Sinnfrage und Erziehungsthematik

Autor(en): **Adam, Gottfried**

Objekttyp: **Article**

Zeitschrift: **Theologische Zeitschrift**

Band (Jahr): **39 (1983)**

Heft 6

PDF erstellt am: **28.04.2024**

Persistenter Link: https://doi.org/10.5169/seals-878400

Nutzungsbedingungen

Die ETH-Bibliothek ist Anbieterin der digitalisierten Zeitschriften. Sie besitzt keine Urheberrechte an den Inhalten der Zeitschriften. Die Rechte liegen in der Regel bei den Herausgebern.
Die auf der Plattform e-periodica veröffentlichten Dokumente stehen für nicht-kommerzielle Zwecke in Lehre und Forschung sowie für die private Nutzung frei zur Verfügung. Einzelne Dateien oder Ausdrucke aus diesem Angebot können zusammen mit diesen Nutzungsbedingungen und den korrekten Herkunftsbezeichnungen weitergegeben werden.
Das Veröffentlichen von Bildern in Print- und Online-Publikationen ist nur mit vorheriger Genehmigung der Rechteinhaber erlaubt. Die systematische Speicherung von Teilen des elektronischen Angebots auf anderen Servern bedarf ebenfalls des schriftlichen Einverständnisses der Rechteinhaber.

Haftungsausschluss

Alle Angaben erfolgen ohne Gewähr für Vollständigkeit oder Richtigkeit. Es wird keine Haftung übernommen für Schäden durch die Verwendung von Informationen aus diesem Online-Angebot oder durch das Fehlen von Informationen. Dies gilt auch für Inhalte Dritter, die über dieses Angebot zugänglich sind.

Ein Dienst der *ETH-Bibliothek*
ETH Zürich, Rämistrasse 101, 8092 Zürich, Schweiz, www.library.ethz.ch

http://www.e-periodica.ch

Sinnfrage und Erziehungsthematik*

Seit Mitte der 70er Jahre wird die Forderung nach Erziehung, der Ruf nach einem angemessenen Mut zur Erziehung in unserer Gesellschaft verstärkt erhoben.

1. Der Ruf nach Erziehung

Damit ist ein Thema, das in den Jahren zuvor konsequent verdrängt worden war, sicherlich wieder mit Recht auf die Tagesordnung der pädagogisch-wissenschaftlichen Reflexion und der praktischen Erziehungsarbeit gesetzt worden. Es gibt keine einheitliche Nomenklatur, aber verschiedene Begriffe wie ethische Erziehung, Moralerziehung, Werterziehung oder die Rede von Erziehung überhaupt signalisieren das Interesse an dieser Thematik. Die evangelische Religionspädagogik hat sich dieser Frage zunehmend angenommen und der damit angesprochenen Problematik gestellt. Stellvertretend sei nur auf zwei Veröffentlichungen der letzten Zeit hingewiesen, die den Ertrag der bisherigen Reflexion wie Impulse zum weiteren Bearbeiten enthalten: Rainer Lachmanns «Ethische Kriterien im RU»[1] und Karl Ernst Nipkows «Moralerziehung»[2].

In diesem Zusammenhang hat auch die Frage nach der Gewissensbildung inzwischen wieder erfreulicherweise besondere Aufmerksamkeit auf sich gezogen. Die Tendenz zielt hierbei darauf ab, diese Frage nicht isoliert zu betrachten, sondern im Zusammenhang der Gesamtgenese der Persönlichkeit zu sehen.[3] Die Einsichten der Lebenslauf-Psychologie haben Erkenntnisse im Blick auf altersspezifische Schwerpunktthemen und Entwicklungsaufgaben erbracht, so dass die Lernprozesse in Sachen Ethik möglichst schülerbezogen geplant und durch-

* Antrittsvorlesung an der Philosophischen Fakultät III der Julius-Maximilians-Universität zu Würzburg, am 26. November 1981. – Der Text wurde für den Druck durchgesehen.

[1] Dargestellt am Beispiel des Agapekriteriums, Gütersloh 1980. Vgl. auch G. Adam, Religionspädagogik und Theologische Ethik, in: forum religion 6 (1980) Heft 3, 13 ff. und die dort angegebene Literatur.

[2] Pädagogische und theologische Antworten (GTB 755), Gütersloh 1981.

[3] Vgl. exemplarisch: K. E. Nipkow (A. 2) 119 ff.

geführt werden können. Die einschlägigen Erkenntnisse und Forschungen von J. Piaget und L. Kohlberg sind in die deutsche Debatte eingebracht worden. Für die Beschreibung der beim Schüler anstehenden Entwicklungsaufgaben und -prozesse sind auf dem Weg des Zusammenspiels der Erkenntnisse von Ich-Psychologie (E. H. Erikson), strukturaler Entwicklungspsychologie (Piaget, Kohlberg) und symbolischem Interaktionismus (G. H. Mead) tiefe Einsichten gewonnen werden.

Dabei haben die Arbeiten von Lawrence Kohlberg, der unter Bezug auf J. Piagets Theorie der kognitiven Entwicklung eine Stufenfolge der Entwicklung der moralischen Urteilsfähigkeit herausgearbeitet hat, in den letzten Jahren besondere Aufmerksamkeit auf sich gezogen.[4] Kohlberg unterteilt die Moralentwicklung hinsichtlich der moralischen Urteilsfähigkeit bekanntlich in drei Ebenen:

> Eine vor-konventionelle, eine konventionelle und eine nach-konventionelle oder auch prinzipielle Ebene. Die *vor-konventionelle*, vor-moralische Ebene besteht aus Stufe eins, bei der es um Orientierung an Strafe und Gehorsam geht, d. h. Respekt vor der überlegenen Macht, sowie Stufe zwei, die instrumentell-relativistische Orientierung, d. h. die menschlichen Beziehungen orientieren sich an der Regel: Wie du mir, so ich dir. Die *konventionelle Ebene* wird in die Stufen drei und vier unterteilt. In ersterer orientiert man sich an der zwischenmenschlichen Übereinstimmung, d. h. dem Ideal des guten Kindes, «guter Junge», «nettes Mädchen». Es geht darum, Beifall zu erheischen, während man sich bei Stufe vier an «Gesetz und Ordnung» hält, d. h. die Regeln und Gesetze werden als gut für die Ordnung empfunden. Die *nach-konventionelle*, autonome oder auch prinzipielle Ebene, enthält Stufe fünf mit der legalistischen Orientierung am Gesellschaftsvertrag, d. h. einer persönlich verantworteten Moralität, deren Ziel ein gerechtes, gutes Leben ist, und die Stufe sechs, mit der Orientierung an universalen ethischen Prinzipien, z. B. dem universalen Prinzip der Gerechtigkeit.

Das Konzept von Kohlberg ist zunächst bestechend, ja faszinierend. Dennoch ist die Frage zu stellen, ob diesem Ansatz nicht eine Begrenzung in der Weise zugrunde liegt, dass fast ausschliesslich die kognitive Seite des Aneignungsvorganges im Blick ist, während doch im Blick auf *moralisches Handeln* zu bedenken ist, dass gerade der Zusammenhang von Wissen und eigener Stellungnahme von erheblicher Bedeutung ist. Die Frage der moralischen Atmosphäre (z. B. in Elternhaus und Schule) spielt eine ganz wesentliche Rolle. Nun hat Kohlberg selbst diese Frage

[4] Vgl. etwa die zusammenfassenden Ausführungen von L. Kohlberg, Kognitive Entwicklung und moralische Erziehung, in: L. Mauermann/E. Weber (Hg.), Der Erziehungsauftrag der Schule, Donauwörth 1978, 107 ff.

angesprochen, indem er nach dem verborgenen Lehrplan der Schule fragt und dabei die Sinnesart der Lehrer und Schulleiter ins Spiel bringt. Er meint, dass die Transformation des verborgenen Lehrplans der Schule in eine ethische Atmosphäre nicht die Frage dieser oder jener pädagogischen Technik sei, sondern eine Frage der ethischen Valenz des Erziehers: nämlich seines pädagogischen Credos, das er vermittelt, dass die Schule und der Unterricht ein humanes Ziel haben. Dabei ist wesentlich, dass moralische Reife definiert wird als der prinzipielle Sinn für Gerechtigkeit und von Gerechtigkeit. Kohlberg folgert weiter, dass der Unterricht in Sachen Gerechtigkeit daher gerechte Schulen erforderlich mache.[5]

Im ersten Bande seiner jüngst erschienenen gesammelten Aufsätze zur moralischen Entwicklung[6] findet sich eine interessante Passage, in der Kohlberg das Problem selbst zuspitzt, das sich aus einer überwiegend kognitionsorientierten Fassung der Moralerziehung ergibt. Unter dem Titel «Moralentwicklung, religiöses Denken und die Frage einer siebten Stufe» erörtert er die Frage des Verhältnisses von moralischer Entwicklung und religiöser Frage. Er verweist darauf, dass das Bewusstsein von universalen Prinzipien menschlicher Gerechtigkeit nicht die Möglichkeit der Verzweiflung beseitigen könne. Wenn vielmehr ein klares Bewusstsein der universalen ethischen Prinzipien erreicht ist, das gegenüber den gewöhnlichen skeptischen Zweifeln sich als stark genug erweist, «dann bleibt gleichwohl der tiefste skeptische Zweifel von allen. Warum moralisch sein? Warum gerecht sein, in einem Universum, das weitgehend ungerecht ist? Auf dieser Ebene umschliesst die Antwort auf die Frage «Warum moralisch handeln?» die andere Frage «Wozu leben?» und die dazugehörige Frage «Wie dem Tod gegenübertreten?». So erfordert letzte moralische Reife eine reife Antwort auf die Frage nach dem Sinn des Lebens. Dies ist aber schwerlich «... eine moralische Frage an sich (per se); es ist eine ontologische oder eine religiöse Frage.»[7]

Mir scheint, es ehrt den Denker Kohlberg, dass er das Problem in

[5] L. Kohlberg, The Moral Atmosphere of the School, in: Moral Education... It comes with the Territory, ed. by D. Purpel/K. Ryan, Berkeley/Cal. 1976, 196–220.

[6] L. Kohlberg, Essays on Moral Development. Vol.I. The Philosophy of Moral Development, San Francisco etc. 1981, 311–372.

[7] Ebd. 345. – Vg. auch L. Kohlberg, Eine Neuinterpretation der Zusammenhänge zwischen der Moralentwicklung in der Kindheit und im Erwachsenenalter, in : R. Döbert u.a. (Hg.), Entwicklung des Ichs (NWB 90), Königstein/Ts. ^{2}1980, 248 f.

dieser Schärfe formuliert. Er hält dabei an seiner Prämisse fest, dass die autonome moralische Entwicklung Voraussetzung religiöser Entwicklung sei. Immerhin wird Kohlberg der Gesichtspunkt fraglich, warum man eigentlich moralisch sein soll und wie sich die Möglichkeit existentieller Verzweiflung zum Prinzip universeller Gerechtigkeit verhalte. Was hieran deutlich wird, ist doch dieses, dass sich bei genauerem Zusehen zeigt, dass die Probleme der Erziehung, der ethischen Erziehung, der moralischen Erziehung, der Werterziehung, nicht abzulösen sind von dem Problem des Lebenssinnes. Auch wenn Kohlberg meint, dass dies möglich sei, denke ich, dass er einem Fehlschluss unterliegt. Er selber hat die Frage letztlich so für sich gelöst, dass er als Bezugspunkt das natürliche Gesetz, das Naturrecht, nimmt. Im Grunde genommen rekurriert er damit wirkungsgeschichtlich auf bestimmte Folgen christlichen Glaubens und christlichen Existierens in der Gemeinsamkeit menschlichen Daseins.

Nun wird man dem Ethos der Gerechtigkeit, der Gerechtigkeit als universeller ethischer Kategorie, nur seine Hochachtung bezeugen können. Freilich ist die Frage zu stellen, ob nicht zugleich der Aspekt der *Liebe* ganz anders eingebracht werden muss. Könnte es nicht sein, dass Kohlberg die seinem Ansatz vorausliegenden Bedingungen übersieht, dass es eine Erfahrung gibt, dass unser menschliches Leben grundlegend bejaht, geliebt wird, weil das Leben einen Sinn hat, und dass es daher auch für jeden einzelnen von uns bejahbar sein kann und geliebt werden kann? Ich denke, dass bei allem notwendigen Rekurs auf die Handlungsdimension unseres menschlichen Lebens der Gedanke, dass das Leben einen Sinn hat, die Erfahrung von Lebenssinn und Angenommensein jedem Sollen und jedem Wollen und jedem Handeln «vorausliegt». Muss nicht auch in der ethischen Erziehung die Sinnfindung dem Forderungscharakter vorausgehen? Theologisch gesprochen: geht nicht der Indikativ (z. B. 'Ihr seid zur Freiheit der Kinder berufen') dem Imperativ ('Nun entsprecht dem auch durch Euren Lebenswandel') voraus? Ich formuliere thetisch: Das religiöse Verhalten, das wir Glauben nennen, meint eine Beziehungsstruktur zwischen Mensch und Gott. Dabei ist die moralische Dimension eingeschlossen, aber diese wird zugleich transzendiert durch den speziellen Glaubensakt, bei dem es um Fragen nach Sinn und Grund unseres Lebens und Bewältigung von Schuld in unserer menschlichen Existenz geht.

Mit unseren Überlegungen sind wir bereits bei dem zweiten Schlüsselbegriff unserer Themaformulierung angelangt: der 'Sinnfrage'.

2. Der Mensch – ein Wesen auf der Suche nach Sinn

Dass die Sinnfrage in unserer Zeit dringlicher geworden ist als jemals zuvor, wird man feststellen dürfen, ohne Krisenstimmung verbreiten zu wollen. Es ist wohl wahr, dass keine Zeit so viel vom Menschen gewusst hat wie die unsrige. Keine frühere Zeit hat ihr Wissen vom Menschen so eindrücklich zur Darstellung bringen können und so schnell und leicht zugänglich anzubieten vermocht wie die heutige. Möglicherweise war auch zu keiner Zeit der Sinnverlust, der Sinnzerfall so gross wie heute.

Durch vielerlei Beobachtungen im religionspädagogischen Arbeitsbereich wie durch Äusserungen von Jugendlichen liesse sich meines Erachtens belegen, dass dies so ist. Ich beschränke mich auf zwei Beispiele.

Zum einen: Wenn Schüler wünschbare Themen für den Unterricht zusammenstellen, dann sind die Fragen nach dem Sinn des Lebens an vorderster Stelle. G. Klempnauer hat vor einiger Zeit heranwachsende Menschen im Alter von 15–20 Jahren befragt: «Was würde ich tun, wenn ich nur noch einen Tag zu leben hätte?» Das Ergebnis war überraschend: 36,7% der antwortenden Jugendlichen fragten nach dem Sinn des Lebens. 35,5% suchten angesichts dieser kurzen Lebensperspektive Kontakt zu Kirche und Gott.[8]

Zum anderen: Mit am eindrücklichsten sind für mich in letzter Zeit die Beobachtungen des Wiener Psychotherapeuten Victor E. Frankl gewesen, dem Begründer der Logotherapie, der das existentielle Vakuum, wie er es nennt, in unserer Zeit deutlich benannt hat. Er wurde nicht müde, seit den vierziger Jahren unseres Jahrhunderts darauf zu verweisen, dass heute nicht mehr wie zur Zeit Sigmund Freuds die sexuelle Frage im Vordergrund stehe bzw. verdrängt werde, sondern die Sinnfrage, dass heute längst nicht mehr wie zur Zeit von Alfred Adler das Minderwertigkeitsgefühl die Patienten zu den Psychiatern treibe, sondern ein abgrundtiefes Sinnlosigkeitsgefühl, verbunden mit einem Leeregefühl – kurz: was Frankl selbst das 'existentielle Vakuum' nennt. Dabei stellt er heraus, dass dies keineswegs ein Phänomen darstelle, das auf unsere Gesellschaft und die westlichen Industrieländer beschränkt sei, sondern sich in gleicher Weise in den kommunistischen Ländern

[8] Wenn ich nur noch einen Tag zu leben hätte. Aussagen von Jugendlichen – gesammelt und gewertet von G. Klempnauer, Stuttgart/Berlin 1977.

des Ostblockes wie in Entwicklungsländern zeige und empirisch zu belegen sei.[9] Dabei macht Frankl deutlich, dass das Leiden an sinnlosem Leben keine Krankheit darstellt, sondern ein Leiden im wahrsten Sinne des Wortes.

Frankls Schülerin Elisabeth Lukas[10] hat jüngst darauf hingewiesen, dass die Mehrzahl der Menschen, die in ihre Beratungsstelle kämen, gerade nicht Menschen seien, die durch äussere Not oder Misserfolg verzweifelt seien. Vielmehr sei die Mehrzahl der Ratsuchenden gesund, ohne sich ihrer Gesundheit zu freuen, mit Gütern ausreichend ausgestattet, ohne dafür dankbar zu sein, von den Mitmenschen mit Fürsorge und Nachsicht behandelt, ohne es überhaupt zu bemerken, und von allen möglichen Aufgaben entlastet, ohne sich darüber die geringsten Gedanken zu machen. Zwangsvorstellungen, Angstvorstellungen, Schlaflosigkeit und Verkrampfungen seien da ohne äusseren Grund, ohne reale Bedrängnis, ohne echte Not. Auffällig sei eben, dass die Ratsuchenden sich gerade nicht aus Armen und Bedürftigen, Vertriebenen und Sozialempfängern, Gastarbeitern mit grossen Familien usw. rekrutieren würden. Vielmehr kämen Menschen aus der Mittel- und Oberschicht, denen es, äusserlich betrachtet, gut gehe und die glücklich sein könnten. Dass sie es nicht seien, liege in zunehmendem Masse daran, dass sie am Sinn ihres Lebens zweifelten oder dass sie den Sinn ihres Lebens verloren hätten. Sie verweist auf den Satz von Albert Einstein: «Wer sein eigenes Leben als sinnlos empfindet, der ist nicht nur unglücklich, sondern der ist auch kaum lebensfähig.»[11]

Soweit die Analyse der Situation. Auf diesem Hintergrund stellt sich die Notwendigkeit, sich über die Sinnfrage zu verständigen. Denn auch wenn die Frage nach dem Sinn des Lebens seit einiger Zeit zweifellos ein wichtiges Thema darstellt, ist es ja keineswegs ausgemacht, dass alle, die sich in dieser Sache zu Wort melden, damit das gleiche meinen.

3. Zur Verständigung über die Sinnfrage

Lassen Sie uns zunächst abklären, was die Sinnfrage nicht ist, weil so dann deutlicher wird, worauf die Sinnfrage zielt.

[9] Siehe V. E. Frankl, Der junge Mensch auf der Suche nach Sinn, in: Die Jugend und ihre Zukunftschancen, hg. von J. C. Welbergen, Hamburg ^{3}1981, 180 ff.

[10] E. Lukas, Auch dein Leben hat Sinn, Freiburg 1980, 30 ff.

[11] Ebd. 30 f.

3.1. Zur phänomenologischen Analyse

Ich beziehe mich dabei vor allem auf Überlegungen von Max Müller, weil er meines Erachtens die phänomenologische Analyse der Sinnfrage in einer hilfreichen Weise vorangetrieben hat.[12]

Die Sinnfrage ist zunächst keine direkte Frage nach bestimmten Vorgängen, sie ist keine inhaltliche Frage nach bestimmten Gründen, keine Frage nach Handlungen oder faktischen Ereignissen. Sie ist auch nicht einfach die Frage nach den Normen dessen, was ist, oder nach den Normen unserer Entscheidungen, sie ist auch nicht die Frage nach den Formen des Lebens, den besseren Gestaltungsmöglichkeiten. Es handelt sich also nicht um eine Frage, die auf das Aussehen geht. Worauf zielt sie aber dann? Die Sinnfrage im radikalen Verstande fragt,

«wie das Ganze des Lebens und seiner Welt,... wie also 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, der Rechtfertigungsgrund unserer Zustimmung zum Ganzen unseres Lebens und unserer Welt unsichtbar und unerfahrbar bleibt, d. h., der Sinn sich entzieht und verweigert.»[13]

Die Sinnfrage ist somit eine kritisch-reflexive Frage, die sich auf die Verantwortbarkeit einer Zustimmung zu einer Identität bezieht. Es geht um die Übereinstimmung der Person mit sich selbst, mit ihrer Welt und mit ihrem Gott. Nur diese dreifache Identität ist als Erfahrung wahrhaftes und wirkliches Glück und umgekehrt.

«Wahres und wirkliches Glück als Erfahrung der dreifachen Identität ist jene Wahrheit des Ganzen bei uns und unserer beim Ganzen, die jener Sinn ist, der sich selbst rechtfertigt, der keiner weiteren Begründung und Verweisung mehr bedarf, die eingesehene Fraglosigkeit des Sinnes.»[14]

D. h. es geht darum, ob etwas um seiner selbst willen schlechthin bejahbar ist. Damit geht es um die Unabhängigkeit der Bejahbarkeit, der Berechtigung, der Zustimmung zu etwas vor jedem anderen und die Begründung allein durch dieses selbst. So sind z. B. die Liebe, ein Fest, ein schöner Anblick, die Erfahrung von Gemeinschaft, in dieser Perspektive betrachtet, sinnhaft, weil sie ohne Verweis auf ihre Ursachen und ihre Ergebnisse oder Folgen in sich selbst bejaht werden können. So

[12] In seinem Beitrag «Weisen der Sinnerfahrung des Menschen von heute», in: A. Paus (Hg.), Suche nach Sinn – Suche nach Gott, Graz u. a. 1978, 9–45.

[13] Ebd. 14.

[14] Ebd. 22.

kann etwas, das sinnhaft ist, ohne jeden Leistungsnachweis, ohne weitere Bedingung, ohne weiter erwartete Folgen dem genügen, dass wir freudig ja zu ihm sagen. Der einzelne Vollzug ist so in sich ganz und nicht letztlich doch noch durch ein funktionales Eingespanntsein definiert. In der Erfahrung des einzelnen ist das Ganze präsent, in der Erfahrung von Vergänglichem das Unvergängliche. Im Verlauf des Daseins ist Rechtfertigung möglich, Akzeptiertsein im Vollzug des Lebens.

Von hier aus ist weiterzufragen, wie Erfahrung von Sinn möglich ist. Müller stellt zwei Wege zur Lösung der Sinnfrage heraus: einerseits linear-technologische Sinndeutungen, die vom Ende her denken, und andererseits die vertikale, zentrale Sinn-Erfahrung aus der Mitte heraus. Beispiele für die linear-technologische, finale Sinndeutung stellen Hegel mit seiner Geschichtskonzeption und Marx mit seiner Hoffnungstheorie dar. Die vertikale, epochale Sinn-Erfahrung ist im Bereich der Geschichte etwa von Leopold von Ranke herausgearbeitet worden, wenn er formuliert, dass «eine jede Epoche unmittelbar zu Gott» sei.

Diese Aussage ziele darauf, dass eine jede Zeit die gleiche Chance habe, vor Gottes Augen einzigartig geglückte Zeit oder einmalig misslungene Zeit zu sein. Dabei ist die *Gegenwart* das Entscheidende, in der alles auf dem Spiel steht, und nicht eine ferne Zukunft, um deretwillen die Gegenwart geopfert wird.

> «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 anderen 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.»[15]

Das Problem besteht freilich darin, dass man solchen Sinn nicht anschaubar machen kann. Daraus ergibt sich, dass die Wahrung der Identität, das Bleiben im Ganzen, das Bleiben im Sinn also,

> «dass dies *nur Hoffnung*, nicht aber natürliche *Gewissheit* darstellt. Aber für den Christen ist es doch eine *gewisse* Hoffnung. Gewiss aber, wie Paulus sagt, allein durch das geglaubte Faktum der Auferstehung Christi.»[16]

[15] Ebd. 36.
[16] Ebd. 43.

3.2. Sinnfrage und christlicher Glaube

Damit überschreiten wir die phänomenologische Analyse hin auf die theologisch-inhaltliche Dimension. Die Sinnfrage wird damit als die Frage nach dem «Ja des Seindürfens» begriffen. Martin Buber spricht vom «Himmelsbrot des Selbstseins», das die Menschen einander reichen. Damit wird zugleich auch deutlich, dass in diesem Bereich die Relation von Ich und Du wichtig ist, dass der Mensch durch die Zustimmung zu seiner Person durch ein Du Sinnhaftigkeit seines Daseins erfährt. Nun kann die Sinnfrage natürlich von verschiedenen Positionen und Grundentscheidungen her beantwortet werden. Im christlichen Verständnis ist die Sinnfrage mit der Gottesfrage verknüpft, sofern mit dem Wort Gott diejenige Instanz gemeint ist, von der Sinngebung erhofft wird. Im christlichen Glauben wird das Wort Gott für jenen Überlieferungszusammenhang reserviert, der in der Geschichte Israels und im Leben, Geschick und Reden Jesu präsent ist.

Konkret bedeutet Sinngebung von der Botschaft Jesu Christi her zumindest dreierlei: zum einen beinhaltet sie das Recht, jederzeit freien Zugang zu Gott zu haben; zum anderen geht es um das Angebot der bedingungslosen Annahme, eines letzten Gehalten-Seins, einer lebensermöglichenden Zuversicht; zum dritten schliesst sie den Weg der Verwirklichung in der Nachfolge Jesu ein.

Doch was hat die Frage des Lebenssinnes, der Sinngebung von der Botschaft Jesu her mit der Erziehungsthematik zu tun?

Die Synode der evangelischen Kirche in Deutschland hat im November 1978 die Erziehungsfragen in einer eigenen Bildungssynode ausdrücklich unter der Frage nach dem *Lebenssinn* verhandelt. Dabei wurde deutlich, dass es nicht darum geht, wieder eine neue Vorzeichenpädagogik zu etablieren, sondern dass rechte Erziehung und Bildung, um die es aus Glauben gehen solle, nichts anderes sei als die *menschlich förderliche* Erziehung und Bildung. Dies ist so, weil Erziehung ein «weltlich Ding» (Martin Luther) ist. Sie ist nicht zu verwechseln mit dem Evangelium. Gleichwohl ist sie gleichnisfähig für die Menschlichkeit, die das Evangelium als Gottes Menschlichkeit uns zuspricht.

«Sinn als Lebenszuversicht ist auf die *Erinnerung* an bereits *vorgefundenen* und *gelebten Sinn* angewiesen, auf *Überlieferung* und gegenwärtige *Teilhabe* an verwirklichtem Sinn. Man muss sich konkret erinnern und lebendig erfahren haben, was gelun-

genes Leben ist. Damit wendet sich der Blick von der Kategorie des *Zieles* zur Kategorie des *Grundes*... Der Sinn des Lebens und damit der Sinn der Erziehung muss für den Glauben nicht erst noch definiert und in der Zukunft unserer konkurrierenden staatlichen, gesellschaftlichen und kirchlichen Ziele gesucht, er darf als der schon heute in Christus gegebene und erfahrene Sinn gelebt und mitgeteilt werden.»[17]

Das Verhältnis von Sinnfrage und Erziehungsthematik ist damit unsere gegenwärtige Variante der Diskussion um das Verhältnis von Glaube und Erziehung. Ich möchte darum in einem vierten Teil die bisherigen Überlegungen in den Gesamtzusammenhang der Diskussion in der evangelischen Religionspädagogik einstellen.

4. Zum Verhältnis von Glaube und Erziehung

In der evangelischen Religionspädagogik hat man lange Zeit den grundsätzlichen Fragen des Verhältnisses von Glaube und Erziehung nicht jene Aufmerksamkeit zugewendet, die notwendig gewesen wäre. Das hängt damit zusammen, dass im Zusammenhang der Vorherrschaft dialektisch-theologischer Positionen ein ausgesprochen bildungskritisches Denken in der evangelischen Theologie und Religionspädagogik zum Zuge kam. In der sich jetzt erfreulicherweise abzeichnenden neuen Zuwendung zur eigenen Geschichte der letzten Jahrzehnte wird auch Erziehung erfreulicherweise wieder neu ein Thema der theologischen Reflexion.[18]

Auf die Entwürfe von Oskar Hammelsbeck, Helmuth Kittel, Gerhard Bohne u.a. folgte eine Phase nahezu totaler Abstinenz der evangelischen Religionspädagogik in den wichtigen Fragen des Verhältnisses von Glaube und Erziehung. Man begnügte sich damit, eine Fachdidaktik des evangelischen Religionsunterrichtes zu entwickeln. Was das Verhältnis von Glaube und Erziehung betrifft, so gibt es zumindest drei grosse Positionen in unserem Jahrhundert.[19]

[17] K.E. Nipkow, Leben und Erziehen – wozu?, in: EKD – Kirchenkanzlei (Hg.), Leben und Erziehen – wozu?, Gütersloh 1979, 36f.

[18] F. Krotz hat in seiner Arbeit: Die religionspädagogische Neubesinnung. Zur Rezeption der Theologie K. Barths in den Jahren 1924 bis 1933 (GTA 23), Göttingen 1982, gezeigt, dass die dialektische Theologie K. Barths seinerzeit keinerlei Umsetzung im Bereich der Religionspädagogik gefunden hat. Es waren vielmehr aus der lutherischen Tradition kommende Theologen, die religionspädagogisch produktiv waren.

[19] Zum Folgenden vgl. K.E. Nipkow, Erziehung, Moral und Religion im historischen Prozess, in: ders., Moralerziehung (GTB 755), Gütersloh 1981, 108ff., sowie I. Asheim, Glaube und Erziehung bei Luther (Päd. Forsch. 17), Heidelberg 1961.

Das erste Modell bildet der Ansatz einer *deduktiv-integralen Ableitung*, dem ein Konzept christlicher Erziehung entsprach, in dem man vom Anspruch der christlichen Wahrheit bzw. der christlichen Kirche gesamtgesellschaftlich auf die Erziehung als Ganzes Ansprüche geltend gemacht hat. Die Pädagogik erscheint hier als Interpretament. Besonders in der Diskussion der zwanziger Jahre bis zu Beginn des dritten Reiches hat sich dieses Konzept herausgebildet. Es ist Ausdruck eines universalen christlichen Anspruches. Dabei kommt es faktisch zum Konzept einer Erziehung zum rechten Christsein, einer Erziehung *zum* Glauben, nicht *aus* Glauben. Das Anliegen ist verständlich: Gottes Handeln umfasst alle Lebensbereiche, also auch die Erziehung. Die Schwierigkeit besteht in der Pädagogisierung des Evangeliums.

Ein zweites Modell stellt das Konzept der *freisetzenden Unterscheidung* oder der weltlichen Erziehung dar, in dem die eben genannte Synthese abgelehnt wird und jegliche weltanschauliche Vorzeichenpädagogik (so eine Formulierung Oskar Hammelsbecks), jede neue christlich-humanistische Menschenbildpädagogik (z. B. die Erziehung zur lutherischen Persönlichkeit, zur christlichen Persönlichkeit) problematisiert und abgelehnt wird. Die EKD-Synode von 1958 in Berlin-Weissensee hat in ihrem berühmten Schulwort in diesem Zusammenhang das Wort von dem «freien Dienst an einer freien Schule» geprägt. Freilich, die Konsequenz war eine weitgehende Abstinenz. Die Freigabe der pädagogischen Arbeit folgt aus der theologischen Einsicht, dass das Heil des Menschen allein aus Predigt des Wortes Gottes durch den Glauben zuteil wird, aber nicht durch Erziehung. Das Erziehungsgeschäft bleibt unter dem Wort Gottes und wird zugleich autonom – ein dialektisch-paradoxaler Aussagemodus herrscht hier vor. Positiv ist die Abweisung falscher klerikaler Machtansprüche zu sehen. Dabei wird die Person des Erziehers an das Wort Gottes gebunden gedacht. Freilich ist zu fragen, ob ein Denken, das sich nur in personalen Kategorien bewegt und auch die Institutionenproblematik über das Selbstverständnis der Personen bewältigen will, nicht die Härte der institutionellen Gegebenheiten und die Bedeutung der Einfluss- und Machtstrukturen von Institutionen verharmlost.

Nun wird man sehen müssen, dass die Verflechtung theologischer und pädagogischer Zusammenhänge für jedes Nachdenken über den Zusammenhang von Glaube und Erziehung unausweichlich ist. Darin liegt der berechtigte Aspekt des ersten Modells. Zudem ist das Anliegen des zweiten Modells von der freisetzenden Unterscheidung zu sehen,

wenn es darum geht, gerade die Verheissung und das Gericht Gottes auszusagen.

Ein drittes Modell, das ich selbst als das sachgemässeste ansehe, versucht eine dialektisch-konvergenztheoretische Vermittlung und geht den Weg der «*interpretativen Vermittlung*», der sich bemüht, die unverlierbaren Wahrheitsmomente der beiden ersten Denkwege in sich aufzunehmen, die Bedeutung des Heilshandelns Gottes für alle Lebensbereiche, also auch für die Erziehung, und die Unterscheidung zwischen Erziehung und Heil. Bei diesem vermittelnden Entsprechungstyp geht es darum, die Wahrheitsmomente der beiden zuvor genannten Typen zu berücksichtigen und ihre Aporien zu vermeiden. Darum werden pädagogische Aussagen weder theologisch abgeleitet noch lediglich dem erziehungswissenschaftlichen Verstand überlassen, sondern in analogischer Interpretation miteinander ins Verhältnis gesetzt. Es wird anerkannt, dass Erziehung durch das Evangelium nicht konstituiert wird, sondern als ein Phänomen eigener Art mit der ihr zugeordneten Erziehungswissenschaft immer schon vorhanden ist. Andererseits wird entsprechend dem deduktiv-integralen Typ realisiert, «dass Christen als Personen und christliche Kirchen als gesellschaftliche Institutionen zur Erziehung in jeder Hinsicht etwas zu sagen haben, im engeren religionspädagogischen Feld und im weiteren Feld der allgemeinen Erziehung.»[20]

Wenn wir von der Aufgabe der Erziehung reden, geht es ja um die Frage der Menschlichkeit. Dann ist die Menschlichkeit des Menschen, sein Person-Sein Thema. In der Frage der Humanität treffen sich Pädagogik und Theologie und Religionspädagogik. Darum verstehe ich auch Religionspädagogik als eine am Sinn des Evangeliums und am Person-Sein des Menschen orientierte kritisch-konstruktive Theorie und Praxis religiös-kirchlicher Bildung und Erziehung in Schule und Gemeinde, Kirche und Gesellschaft. Lassen Sie mich zum Schluss einige Konkretionen benennen.

5. Ausblick

Ich will das nach drei Punkten tun.

[20] K. E. Nipkow, Grundfragen der Religionspädagogik Bd. I (GTB 105), Gütersloh [2]1978, 212.

1. Fördern und Fordern

Der Erlanger Religionspädagoge Kurt Frör hat in seinen späten Äusserungen den Zusammenhang von Fördern und Fordern betont. Mit Hilfe der Kategorie der Analogie wird für ihn die Erziehung zum «zeichenhaften Handeln Gottes» in Evangelium und Gesetz. So, wie die Liebe Gottes allem zuvor kommt, so ist auch in der rechten Erziehung die *Vorgabe* das Primäre, die allen Forderungen vorausgeht. Erst fördern, dann fordern, sagen uns – mit guten Gründen – die pädagogischen Kollegen. Vom Evangelium her kann man dies nur noch einmal voll unterstreichen.

2. Ganzheitliche Erziehung

Ich denke, dass es an der Zeit ist, Perspektiven einer ganzheitlichen Erziehung zu erarbeiten. Die Synode der Evangelischen Kirche in Deutschland hat im November 1978 gut daran getan, als sie in ihren Empfehlungen zur pädagogischen Zielsetzung von Bildung und Schule unmissverständlich darauf verwiesen hat, dass die Evangelische Kirche für die Bildung des Menschen als Person und als verantwortliches Glied der Gesellschaft nach den Möglichkeiten, Bedürfnissen und Aufgaben eines jeden eintrete.

> «Sie fordert dazu eine ganzheitliche Erziehung, 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 den Menschen den Weg ebnen, Sinn und Aufgabe ihres Lebens in seinen Zusammenhängen zu erkennen.»[21]

Freilich muss man auch den Kontext dieses Begriffes beachten. Es steckt verschiedentlich ein anti-intellektualistischer Affekt mit drin. Es gibt Beispiele, dass in jüngster Zeit diese Komponente wieder stärker hervortritt. Es wäre fatal, wenn dieser Trend zum beherrschenden würde. Die positive Funktion liegt gerade darin, nicht das Emotionale zu Lasten des Kognitiven zu verstärken, sondern die Aspekte des Kognitiven und Emotionalen im Lernprozess einander positiv zuzuordnen und so die notwendige Balance herzustellen. Die Ausbildung der Intelligenz, die Entwicklung der kognitiven Fähigkeiten sind unveräusserlicher Bestandteil einer jeden Erziehung. Nur ein Absolutheitsan-

[21] EKD-Kirchenkanzlei (Hg.), Leben und Erziehen – wozu?, Gütersloh 1979, 98.

spruch und der Stellenwert sind zu diskutieren. Die Ganzheit verweist nicht auf die marxistische Lösung, dass der Sinn nur im gesellschaftlichen Entwicklungsprozess zu realisieren sei, sondern verweist gerade an den einzelnen in Gemeinschaft.

3. Evangelium und moralische Erziehung

Die Korrespondenz von Erziehung und evangelischer Religionspädagogik besteht im Blick auf die anstehenden Fragen der moralischen Erziehung darin, dass evangelische Religionspädagogik sich bemüht, vom Sinn des Evangeliums her mitzuarbeiten an der inhaltlichen Ausgestaltung der Humanität, um die sich heute etwa moralische Erziehung, ethische Erziehung bemühen. Dabei ist viel Weggemeinschaft möglich. Aber es gibt jenen Punkt von Verzweiflung und Schuld. Hier kommt mit der Perspektive der Aufhebung von Schuld in der Vergebung jener Horizont in den Blick, der das Spezifische des christlichen Glaubens in der Bemühung um die ethischen Fragen zur Geltung bringt. Christliche Mitverantwortung in der moralischen Erziehung ist meines Erachtens eine Selbstverständlichkeit. Ich erinnere nur an die Aufgaben des Friedens, der Freiheit und der sozialen Gerechtigkeit.

Freilich ist über dieser Mitarbeit nicht zu vergessen, dass der christliche Glaube eine Erfahrung meint, die den Gesamtsinn des Lebens betrifft: Leben aus der Liebe Gottes. Dietrich Bonhoeffer hat dies im Gefängnis einmal so formuliert:[22]

«Immer wieder in dieser turbulenten Zeit verlieren wir aus den Augen, warum es sich eigentlich zu leben lohnt. Wir meinen, weil dieser oder jener Mensch lebe, habe es auch für uns Sinn zu leben. In Wahrheit ist es aber doch so: Wenn die Erde gewürdigt wurde, den Menschen Jesus Christus zu tragen, wenn ein Mensch wie Jesus gelebt hat, dann, nur dann, hat es für uns Menschen einen Sinn zu leben. Hätte Jesus nicht gelebt, dann wäre unser Leben trotz aller Menschen, die wir kennen, verehren und lieben, sinnlos... Der nichtbiblische Begriff des 'Sinnes' ist ja nur eine Übersetzung dessen, was die Bibel 'Verheissung' nennt.»

Gottfried Adam, Würzburg

[22] Widerstand und Ergebung, München, Neuausgabe 1970, 426.