

Erziehung zwischen Autonomismus und Fremdbestimmung

Wider den hypothetischen Charakter heutiger Erziehung

Von Burkhard Haneke, Regensburg

Vorbemerkung: Religiöse Erziehung als »Angebot«?

Wenn vom »Auszug der Christen aus der Kirche« die Rede ist, steht nicht zuletzt das Problem der Glaubensweitergabe im Vordergrund, genauer gesagt: die Frage nach dem zunehmenden Nichtgelingen dieser Weitergabe in unserer Zeit. Die Diözesansynode Rottenburg/Stuttgart 1985/86 stand ausschließlich unter dem Thema der »Weitergabe des Glaubens an die kommende Generation«.¹

Religiöse Erziehung »mißlingt« immer häufiger – auch sogenannte gut-katholische Familien müssen erleben, wie ihre großjährig gewordenen Kinder das Beten verlernen, sich in Distanz zur Kirche begeben, schließlich überhaupt religiös gleichgültig werden.²

Wo der »Mut zur religiösen Erziehung« nicht ohnedies schon abhanden gekommen war, dürfte er angesichts solcher Phänomene doch wohl sinken. Oder sind diese Phänomene selber vielleicht nicht eher die späten Folgen einer zu wenig konsequenten Erziehung im und zum Glauben? Tragen hier möglicherweise Defizite der gemeinsamen religiösen Praxis in den Familien ihre unguten Früchte? Oder: Hat es die Kirche, insbesondere in ihren Repräsentanten »vor Ort«, in den Gemeinden und Pfarreien, an Überzeugungskraft, an Kontur fehlen lassen, es versäumt, dem Zeitgeist ein klares Programm der Nichtbeliebigkeit entgegenzusetzen, während sie sich statt dessen als dispositives »Angebot«, als wählbare Alternative unter anderen empfahl?

Tatsächlich scheint der Mut zu weniger zeitgeistkonformen und damit unpopulären Äußerungen und Empfehlungen auch seitens der Kirche mitunter nur schwach ausgeprägt. Unverbindlich-Unklares hört man eher als Klar-Unterscheidendes. Der unbedingte und universale Wahrheitsanspruch der christlichen Heilsbotschaft verliert sich dabei häufig im Ungefähren eines gutmütigen Dialogs mit dem modernen Bewußtsein³, relativiert sich in dem etwas vordergründigen Bemühen, im Chor anerkannter Meinungen ebenfalls eine Rolle zu spielen. Und in diesen Chor will

¹ Siehe hierzu: Beschlüsse der Diözesansynode Rottenburg-Stuttgart 1985/86. Weitergabe des Glaubens an die kommende Generation. Hg.v. Bischöfl. Ordinariat Rottenburg, Stuttgart 1986.

² Vgl. den instruktiven Sammelband »Ungläubige Jugend – Briefe und Bekenntnisse«, hg. v. Manfred Plate, Freiburg 1987.

³ Vgl. Robert Spaemann, Die christliche Religion und das Ende des modernen Bewußtseins, in: IKZ – Communio, Heft 8/1979.

man selbstverständlich keine Mißtöne hineinbringen.⁴ Die Unsicherheit, die in puncto religiöser Erziehung heute in vielen (insbesondere jungen) Familien herrscht, hat wohl auch etwas mit solchen Vagheiten zu tun. Denn wenn die Kirche selber sich nur mehr als ein »Angebot« unter anderen begreift, was darf man dann als religiöser Erzieher mehr tun, als diesen Glauben, den die Kirche lehrt, dem Heranwachsenden nur noch »anzubieten«, und zwar deutlich ohne jedes Bemühen, den jungen Menschen in dieser Hinsicht irgendwie zu prädisponieren, ihn also bewußt zur Religiosität in und mit der Kirche zu erziehen?

Nun muß man all diese Schwierigkeiten und Probleme, die sich um die religiöse Erziehung ranken, im größeren Kontext der allgemeinen, säkularen Entwicklung auf dem Feld der pädagogischen Bemühungen sehen. Hier ist im Zuge der vielfach als »kulturrevolutionär« beschriebenen gesellschaftlichen Emanzipationsbewegungen ein Trend zur Konturenlosigkeit in der Erziehung, zu sich bewußt als hypothetisch begreifenden Erziehungsmodellen zu beobachten.

Die folgenden Überlegungen wollen in einem ersten Abschnitt diese Situation einer »Erziehung nach der Kulturrevolution« näher beleuchten, im zweiten Abschnitt in knapper, gelegentlich thesenhaft zugespitzter Form solche pädagogisch-anthropologischen Grundlagen benennen, die eine Erziehung zu wirklicher Selbstidentität des Menschen nicht außer acht lassen darf, um dann schließlich – auf dem Hintergrund des bis dahin Ausgeführten – im abschließenden dritten Teil das besondere Problem der Glaubensweitergabe im Sinne eines Plädoyers für mehr »Mut zur religiösen Erziehung« zu thematisieren.

1. Selbstbestimmung oder Fremdbestimmung? – Erziehung nach der »Kulturrevolution«

»Müssen wir heute wieder spielen, was wir wollen?« – so lautet eine bekannte, häufig kolportierte Kinderklage aus jenen emanzipationseuphorischen Zeiten, in denen anti-autoritäre Erziehungsmaximen das »aufgeklärte« Bewußtsein beherrschten.⁵ Autorität, Vorschriften, überkommene Wertmuster und Gebote waren verpönt und verfielen dem kulturrevolutionären Verdikt. Sie galten letztlich als neurotisierende Hemmnisse der freien, ebenso lust- wie phantasievollen Entfaltung kindlicher Spontaneität. Erziehung insgesamt geriet in den Verdacht, Menschen zu Marionetten zu erniedrigen, die Freiheit des unverbogenen kindlichen Gemüts durch ein Korsett muffiger Benimm-, Moral- und Verhaltensmaßregeln zu ersticken.

Die vollmundigen Freiheitsparolen solcher Anti-Pädagogik (insbesondere der späten 60er Jahre) trafen auf eine »skeptische Generation« (Helmut Schelsky) von Erziehern, die sich ihnen gegenüber als wenig verblüffungsresistent erwies, hatte

⁴ »Der Zeitgeist fordert die Entwicklung zu einer Kirche, die niemanden mehr stört«, so Renate Köcher, Die Schwierigkeit, in Freiheit zu leben, in: Stimmen der Zeit, 110. Jg. 1985, Heft 10, S. 667.

⁵ Vgl. Wolfgang Brezinka, Erziehung und Kulturrevolution – Die Pädagogik der Neuen Linken, München 1974.

sie sich doch einer nicht sonderlich tief wurzelnden rationalistischen, individualistischen, ja in der Konsequenz hedonistischen Lebensphilosophie verschrieben.⁶ So gut diese »skeptische Generation« den staunenswerten (materiellen!) Wiederaufbau eines völlig zerstörten Landes gemeistert hatte, so kläglich nahm sich ihr Widerstand gegen den zerstörerischen Nihilismus der Anti-Erziehungs-Demagogen aus.⁷

Das große Schlagwort der »Emanzipation« stand (und steht teilweise heute noch) für die allseits erhobene Forderung, sich aus sozialen, seelischen und geistigen Abhängigkeiten, die dem Individuum etwa von seiten der Familie und Gesellschaft, von Staat und Kirche her begegnen, zu befreien. Alle Bindungen an Institutionen, Traditionen, Werte und Prinzipien galten der »Selbstverwirklichung« als hinderlich und schädlich. Unter dem Propagandatitel der »Emanzipation« wurde eine Phase des Experimentierens mit dem »autonomen Subjekt« eingeläutet, das es aus zahllosen Selbstverständlichkeiten, Verbindlichkeiten und tradierten Normansprüchen freizusetzen galt⁸; mit diesen Experimenten verband sich die Illusion einer »herrschaftsfreien Gesellschaft« überhaupt.

Sind auch die Wogen dieser tief in den Bereich der Pädagogik hineinreichenden Emanzipationsbewegung ein wenig verebbt, so waren doch die Zerstörungskräfte, die hier entfesselt wurden, von bleibender Wirksamkeit. Sie hinterließen eine tiefe Verunsicherung, die auch heutige Erzieher, ob als Eltern, Lehrer oder in sonstigen pädagogischen Funktionen, der moralischen Pflicht fortgesetzter Legitimation ihres Tuns unterwirft; letzteres scheint mithin jede Selbstverständlichkeit eingebüßt zu haben. Ist Erziehung im Sinn eines zielgerichteten Handelns, das kindliche und jugendliche Verhaltensweisen in irgendeiner Hinsicht zu beeinflussen und zu »bestimmen« sucht, nach dieser pädagogischen Revolution überhaupt noch möglich und »noch gerechtfertigt, oder muß sie sich den diskriminierenden Vorwurf bloßer Herrschaftsausübung gefallen lassen« (Marian Heitger)⁹?

Erziehung hat es immer auch mit Feststehendem, Beständigem, »Nicht-Hinterfragtem« zu tun, mit selbstverständlichen Regeln und Strukturen menschlichen Miteinanders, mit einem gewissen Einverständnis über das, was gut, schön und richtig (im Sinne etwa der platonischen Ideen) ist. Erziehung hat solch Selbstverständliches ebensosehr zur Voraussetzung, wie sie zu ihm hinführen will. Aber – wiederum gefragt: Wo sind nach den pädagogischen Irrungen und Wirrungen der

⁶ Vgl. ders., *Erziehung in einer wertunsicheren Gesellschaft – Beiträge zur Praktischen Pädagogik*, München 1986, S. 15 ff.

⁷ Robert Spaemann: »Die skeptische Generation hatte nicht die Kraft, eine dauerhafte politische Kultur zu stiften...«; »Die skeptische Generation konnte keinen Konsens über die Inhalte des guten Lebens erzielen.«, in: ders., *Die Herausforderung, Kongreß »Mut zur Erziehung«*, Bonn-Bad Godesberg 1978, S. 20.

⁸ Vgl. hierzu meinen Aufsatz: *Verzweifelte Subjektivität – Über den Zusammenhang von Emanzipation und Angst*, in: *Die politische Meinung*, Nr. 217, 1984, S. 87 ff.; zum gesamten Kontext der durch die Emanzipationsideologie mitverursachten geistig-sittlichen Krise vgl. weiterhin: Gertrud Höhler, *Die Kinder der Freiheit – Träume von einer besseren Welt*, Stuttgart 1983.

⁹ Marian Heitger, Art. »Erziehung«, in: *Staatslexikon*⁷, Bd. II, hg. von der Görres-Gesellschaft, Freiburg-Basel-Wien 1986, Sp. 390.

jüngsten Vergangenheit jene Erzieherpersönlichkeiten, die den Anspruch, führen zu können, noch ohne schlechtes Gewissen erheben, die sich stark genug fühlen, einen »Bestand an humanitätsstiftenden Invarianten unserer Kultur« zu behaupten, über den »so wenig willkürlich verfügt werden (kann) wie über das natürliche Leben«. ¹⁰

Erzieher-sein heißt nicht zuletzt auch in geistiger, seelischer und geistlicher Hinsicht anleiten zu können und anleiten zu wollen; wie Theodor Litt meinte, muß der bewußt und in Verantwortung führende Erzieher wissen, »wo das Ziel liegt, er kennt den Weg, auf dem man zum Ziele gelangt, und schreitet kraft dieser Überlegenheit denen voran, die solchen Wissens ermangeln«. ¹¹ Erziehung hat es mit objektiven Gehalten zu tun, die in ihrer Wertigkeit dem Zögling deutlich werden sollen und ihm so Hilfestellung leisten, sich aus seinen naturalen Befangenheiten und Antrieben zu lösen, bzw. sich zu diesen in ein Verhältnis zu setzen, um so seiner Natur als eines Geistwesens näher zu rücken. Als »pädagogischen Naturalismus« kritisierte Theodor Litt, den Erziehungsvorgang als bloßen Naturprozeß zu begreifen, d. h. die Entwicklung des jungen Menschen in Analogie zu den »Werdebedingungen des organischen Wachstums« zu verstehen: » Eine Erziehung, die allen Ernstes nichts weiter täte, als den Neigungen und Bedürfnisse des Kindes nachgehen, den Fragen des Kindes Antwort geben, den Beschäftigungen des Kindes Unterstützung leisten, wäre in ihren Konsequenzen nichts Geringeres als der Rückfall in die Barbarei.« ¹²

Die hochdifferenzierte, aber »hypothetische« ¹³ Zivilisation, in der wir leben, meint, sich Erziehungsdefizite leisten zu können, die als Gewährung von Freiräumen und Optionsmöglichkeiten für die Heranwachsenden interpretiert werden. Erziehung selber wird hypothetisch, d. h. alles was in ihr geschieht, könnte prinzipiell auch anders geschehen. ¹⁴ Als beste Voraussetzung und Vorbereitung für ein Leben in der durch und durch pluralistischen Gesellschaft mit ihrer unüberschaubar gewordenen (materiellen wie immateriellen) »Angebots«-Vielfalt gilt, das Kind/den Jugendlichen nur nicht vorschnell mit geronnenen Weltbildern, erfahrungsgesättigten Überzeugungen, tradierten Werten oder überliefertem religiösem Glaubensgut zu konfrontieren, und ihn auf diese Weise gar frühzeitig festzulegen, ohne die Reife eigener Entscheidungsfähigkeit und Wahlmöglichkeiten abzuwarten. Programmatische Inhaltslosigkeit wird zum Inhalt der Erziehung. Es wird empfohlen, als Vorbereitung auf eine »hypothetische Zivilisation« bereits die Erziehung hypothetisch zu gestalten, auf daß die Freiheit der eigenen Wahl nicht gefährdet werde. Diese Auffassung, man solle den Fundus eigener Überzeugungen

¹⁰ Barbara von Wulffen, *Der bedrohte Wald in uns – Erziehung im »realen Nihilismus«*, in: *Scheidewege – Jahresschrift für skeptisches Denken*, 15. Jg., 1985/86, S. 251.

¹¹ Theodor Litt, *Führen oder Wachsenlassen*, Stuttgart 1967¹³, S. 20.

¹² Ebd. S. 64 f.

¹³ Vgl. Robert Spaemann, *Überzeugungen in einer hypothetischen Zivilisation*, in: Oskar Schatz (Hg.), *Abschied von Utopia?* Graz-Wien-Köln 1977, S. 311-331.

¹⁴ Dagegen R. Spaemann, ebd. S. 328: »Die Endlichkeit unseres Lebens erlaubt es nicht, alle möglichen Lebensweisen durchzuprobieren. Was wir tun, muß einen nichthypothetischen Sinn haben, oder wir riskieren, ein absurdes Leben geführt zu haben.«

und Erfahrungen nicht allzusehr im erzieherischen Prozeß zur Geltung bringen, ist fatal und birgt einen schwerwiegenden anthropologischen und pädagogischen Irrtum: »Aus der Überzeugung, daß es viele Wege des Menschen zu seinem Ziel gibt, wird hier nicht die Folgerung gezogen, einen dieser Wege entschlossen zu gehen, sondern die Folgerung, lieber keinen zu gehen, alles im Hypothetischen zu lassen. Die pathologische Bindungsschwäche vieler junger Erwachsener heute ist bereits das Produkt einer solchen Erziehung. Die wirklichkeitserschließende Kraft einer anspruchsvollen Sicht der Welt und des Menschen wird jungen Menschen vorenthalten, bloß weil man vielleicht auch aus einem anderen Blickwinkel Wirklichkeit zu sehen bekommt. Das ist ein tiefes Unrecht an Kindern. Die vorzeitige Konfrontation mit dem Pluralismus unserer Gesellschaft führt fast unvermeidlich zum Tod der tieferen geistigen Kräfte des Menschen, zum Relativismus.«¹⁵ (R. Spaemann)

Solche Kräfte zu fördern und zu formen ist Aufgabe recht verstandener Erziehung, die »wachsen läßt«, ohne auf »Führung« gänzlich zu verzichten. Wie immer man Erziehung auch als dialogischen Prozeß begreifen mag, handelt es sich dabei doch niemals um einen Prozeß »symmetrischer Kommunikation« im Sinne der Emanzipationspädagogik, sondern um eine asymmetrische Konstellation, in der verantwortlich ausgeübte Autorität eine Schlüsselrolle spielt. Die ungebändigten Kräfte der Wachstumsjahre verlangen nach Hemmung, nach Zählung, ja nach Widerstand; der Sozialforscher Bernd Guggenberger meinte hierzu in einer Analyse heutiger Jugendkultur: »Vielleicht ist der vorenthaltene Widerstand die größte aller Sünden, welche eine Generation gegenüber der nachfolgenden begehen kann. Sie betrügt sie nicht nur um die Chance, sie selbst zu werden, sondern, schlimmer, um die Chance, überhaupt wer zu werden.«¹⁶

Bewußtes »Nicht-Erziehen« ist gleichbedeutend mit der Bereitschaft, externen Einflußnahmen das Feld zu überlassen. Eine Formung des jungen Menschen durch seine Umwelt geschieht immer, ob durch den verantwortlich denkenden und fühlenden Erzieher oder durch völlig ungeordnete und unkontrollierbare »Außen«-Einflüsse (etwa peer-group, Medien etc.). Wo keinerlei konturierte Erziehungsbemühung von seiten der dazu Berufenen stattfindet, da treten die heimlichen »Mit-Erzieher« aus dem gesellschaftlichen Kräftefeld verstärkt auf den Plan. Deren durch nichts regulierte und von niemandem verantwortete »Fremdbestimmung« macht den Heranwachsenden zum Spielball von Moden, Zeittrends etc., und verhindert, daß er inmitten der pluralistischen Heterogenität ein selbstbestimmtes und selbstbestimmendes Subjekt werden kann. Dieses Ideal der Selbstständigkeit ist aber das wichtigste Ziel verantwortlicher, sich von der »Pflicht zur Autorität« nicht suspendierender Erziehung.

Recht verstandene Erziehung, die bewußt Führung und Anleitung des Zöglings übernimmt, ist daher in letzter Zielrichtung immer darauf aus, sich überflüssig zu

¹⁵ R. Spaemann, Erziehung zur Wirklichkeit, in: Scheidewege – Jahresschrift für skeptisches Denken, 17. Jg., 1987/88, S. 140.

¹⁶ Bernd Guggenberger, Die Reaktion auf die Revolte der Väter. Ratlos – aber frei – Postmoderne Tendenzen in der Jugendkultur, in: FAZ, 8. 11. 1986.

machen.¹⁷ »Fremdbestimmung« geschieht in ihr nur um willen der möglichen Selbstbestimmung des jungen Menschen, der zu Selbständigkeit und Selbstverantwortung geführt werden soll. Zur Erreichung dieses Zieles bedarf es der Autorität im Sinne eines Wirkens zum Wohl des Anvertrauten. »Innerer Halt kann nur über die Anerkennung von Autorität gewonnen und bewahrt werden.« (W. Brezinka)¹⁸

Zusammengefaßt: Die »Heteronomie« der Erziehung steht im Dienst künftiger »Autonomie« des Zöglings; der Autonomismus der Anti-Pädagogik¹⁹, die jede Fremdbestimmung, ja jede Erziehung überhaupt zu einer Art »Ursünde« stilisieren will, versagt dem jungen Menschen die Chance der Selbstwerdung und damit auch die der Selbstbestimmung.

2. »Erziehung zu sich selbst« als Selbstverwirklichung durch Selbstüberschreitung

In der Erziehung – so eine neuere Definition – »geht es um die Bestimmtheit des Ich, um die Eindeutigkeit der Person, um die Ordnung des Ich.«²⁰ Solche Bestimmtheit, Eindeutigkeit und Ordnung kann nur aus dem Wechselspiel von Subjektivität, Intersubjektivität und Objektivität hervorgehen. Als »Erziehung zu sich selbst« ist Erziehung immer auch »Erziehung zum anderen«, also Loslösung des Subjekts aus seiner Ich-Befangenheit, ist weiterhin jede »Erziehung zu sich selbst« auch eine »Erziehung zur Wirklichkeit«.

Selbstidentität, d. h. Freundschaft mit sich selbst (als Voraussetzung der Freundschaft mit anderem bzw. anderen), beruht auf dem Erwerb der Fähigkeit, mit den eigenen Bedürfnissen und Wünschen in kluger Weise umzugehen, ihnen also nicht hilflos ausgeliefert zu sein, sondern sich zu ihnen in ein wertendes, abwägendes Verhältnis zu setzen; Selbstidentität stellt sich weiterhin her durch die Fähigkeit, überhaupt eigene Standpunkte, Überzeugungen und Interessen zu haben, diese aber auch mit entgegenstehenden Positionen und Meinungen vermitteln zu können. Schließlich gilt es, die Einsicht der grundlegenden Korrespondenz von Rechten und Pflichten im menschlichen Miteinander, der fundamentalen Dialektik menschlicher Handlungszusammenhänge zu gewinnen (>do ut des«).

Erziehung zu solchen Zielen kann nicht voraussetzungslos sein, sie muß Vorgegebenheiten berücksichtigen, anthropologische sowohl als auch geschichtlich-kulturelle oder gesellschaftlich-politische, und sie bedarf objektiver oder doch objektivierbarer Maßstäbe. Erziehung muß darüber hinaus einhergehen mit dem Mut zur Festlegung dessen und zur Orientierung an dem, was sein soll. Sie kann mit

¹⁷ Erich E. Geißler, Emanzipation oder Aufklärung, in: Michael Zöller (Hg.), Aufklärung heute – Bedingungen unserer Freiheit, Zürich 1980 S. 92.

¹⁸ W. Brezinka, vgl. Anm. 6, ebd. S. 26.

¹⁹ Vgl. Alice Miller, Am Anfang war Erziehung, Frankfurt 1980, eines der neueren Kultbücher der extremen Anti-Pädagogik, in dem nun sogar die »anti-autoritäre Erziehung« als manipulativ verworfen wird.

²⁰ M. Heitger, vgl. Anm. 9, ebd., Sp. 387 ff.

Aussicht auf erfolgreiche Persönlichkeitsbildung nur geschehen in einem »Koordinatensystem« überzeugungskräftiger Ideale, Werte und Normen. Solchen »Koordinatensystemen« wird jedoch in einer sich pluralistisch und liberal verstehenden Gesellschaft, die gleichwohl gegenüber anti-permissiven Überzeugungen Züge einer Meinungsdiktatur anzunehmen vermag, jede Legitimität abgesprochen. Die heutige Erziehungskrise hat ihre Wurzeln in einer allgemeinen »Wertungskrise«, es fehlt zunehmend der »Glaube(n) an eine tragfähige Weltdeutung und an uneigennützig gemeinsame Ideale« (Brezinka)²¹, es fehlt an Mut zu Bindung und Verpflichtung: »Unser Nachwuchs findet einen Zeitgeist vor, der moralisch kraftlos, unentschieden und nachgiebig ist. Er wächst unter Menschen auf, die über ihre Ideale unsicher sind oder die meinen, ohne Ideale auskommen zu können.«²² Mitunter wird solch gänzlicher Verzicht auf nicht-»hinterfragte« Voraussetzungen und ideale Fundamente als Ausdruck besonders emanzipierten Bewußtseins gewertet.

Erziehung zur Selbstidentität

Erziehung des Menschen zur Selbstidentität erfordert den Bezug auf überindividuell und übersubjektiv Gültiges, Sinnstiftendes und Tragfähiges. Nur an solchem ist jene Orientierung möglich, die schließlich auch zur Selbstfindung des Menschen, zu einer mit sich selbst befreundeten Persönlichkeit führen kann. Das Verfehlen (bzw. die Leugnung) transsubjektiver Wahrheit als Voraussetzung sinnvollen Existierens überhaupt führt jedoch mit einiger Sicherheit zum Verfehlen der Wahrheit auch des Subjekts selber.

Menschliche Entscheidungsfreiheit (wenn diese denn ein wichtiges Erziehungsziel darstellt) hat nur dort Sinn, wo Entscheidendes vor Augen steht, das die Freiheitsbetätigung sinnvoll zu orientieren vermag. Dazu gehört nicht zuletzt die Konfrontation mit (begründeten) Sollensansprüchen. Erziehung muß den jungen Menschen über sich hinaus bringen und ihn – in Ausrichtung auf das, was mehr ist als er selber – dahin führen, zu begreifen, wer er ist, und was er tun muß, um er selbst zu sein, bzw. immer mehr er selbst zu werden. Befangen in sich selber, gekettet an seine »un-erzogenen« Wünsche und Antriebe, vermag der Mensch sich nicht zu finden. Das Emanzipationsideal der »befreiten Existenz« in der emanzipatorischen Pädagogik war insofern kurzfristig und operierte mit einem Freiheitsbegriff, der besser als Willkürideal bezeichnet würde.

Im Gegensatz zu diesem autonomistischen Irrweg leuchtet als Erziehungsmaxime eher der Versuch ein, »das Recht der Freiheit mit dem Anspruch des Sollens (zu) verbinden«²³, um so die Fähigkeit des zu Erziehenden zu entwickeln, seine je konkrete, situative Verhaltensmotivation an vorgängig als gesollt Begriffenem zu orientieren, und ihn auf diese Weise sowohl gegenüber seinen jeweiligen Motivla-

²¹ W. Brezinka, vgl. Anm. 6, ebd. S. 14.

²² Ebd., S. 11.

²³ M. Heitger, vgl. Anm. 9, Sp. 391.

gen als auch gegenüber der »Tyrannei des vorherrschenden Meinens und Empfindens« (J. St. Mill) stark zu machen. »Freiheit heißt: Wollen können, wissen, warum ich tue, was ich tue...«, heißt: »mit sich identisch sein können. Aber diese Identität kann nicht eine abstrakte, von allen Inhalten abgelöste Subjektivität sein, sie setzt vielmehr Identifikationsmöglichkeiten voraus«²⁴

Erziehung zur Wirklichkeit

Erziehung als Prozeß des Geformtwerdens vollzieht sich in und durch Auseinandersetzung mit der Welt, geschieht also, indem der Heranwachsende lernt, sich auf die Fülle der Wirklichkeit hin zu überschreiten. Realitätsaneignung hat immer auch etwas mit der Bereitschaft zur Zurücknahme des Selbst, zur Selbstvergessenheit zu tun. Das Verstummen- und Bewundernkönnen ist eine *conditio sine qua non* aller Erfahrungen höherwertiger Wirklichkeit.

In allem Handeln ist der Mensch auf Realität und damit auf Vorgegebenes verwiesen. Wie immer auch seine inneren Antriebe, Wünsche und Vorlieben strukturiert sein mögen, sie finden Erfüllung und Sinn doch nur, indem der Mensch aus sich selbst heraustritt und dem sich zuwendet, was auch ohne ihn ist, wie es ist. Sinnerfüllte menschliche Existenz lebt in dem bewußten Bezug zum Wertgehalt erfahrener und erfahrbarer Wirklichkeit. Es gilt daher bereits in der Erziehung klar zu machen, »daß das Gute etwas damit zu tun hat, Wirklichkeit zu erfahren und der Wirklichkeit gerecht zu werden«²⁵. Sich selbst wird der Mensch am ehesten dann gerecht, wenn er anderem gerecht zu werden bemüht ist. Dazu bedarf es allererst der Entwicklung von Interessen, des Wunsches nach vermehrter »Beteiligung« an der Wirklichkeit. Solche wirklichkeitszugewandte Disposition wiederum bedarf aber erzieherischer Einübung, anders gesagt, der Erziehung zur Erfahrungsfähigkeit, wobei Erfahrung in ganzheitlichem, ursprünglichem Sinn zu verstehen ist, so daß das Gegebene auf seine Selbstbedeutung hin befragt wird, also nicht primär unter Gesichtspunkten etwa eines Nutzens für das Subjekt erscheint. Schließlich wächst die Intensität der Lebensfreude mit der vermehrten Selbsttätigkeit des Menschen in Ausrichtung auf die Wertqualitäten der Wirklichkeit, an denen seine geistigen und emotionalen Kräfte und Fähigkeiten zu schulen der Heranwachsende gelernt hat. Durch die Einhausung in eine als wert- und sinnvoll erfahrene Wirklichkeit wird der Mensch mehr er selbst, erwirbt ein grundlegend positives Lebensgefühl, das auch Defizienz- und Negativitätserfahrungen standzuhalten vermag. »Lebenstüchtigkeit setzt u. a Lebensfreude voraus. Lebensfreude aber kann nicht gewonnen werden, wenn man von klein auf mehr zur Verneinung, zum Mißtrauen, zur Auflehnung, zur Kritik angehalten worden ist als zur Bejahung, zum Vertrauen und zur Dankbarkeit für das Gute, das man erfährt.«²⁶

²⁴ R. Spaemann, vgl. Anm. 13, S. 322.

²⁵ Ders., *Moralische Grundbegriffe*, München 1982, S. 34.

²⁶ W. Brezinka, vgl. Anm. 6, ebd. S. 40.

Erziehung zum Glück

Gegen grassierende egoistische, ja hedonistische Zeitströmungen, deren unvermittelte Befriedigungsansprüche letztlich nur zu Frustrationen und Enttäuschungen führen, gilt es zu verdeutlichen, daß Glück und Zufriedenheit allenfalls Nebenfolgen sinn- und evtl. auch mühevoller Praxis sind, sie sich also gerade dann einzustellen pflegen, wenn sie nicht unmittelbar intendiert werden. »Glück« – so hieß es in einer der von Hermann Lübke formulierten Thesen des Kongresses »Mut zur Erziehung« (1978) – »folgt nicht aus der Befriedigung von Ansprüchen, sondern stellt im Tun des Rechten sich ein«; was Golo Mann dahingehend präziserte: »Natürlich bleibt die Frage, was denn das Rechte sei. Zu ihm gehört Liebe und Treue, Hilfsbereitschaft und Pflichterfüllung, ebenso wie Verwirklichung der eigenen Gaben, und Freude auch.«²⁷ Lebensglück hat also etwas mit Selbsttätigkeit, mit Selbstbindung, Selbstverpflichtung, ja Selbstüberwindung zu tun. Und doch dürfte man wohl als »weltfremder Tugendbold« gelten, wollte man solche Einsichten dem Umgang mit zu Erziehenden zugrundelegen wie diese, »daß Glück sich vor allem als Hingabe an eine verzehrende Aufgabe, als Ergebnis von Opfer und Pflichterfüllung einstellt«²⁸.

Der hypertrophe Glücksanspruch, wie er sich im emanzipatorischen Denken geltend macht, nährt hingegen egoistische Grundeinstellungen und eine Selbstverwirklichungsmoral, macht verpflichtungs- und verantwortungsscheu, schwächt die Bereitschaft zu Bindung und Treue, Demut und Geduld und führt so eher zu erhöhter Unzufriedenheit.

Erziehung zur Gelassenheit

In Zeiten eines mehr oder minder aggressiven »Machbarkeitsdenkens« (handele es sich dabei um ein politisch-ökonomisches, wissenschaftlich-technisches oder auch ökologisch-kritisches) bedarf es der Erziehung zur Gelassenheit. Ohne politische und moralische Verantwortlichkeiten suspendieren und Apathie oder Agonie das Wort reden zu wollen, sei doch als Maxime des Erziehens empfohlen, die Fähigkeit des zu Erziehenden zu fördern, sich mit dem »Schicksal« abzufinden, will sagen, Vorgegebenheiten der Wirklichkeit, nicht änderbare Bedingungen seines Existierens wie letztlich auch ein mögliches Scheitern all seiner Pläne und Handlungen zu akzeptieren. Der Gelassene ist – jenseits von Zynismus oder Fanatismus – jener Mensch, der erkannt hat, wie wenig es für die Konstitution des Sinngehalts der Wirklichkeit insgesamt auf ihn und sein Tun ankommt, der aber gleichwohl begriffen hat, daß es lohnt, sich in dieser und für diese Wirklichkeit zu engagieren.²⁹ Für eine grundsätzlich optimistische, und zugleich jeder Utopie

²⁷ Vgl. »DIE ZEIT« vom 23. 6. 1978: Diskussion der Thesen des Kongresses »Mut zur Erziehung«.

²⁸ Ludolf Herrmann, Emanzipation in die Gemeinschaft, in: Die neue Zuversicht, Stuttgart 1986, S. 131.

²⁹ Vgl. R. Spaemann, Gelassenheit – oder: Das Verhalten zu dem, was wir nicht ändern können, in: ders., vgl. Anm. 25, S. 98 ff.

abholde Selbst- und Weltinterpretation ist es entscheidend, daß bereits der Adoleszent die Begrenztheit menschlicher Möglichkeiten und menschlichen Machens, ja letztlich die Unausweichlichkeit des eigenen Sterbenmüssens einsieht und begreift, »daß nicht die 'securitas humana', sondern die 'insecuritas humana' das qualifizierte Leben des Menschen in Freiheit ist«³⁰.

3. Erziehung zum Glauben als Herausforderung in einer nachchristlichen Gesellschaft

»Gerade in der gegenwärtigen Krise aller überlieferten menschlichen Wertvorstellungen, aller herkömmlichen Leitbilder des Menschlichen, wo wir einen empfindlichen Mangel an gelebten und überzeugenden Vorbildern feststellen, kommt dem Zeugnis von Jesus Christus, dem neuen Adam, größte Aktualität zu«³¹, so hieß es 1982 in der Dokumentation »Glaubensvermittlung heute« des Zentralkomitees der deutschen Katholiken. Man muß diesen Satz (damals wie heute) als normative Aussage verstehen, denn die religionssoziologischen Fakten sprechen deutlich eine andere Sprache. Die beschriebene »kulturrevolutionäre« Auflösung überkommener Werte und Normorientierungen betraf nämlich in besonderem Maße auch christlich-religiöse Inhalte, so daß – nach Untersuchungen des Allensbacher Instituts für Demoskopie – festgestellt werden muß: »Mit keiner der durch Tradition und Konsens gefestigten Verhaltensweisen wurde in den letzten Jahrzehnten in der Bundesrepublik so radikal gebrochen wie mit der Praktizierung des christlichen Glaubens«³². Wohl ohne großartige Übertreibung muß man heute von einer weitgehend entchristianisierten, einer nachchristlichen Gesellschaft sprechen, in der der christliche Glaube quer zu den geltenden Plausibilitäten steht, und die Glaubensweitergabe gegen einen überwiegend agnostischen Zeitgeist erfolgen muß. Es bedarf unter diesen Umständen heute eines neuen »Mutes zur religiösen Erziehung«, um den es (ebenfalls Untersuchungen aus Allensbach gemäß) schlecht bestellt ist. Einem Bericht von Renate Köcher zufolge, verzichten viele Eltern, die durchaus wünschen, daß ihre Kinder glauben, »auf eine dezidiert religiöse Erziehung, in der Überzeugung, die christliche Religion (nurmehr) als eine mögliche Lebensorientierung anbieten zu dürfen, als eine wählbare Alternative von mehreren«³³. Der säkularistische Konformitätsdruck hat hier deutlich zugenommen und das Selbstbewußtsein nicht nur christlicher Eltern, sondern vieler auf unterschiedlichen Ebenen in der kirchlichen Pastoral und Verkündigung Tätiger erschüttert.³⁴

³⁰ Erich E. Geißler, vgl. Anm. 17 ebd., S. 91.

³¹ Abgedruckt in: Lebendiges Zeugnis, 37. Jg. Heft 1/1982, S. 19 ff. hier: S. 29.

³² Renate Köcher, vgl. Anm. 4, ebd. S. 667; vgl. auch das Kapitel: »Religiös in einer säkularisierten Welt«, in: Elisabeth Noelle-Neumann/Renate Köcher, Die verletzte Nation, Stuttgart 1987, S. 164 ff.

³³ Renate Köcher, Jahrmakel vor den Ruinen der alten Tempel, in: Lebendiges Zeugnis, 42. Jg. Heft 3 1987, S. 59 f.

³⁴ Vgl. Otto B. Roegele, Die Kirche im Sog des Diesseits, in: Rhein. Merkur, 41. Jg., Nr. 38 vom 12. 9. 1986, S. 1.

Der folgende Leitsatz aus der Erklärung »Gravissimum educationis« des II. Vatikanischen Konzils liest sich auf dem Hintergrund dieser tiefgehenden Verunsicherung geradezu wie ein Anachronismus: »Die Kinder und Heranwachsenden haben ein Recht darauf, angeleitet zu werden, die sittlichen Werte mit richtigem Gewissen zu schätzen und sie in personaler Bindung zu erfassen und Gott immer vollkommener zu erkennen und zu lieben.«³⁵

Die Maßstäbe, Ziele und Ideale der Erziehung, die im vorigen Abschnitt als unabdingbar für die Orientierung in der Welt und die Identitätsfindung des Menschen dargelegt wurden, haben gleichwohl nur vorläufigen Charakter; sie verlieren viel von ihrer Bedeutung angesichts der Konfrontation des Menschen mit seiner Endlichkeit, mit dem Wissen um die Kontingenz seines Tuns, dem Wissen um sein Sterbenmüssen und der daraus resultierenden Verschärfung und Zuspitzung der Sinnfrage, die den Menschen vor das »Tor aller Geheimnisse« (Peter Wust) bringt. Geht es einer Erziehung, die Selbstverwirklichung durch Selbstüberschreitung zum Ziel hat, um die Fähigkeit des Menschen, mit sich, dem anderen, der Wirklichkeit in Freundschaft zu leben, so wird die Begrenztheit dieser Perspektive offenbar, wo das Selbst und seine Welt im Tod versinken. Alles (lebenslange) Streben nach Verwirklichung dieses Selbst erscheint angesichts des Todes als biographischer Zyklus der Sinnlosigkeit. Und doch bezeichnet der Tod nur die extremste Herausforderung der trotzigen Verschlossenheit des Menschen in sich selbst, denn eine letzte metaphysische Ungesicherheit begleitet die Existenz des Menschen im ganzen.

Ein erstes – und wohl auch zentrales – Anliegen religiöser Erziehung muß es sein, das geistige Auge des Heranwachsenden für diese (über sich hinausweisenden) Kontingenzen und Begrenztheiten des menschlichen Daseins zu öffnen, die Welt auf die göttliche Dimension hin transparent zu machen, den Sinn dafür zu schulen, »daß der Mensch gerade in seiner Vernunft in ein Geheimnis hinein verweist, ja, daß er sich eine Frage ist, auf die er sich selbst keine Antwort geben kann«³⁶. Vor allem negativ wird also religiöse Erziehung menschliche Grunderfahrungen zum Ausgangspunkt einer Hinführung zum Glauben nehmen. Eine Korrelation zwischen weltlicher und religiöser Ebene im positiven Sinne, wie in der heutigen Religionspädagogik überwiegend zugrundegelegt³⁷, wird hingegen immer eher problematisch sein.

Das Großartige der Antwort Gottes auf die Nöte des Menschen, die Unendlichkeit seiner Liebe und die Unbedingtheit seiner Botschaft erstrahlen in besonderer Weise auf dem Hintergrund der Defizienz, Endlichkeit und Bedingtheit alles Menschlichen. Der herrschende Zeitgeist hingegen mag keine abschließenden Antworten dieser Art, die menschliche Dispositionsmöglichkeiten und individuelle Freiheitsspielräume ungebührlich einzuengen drohen; man will sich alles offen halten, versteift sich gleichzeitig auf die Perspektive des Endlichen und verschließt

³⁵ Vgl. Karl Rahner/Herbert Vorgrimler, *Kleines Konzilskompendium*, Freiburg 1966, S. 337.

³⁶ Dok. »Glaubensvermittlung heute«, vgl. Anm. 31, ebd. S. 28.

³⁷ Vgl. stellvertretend für viele andere: Georg Baudler, *Religiöse Erziehung heute*, Paderborn u. a. 1979.

dabei die Augen vor dem gähnenden »Insecuritas-Abgrund«. An diesem Abgrund aber befindet sich die hypothetische Denkform des modernen Bewußtseins, deren »anything goes« der christlichen Botschaft diametral zuwiderläuft. Die Glaubensvermittlung kann daher kaum an die Strukturen, Inhalte und moralischen Standards des modernen Bewußtseins anschließen und in diesem Sinne natürlich auch nicht den Menschen »dort abholen, wo er steht«. Vielmehr gälte es, das ganz Andere der christlichen Heilslehre gegenüber allen innerweltlichen Idealen herauszustellen, »das 'ein für alle Mal', den definitiven Charakter der göttlichen Selbstmitteilung in Christus«³⁸. Statt dessen seien aber – so Wolfgang Brezinka – in den zusammenschmelzenden Reihen der Christen »viele meinungsbildende Personen vor allem zu beteuern bemüht, daß die meisten Ideale der modernen Heiden auch ihre Ideale sind«³⁹. Christliche Erziehung im Anschluß an den säkularen Erfahrungshorizont betreiben zu wollen, ist immer in der latenten Gefahr, die transzendente Wahrheit des Christentums mit der »weltlichen Welt« auf irgendeine Weise stimmig machen zu wollen, statt den Widerspruch des »Nolite conformari huic saeculo« hervorzuheben. Den Mut dazu innerhalb der christlichen »ecclesiola«, der Familiengemeinschaft, zu stärken, ja selber den Mut zur Unterscheidung vermehrt in das eigene verkündende und erzieherische Tun als »ecclesia« einfließen zu lassen, dürfte angesichts der heutigen diffusen Lage wohl ein besonderer Auftrag der Kirche sein (vgl. hierzu wiederum die Konzilserklärung »Gravissimum educationis«).

Religiöse Erziehung kann immer nur Wege zum Glauben bahnen, an die Grenzen der Glaubensgeheimnisse führen, die praxisorientierende Kraft dieses Glaubens im gelebten Vorbild demonstrieren und damit eine Disposition zum Glauben schaffen. Die gebahnten Wege muß der Mensch letztlich selber beschreiten (»Nemo credit nisi volens« – Augustinus). »Erziehung zum Glauben« hieße daher präziser: Erziehung zu jener Disposition, die für das Geschenk des Glaubens empfänglich macht – solche Erziehung kann nur im Widerstand gegen einen betont immanentistischen Zeitgeist geschehen, muß das Depositum des Glaubens offensiv gegen diesen Zeitgeist ins Feld führen; überzeugen kann dabei nur, wer selber überzeugt und sich seiner Glaubensüberzeugung sicher ist. Dazu gehört natürlich zuvörderst, diesen Glauben zu kennen. Mut zur religiösen Erziehung bedeutet daher heute vor allem auch »Mut zur Katechese«, leben wir doch (nach einem Wort Walter Kaspers) in einer Situation, »in der über den Glauben viel geredet, aber wenig gewußt wird.«⁴⁰ Und gerade in einer mehr und mehr nachchristlichen Gesellschaft wird es für die Fähigkeit des Christen, seinen Glauben selbstbewußt zu leben und zu verteidigen, umso wichtiger, »seine Position« allererst zu verstehen. Glaubenswissen, d. h. Vertrautheit mit den geglaubten Offenbarungsinhalten sowie ein rationales Erfassen der Botschaft des Evangeliums (soweit dies möglich ist) vermitteln eine gewisse Glaubenssicherheit und sind mithin weitere zentrale

³⁸ R. Spaemann, vgl. Anm. 3, ebd. S. 267.

³⁹ W. Brezinka, Christliche Erziehungsziele heute – Überlegungen aus erziehungswissenschaftlicher Sicht, in: ders., vgl. Anm. 2, ebd. S. 103.

⁴⁰ Walter Kasper, Die Weitergabe des Glaubens, in: ders., Theologie und Kirche, Mainz 1987, S. 132

Elemente religiöser Erziehung. Dabei wird diese Einführung in Glaubenswahrheiten in besonderem Maße – je der Altersstufe des Heranwachsenden entsprechend – über die Einübung in Glaubenspraxis geschehen müssen: Glaubenslehre einerseits und Handeln in und aus dem Glauben andererseits bilden für die gelingende Glaubensweitergabe eine unauflöslche Einheit.

Religiöse Erziehung wird allerdings nur schwerlich Früchte tragen, wenn sie ein gebrochenes Verhältnis zu sich selbst hat, will sagen, selbst von dem Bewußtsein geprägt ist, der christliche Glaube müsse sich vor der Welt und ihren wechselnden »Modernitäts«-Anforderungen rechtfertigen, sich letzteren gar konform machen. Hingegen »dürfte es auch für die Christen von heute zweckmäßiger sein, ihr Glaubensgut unangetastet zu erhalten, statt es zu entmythologisieren, zu Gott zu beten, statt über ihn zu diskutieren, den Kult auf die göttlichen Geheimnisse zu konzentrieren, statt auf irdische Gemeinplätze, das für heilig Gehaltene zu verschleiern, statt es durch Anbiederung an die 'Welt' zu entweihen.«⁴¹

In der religiösen Erziehung rücken alle bereits genannten Erziehungsziele ein in die neue Dimension einer »Erziehung zu Gott«. So bedeutet »Erziehung zu sich selbst« im Licht des Glaubens: sich selbst als den von Gott Gerufenen, Angesprochenen, unendlich Geliebten, damit aber auch Geforderten zu begreifen, bedeutet weiterhin: im Angesicht Gottes mit sich und mit ihm in Frieden sein zu können. »Erziehung zur Wirklichkeit« zielt in der Glaubensperspektive darauf hin, diese Wirklichkeit mit dankbarem Herzen als Schöpfung Gottes begreifen und lieben zu lernen, und in ihr die überall begegnenden »vestigia Dei« zu entdecken. Die Erziehung zum Nächsten, zum Mitmenschen will diesen als gleichermaßen von Gott Geliebten und Gerufenen vorstellig machen; der Glaubende soll lernen, im Antlitz des anderen das Antlitz Christi zu erblicken.

All dies steht im Horizont einer »Erziehung zu Gott«. Wenn Freiheit im Sinne von Selbständigkeit und Selbstverantwortung als Ziel »säkularer« Erziehungsbestrebungen beschrieben wurde, als Ziel jedoch, das nur aufgrund der doppelten Bereitschaft zur Selbstüberschreitung und Selbstbindung erreicht werden kann, so gilt dies in analogem und gesteigertem Sinne auch für die religiöse Erziehung. Doch meint Freiheit hier die größere Freiheit der Gotteskindschaft, die zugleich ein Mehr an Selbsttranszendenz verlangt, die liebende Selbstüberschreitung des Menschen auf Gott hin. Erst in ihr erlangt der Mensch »die volle Freiheit, die Freiheit von sich selbst. Und erst in dieser Freiheit gewinnt er sich selbst, kommt er in sein eigenes Wesen«. (R. Spaemann)

⁴¹ W. Brezinka, vgl. Anm. 26, ebd. S. 107.