

Wolfgang Nastainczyk

Umgang mit dem Scheitern.

Krisenhafte Berufssituationen katholischer „Katechetikdozenten“ und ihre Begleitung

0. Ein Arbeitsvorhaben zu diesem Thema erinnert an einen Vorgang, der bekannt ist, aber schon Jahrhunderte zu denken gibt. Gemeint ist der Einbruch und Umbruch, der Thomas von Aquin (1225-1274) widerfahren ist. Am Fest des hl. Nikolaus 1273 fühlte sich der Aquinate wie vom Blitz getroffen. Alles, was er bislang geschrieben hatte, sein immenses philosophisch-theologisches Lebenswerk, erschien ihm mit einem Mal „wie Stroh“. Er brach daraufhin seine schriftstellerische Tätigkeit jäh ab. Bis zu seinem Tod wenige Monate später nahm er sie nicht wieder auf (vgl. M. Grabmann 1924, 51; M.-D. Chenu 1960, 339; U. Baumann 1996, 19). Bis heute ist ungeklärt, was Thomas verstummen ließ. Zweifelsfrei darf dieser „Schreibverzicht“ aber als eine Form von Umgang mit Scheitern gedeutet werden, mögen ihn näherhin Lernprozesse, Reifungsvorgänge, Zweifel, Demut oder prophetische Weitsicht ausgelöst haben.

Während dieser Abbruch bis heute beschäftigt, werden krisenhafte Ereignisse im Lebensalltag akademischer Lehrer der Theologie sonst jedoch wenig beachtet, außer vermutlich von Betroffenen selbst und anderen unmittelbar Beteiligten. Einschlägige Aspekte in Berufsalltag und Karrieren von „katholischen Theologiedozenten“ hat der Soziologe Hansjürgen Daheim angesprochen, der 1970 auf einem Kongreß der AKK der „Kreativität und Kooperation“ dieser scientific community nachgegangen ist (H. Daheim 1970). Einige weitere Problemanzeigen dazu finden sich in neueren Priesterstudien (vgl. z.B. W. Moenikes 1973; K.-D. Hoppe 1985; E. Drewermann 1989; A.W.R. Sipe 1995). Bestimmte Perspektiven dazu liefern Untersuchungen zum „Helfersyndrom“ (vgl. z.B. C.-R. Berry 1988).

So ist es zu begrüßen, daß die AKK auf ihrem Kongreß im Jahr 1996 auch den Problembereich „Umgang mit dem Scheitern“ thematisiert. Ich folge der Einladung gern, zum Gespräch darüber durch ein Impulsreferat beizutragen. „Scheitern“ ist jedoch kein präziser Begriff, sondern eine poetische und polyvalente Metapher. Also ist vorab zu klären, wofür sie in diesem Arbeitsgang steht.

1. Das Zeitwort „scheitern“, das erst in der „neuhochdeutschen Sprachperiode“ begegnet, bezeichnet nach Auskunft maßgeblicher Wörterbücher der deutschen Sprache ursprünglich das Stranden und Zerschellen von Schiffen an Klippen oder Küsten, bei welchem die Schiffskörper sozusagen zu Scheitern zersplittern.

Metaphorisch wird das Lexem „scheitern“ daher für Vorgänge gebraucht, die nicht zu einem sinnvollen oder befriedigenden Abschluß gelangen, vielmehr abgebrochen werden müssen oder katastrophal enden. In diesem Sinn scheitern

also beispielsweise Bearbeiter wissenschaftlicher Projekte, wenn sie diese krankheitshalber oder wegen mangelnder Mittel aufgeben müssen, ohne namhafte Ergebnisse vorweisen zu können (vgl. z.B. J.u.W. Grimm 1893, 2482-2484; G. Wahrig 1978, 662; Duden 1989, 625).

Vorgänge, die demgemäß als Scheitern zu bezeichnen sind, ob im wörtlichen oder übertragenen Sinn, gehen in der Regel aber nicht unvermittelt und punktuell vor sich. Vielmehr laufen sie gewöhnlich prozeßförmig ab. Häufig folgen sie sogar Verlaufsmustern, die sich idealtypisch stufenförmig darstellen lassen. Wie naturhafte und existentielle Vorgänge von Scheitern vielfach eine Vorgeschichte aufweisen, enden sie auch nicht immer explosionsartig und radikal wie ein Schiff, dessen letzte Trümmer die Meereswogen in die Weiten eines Ozeans tragen. Vielmehr provoziert Scheitern nach Irritationen häufig neue und angepaßte Verhaltensstrategien, Zielsetzungen und Endergebnisse. M.a.W.: Es gibt auch „Umgang mit dem Scheitern“, der Scheitern überwindet.

Die bildhafte Redewendung „scheitern“ hat also etwas Verführerisches an sich. Sie selbst und Vorstellungen, die sie weckt, scheinen einfach und heuristisch wie hermeneutisch handlich zu sein. In Wirklichkeit steht das begriffliche Konstrukt „Scheitern“ aber für recht komplexe Sachverhalte. Das zeigt sich bereits, wenn auch nur einige wenige humanwissenschaftliche Konzepte exemplarisch angesprochen werden, mit deren Hilfe einzelne Strukturelemente menschlichen Scheiterns seit gut einem Jahrhundert bearbeitet worden sind. Fünf bekannte Ansätze dieser Art seien kurz in Erinnerung gerufen.

- Scheitern geht wohl immer mit Angst einher. Nun haben aber im Gefolge von S. Freud (1856-1939) tiefenpsychologische und kulturkritische Analysen seit Ende des 19. Jhds. Angst als Triebkraft zahlreicher Abläufe des individuellen und kollektiven Lebens bewußtgemacht. Die vielen Erscheinungsformen realer Angst, die sich beobachten, wie die wenigen „Grundformen der Angst“, die sich erschließen lassen (vgl. F. Riemann 1985), gelten der „Angstforschung“ zufolge nicht nur einem je besonderen bedrohlichen oder „schädigenden agens“ (J. Wolpe 1980, 102). Vielmehr wird in Angstphänomenen letztlich immer die Urform menschlicher Angst wirksam, „eine ursprüngliche Verwerfungs- und Trennungangst, die nichts anderes ist als der ins Erwachsenenleben projizierte Ausdruck des totalen Angewiesenseins des Kindes“ auf Mitmenschen und ihren Beistand, also eine zutiefst „soziale Angst“ (U. Baumann 1996, 19).
- Jedes Scheitern umschließt weiterhin Beeinträchtigungen, Widerstände und Verletzungen. Solchen Phänomenen, den Frustrationen und Reaktionen darauf, die beispielsweise in Form von Aggression und Regression begegnen, widmet sich die interdisziplinäre Frustrationsforschung. Auch dazu hat S. Freud erste Anstöße gegeben, als er „Versagungen“ fokussierte. Ausdifferenziert hat sich diese Forschungsrichtung aber erst seit den dreißiger Jahren. Noch immer führen ihre Vertreter heftige Kontroversen,

- beispielsweise über die Bedeutung exogener und endogener Auslöser von Frustrationen (vgl. dazu u.a. J. Dollard u.a. 1939; A. Berkowitz 1980; A.J. Yates 1980).
- Unzweifelhaft impliziert jedes Scheitern Spannungszustände psychischer, vielfach auch solche physischer Art. Mithin sind Aspekte des Scheiterns Gegenstände der Streßforschung. Diese hat sich im Anschluß an Untersuchungen von H. Selye (1907-1982), eines österreichischen Biochemikers und Mediziners, seit 1950 sprunghaft entwickelt. U.a. sind ihr therapeutisch belangvolle Erkenntnisse über die Auslöser „unspezifischer“ menschlicher und tierischer Reaktionen auf Herausforderungen, die sog. Stressoren, zu danken (vgl. u.a. H. Selye 1974; H. Mayer 1979; H.-F. Angel 1996, bes. 543-545).
 - Sodann stellen Formen des Scheiterns sicherlich krisenhafte Widerfahrnisse im Lebensgang dar. „Kritischen Lebensereignissen“ aber geht im Rahmen der Lebenslaufforschung seit Ende der sechziger Jahre S.-H. Filipp mit ihrem Team nach. Das Konstrukt „kritische Lebensereignisse“ steht für Wirkkräfte und Abläufe existentieller Krisensituationen. Untersuchungen dazu interessieren sich aber naturgemäß nicht zuletzt für Bearbeitung und Bewältigung solcher Krisen (vgl. u.a. S.-H. Filipp 1990; L. Montada/S.-H. Filipp/M.J. Lerner 1992; H.-F. Angel 1996, 546-548).
 - Schließlich waren auch mit Hilfe des Denkmodells „burn out“ Beobachtungen und Befunde möglich, die bestimmte Erscheinungsformen von Scheitern erhellen. Insbesondere beschäftigen diese jüngste hier angesprochene psychopathologische Richtung regressive Reaktionen auf belastende Situationen in Helferberufen (vgl. u.a. P. Wagner 1993).

Im Blick auf solche Forschungsansätze und Forschungsergebnisse legt es sich nahe, das Formalobjekt dieser Überlegungen wie folgt zu umreißen: Ihr Leitbegriff „Scheitern“ bezeichnet Betreffnisse, die Menschen durch das Zusammenspiel exogener und endogener Kräfte blockieren, sie emotional und mental merklich belasten und in psychosoziale Krisensituationen versetzen.

2. Diese Definition umfaßt so viele Materialobjekte und Aspekte, daß für die folgenden Überlegungen radikale inhaltliche Beschränkungen erforderlich sind. Von jetzt an sollen in diesen Darlegungen nur noch laufbahnbedingte exogene Wirkkräfte und Grundformen krisenhafter Lebenssituationen von „Katechetikdozenten“ sowie Strategien und Maßnahmen zu deren Bearbeitung interessieren.

3. Auf den ersten Blick scheinen deutschsprachige Religionspädagogen wie kaum eine andere Berufsgruppe günstige Voraussetzungen dafür geschaffen zu haben, standesspezifische kritische Lebensereignisse erfassen und erforschen zu können. Autobiographische Notizen, die 32 Angehörige dieser scientific community im Jahr 1989 veröffentlicht haben, 18 davon evangelischer, 14 katholischer Konfession, lassen aufschlußreiches Material dafür erhoffen. Tatsächlich geben diese beiden Bände mit Lebenslaufskizzen in

dieser Hinsicht aber nur wenig her. Ihre Autoren verzeichnen auf 347 Textseiten nämlich insgesamt nur 102 Hinweise auf Umstände und Ereignisse ihres Lebens, die sie außergewöhnlich belastet haben. Lediglich 33 dieser Angaben beziehen sich auf frustrierende Erfahrungen ihrer Verfasser während ihres Werdeganges oder ihrer Berufstätigkeit im Hochschulbereich. Neun dieser Notizen beleuchten Momente ihres eigenen Studiums. Zumeist handelt es sich dabei um Ereignisse und Folgen von NS-Herrschaft und Krieg. In fünf Fällen äußern sich die Verfasser über Schwierigkeiten, die sie als Autoren oder Herausgeber wissenschaftlicher Publikationen hatten. Ebenfalls fünfmal berichten Mitarbeiter über Spannungen im Verhältnis zu Kollegen. Dreimal kommen ungünstige Arbeitsbedingungen in Blick. Ebenfalls dreimal werden eigene Versäumnisse oder Fehler im Berufsleben eingeräumt. In zwei Beiträgen ist von Spannungen mit kirchlichen Amtsträgern die Rede. Zweimal werden Schwierigkeiten mit Studierenden erwähnt. Je einmal werden Probleme bei der Habilitation und der Berufung angesprochen, je einmal Zeitumstände und Schwächen eines Fachverbands beklagt. Sonstige Problemanzeigen in diesen autobiographischen Skizzen seien wegen der vorgenommenen Fokussierung nur summarisch erwähnt. Es begegnen 32 Hinweise auf Spannungen mit außeruniversitären Kontaktpersonen und Strukturen und 24 auf negative Kirchenerfahrungen. Elfmal werden belastende Erlebnisse in Elternhaus und Schulzeit mitgeteilt. Zwei Notizen schildern Probleme der Verfasser in ihren eigenen Familien. Mehrheitlich werden derartige Erinnerungen eher referiert als reflektiert. Konfessionelle Unterschiede fallen dabei nicht ins Gewicht (vgl. R. Lachmann/H.-F. Rupp 1989 passim).

Selbstredend ließen sich diese Notizen zu kritischen Lebensereignissen aus anderen biographischen Veröffentlichungen ergänzen. Material dazu fände sich z. B. in den kürzlich erschienen Glaubensrechenschaftungen der Fachkollegen N. Scholl (1996) und G. Weber (1996), vollends in erschütternden autobiographischen Aufzeichnungen von O. Kuß (1981), R. Guardini (1984) und J. Wittig (1990). Betreffnisse und Betroffenheit sowie Bearbeitungsweisen, die dabei zutage traten, blieben aber zufällig wie die bisher angedeuteten. Ein gewisser Überblick über berufsbedingte frustrierende Lebenssituationen katholischer „Katechetikdozenten“ und deren Folgen läßt sich dagegen anhand narrativer Skizzen gewinnen, die kritische Momente ihrer Karrieren idealtypisch verdichten. Sechs Szenarios dieser Art folgen daher. Ähnlichkeiten mit lebenden Personen und realen Ereignissen werden nicht angezielt, aber auch nicht gemieden.

- Dr. Udo Eckmann, wissenschaftlicher Assistent an einer katholisch-theologischen Fakultät, hat seine beiden Staatsprüfungen für ein Lehramt an Gymnasien sowie seine theologische Promotion mit sehr guten Ergebnissen abgeschlossen. Sein Ordinarius, seine Kollegen aus dem „Mittelbau“ und Studierende schätzen ihn wegen seiner wissenschaftlichen und menschlichen Kompetenzen. Lehrverpflichtungen, weitgespannte Interessen und sozialcaritative Nebentätigkeiten lassen dem jungen Wissenschaft-

- ler aber nur wenig Zeit und Kraft für sein Habilitationsvorhaben, das anspruchsvoll ist und ausufert. Ein halbes Jahr, bevor sein Beamtenverhältnis auf Zeit definitiv ausläuft, wird ihm eine Referentenstelle in einer katholischen Akademie angeboten. Eckmann nimmt diese Position an, besonders auch mit Rücksicht auf seine Frau und seine zwei Kinder im Vorschulalter. Er empfindet den Wechsel in den Quartärbereich aber als Karriereknick, da seine neue Tätigkeit ihm vermutlich den Abschluß seines Habilitationsvorhabens unmöglich macht. Eckmann fürchtet deshalb, künftig mit angeschlagenem Selbstwertgefühl leben zu müssen, wenn er keine Professur erlangt.
- Dr. Claudia Herdegen hat als Privatdozentin schon zweimal Lehrstuhlvertretungen wahrnehmen können und in Berufungsverfahren dreimal einen Listenplatz erhalten, sie ist aber nicht berufen worden. Ihr Habilitationsmentor ist kurz nach ihrer Habilitation verstorben. So sieht sich Frau Herdegen als Einzelkämpferin, Mitbewerber dagegen von Protektion und Lobbies gefördert. Gerüchte wollen nicht verstummen, daß in „kirchlichen Kreisen“ Vorbehalte und Einwände gegen sie als verheiratete, aber kinderlose Frau umlaufen, die ihr schaden. Je länger ihr „Wartestand“ andauert, desto mehr fällt es der befähigten, jedoch eher zurückhaltenden Privatdozentin schwer, sich weiterhin zu bewerben und in Vorstellungsveranstaltungen in Konkurrenz zu treten. Ihr Mann, der „Kirchenjurist“ ist, ermutigt sie aber zum Durchhalten. Auch Hausmannsaufgaben erledigt er gekonnt und gelassen.
 - Professor Dr. Gärtner versucht seit längerem, ein Buchmanuskript verlegen zu lassen, für welches er große Mühe aufgewandt, im übrigen aber nicht vorgesorgt hat. Nun muß er erkennen, daß er für seine Buchveröffentlichung erhebliche Mittel verausgaben oder einsetzen müßte. Zu beidem kann er sich nicht entschließen, weil er meint, seine Arbeit und sein Fachsprachen für sich selbst. Als ihm auch noch drei Manuskripte für Lexikon- und Zeitschriftenbeiträge mit kritischen Anmerkungen von jüngeren Kollegen zurückgereicht werden, verordnet sich Gärtner ein „Printmedien-schweigen“. Er fühlt sich dabei aber nicht „beschädigt“, vielmehr für Tätigkeiten in Lehre, Seelsorge und Verwaltung freigesetzt, die ihm gemäßer sind als Schreiben.
 - Professor Dr. Schindler rezensiert eine umfangreiche Buchveröffentlichung seines Fachkollegen Hettwer in einer Fachzeitschrift argumentativ, aber auch mit einigen Spitzen scharf negativ. Hettwer erwidert privat und öffentlich, ebenfalls mit Kompetenz und Witz. Dieser Disput läßt unbeteiligte Dritte sowohl auf charakterliche Gegensätze wie auf unterschiedliche Optionen und Ambitionen der beiden Kontrahenten schließen. Die Akteure selbst aber bleiben übereinander verärgert. Den ersten Schritt zu einer Versöhnung bringt keiner von ihnen zustande. Beide leiden aber auch unter ihrem gespannten Verhältnis und ihrer Unversöhnlichkeit

- Professor Dr. Ehrlich ist um Mitarbeiter, Habilitanden und Doktoranden bemüht, wie diese auch bestätigen. Trotzdem brechen nicht wenige dieser jüngeren Theolog(inn)en ihre Arbeitsvorhaben ab. Als eine begabte junge Ausländerin wegen sachlicher und persönlicher Schwierigkeiten einen Selbstmordversuch unternimmt, der Aufsehen erregt, macht sich Professor Ehrlich ernste Vorwürfe. Er meint, versagt zu haben und schuldig geworden zu sein, mehr als Mensch und Christ denn als Professor. Er wird dadurch unsicher und mißtrauisch.
- Frau Professor Dr. Kuhn ist jahrzehntelang auch in der akademischen Selbstverwaltung, in Gremien und Verbänden und außeruniversitärer Bildungsarbeit tätig gewesen. Vor Erreichen der Altersgrenze konzentriert sie sich auf ihre Lehrtätigkeit, weil ihre Spannkraft nachläßt und sie gesundheitlich beeinträchtigt ist. Zwar fühlt sie sich ermüdet und verausgabt, nicht jedoch ausgebrannt. Sie freut sich darauf, bald emerita sein zu dürfen. Sie erschrickt allerdings, als sie ein Kollege, der in seinem Ruhestand noch eifrig forscht und publiziert, fragt: „Man darf doch sicher noch ein Standardwerk von Ihnen erhoffen?“ Frau Kuhn überlegt ihrer nachdenklichen Art wegen sogar, ob sie aus diesem Kollegeninteresse nicht einen göttlichen Anruf heraushören solle.
- Professor Dr. Schmidhuber, Rektor einer staatlichen philosophisch-theologischen Hochschule, ist ein angesehener akademischer Lehrer und versierter Hochschulpolitiker. Er ist jedoch nicht habilitiert und hat nur wenig veröffentlicht. Daher berücksichtigt ihn der Berufungsausschuß für die katholisch-theologische Fakultät der Universität nicht, die an seinem Hochschulort neu errichtet wird. Als diese ihren Vorlesungsbetrieb aufnimmt, sieht sich Schmidhuber Jahre vor Erreichen der Altersgrenze unfreiwillig und unehrenhaft in einen Vorruhestand versetzt und von akademischer Lehrtätigkeit ausgeschlossen. Auch Prälatenwürde und Bundesverdienstkreuz, die ihm verliehen werden, heben sein Selbstbewußtsein nicht wieder an. Beschämt und vergrämt zieht sich Schmidhuber aus seinem langjährigen Wirkort in seine Heimat zurück. Dort verstirbt er wenig später. Viele seiner Kollegen und Bekannten vermuten, daß auch und gerade seine Frustrationen seinen frühen Tod mitverursacht haben.

Selbst diese schlichten Fallbeispiele belegen hinlänglich: Werdegang und Berufsleben katholischer Religionspädagogen an deutschsprachigen Hochschulen sind immer und überall riskant. Unversehens kann scheitern, wer diese Wege wagt. Selbst- und Fremdbeobachtungen machen noch andere synchrone berufsbedingte „Scheiternspotentiale“ bewußt. Sie lassen aber auch noch weitere pathogene Einflußgrößen in der Außen- und Innenwelt erkennen. Die Universitätsgeschichte bietet reiches Material dafür, daß solche Gefahren auch diachron gelauert haben und wirksam geworden sind (vgl. Th. Ellwein 1985 passim).

4. Nach Veranschaulichung kritischer Betreffnisse, die Hochschulangehörige unserer Fachgruppe herausfordern können, sollen mögliche Folgen solcher Streßsituationen näher betrachtet werden.

- Zunächst ist zu beachten, was im Verlauf belastender Widerfahrnisse nicht immer erkennbar und bewußt wird: Selbst bedrohliche Lebensereignisse lösen in betroffenen Individuen nicht unmittelbar und unverzüglich Reaktionen affektiver oder operativer Art aus. Vielmehr veranlassen herausfordernde Reize zunächst zu kognitiven Bewertungsprozessen. Diese in der Fachwelt als appraisals bezeichneten Urteile erfolgen vielfach unwillkürlich und werden nicht immer voll bewußt. Erst diese Primärreaktionen setzen die mehr oder weniger absichtliche Bearbeitung oder Bewältigung herausfordernder Erfahrung in Gang.
- Im Gefolge der erwähnten spontanen Bewertungen reagieren Menschen auf Impulse, die sie als belastend einstufen, mit spezifischen negativen Gefühlen. Diese sind nach dem derzeitigen Stand der Emotionspsychologie als „Abneigungsgefühle“ und „Unbehagensgefühle“ zu klassifizieren. Zur erstgenannten Gruppe der „Abneigungsgefühle“ zählen nach führenden Gewährsleuten: „1. Ekel, Abscheu; 2. Verachtung; 3. Ärger, Wut, Zorn; 4. Angst, Furcht; 5. Haß; 6. Eifersucht; 7. Neid“. Zur Kategorie der „Unbehagensgefühle“ rechnen die gleichen Autoren: „1. Niedergeschlagenheit, Mißmut; 2. Trauer, Kummer, Wehmut; 3. Scham; 4. Schuldgefühle; 5. Langeweile, Müdigkeit, Leere; 6. Anspannung, Nervosität, Unruhe, Streß; 7. Einsamkeitsgefühl“ (nach D. Ulich-Ph. Mayring 1992, 134-138; vgl. L. Schmidt-Atzert 1981; R. Paulus 1995, 27).
- Bei Gefühlen im Sinn rasch abklingender Erregungszustände auf äußere Reize und spontane Evaluationen hin bleibt es jedoch vielfach nicht. Heftigere Gefühlsregungen gehen zumeist mit physischen Symptomen einher oder in solche über. Beispielsweise verändern sich Atem- und Herzfrequenz sowie der Blutdruck. Die sprichwörtliche Zornesröte kann aufsteigen, der betroffene Mensch wütend losbrüllen, seine Fäuste schüttern oder einen Gegner „zur Brust nehmen“. Auch solche organischen Reaktionen kommen „im Affekt“, aber meist nicht unkontrolliert zustande. In der Regel verbleiben sie auf der Niveaustufe von „Handlungsanfängen“, sog. Initien (nach L. Schmidt-Atzert 1981, 3-31; vgl. R. Paulus 1995, 28). Jedoch verfestigen sich kurzzeitige und meist heftige „Affekte“ nach Untersuchungen von O. Ewert vielfach zu längerfristigen, dafür aber schwächeren „Stimmungen“ (O. Ewert 1983, 399; vgl. R. Paulus 1995, 30).
- Derartige weithin unwillkürliche Reaktionen können unter individualanthropologischem Aspekt mit Hilfe von „kybernetischen Rückkopplungsprinzipien“ gedeutet werden. So gesehen, dienen diese Verhaltensweisen „homöostatischer“ Regulation, konkret: dem Spannungsausgleich (I. Martin 1980, 689). Für sich allein genommen, befriedigt diese Sehweise aber nicht. Sie läßt Kontexte von Bewältigungsverfahren außer acht. Beispiels-

weise berücksichtigt dieses Deutungskonzept die Vorgeschichte von Affektausprägungen nicht, etwa eine „Beziehungsfalle“ zwischen Kontrahenten. Auch läßt dieses Modell individuelle Unterschiede bei Reaktionen auf herausfordernde Widerfahrnisse außer acht, die das psychologische Konstrukt „Frustrationstoleranz“ zu erfassen sucht. Es erfaßt beispielsweise eine Fähigkeit zu „contenance“, die Erziehung und Sozialisation vermittelt haben oder Konsequenzen, die jemand aus früheren ähnlichen Erfahrungen gezogen und gespeichert hat.

- Der weitere Verlauf von menschlichen Krisensituationen kann hier nicht mehr nachgezeichnet werden. Das läßt die Vielzahl möglicher und beobachtbarer Reaktionen, Handlungsfolgen und Endlösungen nicht zu. Bekanntlich reichen solche Weiterungen vom Lächeln eines selbstkritischen „Sünders“ bis hin zu Suizid aus Verzweiflung über „Gott und die Welt“ oder einem Dauerkonflikt zwischen Kontrahenten, der eine Fakultät langfristig in Lager spaltet.

5. Hingegen ist ein Blick auf wissenschaftliche Konzepte möglich und angezeigt, welche Bewältigungsstrategien psychischer Krisensituationen erforschen, wie sie hier interessieren. Drei Ansätze und Richtungen idealtypisierender Untersuchung von „Copingverfahren“ werden daher exemplarisch skizziert, ein früher, ein neuerer und ein religiös sensibler.

- Wie bereits eingangs erwähnt (vgl. Abschnitt 1), widmet sich die Frustrationsforschung seit den dreißiger Jahren belastenden Befindlichkeiten und ihren Folgen. Einmal hat sie verschiedene Auslöser von Situationen bewußtgemacht, die Menschen verunsichern. Dazu gehören etwa das Versagen von Belohnungen wie die mangelnde Beachtung und Würdigung von Leistungen. Ausfälle an Akzeptanz und Anerkennung und mangelnde Karrierechancen belasten offenkundig nicht wenige Angehörige unserer Berufsgruppe. Ähnlich können verhängte und praktizierte Strafen wirken, etwa ausgrenzende Kritik und Marginalisierung. Derartige Beeinträchtigungen können der Frustrationsforschung zufolge in einen „Zustand der Frustration“ führen, deren Grad interpersonal unterschiedlich ist. Je nach den Umständen reagieren betroffene Menschen nach Erkenntnissen der Frustrationsforschung auf erlittene Frustrationen in Form von Aggression, Regression, Fixierung sowie von gesteigerter oder verminderter Motivation (nach A.J. Yates 1980). An standestypischen Ausprägungen dieser Reaktionsweisen fehlt es auch Theologieprofessoren nicht, vielleicht auch in unserer Fachschaft nicht. Beispiele liefern aggressive Repliken auf literarische Verrisse, regressiver Eskapismus auf entlegene Arbeitsgebiete (vgl. H. Altner 1996, 16), unproduktive Fixierung auf Lieblingsgebiete, Karrierestreben in der Kirchenhierarchie sowie resignativer Rückzug aus dem Fachdiskurs, vielleicht verbunden mit vorzeitigem Ruhestand.
- Seit den siebziger Jahren untersucht auch die Coping-Forschung Bewältigungsstrategien von kritischen Lebensereignissen. Nach Erkenntnissen von

R.S. Lazarus, dem Bahnbrecher dieser Richtung, geht es den Betroffenen bei ihren Maßnahmen um zwei Anliegen, einmal um die „Verbesserung einer Situation“ und weiterhin um „Veränderung streßbedingter Reaktionen, die deren unerwünschte Folgen beheben oder abschwächen“ (R.S. Lazarus 1990, 216 f; vgl. H.-F. Angel 1996, 548).

Umfängliche Erhebungen und Analysen ließen die Folgeforschung zahlreiche effiziente Formen von Streßverarbeitung ermitteln. Solche realtypischen „Ways of Coping (WoC)“ konnten faktorenanalytisch auf Grunddimensionen zurückgeführt werden. Danach sind folgende acht Grundmuster von Krisenmanagement zu beobachten:

1. konfrontative Bewältigung,
2. Distanzierung,
3. Selbstkontrolle,
4. Suche nach sozialer Unterstützung (social support),
5. Selbstzuschreibung von Verantwortlichkeit,
6. Flucht-Vermeidung,
7. planvolles Problemlösen,
8. positive Neueinschätzung (nach L. Laux-H. Weber 1990, 575-578; vgl. H.-F. Angel 1996, 560).

Bemerkenswert an diesen Alternativen ist die therapeutische Relevanz aller erwähnten Grundformen von Krisenbewältigung, auch solcher, die unter sozialem und ethischem Betracht als minderwertig gelten wie Vermeidung aufgrund von Verunsicherung.

- Spezifisch religiöse Aspekte des Scheiterns wie des Umgangs damit beleuchten die Vertreter der beiden herausgestellten Forschungsrichtungen nicht eigens, so weit ich sehe. Hingegen bezieht ein „Krisenmodell“ von E. Schuchardt religiöse Perspektiven ausdrücklich ein. Die Autorin verfährt dabei aber nicht eilfertig spirituell oder heilsoptimistisch. Vielmehr veranschlagt sie nüchtern, daß ein „Christenmensch“ in Leidenssituationen häufig „nicht nur sein Scheitern, seine Krise,“ sondern „zusätzlich auch noch seinen Glauben tragen und Anfechtung ertragen“ muß. Lernprozesse, welche aus einer Krisensituation erwachsen, nötigen nach Frau Schuchardt und verbreiteter Leiderfahrung nun einmal häufig dazu, auch das bisherige „Gottesbild“ zu revidieren (vgl. E. Schuchardt 1990a, 395; H.-F. Angel 1996, 550), wenn nicht förmlich die gesamte „Weltanschauung“ zu rekonstruieren. Auf der Basis dieser Vorklärung hat E. Schuchardt ein vollständiges Verlaufsmuster von Prozessen der Krisenbearbeitung mit positivem Ausgang entwickelt. Derartige Lernprozesse gehen nach diesem Konzept nicht chronologisch-linear vor sich, vielmehr in „Feed-back-Schleifen“, die sich als „Spiralphasen“ darstellen lassen. Innerhalb solcher Prozesse von Krisenverarbeitung nimmt E. Schuchardt drei „Stadien“ der Entwicklung wahr, in denen sich jeweils mehrere „Phasen“ unterscheiden lassen.

- Im „Eingangsstadium“ (I) zeigen sich ihr:
1. „Ungewißheit“,
 2. „Gewißheit“.
- Das „Durchgangsstadium“ (II) bilden die „Phasen“:
3. „Aggression“,
 4. „Verhandlung“,
 5. „Depression“.
- Das „Ziel-Stadium“ (III) schließlich umfaßt die „Phasen“:
6. „Annahme“,
 7. „Aktivität“,
 8. „Solidarität“.
- Am Ende eines solchen spannungsreichen Prozesses steht nach der Autorin freier konstruktiver Umgang mit Krisenauslöser und Krisenfolge (E. Schuchardt 1990a).
- Ähnliche Modelle wie jenes von E. Schuchardt für Begleitung und Beratung von Menschen in Lebenskrisen begegnen neuerdings häufiger (vgl. bes. E. Kübler-Ross 1983, 16-93; I. Baumgartner 1990, 176-187; S. und C. Grof 1990; H.-F. Angel 1996, 558-560).
 - Während alle bis jetzt erwähnten Krisenbearbeitungsmodelle individualanthropologisch orientiert sind, geht H.-F. Angel in seiner Habilitationsschrift von 1996 kollektiven Elendsprozessen und ihren Folgen nach, insbesondere auch theologischen Optionen, spirituellen und liturgischen Ritualen, auf welche Christen angesichts von Katastrophen setzen (H.-F. Angel 1996, bes. 357-709).
 - Als strategische Modelle bleiben die erwähnten Verlaufsmuster von Krisenbearbeitung relativ abstrakt. Unser Fachkollege R. Ott hat dagegen in einem Festschriftbeitrag kürzlich handlungsbezogen skizziert, welche Maßnahmen sich gläubigen Christen nahelegen, die eine bedrohliche Krise zu überwinden suchen. Ott bemerkt dazu: „Scheitern gehört zu den wesentlichen Lernerfahrungen, die ein Mensch im Leben machen kann. Sie kann in einen positiven Neuanfang umschlagen, wenn wir
 - ihre Bedingungen konkret identifizieren,
 - neu nach der Botschaft Gottes und ihrer Bedeutung für uns selbst fragen,
 - uns selbst ohne Ausgrenzung anderer annehmen,
 - in der Selbstannahme die Gottesbeziehung neu zu knüpfen versuchen,
 - in echter, authentischer und unaufdringlicher Weise von unserem Glauben sprechen,
 - einen guten Rapport ... aufbauen“ (R. Ott 1996, 22 f.).
 - Einschlußweise deutet R. Ott damit auch Formen von „social support“ an, die unsere AKK Mitgliedern bieten könnte, die mit Formen von Scheitern ringen. Zweifelsfrei sind dafür Toleranz und Verständnis für Charaktere und Arbeitsinteressen, Rücksicht auf unterschiedliche Kompetenzen und Lernen zwischen den Generationen zu wünschen und zu fördern.

6. Weiterreichende Perspektiven veranschaulicht ein unbekannter Künstler des frühen 13. Jhds. Sein Hoffnungsbild umschließt auch noch tatsächliches Scheitern von Religionspädagogen und lichtet es auf. Um 1210 hat ein weiser Steinmetz einen Bilderfries geschaffen, der heute im Freiburger Münster zu sehen ist. Dieses Relief setzt die alte Klosterfabel von der „Wolfsschule“ ins Bild. Zwei Szenenfolgen dazu zeigen einen Mönch, der vergeblich versucht, einen Wolf lesen und glauben zu lehren, der jedoch artgemäß bleibt. In dieses Scheitern hinein hält aber Jesus Christus Einzug, siegreich und heilend, als Verheißung für Mönch und Wolf (vgl. H. Schiffler-R. Winkler 1985, 120 f.; K. Kunze 1991, 85 f.). Trifft diese Vision zu, ist niemand „zum Scheitern verurteilt“ (vgl. W. Nastainczyk 1995), auch unsereiner nicht.

Literatur

- H. Altner, Forschung: Der unausweichliche Umgang mit dem Risiko (Bamberger Universitätsreden 1. Bamberg 1996)
- H.-F. Angel, Der religiöse Mensch in Katastrophenzeiten (RStTh 48. Frankfurt am Main/Berlin/Bern/New York/Paris/Wien 1996)
- W. Arnold/H.J. Eysenck/R. Meili (Hrsg.), Lexikon der Psychologie, 3 Bde. (Herderbücherei 1500. Freiburg/Basel/Wien Neuausgabe 1980)
- U. Baumann, Mit Zungen der Menschen, in: J.-P. Wils 1996, 9-50
- I. Baumgartner, Pastoralpsychologie (Düsseldorf 1990)
- A. Berkowitz, Aggression, in: W. Arnold-H.J. Eysenck-R. Meili 1980, 27-36
- R. Berry, When helping you is hurting me (New York 1988); dt.: Die Erlöser-Falle (München 1990)
- M.-D. Chenu, Das Werk des hl. Thomas von Aquin (DTA, 2. Erg.-Bd. Heidelberg/Graz/Wien/Köln 1960)
- H. Daheim, Kreativität und Kooperation bei katholischen Theologiedozenten, in: KatBl 95 (1970) 588-608
- J. Dollard/L.W. Doob/N.E. Miller/O.H. Mowrer/R.R. Sears, Frustration und Aggression (New Heaven 1939); dt.: Bearbeitung von W. Damm-schneider und E. Mader, Frustration und Aggression (Weinheim-Berlin-Basel 1970)
- E. Drewermann, Kleriker (Olten 1989; dtv 11443. München 1991)
- Duden, Bd. 7. Herkunftswörterbuch. Etymologie (Mannheim 1989)
- Th. Ellwein, Die deutsche Universität vom Mittelalter bis zur Gegenwart (Königstein 1985)
- O. Ewert, Ergebnisse und Probleme der Emotionsforschung, in: H. Thomae 1983, 397-492
- S.-H. Filipp (Hrsg.), Kritische Lebensereignisse (München/Weinheim² 1990)
- M. Grabmann, Das Seelenleben des Hl. Thomas von Aquin (Der katholische Gedanke, Bd. VII. München 1924)
- J. und W. Grimm, Deutsches Wörterbuch, Bd. 8: R. Schiefe (Leipzig 1893)
- S. und C. Grof (Hrsg.), Spirituelle Krisen (München 1990)

- R. Guardini, *Berichte über mein Leben* (Schriften der Katholischen Akademie in Bayern, Bd. 116. Düsseldorf 1984)
- P. Hahn (Hrsg.), *Die Psychologie des 20. Jhds.*, Bd. IX (München 1979)
- K.-D. Hoppe, *Gewissen, Gott und Leidenschaft* (Stuttgart/Leipzig 1985)
- E. Kübler-Ross, *Interviews mit Sterbenden* (Stuttgart 1969; GTB 71. Gütersloh¹¹1983)
- K. Kunze, *Himmel in Stein* (Freiburg-Basel-Wien⁸1991)
- O. Kuß, *Dankbarer Abschied* (München 1981)
- R. Lachmann/H.F. Rupp (Hrsg.), *Lebensweg und religiöse Erziehung*, 2 Bde. (Weinheim 1989)
- L. Laux/H. Weber, *Bewältigung von Emotionen*, in: R. Scherer 1990, 560-629
- I. Martin, *Gefühle*, in: W. Arnold/H.J. Eysenck/R. Meili 1980, 684-691
- H. Mayer, *Das Streßmodell als Erklärungsprinzip*, in: P. Hahn 1979, 223-260
- W. Moenikes, *Zur Analyse von Rollenkonflikten ehemaliger Priester der römisch-katholischen Kirche* (Phil.Diss., Bonn 1973, Offsetdruck)
- L. Montada-S./H. Filipp/M.J. Lerner (Hrsg.), *Lebenskrisen und Verlusterfahrungen im Erwachsenenalter* (Trier 1992)
- W. Nastainczyk, *Nicht zum Scheitern verurteilt*, in: *KatBl* 120 (1995) 269-271
- R. Ott, *Mit Kindern und Jugendlichen von Gott reden*, in: P. Reifenberg 1996, 199-226
- R. Paulus, *Bilder und Emotionen* (Schriftliche Hausarbeit zur Ersten Staatsprüfung für ein Lehramt an Gymnasien im Frühjahr 1996. Regensburg 1995, maschinenschriftlich)
- P. Reifenberg (Hrsg.), *Gott – das bleibende Geheimnis* (FS W. Seidel. Würzburg 1996)
- F. Riemann, *Grundformen der Angst* (München-Basel 1985)
- R. Scherer (Hrsg.), *Psychologie der Emotion* (Enzyklopädie der Psychologie, Themenband C, Serie IV, Bd. 3. Göttingen/Toronto/Zürich 1990)
- H. Schiffler/R. Winkeler, *Tausend Jahre Schule* (Stuttgart/Zürich/Darmstadt 1985)
- L. Schmidt-Atzert, *Die Entstehung von Gefühlen* (Berlin 1993)
- ders., *Emotionspsychologie* (Stuttgart 1981)
- N. Scholl, *Was mir zu denken, zu zweifeln und zu hoffen gibt* (Regensburg 1996)
- E. Schuchardt, *Umgang mit dem Scheitern: „Warum gerade ich?“*, in: *Conc (D)* 26 (1990) 394-407 (a)
- ders., *Warum gerade ich ...? Leiden und Glauben* (Offenbach-Frankfurt am Main⁶1990)
- H. Selye, *Stress* (Montreal 1950); dt.: *Stress* (München 1974)
- A.W.R. Sipe, *Sex, priests and power* (New York 1995); dt.: *Sexualität und Zölibat* (Paderborn/München/Wien/Zürich 1992)
- H. Thomae (Hrsg.), *Formen der Motivation* (Göttingen 1983)
- D. Ulich/Ph. Mayering, *Psychologie der Emotionen* (Stuttgart 1992)

- P. Wagner, Ausgebrannt (Bielefeld 1993)
G. Wahrig (Hrsg.), dtv-Wörterbuch der deutschen Sprache (dtv 3136. München 1978)
G. Weber, Ich glaube, ich zweifle (Zürich/Düsseldorf 1996)
J.-P. Wils (Hrsg.), Warum denn Theologie? (Tübingen 1996)
J. Wittig, Roman mit Gott (Moers 1990)
J. Wolpe, Angst, in: W. Arnold/H.J. Eysenck/R. Meili 1980, 101-106
A.J. Yates, Frustration, in: W. Arnold/H.J. Eysenck/R. Meili 1980, 641-647.

schlechte mit die unterschiedlichen Auffassungen über diese Bedeutung, was die der Kompetenz bzw. 'Qualifikation' der Absolventen gefühlt wurde, wobei Bildung darüber herrschen, daß die Studierenden keine andere Kompetenzen erlangen als früher. So wurden Fragen wie: Was ist dieologische Kompetenz? Welche Curricula braucht die Theologie? Wie werden zukünftige Lehrer/innen kompetent? auch sehr unterschiedlich beantwortet.

Dabei kristallisierten sich v.a. zwei Positionen heraus, die sich auch in Anfragen über den Religionsunterricht zeigen. Während das Bundesverwaltungsgericht die Ausrichtung der RU auf Wissensvermittlung und das Kennenlernen bestimmter Arbeitstechniken betont, steht für den DfV die Förderung der Identität der Schülerinnen und Schüler im Mittelpunkt. Diese Spannung läßt sich auch auf die Ausbildung an der Universität übertragen. Wo soll die Religionspädagogik hin: Personalbildung (personale Kompetenz) oder wissenschaftliche Ausbildung (Fachkompetenz)? Sollen die Schüler auf der Durchlaufklausur vorbereiten (sollen sie dieses Wissen) oder muß nicht danach gefragt werden, wie man subjektives theologisches Wissen mit systematischer Theologie an in Beziehung bringen kann, daß sie fruchtbar sind (situiertes Wissen)?

Wie soll die Curricula entwickelt werden?

Bog mit der inhaltlichen Füllung des Begriffs Kompetenz verbunden war auch die Frage nach adäquaten Curriculaanforderungen, die die jeweils unterschiedlichen Vorstellungen von Kompetenz fördern sollen. Auch diese Diskussionen schienen sich um zwei Pole herum. Das eine Konzept sah Curricula, das sich an den Lehrplänen für die Sekunde orientierte. Es sah die Ausbildungswissenschaft, die theologische Grundwissen behauptet, und weitausgehende Qualifikation zumutet und verlangt war. Das andere Konzept sah sich will, da es die theologischen Themen vertieft und spezifizieren wurde. Lehrend war in diesem Zusammenhang der Frage bewusst, was nicht alles, der den Curriculaentwurf für Neugierigkeit weckte, bei dem die Fachwissenschaftler gleichberechtigt waren. Der Religionsunterricht an der Universität bedingt sind und wo die Frage: „Was besteht der Religionsunterricht? Religion ist nicht“ vor der Frage: „Was braucht es als der der Unterricht?“ steht.