

Meinungen
und Informationen
aus dem
Evangelischen
Arbeitskreis
der CDU/CSU

September 1982

Evangelische Verantwortung

Heft 9/1982

Krieg und Frieden und die Friedenskundgebungen der Gegenwart

Heinrich Höhler

„Das ist der beste Krieg, den es je gab“, sagte er. „Da gewinnen fast alle...“ So lautete es in einer Anzeige der ‚World Vision International‘, in der aufgerufen wurde zu Spenden für die Menschen, die unter dem Krieg im Libanon leiden. Und in dieser Anzeige vom 29. Juni 1982 hieß es dann: „Wenn man das Gemetzel mag und für Trümmerfelder schwärmt, wenn man gern das Blut der Verwundeten riecht, wenn nicht das Menschenleben zählt sondern die Genauigkeit des Waffensystems, ja dann ist der Krieg im Libanon der beste Krieg, den es je gab“.

Am 21. Mai 1982, als die ersten Landungen der Engländer auf den Falklands erfolgt waren, las man in einer englischen Zeitung: „England jubelt“. Hätte man geschrieben, England habe unter Blut und Tränen auf beiden Seiten mit Gewalt sein Recht gesucht, so wäre das verständlich gewesen. Aber „Jubel“, wo es um Leiden und Sterben geht, um Witwen und Waisen?

Ein alter Mensch, der den ersten Weltkrieg erlebt hat und das Grauen des Zweiten am eigenen Leibe erfuhr, der kann so nicht sprechen, wie es die beiden Zitate tun. Diese Generation der ungeheuerlich von Krieg und Not, Hunger und Opfern geprüften Menschen hätte ja wohl an die Spitze sinnvoller „Friedensdemonstrationen“ gehört. Aber so war es nicht: die Akteure waren andere, vorwiegend solche, die aus mehr oder weniger zutreffenden Schilderungen und aus phantasievollen, meist falschen Filmen vom Krieg wissen. Warum es so ist, das müßte gründlich bedacht werden. Wurde den jungen Menschen Angst eingeredet aus politischer Berechnung? Wurde ihnen von irrenden Idealisten oder berechnenden Revolutionären eingeblasen, der Friede der Völker sei leicht zu erlangen, wenn es die modernen Schreckenswaffen nicht mehr gäbe: Herrscht also heute — alles zusammengenommen — eine zu schwärmerische, also nicht realistische, dem Wesen des Menschen und der Völker nicht angemessene Betrachtung der Geschichte?

Wenn ich so frage, dann vergesse ich nicht, was man (27./28. Juni 1982) in der „Neuen Zürcher Zeitung“ über einen „Widerwillen gegen den Krieg in Israel“ lesen konnte: „Hunderte von Frauen vom „Komitee gegen den Krieg im Libanon“ demonstrieren ... im Jerusalemer Stadtzentrum. „Gebt uns unsere Söhne zurück!“ und „Wir haben Kinder geboren, nicht Kanonenfutter“. Aber bei aller Abneigung gegen den Krieg, so las man, in demselben Artikel, wäre „Wehrdienstverweigerung ... für die meisten Israeli eine Extremreaktion, die sie aus moralischer Verpflichtung gegenüber ihren kämpfenden Kameraden nicht akzeptieren könnten“.

Wer eigene Erinnerungen hat an den Beginn des Zweiten Weltkrieges, der weiß, daß unser Volk weitab war von jeder „Hurrastimmung“, überhaupt nicht für den ausgebrochenen Krieg. Ich erinnere mich lebhaft an den Kriegsausbruch August 1914. Ich sehe vor unserem Hause die Nachbarfrauen stehen. Die meisten weinten, trösteten sich mit der Hoffnung, es werde alles schnell vorbei sein und die Männer und Söhne kehrten zurück.

Es braucht also eine Sehnsucht nach Frieden nicht so dargestellt zu werden, als habe die alte Generation früher den Krieg geradezu gesucht, und als seien erst die jungen Leute von heute die Freunde des Friedens.

Wir erleben seit einiger Zeit nicht nur, daß sich in stiller Entschlossenheit Bewegungen für den Frieden formieren. Weithin besteht eine in sich völlig widersprüchliche Lage: Bei Friedensmärschen, Friedensdemonstrationen und -kundgebungen wird mit Gewalt demonstriert „gegen Gewalt“, in kriegerischer Gesinnung und Haltung gegen den Krieg, und wenn eine geordnete Versammlung von hunderttausend Menschen stattfindet, bei der keine Steine geworfen, keine Autos angezündet, keine Polizisten mißhandelt werden, dann bezeichnet ein hoher Parteifunktionär diese Art des Demonstrierens als „überflüssig“. Eine

seltsame, besorgniserregende Verwirrung der Sinne! Für den Christenmenschen will es als besonders problematisch erscheinen, daß – herkommend aus der DDR – mit der Losung „Schwerter zu Pflugscharen“ argumentiert wird. Wir wollen untersuchen, ob diese Losung oder vielmehr Weissagung, die sich bei den Propheten Jesaia und Micha findet, für die Bestrebungen brauchbar ist, die wir beobachten.

Doch es erscheint, um nicht von vorne herein in falschen Verdacht zu geraten, notwendig zu erklären, daß es Pflicht eines jeden Christenmenschen insbesondere ist, sich um Frieden, auch den Frieden dieser Welt, zu bemühen, sich mit allen Kräften dafür einzusetzen, daß Krieg vermieden wird. Aber die Gruppen, die sich mit der genannten prophetischen Weissagung als Kampflösung bedienen, wollen ja mehr als Abschaffung von Waffen, sicher vorwiegend die Verhinderung der sogenannten „Nachrüstung“. Sie erstreben offenkundig die Herbeiführung eines Friedensreiches in dieser Welt. Und es hat den Anschein, als ob nicht wenige meinen, dieses Friedensreich könne beginnen mit dem Verzicht der einen Seite auf Vorsorge für einen möglichen Krieg. Das wäre Pazifismus.

Doch wir wollen die gegenwärtige Lage, die so differenziert, so wenig in ihrer fernerer Wirkung wie auch in ihren Beweggründen und Absichten durchschaubar ist, jetzt nicht weiter analysieren. Sicher gibt es bei den „Friedensfreunden“, die sich öffentlich melden, neben ernstzunehmenden Freunden des Völkerfriedens auch schwärmerisch veranlagte Akteure, auch – nachweislich – Polit-Agenten, die auf diesem Feuer und bei dieser Gelegenheit Ziele zu verfolgen, die durchaus nicht alle friedlicher Natur sind. Es soll uns in den folgenden Darlegungen darum gehen, die beiden biblischen Stellen, in denen es um das Umschmieden von Waffen in Pflugscharen und Sicheln geht, näher zu betrachten und sie daraufhin zu untersuchen, ob sie geeignet sind als Losungen für die Friedensaktionen, die wir erleben.

Wir müssen uns die zwei schon erwähnten Bibelstellen vor Augen halten und dann fragen, was sie uns zu sagen haben.

In Jesaia 2 Vers 4 heißt es, Gott werde „richten unter Heiden und strafen viele Völker“. Und dann: „Da werden sie ihre Schwerter zu Pflugscharen und ihre Spieße zu Sicheln machen. Denn es wird kein Volk wider das andere ein Schwert aufheben, und werden hinfort nicht mehr kriegen lernen“. So Luthers Übersetzung, die recht genau den Urtext wiedergibt.

Inhaltlich gleich ist die Stelle Micha 4,4. Zugefügt wird dort lediglich in Vers 5: „Denn ein jegliches Volk wandelt im Namen seines Gottes; aber wir wandeln im Namen des Herrn unseres Volkes immer und ewiglich“.

Wir haben es hier nicht mit den religionsgeschichtlichen, literarkritischen Erwägungen der Wissenschaftler über diese Verse zu tun, also ob sie aus dem 5. Jahrhundert einer beiden vorliegenden Schrift entstammen. Das ist für den Sinn unerheblich.

Wichtig ist für das Verständnis der zitierten Verse – und also für eine Verwendung durch „Friedensbewegungen“ – daß Micha (in Kap. 4,1) seine Weis-

sagung einleitet mit den Worten: „In den letzten Tagen aber...“ Jesaia leitet seine Sprüche in gleicher Weise ein, wenn er in Kap. 2 Vers 2 sagt: „Es wird in der letzten Zeit...“

Der Alttestamentler Professor Guthe hat dazu bemerkt, der Prophet äußere also einen „eschatologischen Gedanken“, was bedeutet, daß wir es mit der „Zeit“ zu tun haben, die jenseits unserer Weltzeit liegt.

Wenn es sich so verhält, dann ist die einfache Übernahme der prophetischen Weissagung als Forderung für die Politik in unserer Jetztzeit nicht erlaubt.

Der Alttestamentler Gerhard von Rad hat zu Jesaia 2, 1–4 generell die Bemerkung gemacht – die auch für andere eschatologische Stücke gilt – „die Innerweltlichkeit der Heilsgüter“ sei durch das Kommen Jesu Christi und seine Verkündigung „aufgehoben“. Darauf weist auch hin die Tatsache, daß in Jesaia 2 „am Anfang des eschatologischen Geschehens eine dauerhafte Veränderung der räumlichen“, der natürlichen Verhältnisse steht. Im Sinne dieser totalen Veränderung aller Dinge, die am Ende der Weltzeit, also beim Eintreten der ewigen Wirklichkeit geschieht, erwartet die Weissagung, daß die Völker am Ende der Tage sich „zu einer endzeitlichen Schlichtung aller Streitfälle“ (von Rad) bereithalten werden, also daß sie dann alles Kriegsgerät in friedliche Werkzeuge umschmieden werden.

Der Reformator Johannes Calvin hat in seiner Auslegung der erwähnten Jesaia-Stelle ausgeführt, daß die Herrschaft Christi über die Völker, die durch die Verkündigung des Evangeliums ausgeübt wird, auf die Versöhnung der Menschen untereinander dringe. Deshalb – so Calvin – „gibt es kein besseres Mittel, Frieden zu stiften, als die Verkündigung des Evangeliums“. „An Stelle des Streits wird das Bemühen treten, sich gegenseitig und dem Ganzen zu nützen“, so daß es zu einem „edlen Wetteifer im gegenseitigen Wohltun“ kommen müßte.

Zu dem Bibelwort: „Und werdet hinfort nicht mehr kriegen lernen“ schrieb der Reformator: „Eine grobe Verdrehung dieses Schriftwortes ist es, wenn man daraus entnehmen will, daß die christlichen Völker überhaupt kein Recht haben, das Schwert zu gebrauchen. Das müßte zur Anarchie führen.“ Von dem erwähnten Verse schreibt er dann weiter: „Es liegt auf der Hand, daß es in einem höheren Sinne gemeint ist, wenn der Prophet sagt, daß das Reich Christi ein Friedensreich sei. Lehrreich für unsere Stelle ist es, wenn Christus sagt (Luk. 22,36), daß wer kein Schwert hat, sich ein solches kaufen möge“.

Ich zitiere Calvin noch weiter: „Aber, möchte man einwenden, muß nicht auch der Krieg ein Ende nehmen? Gewiß, der Friede wird in eben dem Maße unter den Menschen vorhanden sein, als das Reich Christi unter ihnen Raum gewinnt. Ja, würde Christus wirklich in uns herrschen, dann wäre der Friede gewiß vorhanden. Aber davon sind wir leider nur zu weit entfernt. Wir dürfen nie vergessen, daß das Reich Christi hier auf Erden nur seinen Anfang nimmt, aber nicht vollendet wird... Wir müssen uns begnügen, den Anfang ihrer Erfüllung zu erleben...“

Die biblische Theologie unterscheidet klar zwischen diesem und dem zukünftigen Äon, zwischen Zeit und Ewigkeit. Es ist nicht zu erwarten, daß sich das Wesen dieser Weltzeit allmählich – mit unserer Unterstützung – zum Reich der Ewigkeit wandelt. Der ewige Friede, das Ende aller Gewalt und Angst, das Aufhören der Kriege und die Verbannung der Waffen geschieht in der Wiederkunft Christi. Gefragt nach dem Zeitpunkt seiner Wiederkunft und dem „Ende der Weltzeit“ hat Jesus geantwortet (nach Matthäus 24, 6 ff.): „Ihr werdet hören von Kriegen und Kriegsgerüchten: Gebt acht, laßt euch dadurch nicht erschrecken! Denn das muß so kommen, ist aber noch nicht das Ende“. Weiter in Vers 27: Es wird mit der Wiederkunft Christi sein „wie der Blitz vom Osten ausgeht und bis zum Westen leuchtet“. Die Menschen, die dieses Ende erleben, werden sein wie in den Tagen Noahs, also solche, die „nichts merken“, sich sicher fühlen, während sie ihre gewohnten Weltgeschäfte weiter treiben, als bliebe die Welt ewig stehen.

Für die Verwendung der Weissagung von der Umschmiedung der Schwerter in Pflugscharen gilt also,

daß diese Losung nur in dem Sinne zu gebrauchen ist, daß sie an die Verheißungen Christi erinnert, die Christenmenschen mahnt, dem Frieden gegen jedermann „nachzujagen“, die Vollendung aber in dem kommenden Äon zu erwarten. Schwärmerisch und bibelfremd wäre es, wenn aus den genannten Weissagungen Argumente für Taten gemacht würden, die eine Abschaffung aller Waffen als das Ziel hinstellen, das heute verwirklicht werden müßte oder könnte.

Es sollte, wenn man über Krieg und Frieden spricht, wobei man die furchtbaren nuklearen und chemischen Waffen unserer Zeit vor Augen hat – und jeder Verantwortliche muß das ja vor Augen haben –, nicht die Verdächtigung ausgesprochen oder auch nur gedacht werden, wer sich theologisch kritisch mit der Losung „Schwerter zu Pflugscharen“ befaßt, verkenne die bestehenden Gefahren, er erstrebe nicht mit heißem Herzen den Frieden oder wenigstens die Vermeidung eines Krieges. Gerade weil wir die Gefahren nüchtern sehen, mußten wir warnen vor schwärmerischen Erwartungen, die an der bösen Wirklichkeit unserer Zeit scheitern müssen.

Christus spricht: „In der Welt habt ihr Angst; aber seid getrost, ich habe die Welt überwunden“ (Joh. 16,33)

Meditation von Pastor Burkhard Budde

An einen Türrahmen hatte jemand mit Kreide das Wort Angst geschrieben. Vielleicht aus Spielerei? Vielleicht um zu ängstigen? Aus welchen Gründen auch immer. Sicher ist, daß niemand ohne Angst lebt. Denn die Angst gehört mit ins Haus unseres Lebens. So wie es keine Tür ohne Türrahmen gibt, so existiert auch kein Leben ohne Angst. Angst ist ganz natürlich, Teil der menschlichen Existenz, ein Urphänomen. Sie hat sogar eine positive Dimension: Die Giftschlange wird in einem sicheren Behälter aufbewahrt in der Angst, daß sie sonst tödlichen Schaden anrichten könnte. Die Angst treibt uns dazu, unsere und fremde Aggressionen zu beobachten und zu kontrollieren, auf daß sie nicht in Haß und Unfrieden ausbrechen.

Die Angst paart sich häufig mit der Furcht; zum Beispiel vor konkretem Versagen trotz großer Anstrengung, vor Einsamkeit trotz aller Hektik, vor Sinnlosigkeit trotz vieler Ideologien, vor Ohnmacht trotz großem Applaus. Der christliche Glaube will angesichts dieser und anderer innerer und äußerer

Angstherde nicht einfach wie eine folgenreiche Droge betäuben; nicht, daß wir in die zerbrechliche Traumwelt einer Weltanschauung flüchten; uns nicht mit frömmelischen Worten ablenken. Christlicher Glaube zielt vielmehr auf gläubige Mündigkeit, die eine realistische Einschätzung unserer Existenz einschließt.

Angst kann jedoch auch als Ventil fehlender Lernfähigkeit und -bereitschaft gebraucht und als Moderscheinung mißbraucht werden. „Ich habe Angst“ sagte plötzlich eine junge Frau während einer Diskussion um die Kernenergie. Ihr Kontrahent schwieg, da er nicht als herzlos abgestempelt werden wollte. Der christliche Glaube will nicht Furcht säen und Unvernunft oder Einschüchterung ernten; daß wir ängstlich schweigen und die Hände in den Schoß legen. Christlicher Glaube zielt vielmehr angesichts der vielfältigen und subtilen Bange-macherei-Versuche auf den kritischen Einsatz unserer Vernunft als Gabe Gottes, die die Aufgabe hat, sich vor Gott und den Mitmenschen frei zu verantworten.

Freiheit als Sauerstoff eines modernen Menschen, ohne den er nicht wirklich leben kann, meint zum Beispiel nicht Bindungs- und Schrankenlosigkeit, da sie Haltlosigkeit erzeugen und damit Verunsicherung bedeuten würde. Sie ist auch nicht gleichzusetzen mit

Aus dem Inhalt

Krieg und Frieden und die Friedenskundgebungen der Gegenwart Heinrich Höhler	1
Christus spricht: „In der Welt habt ihr Angst; aber seid getrost, ich habe die Welt überwunden“ Burkhard Budde	3
Vorträge der 25. Bundestagung des Evangelischen Arbeitskreises Zukunft durch Bildung – Bildung für ein erfülltes Leben Dieter Walther Georg Gölter	4 10
Wertorientierte Erziehung für ein sinnerfülltes Leben Hans J. Wünschel	15

der Unabhängigkeit, die Robinson Crusoe erlebte und ihm zum Gefängnis wurde. Freiheit ermöglicht vielmehr verantwortliches Handeln im Rahmen einer gemeinsam mitzutragenden demokratischen Ordnung, fordert Rücksicht zu nehmen, unter Umständen auch Verzicht zu üben. Freiheit heißt nicht nur, auf eigenen Füßen zu stehen, Selbst- und Mitbestimmung, sondern auch Verantwortung für sich und andere zu übernehmen, Pflichten, Lasten, Folgen zu tragen und auszuhalten. Die Kinder Gottes sind zur Freiheit berufen, ihr Leben vernunft- und glaubensorientiert zu führen. Der Glaube an Jesus Christus ist das eigentliche tragfähige Fundament unseres Lebens mit seinen Konflikten und Widersprüchen. Dieses Fundament ist zwar nicht für alle sichtbar, doch für den Gläubigen tragfähig. Es überwindet letztlich die Angst. Jesus hat keine moralischen Reden mit erhobenem Zeigefinger gehalten, keine politischen Patentrezepte entwickelt, keine gesellschaftlichen Bedingungen geschaffen, um uns die Angst und Furcht

zu nehmen. Vielmehr hat er alles für uns getan, indem er uns den Zugang zu Gott öffnete. Im Spiegel Jesu erkennen wir Gott. Von ihm werden wir geliebt, auch wenn alle menschliche Liebe erloschen ist. Bei ihm ist auch der Verlierer nicht verloren. Er verläßt uns selbst im Sterben nicht.

„Aber Gott ist lange tot“, meinte jemand. „Seltsam“, erwiderte ein Christ. „Eben sprach ich noch mit ihm“. Wir benötigen keine Gottesbeweise, aber Hinweise auf Gott. Wir brauchen keine Glaubenshelden, aber menschliche Vorbilder, die in aller menschlicher Vorläufigkeit Erfahrungen mit der Wirklichkeit Gottes im Alltag ihres Lebens glaubwürdig bezeugen; echte Geborgenheit, Vertrauen und Nächstenliebe vermitteln; Salz der Erde sind.

Sonnenfinsternis. Die Sonne ist dennoch existent. Gott schweigt. Sollte Gott deshalb tot sein? – Die Sonne verfinstert. Die Sterne beginnen zu flimmern. Gott scheint irrelevant. Jetzt herrschen Irrlichter.

„Halbgötter in weiß“, Erfolg, Reichtum, Macht in Absolutsetzung. –

Die Sonne Gottes strahlt und wärmt. Die Ersatzgötter verblassen, sind nicht mehr so wichtig und rücken an die zweite Stelle. An dem Türrahmen des Hauses steht immer noch das Wort Angst. Auch im Hause unseres Lebens bleibt die Angst bestehen. Aber wenn Gott unser Fundament ist, gilt sein Zuspruch „du kannst, was dich auch immer ängstigen mag, mit Gott rechnen“ und sein Anspruch „er rechnet mit dir, mit deinem Einsatz der Vernunft und deinem Vertrauen auf Gott“. Gott vertröstet nicht. Er tröstet glaubwürdig in Jesus Christus, der vor uns litt und uns jetzt täglich Glauben, Hoffnung und Liebe schenken will. Wir dürfen in der Gewißheit wachsen, daß Christus das letzte Wort in dieser Welt behält. Wir können den umfassenden Frieden Gottes mitten in dem weltlichen Unfrieden als Geschenk erfahren. Wir werden deshalb befähigt, eine Welt anzustreben, in der es weniger Angst und mehr Gottvertrauen gibt.

Vorträge der 25. Bundestagung des Evangelischen Arbeitskreises

Die in den letzten Ausgaben der Evangelischen Verantwortung begonnene Veröffentlichung der Vorträge der 25. Bundestagung setzen wir in diesem Heft fort mit den Einführungsvorträgen in den Arbeitskreis „Zukunft durch Bildung – Bildung für ein erfülltes Leben“ des rheinland-pfälzischen Kultusministers Dr. Georg Göller und des Schulreferenten der Evangelischen Landeskirche in Baden, Prof. Dr. Dieter Walther.

Zukunft durch Bildung – Bildung für ein erfülltes Leben

Dieter Walther

Die kaum mehr überschaubare Flut von Veröffentlichungen über die „Situation der Jugend“ in der Bundesrepublik zeigt, wie schwierig es ist, diese Jugend in ihren Grundhaltungen, Lebenseinstellungen, Lebenshaltungen auf einige wenige Nenner zu bringen.

Wir alle kennen die Stichworte, deren man sich bedient, um Tendenzen wenigstens aufzuzeigen, auf Spitzen von Eisbergen hinzuweisen, deren Tiefen freilich kaum auslotbar sind: Ich nenne die immer wiederkehrenden Begriffe Unbelastbarkeit – hohes Anspruchsniveau bei geringem Selbstwertgefühl – Institutionenverdrossenheit – Narzißmus – Wehleidigkeit – Sehnsucht nach Geborgenheit – Orientierungslosigkeit – Angst – Technikfeindlichkeit – Sensibilität – Absicherungsstreben – Offenheit für Alternativen – immer wieder das Stichwort: Jugend auf der Flucht – Jugend zwischen Apathie und

Aggression – Motivationskrise Jugendlicher – Mangelnde Ichstärke – Antriebsarmut – neuer Sozialisationstyp usw. Nun hat es *die* Jugend Gott sei dank nie gegeben, und all jene Phänomene, die beim Verhalten Jugendlicher zu registrieren sind, wären im einzelnen zu befragen auf Ursachen und Auswirkungen, differenziert nach hunderten von Gesichtspunkten.

Das Bild *der* Jugendlichen heute erscheint auch deshalb oft in verzierter Gestalt bis hin zur Karrikatur, weil insbesondere die Medien sich schwerpunktmäßig mit Randgruppen der einschlägigen Szenen beschäftigen, in denen die überwiegende Mehrheit der Jugendlichen sich nicht wiederfinden kann, und je länger je mehr das Empfinden haben, selbst Randsiedler der Gesellschaft zu sein.

Ich könnte mir denken, daß ein entscheidendes Problem der nahen Zukunft für unsere Gesellschaft

gar nicht so sehr jene vielgestaltigen radikalierenden Randgruppen in ihrem grundsätzlichen Nein zu dieser Gesellschaft, zu diesem Staat und seinen Institutionen sein werden, sondern vielmehr die große Mehrheit der Jugendlichen, die in kritischer Distanz zwar – aber doch in grundsätzlicher Zustimmung – ihr zurückhaltendes Ja zu dieser Gesellschaft möglicherweise nicht mehr aufrecht erhalten wird, wenn größere Verzichte uns auferlegt werden, von Bafög-Kürzungen bis zu einer einschneidenden Senkung des Lebensstandards, möglicherweise sogar noch gekoppelt mit einer Zunahme der Jugendarbeitslosigkeit.

Wenn ich recht sehe, läßt sich bei aller Verschiedenheit im einzelnen *eine* Grundtendenz in der Lebenseinstellung einer Mehrheit unserer Jugendlichen feststellen, die in allen seriösen Untersuchungen angesprochen ist. Ich zitiere eine zusammenfassende Beurteilung der neunten Jugendstudie der Shell, die auch deshalb besonders solide zu sein scheint, weil sie in ihren 1200 Seiten auch Selbstportraits Jugendlicher mit einbezieht. „Die meisten der Jugendlichen in der Bundesrepublik haben kein Vertrauen in die Konzepte der Zukunftsgestaltung, gleich aus welcher politischen oder gesellschaftlichen Richtung sie kommen; ... sie blicken überwiegend pessimistisch in die Zukunft ... Geben die Jugendlichen der Gesellschaft, wie sie sich heute zeigt, noch eine Zukunft? Die Mehrheit, genau 58 % äußerte sich zu diesem Thema pessimistisch ... Die Angst vor Hungersnot, Rohstoffknappheit und Wirtschaftskrisen sowie eine ausgesprochen feindselige Einstellung gegen die umweltzerstörende Technik und Chemie kennzeichnen die düstere Einschätzung der zukünftigen Entwicklung.“

Die immerhin noch 42 % der jungen Leute, die eine noch eher zuversichtliche Zukunftserwartung haben, sind,“ so heißt es in der Studie, „politisch weniger interessiert, gehören eher zu kommerziellen und unpolitischen Gruppen und neigen auch dem ‚Autoritarismus‘ und einem ‚Law-and-Order-Denken‘ zu und sind ausländerfeindlich eingestellt.“

Die Einstellung zur Zukunft, die Erwartungen an die Zukunft bestimmen ganz zentral Lebenseinstellungen, Lebenshaltungen des Menschen. Ein Mensch ohne Erwartungen an die Zukunft ist nicht mehr lebensstüchtig und lebensfähig. Selbst ein alter Mensch, der nichts mehr hat, auf das er zugehen kann, wird auch seinen Willen zum Leben als kraftspendenden Motor zum Leben sehr bald verlieren.

Je geringer die Zukunftserwartungen Jugendlicher sind, umso geringer werden auch die Antriebskräfte sein, ihr Wille zum Gestalten, zu Leistung, zum Einsatz von Kraft und Energie, zum Verzichten um eines zukünftigen Zieles willen. Mangelnde oder gar fehlende Zukunftserwartung lähmt.

Das fehlende Vertrauen in die Konzepte der Zukunftsgestaltung wird genährt durch die Beschwörung der globalen Probleme, zu deren Lösung rational einsichtige Lösungsmöglichkeiten mit Aussicht auf Erfolg kaum erkennbar sind, Probleme, denen man vielmehr weithin ohnmächtig sich ausgeliefert fühlen muß: Bevölkerungsexplosion und Hungerkatastrophen – Sicherheitsbedürfnis und Rüstungswahnsinn – angeblich wissenschaftlich begründete Zu-

kunftsprognosen eines Club of Rome oder Global 2000 – Schrumpfung der Ressourcen – Umweltzerstörung und anderes mehr.

Diese am Globus aufgezeigten Zukunftsprobleme der Menschheit müssen zur Lähmung des Lebensmutes führen, und Propheten des Weltuntergangs haben es leicht, sich in den Mantel scheinbarer oder auch im Detail wissenschaftlich gesicherter Prognosen zu hüllen, um den letzten Funken Zukunftshoffnung und Lebensmut auszublasen oder aber zu globalen Gegenbewegungen aufzurufen, um dadurch auf alternativen Wegen angeblich Zukunft zu eröffnen.

Wo Angst angesichts von Zukunftsproblemen zum Motiv des Handelns wird, ist die Ebene des an Sachgesichtspunkten orientierten sinnvollen Handelns verlassen und damit auch die Chance zum vernünftigen Handeln. Wo man den gordischen Knoten der Probleme nur noch durch ein Durchhauen glaubt, lösen zu können, stürzt man sich in das Meer der Utopien.

Aber: „Der zentrale Fehler der Weltuntergangsphilosophie ist die Globalisierung der Probleme, die Erwartung, man könnte alle Menschen dieser Erde zu gemeinsamen Aktionen vereinen. ... Die meisten Prognosen sind falsch – und noch kein Futurologe hat jemals die Verantwortung für die üblen Folgen seiner falschen Prognosen übernommen. ... Die ersten spektakulären Publikationen des Club of Rome über die Grenzen des Wachstums aus dem Jahre 1972 werden von Fachleuten kaum mehr ernst genommen. Geblieben ist nur die Verwirrung der Öffentlichkeit. Gegenwärtig erzeugt der Bericht ‚Global 2000‘ eine ähnliche Verwirrung. ... Aber auch gegen ihn erhebt sich gewichtiger Widerspruch: Viele Aussagen seien einfach falsch, viele katastrophaler als die Wirklichkeit – unterschätzt würde aber die Fähigkeit des Menschen, gefährliche Probleme innovativ zu meistern“ (Steinbuch).

Hier scheint im Blick auf die Zukunftserwartungen von Jugendlichen ein Zentralproblem zu liegen: Wer einem Weltuntergangspropheten Glauben schenkt, muß vom Gespenst der Hoffnungslosigkeit und Angst ergriffen werden; Angst aber macht unfähig, die Probleme realistisch anzugehen, so wie sie mit Aussicht auf Erfolg auch nur angegangen werden können.

Bei der sogenannten Angstbewegung, den No-future-Bekennnissen Jugendlicher, der Antriebschwäche handelt es sich weithin um ein Novum, das zu verstehen gerade der älteren Generation schwerfällt.

Wir kennen die oft so spannungsgeladenen Auseinandersetzungen in Familien oder in Veranstaltungen, wo die Meinung über das, was heute im Blick auf die Zukunft zu tun sei, häufig so weit auseinandergehen. Hans Maier berichtet einmal über eine solche Diskussion: „Ein Gedanke ging mir während vieler Stunden nicht aus dem Kopf: Wir, die Älteren, hatten es schwerer, als wir nach dem Krieg aufwuchsen – und darum leichter. Bei den Jüngeren heute ist es umgekehrt: Sie haben es leichter – und darum schwerer.“

Und es stimmt doch wohl: Es war schon eine Welt mit eigenen Gesetzen in den ersten Nachkriegsjahren. Man brauchte nicht lange zu fragen, welche

sinnvollen Aufgaben man in Angriff nehmen, woran man sich orientieren wollte. Wer nichts zu essen hat, wird ganz selbstverständlich alle Kraft daran setzen, sich etwas zu beschaffen. Wer in einer halbzerstörten Wohnung lebt, muß sich eben darum kümmern – und es gab damals ja niemanden, den man beauftragen konnte –, daß er sich Heizmaterial beschafft und ein paar Bretter besorgt, um die größten Löcher abzudichten. Man empfand es als eine Bevorzugung, studieren zu können, auch wenn man die Studiengebühren als Werkstudent während der Semesterferien sich mühsam erarbeiten mußte. Die tausend Annehmlichkeiten und Ansprüche, die man heute an die Gesellschaft glaubt stellen zu können, gab es schlicht deshalb nicht, weil ja niemand dagewesen wäre, der diese Ansprüche hätte erfüllen können.

Ja, so empfindet es auch der genannte Politiker, „wir hatten es leichter. Der Krieg war zu Ende, die Sirenen heulten nicht mehr, wir waren noch einmal davonkommen, jetzt konnte alles nur besser werden. Wir hielten zusammen. Die Not verband uns. Vor allem aber: Wir hatten Orientierungen, ein Ziel. Wir wußten – oder glaubten doch zu wissen –, was gut war und was böse. . . . Vor uns war Licht am Horizont.“ Aufbauen, Trümmer beseitigen, Lebensmöglichkeiten schaffen, Nahrung produzieren, sich Wissen aneignen und mitarbeiten an einem besseren Gemeinwesen, all dies ist in sich sinnvoll und erfordert nicht lange aufreibende Diskussionen, so hart es auch war.

Aber heute? Wie steht es mit dem Licht am Horizont? Kennen wir nicht jene Plaketten mit der Aufschrift „No future“, die ausgerechnet Jugendliche als entsetzliches Bekenntnis am Revers tragen?

Es hat wohl schon seine Richtigkeit mit dem Satz: Wir, die Älteren, hatten es schwerer – und darum leichter; wir hatten Orientierungen, wir hatten ein Ziel! „Und eine Jugend kann eben auf Dauer nicht ohne Ziel, ohne verlässliche Orientierung leben.“

„Ein zentrales Motiv (erg. für den Wertwandel vieler Jugendlicher)“ scheint mir das Leiden an der fertigen und fixierten Welt zu sein. Wolfgang Spindler berichtet (Kursbuch 54, S. 11), seine Mutter habe den Siebzehnjährigen darauf aufmerksam gemacht, daß die junge Generation kaum noch lache, während sie selbst in der Notzeit viel mehr gelacht hätten. Er antwortete: „Heute glaube ich manchmal, daß auch wir wieder lachen könnten, wenn rundherum Trümmer lagen und wir Hand anlegen müßten, hemdsärmelig, aufbauend oder wie auch immer“ (L. Kerstiens).

Hilfen geben zur Orientierung für die Zukunft, das scheint mir im Blick auf die Aufgaben der Bildung eine der zentralen Aufgaben, wobei Bildung die Aufgabe der Erziehung einschließt. Mit anderen Worten: Die vielleicht wichtigste Aufgabe an jungen Menschen wäre die, angesichts des Welthorizonts, wie er sich uns heute darbietet, angesichts der nüchternen zur Kenntnis zu nehmenden Zukunftsaspekte, trotz allem Zukunft zu erschließen, Aspekte für die Zukunft zu eröffnen, in der mit größtmöglicher Wahrscheinlichkeit Verzichte, Einschränkungen uns abverlangt werden. Ansprüche, die gerade viele Jugendliche glauben an die Gesellschaft oder den Staat stellen zu können, werden in der bisherigen Form sicherlich

nicht mehr erfüllt werden können. Und wir wissen alle, wie schwer es ganz generell ist, einmal eingeräumte soziale Besitzstände auch nur in ganz geringem Umfang im System einer parlamentarischen Demokratie zu kürzen.

Man hat die Situation Jugendlicher unter das Stichwort „Sinnkrise“ gestellt; nicht als würden Jugendliche über den Sinn des Lebens grübelnd diskutieren als akademisch philosophische Fragestellung; diese Frage stellt sich vielmehr auf der praktisch-existenziellen Ebene. Ist es überhaupt noch sinnvoll, an der Weiterentwicklung von Großtechnologien mitzuarbeiten im Blick auf Umweltzerstörung? Ist es noch sinnvoll, im Blick auf die Risiken einer nuklearen Auseinandersetzung zwischen den Großmächten überhaupt auf Sicherheitspolitik abzuheben? Ist es überhaupt noch sinnvoll, Familien zu gründen und Kinder in diese Welt zu setzen, die doch keine Zukunft zu haben scheint?

Das Stichwort Sinnkrise weist in einen Raum, der sich dem Zugriff der Machbarkeit weithin entzieht. Die Forderung: Werterziehung in der Schule, die alten Tugenden müssen wieder als Erziehungsziele eingebracht werden, Mut zur Erziehung und zwar zur wertgebundenen Erziehung usw., sind sicherlich Forderungen, die zu Recht bestehen und auch in Lehrplänen, Bildungsplänen, Rahmenrichtlinien ihren Niederschlag finden müssen. Aber: Werterziehung ist im letzten nur möglich über Persönlichkeiten, die diese Werte auch sozusagen verkörpern, sich zu ihnen bekennen; denn Werte haben ihren Bestand ja nie abseits der Personen, die sich zu ihnen bekennen.

Weil die Frage nach dem Vertrauen in die Zukunft nicht eine Frage ist, die man auf der Ebene theoretischen Argumentierens lösen kann, ist diese Frage eine „Glaubensfrage“, eine Frage an die Existenz dessen, der von Zukunft spricht, der Zukunft hat. Vertrauen kann nie befohlen, dekretiert, durch Erlasse programmiert werden; Vertrauen äußert sich in Lebenshaltungen.

Bildung und Erziehung zielen auf die Zukunft. Fehlende Zukunftserwartung, Angst vor der Zukunft, Hoffnungslosigkeit auf der einen und die sinnvolle Wahrnehmung der Aufgaben von Bildung und Erziehung auf der anderen Seite schließen sich im Grunde genommen aus.

Folgende vier Aspekte, die nur stichwortartig angesprochen sein können, scheinen im Hinblick auf die vielen grundlegenden, auf Zukunft hin ausgerichteten Aufgaben von Bildung und Erziehung heute besonders wichtig:

1. „Wieviel Zukunft liegt in der Vergangenheit“ (E. Bloch). „Überzeugender Lebenssinn ist auf die Erinnerung an bereits vorgefundenen und gelebten Sinn angewiesen, damit auf Überlieferung von und gegenwärtige Teilhabe an verwirklichtem Sinn“ (K. E. Nipkow).

Ein Denker des Mittelalters hat in einem eindrucksvollen Bild sich selbst und seine Zeitgenossen mit Zwergen verglichen, die kaum die nächsten Gegenstände in ihrer Umgebung recht erkennen können, zumal sie keine Maßstäbe haben, um deren Größe oder Kleinheit recht einschätzen zu können. Sie kriechen über die Erdoberfläche und können gerade das

sehen — erkennen wäre zuviel gesagt — was vor ihren Augen und Ohren ist.

Nun aber gibt es die Riesen aus der Vergangenheit, die Großen der Antike, die Propheten, die Kirchenväter, die Philosophen, deren Schultern es zu erklimmen gilt, wenn man einen größeren, umfassenderen Überblick haben will. Sie und alle, die vor ihnen lebten, haben ja selbst schon Erkenntnisse gewonnen, die es anzuzeigen gilt, wenn es darum geht, mehr zu erkennen. Zwangsläufig ist: Wer diese Schultern nicht erklimmt, wer weiterhin auf der Erdoberfläche dahinkriecht, wird sich rasch verirren im Dickicht und Gestrüpp des Naheliegenden. Er muß den Überblick und deshalb auch die Orientierung verlieren. Er wird einen kleinen Strauch für ein Ungetüm halten, weil er noch nie einen hohen Baum gesehen hat, und einen kleinen Stein wird er mit einem Felsen verwechseln, der ihm Grauen und Schrecken einflößt; ein — wie mir scheint — eindrucksvolles Bild für die Bedeutung der Tradition für die Menschwerdung des Menschen. Praktisch gesagt: Wie sollte einer, der noch nie ein Drama von Shakespeare gesehen und sich mit ihm beschäftigt hat, ein sachgemäßes Urteil über einen zeitgenössischen Dramatiker abgeben können?

Wie sollte einer, der sich nie mit geschichtlichen Zusammenhängen beschäftigt hat, sachgerecht Politik machen können? Wie sollte einer, der nur sein eigenes Leben und seine Probleme vor sich sieht und sich mit ihnen tagaus tagein beschäftigt, diese nicht für die Probleme der Welt haben müssen, wie sollte er nicht der Meinung sein müssen, daß mit ihm die Weltgeschichte endet? Oder: Wie sollte einer theologisch begründete Stellungnahmen zu Fragen unserer Zeit, unserer Gegenwart in Politik und Wirtschaft, Staat und Gesellschaft, Technik und Umwelt abgeben können — und es gibt wohl derer viele — der nicht in Auseinandersetzung mit den theologischen Traditionen gelernt hat, geschichtliche Zusammenhänge zu sehen, Irrwege als solche zu erkennen und von vielleicht holprigen und steinigen, aber zielgerichteten Pfaden zu unterscheiden?

Oder fragen wir mit Tenbruck: „Wie läßt es sich überhaupt begreifen, daß alle Völker in der langen Menschheitsgeschichte, trotz Unwissenheit und Not, mühelos Menschen erzogen haben, während wir an dieser Aufgabe zu scheitern drohen, obschon wir uns mit so viel Aufwand ... zur Erziehungsgesellschaft formiert haben, die über Heere professioneller Erzieher, über Korps geschulter Ausbilder und einen riesigen Generalstab von Erziehungswissenschaftlern verfügt?“

Zwischen der oft beklagten Traditionslosigkeit oder gar dem Traditionsabbruch und der Resignation angesichts der Zukunft, den „no-future-Bekanntnissen“ besteht ein ursächlicher Zusammenhang. Wenn der Satz von E. Bloch stimmt: „Wieviel Zukunft liegt in der Vergangenheit!“ — dann muß die Hilflosigkeit und die lähmende Mutlosigkeit angesichts einer ungewissen Zukunft im gleichen Maß zunehmen, in dem die Bindung an die Vergangenheit abnimmt. Die Beschäftigung und Auseinandersetzung mit menschlichen Schicksalen als „gelebtem Lebenssinn“ in Grenzsituationen, das Wissen um die Jahrhunderte und Jahrtausende umgreifenden geschicht-

lichen Werdeprozesse von Staaten, Völkern und Kulturen, die Kenntnis von „Sinnkrisen“ und Weltuntergangsstimmungen, unter denen vergangene Generationen lebten, kurz: Das Wissen um das Eingebundensein in Traditionen und größere Zusammenhänge bewahrt vor dem gefährlichen Bewußtsein, in ungeschichtlicher Isolation dem Zufall ausgeliefert zu sein.

Das Wissen um Ereignisse, Zusammenhänge und Schicksale aus der Geschichte bindet den einzelnen ein in Zusammenhänge, die der christliche Glaube auf dem Hintergrund der Heilsgeschichte Gottes mit dem Volk Israel immer nur als Geschichtshandeln Gottes verstehen und bekennen konnte. Nur weil das Volk Israel um das Handeln Gottes in der Vergangenheit seiner Geschichte wußte, konnte dieses Volk seine Zukunft, mochte sie noch so düster erscheinen, mit Hoffnung und Mut in Angriff nehmen. Die Zukunft war ja zugesagt, sie war verheißen. Ohne den Glauben an die Verheißung wäre Israel noch immer ein verlorenes, zukunftsloses Volk gewesen, über das alle anderen Völker triumphiert hätten.

Weil die Christen sich zu dem Herrn bekannten, der „zur Rechten Gottes sitzt“ und zugleich der auf sie zukommende Herr ist — „zu richten die Lebenden und die Toten“ — konnten sie jeder noch so dunkel erscheinenden Zukunft voller Hoffnung entgegengehen und mit Mut, Nüchternheit und Gelassenheit zu gestalten versuchen.

Heilsgeschichte heißt, sich in Zusammenhänge gebettet zu wissen und die „Schickung im Zusammenhang“ sehen und aufnehmen zu können, in der auch das Dunkle und Böse und Widersinnige wie auch das Heile und Gute und Sinnhafte seinen Platz hat und in der auch die Zukunft als auf uns zukommende Schickung ihre Bedrohlichkeit verliert und in der auch die in die Zukunft hineinführenden Wege eingebunden sind in das Handeln dessen, der auch „Wolken, Luft und Winden seine Bahn zu geben“ weiß.

Zusammenhanglosigkeit, Traditionslosigkeit, Geschichtslosigkeit liefern den einzelnen der bloßen Zufälligkeit, der Kontingenz, der Sinnleere und damit der Zukunftslosigkeit aus, in der Bildung für die Zukunft ihren Sinn verloren hat.

Das Wissen um den Herrn der Geschichte bindet den einzelnen ein in Zusammenhänge, in eine Geschichte, in Traditionen, die in die Zukunft hineinweisen, und für diese Zukunft zu bilden, zu erziehen und zu befähigen ist unabdingbarer Ausdruck des Bekenntnisses zu diesem Herrn der Geschichte.

2. Wiederholt hat Hartmut von Hentig darauf hingewiesen, daß die Kindheit sich heute verändert habe, daß die Kinder heute anders sind als andere vor ihnen. Deshalb fordert eine „veränderte Kindheit eine veränderte Pädagogik“. Eine an unverarbeiteten Eindrücken reiche, an Halt, Begründung, verständener und verantworteter Ordnung arme und vor allem unruhige, friedlose Welt hat ein „Bedürfnis nach Verlässlichkeit in den Kindern aufkommen lassen, das alle anderen Bedürfnisse übertrifft.“

Vor zehn Jahren brauchten sie anderes, mußten sie die Erfahrung der nicht-heilen Welt machen, Konflikten ins Auge sehen, lernen und erfahren, daß Erwachsene erschütterbar sind und daß das ihren Wert nicht mindert. Erwachsene, zumal Lehrer, müssen heute in erster Linie standhalten, sie müssen den

Charakter einer Wand haben, wie eine meiner Kolleginnen sagt, etwas, das schützt, das immer da ist, an das man sich anlehnen kann.

Wir haben – nicht aus lauter Fortschrittselei, sondern meist aus Ehrlichkeit – den Kindern eine zu offene Welt zugemutet. Von den klassischen Mitteln der Pädagogik – Vorbild sein, den Kindern Spielraum für trial and error und Selbstverantwortung geben und aufklärende Belehrung – machen wir nur von letzterem Gebrauch. Wir müssen die Überforderung der Kinder durch das nicht durchschaubare Geschehen insgesamt, durch die scheinbare Automatik von Ordnung und Katastrophe, durch die Grenzenlosigkeit der Verantwortung erkennen und ihr mit pädagogischen Mitteln begegnen.“

Die Aufgaben sind:

– Wenige, aber feste Ordnungen in das amorphe Lebensfeld der Kinder einziehen – Ordnungen, an denen sie sich orientieren und von denen aus sie ihre Freiheit wagen können; dazu gehört, Regeln finden zu lassen, nach denen alle Mitglieder der Gemeinschaft handeln, so daß man sich darauf verlassen kann; *Routine*, ja *Rituale* einführen, die einen davon entlasten, die Welt ständig durch eigene moralische Entscheidung neu zu ordnen; *Reviere* bilden, die die Verantwortung der Kinder auf etwas Bestimmtes begrenzen, so daß sie sie im Ernst und nicht nur zum Schein wahrnehmen lernen; und zu diesen drei *R* hinzu: Vorbild sein, als Erwachsener selber tun, was man getan sehen will.

– Erzieher als Wand, an die man sich anlehnen kann, als Beschützer, die immer da sind; Ordnungen, auf die man sich verlassen kann, Regeln, Rituale, Reviere!

Als Christen sollten wir durch diese Worte uns ermutigt fühlen, uns gerade auch im Blick auf Erziehung auf unsere eigenen Grundlagen neu zu besinnen; mit diesen Worten werden wir an unsere eigene Verantwortung erinnert, die zu übernehmen uns oft so schwer fällt. Das ganze Erziehungsdilemma fällt hier sozusagen auf uns zurück, wobei wir nicht vergessen haben, wie schwierig diese Aufgabe angesichts der auseinandergebrochenen Lebenskreise ist.

Sollten wir, jene Worte von Hentig im Ohr, nicht die Aufgabe haben, heute wieder neu nachzudenken über die Aufgabe der Eltern, die ihnen – nicht nur als „Bezugsperson“ für die Kinder im Rahmen einer „Sozialisationsgruppe“, sprich Familie – vom Schöpfer übertragen ist als Vater und Mutter? Sind wir bereit, die uns übertragene Auctoritas, Autorität als Vater und Mutter als Aufgabe zu übernehmen in Verantwortung vor dem, der uns mit dieser Aufgabe betraut hat? Schutz bieten kann nur der, der sich selbst beschützt weiß; können wir uns als Vater und Mutter unseren Kindern gegenüber glaubwürdig als Beschützte darstellen? Sollten wir als „Bildner“ und Erzieher unsere Aufgaben nicht auch wieder als Mandate verstehen lernen, die uns übertragen sind und die höchstens formal in Verbindung stehen zu dem, was wir als Job zu bezeichnen pflegen?

Eine Wand, an die sich andere, unsere Kinder anlehnen können, muß selbst ein Fundament haben, damit sie nicht beim ersten Windstoß umfällt.

Aber auch in der Geschichte der Pädagogik ereignet es sich immer wieder, daß scheinbare Ladenhüter von vorgestern plötzlich als dernier cri pädagogischer Erkenntnis verkauft werden konnten und reißenden Absatz fanden.

Und wenn von Hentig von festen Ordnungen spricht, die in das amorphe Lebensfeld der Kinder eingezeichnet werden müssen zu ihrer eigenen Entlastung, als echte Hilfen für die Entscheidungen, die sie zu treffen haben, dann sollten wir uns als Christen wahrlich nicht scheuen und den Mut dazu haben, christliche Verhaltensregeln, christliche Rituale, christliche Reviere in das Leben unserer getauften Kinder einzuzeichnen und auf ihr Funktionieren zu achten.

3. „Ohne Anforderungen findet keine Förderung statt. Das Nachgeben im Elternhaus und in der Schule – die Kinder sollen es besser haben – hilft der Jugend nicht. Die Jugend gewinnt so nicht die Selbständigkeit zu eigenem Planen, sondern nur noch Kraft zu kurzlebigen eruptiven Verhaltensweisen: Protest und Demonstration. Doch diese Aktionen sind zu kurzlebig, als daß sie etwas bewirken“ (E. Stuckmann).

„Wer einen Jugendlichen von Kind auf in Watte gepackt hat, darf sich nicht darüber wundern, daß er beim ersten Luftzug eine lebensbedrohende Lungenentzündung bekommt“ (A. Koch).

Es mag – in aller Vorsicht sei es gesagt – vielleicht eine der verhängnisvollsten Konsequenzen einer angeblich zum Wohl des Kindes propagierten Laissez-faire-Pädagogik sein, daß von kompetenten Psychotherapeuten die Unbelastbarkeit vieler Jugendlicher in unserer Gesellschaft als einer ihrer wichtigsten Kennzeichen genannt wird. Man wird diese Pädagogik als Gegenschlag gegen die autoritäre Erziehungslehre des NS-Staates verstehen können, man muß aber deren Auswirkungen unter uns, bis hin zur Drogenszene und zur Jugendkriminalität sehr deutlich sehen.

Der Prozeß der Reifung vollzieht sich nur in der Auseinandersetzung mit Widerständen, und ein Kind und ein Jugendlicher haben ein Recht darauf, sich an Positionen von Erwachsenen reiben zu können.

Es macht einen grundlegenden Unterschied aus, ob ich einen Berggipfel über eine Kletterroute erklimme unter Einsatz aller körperlichen und psychischen Kräfte und dann, auf dem Gipfel angelangt, die Aussicht genieße, oder ob ich mit der Bergbahn mich auf den Gipfel fahren lasse und Umschau halte, was mir hier an Aussicht geboten wird. Pflichten und Rechte, Leistung und Anspruch gehören im Bildungs- und Erziehungsprozeß unauflöslich zusammen und bedingen einander.

Man kann Jugendliche auch aus dem für sie entscheidenden Bildungsprozeß, in dem sie dazu befähigt werden sollen, die Zukunft zu gestalten, „hinausfordern“ durch Verzicht auf Forderungen.

4. „Das totale Diesseits gehört zur Zwangsvorstellung der Utopien. ... Eine Welt ohne Jenseits, die sich selbst in ihr Diesseits wie in ein Gefängnis einmauert? Unglücklicher kann das Bewußtsein nicht werden. ... Tatsächlich wächst die Sehnsucht nach dem Jenseits – dem ganz anderen“ (R. Altmann).

Wir haben uns in unserer Gesellschaft in den vergangenen Jahren und wenigen Jahrzehnten wahrlich genug Mühe gegeben, um sämtliche Orientierungshinweise für ein erfülltes Leben – seien es Vorbilder oder Werte, Sinninhalte oder Maßstäbe – abzubauen. Man kann alle Hüllen einer Zwiebel abschälen, getrieben von der kritischen Frage, was dann wohl nach allen Enthüllungen und Entmythologisierungen, kritischem Hinterfragen noch übrig bleibt an Positionen, für die man sich begeistern kann und für die sich einzusetzen noch lohnt, was noch dahinter steckt; man darf sich dann aber auch nicht wundern, am Ende des Abschälungsprozesses vor einem Nichts zu stehen, weil man mit den scheinbar unwichtigen Hüllen auch die Substanz entfernt hat. Um es mit einem biblischen Bild zu sagen: Wie wir den Schatz des Glaubens immer nur in irdenen Gefäßen haben können, so gibt es Leitbilder für ein erfülltes Leben immer nur in den irdenen Hüllen menschlicher Lebensschicksale, aus denen ein erfülltes Leben spricht.

Was ein erfülltes Leben sei, darüber geht der Streit seit Menschengedenken, und die mit Worten und Lebensgestaltungen gegebenen Antworten sind kaum überschaubar.

Eindrucksvoll bringt Maurice Sendak in seiner Fabel von der Katze Jenny diese Frage nach einem sinnerfüllten Leben zum Ausdruck, in der er das luxuriöse Leben seiner Katze schildert, die über alles verfügt, wovon eine Katze nur träumen kann. Aber sie ist eben unzufrieden. Und nachdem die Topfpflanze in einem tiefsinnigen Gespräch ihr alles vorgehalten hat, was doch Anlaß zur Zufriedenheit sein müßte und schließlich nur noch fragen kann, warum sie dann fort wolle, antwortete Jenny mit dem vielsagenden Satz: „Weil ich unzufrieden bin. Ich wünsche mir etwas, was ich nicht habe. Es muß im Leben mehr als alles geben.“

Das Wort von der Sinnkrise, in der wir stecken – und Sinnkrise ist ja nur ein anderes Wort für unerfülltes Leben – kommt am deutlichsten vielleicht dort zum Ausdruck, wo Menschen, vornehmlich junge Menschen aus den uns vorgegebenen Strukturen des Lebens in unserer Gesellschaft ausbrechen, weil das, was dieses Leben hier zu bieten hat, offensichtlich nicht ausreicht, um Lebenssinn zu finden“. Es muß im Leben mehr als alles geben, und diese Forderung in ihrer Maßlosigkeit erfüllt sich etwa in der Drogenzene, im Hineintauchen in ostasiatische Heilslehren bis hin zu den destruktiven Kulturen, die sich unter uns immer mehr ausbreiten.

Eine in sich geschlossene Welt – „Geschlossene Gesellschaft“ (J. P. Sartre) – ist in der Tat für den Menschen unerträglich, weil die Frage nach Sinnerfüllung, nach Hoffnung für die Zukunft immer über das totale Diesseits hinausweist. Die Ersatzlösungen, wie sie von den Utopien und Ideologien angeboten und von wahrlich nicht wenigen Jugendlichen angenommen werden, erweisen sich in ihrer Ersatzfunktion darin, daß sie die Realitäten aus den Augen verlieren.

Die vor uns liegenden Probleme und Aufgaben hinsichtlich der Zukunftsgestaltung durch Bildung liegen in ihrer Wurzel jenseits der Ebene des bloß Machbaren, und es liegt eine gefährliche Verkennung der

Problematik vor, wenn man meint, diese auf der Ebene der Politik, der Bildungspolitik finden zu können. Erfülltes Leben kann nicht dekretiert, gefordert oder angeordnet werden. Erfülltes Leben muß vielmehr aus der Vergangenheit erschlossen werden, dort, wo erfülltes Leben uns begegnet: Zukunft durch Bildung würde heißen: Sich bilden lassen durch unsere Tradition. Und hier können und müssen Akzente gesetzt werden.

Auf die Möglichkeiten und Grenzen für ein erfülltes Leben hin kann gebildet und erzogen werden, nicht zuerst durch Forderungen, sondern durch dankbare Annahme, durch Bejahen, durch die wir uns selbst als „Bildner“ und Erzieher, als glaubwürdige Repräsentanten für sinnerfülltes Leben erweisen. Es scheint sich doch auch in der pädagogischen Situation der letzten Jahre erwiesen zu haben, daß an der Person des „Bildners“, des Erziehers kein Weg der Pädagogik oder Erziehungslehre vorbeiführt.

Erfülltes Leben kann nicht bedeuten die totale Erfüllung angeblicher Bedürfnisse auf dem Weg zum pädagogischen Leitziel der Selbstverwirklichung, die in sich selbst keinen Sinn ergibt. Bildung und Erziehung auf ein erfülltes Leben hin ist zugleich auch immer Bildung und Erziehung zur Erfüllung von Forderung und Verzicht, weil gerade mit Verzicht oft Sinn-Gewinn verbunden sein kann. Es ist uns heute einsehbarer als noch vor wenigen Jahren, daß der Mensch nicht vom Brot allein lebt.

„Daß aber im Bezug unseres Glaubens auf die biblische Religion zuletzt die Entscheidung über die Zukunft unseres abendländischen Menschseins liegt, das scheint gewiß“ (K. Jaspers).

Kraft, Mut und Hoffnung zur Gestaltung der Zukunft durch Bildung werden nicht gewonnen durch Flucht vor der Wirklichkeit in Utopien, Scheinalternativen, Angstpsychosen, Machbarkeitsideologien. „Christen wissen: Wir haben eine Zukunft!“ – so heißt das Leitthema dieser Tagung. Wir haben eine Zukunft – so lassen Sie mich das Thema theologisch interpretieren – weil wir einen Herrn haben, der auf uns zukommt.

Der Mut zur Gestaltung der Zukunft aus der – in dem Handeln Gottes in der Vergangenheit, Gegenwart und Zukunft begründeten – Hoffnung kommt besonders schön und anschaulich zum Ausdruck in jenem Satz, ob er nun auf Luther zurückgeht oder nicht: „Wenn ich wüßte, daß morgen die Welt untergeht, so würde ich doch heute mein Apfelbäumchen pflanzen“; eine Absicht, die völlig sinnlos ist, wenn man sie im Gefängnis der „totalen Diesseitigkeit“ macht, und doch lebte und lebt die Welt immer von denen, die darum wissen, daß die Mauern dieses Gefängnisses gesprengt sind. Was letztlich morgen oder übermorgen oder in Jahrhunderten geschehen wird, wissen wir nicht. Zukunftsprognosen – so ernst sie in Teilaspekten genommen werden müssen – sind immer fragwürdig. Der Mut, die Freude, die Gelassenheit und die Hoffnung zur Gestaltung der Zukunft durch Bildung und Erziehung – Bildung und Erziehung wurden ja oft mit dem Einpflanzen eines Bäumchen verglichen – ist fast, so möchte man sagen, selbstverständlicher Ausdruck jener Lebenshaltung, die aus dem Glauben an das Handeln Gottes in der Zukunft erwächst.

Zukunft durch Bildung – Bildung für ein erfülltes Leben

Georg Gölter

„Zukunft durch Bildung – Bildung für ein erfülltes Leben“ – das steht hier als Aussagesatz. Gelegentlich versehen Veranstalter auch unumstrittene und selbstverständliche Aussagen ganz gerne mit einem Fragezeichen, um das Thema einer Tagung von vornherein offener erscheinen zu lassen. Der Veranstalter heute hat es nicht getan. In einem solchen Fall pflegen manche Referenten ein Fragezeichen hinter den Titel ihres Vortrags zu setzen.

Stellen Sie sich bitte vor, die Philologiestudenten der Universität Mainz laden mich zu einem Vortrag ein, und ich kündige das Thema an: „Zukunft durch Bildung – Bildung für ein erfülltes Leben!“ was würde man dort denken?

Wir haben zur Zeit in Rheinland-Pfalz 6 500 Planstellen an Gymnasien. Aber allein in unserem Bundesland studieren zur Zeit mehr junge Leute für das Lehramt an Gymnasien als überhaupt Planstellen vorhanden sind. Dazu kommen noch die Pfälzer, die in Heidelberg oder Mannheim studieren, die Rheinländer, die in Bonn und Köln, und die Westpfälzer, die in Saarbrücken studieren. Zudem sind die Lehrer an Gymnasien im Schnitt 42 Jahre alt; es wird also in den nächsten zwanzig Jahren nur ein geringer Prozentsatz ausscheiden. Die öffentlichen Kassen sind leer, wir sind nicht nur an die Grenzen unserer Möglichkeiten gestoßen, sondern haben sie bereits überschritten.

Hinzu kommt der Geburtenrückgang. In der Bundesrepublik Deutschland wird die Zahl der Schüler in den nächsten zehn Jahren um ein Drittel zurückgehen; dasselbe gilt natürlich auch für Rheinland-Pfalz. Viele, allzu viele Lehramtsstudenten, sehr viele in den letzten Jahren eingestellte junge Lehrer, leere Kassen, zurückgehende Schülerzahlen – würde ich verstanden, wenn ich als Referat „Zukunft durch Bildung – Bildung für ein erfülltes Leben!“ anbieten würde? Wie würde man reagieren?

Das was für die Lehramtsstudenten gilt, gilt gleichermaßen für andere geisteswissenschaftliche Berufe, für Bibliothekare, für Archivare oder für Völkerkundler. In dieser Disziplin studieren zur Zeit 500 junge Leute an der Universität Mainz. Aber auch angehende Wirtschafts- und Sozialwissenschaftler und Juristen können nicht mehr ohne weiteres mit der Übernahme in ein Arbeitsverhältnis rechnen, schon gar nicht bei der schwierigen finanziellen Situation in sehr vielen Bereichen. Kann Bildung erfülltes Leben bewirken, wenn der aufgrund des Bildungswesens angestrebte Beruf unerreichbar erscheint – und in der Tat unerreichbar ist? Für allenfalls 5–10% derjenigen, die zur Zeit für das Lehramt an Gymnasien in Rheinland-Pfalz studieren, wird der angestrebte Beruf erreichbar sein. So sieht die Wirklichkeit aus.

Lassen Sie mich ein ganz konkretes Beispiel nennen: Eine junge Dame, Birgit B., 22 Jahre, glänzende Schülerin an einem unserer Gymnasien, vorzeitiges

Abitur. Sie studiert Philosophie und Germanistik, sie macht in den Semesterferien einen Sprachkurs in Italien mit, sie geht zum Studium nach Frankreich, sie arbeitet dort in einem philosophischen Forschungszentrum und schreibt dort eine bemerkenswerte Arbeit über Hegel. Sie überlegt sich, ob sie ein drittes Fach studieren soll, Geschichte oder Französisch. Sie studiert schließlich beides. Ihre Professoren sind sehr mit ihr zufrieden, sie hat außerordentlich viel Freude am Studium. Aber manchmal, so erzählt sie mir, wacht sie mitten in der Nacht auf, von Angstträumen geplagt, erschreckt von dem Gedanken, daß ihr dieses ganze Studium keine Zukunftsperspektive eröffne, weder im Schuldienst noch in der Hochschule. Denn auch hier gibt es eine ähnliche Situation wie in der Schule. Wir haben die Hochschule in den letzten fünfzehn Jahren außerordentlich ausgebaut. Das Durchschnittsalter der Lehrkräfte ist außerordentlich gering, und so werden auch in den Hochschulen in den nächsten 10 bis 15 Jahren relativ wenige eingestellt werden können. Nebenbei, Birgit S. braucht keine Angst vor der Zukunft zu haben. Damit tröstet sie sich auch, wenn sie nachts wach wird. Sie hat nämlich nach dem Abitur zwei Jahre lang eine Buchhändlerlehre gemacht und sie abgeschlossen. Sie kann jederzeit in den Beruf der Buchhändlerin zurückgehen. Weil sie so begabt ist, hat ihr die größte Buchhandlung in der Stadt, aus der sie kommt, angeboten, jederzeit anzufangen, und zwar zu dem Gehalt, mit dem sie an der Hochschule einsteigen könnte.

Ein zweites Beispiel: Wenn mich eine der Handwerkskammern in Rheinland-Pfalz oder eine Kreishandwerkerschaft zu einem Vortrag einlädt, und ich würde dort sagen, ich wolle über ein durch Bildung erfülltes Leben sprechen, würde ich möglicherweise auf Unverständnis stoßen. Landesregierung und Landtag haben in den letzten Jahren immer wieder deutlich gemacht, daß wir auch an den berufsbildenden Schulen Religion, Deutsch und Sozialkunde, also allgemeinbildende Fächer, unterrichten wollen. Wir sind jetzt in der Lage, dies schrittweise zu tun. Dies führt dann in sehr vielen Fällen zum zweiten Berufsschultag. „Zukunft durch Bildung – Bildung für ein erfülltes Leben“ – und wenn ich den zweiten Berufsschultag einführe, wird mir der Vorwurf gemacht, ich betätigte mich als Ausbildungsplatzvernichter.

Ist es in unserer Zeit nicht die Qualifikation für eine ganz bestimmte berufliche Tätigkeit, die auf dem Arbeitsmarkt gefragt ist, also Berufsausbildung, die Zukunft eröffnet, und nicht Bildung, so wie wir den Begriff in der Regel verstehen? Wir meinen doch mit dem Gebildeten, und jetzt zitiere ich Hartmut von Hentig, „den mit dem Abitur und womöglich mit humanistischer Bildung, den, dem man viel über die Vergangenheit erzählt hat, damit er die Gegenwart und Zukunft meistere, der die klassische Literatur kennt, oder doch weiß, was man damit meint, der

Texte interpretiert, einen gegliederten Aufsatz schreiben kann und wenigstens zwei Fremdsprachen beherrscht, der die Erscheinungen bewertet, sprachlich bewältigt und dabei eine bestimmte grammatische und stilistische Empfindlichkeit zeigt, der sich spät spezialisiert und der sich dann auch nicht gerne auf eine einzige Kompetenz beschränken läßt, der Wert darauf legt, eigene Urteile zu haben und dies auch anderen gewährt, solange bestimmte Voraussetzungen und Formen eingehalten werden und die Grenzen des guten Geschmacks." Soweit Hartmut von Hentig in „Eine Apologie des Gebildeten“ (1976).

Man mag über den hier von Hentig ironisierten Bildungsbegriff und seine Stereotypen streiten, weil man diese traditionelle bildungsbürgerliche Sicht für zu einseitig, für schichtenspezifisch oder klassenspezifisch hält. Aber sie hat unleugbar etwas Gutes. Sie versucht, den Begriff Bildung mit Inhalt zu füllen. Und dies geschieht bei vielen Diskussionen von heute und in den letzten zehn Jahren nur bei wenigen. Ich meine, man kann über Fragen der Bildung nur schwer sprechen, wenn man nicht weiß, was der Gesprächspartner eigentlich damit meint.

Vor kurzem ist ein interessantes Buch von Heinrich Schoene, viele Jahre Leiter der Abteilung Bildungsplanung im rheinland-pfälzischen Kultusministerium, erschienen. Er hat in diesem Buch die grundlegenden Weichenstellungen und Entwicklungen der Bildungspolitik in den Ländern der Bundesrepublik Deutschland seit Beginn der 60er Jahre aufgezeigt. Hier gibt es ein zentrales Kapitel, das überschrieben ist „Der Schrei nach Bildung“. Es war aber nicht der Ruf nach dem menschlich erfüllten Leben, der hier laut wurde. Es war schlicht und einfach die Forderung nach mehr Abiturienten und nach mehr Studenten. Aufgeschreckt durch einen Ländervergleich der OECD, der erkennen ließ, daß der Zuwachs an Abiturienten zwischen 1957 und 1970 z. B. in Frankreich bei 154 % lag, in Schweden bei 138 %, in Belgien und den Niederlanden bei 100 % liegen würde, in der Bundesrepublik Deutschland aber nur bei 4 %, verkündete Georg Picht 1964 das Wort von der „deutschen Bildungskatastrophe“.

Das Recht auf Bildung, das in Artikel 18 der Erklärung der Menschenrechte durch die Vereinten Nationen festgeschrieben worden ist, wurde in der politischen Diskussion der Bundesrepublik Deutschland von vielen auf den Anspruch, weiterführende Schulen besuchen zu können, reduziert. Da bessere schulische Abschlüsse auch größere soziale Chancen versprachen, wurde Bildungspolitik gleichzeitig Sozialpolitik. Es soll mich bitte niemand mißverstehen: Die sogenannte Bildungsexpansion war notwendig, die Heranführung bislang abseits stehender Gruppen an weiterführende Schulen war notwendig und richtig. Man sollte sich heute im Blick zurück vor zu harten Urteilen scheuen. Ich glaube, niemand wird heute diese Entwicklung ernsthaft zurückdrehen wollen oder gar zurückdrehen können. Aber eindeutig ist: Wir haben dabei, wie so oft in der Bundesrepublik Deutschland, das Kind mit dem Bade ausgeschüttet, am sichtbarsten im Bildungsbericht der Koalition in Bonn aus dem Jahre 1970, der von der Troika Leusink – von Dohnanyi – Hamm-Brücher vorgelegt worden ist. Er hatte ja als Zielsetzung, daß 50 %

eines Altersjahrgangs die Hochschulreife erwerben sollen, wovon dann wiederum die Hälfte, also 25 % eines Altersjahrgangs studieren sollten. Es war falsch, Bildung nur unter quantitativen Gesichtspunkten zu sehen. Je mehr Abiturienten und Studenten, um so besser sollte angeblich die Bildungspolitik sein. Bildung ist nicht als qualitativer Begriff gesehen worden. Der Bildungsprozeß, reduziert auf Schulausbildung, stand im Mittelpunkt der Überlegungen und nicht Bildung als Ergebnis. Diesen Wandel dokumentiert übrigens in einer sehr schönen Form ein Blick in zwei große Lexika der 50er und der 70er Jahre. Während der Große Brockhaus von 1952 auf zwei Seiten das Stichwort „Bildung“ stark philosophisch und geistesgeschichtlich behandelt und als Begriffe „Bildungsphilister“, „Bildungsroman“, aber auch immerhin schon „Bildungsstatistik“ nennt, so finden wir in Meyers Enzyklopädischem Lexikon von 1972 insgesamt über 20 Stichworte, darunter „Bildungsforschung“, „Bildungsgefälle“, „Bildungsmonopol“, „Bildungsnotstand“, „Bildungsökonomie“, „Bildungsplanung“, „Bildungspolitik“, „Bildungstechnologie“. Hier zeigt sich ganz eindeutig der Wandel in 20 Jahren. Nicht mehr die Geisteswissenschaften, sondern die Sozialwissenschaften beherrschen das Feld. Methoden der empirischen Sozialforschung wurden unter der Überschrift Wissenschaft in den Bereich von Bildung und Erziehung eingeführt.

Ich will hier nicht pauschalieren, dies wäre auch ungerecht, aber sehr viele Wissenschaftler beschäftigen sich mit deduktionistischen Theorien der curricularen Entwicklung, mit Lernzieltaxonomien, mit Sozialisation und mit Enkulturation, sie forderten die Reliabilität und Validität von Tests, und was dies alles auch immer gewesen sein mag. Ich meine, gerade diese Stichworte sind typische Beispiele für die einseitige Betonung der intellektuellen Kräfte, die sich vor allem in den 60er Jahren immer mehr in den Vordergrund geschoben hat. Damit wurde der technisch-wissenschaftlichen Qualifikation innerhalb der Schule ein übergroßer Stellenwert zugemessen. Im übrigen ist diese Entwicklung ja weltweit festzustellen; ich verweise nur auf den Sputnik-Effekt in den Vereinigten Staaten. Das mußte zwangsläufig zu Defiziten im Bereich der Erziehung und Bildung führen, indem der Mensch nicht mehr als eine Einheit von Leib, Seele und Geist gesehen wurde, oder, um es mit Pestalozzi auszudrücken, als Einheit von Kopf, Herz und Hand. Die von vielen Wissenschaftlern geforderte Professionalisierung der Lehrerausbildung hatte zum Ergebnis, daß der Lehrer nicht mehr primär als Pädagoge verstanden wurde, also, in der Bedeutung des Wortes als derjenige, der ein Kind an die Hand nimmt und führt, sondern vornehmlich als „Sozialisationsingenieur“, als unberührter Fachmann, als Organisator von Unterrichtsprozessen. Diese Entwicklung in weiten Teilen der Erziehungswissenschaft hatte noch eine andere Folge: Die Hauptbeteiligten, die Eltern, verstanden den Fachjargon nicht mehr. Und wenn man etwas nicht mehr versteht, dann wächst die Distanz. Bei vielen wurde die Befürchtung hervorgerufen, wenn wir die Wissenschaftler nicht mehr verstehen, werden sie dann umgekehrt unsere Probleme noch wahrnehmen und verstehen können? Für die Eltern standen und stehen immer wieder im Vordergrund die konkreten Probleme ihrer Kinder in

der Schule, die kleinen und doch so großen Ängste und Sorgen. Eltern fragen in aller Regel nicht nach Curricula und Pilotfächern, sondern ob ihre Kinder etwas vernünftiges lernen, ob sie Spaß an der Schule haben ob sie gerne in die Schule gehen. Und die Freude im Unterricht und am Unterricht der Lehrerin X und die Sorge und die Angst der Kinder vor dem Unterricht beim Lehrer Y – und so etwas soll es ja auch heute noch geben – steht im Vordergrund der elterlichen Betrachtung.

Die Gesellschaftswissenschaften hielten noch auf einem anderen Weg Einzug in die Schule. Wir leben heute im Zeitalter der zweiten, der eigentlichen Aufklärung. Meines Erachtens war das 18. Jahrhundert nicht das Zeitalter der Aufklärung, denn das, was Voltaire und Friedrich den Großen bewegt hat, das hat allenfalls – hochgerechnet – ein Prozent der Bevölkerung bewegt.

Aber die Menschen im Alltag lebten in ihren selbstverständlichen, beispielsweise in ihren kirchlichen Bindungen. Die Aufklärung, in der wir heute stehen, hat ein Menschenbild entwickelt, das den Begriff der Emanzipation zum zentralen Wert gemacht hat. Emanzipation ist im Grunde ein pädagogischer Begriff, und er steht in der großen Freiheitstradition des Abendlandes. Er steht in der großen Menschenrechtstradition der letzten Jahrhunderte. Nur, wir stellen natürlich fest, daß dieser Begriff einseitig interpretiert, verkürzt worden ist im Sinne der totalen Emanzipation des Menschen, im Sinne des Herausgehens aus den Bindungen, die sein Leben bestimmen und die ihm das Leben oft erst möglich machen.

Die Emanzipationspädagogik lief Gefahr, die Erziehungswissenschaft als ein Mittel zur Gesellschaftsveränderung zu sehen, strategisches Lernen, politische Sozialisation sollte die Aufgabe der Schule sein. Und als letztes Ziel dieser sogenannten Pädagogik wurde von vielen definiert, ich zitiere aus einem Buch, das Rolfs und Evers, der frühere Berliner Schulsenator, herausgegeben haben: „Emanzipatorische Erziehung geht in eine allgemeine politische Praxis über, ist nicht mehr subversives Bildungsprinzip sondern Erziehung zu Sozialismus, als Konkretisierung einer kritischen Gesellschaftstheorie.“

Robert Speemann hat diese Vorstellungen einer so verstandenen Erziehungswissenschaft mir folgenden Worten charakterisiert: „Sie ist nicht an der Weckung der Kreativität Gesunder orientiert. Ihr Modell ist die Psychoanalyse Kranker. Nicht Sehen will sie lehren sondern Durchschauen, nicht Fragen will sie lehren sondern Hinterfragen, nicht Wissen sondern Besseres. Die unvermeidliche Manipulation wird so sehr vorausgesetzt, daß Erziehung offenbar nur als Gegenmanipulation begriffen werden kann. Das Wort Freiheit kommt auch in dieser Ideologie entweder gar nicht vor, oder es wird unter Ideologieverdacht gestellt. Im Grunde geht es zu wie in der ganz alten Erziehung, die nichts riskieren wollte, vor allem nicht, daß der junge Mensch unter Selbstbestimmung am Ende etwas anderes versteht als sein Erzieher.“

Es ist ganz klar: Auf der Strecke bleibt bei solchen bildungspolitischen Grundsätzen die Persönlichkeit des jungen Menschen. Aber die Entfaltung und Entwicklung der Person sollte doch gerade Ziel aller Bildung sein.

Ich meine trotz aller Probleme, denen wir heute gegenüberstehen, beispielsweise der dramatischen Probleme für viele junge Leute auf dem Arbeitsmarkt, müssen wir uns immer wieder bemühen, auf den eigentlichen Sinn von Bildung zurückzukehren.

Ich möchte dies noch mit einigen Gedanken vertiefen. Die Vielschichtigkeit des Begriffs „Bildung“ wird jedem dann besonders deutlich, wenn er versucht, ihn in eine Fremdsprache zu übersetzen. Und der Blick in ein Wörterbuch belegt seine Vielschichtigkeit. Soll man ihn im Französischen mit „culture de l'esprit“, mit „formation intellectuelle“ oder mit „éducation“ übersetzen, oder treffen im Englischen „culture“ oder „scholarship“ oder ähnliches zu. Es gibt eine Fülle von Begriffen, aber keiner dieser Termini trifft den eigentlichen Inhalt unseres Begriffs „Bildung“, den die Epoche des deutschen Idealismus und der klassischen Literatur dem pädagogischen Wortschatz geschenkt haben.

Bilden meint mehr, als nur die Jugend zu unterrichten oder sie zur Anpassung an die Bedürfnisse der Arbeitswelt und Gesellschaft zu erziehen. Bildung bedeutet pflegliche Fürsorge, also wörtlich: „Kultur“, für die ganzheitliche Entfaltung der leiblichen und geistigen Anlagen des jungen Menschen. Dieser traditionelle Begriff wird meines Erachtens nicht, wie Meyers Enzyklopädisches Lexikon von 1972 verkündet: „... zu einer historisch-ideologischen Reminiszenz verkümmern, die der Erkenntnis höchst komplexer anthropologischer Zusammenhänge im Weg steht“. Ich meine, es lohnt sich auch und gerade für diejenigen, der die Aufgabe hat, Bildungspolitik zu sein, die Traditionsgeschichte des Bildungsbegriffs zu konsultieren. Er wird hier sehr wohl Anregungen finden für die Notwendigkeiten unserer Gegenwart. Gelegentlich trete ich ja einigen Leuten damit auf die Füße und handle mir auch einigen Ärger ein, indem ich der Gegenwart sage, daß wir uns gerade in der Pädagogik gelegentlich wieder ein wenig mehr der Vergangenheit zuwenden müßten.

Es gilt beispielsweise für die biblisch-christliche Vorstellung von der Gottesebenbildlichkeit des Menschen, die den Menschen als Einheit von Leib und Seele versteht, und auf der letztlich auch die späteren Bildungstheorien aufbauen. Wer jeden Menschen als Geschöpf ansieht, wird ihn in seiner spezifischen Eigenart als gleichwertig anerkennen. Und er wird nicht alle Menschen nach einem bestimmten, für alle verbindlichen Modell formen wollen. Ein solches Menschenbild läßt eben keine egalisierenden Bildungssysteme zu.

Aber genau so wertvoll wie die Auseinandersetzung mit dem biblisch-christlichen Menschenbild ist die Auseinandersetzung mit den Bildungsvorstellungen der Klassiker der Pädagogik aus der Zeit des Idealismus und Neuhumanismus. Ich denke hier an Wilhelm von Humboldt, der als Aufgabe der Schule Schärfung des Verstandes, die Berichtigung des Urteils, aber auch die Verfeinerung des sittlichen Gefühls genannt hat. Humboldt sagt, nicht die bloße Ausgerichtetheit auf den künftigen Beruf, sondern Menschenbildung im Sinne der harmonisch-proportionierlichen Ausbildung aller Kräfte zu einem Ganzen im Menschen sollte das Ziel des Bildungswesens sein. Ich halte das, was Wilhelm von Humboldt sagt,

in der Tat für eine außerordentlich aktuelle Aussage. Beispielhaft stellt er in dem Bericht der Section Kultus und Unterricht an den König von 1809 die Schulen des Pestalozzi-Schülers Zeller dar, in denen Körper, Auge, Ohr, Kopf und Herz – wie Humboldt schreibt – gleichermaßen gefördert und gebildet würden.

Unsere Vorstellungen von Schule müssen in dieselbe Richtung gehen. Sie kann nicht bloß Verteilungsapparat von Sozialchancen sein. Sie hat die entscheidende Aufgabe, Menschen mit dem kulturellen Erbe vertraut zu machen, oder, wie das Hegel einmal ausgedrückt hat: „Die Kenntnisse und Wahrheiten, an welchen alle verflochtenen Zeitalter gearbeitet haben, zu erhalten und der Nachwelt zu überliefern, damit dieses Licht nicht verlösche und die Menschheit nicht in die Nacht der Barbarei zurücksinke“. Wie schwer diese Aufgabe ist und wie wenig uns das in diesem Jahrhundert immer gelungen ist, erkennt man u. a. daran, das Theodor Adorno 150 Jahre nach Hegel davon gesprochen hat, daß jede Debatte über Erziehungsideale nichtig und gleichgültig sei dem einen gegenüber, daß Auschwitz sich nicht wiederhole.

Ganz am Rande, Auschwitz ist eben im Lande des Idealismus und der klassischen Bildung passiert. Und das ist ein Punkt, an dem meines Erachtens auch eine Generation, die mit dem Zweiten Weltkrieg nichts zu tun hatte, und ich zähle mich dazu, nicht vorbeikommt.

Albert Schweitzer hat aus seiner Erfahrung des Ersten Weltkrieges heraus in einer faszinierenden Vorlesungsreihe, die er 1925 in der schwedischen Universität Uppsala gehalten hat, gefordert, notwendig sei eine ethische und optimistische Weltanschauung. Ethisch muß die Weltanschauung sein, insofern sie auf die Vervollkommnung des einzelnen und seiner sittlichen Kräfte Wert legt, um dadurch die Zukunft des Gemeinwesens zu meistern, und optimistisch, so Schweitzer, muß sie sein, um mit Hoffnung an diese Aufgaben heranzugehen, denn nur so läßt sich Zukunft positiv gestalten.

Sittliche Grundeinstellungen, Ethik und eine hoffnungsvolle Konzeption, Optimismus, müssen ihren festen Platz in der Schule und im Bildungswesen haben. Wir haben in den letzten 15 Jahren allzusehr das Feld denen überlassen, die unseren Staat und unsere Gesellschaft in grauen oder sogar in den schwärzesten Tönen gemalt haben, so als hätten wir nur die Wahl zwischen dem Atomtod durch Kernkraftwerke oder dem Atomtod durch den Vernichtungskrieg, als hätte jeder Student nur die Wahl zwischen Berufsverbot und Arbeitslosigkeit, als bestünde unsere Gesellschaft nur aus Randgruppen und unsere Jugend nur aus Aussteigern. Weil Bildung zur Kritikfähigkeit führt, wird der Gebildete die Kurzschlüssigkeit und Unrichtigkeit solcher Pauschalangaben erkennen.

Ich meine, selbst in einer schwierigen Zeit, auch hoffnungslosen Situation kann Bildung Halt und Trost geben. Sie kann es dann, wenn der junge Mensch erfährt, daß es sinnvoll ist, sich um der Sache willen zu bemühen und nicht bloß im Hinblick auf die schwer kalkulierbaren Berufschancen.

Lassen Sie mich ein – ich gebe zu extremes, aber verbürgtes – Beispiel hier nennen. Am 20. Juli 1944 traf die 19jährige Mitarbeiterin des Grafen Stauffenberg auf die Absperrung um die Bendlerstraße. Sie kehrte nach Hause zurück, schaltete das Radio ein und erfuhr aus dem Radio das Scheitern des Aufstandes, von dem sie gewußt hat. Sie fragte ihre Mutter, was sie tun solle, und diese, eine geborene Gräfin Yorck, sagte: „Geh auf dein Zimmer, mein Kind, und lerne Gedichte. Du wirst sie noch brauchen“. Bildung muß also mehr sein als nur die Vermittlung von Einzelwissen. Ich finde, dann kann sie auch in Krisenzeiten des Menschen zur Selbstfindung und zur Sinnfindung beitragen. Bildung sichert und erweitert die Verständigungsmöglichkeiten zwischen den Menschen, sie befreit davon, nur den Augenblick und das nächstliegende Interesse zu sehen, indem sie Erfahrungen und Maßstäbe aus der Vergangenheit vermittelt, die zur Bewältigung der Gegenwart beitragen können. Und Bildung befreit von Vorurteilen und macht offen für neue Erfahrungen, durch die Vermittlung von Sprachkenntnissen, genauso wie durch die Auseinandersetzung mit neuen Ideen. Bildung vermittelt Freude an schönen Dingen, am Schauen, am Entdecken und Zuhören, beispielsweise durch die Künste. Aber ein Gebildeter kann nicht nur hohe Ansprüche an seine Umgebung stellen. Bildung ist nur dann Bildung, wenn sie auch anspruchsvoll gegenüber sich selber macht. Dann wird der Gebildete von sich verlangen, daß er auch schwierige Situationen überwindet, daß er seine eigenen Bedürfnisse zurücksteckt, daß er keine halbherzigen Leistungen bringt, und daß er zu Verzicht und Askese bereit ist. Und dann kann Bildung entscheidend dazu beitragen, auch in schwierigen Zeiten mit ungesicherter beruflicher Zukunft – wir sollten um diese Probleme nicht herumreden und an ihnen nicht vorbeischaun – eine sinnvolle Existenz zu ermöglichen.

Ein paar ganz knappe Konsequenzen: Ich habe jetzt nicht gesprochen über die Notwendigkeit der beruflichen Tüchtigkeit; das habe ich gewissermaßen vorausgesetzt. Ich glaube, daß berufliche Qualifikation eine entsprechende Voraussetzung für die Flexibilität darstellt, die wir in den nächsten Jahren, und hier komme ich noch einmal auf meine Philologiestudenten an der Universität Mainz zurück, von mehr als 90 % zwangsläufig werden verlangen müssen.

Ich wollte auch nicht im einzelnen Stellung nehmen zu Wert und Verständnis der beruflichen Bildung; ich wollte nur noch einmal am Schluß kurz zurückgreifen auf Pestalozzi, auf „Kopf, Herz und Hand“. Es gehört zweifellos zu den Fehlern, zu den Fehlentwicklungen der letzten 15 Jahre, daß wir einseitig auf die intellektuellen Kräfte des Menschen gesetzt haben, daß wir alles einseitig hochbewertet haben, was mit dem Kopf zu tun hat. In den letzten Jahren habe ich manchen Handwerksmeister gefragt: „Was wäre dir eigentlich lieber für die Zukunft deines Kindes, deines Sohnes, die Nachfolge als Schreinermeister oder der Oberstudienrat am Gymnasium seiner Heimatstadt?“ Die Antworten haben sich geändert, nach 1970 war es in der Regel der Oberstudienrat, also die Unterschätzung und Unterbewertung dessen, was der Mensch mit seiner Hand leistet. Und hinter der Hand können Herz und Kopf sehr wohl stehen! Die

in der Tat für eine außerordentlich aktuelle Aussage. Beispielhaft stellt er in dem Bericht der Section Kultus und Unterricht an den König von 1809 die Schulen des Pestalozzi-Schülers Zeller dar, in denen Körper, Auge, Ohr, Kopf und Herz – wie Humboldt schreibt – gleichermaßen gefördert und gebildet würden.

Unsere Vorstellungen von Schule müssen in dieselbe Richtung gehen. Sie kann nicht bloß Verteilungsapparatur von Sozialchancen sein. Sie hat die entscheidende Aufgabe, Menschen mit dem kulturellen Erbe vertraut zu machen, oder, wie das Hegel einmal ausgedrückt hat: „Die Kenntnisse und Wahrheiten, an welchen alle verflochtenen Zeitalter gearbeitet haben, zu erhalten und der Nachwelt zu überliefern, damit dieses Licht nicht verlösche und die Menschheit nicht in die Nacht der Barbarei zurücksinke“. Wie schwer diese Aufgabe ist und wie wenig uns das in diesem Jahrhundert immer gelungen ist, erkennt man u. a. daran, das Theodor Adorno 150 Jahre nach Hegel davon gesprochen hat, daß jede Debatte über Erziehungsideale nichtig und gleichgültig sei dem einen gegenüber, daß Auschwitz sich nicht wiederhole.

Ganz am Rande, Auschwitz ist eben im Lande des Idealismus und der klassischen Bildung passiert. Und das ist ein Punkt, an dem meines Erachtens auch eine Generation, die mit dem Zweiten Weltkrieg nichts zu tun hatte, und ich zähle mich dazu, nicht vorbeikommt.

Albert Schweitzer hat aus seiner Erfahrung des Ersten Weltkrieges heraus in einer faszinierenden Vorlesungsreihe, die er 1925 in der schwedischen Universität Uppsala gehalten hat, gefordert, notwendig sei eine ethische und optimistische Weltanschauung. Ethisch muß die Weltanschauung sein, insofern sie auf die Vervollkommnung des einzelnen und seiner sittlichen Kräfte Wert legt, um dadurch die Zukunft des Gemeinwesens zu meistern, und optimistisch, so Schweitzer, muß sie sein, um mit Hoffnung an diese Aufgaben heranzugehen, denn nur so läßt sich Zukunft positiv gestalten.

Sittliche Grundeinstellungen, Ethik und eine hoffnungsvolle Konzeption, Optimismus, müssen ihren festen Platz in der Schule und im Bildungswesen haben. Wir haben in den letzten 15 Jahren allzusehr das Feld denen überlassen, die unseren Staat und unsere Gesellschaft in grauen oder sogar in den schwärzesten Tönen gemalt haben, so als hätten wir nur die Wahl zwischen dem Atomtod durch Kernkraftwerke oder dem Atomtod durch den Vernichtungskrieg, als hätte jeder Student nur die Wahl zwischen Berufsverbot und Arbeitslosigkeit, als bestünde unsere Gesellschaft nur aus Randgruppen und unsere Jugend nur aus Aussteigern. Weil Bildung zur Kritikfähigkeit führt, wird der Gebildete die Kurzsichtigkeit und Unrichtigkeit solcher Pauschalangaben erkennen.

Ich meine, selbst in einer schwierigen Zeit, auch hoffnungslosen Situation kann Bildung Halt und Trost geben. Sie kann es dann, wenn der junge Mensch erfährt, daß es sinnvoll ist, sich um der Sache willen zu bemühen und nicht bloß im Hinblick auf die schwer kalkulierbaren Berufschancen.

Lassen Sie mich ein – ich gebe zu extremes, aber verbürgtes – Beispiel hier nennen. Am 20. Juli 1944 traf die 19jährige Mitarbeiterin des Grafen Stauffenberg auf die Absperrung um die Bendlerstraße. Sie kehrte nach Hause zurück, schaltete das Radio ein und erfuhr aus dem Radio das Scheitern des Aufstandes, von dem sie gewußt hat. Sie fragte ihre Mutter, was sie tun solle, und diese, eine geborene Gräfin Yorck, sagte: „Geh auf dein Zimmer, mein Kind, und lerne Gedichte. Du wirst sie noch brauchen“. Bildung muß also mehr sein als nur die Vermittlung von Einzelwissen. Ich finde, dann kann sie auch in Krisenzeiten des Menschen zur Selbstfindung und zur Sinnfindung beitragen. Bildung sichert und erweitert die Verständigungsmöglichkeiten zwischen den Menschen, sie befreit davon, nur den Augenblick und das nächstliegende Interesse zu sehen, indem sie Erfahrungen und Maßstäbe aus der Vergangenheit vermittelt, die zur Bewältigung der Gegenwart beitragen können. Und Bildung befreit von Vorurteilen und macht offen für neue Erfahrungen, durch die Vermittlung von Sprachkenntnissen, genauso wie durch die Auseinandersetzung mit neuen Ideen. Bildung vermittelt Freude an schönen Dingen, am Schauen, am Entdecken und Zuhören, beispielsweise durch die Künste. Aber ein Gebildeter kann nicht nur hohe Ansprüche an seine Umgebung stellen. Bildung ist nur dann Bildung, wenn sie auch anspruchsvoll gegenüber sich selber macht. Dann wird der Gebildete von sich verlangen, daß er auch schwierige Situationen überwindet, daß er seine eigenen Bedürfnisse zurücksteckt, daß er keine halbherzigen Leistungen bringt, und daß er zu Verzicht und Askese bereit ist. Und dann kann Bildung entscheidend dazu beitragen, auch in schwierigen Zeiten mit ungesicherter beruflicher Zukunft – wir sollten um diese Probleme nicht herumreden und an ihnen nicht vorbeischaun – eine sinnvolle Existenz zu ermöglichen.

Ein paar ganz knappe Konsequenzen: Ich habe jetzt nicht gesprochen über die Notwendigkeit der beruflichen Tüchtigkeit; das habe ich gewissermaßen vorausgesetzt. Ich glaube, daß berufliche Qualifikation eine entsprechende Voraussetzung für die Flexibilität darstellt, die wir in den nächsten Jahren, und hier komme ich noch einmal auf meine Philologiestudenten an der Universität Mainz zurück, von mehr als 90 % zwangsläufig werden verlangen müssen.

Ich wollte auch nicht im einzelnen Stellung nehmen zu Wert und Verständnis der beruflichen Bildung; ich wollte nur noch einmal am Schluß kurz zurückgreifen auf Pestalozzi, auf „Kopf, Herz und Hand“. Es gehört zweifellos zu den Fehlern, zu den Fehlentwicklungen der letzten 15 Jahre, daß wir einseitig auf die intellektuellen Kräfte des Menschen gesetzt haben, daß wir alles einseitig hochbewertet haben, was mit dem Kopf zu tun hat. In den letzten Jahren habe ich manchen Handwerksmeister gefragt: „Was wäre dir eigentlich lieber für die Zukunft deines Kindes, deines Sohnes, die Nachfolge als Schreinermeister oder der Oberstudienrat am Gymnasium seiner Heimatstadt?“ Die Antworten haben sich geändert, nach 1970 war es in der Regel der Oberstudienrat, also die Unterschätzung und Unterbewertung dessen, was der Mensch mit seiner Hand leistet. Und hinter der Hand können Herz und Kopf sehr wohl stehen! Die

Überbewertung des Kopfes, auch und gerade in der Schule, müssen wir wieder abbauen.

Ein anderes Stichwort, das ich hier noch nennen will: Ich glaube, es wird in den nächsten Jahren darauf ankommen, in allen Schulstufen und in allen Schularten den Gedanken der Grundlegung und Grundbildung wieder stärker in den Vordergrund treten zu lassen, angefangen von der Grundschule bis zur gymnasialen Oberstufe. Wir haben die Grundschule zum Propädeutikum des Gymnasiums gemacht. Und es frage sich bitte jeder, ob er nicht selbst dazu beigetragen hat, die vierte Klasse der Grundschule als den großen Wettbewerb für die Eingangsstufe des Gymnasiums zu sehen. Wir dürfen auch die Hauptschule nicht zur Voraussetzung der beruflichen Bildung machen. Auch dies würde Sinn und Zweck und Ziel und Chance der Hauptschule verkennen, gerade bei Kindern, die in vielen Fällen mehr aus dem konkreten Verständnis heraus, oder mit Pestalozzi gesprochen, aus Herz und Hand leben und erfahren. Und wir dürfen auch das Gymnasium und vor allen Dingen die gymnasiale Oberstufe nicht in diesem Ausmaß zum Propädeutikum der Universität machen. Das Gymnasium ist nicht Proseminar und Hauptseminar der Universität. Was in manchen Fächern und in manchen Fällen dort geschieht, verkennt den Wert und den Sinn der Bildung im Sinne des Versuchs einer breiten Grundlegung.

Ein dritter Gedanke: Wir brauchen in allen Schularten und in allen Schulstufen mehr Zeit zum Üben, zum Wiederholen, denn weniger ist oft mehr. Meine Sorge ist nicht, daß die Kinder zu wenig lernen. Ich habe das Gefühl, in vielen Fällen lernen sie zu viel, und dann wundern wir uns, wenn der Kopf gerissen ist, daß so wenig bleibt und so wenig zurückgeblieben ist. Auch dies ist ein Teil der Überschätzung des Intellekts und ein Teil der Überschätzung der Aufgabe der Schule. Ganz am Rande: Wir haben jetzt in Rheinland-Pfalz in den Schulen der Sekundarstufe I, also im 5. bis 9. bzw. 10. Schuljahr von Hauptschule, Realschule und Gymnasium 32 Wochenstunden. Wenn ich allen Anforderungen nachkäme, die auch hochehrenwerte Verbände an uns herantragen bezüglich der Einrichtung von neuen Fächern, allen Wünschen nach mehr Physik und mehr Chemie und mehr Deutsch und mehr Sozialkunde, dann würden wir nicht 32 Stunden unterrichten sondern mindestens 48 oder 50. Und das halte ich schon mit Blick auf die allgemeine Arbeitszeitsdiskussion in der Bundesrepublik Deutschland nicht für vertretbar, ganz abgesehen von dem Blick darauf, daß es hier um Kinder geht, daß die auch noch etwas anderes machen sollen. 32 Stunden Schule – engagiert betrieben – und zu Hause jeden Tag wenigstens eine Stunde gearbeitet, gelegentlich auch am Wochenende (das haben wir viel zu sehr ausgeklammert in den letzten Jahren) und dann noch ein wenig Sport und Musik und anderes, dann kommt schon eine große Belastung zusammen, vor allem angesichts der Fülle von Belastungen und Reizen, die auf die Kinder von heute eingehen. Wir reden ja viel zu wenig über die Miterzieher. Wir reden zwar alle über Schule und Familie, aber den Miterzieher Altersjahrgang und vor allen Dingen den Miterzieher Fernsehen, den schalten wir in unseren Diskussionen und Überlegungen viel zu sehr aus. Da gibt es eben nur

den einzigen Weg, und das sage ich den Eltern immer wieder, die Kinder müssen früher ins Bett. Das Wort Schulstreß geht weitgehend auf die Unausgeschlafenheit der Kinder zurück.

Die vierte konkrete Schlußfolgerung: Schule lebt von der Solidarität aller Beteiligten. Schule und Erziehung sind nicht zu „machen“ durch Erlasse des Kultusministers. Diese sind in manchen Fällen notwendig, denn gewisse Rahmendaten müssen gegeben sein. Aber ich stelle in Diskussionen immer wieder fest: Es wird niemand in seinen Möglichkeiten, die er nüchtern betrachten soll, so überschätzt wie der Kultusminister. Wo ich hinkomme, fallen die Leute über mich her, und spätestens nach einer Stunde ist eine Fülle von Forderungen erhoben, die sich großenteils gegenseitig völlig ausschließen. Schule kann im Sinne des Bildungs- und Erziehungsprozesses nur bewältigt werden durch Solidarität von unten, und hier gehört die Solidarität nicht nur der Lehrer und der Schüler, sondern die Solidarität der Eltern in vollem Umfang dazu. Wir müssen dazu kommen, daß Eltern auch einmal sagen: „Sie sind ein guter Lehrer“, daß sie den Mut haben, das zu sagen, daß sie auch Lehrern Mut machen. Sie müssen die Schwelle überwinden, die alle Eltern haben. Sie haben Angst, wenn sie das sagen, könnte der Lehrer vielleicht meinen, er solle im Zweifelsfall statt der „3+“ die „2“ geben. Leider ist ja die Schule so sehr vernetzt durch den Numerus clausus u. a. Aber es wird Gott sei Dank wieder ein wenig besser. Kultusminister leben gelegentlich auch von längerfristigen Hoffnungen. Was für mich ganz wichtig ist: Wir brauchen – ein Wort meines Freundes und Kollegen Werner Remmers – mehr pädagogische Verständigung vor Ort, Schule von unten, um gemeinsam Erziehungsprozesse zu gewährleisten. Dazu brauchen wir nicht nur Optimismus und Setzen in die Kraft des Menschen, sondern wir brauchen auch Zeit und viel Geduld.

Über die Schule ist in den letzten 15 Jahren viel hereingebrochen; sie ist überfordert. Es ist zu viel über sie diskutiert worden, es ist zu viel über sie gestritten worden. Und ich sage, auch wenn ich mir hier vielleicht den Widerspruch des einen oder anderen zuziehe: Manche, auch in der CDU, haben gemeint, mit dem Streit über bestimmte Organisationsformen – Gymnasium oder Gesamtschule – wäre die Frage von Erziehung und Bildung und die Frage nach der Schule schon beantwortet. Dies ist sicher nicht der Fall. Natürlich braucht Schule lebendige und engagierte und hoffnungsvolle Menschen. Aber auch die Lehrer können nicht besser sein als ihre Zeit. Und ich frage in dem Zusammenhang auch, was zu einem solchen Verständnis der Religionsunterricht beitragen kann. Ich will dieses Thema nicht vertiefen, aber wie weit sind diejenigen, die im Religionsunterricht vor der Klasse stehen, wirklich Bekenner? Gerade in unserer evangelischen Kirche: Wieviele von denen, die das „confiteor“ leben sollen, gehen am Sonntag oder wenigstens gelegentlich in die Kirche und verstehen sich im engeren Sinne als aktives und mitlebendes Glied ihrer Kirche? Ich frage auch, was zu einem solchen Verständnis in unserer Gesellschaft und zu einem solchen Verständnis vom Menschen die Kirchen, unsere evangelischen Kirchen beitragen können. Ich weiß, daß es hier sehr viele gibt, die

immer wieder neue Anläufe unternehmen und nicht resignieren. Aber ist nicht auch unsere Kirche in vielen Fällen einem Trend verfallen, der die letzten Jahrhunderte durchzogen hat, das Heilsgeschehen nur noch auf dieser Erde sehen zu wollen?

Es gibt ein faszinierendes kleines Buch des Heidelberger Philosophen Karl Löwith, der vor einigen Jahren verstorben ist, ein Jude, der emigrieren mußte, in Japan gelebt hat, einer der bedeutendsten deutschen Philosophen dieses Jahrhunderts, aufgrund seiner persönlichen Zurückhaltung sicherlich nicht einer der bekanntesten. Dieses kleine Büchlein weist nach, wie in der Geschichte des Abendlandes das Heilsgeschehen sich immer mehr säkularisiert hat, am geschlossensten in dem Bild des aus unserem Lande, nämlich aus Trier, kommenden Juden Karl Marx. Aber gibt es nicht auch in den Kirchen gleichgewichtige Tendenzen, das Heil in der Bewältigung bestimmter außerordentlich wichtiger Fragen, wie beispielsweise der Umweltschutzfragen zu sehen? Wieviele sind in der Lage, im Religionsunterricht zu bekennen, daß auch in einem Zeitalter der Atomwaffen, die einem in der Tat den Schlaf rauben können, der Herr durch seinen Tod für uns gesorgt hat, und daß wir deshalb mit mehr Optimismus an unsere Aufgaben im Alltag herangehen können?

Wir sollten uns in einem solchen Kreis wie heute, der von einem hohen Maß an gedanklicher Übereinstimmung lebt, nichts vormachen: Wieviele verstehen sich im Sinne eines aktiven Bekenntnisses vor dem Hintergrund des Neuen Testaments? Deshalb meine ich, wir sollten unsere Anstrengungen darauf konzentrieren, Übereinstimmung zu finden in einer einfachen, verständlichen Tugendlehre, für die wir letztendlich – und dies verstehe jetzt bitte keiner falsch – weder die Bücher der Philosophen noch die der Theologen brauchen, sondern die verständlich ist für den ganz „normalen“, im Alltag lebenden Menschen, für den Arbeiter, für den Postschaffner, für wen auch immer, bis hin zum Kultusminister. Verständlich in dem, was sie versucht umzusetzen, nämlich daß die Menschen nicht leben können ohne Rücksichtnahme und ohne Hilfsbereitschaft, ohne Anstand und ohne auf den anderen zuzugehen, daß die Menschen nicht leben können im Alltag, wenn wir nicht pünktlich zu der Vereinbarung kommen, – und deshalb muß auch

der Unterricht pünktlich beginnen. Dann kann kein Lehrer Kinder zur Pünktlichkeit erziehen. Ansonsten sind die ganzen Erziehungsideale zum Teufel, und dann können wir uns unsere Festreden schenken, die über die Leute hinweggehen. Wir müssen uns sehr davor hüten, Reden zu halten, bei denen die Meßlatte so hoch angelegt ist, daß alle bequem unten, darunter durchgehen können. Ich hoffe, daß ich damit deutlich machen kann, was ich meine. Ich glaube, wir müssen uns gemeinsam um eine solche einfache, verständliche Tugendlehre bemühen, die gelebt wird, die praktiziert wird im schulischen Alltag und die vielleicht doch, und insofern bin ich ein Optimist, in den nächsten Jahren noch breiter und noch verständlicher wird, als ich dies heute in vielen Fällen feststelle. Es gibt ein hohes Maß an Bereitschaft, auch und gerade in der Schule, sich auf derartige Gedankengänge einzulassen. Aber auch hier noch einmal meine Bitte, die Schule nicht zu überfordern. Die Schule ist dann überfordert, wenn wir sie als Defizitbeseitiger, als „Libero“, als „Beckenbauer“ der Nation betrachten, die alle Defizite, die irgendwo festgestellt werden, bewältigen soll. Ich meine, sie braucht mehr Freiräume, sie braucht mehr Ruhe und mehr Kontinuität, um das zu verwirklichen, was mein Mitreferent mit dem Bild der Pflanze ausgedrückt hat.

Wir sollten uns darüber im Klaren sein, Bildung allein kann natürlich nicht die Zukunft unserer Gesellschaft bewältigen. Ich will noch einmal Hartmut von Hentig zitieren. Dem Zitat stimme ich nicht in allen Facetten zu, aber trotzdem: „Bildung kann nicht mehr sein als sie ist. Sie macht nicht Götter, sie macht nicht Heilige, nicht Helden aus uns. Je genauer wir ihre Grenzen kennen, um so besser können wir diese ausfüllen. Die Probleme des Lebens bleiben, die müssen wir mit Politik bewältigen,“ – im Sinne eines Politikverständnisses, das immer wieder versucht, an kritischen Punkten anzusetzen und Probleme zu überwinden.

Ich möchte hinzufügen: Aber das kann auf Dauer nur eine Politik, die von einem Menschenbild ausgeht, wie es hinter der von uns beiden skizzierten Vorstellung von Bildung steht. Ohne ein solches Verständnis vom Menschen wird sie diese Aufgabe nicht erfüllen können.

Wertorientierte Erziehung für ein sinnerfülltes Leben

Hans J. Wünschel

Die Zeit der großen visionären bildungspolitischen Reformeuphorie ist zu Ende. Übriggeblieben sind enttäuschte Hoffnungen, Überdruß, Resignation bei allen Betroffenen, bei Eltern, Lehrern und Schülern gleichermaßen. Dr. Hans J. Wünschel, Akademischer Oberrat an der Erziehungswissenschaftlichen Hochschule Rheinland-Pfalz in Landau und früherer persönlicher Referent des Kul-

tusministers von Rheinland-Pfalz fordert in dieser Situation eine Abkehr von pädagogischen Irrwegen und eine Besinnung auf eine an Werten orientierte Erziehung.

Wertorientierte Erziehung ist im traditionellen Sinne eine Tautologie. Da aber auch in der Erziehung vieles bisher Feststehende

angezweifelt wird, soll die wertorientierte Erziehung einen ausdrücklichen Kontrast zu den Versuchen wertfreier Erziehung herstellen. Das Problem der wertorientierten Erziehung besteht in der Schwierigkeit, in der pluralistischen Gesellschaft einen Kanon allgemein verbindlicher Normen zu erstellen. Der Mensch lebt hinsichtlich seiner

Evangelische Verantwortung

Meinungen und Informationen aus dem Evangelischen Arbeitskreis der CDU/CSU ● Herausgeber: Innenminister Prof. Dr. Roman Herzog, MdL; Dr. Werner Dollinger, MdB; Kai-Uwe von Hassel, MdEP; Dr. Sieghard-Carsten Kampf, MdHB; Landtagspräsident Albrecht Martin, MdL ● Redaktion: Wilhelm Staudacher, Friedrich-Ebert-Allee 73-75, 5300 Bonn, Telefon (02 28) 54 43 06 ● Verlag: Vereinigte Verlagsanstalten GmbH, Höherweg 278, 4000 Düsseldorf 1 ● Abonnementspreis vierteljährlich 4,- DM. Einzelpreis 1,50 DM ● Konto: EAK - Postscheck Köln 1121 00-500 oder Sparkasse Bonn 56 267 ● Druck: Oskar Leiner, Erkrather Straße 206, 4000 Düsseldorf ● Abdruck kostenlos gestattet - Belegexemplar erbeten.

Wertvorstellungen in einer pluralistischen Welt, die ihm nur noch diejenigen Normen auferlegt, die für den Bestand der Gesellschaft unerlässlich und strafrechtlich sanktioniert sind. Alle übrigen Werte, Tugenden und Zielvorstellungen bleiben unreglementiert, werden aber von der sozialen Umwelt des Menschen beeinflusst. Der Mensch hat das Recht und als mündiger Mensch sogar die Pflicht, sich mit den zugänglichen Wertvorstellungen kritisch auseinanderzusetzen und sich innerhalb des ihm eingeräumten Entscheidungsfreiraums eine eigene Werthierarchie als Entscheidungshilfe aufzubauen.

Wenn junge Menschen von der Schule zu Recht erwarten, daß die Schule sie auf das Leben in der Gesellschaft vorbereite, dann dürfen die entscheidenden Fragen menschlicher Existenz aus dem Geschehen der Erziehung nicht ausgeklammert werden. Die Schule gerät sonst in Gefahr, nicht zur Selbstverwirklichung, sondern eher zur Verstümmelung des sich selbst findenden wollenden Menschen beizutragen. Denn die vornehmste Fähigkeit des Menschen besteht ja wohl darin, sich entscheiden zu können, das heißt angesichts der Grundfragen der geschichtlich-gesellschaftlichen Existenz, die sein Leben ausmachen, sein eigenes Dasein als das von ihm zu lebende Dasein zu begreifen. Dies aber kann nur geschehen, wenn er ein Verhältnis zu dem Sinn gewinnt. Denn Entscheidung will von sich selber her sinnvolle Entscheidung sein. Erst wenn dies geschieht, kommt menschliches Leben zu der ihm möglichen geschichtlichen Freiheit, die nun nicht mehr ein bloßer leerer Begriff wäre, eine bloße Freiheit von etwas, sondern eine partizipative, erfüllte und gelebte Freiheit.

Jede Erziehung, wenn man sie als vernünftige und daher begründ-

bare Tätigkeit ansieht, setzt Zustimmung zum Leben voraus. Die Bejahung des Lebens ruht auf dem Fundament einer grundsätzlichen Sinnbejahung. Eine solche Erziehung hat es freilich erheblich schwerer als eine nur negierende. Sie muß Wertvorstellungen entwickeln und Haltungen anbahnen. Sofern wir als ein wesentliches Element der Erziehung die Fähigkeit zur Verbesserung gegebener Verhältnisse und nicht deren bloße Ablehnung ins Auge fassen, bedeutet

und hoffnungsfroh in Angriff zu nehmen.

Als Gegensatz zur wertorientierten Erziehung wird die wertfreie, die emanzipatorische Erziehung verstanden. Ihrem Wortsinn nach bedeutet Emanzipation die Loslösung von persönlicher oder sozialer Vormundschaft und Bevormundung, also das Selbständigwerden des Menschen oder ganzer gesellschaftlicher Gruppen. Die Vorkämpfer für die Befreiung aus Abhängigkeit machen der bisherigen Erziehung den Vorwurf, sie habe weniger die Selbständigkeit des jungen Menschen im Auge gehabt, als vielmehr ihn zum Gehorsam gegen die elterliche Autorität, zur Botmäßigkeit gegenüber den Lehrenden und zu einem folgsamen Staatsbürger angeleitet. Dieser Auffassung liegt ein Menschenbild zugrunde, das von absoluter Unabhängigkeit und Freiheit bestimmt ist und keinerlei soziale Bindungen und Verpflichtungen, die der Einzelne nicht selbst einzugehen bereit ist, kennt. Es ist ein ausgesprochen individualistisches Menschenverständnis, wonach jeder sich selbst vollkommen genügt und, wenn nur keine Abhängigkeiten ihm aufgezungen werden, sich auch in der Welt zurechtfindet. Dabei wird übersehen, daß das Kind eben nicht ein Minierwächser ist, sondern auf die Familie, auf Sozialisation und auf Erziehung angewiesen ist. Es wird auch nicht erkannt, daß diese Art von Emanzipation den Menschen in eine leere Freiheit entläßt und den geschichtlichen und gesellschaftlichen Zusammenhalt zerstört. Das Ergebnis wäre nicht der erhoffte selbständige Mensch, sondern Standortlosigkeit und eine neue Abhängigkeit, nicht mehr vom personalen Einfluß von Eltern und Lehrern, dafür aber von anonymen Mächten. Freiheit, die nicht wertorientiert ist, wird zur Unfreiheit.

Unsere Autoren:

Pastor Burkhard Budde
Werbürgerstraße 6
4905 Spenge

Kultusminister Dr. Georg Gölters, MdL
Kultusministerium
6500 Mainz

Superintendent i. R. Heinrich Höhler
Amselweg 30
6140 Bensheim 3

Oberkirchenrat Prof. Dr. Dieter Walther
Blumenstraße 5
7500 Karlsruhe

Dr. Hans J. Wünschel
Raiffeisenstraße 19
6701 Maxdorf

das, zu einer grundsätzlich positiven Lebenshaltung zu führen. Erziehung erschöpft sich keineswegs im Negieren und Befreien, sie muß auch etwas geben, etwas anzubieten wagen. Unterricht und Erziehung können als solche nur begriffen werden, sofern sie von einer grundsätzlichen Bejahung zum Leben, zum Menschen, zur Welt und zu einem letzten Sinn getragen sind. Andernfalls führen sie sich selbst ad absurdum. Wer selbst nicht an einen Sinn des Lebens zu glauben vermag, kann andere kaum dazu befähigen, das Leben zu bejahen und die Zukunft vertrauend