

Zeitschrift: Schweizer Schule
Herausgeber: Christlicher Lehrer- und Erzieherverein der Schweiz
Band: 66 (1979)
Heft: 14-15

Artikel: Erziehen Christen anders? : Versuch einer Antwort am Beispiel :
Erziehung zur Freiheit
Autor: Bucher, Theodor
DOI: <https://doi.org/10.5169/seals-530874>

Nutzungsbedingungen

Die ETH-Bibliothek ist die Anbieterin der digitalisierten Zeitschriften. Sie besitzt keine Urheberrechte an den Zeitschriften und ist nicht verantwortlich für deren Inhalte. Die Rechte liegen in der Regel bei den Herausgebern beziehungsweise den externen Rechteinhabern. [Siehe Rechtliche Hinweise.](#)

Conditions d'utilisation

L'ETH Library est le fournisseur des revues numérisées. Elle ne détient aucun droit d'auteur sur les revues et n'est pas responsable de leur contenu. En règle générale, les droits sont détenus par les éditeurs ou les détenteurs de droits externes. [Voir Informations légales.](#)

Terms of use

The ETH Library is the provider of the digitised journals. It does not own any copyrights to the journals and is not responsible for their content. The rights usually lie with the publishers or the external rights holders. [See Legal notice.](#)

Download PDF: 16.03.2025

ETH-Bibliothek Zürich, E-Periodica, <https://www.e-periodica.ch>

sprechen. Würden wesentliche Teile des heutigen Bildungsprogramms auf nur mehr neutrale Institutionen beschränkt, so könnte durchaus der Fall eintreten, dass sich zahlreiche Bildungswillige durch solche standardisierten Angebote nicht mehr angesprochen fühlten. Ein weiteres Argument für Freiheit und Gleichheit der Träger in der Weiterbildung ist die Elastizität, mit der sich in einem pluralen System die Weiterbildung auf wechselnde sowie örtlich und regional unterschiedliche Bedürfnisse einstellen kann. Die Einbeziehung der Erwachsenenbildung in das Bildungssystem dürfte nicht den Verlust der Fähigkeit nach sich ziehen, Bedürfnisse und Anforderungen als gesellschaftliche Impulse rasch aufzunehmen und in die Lernprogramme einzubringen. Und schliesslich muss mit Nachdruck gesagt werden, dass das erste und wichtigste Ordnungsproblem einer pluralistischen Gesellschaft und eines demokratischen Staates nicht darin besteht, durch staatliche Interventionen eine möglichst breite Homogenität der Öffentlichkeit herzustellen. Es besteht vielmehr darin, eine Freiheit zu sichern, die das Zusammenleben der vielfältigen Überzeugungen und Gruppen ermöglicht und in der die verschiedenen geistigen und realen politischen Kräfte dauerhaft die Chance öffentlicher Mitverantwortung nutzen können.

Wenn Sie mich nun fragen, was vom Staat konkret zur Förderung der Erwachsenenbildung in der Schweiz, und da meine ich zuerst und vor allem in den einzelnen Kantonen, getan werden kann und muss, dann verweise ich Sie auf das im Dezember 1978 veröffentlichte Bildungskonzept der CVP der

Schweiz. Im Kapitel «Lebenslanges Lernen» sind im wesentlichen jene Thesen zusammengefasst, die im März 1977 von der Delegiertenversammlung der SVEB verabschiedet worden sind, zu denen ich mich vorbehaltlos bekenne. Hier lesen wir unter anderem folgende entscheidende Grundsätze:

Die Erwachsenenbildung ist in der Schweiz auf privater Grundlage entstanden. Es besteht kein Grund, diese bisher vorwiegend privatrechtliche Struktur in Frage zu stellen oder in öffentlich-rechtliche Regie überzuführen. Hingegen ist es notwendig

- den verfassungsmässigen und gesetzlichen Rahmen zu schaffen, in dem die Erwachsenenbildung zum anerkannten und geförderten Teil des Bildungswesens werden kann;
- die Erwachsenenbildung in ihrer Ausbreitung und in ihrer Qualität so zu entwickeln, dass die Bevölkerung die Bedeutung der Erwachsenenbildung erkennt und sie entsprechend nützt;
- die Kontakte und die Zusammenarbeit zwischen privaten Bildungsinstitutionen und öffentlichen Schulen zu verstärken, um mehr Übersicht und Arbeitsteilung zu ermöglichen.

Besonders wichtig erscheint mir die Umschreibung des Aufgabenbereichs der Erwachsenenbildung: Die Erwachsenenbildung unterstützt die Persönlichkeitsbildung des einzelnen, damit er eigene Ideen ausdrücken, kritisch denken und urteilen, Werte erkennen und auswählen, sinnvoll entscheiden und verantwortlich handeln, ständig lernen und sein Verhalten ändern und so seinem Leben einen Sinn geben kann . . .

Erziehen Christen anders?

Versuch einer Antwort am Beispiel: Erziehung zur Freiheit

Theodor Bucher

Alexander Solschenizyn schrieb folgende Geschichte:

«Bei uns im Hof hält ein Junge den kleinen Köter Scharik als Kettenhund, von klein auf. Eines Tages brachte ich dem kleinen Hund warme, duftende Hühnerknochen. Gerade

hatte der Junge das arme Kerlchen losgemacht, um es etwas im Hof laufen zu lassen. Der Schnee ist weich und tief. Scharik sauste in Sprüngen wie ein Hase, ist einmal auf den Hinterbeinen, dann wieder auf den Vorderpfoten, aus einer Ecke des Hofes in

die andere – von einer Ecke zur anderen – die Schnauze im Schnee.

Er lief auf mich zu, zottig wie er war, umsprang mich, beschnupperte den Knochen und – fort war er wieder, bis zum Bauch im Schnee.

Eure Knochen, die brauche ich nicht – gebt mir nur Freiheit!»

(Im Interesse der Sache, 1970, S. 268)

In der kleinen Erzählung «Scharik» verdichtet sich der Freiheitswille eines russischen Schriftstellers, der sich als gläubiger Christ bekennt. Für ihn bedeutet die Freiheit einen der höchsten menschlichen Werte. «Brot und Spiele» können ihn nicht verlocken. Er setzt auf Freiheit.

1. «Freiheit, Gleichheit, Brüderlichkeit»

1.1 Freiheit

Ohne Zweifel betont die moderne Pädagogik unserer westlichen Länder die *persönliche Freiheit* bedeutend stärker als diejenige früherer Zeiten und als die Pädagogik in kommunistisch oder sonstwie diktatorisch regierten Ländern. Dahinter stehen nicht nur die Auswirkungen der Aufklärung und der französischen Revolution: Freiheit, Gleichheit, Brüderlichkeit. Dahinter steht auch die notwendige Gegenwehr gegen moderne Verlockungen in der anonymen Grossgesellschaft, dem einzelnen Menschen das selbständige Denken und damit die persönliche Wahlfreiheit abzunehmen. Die Einrichtungen des modernen Sozialstaats sichern uns das Brot, und die Massenunterhaltung im Sportstadion und am Fernsehen die Spiele. Droht uns die Gefahr, dass uns die persönliche Wahlfreiheit lautlos und ohne Gegenwehr abgenommen wird? Hinzu kommt der weltanschauliche *Wertpluralismus*. Die Welt-Industrie-Kultur mischt Menschen jeglicher Denkart und Weltanschauung durcheinander. Die Massenkommunikationsmittel liefern für unser persönliches Leben alle nur denkbaren Anregungen, Verhaltensmuster, Vorbilder und Leitbilder. In der dynamischen Gesellschaft wechseln Lebensgewohnheiten rascher als früher (s. Bucher I, 135–136). Für die Erziehung wird es schwierig, eindeutige Kompetenzen, erzieherische Werte oder gar verbindliche Normen und Handlungsziele zu setzen. Die Umwelt verunsichert die Erwachsenen, die Jugendli-

chen und die Kinder durch die Vielfalt sich teilweise widersprechender Meinungen und Haltungen. Ein Teil unserer Zeitgenossen erhält von diesem Wertpluralismus her die Möglichkeit zu eigener Wahl und aktiver Entscheidung, ein (grösserer) Teil hingegen wird gelähmt und lässt sich passiv treiben.

Pädagogische Folgerung: Der Heranwachsende muss lernen, in Freiheit selbst zu urteilen und unter mehreren Möglichkeiten seine Wahl zu treffen. Ganz abgesehen davon, dass das Urteilen und Wählen auf ein Wertes zurückgeht, was ein persönlicher Vorgang ist, (niemand kann stellvertretend für mich denken, fühlen und werten) gehört die *Erziehung zur Freiheit zu den vornehmsten Zielen und Aufgaben heutiger Erziehung.*

1.2 Bindung

Schon früh muss das Kind lernen, die eigene Freiheit an der Freiheit des Du und des Wir zu begrenzen. Das Du (Mutter, Vater, Geschwister, Kameraden) hat grundsätzlich die gleichen Bedürfnisse wie das kindliche Ich. Das *gleiche Recht* steht auch allen andern zu. Und somit die gleiche Freiheit. Gleiche Freiheit des Mitmenschen bedeutet aber für mich Bindung.

Der sich normal entfaltende Mensch hat das Bedürfnis nach beidem: Freiheit *und* Bindung. Am Anfang und am Ende steht die Bindung (Einbindung in den Mutterschoss und in den Schoss der Erde, das Grab). Dazwischen stehen unzählig viele Freiheitschübe, die aber ihrerseits immer wieder in neuen Bindungen aufgefangen werden: Geburt, erste Schritte des Kleinkindes, Ich-Findung des Zwei- bis Dreijährigen, Übertritt in den Kindergarten und in die Schule, Freundschaft mit gleichaltrigen Kameraden, Pubertät, Berufsfindung, Suchen des Lebenspartners usw.

Glücklich der Mensch, der von seiner Geburt an die Abhängigkeit von den Eltern als nützlich und seinsfreundlich, d. h. letztlich als freiheitsfördernd erfährt und bei dem das Tauschgeschäft mit den Eltern: Triebverzicht – Liebeszuwendung eingebettet ist in eine dialogische Atmosphäre, mit der Liebe als Klammer der dialektischen Spannungseinheit: Bindung – Freiheit (s. Bucher II, 94–96). Glücklich der Mensch, der am Beispiel seiner Erzieher ablesen kann, was

ein ausgewogenes Hin und Her zwischen Bindung und Freiheit bedeutet: Einerseits lernt er Werte und Normen anderer kennen, die sich auf Grund jahrhundertelanger Überlieferung angereichert haben. Sie werden auch heute noch mit einer gewissen Übereinkunft als «demokratisches Ethos» (Kopp F., Werterziehung ohne Massstäbe?: In Franke/Kopp 92) weitergegeben; sie werden von Autoritäten (kirchliche Amtsträger, Philosophen, Lehrer, Staatsmänner) empfohlen. Andererseits lernt er zugleich auch, diese Werte und Normen in sachlicher Argumentation zu überprüfen. Er lernt sie mit eigenem Gewissensentscheid – gegebenenfalls mehr oder weniger modifiziert – ins eigene Leben zu übernehmen und einzubauen oder sie mit Begründung abzulehnen.

1.3 Lehr-/Lernziele

Wenn grundlegende Erziehungsaufgaben – wie die Erziehung zur Freiheit – angegangen werden, wird das gesamte Erziehungsgeschehen betroffen. Es wäre somit zu überlegen, was Erziehung zur Freiheit auf jedem einzelnen Gebiet, für jedes einzelne Reifealter, für jeden einzelnen Zusammenhang (Familie, Schule und Schulstufe, Berufsausbildung – Schicht, Milieu, kulturelle Epoche usw.) bedeutet. Unmöglich ist es, das im Rahmen eines Aufsatzes auszuführen. Einige Hinweise mögen genügen (siehe unter anderem Raths/Harmin/Simon 55):

- Das kleine Kind fördern, wenn es seinen Freiheitsraum ausweitet. Dabei seine lustvolle Erfahrung durch das Zeigen der eigenen Freiheit unterstützen.
- Dem Kind helfen, sich selber zu helfen. Es also am Widerstand wachsen lassen. Es ihm nicht zu leicht machen.
- Das Kind anleiten, auch andere Möglichkeiten zu entdecken und zu prüfen, wenn sich eine Auswahl bietet.
- Kindern zeigen, wie Alternativen gegenseitig verglichen und dabei über die Konsequenzen einer jeden nachgedacht werden kann.
- Kinder ermutigen, auf Grund dieses Überdenkens ihre eigene Auswahl zu treffen.
- Kindern helfen, darüber nachzudenken, warum sie das eine oder andere schätzen und an ihm hängen. Stehen sie vielleicht mehr unter fremder Beeinflussung als sie auf den ersten Blick zugeben möchten?

- Ihnen helfen, wiederholte Verhaltensweisen in ihrem Leben zu untersuchen.
- Den Kindern Gelegenheit geben, das von ihnen Gewählte in ihrer Umwelt bestätigen zu können und zu ihm zu stehen.
- Sie darin bestärken, übereinstimmend mit dem Gewählten zu handeln und danach zu leben.
- Allmählich zur Erkenntnis weiterführen, dass auch die Gemeinschaft (die Familie, Schulklasse, Gemeinde, Volksschicht, das Volk als Ganzes) Freiheit braucht.
- Dem Heranwachsenden zumuten, dass er nicht voreilig urteilt, sondern dass er das entsprechende Studium, das hart sein kann, auf sich nimmt. Dass er auf diese Weise ein reifer Bürger werden will, der für die Freiheit des Ganzen genau so eintritt wie für die individuelle.

Diese Lehr-/Lernziele visieren – unserem Thema gemäss – hauptsächlich die Erziehung zur persönlichen (*Wahl*)*Freiheit* an. Diese Lehr-/Lernziele sind hoch gesteckt. Wir dürfen uns nicht verhehlen, dass «höchstens zwanzig Prozent der Menschen» sie erreichen, «vier Fünftel aber in einer relativen Unmündigkeit verbleiben» (Kopp I, 129). Die entsprechende Kehrseite sind die Lehr-/Lernziele in bezug auf die *Bindung* an das Du und im Wir. Doch diese brauchen im Rahmen dieses Aufsatzes nicht aufgeführt zu werden.

2. «Tun das nicht auch die Heiden?»

Der aufmerksame Leser fragt: «Das ist alles recht und gut, es klingt ausgewogen und humanistisch, doch nicht spezifisch christlich! Was liegt Besonderes daran? Was ich bis jetzt gelesen habe, lässt sich ohne weiteres auch von der Erziehung vieler Nichtchristen sagen. Viele unter ihnen erziehen nach dem gleichen Ziel der Freiheit (Gleichheit und Brüderlichkeit). Vielleicht verweist er auf den Satz der Bergpredigt: «Tun das nicht auch die Heiden?» (Mt 5,47; gemeint ist dort: Die lieben, die uns lieben, und die grüssen, die unsere Brüder sind.)

Zugegeben. Doch lässt sich gerade auch am Beispiel ERZIEHUNG ZUR FREIHEIT aufzeigen, dass Christen nur teilweise wie Nichtchristen erziehen, teilweise aber anders. Wir wollen im folgenden versuchen, in diesen komplexen Fragenbereich Klärung zu

bringen. Eine ausgezeichnete Hilfe ist dabei die Unterscheidung Kopps von **vier Aspekten oder Sichtweisen** (II, 18–26):

- die empirische Sicht
- die humane Sicht
- die existentielle Sicht
- die Sicht des Glaubens.

Zur **empirischen** Sicht zählen wir alles, was zum Bereich der unmittelbaren Erfahrung gehört. Die Erfahrungen werden dann reflektiert und mit Hilfe der Wissenschaft analysiert und systematisiert. Teilbereiche dieses Aspektes sind beispielsweise entwicklungspsychologische Beobachtungen, sozialpsychologische Überlegungen und tiefenpsychologische Deutungen.

Die **humane** Sicht verlässt den Bereich empirisch-wissenschaftlichen Beobachtens und Denkens und setzt allgemeine Wertungen und Normen voraus. Eine solche Wertung liegt der Forderung «Freiheit, Gleichheit, Brüderlichkeit» zu Grunde; oder wenn Tausch/Tausch als Basis und Ziel des erzieherischen Handelns voraussetzen: «Ehrfurcht vor dem Leben», «Frieden, individuelles und soziales Glück», oder wenn sie dem Erzieher eine «Ethik der Reversibilität» empfehlen (26). Diese humane Ethik ist der «goldenen Regel» der christlichen Ethik unmittelbar benachbart: «Alles, was ihr wollt, dass es euch die Menschen tun, das sollt auch ihr ihnen tun; denn darin besteht das Gesetz und die Propheten» (Mt 7,12).

Die **existentielle** Sicht zielt auf das Stellen und Beantworten der Fragen nach dem Woher und Wohin, dem Wozu und Warum, nach Sinn und Wert oder nach Sinnlosigkeit und Wertlosigkeit des eigenen Lebens in der Welt, des eigenen Sterbens und der Welt als ganzes. Hier wird der Mensch tiefer und radikaler gefragt als in der humanen Sichtweise, die «noch vorwiegend in der Horizontalen eines optimistischen und zukunftsfreudigen Welt- und Menschenbildes» liegt und die «eigentlichen Tiefen der menschlichen Existenz, ihre wesentliche Gefährdung und auch Beglückung» noch nicht anrührt (Popp II, 22). Zur existentiellen Sicht gehören auch die Fragen nach belastender Schuld und ihrer Sühne und das Wagnis der Liebe.

Die **Sicht des christlichen Glaubens** fügt zu den drei bisherigen Sichtweisen eine ganz neue Deutung und Erhellung hinzu:

- Ich bin Ebenbild Gottes. Die ganze Welt

kommt als Schöpfung von Gott her und ist auf ihn hin bestimmt.

- Ich und alle Menschen verfehlen unsere Bestimmung immer wieder. Wir laden Schuld auf uns und bedürfen der Entlastung.
- Ich kann mein Heil nicht allein schaffen. Auch nicht zusammen mit andern. Wir sind auf die Gnade, die Erlösung und die Befreiung durch Christus, den Mensch gewordenen Gottessohn angewiesen.
- Wir sind auch angewiesen auf die Gemeinschaft der Kirche, um unseren Glauben leben und bezeugen zu können.
- Ich vertraue auf Gott, den Garanten und Vollender meines endgültigen Heils und das eines jeden einzelnen Mitmenschen und der Welt als ganzes. Das erbitten wir von ihm und danken freudig dafür.

3. Erziehung zur Freiheit

Zunächst eine Bemerkung grundsätzlicher Art; sie soll uns davor bewahren, die Erwartungen an die Erziehung zu hoch zu schrauben und dann enttäuscht zu werden: Freiheit, auf allen vier Ebenen, vor allem aber auf der vierten, religiös-christlichen, ist kein Zustand, den ich erreichen und dann – in diesem Leben – besitzen kann. Sie ist ein *Ziel*, auf das hin wir auf dem Wege sind.

3.1 Empirische Sicht

Das Kind und der Heranwachsende können dann am ehesten zur Freiheit geführt werden, wenn sie mit dem *Gefühl der Freiheit* aufwachsen dürfen, wenn ihnen die entsprechenden Freiheitsräume gewährt werden, wenn sie diese ohne Angst nutzen können und so fähig werden, die gleichen Freiheitsräume auch andern zuzugestehen. Zu nennen sind hier – je nach Alter, Konstitution, Charakter (Temperament) und bisheriger Lebenserfahrung:

Das kindliche Spiel, das Einteilen der Freizeit, das Auswählen der Freunde, das Bestimmen des Lesegutes, das gestaltende Arbeiten, das musische Tun, die Spazier- und Wanderwege, das Ausschmücken des eigenen Zimmers und das Gestalten des Arbeitsplatzes, die Art der Kleidung und der Haarmode usw. – und zwar auch dann, wenn verschiedenes nicht sonderlich nach dem Geschmack der Eltern, Grosseltern,

Nachbarn, Erzieher und Lehrer sein sollte. Der Erzieher baue vorab auf das eigene Beispiel und seine Anregungen, auf persönliche Stellungnahme, auf das (er)klärende Gespräch und auf das Gebet, auf das Vertrauen also sowohl auf das Kind/den Heranwachsenden, auf sich und auf Gott.

Auf jeden Fall ist zu vermeiden, dass das Kind überall und immer am Gängelband geführt und überwacht wird. Mit Recht weist Kopp darauf hin, dass das Kind und der Heranwachsende die Entscheidungsfähigkeit und die Freiheit nicht so sehr an grossen personalen oder moralischen Problemen erproben, gewinnen und festigen, sondern vorab in den Alltagserfahrungen: Wie gehen wir und wie gehen sie mit Sachen und mit Mitmenschen um, mit dem Lebenspartner, mit den Eltern, mit Kameraden und Freunden, mit Bekannten und mit Fremden in überraschender Begegnung?

Die Öffnung auf die Freiheit hin hat mit dem ersten Lebenstag zu beginnen. Sie ist eine erzieherische Lebensaufgabe. Das Mass freilich wird je nach Bereichen verschieden sein und mit dem Alter wachsen.

Selbstverständliche Voraussetzung dafür ist, dass der Erzieher auf verängstigende Massnahmen verzichtet: Dunkle Drohungen, unberechenbare Strafen, Überforderung, berechnender Liebesentzug, Ungerechtigkeit. Mit dem Gefühl der Verlassenheit kann das Kind unmöglich jenes psycho-physische Wohlbefinden entwickeln, das die Voraussetzung dafür ist, sich frei zu fühlen (s. Kopp II, 124–126).

3.2 Die humane Sicht

Hierher zähle ich die erzieherischen Bemühungen – aber auch epochen- oder modebedingten Einseitigkeiten – die auf *philosophischen Überlegungen* gründen:

– Repressive Erziehungsmassnahmen treten heute hinter positiven, fördernden zurück: Anerkennen, loben, aufmuntern – nicht verwarnen, drohen und strafen. Körperliche Züchtigung ist in der öffentlichen Meinung geächtet (in hilflosen Situationen der Eltern freilich sieht es oft anders aus).

– Partnerschaftliche Erziehungsformen werden vermehrt angestrebt, autoritäre verpönt. Das Kind wird in der Familie und in der Schule, ja auch in der Öffentlichkeit eher

als Partner anerkannt und weniger als unreifer Mensch übergegangen.

– Selbständigkeit, Initiative und kritisches Denken sind heute eher «hoffähig» als Gehorsam, Bescheidenheit oder gar Demut.

– Das Eigenrecht und die Individualität des Kindes und des Heranwachsenden werden mehr geschätzt und gefördert als früher.

– Soziale Formen der Erziehung werden besonders geschätzt, mindestens soweit der Rat der Erziehungstheoretiker beachtet wird. Ob diese Ratschläge heute nicht auch einseitig sind, darüber nachzudenken lohnt es sich. Gerade dieses Nachdenken gehört zur humanen Sicht der Erziehung zur Freiheit. Der Mensch ist ein soziales *und* ein individuelles geistbegabtes Lebewesen.

– Von allen Lebewesen kann nur der Mensch Feste feiern und die Musse pflegen, denn das Fest und die Musse sind Ausdruck menschlicher Freiheit. Die Erziehung zur Musse und das Vorbereiten von Feiern und Festen gehören deshalb wesentlich zur Erziehung zur Freiheit hinzu. Damit leiten wir bereits über zur

3.3 existentiellen Sicht.

Hier stellen sich Fragen, welche den Menschen in seinem eigentlichen Kern betreffen und bewegen:

– Was ist überhaupt Freiheit?

– Wie und warum ist die menschliche Freiheit *begrenzt*?

Zu diesen ersten zwei Fragen je ein Zitat:

«Das ist die Freiheit, dachte ich. Eine Leidenschaft haben, Geldstücke sammeln und dann auf einmal die Leidenschaft überwinden und den Schatz in alle vier Winde verstreuen! Sich von einer Leidenschaft befreien, indem man einer anderen, höheren gehorcht. Aber ist das nicht ebenfalls eine Sklaverei? Oder wird nicht, je höher der Herr steht, der Strick unserer Knechtschaft desto länger? Und dann tummeln wir uns, spielen und springen auf einer geräumigen Tenne und sterben, ohne jemals das Ende des Strickes zu finden. – Und das nennen wir Freiheit?» (Nikos Kazantzakis)

«Das Wagnis wird zum Wagemut, der nach der allerletzten Grenze greift, und dann erkennt man plötzlich mit äusserster Klarheit, dass man die Bürde nicht tragen kann. Nein, nicht weil man nicht stark genug wäre. Es bleibt einem keine Zeit. Man hat einfach

nicht genug Zeit, um alles zu Ende zu führen. Deine Sternenuhr ist kein Perpetuum mobile. Die Stunden deines Lebens werden stillestehen.»

(Wolkow, sowjetischer Kosmonaut, im Juni 1971 tödlich verunglückt)

– Warum kann der *Verzicht* auf Freiheit und Lebensspielraum uns dennoch glücklich machen? Zum Beispiel der Verzicht der Mutter, des Vaters, des Erziehers und Lehrers zu Gunsten des Kindes und des Heranwachsenden, der Verzicht des Liebenden zu Gunsten des Geliebten.

– Welches ist der *Sinn* der Freiheit? Die Antwort hängt davon ab, ob wir im Letzten ein zustimmendes oder pessimistisches Menschen- und Weltbild haben. Wenn die letzte Antwort auf die Frage nach dem Sinn des Lebens Resignation, Verzweiflung, Überdruß, Ekel, Scheitern und Tod ist, dann ist schwer einzusehen, die Freiheit habe einen positiven Sinn. Die beiden Zitate von Kazantzakis und Wolkow weisen in diese Richtung, dazu manche Äusserungen von Schriftstellern und Filmemachern der Gegenwart, mögen sie die Freiheit an der Oberfläche noch so sehr im Munde führen. So Ingmar Bergman in «Szenen einer Ehe»: «Alles ist nur Zufall, ein grausamer Zufall» (1975, 87). «Im Sommer werde ich fünfundvierzig. Man kann zwar davon ausgehen, dass ich noch dreissig Jahre zu leben habe, aber objektiv gesehen bin ich schon jetzt ein Kadaver. In den nächsten zwanzig Jahren soll ich also nur dadurch mein eigenes Leben und das anderer Menschen verbittern, dass ich da bin. Ich bin nichts weiter als eine kostspielige, unproduktive Einheit, die man von Rechts wegen wegrationalisieren müsste. Und dies sollen die besten Jahre sein. In denen man sich wirklich nützlich machen könnte. In denen man wirklich schon ein bisschen Erfahrung zu bieten hat. O nein, Scheisse. Weg mit dem Schrotthaufen... Meine Eifersucht ist im Prinzip vorbei. Eigentlich ist alles vorbei. Ich weiss kaum noch, wer ich bin. Irgend jemand hat auf mich gespuckt, und ich bin im Qualster ertrunken.» (1975, 151)

Auch negative, pessimistische Antworten auf die Sinnfrage gehen auf eine Glaubensentscheidung zurück. Ihr gegenüber steht die optimistisch-positive:

«Was auch immer geschehen wird, und was für Gefahren die Ereignisse auch mit sich bringen werden, welche Krisen wir auch zu bestehen haben: Wir wissen stets, wohin wir gehen. Wir gehen, selbst wenn wir sterben, dem Leben entgegen.» (Charles de Gaulle) Ob optimistisch oder pessimistisch, die existentielle Sicht setzt einen Glauben voraus, sie führt aber keineswegs aus sich notwendig zur christlichen Sicht der Erziehung zur Freiheit. Die existentielle Sicht kann sich in pessimistische Verzweiflung wenden. Sie kann aber auch durchaus bei weltimmanenter kollektiver Sinnggebung (etwa im Marxismus) oder bei Weltfrömmigkeit (etwa in heutigen Jugendreligionen) stehen bleiben. Es gibt keinen zwingenden Übergang von der existentiellen Sicht zur

3.4 Sicht des christlichen Glaubens.

Das leuchtet ein. Denn der Glaube des Christen ist eine vom freien Gott geschenkte freie Antwort auf den Anruf Gottes. Gott hat den gesamten Kosmos aus Freiheit geschaffen, und den Menschen als sein Ebenbild. Dieser ist frei, nicht absolut zwar, aber doch – in Abhängigkeit von Gott, von den Mitmenschen und von der Natur – frei. Weil der Mensch relativ frei ist, ist er vor Gott und den Mitmenschen verantwortlich für sein Tun und Lassen. Er wird sündig, der besonderen Verzeihung und Gnade Gottes bedürftig (Gen 1–3). Aus freier Liebe, zu dem von ihm gesetzten Zeitpunkt (Mk 1,15) sendet Gott seinen Sohn, das Reich Gottes aufzurichten. Und zwar «in Knechtsgestalt», «gehorsam bis zum Tode, ja bis zum Tode am Kreuz» (Phil 2,8). Die Teilnahme an diesem Reich ist freies Geschenk Gottes (Mk 4,11). Wenn Menschen das Gnadenangebot wider besseres Wissen ablehnen, ist das ihre Schuld und sie werden von Gott zur Verantwortung gezogen. Paulus betont die freie Gnadenwahl Gottes: Der Mensch ist einerseits in der Hand Gottes wie Tonerde in der Hand des Töpfers (Rom 9, 6–24), trotzdem ist er frei, von Christus erlöst, zur Freiheit der Herrlichkeit der Kinder Gottes berufen (Rom 8, 21). Er ist frei, nach seinem eigenen Willen zu handeln (1 Cor 7,21), z. B. seine Tochter zu verheiraten oder nicht, Götzenopferfleisch zu essen oder nicht (1 Cor 8, 1–6). Doch meine Freiheit wird gerichtet – und sei es nur schon vom Gewissen des Mitmen-

schen (1 Cor 10, 29). Deshalb sollen wir kein Ärgernis geben, vor allem nicht den Kindern, Kleinen und Schwachen (Mt 18,6). Paulus ermahnt die Galater: «Für die Freiheit hat uns Christus frei gemacht. Darum steht fest und lasst euch nicht wieder unter ein Joch der Knechtschaft bringen» (5,1). Zur Freiheit seid ihr berufen. Nur lasst die Freiheit nicht zu einem Anlass für das Fleisch werden, sondern dient einander durch die Liebe. Denn das ganze Gesetz ist in einem Wort erfüllt: «Du sollst deinen Nächsten lieben wie dich selbst» (5,1–23). Ähnliche Gedanken finden wir bei Jakobus (1,25; 2,12), und im ersten Petrusbrief steht schlicht: Als Freie sollen wir die Freiheit nicht zum Deckmantel der Bosheit benutzen (2,16; s. auch 2 Pet 2,19).

4. Erziehen Christen wirklich anders?

Viele werfen den Christen, gleich welcher Konfession, vor, sie würden statt zu mehr Freiheit

4.1 zu weniger Freiheit erziehen.

Und sie hätten es bereits Jahrhunderte hindurch – beabsichtigt oder nicht – getan. Tilmann Moser z. B. bezeichnet die (religiöse) Erziehung, die er als Kind und Junge erhalten hat, als eine «Gottesvergiftung». Noch als Erwachsener und trotz Hilfe mehrerer Psychotherapeuten (30) und trotz eigener psychotherapeutischer Tätigkeit kam er über die einengende, freiheitsfeindliche, freudlose Erziehung in seinem Elternhaus und in der Sekte seiner Eltern (Herrenhuter Brüdergemeinde) nicht hinweg. In seinem Fluchpsalm «Gottesvergiftung» rechnet er mit dieser Erziehung und mit dem Gottesbild, das sie ihm vermittelte, ressentimentgeladen ab:

«Aber weisst du, was das Schlimmste ist, das sie mir über dich erzählt haben? Es ist die tückisch ausgestreute Überzeugung, dass du alles hörst und alles siehst und auch die geheimen Gedanken erkennen kannst . . . Und das war immer das Schlimmste: dich traurig machen – ja, die ganze Last der Sorge um dein Befinden lag beständig auf mir, du kränkbare, empfindliche Person, die schon depressiv zu werden drohte, wenn ich mir die Zähne nicht geputzt hatte. Also: Hosen zerreißen hat dir nicht gepasst; im Kindergarten mit den an-

deren Buben in hohem Bogen an die Wand pinkeln, hat dir nicht gepasst, obwohl gerade das ohne dich ein eher festliches Gefühl hätte vermitteln können; die Mädchen an den Haaren ziehen hat dich verstimmt; an den Pimmel fassen hat dich vergrämt; die Mutter anschwindeln, was manchmal lebensnotwendig war, hat dir tagelang Kummer gemacht; den Brüdern ein Bein stellen brachte tiefe Sorgenfalten in dein sogenanntes Antlitz.» (13–14)

Ich frage: Müssen wir Christen für unsere Glaubensbrüder von gestern, müssen wir vielleicht auch für uns selbst erröten? Hätten vom christlichen Freiheitsideal her nicht (noch) stärkere, begeisterndere Impulse ausgehen sollen? Warum die z. T. unvernünftigen Gebote und Verbote, etwa in Internaten? Da müssen Leute wie Alexander S. Neill kommen und prophetisch freiheitliche Erziehung verkünden (z. T. allerdings weit über das Ziel hinausschiessend). Und Christen hinken hintennach, raffen sich dann plötzlich auf und überholen links – ebenso überbordend – ihre nichtchristlichen Freiheitslehrer.

Der vorwiegend bindungsbetonten Erziehung (Gehorsam, Verzicht auf eigene Meinung usw.) von früher müssen wir allerdings einiges zügute halten, was wir heute in Unkenntnis der Geschichte zu leicht vergessen:

Auf der *empirischen* Ebene war vorrangig die Not des Überlebens. Das forderte Einordnung, Verzicht, Autorität, Gehorsam.

Auf der *human-existentiellen* Ebene: Jedermann ist Kind seiner Zeit, die nicht ignoriert werden kann und soll. Und die frühere Zeit, etwa das 19. Jahrhundert bis weit hinein ins 20., war geprägt von der rigorosen Pflichtethik Kants und noch vorher von der Sittenstrenge der Reformatoren, insbesondere des Puritanismus. (Nebenbei bemerkt: Auch wir sind heute Kinder unserer Zeit, wir merken es nur nicht. Wir werden beeinflusst von den Erfahrungen und wissenschaftlichen Arbeiten (1. Ebene) und von den gängigen Philosophen unserer Zeit (2. und 3. Ebene): Das sind

- der Marxismus, der vorab die Freiheit des Kollektivs verlangt,
- der Hedonismus, der die Freiheit für das Individuum postuliert, doch oberflächlich

und stark materialistisch im Sinn einer Lustethik und Spasspädagogik,
– der Nihilismus, der jede Sinnggebung letztlich leugnet und den Menschen zu einem nackten Affen reduziert, der im Nichts verendet.

Trotz vieler unrühmlichen Fehlenentwicklungen glaube ich aber doch, unsere Frage: Erziehen Christen anders? mit einem Ja beantworten zu können. Christen erziehen anders. Denn

4.2 Quelle, Motiv und Ziel erzieherischen Handelns

ist für den Christen der lebendige, freie, liebende *Gott*, der uns in *Christus*, dem Mittler, begegnet und uns in Christus, dem Weg, begleitet (s. oben 3.4, vgl. auch Jo 10,9–10, Mt 16, 24, 1 Cor 4, 6, 1 Jo 3, 17–18 und 1 Jo 4, 11).

4.3 Christliche Erziehung als Einheit

Erziehung ist immer eine *Ganzheit*: Die empirische, humane, existentielle und christlich-religiöse Sicht durchdringen sich gegenseitig. Ich möchte das an einem einfachen Beispiel aufzeigen:

Ein Kind, das Angst hat, vielleicht sogar ängstlich ist (Angst kommt von eng und hat mit Unfreiheit zu tun), erfährt von seinen Eltern, dass hinter der Angst oft ein blosser Papiertiger steht. Er fällt zusammen, sobald er angegangen wird. Und auch der bellende Hund meint es gar nicht so böse. Er verteidigt nur sein Revier, ab und zu bellt er sogar aus Freude. Vielleicht hat das Kind zusätzliche Angst, weil es früher einmal unglücklicherweise sehr erschrocken ist (empirische Ebene). Es ist aber möglich, der Angst aus eigener Einsicht zu widerstehen. Das Kind kann etwas gegen die Angst unternehmen, vielleicht zusammen mit andern (humane Ebene). Im Gespräch wird ihm allmählich klar, dass auch der Vater Angst hat, der so stark scheinende, und die Mutter und der Lehrer. Alle Menschen haben immer wieder auch Angst. Die Angst gehört wesentlich zum Menschsein. Und wer nicht Angst hat, lebt vermutlich oberflächlich dahin (existentielle Ebene). Nun wird dem Kind die Geschichte erzählt, wie Jesus im Seesturm ruhig im Boot schläft und sich dann den Jüngern als Herr über alle bedrohlichen Mächte erweist. Vielleicht steht auch ein entsprechendes Bild zur Verfü-

gung. (Religiöse Bilder und Erzählungen wirken nachhaltig auf Kinder.) Aus religiöser, nicht nur aus tiefenpsychologischer Sicht stehen ihm hier Hilfen zur Seite, der eigenen Angst besser gewachsen zu sein, die Enge zu sprengen und etwas von dem zu erfahren, was Freiheit der Kinder Gottes bedeutet (religiös-christliche Ebene).

Ohne Zweifel bleibt vieles in Erziehung und Schule auf die erste, eventuell auf die zweite und dritte Ebene beschränkt. Künstlich und unecht wäre es, wenn wir immer gleich die religiös-christliche Dimension ansprechen (Sie kennen ohne Zweifel harmlose Karikaturen klösterlicher Erziehung. Etwa: Die Schwester erzählt den Kindern auf der Unterstufe und lässt sie raten: «Was ist das? Es hat vier Beine und einen Schwanz, ist bräunlich und huscht schnell hin und her?») Darauf der [vor]witzige Hansli: «So wie Sie das erzählen, ist es ein Eichhörnchen. So wie wir Sie aber kennen, wird es sicher das Christkindlein sein!»).

Vom Spass zum Ernst: Bei der Sauberkeits-erziehung beispielsweise muss nicht gleich die vierte Ebene angesprochen werden, nicht einmal bei der Erziehung zur frei strömenden Freundlichkeit und Hilfsbereitschaft einerseits und zum Durchsetzen der eigenen Freiheit andererseits. Und doch gehört all das auch zur christlichen Erziehung. Weil alles eingetaucht sein soll in eine *Gesamtatmosphäre*, wo grundlegende Vorentscheidungen gefallen sind und alles Tun und Lassen mitprägen. Früher wurden wir angehalten, «alles in der guten Meinung» zu tun und diese besonders morgens zu «erwecken». Das war eine tiefe Einsicht. Sie umschloss alle vier Ebenen. Die gute Meinung zu erwecken, wurde dann belächelt. Die Zweifler lebten noch – ohne es zu wissen – aus christlichem Reichtum. Sie vergassen allmählich, woher der Reichtum kam – und nun gehen sie zum Psychotherapeuten, der ihnen Ähnliches empfiehlt, mit einem «wissenschaftlichen» Vokabular garniert, und gegen schweres Geld, allerdings meistens ohne den vertiefenden, sinnstiftenden und haltgebenden Zusammenhang.

Wenn Ihnen trotzdem das «Die-gute-Meinung-Erwecken» altmodisch und hausbacken erscheint, so hören Sie auf einen modernen Schriftsteller, Antoine de Saint-Exupéry:

«Wenn ich sterben werde,
Herr, ich komme zu Dir,
denn ich habe in Deinem Namen
den Acker bestellt.
Dein ist die Saat.
Ich habe diese Kerze gebildet.
An Dir ist es, sie anzuzünden.
Ich habe diesen Tempel gebaut.
An Dir ist es,
sein Schweigen zu bewohnen.»

4.4 Gibt es konfessionelle Unterschiede?

Bei aller Vorsicht und Zurückhaltung glaube ich solche feststellen zu können. (Allerdings ebnet der zunehmende Pluralismus auch in der katholischen Kirche Unterschiede gegenüber andern Konfessionen ein, vgl. Zulehner 47–53.) Das spezifisch Katholische bei der Erziehung zur Freiheit kann m. E. etwa in folgendem gesehen werden:

– Die Bindung an die lehramtliche Autorität der Kirche kann einschränken, aber auch Sicherheit geben und damit eine gewisse Unbekümmertheit. Gewissens- und Sittenfragen müssen nicht nur allein entschieden werden.

– Möglichkeit der persönlichen Gewissensentlastung und der Befreiung von Schuld und von Schuldgefühlen im Bussakrament: Das persönliche Bekenntnis und das Beichtgespräch insbesondere haben – abgesehen vom religiösen – einen hohen psychohygienischen Wert.

– Weniger Versklavung an die Ideologie und den Götzendienst des Fortschritts und trotzdem «Zustimmung zur Welt» (Pieper): Sie ist als Schöpfung Gottes gut, auch in ihrer Sinnhaftigkeit, und keineswegs ver-teufelt (das wussten frühere Jahrhunderte recht gut; siehe zum Beispiel die Weltzuge-wandtheit im hohen Mittelalter, in der Zeit der Renaissance und des Barock). Aber – und das vergessen wir heute weithin – durch das Kreuz unseres Herrn Jesus Chri-

stus ist uns die Welt gekreuzigt, und wir der Welt (s. Gal 6,14).

– Die im katholischen Raum seit jeher stark verbreiteten Ventil-sitten und -bräuche di-stanzieren vom «tierischen Ernst».

An Stelle einer Zusammenfassung

möchte ich einen kurzen Abschnitt aus Fer-dinand Kopp zitieren (II, 32): «Christliche Erziehung umfasst alle natürlichen Bedin-gungen und Möglichkeiten, Empirie, humane Gesinnung und die im Menschen angelegte Religiosität. Allerdings: Mitmenschliche Er-ziehung allein, selbstgesetzter, weltimma-nerter Humanismus gleich welcher Prägung ist für sich allein nicht auch schon christ-liche Erziehung. In diesem Sinn ist das Wort des Paulus zu verstehen: «*Alles gehört euch; Paulus, Apollo, Kefas, Leben, Tod, Gegen-wart und Zukunft, alles gehört euch. Ihr aber gehört Christus, und Christus gehört Gott*» (1 Cor 3,21–23).

Benutzte Literatur

- Bucher Th., (I) Engagement, Anpassung, Wider-stand. Zürich/Einsiedeln/Köln 1969.
Bucher Th., (II) Dialogische Erziehung. Zürich/Einsiedeln/Köln 1968.
Franke P. / Kopp F., Werterziehung in der Schule. Donauwörth 1978.
Kopp F., (I) Nur zwanzig Prozent?: Pädagogische Welt 33 (1979) 3, 129.
Kopp F., (II) Christlich erziehen in der modernen Welt. Donauwörth 1978.
Moser T., Gottesvergiftung. Frankfurt a.M. 31976.
Pieper J., Zustimmung zur Welt. München 1963.
Raths L. R. / Harmin M. / Simon S. B., Werte und Ziele. Methoden der Sinnfindung im Unterricht. München 1976.
Tausch R. / Tausch A.-M., Erziehungspsycholo-gie. Göttingen 81977.
Zulehner P. M., Wie kommen wir aus der Krise? Wien/Freiburg/Basel 1978.

Der Aufsatz «Erziehen Christen anders?» ist die überarbeitete Fassung des Refe-rats, das Dr. Theodor Bucher anlässlich der Jubiläumsversammlung des VKLS am 19. Mai in Brig gehalten hat.