

Christliche Erziehung in der katholischen freien Schule

Den Ausgangspunkt dieser Überlegungen bilden drei Thesen. Die erste lautet: „Christliches Erziehungsdenken geschieht nicht jenseits der wissenschaftlichen Pädagogik, sondern ist damit partiell deckungsgleich, geht allerdings in anthropologischen Positionen darüber hinaus und grenzt sich deshalb dann auch an verschiedenen Punkten deutlich ab.“ Betrifft diese erste These das prinzipielle Verhältnis von christlichem Erziehungsdenken und wissenschaftlicher Pädagogik, so sollen in den folgenden erste Unterscheidungen angesprochen werden. Sie lauten: „Christliches Erziehungsdenken hat es in verschiedener Hinsicht leichter als Erziehungswissenschaft: Das vom Glauben gestützte Wissen um den Menschen hält es (teilweise!) von Ideologien ab“ und: „Christliches Erziehungsdenken hat es in mancher Hinsicht schwerer als Erziehungswissenschaft: Es kann sich nicht so leicht bei partiellen Problemen beruhigen.“

Zur ersten These: Friedrich Dessauer, der Physiker und Religionsphilosoph, hat es eine der großen Tragödien in der Geschichte der Kirche genannt, daß seit Galilei Wissenschaft auf der einen Seite und Kirche und Glaube auf der anderen auseinandergelaufen sind¹. In der Folge hat sich die Meinung verbreitet, als könne aufgeklärtes wissenschaftliches Denken aus wissenschaftlicher Redlichkeit heraus nichts mit Glauben zu tun haben, und demgegenüber, als müsse der Gläubige vor der Wissenschaft prinzipiell auf der Hut sein. Zwar muß man heute in der Tat Vorsicht walten lassen, da sich unter dem Anspruch von Aufklärung Vorurteile verstärkt haben, die nicht einfach durch guten Willen ausgeräumt werden können. Aber das ist nicht grundsätzlich so und das ist auch nicht gut so. Christliche Pädagogik ist nicht etwas, was prinzipiell anders wäre als das, was wissenschaftliche Pädagogik entwickelt. Auch die christliche Schule ist keine „ganz andere“. Sie ist aber eine, die darauf achtet, daß Vernunft nicht im Vordergründigen hängen bleibt. Insofern schließt christliche Pädagogik wissenschaftliche Pädagogik ein, übersteigt sie indes durch das, was der Glaube an Einsichten hinzuzufügen hat.

Zur zweiten These: Christliches Erziehungsdenken hat es leichter. Durch das auf Glauben gestützte Wissen kann sie sich von Ideologien freihalten. Um zu zeigen, was damit im einzelnen gemeint wird, ein kurzer Blick in die Geschichte europäischer Aufklärung², die ja entgegen ihrem Anspruch keineswegs nur aufklärte, sondern wiederholt in Einseitigkeiten abdrängte. Dies wird deutlich, wenn man die verschiedenen Formen näher betrachtet, in denen sich im geschichtlichen Verlauf Aufklärung je zeigte.

Eine erste Phase ist geprägt von einem allgemeinen Optimismus, einem Glauben an eine substantielle menschliche Vernunft, die, gegen christliche Erbsündenlehre gerichtet, die Meinung artikuliert, der Mensch könne, von Vorurteilen befreit, gar nicht anders als richtig denken und gut handeln. Dies ist eine Aufklärungskonzeption, in der Bildung und Wissenschaft zu synonymen Begriffen werden, so wie dies noch im „Strukturplan“ von 1969 zu finden ist.

Dagegen wendet sich eine andere Form der Aufklärung, die seit der Französischen Revolution an Gewicht gewinnt, der Schopenhauer die Begriffe lieferte und die das gesamte neunzehnte Jahrhundert ausfüllte. Es ist eine pessimistisch eingestellte Philosophie, die nicht nur davon spricht, daß der Mensch auch böse sein kann, sondern die das Sein insgesamt unter pessimistischen Vorzeichen betrachtet, nicht als Schöpfung eines gütigen Gottes, sondern als ein satanisches Werk. In einer solchen Philosophie ist Hedonismus das letzte Wort, denn Lustgewinn ist das einzige, was dann noch als Sinn übrig bleibt. Pessimismus scheint aber keine Philosophie zu sein, in der man ewig leben kann.

Deshalb richtet sich gegen diese zweite Form von Aufklärung eine dritte mit ihrem Geschichtsbild des Panevolutionismus, wonach die Welt, so wie sie ist, zwar im argen liege, indes durch menschliche Tat, Veränderung, Fortschritt zu sich selber gebracht werden könne, sofern nur der Mensch diese Entwicklung zur „vollkommenen Gesellschaft“ als seine historische Aufgabe begreife.

Christliches Denken wurde zwar von jeder dieser drei Aufklärungsformen belächelt. Schon auf der nächsten Stufe zeigte sich indes deutlich, daß die vorsichtige Zurückhaltung gegenüber dieser wie jener Form von Aufklärung profunder gewesen ist, als dies der jeweils „Aufgeklärte“ von sich selber annahm. Christliches Denken, auch christliches Erziehungsdenken, ist deshalb kein Refugium, keine „Klausur“, sondern zeigt sich, weil ideologiefreier, zugleich auch der Wahrheit näher.

Dritte These: Christliches Erziehungsdenken hat es schwerer. Wir kennen aus den bildungspolitischen Entwicklungen der letzten zwanzig Jahre die außerordentlich vielfältigen, einander geradezu jagenden Wellen von sogenannten Reformen: bildungsökonomische Überlegungen, Bürgerrecht auf Bildung, die Rede von gleichen Bildungschancen, Curriculumdebatte, das Thema Schulangst, die Sorge um Leistungsdruck, das alles in unterschiedlicher bildungspolitischer Aufmachung. Erziehungswissenschaft ist solchen Vorgaben allzu häufig allzu willig gefolgt. Christliche Pädagogik dagegen kann nicht einfach bei solchen Positionen stehenbleiben. Ihr auf Glauben gestütztes Wissen drängt sie stets über Vereinzelungen hinaus. Christliche Pädagogik ist immer „vis-à-vis de l'univers“ und weil ganzheitlich zugleich auch schwerer.

Nach dieser im gewissen Sinn allgemein-wissenschaftstheoretischen Präambel nun zum eigentlichen Beitrag, der sich in vier Teile aufteilt: Orientierung über Bildung und Erziehung im Licht der Erziehungswissenschaft mit jeweiligen

Hinweisen auf Positionen christlicher Pädagogik, Bildung und Erziehung in der Wertekrise der Gegenwart und was der Glaube dazu zu sagen hat, Dimensionen einer „humanen Schule“, das Spezifikum: Christliche Schule und das Ethos ihrer Lehrer. Natürlich können diese umfangreichen Themen an dieser Stelle nur durch stellenweise scharfe Verkürzung und holzschnittartige Abkürzungen behandelt werden.

Bildung und Erziehung in verschiedenen Versionen³

Zunächst ist auf die bedauerliche Randlosigkeit der Begriffe Bildung und Erziehung hinzuweisen, die Gefahr der Verschleifung, die durch synonymen Wortgebrauch besteht und die Meinung einiger Pädagogen, die Trennung wäre ohnedies nur ein Problem der deutschen Sprache, denn andere Hochsprachen kennen diese Differenzierung nicht. Hier zeigt sich, daß gerade die Tradition christlichen Glaubens die Differenzierung als wichtig ausweist. Denn christlich orientierte Anthropologie war es, die immer wieder aspekthaft zwischen dem wissenden und urteilenden Menschen auf der einen Seite und dem wollenden und handelnden auf der anderen unterschieden hat. Natürlich sind beide Aspekte Seiten ein und derselben Sache. Es ist aber schon sinnvoll und nötig, zwischen einer Bildung zu unterscheiden, die sich vornehmlich um den wissenden und urteilenden Menschen kümmert, und einer Erziehung, die in besonderer Weise den wollenden und handelnden Menschen in den Blick nimmt.

An dieser Stelle ist es nötig, einen Überblick über wichtige Bildungskonzepte zu geben. Der neuere, pragmatisch orientierte Bildungsboom hat verdeckt, daß Bildung niemals nur in Zweckrationalität aufgeht, daß Bildung vielmehr einem „An sich“ zugeordnet ist. Was das bedeutet, wurde lange Zeit nicht mehr verstanden. In der Ratio der Bildung spricht sich der Ordo der Welt aus, und Bildung heißt in Form eines Mikrokosmos erfahren, was der Makrokosmos der Welt darstellt.

Der Einbruch des Historismus im neunzehnten Jahrhundert führte zur Frage, was morgen noch gültig sein wird, so daß es heute zu lernen sei. Im Anschluß an dieses Problem hat sich das Konzept formaler Bildung entwickelt, das von der Annahme ausgeht, Kräftebildung des Subjekts sei wichtiger als eine an Wissensinhalten orientierte Bildung. Heute spricht man in diesem Zusammenhang gern von „Kompetenzen“, und die beliebten Schlagwörter wie Intelligenztraining, Kreativitätstraining oder auch die Formel „Erlernen des Lernens“ zeigen, daß die Konzeption formaler Bildung lebendig geblieben ist. Wir werden von unserem Standpunkt aus dazu anzumerken haben, daß formale Bildung sicherlich ihre große Bedeutung hat, vor allem dann, wenn sie sich auf die Positionen „methodische Bildung“ (Kerschensteiner und Gaudig) und „exemplarische Lehre“ (Wagen-

schein) bezieht. Christliche Pädagogik hat es aber nicht nötig, den Historismus extremer Art mitzumachen. Es gibt, bei aller Veränderung wissenschaftlicher Positionen, eine Menge inhaltlich formierten Wissens, das überzeitlichen Charakter hat und das in einen Bildungskanon christlich geprägter Schulen aufzunehmen ist.

Ähnlich ist es mit dem vorhin schon genannten Pragmatismus in der Bildung bestellt, der sich als Bildungsökonomie, als Rede von notwendigen „Bildungsinvestitionen“ eine Zeitlang bildungspolitisch außerordentlich breit machte und der Devise folgte, Bildungswachstum und Wirtschaftswachstum hingen ursächlich zusammen. Heute, nachdem diese Hoffnung mehr und mehr schwindet, bildet sich im Gegensatz dazu tiefe Resignation aus. Viele finden offensichtlich keinen Sinn mehr darin, an der ehemals vehement geforderten Bildungsexpansion noch festzuhalten. Hier gilt für christliches Denken, was eingangs ausgeführt worden ist: Ein richtiges Verhältnis zwischen den Angelegenheiten des Tages und übergreifenden Wahrheiten gibt zwar zweifellos wirtschaftlichen Belangen ihr Recht, kann indes Bildung nicht an solchen Fragen allein oder auch nur vornehmlich festmachen.

Der Fall der eine Zeitlang favorisierten szientifischen Bildung, vor allem im Strukturplan von 1969 grundgelegt, ist ähnlich gelagert. Ihr Kernsatz ist nicht nur, daß alle Inhalte der Bildung wissenschaftlich geprüft werden sollen, sondern daß wissenschaftliche Bildung Werterziehung und Normvermittlung überflüssig mache, weil der an Wissenschaft, vor allem an ihrer Methode, Gebildete jederzeit und überall in der Lage sein soll, selbst zu entscheiden, was richtig und falsch und damit auch gut und schlecht sei. Wissenschaft wird hier zum Werteersatz und damit der Wissenschaft betreibende Mensch zum Maß aller Dinge. Dieser letzte Satz zeigt bereits, wie weit christliches Denken diesem Anspruch folgen kann, von wo ab es dagegen Kritik anmelden muß.

Auch die letzte Bildungskonzeption der neueren Gegenwart, die sogenannte emanzipatorische, gesellschaftskritische Pädagogik ist von einer nötigen Differenzierung aus zu bewerten. Grundsatz dieser Konzeption waren die Lehren von Marx (Entfremdung) und von Freud (Verdrängung). Von ihnen wurde intensiv Institutionskritik betrieben und damit auch Kritik jeder Tradition, weil man Institution und Tradition vorwarf, sie würden Herrschaftsverhältnisse etablieren und konservieren, dadurch verhindern, daß Menschen „zu sich selber“ kämen. Emanzipatorische Pädagogik konzentrierte sich deshalb auf „Kritikfähigkeit“: Auflösung des bestehenden „Unzulänglichen“ als Voraussetzung für die Entwicklung besserer Zustände. Auch in diesem Fall muß christliche Pädagogik unterscheiden. Sofern die Idee der Gerechtigkeit Veränderung bestehender Zustände fordert, ist Kritik angemessen. Aber diese darf nicht die Menschen von heute zu Mitteln des Fortschritts für morgen machen und sie dadurch in ihrer Individualität mißachten. Fortschritt darf nicht säkularisierte Eschatologie sein und das Jenseits der Voll-

kommenheit in das Diesseits der Gesellschaft holen wollen. Hier differenziert christliche Pädagogik zwischen Pflicht und Hybris und wird vor allem vor der grenzenlosen Überforderung warnen, die junge Menschen bedroht, wenn man sie von dem Erfahrungsschatz abschneidet, der immer nur durch Tradition vermittelt werden kann.

Abschließend in diesem Kapitel sollen im folgenden nun einige systematische Hinweise zum Thema Bildung und Erziehung gegeben werden. Entgegen der gerügten eindimensional-pragmatischen Konzeption bildungspolitischer Modelle der letzten Zeit bringt christliche Pädagogik mit der Mehrdimensionalität der Welt auch die Mehrdimensionalität pädagogischer Zieldimensionen wieder in Erinnerung. Bildung hat es immer mit dem Spannungsverhältnis zu tun, daß die verantwortliche Person der Welt gegenübersteht, in die sie handelnd hineinwirken soll. Diese „Welt“ ist in sich mehrteilig, vielfältig, nicht eindimensional zu sehen, nicht nur mit Beruf zu identifizieren, sondern von mehreren anderen Aufgaben besetzt. Man bekommt einen guten Überblick, wenn man sich diese Mehrteiligkeit als ein „Geviert“ vorstellt mit den Positionen Familie und soziales Umfeld hier und Beruf dort, Gemeinwesen, Staat, Gesellschaft einerseits und Weltanschauung – Werte, Normen, Moralität, Sinnfragen – andererseits.

Dieser Welt als Aufgabe ist die Person⁴ als Entscheidungszentrum zugeordnet. Person heißt Substanz in besonderer Ausprägung, Substanz wiederum etwas, was in sich selber stehen kann: „Sein im Selbststand“. Person ist als Substanz solches „Sein im Selbststand“, mit der Fähigkeit ausgestattet, sich auf sich selber zu beziehen (zu reflektieren) und ihr Handeln unter Verantwortung zu stellen, das heißt die entfernteren Folgen des jetzigen Tuns rechtzeitig in Rechnung zu stellen. Diese Qualität der Person in Reflexion und Verantwortung entsteht aber erst durch die soziale Hilfe anderer. Wenn wir den Menschen ein *Ens sociale* nennen, dann heißt dies nicht nur, daß er sich als sozial verantwortlich begreift, sondern daß er sich selber als ein Wesen erfährt, das seine Qualität von der sozialen Hilfe anderer her hat. Bildung und Erziehung sind jene anthropologischen Kategorien sozialer Hilfe, durch die der Mensch Mensch werden kann, und sind insofern dem Zentrum christlichen Denkens zugehörig.

Es ist deshalb solider, das oberste Bildungsziel „Selbständigkeit“⁵ zu nennen (Substanz – Selbststand – Selbständigkeit) als von der beliebten neueren Formel der „Selbstbestimmung“ zu sprechen. Der Mensch ist weder von seinem Ursprung her „selbstbestimmt“ (denn er kann sich nicht wie Münchhausen selber an seinen Haaren in die Höhe ziehen) noch ist er es von seiner moralischen Position. Er findet Gesetze vor, die nicht von ihm abhängen, sondern von denen er selber abhängt. Selbständigkeit bedeutet im Rahmen dieser vorgegebenen, über Bildung einzusehenden Gesetzmäßigkeiten Entscheidungsdimensionen gewinnen, begründet ja oder nein sagen können und sich dabei selber als verantwortlich begreifen. Dazu ist Bildungswissen notwendig, und dieses Bildungswissen darf nicht zufällig sein,

von irgendwelchen subjektiven Wahlprozeduren abhängig. Nicht der einseitige Spezialist ist gebildet, sondern der, der einen notwendigen Überblick besitzt, aus dem heraus erst wirklich Entscheidungen begründet getroffen werden können.

Bildung und Erziehung in der Wertekrise der Gegenwart

Sicherlich verfehlt, allerdings im gegebenen Rahmen auch kaum möglich, wäre der Versuch einer umfassenden Analyse der heutigen Krisendiskussion; vielmehr sollen einige zentrale Fragen angesprochen werden. Es handelt sich dabei um das, was man als Pluralismusproblem bezeichnen muß. Der Philosophie des neunzehnten Jahrhunderts galt Pluralismus als die große liberale Befreiung, die den Menschen endlich in die Lage versetze, nach seiner eigenen Überzeugung leben zu können. Dem Pluralismus hängt aber eine innere Dynamik zu einer fortgesetzten Relativierung an. Nietzsche war der erste, der die darin liegende Gefahr erkannt hat, daß fortschreitender Relativismus letztlich in den Nihilismus münden müsse. Sein Satz: „Nichts ist wahr, alles ist erlaubt.“⁶ zeigt diese Gefahr deutlich.

Dadurch bedingt, entwickeln sich Gefahren in zweierlei Hinsicht: Wenn Recht nicht mehr in der Einsicht der Pflicht aufgehoben ist, kann gesellschaftliche Ordnung nur noch durch den Zwang des Staates aufrechterhalten werden. Weiter noch reicht eine andere Gefahr: Im absoluten Relativismus gibt es keine Fixpunkte der Ordnung mehr, an denen sich der einzelne, vor allem der sich entwickelnde junge Mensch, orientieren könnte. Jeder ist dann gehalten, für sich selber Sinnfragen zu lösen. In solchen Situationen entwickelt sich Angst als Reaktion auf eine zu weit getriebene Freiheit. Deshalb ist es nicht verwunderlich, wenn heute immer mehr junge Menschen erfahrene Freiheit völliger Disponibilität aller Werte nicht als Entlastung, sondern als Belastung begreifen, Selbsterfahrungsgruppen suchen, Intimgruppen mit einem hohen Konformitätsdruck, den sie als neue Form eines Freiheitserlebnisses betrachten. Gerade in einer solchen Situation der Wertekrise⁷ wäre die alte Aufgabe des Glaubens zu artikulieren: dem Unbehausten in einer problematisch gewordenen Welt neue Hoffnung zu geben.

Ähnlich ist es mit einer anderen Gefahr, die man nennen kann: die sich selber aufzehrende Aufklärung. Die alte Meinung früher Aufklärung war: Wissen ist Macht und je mehr Wissen, desto mehr Macht. Aus diesem Grund ist ja didaktisch Unterricht seit längerer Zeit als „Information“ und „Instruktion“ bezeichnet worden. Dabei stimmt die genannte aufklärerische These schon längst nicht mehr. Der exponentielle Wissenszuwachs bedeutet, daß die Welt desto undurchsichtiger wird, je mehr Wissen aufgehäuft ist. Futurologien sollen dieser Entwicklung entgegenwirken. Aber gerade die Tatsache, daß man sie nötig zu haben glaubt, weist darauf hin, daß Menschen offensichtlich ohne die Dimension von Hoffnung und Gewißheit nicht leben können. Hier ist an die alte christliche Weisheit zu

erinnern, daß das aus dem Glauben gespeiste Wissen sich als „vis iudicativa“, das heißt als die Kraft erweist, die dem Menschen Sicherheit auch im permanenten Wandel der Umstände verleihen kann.

Christliche Bildung muß deshalb festhalten an den drei großen Dimensionen, die mit den Weisheitsspekulationen der Väter⁸ immer verbunden waren: „sapientis est ordinare“: die Dinge in die richtige Ordnung bringen, der „geordnete Gedankenkreis“; „sapientis est considerare finem“: die entfernteren Folgen des jetzigen Tuns rechtzeitig in Rechnung stellen können; „sapientis est causas altissimas considerare“: Bildung muß den Menschen dazu bringen, daß er die letzten Zwecke des Seins und damit sich selber richtig betrachten lernt.

In diesem Zusammenhang ist auf das Buch hinzuweisen, das Guardini 1950 unter dem Titel „Ende der Neuzeit“ geschrieben hat, dessen weitausgreifender Gehalt offensichtlich seiner Zeit voraus war. Es wurde zum Zeitpunkt des Erscheinens nicht richtig gewürdigt. Was in diesem Buch ausgeführt wird, ist einer der wichtigsten Aspekte in der Veränderung des gegenwärtigen Zeitgeistes. Nach dem lange vorherrschenden Panevolutionismus, der von der Vorstellung regiert gewesen ist, daß der Mensch das Maß aller Dinge sei, wird heute mit der Grenze der Machbarkeit zugleich auch ein neues Verhältnis zur Welt sichtbar, beispielhaft zu bemerken an einem neuen Verhältnis zur „Natur“. Bislang wurde sie zumeist als amorphes Material zur beliebigen menschlichen Verfügung angesehen. Jetzt wird deutlich, daß Natur sich als zerstörbar erweist und insofern mit eigenen Gesetzen ausgestattet ist, die nicht von uns abhängen, die vielmehr zu respektieren unsere Pflicht ist. Mit dieser Erkenntnis der Grenze der Machbarkeit drückt sich notwendig auch ein neues Verständnis von Demut, von Respekt, von Achtung, damit zugleich auch von Abhängigkeit aus: das Wissen, daß es Größeres gibt als den Menschen.

So ist es nicht verwunderlich, daß neuerdings die Diskussion um „moralische Erziehung“⁹ wiederkehrt. Hier hat christliche Pädagogik den wichtigen Auftrag, dafür zu sorgen, daß dieses Thema nicht nur unter politischen Vorzeichen abgehandelt wird, als willkommene Hilfe bei der Etablierung in Frage gestellter staatlicher Ordnung. Aufgabe christlicher Schulen wäre es, den Ansatz „moralische Erziehung“ weiterzuführen, als dies in aller Regel geschieht, und zwar wiederum in zweierlei Hinsicht: Einmal ist es der personale Aspekt: Christliche Pädagogik kann besser als jede andere zum Verständnis bringen, daß Tugend¹⁰ keine Einschränkung bedeutet, sondern vielmehr das „ultimum potentiae“ der Person: daß sie als tugendhaft richtig „ist“ und sich nicht nur richtig „verhält“. Dazu kommt der ontologische Aspekt, der in der gegenwärtigen Moraldiskussion überhaupt noch fehlt. Im scholastischen Denken ist entwickelt worden, daß Moralität die Weiterführung der allgemeinen ontologischen Ordnung in die menschliche Seinsstufe bedeutet. Damit ist folgendes gemeint. Ordnung gibt es in verschiedener Weise. In der anorganischen Natur zeigt sie sich in der Form der

Kausalität, in der organischen Natur in der Form von Finalität (Entelechie) und in der menschlichen Welt als Moralität, das heißt zugleich mit dem Maßstab von Freiheit verbunden. Menschliche Ordnung ist keine von außen zwingende, sondern eine auf den freien Willen gegründete Ordnung. Freilich zeigt sich hier sofort die Rückseite des Spiegels; denn wenn menschliche, moralische Ordnung auf Freiheit aufruht, dann gehört ihr immer auch die Möglichkeit des Scheiterns an, das „mysterium iniquitatis“, das Schuldig-werden-Können.

Dimensionen einer humanen Schule¹¹

Bildungswissen, wurde gesagt, dürfe nichts Zufälliges sein, sondern müsse sich als „geordneter Gedankenkreis“ repräsentieren. Das fordert gerade von christlichen Schulen, die engeren Differenzierungen der fachwissenschaftlichen Bereiche zu transzendieren durch jene Aspekte ganzheitlichen Denkens, die unter dem alten Begriff von Weisheit gefaßt worden sind.

So wichtig solides Wissen ist, so ist noch wichtiger eine angemessene Interessenbildung. Interesse – inter-esse heißt „dabei-sein“ – ist jener fruchtbare Moment im Bildungsprozeß, der etwas zum „Aufleuchten“, zur „Einsicht“ bringt, der „geistiges Schauen“ anheben läßt, durch den „Augen eingesetzt werden“. Sapientia kommt von sapere. Das hat etwas mit der alten Appetitus-Lehre zu tun, der Begierde nach Wissen und Weisheit. Unter diesen Vorzeichen betrachtet, kann es weniger die Aufgabe der Schule sein, die Schüler mit Wissen „satt zu machen“, als vielmehr sie „hungrig zu machen“, indem ihnen „vielseitiges Interesse“ (Herbart) vermittelt wird.

Eben wurde darauf hingewiesen, daß Sapientia etwas mit sapere zu tun hat und daß dies mit „schmecken“ übersetzt werden muß. „Geschmack finden an“ heißt Dilectio, nämlich „Neigung haben für etwas“. Dies deutet darauf hin, daß unsere kognitiven Prozesse des Erkennens, Begreifens, Denkens auf einer emotionalen Komponente aufruhen und Kognition desto besser ablaufen wird, je mehr auf die zugehörige emotionale Basis geachtet wird. Themen wie Schulklima, Schulatmosphäre, Schulleben, Unterrichtsstil bedeuten deshalb keine Randthemen pädagogischen Denkens und keine falsche Zärtelei, sondern verweisen auf die unabdingbaren Voraussetzungen, damit über „deutliche und klare Begriffe“ die Voraussetzungen angemessener Bildung zustande kommen.

Erziehung in der fachunterrichtlich ausgerichteten Schule ist nur dann möglich, wenn diese funktional in den Unterricht eingebaut wird, das heißt auf dem Rücken von Unterricht, mit Unterricht verbunden, abläuft. „Erziehender Unterricht“¹² macht erforderlich, daß der Lehrer die Mehrteiligkeit des Unterrichtsgeschehens richtig in den Blick nimmt und sieht, daß es die unterschiedliche methodische Gestaltung des Unterrichts ist, von der aus Möglichkeiten erzieherischer Einwir-

kung in die Schule einfließen: daß Schüler die Möglichkeit erhalten, soziale Haltungen auszubilden (durch Paararbeiten, durch soziale Helfersysteme, durch Gruppenarbeit), daß Schüler die Möglichkeit erhalten, Arbeitstugenden zu stabilisieren: Sachlichkeit, Konzentration, Genauigkeit, dazu die methodischen Fähigkeiten selbständiger Informationsbeschaffung, -übernahme und -kontrolle, dazu auch der angemessenen kritischen Informationsprüfung, daß Schüler lernen, mit ihrem eigenen Ich zu leben: ihre Affekte unter Kontrolle zu halten, Erfolge wie Mißerfolge richtig einzuordnen, Frustrationstoleranz zu üben.

Damit ein solcher mehrteiliger Unterricht im Sinn eines „erziehenden Unterrichts“ zustande kommt, ist der Lehrer darauf hinzuweisen, daß seine Aufgabe ebenfalls mehrteilig zu betrachten ist¹³: Als Fachlehrer ist er sowohl Informator als auch Examinator, als Erzieher sowohl Partner und Berater des Schülers als auch Vermittler von Normen. Seiner Aufgabe als fachdidaktischer Organisator von Unterricht hier steht die des Arrangeurs eines „erziehenden Unterrichts“ dort gegenüber.

Christliche Schule und das Ethos ihrer Lehrer

Private Schulen sind heutzutage allgemein im Aufwind. Man wird indes kritisch genug sein müssen zu sehen, daß dies nicht selten weniger von der Qualität der Privatschulen abhängt als vielmehr von der Fragwürdigkeit des öffentlichen Schulwesens. Deshalb fällt auch privaten Schulen die Aufgabe zu, ständig nach Verbesserungen zu sehen.

Als wichtiger Aspekt christlicher Schulen scheint mir folgender Gedanke: Christlicher Glaube lehrt, daß der Mensch „bei seinem Namen ins Dasein gerufen“ worden ist. Als Individualität und als individuelle Person ist er einmalig, unteilbar, unverwechselbar und unwiederholbar. Diese Einmaligkeit der Person muß auch im Zentrum christlicher Pädagogik stehen. Man darf den Schüler deshalb nicht nur auf allgemeine Normen bezogen betrachten und danach als „gut“ oder „schlecht“ einstufen, sondern muß zuerst bemüht sein, ihn seine Bildung in der Form von „Jemeinigkeit“ erfahren zu lassen.

Deshalb ist die Pflicht zum personalen Bezug Grundbestandteil christlicher Pädagogik, nicht der Ehrgeiz äußerer Leistungsvergleiche. Worauf es ankommt, ist, die Schule so als Lebensraum des Kindes aufzubauen, daß es als Person sich entwickeln und Selbständigkeit gewinnen kann. Dies muß oberstes Bildungsziel sein. Christliche Pädagogik wird Wissen sicherlich nicht gering achten, indes nicht am Wissen hängenbleiben. Wissen ist für sie Durchgang zur Weisheit, der „consideratio veritatis“, in der der Mensch Halt gewinnt, in der Nähe zur Welt und zugleich in Distanz zu ihr.

ANMERKUNGEN

- ¹ F. Dessauer, *Der Fall Galilei und wir* (1947).
- ² E. E. Geißler, *Emanzipation oder Aufklärung?* in: *Aufklärung heute*, hrsg. v. M. Zöller (Zürich 1980) 78–98.
- ³ Ders., *Allgemeine Didaktik. Grundlegung eines erziehenden Unterrichts* (Stuttgart 1981) 18–55.
- ⁴ Ders., *Allgemeinbildung in einer freien Gesellschaft* (Düsseldorf 1977) 46 ff.
- ⁵ Ders., *Allgemeine Didaktik*, 97 ff.
- ⁶ F. Nietzsche, *Also sprach Zarathustra*, in: *Ges. Werke (Musarionausg.)* Bd. 13, 345.
- ⁷ E. E. Geißler, *Bildung in der Wertekrise*, in: *Wirtschaftl. Entwicklungslinien und gesellschaftl. Wandel* (Köln 1983).
- ⁸ Vgl. Bonaventura, *Matthäus von Aquasparta*, Hugo v. St. Victor und vor allem Nikolaus von Cues, *De venatione sapientiae*, in: *Schriften*, hrsg. v. L. Gabriel (Wien 1964).
- ⁹ J. Piaget, *Das moralische Urteil beim Kind* (Frankfurt 1972); L. Kohlberg, E. Turiel, *Moralische Entwicklung und Moralerziehung*, in: *Sozialisation und Moral*, hrsg. v. G. Portele (Weinheim 1978) 13–80; Ch. Rülcker, T. Rülcker, *Soziale Normen und schulische Erziehung* (Heidelberg 1978); F. Schweitzer, *Moral, Verantwortung und Ich-Entwicklung*, in: *ZfPäd.* 26 (1980) 931–942.
- ¹⁰ E. E. Geißler, *Erziehung zu neuen Tugenden? Ethik und dynamische Gesellschaft*, in: *Elite. Zukunftsorientierung in der Demokratie* (Köln 1982) 55–80.
- ¹¹ *Bildung und Erziehung – notwendige Korrekturen im Schulverständnis?*, hrsg. v. E. E. Geißler (Köln 1982).
- ¹² E. E. Geißler, *Herbarts Lehre vom erziehenden Unterricht* (Heidelberg 1970); ders., *Allgemeine Didaktik*, 43 ff.
- ¹³ Ebd. 241.