

MÖGLICHKEITEN CHRISTLICHER ERZIEHUNG IN DER HEUTIGEN SCHULE

Von Karl Dienst

I. Zum Verständnis von »Christlicher Erziehung« im evangelischen Kontext

1. »Christliche Erziehung« als Problem evangelischen Erziehungsdenkens

Während – aufs Ganze gesehen – innerhalb katholischer Religionspädagogik die Möglichkeit einer »christlichen« Erziehung bis heute unbestritten ist, kann evangelisches Erziehungsdenken eine solche Kontinuität nicht aufweisen.

a) Von der Geschichte her steht es einem deduktiv-integralen Typ der Verhältnisbestimmung von Glaube und Erziehung kritisch gegenüber, wengleich sich z.B. in der pietistischen Pädagogik Beispiele für diesen Typ finden lassen.

b) Beliebter ist der Typ »Weltliche Erziehung«, der sich in wirkungsgeschichtlicher Perspektive u.a. auf Luthers Diktum von der Erziehung als »weltlich Ding« beruft. Erziehung als menschlich verfügbares Handeln ist Sache der pädagogischen Vernunft, auf deren einzelne Sachentscheidungen das Evangelium keinen Einfluß hat. Dementsprechend gilt es als ungerechtfertigt, die Pädagogik nach Grund, Inhalt und Ziel aus dem Evangelium ableiten zu wollen. Gegenüber der Tradition eines christlichen Humanismus und des Kulturprotestantismus betonte z.B. Oskar Hammelsbeck: »Es gibt keine evangelische Erziehung, weil damit sowohl dem Evangelium wie der Erziehung Gewalt angetan wird . . . Dagegen ist es möglich zu sagen, daß man evangelisch erziehen kann – umstandswörtlich, nicht eigenschaftswörtlich ausgedrückt.«

Allerdings wird die scharfe Trennung zwischen Glaube und Erziehung durch die dogmatische Überzeugung relativiert, daß erst der »Glaube vom Evangelium her« die reine Weltlichkeit der Erziehung erkennen und festhalten könne. Hier wird der Glaube doch als relevant für den Erziehungsvorgang angesehen.

c) Als weitere Möglichkeit evangelischen Nachdenkens über Erziehung ist der »personale Typ« zu nennen. Das christliche Proprium wird in der Person des Erziehers festgemacht. Es gibt keine evangelische Erziehung – wohl aber evangelische Erzieher (vgl. Helmuth Kittel: Der Erzieher als Christ).

2. Zur Kritik an den genannten Typen evangelischen Erziehungsdenkens

a) Der deduktiv-integrale Typ trifft in der Gegenwart vor allem auf gesellschaftsphilosophisch orientierte Konzepte einer »emanzipatorischen« Pädagogik in ihren verschiedenen Varianten. Christliche Erziehung im Rahmen eines solchen Emanzipationskonzepts kann nicht einfach Weitergabe der christlichen Tradition bedeuten. Ihr Ziel ist es vielmehr, Raum für Kommunikationsprozesse zu schaffen, in denen über die Gültigkeit der Tradition entschieden und in denen neue Inhalte und Normen gesetzt werden.

Deduktive Modelle werden aber auch von einer Pädagogik her kritisiert, die dem Konzept der Selbstentfaltung verpflichtet ist. Ellen Key und ihre Weiterwirkung in Summerhill, Romantische Lebensphilosophie sowie die Popularisierung der Psychoanalyse haben zu einem verbreiteten Glauben an eine anlagemäßige Selbstregulierung der menschlichen Natur geführt. Individualität besitzt demnach ein Potential einer von innen kommenden Selbststeuerung, das von Natur aus gut ist, sofern es nicht durch »repressive« Einwirkungen einer »autoritären Gesellschaft« verdorben wird. Christliche Erziehung wird hier vor allem im Blick auf ihre psychischen Funktionen bedacht. Dabei überwiegt die Skepsis: »Religion« gehört durchweg zu den »repressiven Kulturmächten«, die sich vom Individuum losgelöst haben und diesem als »zweite Natur« entgegentreten. Kriterium für eine christliche Erziehung ist hier allein der »natürliche Mensch«, der auffindbar ist, wenn ein Kind ohne störende Einflüsse von außen aufwächst. Das »Christliche« wird hier als das Allgemeinmenschliche interpretiert und praktisch auf das Ethische reduziert.

b) Die Problematik des Typs »Weltliche Erziehung« entzündet sich am Begriff der »Weltlichkeit«. »Wenn Luther von weltlicher Erziehung sprach, tat er das im Kontext einer christlichen Welt als Schöpfung Gottes; heute in nachchristlich säkularistischer Zeit bedeutet Weltlichkeit und Erziehung als »weltliches Geschäft« etwas ganz anderes: am wenigsten wohl ideologiefreie Erziehung« (R. Lachmann). Vom Evangelium her können Welt und Erziehung nicht aus dem christlichen Glaubensanspruch entlassen werden. Es bedarf vielmehr einer »interpretativen Vermittlung« (K. E. Nipkow) zwischen dem deduktiv-integralen Typ, der für die Bedeutung des Heilshandelns Gottes für alle Lebensbereiche, also auch für die Erziehung, einsteht, und dem Typ der »freisetzenden Unterscheidung« (Typ »Weltliche Erziehung«), der die Unterscheidung zwischen Erziehung und Heil repräsentiert. Eine solche Vermittlung bedeutet aber auch: »Christen müssen zum einen aus ihrem Glauben auch pädagogisch konkret Stellung beziehen und handeln. Dies führt notwendig zu einer theologischen Quali-

fizierung, zu einer theologisch mitbegründeten Ablehnung der einen bzw. Bejahung einer anderen pädagogischen Auffassung. Das ›weltanschauliche‹, ›katholische Mißverständnis‹ einer christlichen ›Vorzeichenpädagogik‹ (Hammelsbeck) ist also in diesem Sinne unvermeidlich. Christen müssen zum anderen aus Glauben immer wieder zwischen Gottes Handeln und menschlichem Tun unterscheiden. Insofern beides zugleich gesagt werden muß, ist dieser dritte Weg in seinen Aussagen dialektisch: Er nimmt den Namen Gottes in Anspruch, zieht ihn hinein in die menschlichen pädagogischen Geschäfte und muß seinen Namen zugleich heiligen, Gott Gott sein lassen« (K. E. Nipkow).

c) Der »personale Typ« stößt in der Gegenwart vor allem auf die Kritik der verschiedenen Sozialisationstheorien mit ihrer anthropologischen Grundannahme: Das gesellschaftliche Sein präge das individuelle Bewußtsein, Individualität sei der situative Reflex gegebener gesellschaftlicher Rahmenbedingungen. Auf jeden Fall kann es sich bei Bildung und Erziehung nicht um isolierte persönliche Verhältnisse wie im traditionellen Erzieher-Kind-, Lehrer-Schüler-Verhältnis handeln, sondern stets nur um Veränderungen der Sozialisationsbedingungen. Erziehungsvorgänge erscheinen hier als Steuerungsvorgänge bestimmter Sozialisationsmechanismen und -techniken.

3. Was heißt »Christliche Erziehung« im evangelischen Verständnis?

Es gilt, drei Qualitäten des Begriffs »christlich« zu unterscheiden (vgl. H.-D. Wendland): Zunächst geht es um den »Fundamentalbegriff des Christlichen«; in diesem Sinne ist »christlich« nur das, was Christus selbst durch seine göttliche Sendung, durch die Werke und Mittel seiner Gnade tut und wirkt. Sodann gibt es einen »Personalbegriff des Christlichen«; gemeint ist der glaubende Mensch. Endlich gibt es den Begriff des »Historisch-Christlichen«; dieser Begriff kann sagen, daß diese Menschen sich zum christlichen Glauben bekennen und Glieder der Kirche sind; er kann aber auch noch in einem abgeschwächten Sinne gebraucht werden, so daß er dann nur ausdrückt, das Ethos eines Menschen habe christliche Motive oder Ideen in sich aufgenommen.

Christliche Erziehung setzt vor allem das »Historisch-Christliche« voraus. So gibt es christliche Formen der Lebensgestaltung und der Sitte, auf deren Vermittlung sich christliche Erziehung bezieht. Christliche Erziehung heißt auch eine solche, die das Christliche in Menschenbild, Denkformen, Lebensformen, Norm- und Wertorientierungen zum tragenden Grundverständnis des Erziehens macht.

»Christlich« ist hier so etwas wie eine »Mischkategorie« (R. Lachmann). Das Evangelium findet sich – theologisch gesprochen – hier in der Form des Gesetzes, der Glaube in der Gestalt der »Weltanschauung« und die Kirche als institutionalisierte Religionsgemeinschaft vor; soziologisch gesprochen handelt es sich um das Evangelium in der Gestalt der »Kultur«.

Gleichzeitig sieht christlicher Glaube aber darin einen »Aggregatzustand«, der im Blick auf das aktuelle Person- und glaubensorientierte Evangelium immer wieder »verflüssigt« werden kann. Sozialisationstheoretisch formuliert: »Was eine Generation der anderen tradiert, ist nicht der Glaube, der mit irgendwelchen Mechanismen nicht tradierbar ist, sondern die relevanten Kulturformen, die den geschichtlichen Niederschlag der religiösen Erfahrung einer Generation darstellen. Die Erziehung zum Glauben muß von jeder Generation bzw. von jedem Individuum von neuem wiederholt werden, wenn auch immer innerhalb jener kulturellen Kontinuität, die ihre wesentliche Bedingung darstellt« (G. Milanesi).

Neben der heute vorherrschenden sozialpsychologischen Betrachtungsweise der Sozialisation darf deren soziologische Dimension nicht übersehen werden: »Bezugspunkt einer soziologischen Betrachtungsweise ist nicht nur die Soziogenese der Persönlichkeit . . ., sondern auch die Fortsetzung von Gesellschaft: Jede Gesellschaft ist zu ihrer Selbsterhaltung und Weiterentwicklung darauf angewiesen, daß neue Generationen in ihr heranwachsen und den jeweils erreichten Stand der kulturellen, wirtschaftlichen und sozialen Entwicklung sich aneignen« (F.-X. Kaufmann). Diese Weitergabe der Kultur ist wichtig auch im Blick auf die Tradierung des im »Historisch-Christlichen« vor allem kognitiv verfügbaren evangelischen Grundverständnisses. »Inhaltlich konkret meint das für das Menschenbild ein von den zentralen christlichen Glaubenssymbolen her bestimmtes Verständnis, das man abgekürzt bezeichnen kann als verdankte, verfehlte, verantwortliche, erlöste und hoffende Existenz« (R. Lachmann). Soll das konkrete Christsein nicht einem Subjektivismus verfallen, so ist es notwendig, daß dasselbe an den Inhalt der Christusbotschaft rückgebunden bleibt, d.h. an den »Fundamentalbegriff des Christlichen«, ebenso an die Gemeinschaft der christlichen Gemeinde.

II. Christliche Erziehung und heutige Schultheorien

1. Zu neueren schultheoretischen Konzepten

Abgesehen von der organisatorischen Vielfalt gegenwärtiger Schulsysteme und der rechtlich-kulturpolitischen Differenzierungen bundesrepublikanischer Schullandschaft sind es auch unterschiedliche Ausprägungen der

dahinter stehenden »Schultheorien« (besser: Konzepte oder Programme), die die Frage nach Möglichkeiten christlicher Erziehung in der heutigen Schule bestimmen. Zu erwähnen sind hier z. B. hermeneutische Entwürfe (Schule als Ort der kritischen Weitergabe und Interpretation von Tradition mit dem Ziel eines Sinnverstehens zum Zwecke der Verständigung), szientistische Vorstellungen (Schule als Ort der rationalen Klärung und Ordnung von Vorstellungen; Mittelloptimierung zum Zwecke der Leistungssteigerung; Wissenschaftliche Schule) sowie ideologiekritische Entwürfe (Schule als Ort einer neuen Identität; Humane Schule). In kritischer Absetzung von kognitiven und emanzipatorischen Konzepten wird Schule heute wieder verstärkt als Ort der »Erziehung« angesehen, was über eine »Sozialisationsagentur« hinausgeht und soziales Lernen in enger Verbindung mit der Persönlichkeitsbildung sieht, wobei fachliches und soziales Lernen als gleichursprünglich gelten. Werte und Normen sowie die Sinnfrage werden im dialektischen Wechselbezug von gesellschaftlichen und sozialen Aspekten einerseits sowie von personalen und persönlichkeitsbildenden Momenten andererseits wieder interessant. Im Hintergrund stehen u. a. die Tradition der verstehenden Soziologie, die gegenwärtig aus dem anglo-amerikanischen Bereich re-importiert wird. Auch in der traditionell verstehensablehnenden Tradition der analytischen Philosophie erfährt hermeneutisches Verstehen eine Renaissance im Rahmen handlungstheoretischer Überlegungen. Im Blick auf die Allgemeine Pädagogik deuten sich Versuche an, Elemente der geisteswissenschaftlichen Pädagogik sowie phänomenologische Betrachtungsweisen (Anknüpfung an Husserl und Bollnow) zu »rekonstruieren«. In wissenschaftstheoretischer Hinsicht wird dabei unterstellt, »daß soziale und damit menschliche Wirklichkeit nicht nur in einer empirischen Weise objektivierbar und als »faktisch« gegeben konstatierbar gemacht werden kann, sondern daß diese auch auf der Grundlage eines mit logischen Mitteln kontrollierbaren Auslegungsprozesses, also der Hermeneutik, strukturell oder wesensmäßig zu erfassen ist« (F. W. Kron). In anthropologischer Hinsicht wird dabei die Entwicklung des Menschen als einer Person unterstellt; Personwerdung wird nicht als ein mechanischer Prozeß, sondern als ein Prozeß betrachtet, der »auf einer selbstkreativen Basis« aufrucht und in dem »die Person und ihre Welt . . . sich aneinander in einem dialogischen Prozeß bilden« (J. M. Langeveld).

Daß die einzelnen »Schultheorien« eine unterschiedliche Nähe bzw. Ferne zur Frage nach der Möglichkeit einer christlichen Erziehung in der Schule aufweisen, liegt auf der Hand. Am ehesten dürfte sich die Tradition der verstehenden Soziologie und der Phänomenologie eignen, um christliche Erziehung in der heutigen Schule zu bedenken, da hier die Fragen der Werte und Normen sowie die Sinnfrage diskutierbar sind.

2. Christliche Erziehung in der Schule und die Schulfächer

Das Pluralismusproblem begegnet in der Schule nicht nur hinsichtlich der sie tragenden Werte und Erziehungsziele, sondern auch im Blick auf die einzelnen Schulfächer. Wie Erziehung in der Schule nicht einfach dem Religions- oder Ethikunterricht und den Wandertagen überlassen bleiben kann, während das übrige »Fachunterricht« ist, so ist der RU auch darauf angewiesen, daß andere Fächer ihm nicht entgegenarbeiten (z.B. Sozialkunde, Biologie, Sexualkunde). Im Hessischen Rahmenrichtlinienbeirat hatten die Kirchen Gelegenheit, zu den Rahmenrichtlinien aller Fächer Stellung zu nehmen – ein gutes Verfahren.

Im Blick auf die Lehreraus- und -fortbildung ist u. a. wichtig, daß Lehrern mit dem Fach Religion Möglichkeiten aufgezeigt werden, dieses mit ihrem anderen Fach (Fächern) zu verbinden. Hinzu können freie Angebote für alle Lehrer im Rahmen der Erwachsenenbildung treten. Für Schulpfarrer und Kirchengemeinden wäre auch die Begegnung mit den Lehrern ihrer Schule bzw. denjenigen, die in ihrem Bezirk liegen, wichtig. Dies gilt auch im Blick auf das Angebot von Kinder- und Schülergottesdiensten, Kinder- und Jugendarbeit, Jugendforen, Freizeiten usw.

III. Christliche Erziehung in der Schule als Kooperationsgeschehen

1. Christliche Erziehung ist mehr als ein Additum

Es gilt zu erkennen, daß christliche Erziehung nicht einfach auf ein zur übrigen Erziehung hinzutretendes »Additum« explizit religiöser Belehrung, Bezeugung oder »praxis pietatis« reduziert werden kann. Christliche Erziehung bedeutet die Gesamtheit der gewollten und ungewollten, bewußten und unbewußten, intentionalen und funktionalen Einflüsse auf das sich entwickelnde Kind.

Hier ist vor allem die kirchliche Elternarbeit angesprochen. »Von größter Bedeutung für die Tradierung des Christentums dürfte unter den gegenwärtigen gesellschaftlichen Verhältnissen die Familie sein. Sie ist nach wie vor von zentraler Bedeutung für die kindlichen Sozialisationsprozesse« (F.-X. Kaufmann). Dies gilt vor allem für die »Einstellungsebene«, aber auch im Blick auf die »lebensgeschichtliche Prägung« des Kindes. Was die »Vorstellungsebene« anbelangt, d.h. die Kenntnisse über den christlichen Glauben, so tritt hier die Bedeutung der Familie zurück. Dieses Defizit auf der »Vorstellungsebene« kann z.B. der Religionsunterricht ausgleichen helfen.

2. Zur Bedeutung des Religionsunterrichts für eine christliche Erziehung in der Schule

Wenn im Blick auf den RU vor allem die Vermittlung kognitiver Inhalte des Glaubens im Vordergrund steht, so bedeutet das keineswegs die Ablendung der affektiven und pragmatischen Dimension. Ebenso wenig wird damit behauptet, daß in der Schule nur über das Christentum geredet werden sollte (ein sog. »rein informierender« RU). Vielmehr gilt: »Weil es im RU um Inhalte geht, die den Menschen existentiell betreffen, zielen die Lernprozesse auf die Teilhabe der Schüler am Glauben. Das primäre Lernfeld des Unterrichts hat es mit Kenntnissen und Erkenntnis über den Glauben zu tun; dabei tun sich jedoch überall die Übergänge zur Glaubensverwirklichung auf (E. Bochinger–E. Paul). Im Blick auf christliche Erziehung gilt, daß Umgang und Interpretation zusammengehören, daß aber die verschiedenen »Lernorte« nicht das Gleiche leisten können. Christliche Erziehung ist somit auf Kooperation angewiesen, die jeder Institution diejenige Aufgabe schwerpunktmäßig zuweist, die ihr als Institution zugemutet werden kann. Man kann von der einen oder anderen Institution nicht das Ganze verlangen.

Von hier aus ist es auch problematisch, den RU als »Kirche in der Schule« und als Garant der christlichen Erziehung in der Schule zu verstehen und ihn damit erwartungsmäßig zu überfrachten. Ähnlich liegen die Dinge, wenn man den RU einfach von der Primärgruppenerfahrung her als »Familie in der Schule« konstruieren wollte, wie das z. B. bei Konzepten eines »therapeutischen« Religionsunterrichts der Fall ist.

Ein noch ungenügend bearbeitetes Problem ist das der »Schulseelsorge« als Teil des Schulalltags, also außerhalb von Rüstzeiten und besonderen außerschulischen Veranstaltungen. Schule ist weder Beichtstuhl noch Couch. Die schulischen Rahmenbedingungen setzen theologischen und therapeutischen Seelsorgemodellen Grenzen. In der Regel treffen wir in der Schule auf Situationen, denen Modelle einer beratenden Seelsorge angemessen sind. Allerdings sollten diese tendenziell offen sein gegenüber einer Seelsorge in theologischer Profilierung.

IV. Eine Schlußbemerkung

Die Frage nach Möglichkeiten christlicher Erziehung in der heutigen Schule verweist alle an der Schule Beteiligten, soweit sie sich als Christen verstehen, auf ihren eigenen Glauben, auf ihre eigene pädagogische Grundhaltung aus christlicher Motivation, auf ihr eigenes Angenommen- und

Geliebtsein durch Jesus Christus. Von ihm her werden wir zur christlichen Erziehung ermutigt; von ihm her werden wir aber auch von falschen Erwartungen entlastet, etwa davon, alle Leiden dieser Welt durch Erziehung lösen oder perfekt erziehen zu müssen. Zur christlichen Erziehung gehört auch das Wissen um die Rechtfertigung allein aus Gnade.

Oberkirchenrat Dr. Karl Dienst, Pfungstädter Str. 78, 6100 Darmstadt

BUCHBESPRECHUNGEN

MICHAEL MEISNER, Martin Luther – Heiliger oder Rebell. Schmidt Römhild Verlag, Lübeck 1980. 327 Seiten.

Das vorliegende Werk reiht sich in ungewöhnlicher und besonders interessanter Weise in die Reihe der bekanntlich nicht gerade zahlreichen neueren Luther-Biographien ein. Ungewöhnlich, weil der Verfasser kein professioneller Theologe ist und von daher in besonderer Weise aus einem persönlichen Anliegen heraus schreibt. Michael Meisner, von Hause aus Jurist, später Journalist und Schriftsteller, verfaßte u. a. die erfolgreichen Romane »Heringsbärtchen« und »Burschen in Sonne und Wind«, sowie unter Pseudonym verschiedene Theaterstücke. Und besonders interessant scheint mir dieses Werk, weil es von Luther sehr persönlich und »privat« redet, eine Eigenschaft, derer die wissenschaftlichen Arbeiten oft entbehren. Und so lautet denn auch der Untertitel des Buches: Eine Biographie über Luther, wie ihn keiner kennt.

Neben den theologischen und historischen Fakten, beschreibt der Verf. vornehmlich »menschliche Situationen«: Luther als Sohn, Freund, Ehemann, Familienvater. Auf diese Weise entsteht ein lebensnahes und lebendiges, zuweilen geradezu intimes Bild des Reforma-

tors. Dazu ein Beispiel: »Diese Worte sind in dem ausbrechenden Getümmel kaum noch gehört worden. Jetzt drängt Martin zum Ausgang. Im Hofe des Bischofspalastes tritt Herzog Erich von Braunschweig an ihn heran, reicht ihm die Rechte und mit der Linken einen großen Humpen Einbecker Bier, das dieser dankend ergreift, um es nach Mönchsart mit beiden Händen zum Mund zu führen: Den kühlen Trunk, wahrhaftig, er hat ihn verdient. Lachend und dankbar nimmt er die anerkennenden Worte des Herzogs entgegen. Dann stürmt er hinaus aus dem Palast. Er ruft, die dichtgedrängte und lärmende Menge auf dem Platz übertönend, aus einem Gefühl ungeheurer Kraft und Genugtuung: »Ich bin hindurch!« (S. 85; Luther am Ende des Reichstages zu Worms.)

Die großen Linien der Theologie Luthers sind wissenschaftlich zuverlässig und leicht verständlich nachgezeichnet, wengleich das Buch in der Hauptsache eben nicht eine »Theologie Luthers« im eigentlichen Sinne sein will. Meisner hat jedoch eine Fülle von Material verarbeitet und – für den Leser sehr übersichtlich – durch Kursivdruck optisch hervorgehoben.

Kurz: Ein Buch, das zu lesen sich lohnt und Spaß macht. Aufgrund ihres romanartigen Stils und ihrer umgängli-