

keiten als die Annahme der Verschiedenheit im Gefühl völlig relativer Wahrscheinlichkeiten. Wie kann man gleichzeitig diese Vielfalt und die Einheit des Glaubens, Pluralismus und *Communio* leben? Früher stellte sich dieses Problem kaum: *Communio* bedeutete Einheit und hatte Uniformität zur Folge. Heute ist es notwendig, eine neue Art von Beziehung zu finden zwischen der Einheit und der Vielseitigkeit.

Die französischen Katholiken sind heute der Masse ihrer Mitbürger integriert und haben aufgehört, eine abgetrennte Minorität zu sein. Aber wie kann man den Gewinn dieser gelebten Solidarität erhalten und zugleich eine Besonderheit bewahren, deren Verfälschung oder Verschwinden eine Verarmung für die gesamte Gemeinschaft wäre und ein Verrat an dem, was sie zu katholischen Christen gemacht hat? Es ist das Problem der Gleichartigkeit und der Verschiedenheit, die in der Solidarität erprobt werden.

Diese Probleme betreffen ohne Zweifel nicht nur die Katholiken Frankreichs: sie stellen sich wahrscheinlich in allen Gesellschaften, in denen die Säkularisation weit genug fortgeschritten ist, um das religiöse Phänomen zu relativieren. Der französische Katholizismus erhebt auch nicht den Anspruch, sie besser zu lösen als die anderen, hat auch nicht die Anmaßung, eine Antwort von universaler Tragweite zu finden. Aber seine Originalität ist es wahrscheinlich, mit diesen großen Fragen früher und radikaler konfrontiert worden zu sein. Wer vermag zu sagen, ob seine Erfahrung nicht für andere einige nützliche Lehren enthalten kann?

Lernziel: Vertrauen

Religionspädagogische Erwägungen zu einem Defizit

Von Alfred Assel

I

Zu den häufig aufgegriffenen Passagen von Peter L. Bergers »Auf den Spuren der Engel« gehört die folgende: »Ein Kind erwacht – vielleicht aus schweren Träumen – und findet sich allein, von nächtlicher Dunkelheit umgeben, namenloser Angst ausgeliefert. Die vertrauten Umrisse der Wirklichkeit sind verwischt, ja unsichtbar. Chaos will hereinbrechen. Das Kind schreit nach der Mutter. In einem solchen Augenblick ist der Ruf nach der Mutter, ohne Übertreibung, der Ruf nach einer Hohenpriesterin der Ordnung. Die Mutter – und vielleicht nur sie – hat die Macht, das Chaos zu bannen und die Welt in ihrer Wohlgestalt wiederherzustellen. Genau das tut eine Mutter. Sie nimmt das Kind in den Arm und wiegt es in der zeitlosen Gebärde der magna mater, die unsere Madonna geworden ist. Sie zündet ein Licht an, und warmer, Sicherheit verheißender Schein umgibt sie und ihr Kind. Sie spricht zu ihrem Kind, sie singt ihm ein Schlummerlied. Und der Grundtenor ist auf der ganzen Welt immer

und immer derselbe: »Hab' keine Angst; alles ist in Ordnung; alles ist wieder gut«. Das Kind schluchzt vielleicht noch ein paarmal auf und gibt sich allmählich zufrieden. Sein Vertrauen zur Wirklichkeit ist zurückgewonnen, und in diesem Vertrauen kann es wieder einschlafen.«¹ – Eine eindimensionale und auf pure Faktizität reduzierte Weltsicht müßte diese mütterliche Geste und ihren Ausgesinn als Lüge entlarven, »weil der Trost, den sie (sc. die Mutter) gibt, über sie und ihr Kind, über die Zufälligkeit der Personen und der Situation hinausreicht und eine Behauptung über die Wirklichkeit als solche enthält.«² Einem mehrdimensionalen Wirklichkeitsverständnis kann sie zur Chiffre von Transzendenz werden und zum befreienden Erfahrungsanhalt von Geborgenheit in einem tragenden und umfassenden Sinne. Dann wäre »die Rolle, die Eltern ihrem Kind gegenüber annehmen« – ob sie das mit Bewußtheit tun oder nicht – »... die von Repräsentanten nicht nur irgendeiner Gesellschaftsordnung, sondern von Ordnung als solcher, jener Grundordnung (. . .) der Welt (. . .), daß unser Vertrauen einen Sinn hat . . .«³

Die von Johann Heinrich Pestalozzi mehr intuitiv erkannte⁴ – im wahrsten Wortsinne – *grundlegende* Bedeutung der Kind-Mutter-Beziehung in der frühkindlichen Phase weisen Psychologie und Verhaltensbiologie des Kindes als durch verlässliche Befunde gesicherten Forschungsbestand aus⁵. Das durch die geglückte Kind-Mutter-Beziehung grundgelegte »Urvertrauen« ist von prägendem Einfluß für die Persönlichkeitsentwicklung des Menschen und seine Vertrauensfähigkeit in die Lebbarkeit der Welt. Es ist bekannt, welche breite Rezeption diese Erkenntnisse in der Religionspädagogik gefunden haben. Insbesondere neuere Entwürfe zur (religiösen) Kleinkindererziehung und die Elternbildung haben daraus Gewinn gezogen.

II

Nun ist aber gerade diese Fähigkeit zum Vertrauen in die »Lebbarkeit« der Welt für den heutigen Menschen zur Frage geworden. Damit soll nicht schon der banale Hoffnungsverlust aufgewertet werden, der eine von Wohlstand und sozialen Sicherungen verwöhnte Zeitgenossenschaft überkam, als Machbarkeitswahn und Fortschrittseuphorie auf harte Grenzen stießen. Es gilt jedoch: Die Erfahrungen der Ungeborgenheit und des Sinnverlustes brauchen heute nicht

¹ P. L. Berger, Auf den Spuren der Engel. Die moderne Gesellschaft und die Wiederentdeckung der Transzendenz. Frankfurt 1970, S. 82.

² Ebd., S. 82 f. (im Original hervorgehoben).

³ Ebd., S. 83.

⁴ Vgl. besonders J. H. Pestalozzi, Wie Gertrud ihre Kinder lehrt (1801). Sämtliche Werke, hrsg. von A. Buchenau/E. Spranger/H. Stettbacher, Bd. 13. Berlin/Leipzig 1932, S. 341 ff. Ders.: Das Buch der Mütter oder Anleitung für Mütter, ihre Kinder bemerken und reden zu lehren (1803). Sämtliche Werke, Bd. 15. Zürich 1958, S. 341 ff.

⁵ Vgl. z. B. R. Spitz, Die Entstehung der ersten Objektbeziehungen. Stuttgart 1960; E. H. Erikson, Kindheit und Gesellschaft. Stuttgart 1971; ders., Identität und Lebenszyklus. Frankfurt 1974; B. Hassenstein, Verhaltensbiologie des Kindes. München/Zürich 1973.

mehr im existenzphilosophischen Abstraktbereich erörtert zu werden. Vertrauensunfähigkeit, Sinnleere, »jene mutlose Müdigkeit des Geistes, die dem Menschen zuflüstert, daß es sich nicht verlohne, sich anzustrengen, weil doch alles verloren sei«, — wie Otto Friedrich Bollnow mit Verweis auf Kierkegaard den Zustand der Hoffnungslosigkeit charakterisiert⁶ —, allgemeines Mißtrauen sind vielen Menschen zur Grundstimmung geworden.

Nun gilt auch hier, daß sich Verhalten und Einstellung der Erwachsenen nahezu ungebrochen auf Kinder und Jugendliche hin abbilden. Das heißt aber, daß neben der »entwicklungsnormalen« Vertrauensverunsicherung des Heranwachsenden mit einer *zeittypischen* Vertrauensbeeinträchtigung gerechnet werden muß. Vielleicht weist es bloß begrenzte Informiertheit aus, wenn für dieses Problem in der neueren pädagogischen und religionspädagogischen Literatur nur geringes Interesse ausgemacht wird. Konkret und aktuell stellt sich jedenfalls das Problem in der Erziehungspraxis (der Familie und der Schule) und in der Erziehungsberatung.

In einigen seiner Vorträge der letzten beiden Jahre variiert Hartmut von Hentig seine These »Kinder sind heute anders«⁷. Das Assoziationsspiel mit Alexander und Margarete Mitscherlichs Buchtitel⁸ beschert ihm eine griffige Formel zur Grundcharakteristik dieser heutigen Heranwachsenden: ihre »Unfähigkeit zu trauern«⁹. Dem steht nur scheinbar entgegen: »... Die an unverarbeiteten Eindrücken reiche, an Halt, Begründung, verstandener 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...« Deshalb kommt er zu der Forderung: »Erwachsene, zumal Lehrer, müssen heute in erster Linie standhalten, sie müssen den Charakter einer Wand haben... , etwas, das schützt, das immer da ist, an das man sich anlehnen kann...«. Der Erkenntnis »Wir haben den Kindern... eine zu offene Welt zugemutet«, steht dann freilich gegenüber: »Vor zehn Jahren brauchten sie anderes, mußten sie die Erfahrung der nicht-heilen Welt machen, Konflikten ins Auge sehen lernen und wahrnehmen, daß Erwachsene erschütterbar sind und daß das ihren Wert nicht mindert.«¹⁰

Hier hätte eine erste Frage anzusetzen: Die Verhaltensbeschreibung heutiger Kinder und Jugendlicher geschieht auch bei von Hentig unter Merkmalsbestimmungen, die größtenteils als *Hospitalismussymptome* zu identifizieren wären. Dies gilt vor allem für die festgestellte Unfähigkeit zu dauerhaften Bindungen bei gleichzeitigem fast hektischem Anlehnungsbedürfnis und beständigem Kampf um Beachtung. Da jede Gegenwartssituation die sie bereitende Geschichte hat, nötigt dies den Zweifel herbei, ob die Erziehung »vor zehn Jahren« wirklich anderes brauchte.

⁶ O. F. Bollnow, *Neue Geborgenheit. Das Problem einer Überwindung des Existentialismus*. Stuttgart 1955, S. 110. Vgl. auch J. Pieper, *Über die Hoffnung*. München 1949, S. 60.

⁷ H. von Hentig, *Was ist eine humane Schule? Drei Vorträge*. München 1977, S. 15 u. ö.

⁸ A. und M. Mitscherlich, *Die Unfähigkeit zu trauern. Grundlagen kollektiven Verhaltens*. München 1967.

⁹ H. von Hentig, a.a.O., S. 97.

¹⁰ Ebd., S. 121.

Die vor zehn Jahren ja doch unter pädagogischer Programmatik geplanten und gebauten Großschulsysteme sind, begünstigt auch durch ihre zumeist architektonische Dürre, zu »affektiven Wüsten« geraten. Die Schüler sind in ihnen im doppelten Sinne »ortlos« geworden. Sie hasten nach jeder Stunde in einen anderen Unterrichtsraum, und sie begegnen im Laufe eines Unterrichtsvormittags nicht selten fünf oder gar sechs Lehrern. Die unterrichtlich häufig und mit Absicht zur Vermiesung oder zu völliger Destruktion geratene Erfahrungsvermittlung der sogenannten »nicht-heilen Welt« hat das Sinn- und Sicherheitsbedürfnis der Kinder verraten. Sie hat ihnen die Welt noch weniger Bergungsreste zerstört, ohne ihnen eine andere lebbare dafür zu geben.

Die Anleitung zum Wahrnehmen von *Konflikten* hat sich ebensowenig um das naturhafte Sicherheitsbedürfnis der Kinder gekümmert und hat orientierungsstiftende Ordnungsvorgaben als Repressionsinstrumente denunziert.

Schließlich hat die Erkenntnis der *Erschütterbarkeit* der Erwachsenen viele dieser Erwachsenen selber noch tiefer verunsichert als die Heranwachsenden. So boten sie statt der stützenden Wand, auch der Wand, gegen die man treten kann und die dennoch nicht umfällt, sondern standhält und Widerstand leistet, häufig nur noch die Anbiederung und gaben diese als Partnerschaft aus.

III

Verstörungen und Schulangst vieler Kinder und Jugendlicher, die durch Leistungsüberforderungen eines intellektualistisch enggeführten Unterrichts verursacht werden, haben schon länger die gebührende Aufmerksamkeit gefunden. Das Schlagwort vom »Schulstreß« hat Hochkonjunktur. Ob sich in dessen Beschwörung nur immer seriöse Motive versammeln, sei dahingestellt. Nicht zu bezweifeln ist jedoch, daß es ihn gibt. Es sei aber die Behauptung gewagt, daß er tiefere Ursachen habe als nur die fehleingeschätzte und kognitiv enggeführte Leistungsfähigkeit der Kinder. Es gibt auch eine Überforderung der Problem- und Konfliktfähigkeit der Heranwachsenden, eine Überforderung ihres Entscheidungsvermögens, die zu Verunsicherungen führen, welche die Personentwicklung schädigen können.

Die folgenden Ausstellungen beschränken sich auf den Religionsunterricht. Dies heißt beileibe nicht, daß die dabei anzusprechenden Probleme nur Spezialnöte dieses einen Faches seien. Dieses kann exemplarisch stehen für die meisten Fächer der Schule. Bei manchen Spielarten des sogenannten problemorientierten Religionsunterrichts drängt sich im Blick auf Intentions- und Themenwahl und Verfahren der Eindruck auf, es handle sich hier eher um einen *lehrer*problemorientierten Unterricht als um einen *schüler*problemorientierten. Es ist pädagogisch taktlos und überdies infantil, wenn Schüler zum Publikum des Existenz- oder Kirchenkollers ihres Lehrers verzweckt werden. (Man könnte hier gleich zutreffend Staats- oder Gesellschaftskoller einfügen!) Damit ist natürlich nicht ein Unterricht gemeint, der über gemeinsam bedrängende Fragen dem Schüler die wichtige Erfahrung der Solidarität des Miteinander-Fragens und -Suchens eröffnet. Es wird auch nicht das Wort einem domestizierten Religionsunterricht

geredet, der das kritische Hoffungsangebot des Evangeliums zur bloßen Wohl-
 anständigkeitslehre nivelliert, und der alle Antworten schon hat, bevor über-
 haupt Fragen gestellt sind. Ebenso wenig soll zum Rückzug in privatistische In-
 nerlichkeit geblasen werden. Den Schüler problemoffen, frage- und urteilsfähig
 zu machen, gehört zu den zentralen Aufgaben eines der Selbstwerdung des Schü-
 lers verpflichteten Religionsunterrichts. Aber ebenso muß dieser Unterricht Grund-
 antworten und Grundsicherheiten vermitteln und erschließen¹¹. Das Wissen um
 und die Erfahrung von Grundübereinkünften und die aus ihnen gewonnene
 Sicherheit als Vertrauensfähigkeit in die Menschen und in das Leben sind für das
 Kind und für den Jugendlichen unverzichtbar, wenn diese in ihrer Personwer-
 dung nicht Schaden nehmen sollen. Sie bedürfen geradezu lebensnotwendig der
 verlässlichen Antworten und der diese in ihrer Verlässlichkeit bezeugenden Men-
 schen. Schon verlässliches und begründetes Wissen hat vertrauensbildende Kraft¹².
 Was freilich an diesem Wissen im Ernstfall »dran« ist, was es trägt, das erkennt
 der Schüler nicht schon durch Sacheinsicht, sondern durch die Verlässlichkeit des-
 sen, der dieses Wissen verbürgt.

Dabei ist freilich zu sagen, daß mit solch kompetentem Wissen mehr gemeint
 ist als bloße Informiertheit, wengleich auch diese zu den Zielen des Religions-
 unterrichts gehört. Vielleicht kann man hier den etwas ungewöhnlichen Ausdruck
 »Sinnwissen« einführen. Was damit näherhin gemeint ist, soll in Anlehnung an
 Martin J. Langeveld verdeutlicht werden. Nach Langeveld gehört zu den Weisen
 kindlicher Sinnsuche vornehmlich die Frage. Dabei ist das Kind »mit einer Ant-
 wort schnell zufrieden, ist also nicht primär kritisch prüfend. Aber man darf
 das Ganze dieser kindlichen Sinngebungen nicht aus dem Ganzen der kindlichen
 Lebensform lösen. Die kindliche Lebensform ist u. a. gekennzeichnet durch die
 Grundtatsache, daß das Kind nur in einer *sicheren* Welt leben und die ihm ange-
 borenen Möglichkeiten zum Guten verwirklichen kann. Es will deshalb auch viel
 wissen, weil es die Erwartung hegt, in diesem Wissen schließlich Sicherheit und
 damit Geborgenheit zu finden. Die kindliche Lebensform ist unvereinbar mit
 einem Weltbild, das sich letztlich als sinnlos oder gefährlich erweisen sollte. Das
 Kind nimmt daher, in Übereinstimmung mit seiner eigenen Kleinheit, Schwäche
 und Abhängigkeit, eine Welt an, die im Grunde *gut* und somit sicher und lebbar
 ist. Es gibt eine Erziehung – man könnte sie besser eine »Herabziehung« nennen –,
 die dem Kind schon früh das Vertrauen in den endgültig guten Sinn dieser
 Welt zu nehmen weiß. Man findet sie tatsächlich bisweilen auch unter dem Man-
 tel einer »religiösen Erziehung.«¹³

Religiöse Erziehung kann an dem kindlichen Vertrauensbedürfnis in die »Leb-

¹¹ Zum Folgenden vgl. A. Assel: Zum Religionsunterricht »nach der Synode«. Religions-
 pädagogische und pastorale Überlegungen. In: »Lebendige Seelsorge« 27 (1976), S. 193
 bis 202, 198.

¹² Die wieder in Gang gekommene Diskussion um einen »neuen Katechismus« (wie
 immer Titel und Gestalt des Buches dann auch sein mögen) wird sich auch dem hier
 bezeichneten Problemumfeld öffnen müssen. Vgl. Forum Katechismus. In: »Diakonia«
 Internationale Zeitschrift für die Praxis der Kirche 8 (1977), H. 4, S. 254–280, 255 f.

¹³ M. J. Langeveld, Das Kind und der Glaube. Einige Vorfragen zu einer Religions-
 pädagogik. Braunschweig/Berlin 21964, S. 18.

barkeit« der Welt nicht nur dadurch schuldig werden, daß sie Glauben und Leben trennt oder diese Welt als »Jammertal« vermittelt, um damit die Vertröstung auf ein »besseres Jenseits« attraktiver zu machen. Die heute nicht nur als Ausnahme zu konstatierende Fixierung des (Religions-)Unterrichts bereits in der Grundschule auf »kritische« Hinterfragensansätze, auf Konfliktmodelle und emanzipatorische Strategien steht in der gleichen Schuld. Gerade die Vermittlung und Verbürgung von Grundsicherheiten befähigen das Kind dann auch zum Bestehen der bedrückenden Tatsache, daß »... in diesem Leben und in dieser Welt das Gute öfters nicht triumphiert«, daß »Christus gekreuzigt und Barabbas freigelassen« wurde¹⁴.

Die plurale Verfaßtheit unserer Gesellschaft und die auch darin begründeten Ordnungslabilitäten sind eine Tatsache. Sie müssen im Unterricht gebührend in Anschlag gebracht werden. Ebenso ernst muß aber auch die entwicklungspsychologische Signatur des Kindes- und Jugendalters genommen werden, daß nämlich Kinder und Jugendliche auf einen eng begrenzten und nicht beliebig erweiterbaren Kreis von Personen und der von diesen getragenen Sinndeutungen orientiert sind. Die Nichtbeachtung dieser Tatsache kann bei ihnen nur Irritierung erzeugen. Deshalb muß der Religionsunterricht alle Möglichkeiten partnerschaftlicher Erziehungsübereinkünfte mit Familie und Gemeinden suchen und fördern. Umgekehrt können sich weder Familie noch Gemeinde durch »Delegation« des ihnen eigenen und unersetzbaren Erziehungsbeitrags an die Schule entlasten. Weil der Glaube des Kindes (und des Jugendlichen) auf weite Strecken *Mitglau*be ist, können Familie, Gemeinde und Religionsunterricht ihrer Aufgabe gegenüber den Heranwachsenden nicht in zueinander beziehungslosen Einzelaktivitäten genügen.

Die Persongebundenheit der Sinndeutungen und Wissensgarantien des Kindes und des Jugendlichen macht den begrenzten Wert von bloßer Belehrung und Unterweisung offenkundig. Hier geht es vielmehr um *Vorbildlernen* im strengen Wortverstand. Es zeugt von pädagogischer Entkrampfung, daß man heute wieder ungeschützt von Vorbild und Vorbildlernen reden darf. Daß das zumeist noch in akademisch verhaltener Begrifflichkeit geschieht, nämlich unter den Termini des Imitations- und Identifikationslernens, erschwert vielleicht ein wenig die Verständigung, ist aber nicht wertbeeinträchtigend. Die Konsequenzen, die sich daraus für das Selbstverständnis des Lehrers nahelegen, lassen sich nicht einfachhin in den Begriff des »Rollenwechsels« fassen. So, als habe er nunmehr die Rolle des Unterrichtenden mit der des Erziehers zu tauschen. Eine allzu eifertige Betonung der primären Erzieherrolle könnte sich auch als Alibi für mangelnde Unterrichtskompetenz entlarven. Die Anerkennung der erzieherischen Autorität bindet der Heranwachsende fast selbstverständlich an die erfahrene Sachkompetenz des Lehrers und nicht umgekehrt.

Der gute Lehrer wußte dies schon immer und hat deshalb beide »Rollen«, die des Erziehers und die des Unterrichtenden, in eine schöpferische Korrespondenz gebracht. Wenn man dem Begriff »Rolle« nicht seine Eindeutigkeit nehmen will, müßte man die hier angesprochene Folgerung für das Selbstverständnis des Lehrers eigentlich als »Rollenverzicht« kennzeichnen. Damit ist gemeint: vertrauens-

¹⁴ Ebd.

stiftendes Vorbildlernen gelingt dort am ehesten, wo der Lehrer sich des Schutzes der Rollen begibt und sich als *Mensch* stellt, gleichsam als »personale Glaubwürdigkeitsgarantie«, eben als Mensch Vertrauen schenkend und Vertrauen verbürgend. Dies gilt ganz besonders für die Wertorientierung des jungen Menschen. Was die Verfasser des Synodenarbeitspapiers »Das katechetische Wirken der Kirche« formulierten, hat über die gemeindliche Katechese und den Religionsunterricht hinaus Gewicht: Für den jungen Menschen »sind Werte weitgehend an Personen gebunden. Deshalb ist es von entscheidender Bedeutung, daß er Wertorientierung über glaubwürdige Mitmenschen gewinnen kann. Menschliche Anerkennung und grundsätzliche Bestätigung der vorhandenen Werte sind Voraussetzungen für jede Form von Forderungen, die jungen Menschen einsichtig und damit annehmbar gemacht werden können.«¹⁵

IV

Der Hinweis mag banal erscheinen: Vertrauensbildung ist nicht zuerst ein curriculares Problem, sondern ein personales. Als ausschließende Alternative stimmt er jedoch nicht. Wenn die Schule überhaupt sich der Aufgabe der Vertrauensbildung zu stellen bereit ist, hat dies auch Konsequenzen für die curricularen Prioritätensetzungen hinsichtlich der Intentionen und Inhalte von Unterricht. Und die Grundformel curricularer Qualifikationsbestimmung, den Schüler »zur Bewältigung von Lebenssituationen« auszustatten, wie Saul B. Robinsohn seinerzeit formulierte¹⁶, ist dabei ebenso neu zu füllen, wie anzufragen ist, ob die in den Lehrplänen ausgegebenen »Bedürfnisse des Schülers« wirklich dessen Bedürfnisse sind oder nur das, was erwachsene Curriculumkonstrukteure dafür halten. Diese Forderung zur Curriculumsrevision möchte beileibe nicht als Plädoyer gegen Bildungsziele wie »Mündigkeit« oder »Kritikfähigkeit« mißverstanden werden. Diese sind unverzichtbar und haben auch (wenn wir unsere Perspektive wieder einschränken) im Religionsunterricht ihren Ort.

Aber eine Erinnerung erscheint nicht überflüssig: Der Begriff »Mündigkeit« leitet sich etymologisch nicht von »mund« her. So ist Mündigkeit nicht schon durch perfekten »Mundgebrauch« verwirklicht, auch wenn dies heute nicht selten der Anschein ist. Das althochdeutsche »munt« (verwandt mit dem lat. »manus«) bedeutet »Hand«, »Schutz«, »Vollmacht«, und meint den reifen Mann, der durch seine Stärke und sein Vermögen Beistand und Beschützer sein, Sicherheit garantieren kann (vgl. die Aufgabe des »Vormunds«). Der Mündige wäre danach der, der seinen Mann zu stehen vermag, aber nicht mit dem Ziel der Durchsetzung seiner eigenen Interessen und Ansprüche; der vielmehr fähig und bereit ist, dem

¹⁵ Das katechetische Wirken der Kirche. Ein Arbeitspapier der Sachkommission IV der Gemeinsamen Synode der Bistümer in der Bundesrepublik Deutschland (Sonderdruck aus »Synode« 3/1974), 4.1, S. 46. Vgl. auch: Ziele und Aufgaben kirchlicher Jugendarbeit. Ein Beschluß der Gemeinsamen Synode . . . (Hefreihe: Synodenbeschlüsse, 8), 4, S. 13 f.

¹⁶ S. B. Robinsohn, Bildungsreform als Revision des curriculum. Neuwied 1969, S. 45.

Hilflosen Schutz und Beistand und Sicherheit zu gewähren. Vielleicht ist auch der biblische Hinweis nicht müßig, daß die im Epheserbrief (4, 11–16) als »volle Mannesreife« beschriebene Mündigkeit meint: »Festhalten an der Wahrheit inmitten weltanschaulicher Haltlosigkeit und Wachstum in dienender, aufbauender Liebe«¹⁷. Beides aber hat entscheidend mit Vertrauensbildung zu tun.

Und eine knappe Bemerkung zur Qualifikation »Kritikfähigkeit«: Der Bundespräsident hat vor einiger Zeit bei seiner Rede zum Tübinger Universitätsjubiläum die Formel von der »kritischen Sympathie« geprägt. Nimmt man diese ganz wörtlich, dann ist damit eine Weise der Kritik gemeint, die ihre Kompetenz und ihr Recht aus der Fähigkeit und der Bereitschaft des »sympathein«, das heißt des Mitleidens gewinnt; aus dem Mitleiden an dem zu kritisierenden Zustand, aus dem Mitleiden an dem zu kritisierenden Menschen. Mitleiden ist vielleicht die tiefste Weise des Verstehens. »Kritische Sympathie« bleibt nicht in der arroganten Distanz des Besserwissenden, sie stellt sich und trägt mit.

V

Einige mehr allgemeine Folgerungen seien noch angefügt:

1. Das Ziel der Vertrauensbildung kann nur verwirklicht werden über eine »konzertierte Aktion« aller Erziehungsbemühungen in unserer Gesellschaft. Deren erstes Ziel muß sein, die Familie und ihre vertrauensbegründende und erzieherische Kompetenz zu stützen. Vertrauensbildung wird mehr noch als im intentionalen im funktionalen Erziehungsgeschehen grundgelegt. Dies gilt besonders für die vertrauensstiftende Akte und Erfahrungen in der frühkindlichen Phase, für deren Einlösung das Geborgenheit gebende Gefüge der Familie unverzichtbar ist. In diesem Zusammenhang besteht freilich auch Anlaß zur Warnung davor, in den »prägungsähnlichen Lernerfahrungen« der frühen Kindheit¹⁸ so etwas wie prädestinative Vorgaben für Gelingen oder Mißlingen personaler Reifung zu sehen. Nicht nur Rudolf Affemann hat mit Nachdruck vor der Fehlannahme gewarnt, »daß Mängel und Fehlentwicklungen der frühen Kindheit unkorrigierbar seien. Prinzipiell ist es auch später noch möglich, blockiertes Leben freizusetzen, neue Lebensmöglichkeiten zu eröffnen und schwache Kräfte zu stärken. Der Lehrer besitzt hierzu mehr Möglichkeiten, als viele glauben . . .«¹⁹.

Die gerade im Bereich der religiösen Erziehung stark beachtete Bedeutung der Ausbildung des kindlichen »Urvertrauens« und auch der prägenden Kraft, der dem Kleinkind in der Familie gewährten (oder versagten) religiösen Inspiration

¹⁷ R. Egenter, Art. Mündigkeit. In: Lexikon für Theologie und Kirche², Bd. 7. Freiburg 1962, Sp. 680.

¹⁸ Zur Anwendbarkeit des Begriffs »Prägung« für das Entstehen der individuellen Bindung des Kindes an die Eltern vgl. B. Hassenstein, Verhaltensbiologie des Kindes, S. 50.

¹⁹ R. Affemann, Lernziel Leben. Der Mensch als Maß der Schule. Stuttgart 1976, S. 19. Vgl. auch H. A. Zwergel: Religiöse Erziehung und Entwicklung der Persönlichkeit (= Religionspädagogik — Theorie und Praxis, 33). Zürich/Einsiedeln/Köln 1976, S. 29.37 u. ö.

darf nicht zum bloßen Negativargument geraten. So, als sei etwa das um das »Urvertrauen« betrogene Kind für sein ganzes Leben der Glaubensunfähigkeit verfallen. Und als sei späterer Religionsunterricht schon deshalb zur Wirkungslosigkeit verurteilt, weil die religiöse Eröffnung in der Familie ausgefallen ist. Schließlich ist »Urvertrauen« nicht schon Glaube, sondern dessen »naturale Pfropfstelle«. Und auch »Urvertrauen« bedarf des Weiterwachsens in die personalen Vertrauensgestalten des Menschen. Für Pessimismus oder gar Fatalismus in der (religiösen) Erziehung geben die Erkenntnisse über die Bedeutung frühkindlicher »Prägearfahrungen« und des »Glaubenslernens« durch Mitleben in der Familie keinen berechtigten Grund, wohl aber für größte pädagogische Sorgsamkeit, wenn es darum geht, Versagererfahrungen zu beheben.

2. Die Aufgabe der Schule im Falle der Vertrauensbildung ist subsidiär. Die Schule ist auch hier in ihren Möglichkeiten begrenzt. Die derzeitigen Forderungen nach »Pädagogisierung der Schule«, nach ihrer »Humanisierung«, nach der »Wiedergewinnung des Erzieherischen« haben breite Zustimmung gefunden. Sie signalisieren eine über die Schule hinausreichende Bedarfslage. Trotz ihrer Eingängigkeit sind sie aber fürs erste nicht mehr als Leerformeln, die der Identifikation aus den Wertsetzungen der Gesellschaft bedürfen und diese Wertsetzungen gleichzeitig in ihrer pluralistischen Diffusion und Aussagearmut befragen. Wenn »Pädagogisierung der Schule« bedeutet, daß künftig auch das »soziale Verhalten« des Kindes zum wichtigen Beurteilungsgegenstand in neuen Zeugnisregelungen für die Grundschule wird²⁰, dann birgt dies die Gefahr einer weiteren Totalisierung der Schule und kann in Konsequenz zur Zerstörung des noch vorhandenen Restvertrauens führen. Wenn dabei etwa Anlehnungsbedürftigkeit, Schüchternheit, Hilfeverwiesenheit in den Geruch von Negativkriterien geraten, stellt sich nicht nur die Frage nach der Beurteilungsobjektivität. Derartige Beurteilungspraktiken laufen Gefahr, entweder das Kind in einen unlösbaren Konflikt zwischen familiärer und schulischer Erziehungssituation zu bringen (es sei denn, über die Herstellung der Uniformität dieser Erziehungsfelder bestehe schon gesellschaftliches Einvernehmen!) oder aber sie fördern zwangsläufig Anpassung und Heuchelei. Beides aber ist der Tod der Vertrauensfähigkeit.

Religionspädagogen haben in der Vergangenheit einige Erfahrungen mit der Ausbildung eines sogenannten »Religionsstunden-Ichs« bei Kindern machen können, das sich in »schablonisierte(n) Antworten«²¹ und Verhaltensweisen äußerte. Die Kinder sagten und taten, wovon sie meinten, es werde von ihnen erwartet und mache dem Lehrer Freude. Bei der Grundbedürftigkeit des Kindes nach Anerkennung und Zustimmung durch den Lehrer ist dies nicht verwunderlich. Der »Selbstwerdung« der Kinder war dies nicht förderlich. Wenn man aber diese ehrlich zum Ziele hat und andererseits die kindlichen Anpassungsmechanismen mit dem Ziel des Gunsterwerbs ernstnimmt, dann kann man die Forderung nach

²⁰ Vgl. die entsprechenden Verordnungen für die Erstellung der Zeugnisse im ersten und zweiten Schuljahr der Kultusministerien in Baden-Württemberg und Nordrhein-Westfalen (auf dem Hintergrund der Beschlüsse der Kultusministerkonferenz vom 2. Juli 1970).

²¹ Der Religionsunterricht in der Schule. Ein Beschluß der Gemeinsamen Synode... (Hefreihe: Synodenbeschlüsse, 4), 1.1.1, S. 6.

zeugnisrelevanter Beurteilung des Sozialverhaltens nur als pädagogisch bedenklich qualifizieren.

»Humanisierung der Schule« ist sicherlich ein dringliches Anliegen. Sie darf aber nicht zur Alibiformel für Leistungsverzicht werden oder der Illusion Vorschub leisten, als sei Schule als durchgängig »lustbesetztes« Erlebnisfeld machbar. Schule war zu keiner Zeit ihrer Geschichte ein unlustfreier Zustand, sondern hatte gerade darin eine ihrer wichtigen Aufgaben, Kinder auch in nicht lustbesetzte Arbeitsformen und -inhalte einzuüben und ihnen dadurch die Fähigkeit kontinuierlichen und nicht stets neuer Motivationsanreize bedürftigen Arbeitsverhaltens zu vermitteln. Daß dies nur unter Aktuierung der gesampersonalen Kräfte des Schülers, näherhin seiner kreativen, emotionalen und handlungsbezogenen Fähigkeiten gelingen kann, wird dabei nicht übersehen. Das Problem liegt heute wohl zuerst darin, daß die Schule nicht mehr nur ein Teilbereich im Leben des Heranwachsenden ist, sondern zum alles beherrschenden Lebensraum wurde. Dringlich erscheint deshalb – nennen wir es einmal so – die »Entmythologisierung« der Schule und die Stärkung und Aufwertung der außerschulischen Erziehungs- und Lebensräume. Der Slogan »Humanisierung der Schule« bedarf allerdings noch einer weiteren und sehr grundsätzlichen Klärung. Nämlich der Offenlegung dessen, was mit dem »Humanum« denn gemeint ist. Schließlich sind neomarxistisches, liberalistisches oder christliches Menschenbild nicht einfachhin beliebige und in ihrer erzieherischen Relevanz unmaßgebliche Varianten einer Wirklichkeit, über die sonst Einmütigkeit bestünde. Dasselbe gilt für die Forderung nach »Wiedergewinnung des Erzieherischen« in der Schule. Soll diese Forderung nicht zur Phrase verkommen, bedarf sie zwingend der Konkretisierung von Erziehungszielen und Normsetzungen und der diese tragenden anthropologischen Vorgaben. Dazu hätte die wissenschaftliche Pädagogik ihre Fixierung auf bloß empirische Bestandsaufnahme ebenso aufzubrechen wie das durch die Denunzierung sogenannter »normativer Pädagogik« aufgerichtete Tabu über Wert- und Normvorgaben für die Pädagogik und die Erziehung. Die auffallende Schweigsamkeit der Erziehungswissenschaft in der gegenwärtigen Diskussion über die Grundwerte könnte nur dann als Verdienst ausgelegt werden, wenn sie der Lernwilligkeit der »Hörsprecher« entspränge.

3. Wir sind nur scheinbar vom Thema der Vertrauensbildung abgekommen. Es sollte vielmehr deutlich gemacht werden, daß es sich hier keineswegs um eine erzieherische oder schulische Detailfrage handelt. Sie reicht mitten hinein in die Frage nach den Lebensprioritäten, Wertsetzungen und Sinnbindungen unserer Gesellschaft. Und sie ist letztlich auch nur von daher lösbar. Damit ist der äußerste Kreis dessen gezogen, was vorhin »konzertierte Aktion« genannt wurde. Freilich setzt sich damit unser Thema »Lernziel: Vertrauen« auch der Anfrage aus, ob es mehr beschreiben könne als eine utopische Horizonterwartung. Und angesichts der Bündelung abgründiger Sinnloskeitsverdächtige vor dem Terrorgeschehen der vergangenen Wochen könnte es überdies der Naivität oder des Zynismus geziehen werden. Wir meinen, zu Unrecht: wenn Erziehung überhaupt einen Sinn hat, dann den, Leben zu eröffnen und Leben zu ermöglichen in der Vollgestalt dessen, was wir mit Leben meinen. Dies aber ist ohne die Grundkraft des empfangenen und geschenkten Vertrauens nicht möglich. In einer gewissen

Vereinfachung könnte man Vertrauensfähigkeit und Lebensfähigkeit als Wechselbegriffe sehen. »Humane Schule« als Dienst an der Eröffnung menschlichen Lebens in seiner Vollgestalt darf dann freilich nicht zum austauschbaren Repertoirestück raschlebigen Politikerehrgeizes mißraten. Die Forderung nach der »humanen Schule« könnte zum Testfall für die Umkehrwilligkeit unserer Gesellschaft werden.

Das komplementäre Amt

Überlegungen zum Profil des eigenständigen Diakons

Von Alois Winter

In der bisherigen Diskussion um die Wiedereinführung des eigenständigen Diakons haben sich so viele verschiedenartige und nicht immer kompatible Aspekte und Auffassungen herausgebildet, daß »ein tragfähiges und werbendes Berufsprofil« »für den Diakon im Hauptberuf noch nicht in Sicht ist«¹. Von daher ist eine »gewisse Ratlosigkeit« über den praktischen Einsatz von Diakonen in den einzelnen deutschen Bistümern erklärlich und berechtigt². In diesem Stadium mußte sich auch die Deutsche Bischofskonferenz im Frühjahr 1977 auf die Angabe »theologische(r) Leitlinien« innerhalb des vorgegebenen Rahmens beschränken und die konkrete Gestalt des neuen Berufsbildes weitgehend offen lassen³. Die »Chance«, die damit gegeben ist, würde allerdings vertan werden, wenn dieses bisher »offene(s) Amt«⁴ nicht in absehbarer Zeit deutlichere Konturen bekäme. Das kann einmal dadurch geschehen, daß man, nachdem grundsätzlich neue Gesichtspunkte kaum noch zu erwarten sind, im Hinblick auf das Wesen von Kirche und Gemeinde Prioritäten setzt, die als Auswahlkriterium dienen, Wichtiges vom weniger Wichtigem zu unterscheiden. Diese Methode birgt jedoch die Gefahr in sich, aufgrund einer einseitigen theologischen Position, die als solche nicht wahrgenommen wird, vermeintliche statt der tatsächlichen Prioritäten ins Spiel zu bringen und dann alles weitere davon abhängig zu machen. Ein anderes, behutsameres Verfahren könnte demgegenüber darin bestehen, zu-

¹ K. Forster, Situationsbericht zur Ordnung der pastoralen Dienste. In: Die deutschen Bischöfe (11). Zur Ordnung der pastoralen Dienste. Hrsg.: Sekretariat der Deutschen Bischofskonferenz. Bonn 1977, S. 45—64, hier: 52.

² H. G. Koch, Priestermangel und Sicherung der Seelsorge. In: »Herder Korrespondenz« 31 (1977), S. 306—312, hier: 309.

³ K. Forster, Vielfalt und Ordnung der pastoralen Dienste in den Gemeinden. Zu den Grundsatzrichtlinien der Deutschen Bischofskonferenz für die pastoralen Dienste. In dieser Zeitschrift 4/77, S. 352—368, hier: 358 u. 362 f. Die »Grundsätze zur Ordnung der pastoralen Dienste« wurden am 2. März 1977 in Essen-Heidhausen verabschiedet und sind zusammen mit dem »Beschuß zur Ordnung der pastoralen Dienste« in dem o. a. Heft: Die deutschen Bischöfe (11) enthalten.

⁴ H. J. Pottmeyer, Thesen zur theologischen Konzeption der pastoralen Dienste und ihrer Zuordnung. In: »Theologie und Glaube« 66 (1976), S. 313—331, hier: 325.