

Gedanken zur Grundlegung einer christlichen Erziehung

Wolfgang Schneider

1. Einleitung

Gedanken zur Grundlegung einer christlichen Erziehung haben sich Grundfragen zu stellen, um dem auf die Spur zu kommen, was der *Grund* oder das *Prinzip* einer christlichen Erziehung sein könnte, d.h. dasjenige Erste, *von dem her etwas ist, was es ist*, bzw. ein Phänomen als es selber aufscheint.¹ Legt man die aristotelische Differenzierung des Begriffs *arché* zugrunde, dann zeigen sich vier Aspekte dessen, was *Anfang*, *Grund* oder *Prinzip* genannt werden kann: die *Grundsubstanz* oder das *Substrat*, aus dem etwas wird, was es ist, das *Wesen* oder die *Form*, in die hinein sich das Phänomen als es selbst gestaltet, das *Wovonher* oder der *Ursprung*, von dem das, was ist, ausgeht, und schließlich das *Weswegen* oder der *Zweck*, dem etwas dienlich ist.² Ließen sich solche *Gründe* finden, dann wäre eine christliche Erziehung *grundgelegt*.

Gedanken zur Grundlegung einer christlichen Erziehung unterstellen darüber hinaus das Unterscheidende einer christlichen Erziehung von anderen Formen der Erziehung. Eine solche Unterscheidung müßte sich indes den Vorwurf gefallen lassen, dogmatisch oder sogar ideologisch zu sein, könnte sie nicht plausibel machen, daß sie aus dem allgemeinen Sinn von Erziehung entspringen *kann*. Das Vorhaben einer Begründung kann deswegen nur gelingen, wenn sichtbar wird, daß das Erziehungsphänomen aus seinem *eigenen* Anliegen die Möglichkeit für eine auch religiöse Deutung aus sich entläßt. Der Grund des *Unterscheidenden* einer christlichen Erziehung ist deswegen im *Identischen*, d.h. Eigensinn von Erziehung, zu suchen, so daß sichtbar wird, daß beide Aspekte konvergieren.³ Das identisch Menschliche und das unterscheidend Christliche dürfen in ihrem Grund nicht selber etwas Unterschiedenes sein.

Danach wird in einem ersten Schritt zu fragen sein. Damit versuchen wir der ersten aristotelischen *Grund*-bestimmung, der Frage nach der *Grund*-

substanz oder dem *Substrat*, zu entsprechen. Dies zu leisten, ist vor allem eine religionsphilosophische Aufgabe.

Unser Vorhaben kann aber zweitens nur dann gelingen, wenn im christlichen Glauben selber das Phänomen des Erzieherischen *grundgelegt* ist und das Christentum wesentlich etwas mit der Erziehung des Menschen zu tun hat. Dieser Aspekt betrifft das *Unterscheidende* einer christlichen Erziehung. Mit dieser Fragestellung nehmen wir gleichzeitig die aristotelische *Grundfrage* nach dem *Wovonher* oder dem *Ursprung* auf. Dies zu bedenken, ist eine theologische Aufgabe.

Erziehung ist immer ein problematischer Versuch mitmenschlicher Praxis, steht sie doch nicht nur im Spannungsfeld von Gelingen und Scheitern hinsichtlich ihres beabsichtigten Zieles, sondern auch im Horizont möglicher und wirklicher Unterbietung dessen, was sie sein soll. Gedanken zur Grundlegung einer christlichen Erziehung wären deswegen unvollständig, wenn sie nicht auch nach dem Grund ihres möglichen Scheiterns bzw. ihrer Unterbietung fragen würden. Dieser Aufgabe haben wir uns in einer Zwischenüberlegung zu stellen.

Von hier aus werden wir die beiden letzten Aspekte der aristotelischen Unterscheidung dessen, was *Grund* genannt werden kann, auf unsere Fragestellung übertragen und einerseits die spezifische Form und Kontur einer christlichen Erziehung skizzieren, d.h. zeigen, welche Erziehungsprinzipien eine christliche Erziehung bestimmen und wo sie ihr praktisches Aufgabenfeld findet, und andererseits darstellen, worin ihr Ziel, aber auch ihre fundamentale Grenze besteht.

2. Zur philosophischen Grundlegung einer religiösen Erziehung: Seinsverständnis als Heilsverständnis

Soll es einen Grund für eine religiöse Erziehung geben, der dem Postulat der Konvergenz verpflichtet ist, wie wir es oben formuliert haben, dann kann dieser erstens nur im *Dasein* des Menschen selber gesucht werden und muß dieser zweitens auch der Grund von Erziehung überhaupt sein. Das Dasein des Menschen ist insofern zu befragen, um in ihm die Notwendigkeit von Erziehung zu entdecken.

Bernhard Welte nennt den das menschliche Dasein ursprünglich auszeichnenden transzendentalen Vollzug in Übernahme Heideggerscher Gedanken *Seinsverständnis*, d.h.: "(W)ir sind je schon verstehend im anfänglichen Grunde unseres Daseins, in jenem Grund, der damit schon gegeben ist, daß wir da sind."⁴ In diesem Seinsverständnis vollziehen wir unser konkretes Leben, d.h. unser Selbstsein, unser Mitsein und unser In-der-Welt-sein⁵, und zwar nicht nur theoretisch im Denken, sondern auch praktisch im Handeln. Auf dem Grund des Seinsverständnisses und seiner wesentlichen Geschichtlichkeit verhalten wir uns weiterhin zu unserer Herkunft, gestalten wir Gegenwart und entwerfen wir Zukunft. Dabei gestalten wir aber nicht nur *etwas*, sondern vor allem *uns*. In unserem Gestalten *werden* wir selber *Gestalt*.

Damit bricht in der Struktur des Seinsverständnisses ein erstes Gegensatzpaar auf, das seinen Rhythmus wesentlich prägt: das von Identität und Geschichtlichkeit. D.h.: Verstehend werden wir zu dem, was wir sind, erspielen wir *uns* und unsere *Identität*, eine *Gestalt der Einheit* mit uns selbst, mit anderen und mit der Welt. Diese mag eine vorläufige, gebrochene und sogar fragwürdige sein, dennoch sind immer *wir* es, die in dieser Vorläufigkeit, Gebrochenheit oder Fragwürdigkeit leben, d.h. denken, handeln und empfinden.

Diese Identität ist aber nie eine nur *vorhandene*, denn Gestalt ist nicht, sondern *wird* aufgrund der Geschichtlichkeit des Seinsverständnisses. Mag deswegen ein Lebensentwurf von außen noch so statisch oder starr erscheinen, mögen Veränderungen noch so ausgeschlossen sein, immer ist die *Zeit* am Werk und *wird* Geschichte. So wie niemand zum zweitenmal in denselben Fluß steigt, so steigt auch niemand als derselbe zum zweitenmal in denselben Fluß. Die Identität des Seinsverständnisses ist seine Geschichtlichkeit.

Aber die Struktur des Seinsverständnisses wird noch durch ein zweites Gegensatzpaar bestimmt: durch das von Möglichkeit und Wirklichkeit. Die Identität des Menschen hat nämlich immer inhaltliche Qualität, sie ist in sich eine stimmige, gelungene, fragwürdige, gebrochene oder sogar gescheiterte. Entsprechend ist die Geschichte des Menschen immer die von Freude, Hoffnung, Glück, Trauer, Verzweiflung oder auch Einsamkeit.

Hier zeigt sich, daß eine im genannten qualitativen Sinn gelungene Lebensgestalt nicht schon notwendig und selbstverständlich ist, sondern im Modus der *Möglichkeit* steht. Sie erscheint zwar erstrebenswert und insofern die eigentliche Gestalt des Daseins zu sein, auf sie hin versucht sich der Mensch zu entwerfen, aber sie wird immer wieder durch die *Wirklichkeit* negiert. Möglichkeit und Wirklichkeit bestimmen insofern als zweites Gegensatzpaar die Struktur des Seinsverständnisses.

Dieses lebendige Ineinander- und Wechselspiel von Identität und Geschichtlichkeit einerseits und Möglichkeit und Wirklichkeit andererseits, in dem sich die unverwechselbare Daseinsgestalt des Menschen erbildet, bezeichnen wir als sein *Personsein*, in welchem das Phänomen der Erziehung grundgelegt ist, insofern die beiden Gegensatzpaare eine *pädagogische Differenz* begründen, d.h. die Notwendigkeit einer Form von Praxis, die um des Phänomens menschlicher Personalität willen unverzichtbar ist.⁶

Denn zum einen ist die Geschichte personaler Identitätsfindung nicht einfach gegeben, sondern aufgegeben. Der Mensch steht nicht schon von Anfang an in dieser Differenz, sondern muß in diese erst hineinwachsen und sich in dieser Differenz zu orientieren lernen, was unter anderem ein Vollzug mitmenschlicher Praxis, der erzieherischen, ist. Noch wichtiger aber ist, daß der Widerspruch von Möglichkeit und Wirklichkeit keine Form beruhigter Versöhnung mit irgendeiner für letztgültig erklärten Daseinsgestalt dulden kann, sondern die immanente Forderung und den Ruf enthält, sich nicht zufrieden zu geben, sondern auf die Suche nach neuen Möglichkeiten zu gehen, um sie im Leben Wirklichkeit werden zu lassen, auch wenn damit der Widerspruch erneut restituiert wird und weder aufgehoben ist noch jemals aufgehoben sein darf. Und auch dies liegt nicht nur an uns, sondern geschieht in der Praxis mitmenschlicher Koexistenz, die Erziehung genannt werden darf.

Daß wir um unserer Person willen einander bedürfen, ist nicht nur der Grund des aus dem Mitsein erwachsenden Selbstseins, sondern zugleich auch der Grund der *pädagogischen Differenz* und das fundamentalontologische, d.h. im ursprünglichen Daseinsvollzug grundgelegte Proprium von Erziehung. Und dies gilt nicht nur für den heranwachsenden Menschen, sondern auch für den Erwachsenen.

Personalität kann aber noch weiter und tiefer verstanden werden. Sie vollzieht sich nicht nur in der weltlichen Dimension des Daseins und seinen Formen, sondern auch in der vertikal-transzendenten Dimension. Denn - dies ist die *religionsphilosophische* Voraussetzung einer christlichen Erziehung - dem Menschen geht es in seinem Verständnis von sich, dem anderen und seiner Welt nicht nur um sein Glück, seine Identität oder seine Selbstverwirklichung, es geht ihm auch nicht nur um das Glück und die Identität des anderen und eine humane Gestaltung von Welt und Gesellschaft, sondern, wie es Bernhard Welte formuliert hat, immer auch um sein *Heil*.⁷ Das bedeutet: Der Mensch fragt nicht nur nach diesem oder jenem, um sich verstehend in seiner Welt zu orientieren und sie nach seinem Willen mitzugestalten, sondern er fragt auch nach dem, was alles ihm Begegnende in eine letzte Ordnung fügt, dieser Ordnung Sinn gibt und damit dem eigenen Dasein Grund. Der Mensch sucht auch nach dem Unendlichen, Heiligen und Göttlichen und nach der Einheit von Endlichem und Unendlichem, weil er selber in seinem Dasein im *Spielfeld von Endlichkeit und Unendlichkeit* lebt, in der Wirklichkeit seiner endlichen Erfahrungen, aber in der Sehnsucht nach dem Unendlichen.⁸ Sein wirkliches Selbst- und Weltverständnis ist in diesem Sinn immer auch mögliches *Heilsverständnis*.⁹ Personwerdung bedeutet deswegen auch, unterwegs zu sein auf der Suche nach dem Heil, d.h. dem "sinnvolle(n), mit sich einige(m) Ganze(n), dem nichts fehlt."¹⁰

Ein solches Heilsverständnis ist aber gleichfalls nicht einfachhin als ein mit sich identisches vorhanden, sondern ebenfalls der lebendige Vollzug menschlicher Geschichte zwischen Geburt und Tod.¹¹ Und es ist weiterhin geprägt von dem Wechselspiel zwischen Möglichkeit und Wirklichkeit. Es zeigt sich in der gelebten Gegenwart der Transzendenz personaler Grunderfahrungen, seien es die der Freiheit oder Liebe, als Sehnsucht nach der Einheit mit dem Unendlichen oder in der Suche nach dem, was wirklich gilt und allem seinen Sinn schenkt, sowie im Erlebnis wirklicher Gottesnähe. Es drückt sich aber ebenso aus als die gelebte Gegenwart der Transzendenz der Einsamkeit, der Verlassenheit, der Angst, der vermeintlich nicht mehr tragbaren Verantwortung oder sogar der Verzweiflung.

Auch in der Struktur des Heilsverständnisses zeigt sich insofern jener schon angesprochene Gegensatz, jetzt aber als der von möglicher Nähe und

zumeist wirklicher Ferne der Gotteserfahrung, deren Grund dem Menschen entzogen bleibt, woraus Rahner folgert: "Es waltet in jedem Leben ein Unsagbares: das Geheimnis."¹²

Bernhard Welte nennt diese Wirklichkeit menschlicher Transzendenzerfahrung *Heilsdifferenz*, und zwar in einem doppelten Sinn.¹³ Denn zum einen kann der Mensch dieses von ihm erhoffte Heil nicht von sich aus erdenken oder erschaffen, gerade weil es das Geheimnis seines Daseins ist. Dies ist die *ideelle Differenz* seiner Heilshoffnung.¹⁴ Zum anderen aber steht er in der Weise, wie er eine solche Möglichkeit in der Endlichkeit seines Daseins ergreift, in einer auch *faktischen Differenz* zu seiner Heilsmöglichkeit.¹⁵ Diese bekommt für Welte ihren besonderen Ausdruck in "entscheidenden negativen Grundmomenten des Daseins"¹⁶: in Schuld und Tod.

In dieser Struktur personalen Daseins ist auch die religiöse Erziehung grundgelegt, insofern das Wechselspiel von möglichem Heilsverständnis und wirklicher Heilsdifferenz eine *religionspädagogische Differenz* begründet, d.h. eine besondere Form mitmenschlicher Praxis. *Daß wir um unseres personalen Heils willen einander bedürfen*, ist der Grund dieser Differenz und das religionsphilosophische, d.h. im ursprünglichen Seinsverständnis als einem Heilsverständnis grundgelegte Proprium religiöser Erziehung. Denn auch hier liegt das Gelingen nicht nur an uns, sondern gleichermaßen am anderen und unserer gemeinsamen mitmenschlichen Praxis auf ihrer Suche nach einem Weg des Heils.

Dabei unterscheiden wir an dieser Stelle noch zwischen einer religiösen und einer christlichen Erziehung, da es uns in unserem ersten Begründungsversuch nur um die *Grundsubstanz* bzw. das *Substrat* einer christlichen Erziehung ging: Wir sehen diesen *Grund* in Weltes Gedanken, daß menschliches Seinsverständnis immer auch ein Verständnis des Heils einschließt. Dem ist eine religiöse Erziehung wesentlich verpflichtet. Zwar kann sie nicht zum Heil erziehen, sehr wohl aber hat sie die menschlichen Bedingungen dafür freizulegen bzw. zu schaffen, daß das Kind und der Jugendliche zu einem Verständnis wirklichen Heils finden kann.

3. Zur theologischen Grundlegung einer christlichen Erziehung: Jesu Ruf in die Nachfolge

Ist das philosophische Proprium einer *religiösen* Erziehung in der *ideellen Differenz* des Heilsverständnisses grundgelegt und damit auch das *Substrat* oder die *Grundsubstanz* einer *christlichen* Erziehung gefunden, so haben wir in einem zweiten Begründungsversuch die Frage nach dem Proprium einer christlichen Erziehung selber und ihrem Unterscheidenden zu stellen. Mit dieser Frage nehmen wir gleichzeitig einen zweiten Aspekt der aristotelischen Bestimmung des *Grundes* auf: den des *Ursprungs* bzw. des *Wovonher*.

Leitend ist auch hier das Phänomen des Heilsverständnisses. In einem christlichen Verständnis ist das Heil aber nicht beliebig, es ist weder ein vom Menschen erdachtes noch ein zu erdenkendes, sondern in Jesus Christus und seiner Botschaft gegeben. Diese ist das unterscheidend Christliche gegenüber einem religiösen Daseinsvollzug. Sie lautet nach dem Summarium von Markus: "Die Zeit ist erfüllt, das Reich Gottes ist nahe. Kehrt um, und glaubt an das Evangelium" (Mk 1,15). Die Orientierung an diesem Anspruch ist deswegen der Grund einer christlichen Anthropologie und der Glaube an Jesus die Mitte und das *Unterscheidende* eines christlichen Daseinsvollzuges.

Aber das Summarium sagt noch mehr. Es betont nicht nur das *Unterscheidende*, sondern auch das *Identische* menschlicher Sinnsuche allgemein. Es verheißt *Erfüllung* menschlichen *Suchens* nach dem, was gilt, d.h. *Identität in Geschichte*, es stellt nicht nur zwei Forderungen, sondern fügt diese ein in die Struktur des Seinsverständnisses als eines Heilsverständnisses: "Die Zeit ist erfüllt, das Reich Gottes ist nahe." Horizontalität menschlicher Identitätssuche und Vertikalität christlicher Heilshoffnung konvergieren und Interpretieren einander wechselseitig. Das *unterscheidend Christliche* ist das *identisch Menschliche*.

Und so ist es konsequent, daß dieser Anspruch unmittelbar danach in die Ansprache mündet: "Kommt her, folgt mir nach" (Mk 1,17). Denn wenn die christliche Botschaft die Erfüllung des dem Menschen möglichen Heilsverständnisses ist, dann ersteht aus ihr notwendig jener *Ruf in die*

Nachfolge. Er ist das *Wovonher* bzw. der *Ursprung* einer christlichen Lebensgestalt.

Mit diesem Hinweis ist allerdings noch nicht die Notwendigkeit einer christlichen Erziehung hinreichend begründet. Denn wir sahen, daß sowohl eine religiöse Erziehung als auch Erziehung überhaupt ihre Begründung in jenem Rhythmus des Seinsverständnisses von Identität und Geschichtlichkeit einerseits und Möglichkeit und Wirklichkeit andererseits fanden, der im Gedanken der Heilsdifferenz seine besondere Zuspitzung erfuhr. Insofern ist jetzt zu fragen, ob sich dieser Rhythmus auch in der Nachfolge finden läßt.

Blicken wir dazu zunächst auf die *Geschichte* dieser Nachfolge. Hier zeigt sich, daß die *neue Identität* keineswegs bruchlos und unangefochten die weitere Lebensgeschichte Petri bestimmt. Im Gegenteil! Petrus mißversteht Jesu Botschaft elementar, als er ihm angesichts der ersten Leidensankündigung Vorwürfe macht, weswegen er auch von Jesus deutlich zu rechtgewiesen wird (vgl. Mk, 8, 31-33). Er flieht in der entscheidenden Stunde der Gefangennahme (vgl. Mk, 14, 50), verleugnet ihn im Hof des Synedriums (vgl. Mk, 14, 66-72) und steht weder am Kreuz noch ist er ein Zeuge des leeren Grabes (vgl. Mk, 15, 40 bzw. Mk, 16 1-8). In all diesen Szenen wird deutlich, daß Jesu Ruf in die Nachfolge und seine Annahme zwar eine neue Identität ermöglicht, zugleich aber auch, daß diese in der konkreten *Lebensgeschichte* immer begleitet ist durch Mißverständnis, Angst vor der Konsequenz und sogar Verweigerung. Erst im Durchleben und Durchleiden dieser Geschichte wird eine *mögliche* Glaubensgestalt auch *wirkliche* Glaubensgestalt, wie sich dies zeugnishaft in der ersten großen Rede Petri zu Pfingsten bekundet. (Vgl. Apg 2, 36) So zeigt sich gerade in der Lebensgeschichte Petri jener erste Aspekt einer Heilsdifferenz: der einer Dialektik von *Identität* und *Geschichtlichkeit*.

Dazu fügt sich ein zweiter Aspekt: der einer Dialektik von *Möglichkeit* und *Wirklichkeit* der Nachfolge. Denn die bejahende Antwort auf Jesu Ruf in die Nachfolge ist nicht zwingend. Dies zeigt sehr deutlich ein zweiter Typus von Berufungsgeschichten. Markus berichtet von einem jungen Mann, der das ewige Leben erlangen möchte. Nachdem deutlich wurde, daß dieser die gängigen jüdischen Gebote und Regeln beachtet, stellt Jesus einen *besonderen* Anspruch: "Eines fehlt dir noch: Geh, verkaufe, was du

hast, gibt das Geld den Armen, und du wirst einen bleibenden Schatz im Himmel haben; dann komm und folge mir nach." (Mk 10,21) Damit steht der Mann in einer Entscheidungssituation, und d.h.: vor einer Möglichkeit. Das Ergebnis ist bekannt: Er verweigert sich und geht betrübt weg. Dies bedeutet: Christliches Heilsverständnis spielt nicht nur im Widerstreit von Identität und Geschichtlichkeit, sondern auch in dem von Möglichkeit und Wirklichkeit.

Eine personale Glaubensidentität ist insofern nicht einfachhin vorhanden, sondern erspielt sich aus der Differenz heraus, um so wirkliche Geschichte bezeugten Glaubens und damit der Nachfolge zu sein. Als solche ist sie immer auch gezeichnet von Mißverstehen, Unterbietung, Flucht, Verleugnung, aber auch von Rückbesinnung und Neuanfang als den möglichen Epochen dieser Geschichte. Eine solche Glaubensgeschichte ist weiterhin nicht schon mit Jesu Ruf in die Nachfolge wirklich gegeben, sondern nur als möglich aufgegebene und kann insofern grundsätzlich immer verweigert werden.

Aufgrund dieser *reellen Differenz* unseres Heilsverständnisses sind wir gegenseitig gefordert. Mögliche christliche Lebensgestalt wirklich werden zu lassen, wirkliche Identität aufgrund faktischer Geschichte und ihrer Gebrochenheit möglich werden zu lassen, begründen die Notwendigkeit einer mitmenschlichen Praxis, die - vor allem beim jungen Menschen - *christliche Erziehung* genannt werden darf. *Daß wir um unseres christlichen Heils willen einander bedürfen*, ist dann nicht nur der Grund kirchlicher Gemeinschaft, sondern auch das Proprium, das *Wovonher* und der *Ursprung* einer christlichen Erziehung.

Diese unterliegt in ihrem Grund deswegen nicht der freien Interpretation bzw. Entschiedenheit, sei es des Erziehenden oder des jungen Menschen selber. Ihr Grund ist als solcher schon *vor-gegeben* und deswegen zugleich auch *auf-gegeben*. Diesem *Ärgernis* und dieser *Torheit* (vgl. 1Kor, 1,23) kann eine christliche Religionspädagogik nicht entgehen, will sie nicht ihren eigenen Grund verraten. Ja mehr noch, sie hat dieses *Ärgernis* und diese *Torheit* sogar als ihre Weisheit (vgl. 1Kor, 1,24) zu bekennen. Dies bleibt das Skandalöse eines Begriffs von christlicher Erziehung vor den Augen einer allgemeinen Pädagogik und im Horizont einer offenen und pluralistischen Gesellschaft.

4. Zur Grundproblematik einer christlichen Erziehung: die Heilsdifferenz und das Problem der Macht

Bei unseren Überlegungen wurde sichtbar, daß jeder Versuch von Erziehung und insbesondere der einer christlichen in einer eigentümlichen doppelten inneren Ambivalenz innesteht. Wollen wir deswegen hier aber über die Grundlegung einer christlichen Erziehung nachdenken, dann haben wir ebenfalls nach dem Grund dieser Ambivalenz bzw. der Problematik von Erziehung zu fragen, der ontologische Dignität beansprucht.

Bernhard Welte schreibt in einem seiner wichtigsten Aufsätze: "Macht im umfassendsten und zugleich grundsätzlichen Sinne ist das Vermögen zu sein. Was immer ist, *vermag* zu sein und ist insofern. (...) Ja, wir müssen schließlich sagen: Sein (in dem genannten Sinn) *ist* Macht."¹⁷ Welte versteht dabei unter Macht nicht ein theoretisches, sondern vor allem ein praktisches Vermögen des Seienden, das ins Gestalten und Vollbringen, in die Verwirklichung von Möglichkeiten des eigenen Seins drängt.

Dies gilt insbesondere vom menschlichen Seinsverständnis. Von ihm kann in besonderer Weise gesagt werden, daß es Macht *ist*, insofern es wesentlich durch seinen geschichtlichen Entwurfscharakter gekennzeichnet ist. Welte folgert daraus: "Der Mensch ist darum auch allein unter allen Wesen, die wir kennen, seines Seins mächtig. Weil er seines Seins mächtig ist, so erscheint bei ihm Macht - als Macht zu sein verstanden - in ihrer eigentlichen und spezifischen Gestalt, während sie in der Natur nur in entfremdeter Gestalt erscheint."¹⁸

Weil Macht aber *Möglichsein* ist, ist sie auch in sich ambivalent und kann in den Widerstreit von Seinwollen und Nicht-sein-wollen einerseits und Seinkönnen und Nicht-sein-können andererseits geraten. Der Mensch kann deswegen aufgrund seiner *Möglichkeit zur Macht* sich *wollen*, aber er kann sich auch aufgeben und in letzter Konsequenz sogar zerstören.¹⁹ Das was für das Selbstsein des Menschen gilt, läßt sich ebenfalls auf sein Mitsein und sein In-der-Welt-sein übertragen. Auch dort kann er den anderen als ihn selbst *wollen*, aber er kann ihn auch vernichten, er kann in diesem Sinne die Eigenkräfte der Natur *wollen* und den Aufbau einer humanen Gesellschaft, er kann aber ebenso beides zerstören.

Diese Ambivalenz der Möglichkeit zur Macht bekommt ihre besondere Zuspitzung im Verhältnis des Menschen zu Gott. Denn auch hier kann er auf dem Grunde seiner Freiheit Gott *wollen*, aber er kann diesen Gott auch töten, wofür Nietzsches kleiner Traktat über den *tollen Menschen* ein eindrucksvolles Beispiel darstellt.²⁰

Liegt aber der Grund der Notwendigkeit der Erziehung in der geschilderten doppelten Dialektik bzw. Ambivalenz des Seinsverständnisses, welche ihrerseits ihren Grund in der Ambivalenz der Macht findet, dann hat Erziehung allgemein und christliche Erziehung insbesondere im Horizont der Macht zu geschehen, und zwar als Erziehung zum Seinwollen und Seinkönnen, zum aufbauenden und nicht zum zerstörerischen Mächtigsein.

Von hier aus können wir nun nach dem dritten *Grund* einer christlichen Erziehung fragen, nach dem *Wesen* oder der *Form*, und werden Prinzipien und Aufgaben einer christlichen Erziehung mit Blick auf die Ambivalenz der Macht zu beschreiben versuchen.

5. Prinzipien und Aufgaben einer christlichen Erziehung im Horizont der Macht

Um die *Form* oder das *Wesen* einer christlichen Erziehung zu beschreiben, unterscheiden wir zunächst zwischen einem *fundamentalen* Prinzip christlicher Erziehung, d.h. jenem, durch das Nachfolge überhaupt möglich wird, einem *konstitutiven* Prinzip christlicher Erziehung, welches dem Sinn der Nachfolge, dem Heil des Menschen, verpflichtet ist und zwei *regulativen* Prinzipien, die konkret die Heilsgestalt ermöglichen sollen. Es sind dies die Prinzipien der Freiheit, des Friedens, der Gerechtigkeit und der Liebe.

Das fundamentale Prinzip einer christlichen Erziehung ist das der Freiheit. Dafür steht exemplarisch die Berufungsgeschichte von Simon und Andreas. Jesus ruft sie auf, Altes und Gewohntes zu lassen und einen neuen Lebensabschnitt zu beginnen. Dies ist eine pädagogische Grundsituation. Indem er aber *sie* ruft, ruft er zugleich ihre *Freiheit*. Jesus zwingt nicht, ja, er argumentiert nicht einmal, sondern stellt sie lediglich vor eine Entscheidung. Dieser Entscheidungssituation ist auch eine christliche Erziehung wesentlich verpflichtet. Ihre Aufgabe ist es, den jungen Menschen zu be-

fähigen, sich dem Ruf in die Nachfolge als Ruf in die Freiheit zu stellen. *Der Ruf in die Freiheit* ist insofern das erste und fundamentale Prinzip einer christlichen Erziehung. Dieses Prinzip bekommt in dem Moment seine besondere Dignität, wenn dieser Ruf abgelehnt wird, wie dies in dem erwähnten zweiten Typus der Berufungsgeschichten deutlich wird. Mit einer solchen Verweigerung hat eine christliche Erziehung nicht nur zu rechnen, sondern erhält darin ihre besondere Bewährungsprobe.

Das Prinzip der Freiheit findet seinen Ort auf dem Grunde der Macht und ihrer inneren Ambivalenz. Nur in der Freiheit kann der Mensch seines Seins mächtig sein und eröffnet sich die Möglichkeit der Entschiedenheit für den Weg des Heils. Aber auch nur auf dem Grunde der Freiheit kann der Mensch ohnmächtig vor seinen Möglichkeiten resignieren und sich vor einer möglichen Entschiedenheit verschließen, sei es aus Unvermögen oder wirklicher Schuld. Indem Jesus aber in diese Entschiedenheit ruft, fordert er die menschliche Freiheit heraus, *mächtig* zu sein.

Dem fundamentalen Prinzip folgt ein zweites, das sich ebenfalls an der Idee des Heils auf dem Grunde der Ambivalenz der Macht orientiert. Soll eine Gestalt von Ganzheit wirklich gelebt werden können als Einheit der Person mit sich, mit den anderen und der Welt als der horizontalen Dimensionen christlichen Lebensvollzugs und mit Gott als der vertikalen, dann ist das diese Einheit konstituierende Prinzip die *Idee des Friedens*. Christliche Erziehung ist insofern *Erziehung zum Frieden*. Sowohl Jesu Satz in der Bergrede: "Selig, die Frieden stiften, denn sie werden Söhne Gottes genannt werden" (Mt 5,9), als auch Jesu Gebet vor seiner Festnahme geben davon Zeugnis: "Alle sollen eins sein: Wie du, Vater, in mir bist und ich in dir bin, sollen auch sie in uns sein, damit die Welt nicht glaubt, daß du mich gesandt hast." (Joh 17,21)

Auch dieses Prinzip einer christlichen Erziehung orientiert sich an der inneren Ambivalenz der Macht und eröffnet in besonderer Weise den Raum personaler Gestaltung menschlichen Mächtigseins. Denn es macht offenkundig, daß das Sein des Daseins, die Macht, seine innere Erfüllung nur im Gedanken des Heils als der Einheit finden kann. Der Wille zur Macht als der Wille zum Heil kann nur der Wille zur Einheit sein. Dem ist das Prinzip des Friedens als Band der Einheit verpflichtet.

Aus diesem Prinzip ergeben sich konkrete Aufgaben einer christlichen Erziehung. Denn versteht man mit Welte unter *Heil* das *mit sich einige Ganze, dem nichts fehlt*, dann findet eine christliche Erziehung als *Erziehung zum möglichen Ganzsein der Person* ihre erste Aufgabe in der *Erziehung zum Selbstsein* in all seinen Formen.

Ganzsein kann der Mensch aber nie für sich allein, sondern vollzieht sich immer in Gemeinschaft. Nur wo mögliches Selbstsein ins Spiel wirklichen Mitseins kommt, kann sich überhaupt menschliche Personalität entfalten. Christliche Erziehung ist deswegen *Erziehung zum Mitsein und zur Gemeinschaft*. Dies ist ihre zweite Aufgabe. Dazu gehört ebenfalls, den jungen Menschen in das gemeinschaftliche Leben der Gemeinde und der Kirche einzuführen. Umgekehrt bedeutet dies ebenfalls die Verpflichtung der Gemeinde und der Kirche, den jungen Menschen zum Mitleben und Mitgestalten zu ermutigen, damit er Gemeinde und Kirche als Raum möglichen Mitseins erfahren kann.

Eine Erziehung zum Ganzsein steht weiterhin vor der Aufgabe, den jungen Menschen schrittweise zum Bewußtsein der Mitverantwortung für seine Welt, d.h. für die Gesellschaft, in der er lebt, und für die Natur und schließlich zur Mitgestaltung dieser Welt zu führen. Christsein vollzieht sich auch im Hinausgehen "in die ganze Welt" (Mk 16,15). Dazu gehört auch, daß der junge Mensch die unsere Zeit bestimmenden weltanschaulichen Ideen, seien diese philosophischer, politischer oder religiöser Art, nach der Möglichkeit seines Verstehens kennenlernt. Wir fassen diesen Aufgabenbereich unter dem Begriff einer Erziehung zum *In-der-Welt-Sein*.²¹

Die genannten drei Momente sind in einem christlichen Verständnis immer geprägt durch den Glauben an Jesus Christus. Erziehung zum Glauben als Erziehung im Glauben ist deswegen die letzte Aufgabe einer christlichen Erziehung. Dabei darf diese wie auch alle anderen nicht als ein Sonderbereich neben den anderen begriffen werden. Vielmehr muß sichtbar werden, daß sich Selbstsein, Mitsein und In-der-Welt-sein einerseits und Glaube an Gott und Jesus Christus andererseits druchdringen und selber eine Einheit bilden.

Damit eine christliche Erziehung sich wirklich diesen Aufgaben stellen kann, um *Einheit* Wirklichkeit werden zu lassen, ist das konstitutive Prinzip

noch durch zwei regulative zu ergänzen, die das Maß angeben, wie Friede als Gestalt des Heils wirklich werden soll: *das Prinzip der Gerechtigkeit* und *das Prinzip der Liebe*. Nur dort, wo Frieden von Gerechtigkeit und Liebe geprägt ist, ist die Gefährdung menschlichen Heils durch die Ambivalenz der Macht gebannt und das Ganzsein der Person in all seinen Dimensionen möglich. So kann es weder wirkliches Heil geben, wo Ungerechtigkeit und Ausbeutung die Lebensverhältnisse des Menschen bestimmen, noch dort, wo Mißtrauen und Haß regieren.

6. Gedanken zum Ziel und zur Grenze einer christlichen Erziehung

Damit kommen wir zu dem letzten *Grund* unserer versuchten Grundlegung: dem des *Zweckes* oder des *Worumwillen*. Dabei deutete sich dieser in den drei anderen *Gründen* bereits an: Es ist das Heil des Menschen. Dies ergibt sich unmittelbar aus dem Ruf in die Nachfolge, ist die geschichtliche Konkretion der transzendentalen Auszeichnung des Menschen, daß sein Seinsverständnis immer auch mögliches Heilsverständnis ist und durchstimmt die Form bzw. das Wesen einer christlichen Erziehung.

Gedanken zur Grundlegung einer christlichen Erziehung wären jedoch unvollständig, wenn sie nicht auch deren Grenze bedenken würden. Sie ergibt sich direkt aus ihrem Zweck. Form und Gestalt einer christlichen Erziehung können so zwar aus ihrem Substrat, dem Phänomen des Seinsverständnisses als eines Heilsverständnisses, und ihrem Wovonher bzw. Ursprung, Jesu Ruf in die Nachfolge, abgeleitet werden, die Erreichung ihres Ziels liegt jedoch nicht allein in der Hand des Menschen, so wenig die die Offenbarung aus dem Heilsverständnis ableitbar ist. Eine christliche Erziehung bleibt deswegen immer in der Schweben. Ihr Gelingen ist ebenso möglich wie ihr Scheitern, ihr Ziel ist zugleich auch ihre Grenze, und zwar ebenfalls aufgrund der Ambivalenz der Macht. Das gilt allerdings für jegliche Erziehungsbemühung sowie für das Scheitern und Gelingen menschlichen Seinsverständnisses überhaupt.

Mit dem Scheitern in den genannten Aufgabenbereichen muß eine christliche Erziehung rechnen und auch den jungen Menschen befähigen, damit umzugehen und zu leben. Dazu gehört es auch, ihn mit den Grenzen seiner

Möglichkeiten und der Endlichkeit seiner Freiheit zu konfrontieren, ihm aber gerade dann zu zeigen, daß diese Endlichkeit, sei es die der Schwäche oder der Schuld, nicht das letzte Wort ist, das über sein Dasein gesprochen ist, bzw. auch daß eine Verweigerung, gerade weil sie Entscheidung für einen eigenen Weg ist und damit Weg der Freiheit, nicht notwendig Unheil ist.

Jesu Reaktion in der Perikope vom reichen Jüngling ist beispielhaft für diese Situation des Scheiterns und der Grenze. Sie ist nicht verurteilend oder ablehnend, sondern zeigt sich als *traurige Solidarität* mit dem jungen Mann. Ja, auf die Frage der Jünger, wer denn angesichts der Härte des Rufs überhaupt noch gerettet werden, d.h. sein Heil finden könne, antwortet Jesus ausdrücklich: "Für Menschen ist das unmöglich, aber nicht für Gott; denn für Gott ist alles möglich." (Mk 10,27) Jesus zeigt Verständnis für die immer auch endliche Freiheit und die Ambivalenz menschlichen Wollens. Dies wäre insofern auch von all denjenigen zu fordern, deren Erziehungsbemühungen gescheitert sind wie der Ruf Jesu.

Deswegen hat eine christliche Erziehung den jungen Menschen bis zu dem Punkt zu führen, an dem er erkennt, daß trotz aller Verantwortung sein Heil letztlich nicht in seiner Hand liegt. Dies ist die Aufgabe einer *Erziehung zur Grenze*. Sie ist deswegen skeptisch gegenüber dem idealistischen Begriff der Vollkommenheit. Ihr Gelingen ist offen: "Es bleibt anheimgegeben dem geheimnisvollen Ineinerschlag der doppelten Freiheit: Gottes und des Menschen."²²

Anmerkungen

¹ Vgl. die Bestimmung des Begriffs *Prinzip*. In: Aristoteles, *Metaphysik*. Buch V, Kap. 1 c.

² Wir versuchen hier mit unseren Begriffen im Blick auf unsere Fragestellung der griechischen Terminologie von Aristoteles zu entsprechen: Vgl. aaO., Buch V, Kap. 2; vgl. auch: aaO., Buch I, Kap. 3.

³ Vgl. dazu die Forderung nach einer "Konvergenz der Motive" zwischen Theologie und Pädagogik im Synodenbeschluß zum Religionsunterricht. In: Gemeinsame Synode der Bistümer in der Bundesrepublik Deutschland, *Beschlüsse der Vollversammlung, Offizielle Gesamtausgabe I*, Freiburg 1976, S. 131.

⁴ Bernhard Welte, *Heilsverständnis*, Freiburg 1966, S. 37.

⁵ Wir verwenden diesen Begriff in seinem ursprünglichen Wortsinn, ohne dabei die spezifischen Implikationen, die dieser Begriff von Heidegger her erfahren hat, mitzumeinen.

- ⁶ Zum Verhältnis der für menschliches Dasein konstitutiven Felder von Praxis und zum *unterscheidend pädagogischen* vgl. Dietrich Benner, Allgemeine Pädagogik, Weinheim ²1991, S. 25 ff bzw. S. 45 f.
- ⁷ Vgl. B. Welte, Heilsverständnis, aaO., S. 83-87.
- ⁸ Vgl. B. Welte, Im Spielfeld von Endlichkeit und Unendlichkeit, Frankfurt 1967, S.40.
- ⁹ Vgl. B. Welte, Heilsverständnis, aaO., S. 114.
- ¹⁰ AaO., S. 85.
- ¹¹ Vgl. hierzu Weltes Versuch einer entwicklungsphilosophischen Deutung menschlichen Heilsverständnisses und seiner wesentlichen Entscheidungsphasen in: B. Welte, Im Spielfeld von Endlichkeit und Unendlichkeit, aaO., S. 53-119.
- ¹² Karl Rahner, Gotteserfahrung heute, in: ders., Schriften zur Theologie, Band 9, S. 167.
- ¹³ Vgl. B. Welte, Heilsverständnis, aaO., S. 116 ff.
- ¹⁴ Vgl. aaO., S. 118.
- ¹⁵ Vgl. ebd.
- ¹⁶ AaO., S. 162.
- ¹⁷ B. Welte, Über das Wesen und den rechten Gebrauch der Macht, eine philosophische Untersuchung und eine theologische These dazu, Freiburg ²1965, S. 11.
- ¹⁸ AaO., S. 14.
- ¹⁹ Vgl. aaO., S. 16.
- ²⁰ Vgl. Fr. Nietzsche, Der tolle Mensch, in: Die Fröhliche Wissenschaft, 3. Buch, Nr. 125.
- ²¹ Vgl. dazu den Gedanken eines *Dienstes an der Welt* in dem Synodenbeschluß über kirchliche Jugendarbeit, aaO., S. 297.
- ²² B. Welte, Heilsverständnis, aaO., S. 230.