

Reinhard Wunderlich:

**"Vertrauen, dieses schwerste ABC" -
Denkfalle der natürlichen Theologie oder
denkfüllendes Thema schulischer Religionspädagogik?**

Die Fülle der Veränderungen im Bereich von Gesellschaft, Politik, Schule, Kirche und Theologie, die K.F. Haag in seinem Aufsatz "VORSICHT. Überlegungen zur Situation des RU"¹⁾ schonungslos versammelt und offengelegt hat, nötigt in der Tat zu einer inhaltlichen Diskussion dessen, WAS der Religionsunterricht wirklich leistet und WAS in ihm zur Sprache kommen soll und kann.

Die anstehenden globalen Überlebensprobleme ebenso wie die gesamt-kulturellen Lebensprobleme "appellieren zwar als Handlungsprobleme auch an die Verantwortung des Einzelnen, sie erzeugen sogar einen enormen Handlungsdruck ('Es muß sofort etwas geschehen'), zugleich lassen sie den Einzelnen aber zunächst einmal seine Ohnmacht erfahren. Und das um so mehr, je sachgemäßer sie behandelt werden."²⁾ Gibt es Chancen, diese Spannung zwischen Handlungsdruck und Ohnmachtserfahrung im und durch Religionsunterricht an der öffentlichen Schule so zu lösen, daß etwaige sinnvolle Beiträge nicht sofort durch ihre Unverhältnismäßigkeit zum jeweiligen komplexen Problemgeflecht zum Scheitern verurteilt oder der - nur allzuoft angebrachten - Lächerlichkeit preisgegeben sind?

Lassen sich überhaupt sinnvolle Beiträge artikulieren und formulieren angesichts der - postmodernen - "Einsicht, daß die Geltung der eigenen Überzeugung nur relativ ist"? Und können wir "dennoch erschrocken für sie ein(zu)stehen", was dann nach J. Schumpeter den zivilisierten Menschen vom Barbaren zu unterscheiden erlaubte. Muß dabei aber wirklich - nach der Logik postmodernen Wissens - erst einmal von allen "tiefen metaphysischen Bedürfnissen" geheilt und auf sie 'absolut' verzichtet werden?³⁾

Im Bewußtsein der Fülle legitimer Optionen für mögliche Lösungsstrategien möchte ich im folgenden einerseits die Problemsituation pragmatisch auf einen kleineren, überschaubareren Raum eingrenzen, andererseits aber - instillbar metaphysisch, jedoch christlich-antizipatorisch akzentuiert - in einen großen Lebens-Prozess entgrenzen. Die

einer pädagogischen Schulkultur bezogen werden, der es erlaubt, die Fülle der Probleme modellartig im Mikrobereich der Schule anzugehen (I). Die Aufgaben des Religionsunterrichts sollen sodann exemplarisch auf das anthropologische Urthema des Vertrauens bezogen werden (II - VI). Beide Male wird versucht, nicht so sehr konkrete Problemlösungsstrategien zu wagen, sondern vielmehr Grundlagen anzudeuten, deren Wahrnehmung sowohl den Religionsunterricht entlasten als ihn auch seiner spezifischen Aufgabe vergewissern könnte.

I. Pädagogische Kultur der Schule

"Nichts verlockt mich, Schulkinder mit den Strategien der globalen Friedens-, Bevölkerungs-, Rohstoff-, Energie-, Währungs-, Welthandels- und Bildungspolitik zu befassen <...>. Aber sie sollen auch nicht in Formen unterrichtet werden, die ihnen ganzheitliche, übergreifende Sichtweisen systematisch abtrainieren, wie das in unserem, nach wissenschaftlichen Disziplinen ausgerichteten Unterrichtsfächer-System geschieht."⁴⁾ H. von Hentig zieht diesen Schluß aus einer umfassenden Liste von "Veränderungen",⁵⁾ die systematisch wie im Detail denen von K.F. Haag, trotz des zehnjährigen Abstandes, durchaus konvergieren. Von Hentig entwickelt daraufhin das Vor-Bild (!) eines Lehrers, der in seiner Person sowohl die "übergreifenden Sichtweisen" als auch die "Kluft zwischen meinen Vorsätzen und meinen Taten"⁶⁾ und damit in gewisser Weise die Spannung zwischen Handlungsdruck und Ohnmachtserfahrung verkörpert und so zur "Darstellung" bringt, daß die Schüler sich in Zustimmung und Ablehnung daran abarbeiten können (sie können seine Darstellung "'ehrlich' oder 'eitel' oder 'zweideutig' finden, und werden danach entscheiden, wie sie selber sein wollen"⁷⁾).

In der neueren schulpädagogischen Diskussion wird der Akzent der individuellen Darstellung verstärkt an der je individuellen Gestalt einer Schule als einer pädagogischen Institution festgemacht, als einer "pädagogische(n) Handlungseinheit", die auf gemeinschaftliche Problemlösungszusammenhänge verweist und deren "Kultur" sich durch die "jeweilige Modalität der gemeinschaftlichen Aufgabenbewältigung angesichts vorgegebener Ziele und vorhandener Ressourcen" bildet.⁸⁾ Auf die Frage, WAS der Religionsunterricht in der Schule nun leistet, muß aber im Gefolge meiner Argumentation zunächst eingegangen werden

daß er nicht mehr leisten kann, als was an schulischer Problemlösungsarbeit insgesamt, also im Zusammenspiel von Schülern, Lehrerkollegium, Lehrerindividualität und Schulleiter im je individuellen pädagogischen Raum geleistet wird. Wenn also von der zur VORSICHT gemahnenden Situation des RU gesprochen wird, so sollte der unabdingbare Konnex mit der einzelnen Schule, in der er stattfindet, beachtet und seine prinzipielle und unhintergehbare Angewiesenheit auf die jeweilige Schulkultur angemahnt werden. Der RU teilt mit allen anderen Fächern den Problemdruck der "Veränderungen" - nur mit der Schule insgesamt kann ihm standgehalten, kann er bearbeitet werden. Es wäre m.E. fatal, dem RU in der gegenwärtigen Situation eine Sonderrolle zuschreiben zu wollen, die ein angeblich besonderes Problemlösungspotential bereitstellte, das allererst quasi exterritorial seine Wirkmächtigkeit zur Entfaltung brächte.

Können aber Schulen überhaupt das leisten, was wir vorläufig immer noch sehr allgemein als 'schulische Problemlösungsarbeit' bezeichnet haben? Ist das Verhältnis von pädagogischer Kultur und im weitesten Sinne politischer Kultur, das hier zur Debatte steht, nicht längst zugunsten einer politisch-gesellschaftlichen Schaffung von Fakten mit Vollendungswahn seiner gegenseitigen, feinstgliedrigen Durchdringungsmöglichkeiten beraubt? Es gibt gesellschafts- und kulturkritische Analysen der Schule aus dem Lager der kritischen Theorie, die der Schule sowohl die totale Entfremdung schulischen Lernens von der Lebenspraxis vorwerfen als auch eine Entfremdung des jeweils Lernenden von sich selbst konstatieren. Ganz im Sinne der "Dialektik der Aufklärung" (Horkheimer/Adorno) wird das seit der Aufklärung institutionell allgemein gesicherte Lernen als pädagogische Emanzipationsprozesse freisetzend zwar anerkannt, gleichzeitig aber sieht man die rationale Eigendynamik moderner Institutionen auch auf die Schule übergreifen, "als verselbständigtes, formal bürokratisch entfremdetes System, das den sozialen Zusammenhang der Gesellschaft immer mehr auflöse."⁹⁾ Wenn diese Analyse zuträfe, gäbe es nur noch 'schlechte' Schulen, die Negativität der Perspektive müßte zu endgültiger Resignation führen, selbst noch so berechnete VORSICHT-Rufe (und beträfen sie auch oder trotzdem den RU) müßten unverhüllt verstummen.

Nun geht aber Schule-halten - Gott sei Dank - weiter und ist auch eine "Arbeit"¹⁰⁾ in der Tat weder schulisch möglich noch religionsunterrichtlich sinnvoll. Und empirische Untersuchungen über das Schule-

Schul-Alltags sehr wohl eine breite Skala von nuancierten Farbtupfern herausfiltern kann, die es berechtigt erscheinen läßt, trotz aller, sicher auch verformenden Abhängigkeiten von guten oder schlechten Schulen zu sprechen! Zu den evidenten Merkmalkriterien einer guten/schlechten Schule wie 'Schulleben', 'Kollegialität', 'Verhältnis Kollegium/Schüler', 'Schulleiter' gehört interessanterweise auch das Kriterium der "Problemwahrnehmung".¹¹⁾ Gute Schulen zeichnen sich signifikant dadurch aus, daß alle Beteiligten den Eindruck haben, daß selbst bei hoher Problemrate an einer jeweiligen Schule dennoch große Problem-bewältigungsanstrengungen deutlich zu spüren sind.

Schlechte Schulen sind dagegen solche, wo Problemstellungen verdeckt oder versteckt werden. Keineswegs ein albernes Wortspiel, sondern eine empirisch zu verifizierende, weiterführende Erhellung unserer Situation ist es also, wenn K.F. Haag feststellt: "Weder die Probleme sind das Problem, noch das Problembewußtsein: das Problem ist, wie man mit Problemen umgeht."¹²⁾

Die formale Kategorie einer von Schule und RU intendierten Problem-umgangskompetenz bei Schülern und Lehrern deckt nun gerade einen inhaltlichen Zusammenhang auf. Denn natürlich muß man inhaltlich unterscheiden zwischen einem Problemdruck, der aus der politischen Kultur erwächst, und einer Problemlage, wie sie in einer pädagogischen Kultur einer Schule je und je geschichtet ist.

Aber gerade, wenn man sich den Zusammenhang von Handlungsdruck und Ohnmachtserfahrung vergegenwärtigt, der in seiner krassen Form sicherlich von der politischen Kultur erzeugt wird, müßte es einleuchten, daß die Bearbeitung dieser Probleme sinnvollerweise nicht direkt, sondern immer nur gespiegelt oder gebrochen im Lebenszusammenhang der Schule bearbeitet werden kann. Und zwar nicht durch didaktische Reduzierung der problemerzeugenden Inhalte, sondern durch didaktische Kontextualisierung und Transformation in ein unterrichtliches und schulisches Geschehen.

Schwierig zu entscheiden ist m.E. die Frage, ob diese formale, gerade so aber inhaltlich-transparente Problemumgangskompetenz eher durch das Modell der "Aufführung eines festgelegten Stücks"¹³⁾ oder durch das Modell einer "kollektiven Improvisation"¹⁴⁾ erworben werden kann. Gibt es Vorgaben, gar ein ausgesprochenes Lehr-Interesse der einzelnen Fächer an dieser Problemumgangskompetenz, was einer Rol-

angesichts der völlig neuen Qualität vieler Problemkonstellationen -, was letztlich ein gelegentliches Aus-der-Rolle-Fallen zur Konsequenz hätte?

Selbst dem Religionspädagogen dürfte eine eindeutige Antwort hier schwerfallen, da er nach wie vor zwischen Tradition und Situation zu vermitteln hat. Wichtig an beiden Modellen ist indes ihr Bezug auf das Darstellen der Probleme - und das ist allemal dem Verkaufen ebendieser vorzuziehen (vgl. v. Hentig)!

Natürlich gibt es Probleme mit der pädagogischen Kultur an einer Schule, deren konstitutive und reproduktive Funktion u.a. die Anbahnung einer Problemumgangskompetenz ist. Die empirische Schulforschung sieht eine der Hauptproblemkonstellationen darin, "daß die Kommunikation nicht mehr funktioniert, daß gegenseitige Distanzierungsprozesse einsetzen, die die notwendige Unterstützung und Gemeinsamkeit der Problemlösung auf Schulebene verhindern.

Schulen scheinen für den Zusammenbruch der Kommunikation deshalb besonders anfällig zu sein, weil sie infolge ihrer zellulären Struktur dem Lehrer die Möglichkeit geben, das Hauptgewicht seiner Handlungen und Aktivitäten in völliger Isolation in die einzelne Schulklasse zu verlegen. Die neuere organisationssoziologische Forschung ist auf diesen Charakter von Schulen aufmerksam geworden, wenn sie von 'front-line-organization' gesprochen hat bzw. wenn sie Schulen im Gegensatz zu stringent durchorganisierten und bürokratischen Organisationen als 'loosely coupled systems' bezeichnet hat. Mit zusammenbrechender Kommunikation und Information können gegenseitige Distanzierungsprozesse, Fraktionierungen und Isolierungen entstehen, die die notwendige Gemeinsamkeit des Handelns, die in erzieherischen Fragen in besonderem Maße wichtig ist, untergraben. Diese Distanzierungsprozesse bergen die latente Gefahr der gegenseitigen Beschädigungen und der gegenseitigen Vernichtungsfeldzüge, sie schaffen Koalitionsneigungen und verhindern Konsens."¹⁵⁾

So sehr nun der RU an der öffentlichen Schule eingebettet bleibt in Möglichkeiten, aber eben auch Einschränkungen gemeinsamen schulischen Problemlösungsverhaltens, und so entlastend die pragmatische Eingrenzung auf den pädagogischen Raum der Schule damit für den RU sei mag, inhaltlich gewendet kommt ihm für die Gewinnung oder Aufrechterhaltung einer so gefaßten pädagogischen Kultur eine ganz

Thematisierung dessen liegt, was die empirische Schulpädagogik als unerlässlich zur Bewältigung des tödlich bedrohenden Kommunikationszusammenbruchs angemahnt hat: Ziele nicht nur klar zu formulieren, sondern sie auch zu symbolisieren. Zur "gemeinsame(n) Gestaltung eines Edukatops" gehört eben auch u.a. "Wertschätzung äußern!", "Symbolisieren und darstellen!", "Konsens schaffen!" und "Identifikationen bereitstellen!".¹⁷⁾ K.E. Nipkow hat in seiner neuesten religionspädagogischen 'Summa' ("Bildung als Lebensbegleitung und Erneuerung." Kirchliche Bildungsverantwortung in Gemeinde, Schule und Gesellschaft, Gütersloh 1990) in klarer konvergenz-dialektischer Methode die "pädagogische Kultur als Kultur des Vertrauens" herausgearbeitet und hier (wie in vielen anderen Zusammenhängen) die theologische Mitverantwortung von allgemein betreffenden Bildungsaufgaben akzentuiert. Danach ist mit dem Lebensphänomen des Vertrauens tatsächlich so etwas wie der Ermöglichungsgrund der "Gestalt" oder des "Stils" einer Schule benannt - gerade auch dann, wenn zunächst der institutionelle und öffentliche Charakter der Schule gegen den vertrauenden Lebensvollzug zu sprechen scheint, der ja scheinbar eher private oder familiäre Beziehungen - wenn überhaupt - zu strukturieren in der Lage ist.

"Vertrauen kann nicht nur Privatsache sein... 'Kultur' des Vertrauens meint eine umfassendere Wirklichkeit: nicht Persönliches allein, sondern Persönliches und Öffentliches; Gestaltung des Lebens in seinen verschiedenen Dimensionen. Eine Kultur ist keine Randerscheinung. Sie ist maßgebende und allgemein prägende Gestalt."¹⁸⁾

Auch im Bereich der vertrauensbildenden Maßnahmen darf der RU nicht überfordert werden, auch hier gilt, daß er nicht mehr leisten kann, als es die jeweilige pädagogische Kultur einer Schule insgesamt zuläßt. Aber sicherlich gilt auch, daß gerade und spezifisch im RU Vertrauen zur Sprache kommen soll und kann. Nur wenn Vertrauen gestiftet wird in Mensch und Wirklichkeit, nur wenn bei allen defizitären und pervertierten Vertrauensbildungsmaßnahmen Vertrauen als Zielbestimmung des Umgangs miteinander an einer Schule kontinuierlich symbolisiert wird, kann die Aufgabe gemeinsamer Problemlösungsversuche als Darstellung schulischer Kultur kultiviert werden.

Wie aber können Vertrauensversionen kultiviert werden, wenn die Vertrauensversionen unserer alltäglichen Erfahrung doch (er) den Gedanken der Missionierung in Sachen Vertrauen verdrängen?¹⁹⁾

Wir stoßen hier auf theologisch-positionelle Prinzipien, die wohl alle im gemeinsamen Fluchtpunkt des Vertrauens gipfeln mögen, die aber unterschiedliches theologisches Wege-Denken implizieren. Nipkow spricht im Zusammenhang einer "Kultur des Vertrauens" exponiert von "Denkfallen der natürlichen Theologie", die die Gefahr einer "Verwechslung von Gottes Möglichkeit und menschlichen Möglichkeiten" heraufbeschwören.²⁰⁾

Kann der Mensch ohne explizites christologisches Glauben und Bekenntnen so vorgängig auf das Phänomen des Vertrauens angesprochen werden, daß die Theologie sich mit ihren "Aussagen auf vorgegebenes Evidenzbewußtsein und auf vorgegebene Plausibilität beziehen"²¹⁾ kann? Oder ist vorgängig auf Gottes entgegenkommende "Vertrauensbildung" abzuheben, die allein es ermöglicht, das Phänomen Vertrauen zu erhellen? Der von Nipkow eingebrachte Begriff der "Natürlichen Theologie" lenkt allzu schnell den Blick auf menschliches Vermögen, wie es im Gefolge der Dialektischen Theologie scharf und unpädagogisch verurteilt wurde, ohne entspannend darauf hinzuweisen, daß "Natürliche" Theologie ursprünglich in der Antike als diejenige Rede von Gott verstanden wurde, "die der Natur, dem Wesen des Göttlichen selber entspricht, unverfälscht durch die politischen Interessen, die mit den staatlichen Kulturen verbunden sind, aber auch frei von den Verfälschungen, die aus der poetischen Vorstellung, den 'Lügen' der Dichter stammen."²²⁾ Von daher wurde mit diesem Begriff nie der Versuch abgedeckt, mit anthropologischer Argumentation Gott selbst beweisend einzuführen, sondern höchstens "ein Bezogensein des Menschen auf eine Mensch und Welt transzendierende, im übrigen unerforschliche Wirklichkeit behauptet, so daß dem Gottesnamen der religiösen Überlieferung ein Anhalt an der Wirklichkeit menschlicher Selbsterfahrung gesichert wird."²³⁾

Wenn Vertrauen Ziel und Grundlage pädagogischer Kultur zur Anbahnung von Problemumgangskompetenz ist, und wenn dieses Vertrauen gleichzeitig Ziel und Grund menschlichen Lebensvollzuges, es also immer schon - wenn auch verdeckt - ein Grunddatum aller Anthropologie ist, wenn weiter das "Generalthema aller christlichen Theologie" der Mensch in Zeit und Welt ist, insofern alle Rede von Gott ein "unverzichtbare(s) Interpretament (ist), mit dessen Hilfe Aussagen über den Menschen in der Welt gemacht werden",²⁴⁾ dann wäre es in der Tat die spezifische Aufgabe des RU in unserer Situation, das Thema

von Vertrauen als Lernziel eingelöst werden kann. Angesichts der Heterogenität der Klassen und ihrer Schüler gerade im RU²⁵⁾ läge dabei m.E. der Denk-Weg einer christlich-perspektivierten Thematisierung des anthropologisch immer schon vollzogenen Vertrauens ("Kultivierung") näher als der Denk-Weg einer bei aller Konvergenzbildung doch im letzten unvermittelten und dabei kaum vermittelbaren Dialektik von Gottesvertrauen und Menschenvertrauen ("Missionierung"). Die Alternative stellt sich bei Nipkow keineswegs so krass, wie ich sie hier stilisiert habe. Doch fehlt bei ihm ein gerechtes Eingehen auf die Leistungen des Denk-Weges der Kultivierung durch das einseitige Verdikt einer "Denkfalle der natürlichen Theologie". Die Methode der christlich perspektivierten Thematisierung²⁶⁾ von "Vertrauen", diesem "schwersten ABC", soll dagegen unsere folgenden Überlegungen bestimmen, die ich als zumindest denkfüllend für schulische Religionspädagogik erachte, ohne allerdings unterrichtspraktische Detail-Transformationen leisten zu können. Es geht aber sehr wohl darum, welches Denk-Gefälle einem RU im Rahmen einer pädagogischen Schulkultur zum Thema Vertrauen inhaltlich und konstitutiv zukäme und wie es religionspädagogische Theoriebildung angesichts des Problemdrucks unserer Zeit aufzunehmen in der Lage sein müßte.

II. "Das schwerste ABC": Vertrauen

Eine erste Annäherung an das Phänomen Vertrauen soll uns - schonungslos - in die Ambivalenz gegenwärtiger Erfahrung führen, deren seismographische Erfassung in der Lyrik nach wie vor am dichtesten Gestalt und Darstellung erfährt. Von Hilde Domin stammt das "Lied zur Ermutigung II", das in ihrem Gedichtband "Rückkehr der Schiffe" (Frankfurt 1962) veröffentlicht wurde:²⁷⁾

"Lange wurdest du um die türelosen
Mauern der Stadt gejagt.

Du fliehst und streust
die verwirrten Namen der Dinge
hinter dich.

Vertrauen, dieses schwerste
ABC.

Ich mache ein kleines Zeichen
in die Luft,
unsichtbar,
wo die neue Stadt beginnt,
Jerusalem,
die goldene,
aus Nichts."

In der Mittelachse dieses Gedichts öffnet sich uns das Feld einer mächtigen Erfahrung: "Vertrauen, dieses schwerste ABC". Aber wie ist das eigentlich, muß man Vertrauen wirklich erst lernen? Kann man es lernen, so wie man die elementaren Kulturtechniken des Lesens und Schreibens erlernt? Und tiefer gefragt: Kann man denn überhaupt leben ohne Vertrauen? - Gleichviel, im ersten Teil des Gedichtes wird deutlich vom Verlust des Vertrauens gesprochen. Die Szene der Erfahrung des Gejagtseins spielt deutlich auf die Szene aus Homers Ilias an, wo Achill den von Todesangst gepackten Hektor um Trojas Mauern herumjagt - und kein rettendes Tor nimmt ihn auf!

Keine Türen, die dich ein- und ausgehen lassen wie in einer vertrauten heimeligen Stadt; kein Freund tritt hilfreich zur Seite; und schließlich: keine vertrauten Worte; die Sprache, mit der wir unser Weltverhältnis klären können und müssen, sie ist brüchig geworden - leere Versprechungen, hohles Pathos; große Erwartungen wurden aufgelöst, ~~aber~~ nicht eingehalten und realisiert - das schafft eine Atmosphäre d. Angst, nicht des Zutrauens, der Skepsis, nicht der Gebor-

läßt: "Jeder Mensch ist ein Abgrund, es schwindelt einem, wenn man hinabsieht."

Im Getriebe des Alltags können wir uns das natürlich nicht ständig vor Augen führen. Und der "normale" Vollzug unseres Lebens, der darauf vertraut, daß die Dinge (und auch Menschen)²⁸⁾ um uns her schon funktionieren werden, ist tatsächlich lebensnotwendig. Aber jedes nur kurze Innehalten führt uns auch zur Erfahrung existentieller Ungesicherheit, einer Bedingtheit, einer Endlichkeit - kurz: "Wir sind dauernd angewiesen und abhängig von Wirklichkeiten, Situationen und Hilfen, die nicht uns selbst gehören, über die wir nicht selber autonom verfügen"²⁹⁾ - und genau das, daß wir etwas nicht mehr in der Hand haben, schafft Angst, ein Begriff, der wohl die schärfste Kontrastdimension zum Vertrauen darstellt. Wichtig wäre es, sich (mit H. Domin) die Erfahrung der Ohnmacht und Verzweiflung nicht vorschnell fernezuhalten, sie zuzulassen als Ausdruck des In-der-Welt-Seins!

Ein Mittel gäbe es natürlich, um sich solche Ängste, solche Empfindungen des Gejagt-Seins vom Leibe zu halten: Der Versuch, alles möglichst zu sichern, vorherzuplanen, in den Griff zu bekommen - der Witz von der Ehe-Risiko-Versicherung spricht hier Bände...; es ist das Projekt geradezu unseres Jahrhunderts bzw. unserer Gesellschaft: die technologische Welt, die strategische Bewältigung aller Unsicherheiten, die Minimierung des Risikos, sei es das Schließen des "Fensters der Verwundbarkeit" durch SDI, sei es die Entwicklung von Unterrichtstechnologien zur optimalen Wissensvermittlung an Schüler (die Beispiele ließen sich beliebig fortsetzen). Politisch gewendet hieße das: Vertrauen ist gut - Kontrolle ist besser.

Hilde Domin reagiert anders, sie macht "ein kleines Zeichen in die Luft, unsichtbar".

Aus dem vergangenen und auch gegenwärtigen gejagten Du (der zugelassenen einen Dimension des lyrischen Ichs) wird ein gegenwärtiges Ich - der Umschlag erfolgt in dem "Wiederlernen von Vertrauen". Es wäre nun allerdings völlig verkehrt zu "fragen, wie das Gedicht plötzlich auf das Lernen von Vertrauen kommt. Es kommt nicht plötzlich darauf. Vertrauen ist immer da, immer notwendig. Selbst, wo es zerfällt, ist es da, als das, was man neu zu lernen versuchen muß"³⁰⁾ Der dänische Theologe J. Luthen will, Vertrauen ist die

Natur des Menschen, während alles Gelernte die zweite Natur des Menschen mitkonstituiert. Das "kleine Zeichen in der Luft" zeugt von einem Vertrauensüberschuß der Sprache, der Bürge ist für den Vertrauensüberschuß des Lebens, und der ist durch menschliches Tun nicht herstellbar. Die große, heimelige, Geborgenheit verheißende Stadt ist eben auch nicht herstellbar - deshalb hier die wunderschöne biblische Metapher vom Neuen Jerusalem (die ich persönlich für die 'exakteste' Vision des jüdischen und christlichen Glaubens halte ...). Das "Nichts" am Ende des Gedichts ist nicht die Leere des Nihilismus, sondern weist darauf hin, daß Vertrauen nicht beweisbar, nicht vorzeigbar ist. Die menschliche Sprache ist hier parallelisiert mit dem göttlichen Schöpfungsakt ex nihilo - die Fülle des Lebens erwächst aus etwas uns nicht mehr Verfügbarem. Und H. Domin hat recht, wenn sie die religiöse Dimension hier explizit thematisiert. Wenn man dem Stichwort Vertrauen nachsinnt, hat man es letztlich mit dem zu tun, was wir Religion oder was wir - dann allerdings noch recht offen - Gott nennen!

III. Anthropologische Grundlegung

Wie aber kommt man zu der Behauptung, daß Vertrauen immer schon da ist, auch wo es - zerrüttet - eigentlich gar nicht mehr wahrgenommen werden kann; wieso kann man behaupten, Vertrauen sei eine spontane Daseinsäußerung? Wir stoßen hier auf Zusammenhänge, die sich aus der Erforschung der menschlichen Entwicklung herleiten lassen, und die wird zunächst von der Psychologie erforscht. Bevor wir also weiter der religiösen und theologischen Spur von Vertrauen nachgehen, möchte ich auf anthropologische Grundlagen verweisen, die insbesondere der Psychologe Erik Erikson (geb. 1902) in der Nachfolge Freuds, aber mit empirisch erweitertem Analyseinstrumentarium, erarbeitet hat. Erikson entwickelt ein Netz psychosozialer Stadien, die bei der Heranreifung eines Menschen durchlaufen werden müssen, um zu einer würdevollen eigenen Lebensform gegen alle physischen und wirtschaftlichen Bedrohungen zu gelangen. In seinem Werk "Identität und Lebenszyklus" von 1959 (dt. 1966) setzt er an den Anfang aller menschlichen Entwicklung das sog. "Grundvertrauen", das er als das erste bedeutsame Stadium erkennt, das jedes Individuum erfährt - sei es auch negativ als Erfahrung von "Mißtrauen".

Laut Erikson bildet sich ein "Gefühl von" Vertrauen, d.h. der Fähigkeit, das eigene Verhalten und das anderer vorherzusagen. "Die grundlegende frühkindliche Haltung gegenüber der Verlässlichkeit der Welt baut hauptsächlich auf seinen Beziehungen im oralen Stadium auf, wenn Gefüttertwerden und Gegenstände-in-den-Mund-Stecken von äußerster Wichtigkeit sind. Zu diesem Zeitpunkt ist im Leben des Säuglings die Mutter (oder ein entsprechender Ersatz) die wichtigste Person. Die Einordnung des Säuglings auf der Vertrauen-Mißtrauen-Skala wird damit weitestgehend von der Qualität der Beziehung zur Mutter im ersten Lebensjahr bestimmt. Wenn z.B. sein Bedürfnis nach Nahrung, Nuckeln und Saugen oft frustriert wird, so beginnt der Säugling sein Leben eher an dem Mißtrauensende der Skala. Wenn er wenig Zuneigung erfährt und die Mutter ihn emotional zurückweist, selbst wenn sie sich um sein körperliches Wohlergehen kümmert, wird sein Gefühl von Vertrauen verletzt werden. Dieses Vertrauen-Mißtrauen-Verhältnis, auf welches das Kind sein weiteres Leben aufbaut, kann sich nachteilig auswirken. Ein durch eine unbefriedigende Mutter-Kind-Beziehung in einem frühen Stadium geschädigtes Gefühl von Ver-

trauen wird weitgehend ausgeglichen werden. Umgekehrt kann ein früh erworbenes Gefühl von Vertrauen später durch negative Erfahrungen mit für die Person wichtigen, aber unzulänglichen Bezugspersonen untergraben werden. Ein gewisses Maß an Selbstvertrauen und Vertrauen in andere wird aus der erfolgreich durchlaufenen Vertrauen-Mißtrauen-Krise der frühen Kindheit noch übrigbleiben. Diese Prinzipien beständiger Einflüsse während einer Krisenperiode sind auch für die in den nachfolgenden Wachstumsstadien entstehenden Krisen gültig."³¹⁾

Es geht hier um den tatsächlich "ursprünglichen" Vorgang der Menschwerdung, der stets die sog. zweite, also soziale Geburt voraussetzt - und diese ist angelegt in der Erfahrung der symbiotischen Vereinigung mit der Mutter. Hier wird die Fähigkeit, Vertrauen zu üben, grundgelegt - hier kann sich aber auch der Mensch gar nicht entscheiden, ob er vertrauen will oder nicht, er muß das Wagnis des Vertrauens eingehen, wenn er überleben will.

Psychologisch ist die These vom "Grundvertrauen" weithin anerkannt! Aber auch philosophisch ist dieser eigenartige Übergang des Menschen vom Uterus in die soziale Welt personaler und sachlicher Beziehungen seit Johann G. Herder immer wieder reflektiert worden, um zu Grundlagen über das Menschsein als einem Akt des Vertrauens zu gelangen. 1989 hat der Philosoph P. Sloterdijk sein Buch "Eurotaoismus" veröffentlicht, in dem er nochmals auf die bekannte Theorie des Menschen als "fehlgeborenes Tier" reflektiert, die letztlich besagt, daß der Mensch gar nicht anders kann, als sich vertrauend auf die Welt einzulassen. Ich zitiere längere Passagen im Zusammenhang:

"Verfolgt man die Spuren des Unheimlichen an den Ausgangspunkt zurück, so stößt man auf das menschliche Geburtsdrama. Die Art und Weise, wie Menschen zur Welt kommen, enthält vermutlich schon den vollständigen Schlüssel zum Problem des Nichts. Wenn das Wort Nichts überhaupt mehr sein soll als ein Vorwand zur Scharlatanerie, dann ist es ein Hinweis darauf, daß es für Menschen nicht genügt, geboren zu werden, um zur Welt zu kommen. Die physische Geburt des Menschen ist das Gegenteil eines Zurweltkommens, es ist das Herausfallen aus allem 'Bekanntem', ein Sturz ins Unheimliche, ein Sichausgesetztfinden in einer nicht geheuren Lage. Das gilt in dreifacher Hinsicht: geboren zu werden bedeutet für das Menschenkind erstens den Abschied von seinem intrauterinen Leben, das vermutlich

das einzige Stadium seines Empfangs bei der Welt ist, das wirklich heimlichen, das heißt heimatlichen Charakter besitzt - vorausgesetzt, daß die Ausläufer der feindgetönten Außenwelt nicht auch bis dorthin vordringen; auf jeden Fall bedeutet der geburtliche Exodus in die Welt eine Abenteuerfahrt durch unheimliche Wälder, neben denen der Wald Artréjus nur biedermeierlich schaurig wirkt. Zweitens heißt zur Welt kommen im Ungewissen eintreffen - da für Menschen, mehr als für alle anderen Lebewesen, die Welt etwas ist, was nicht von vornherein feststeht und gegeben ist, sondern ermittelt und festgestellt werden muß; der Ankunftsort selbst wird durch die Anreise des Menschen, des konstruktiven Tieres, unsicher gemacht und in Bewegung gesetzt; wer die schlechte Idee hatte, aus dem Mutterleib direkt nach Tokio, Mexico City, New York oder Kairo zu fallen, wird bald ein Lied über das unheimliche Leben im Dickicht der Städte zu singen haben. Und drittens bedeutet zur Welt kommen für Menschen immer: viel zu früh kommen und in einem Zustand eintreffend, der für eine erfolgreiche Ankunft im Wirklichen absolut ungeeignet ist, einem Zustand völliger Desorientierung, Hilflosigkeit und Verlegenheit. Das einzige, was uns in dieser exponierten Lage weiterhilft, ist die Tatsache, daß am Anfang die Welt, zu der wir kommen, bis auf eine Kleinigkeit identisch ist mit der Mutter, aus der wir kommen. Diese Kleinigkeit hat genau das Ausmaß der ontologischen Differenz. Denn sobald wir alt genug sind, unsere Mutter von außen kennenzulernen, fangen wir auch schon an, eine 'Welt' kennenzulernen, die nicht unsere Mutter ist. Man darf behaupten, daß der seltsame Unterschied zwischen Mutter und Nicht-Mutter die Menschen für den Rest ihres Lebens beschäftigt, weil sie nie ganz werden verstehen können, wie die Welt, die sich zuerst wie die Mutter anfühlte, sich in die Welt verwandeln konnte, die so aussieht, wie wir sie jetzt kennen - wir sagen nicht wie, um keine Panik im Saal heraufzubeschwören. <...>

Im Schatten dieser Überlegungen zeigt sich, daß der Mensch nicht einfach ein zusätzlich mit Vernunft ausgestattetes 'Lebewesen' ist, sondern ein Wesen, das sein Leben 'führen' muß. Ohne Lebensführung ist menschliches Leben im doppelten Sinne nichts, nicht Leben und nicht menschlich. Menschen müssen sich ihr Leben aber erst versprechen, ehe sie es führen können, und weil für uns das Entscheidende unter der Führung von lebensspendenden Versprechungen geschieht.

tung angewiesen. Ohne den Zufluß von Affirmationen, die uns unser Leben versprechen und bestätigen, können wir uns weder psychisch noch biologisch am Leben erhalten - nach paläoanthropologischen Befunden sterben Menschen, die von allen Versprechen abgeschnitten werden, innerhalb von 48 Stunden an einem psychogenen Tod. Menschliche Lebenshaltung wird immer von Versprechungen bestritten. Wenn Menschen also keine Lebewesen, sondern Lebensführungswesen sind, so liegt hier die Quelle einer spezifisch menschlichen Fragilität offen: die Führung ihres Lebens hängt an der Haltung von Versprechen, die von ihnen selbst her zur Unhaltbarkeit neigen. Wenn Mütter ihre weinenden Kinder auf den Arm nehmen und ihnen versichern, es sei wieder alles gut, so versprechen sie ihnen mehr, als zu halten sein wird - aber sie können es ihnen auch nicht nicht versprechen, wenn sie die Kinder nicht zur Unzeit in Haltlosigkeit versinken lassen wollen. Früh genug lernt jedes Individuum, daß der Schlagschatten unhaltbarer Versprechen auf das menschliche Leben fällt und daß zur Existenz nicht nur Lebenshaltung und Lebensführung auf der Basis gehaltener Versprechen gehören, sondern auch Lebensirreführung und Lebensfehlhaltung - wegen fehlenden Halts für das Versprochene.³²⁾

Ohne affirmative Versprechungen also - und wieder stoßen wir auf das Phänomen der Sprache, wie bei Hilde Domin - schaffen wir den notwendigen Austritt aus der Symbiose mit der Mutter nicht. Die Gefahr eines Ur-Mißtrauens liegt auf der Hand, sie liegt letztlich in unserer Hand der Väter und Mütter, die gezwungen sind, ihre Kinder einzuführen in die Welt, und die ihnen Maßstäbe und Orientierungen zu geben haben. Ohne zu zitieren führt Sloterdijk eine ganz typische Situation zur Veranschaulichung ein, die zuerst der Soziologe Peter L. Berger formuliert hat. Es ist die Situation der Mutter, die ihrem Kind verspricht, daß alles in Ordnung sei, das Kind also Vertrauen in die Welt haben könne. Das Versprechen "alles sei gut" verweist aber nun eindeutig in eine religiöse Dimension,³³⁾ die sich zwanglos einstellt, wenn man dieses anthropologische Urdatum nüchtern analysiert. Psychologie und Philosophie vollziehen allerdings diesen Überstieg ins Religiöse nicht, aus anerkannter Selbstbeschränkung zwar, dabei aber das Thema "Vertrauen" doch nur vorläufig thematisierend.

IV. Religiöse Implikationen

Lesen wir zunächst, wie Peter L. Berger in seinem Buch "Auf den Spuren der Engel. Die moderne Gesellschaft und die Wiederentdeckung der Transzendenz" die von Sloterdijk zitierte Situation beschreibt und interpretiert: "Das Kind erwacht - vielleicht aus schweren Träumen - und findet sich allein, von nächtlicher Dunkelheit umgeben, namenloser Angst ausgeliefert. Die vertrauten Umriss 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 Hohepriesterin 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.

Dergleichen gehört zur Routine des Alltags und bedarf natürlich keiner artikulierten religiösen Grundlage. Aber gerade, daß es so gewöhnlich ist, wirft die keineswegs gewöhnliche Frage auf - eine Frage, die unmittelbar in eine religiöse Dimension reicht: Belügt die Mutter das Kind? Nur wenn ein religiöses Verständnis des menschlichen Daseins Wahrheit enthält, kann die Antwort aus vollem Herzen 'Nein' lauten. Ist dagegen umgekehrt das 'Natürliche' die einzige Wirklichkeit, so lügt die Mutter. <...>

Wenn Wirklichkeit sich völlig mit der 'natürlichen' Wirklichkeit, die unsere praktische Vernunft fassen kann, deckt, dann ist dieses Erlebnis eine Täuschung. Und die Rolle, in der es sich verkörpert, ist eine Lüge. Denn dann ist völlig selbstverständlich, daß nicht alles in Ordnung, daß nicht alles wieder gut ist. Die Welt, der zu trauen dem Kinde anempfohlen wird, ist eben die Welt, in der es sterben wird. Wenn es keine andere Welt geben sollte, so ist die letzte Wahrheit

genwart der Liebe und der Kraft ihrer Tröstungen keinerlei Abbruch. Ja, es gäbe ihr sogar einen tragisch-heroischen Hintergrund. Dennoch wäre am Ende nicht Liebe, sondern Grauen, nicht Licht, sondern Finsternis die Wahrheit. Der Nachtmahr des Chaos, nicht die vergängliche Sicherheit der Ordnung, wäre die endgültige Wirklichkeit des Menschen. Denn zum Schluß gingen wir dann alle ein in die Finsternis, allein mit der Nacht, die uns verschlingt und vernichtet. Das Antlitz tröstender Liebe, das sich über uns beugte, als wir uns fürchteten, wäre nichts als eine gnädige Täuschung gewesen. <...>

Elterlicher Liebe liegt nicht Lüge aus Liebe zugrunde. Sie legt im Gegenteil Zeugnis von der wahren Position des Menschen in seiner Wirklichkeit ab. So kann man durchaus (wenn man will, sogar auf Freud gestützt) Religion als kosmische Spiegelung kindlicher Erfahrung der schützend ordnenden elterlichen Liebe ansehen. Was sich da aber spiegelt, ist selbst ein Zurückgestrahltes, eine Imitatio der absoluten Wirklichkeit. Religion ist demnach nicht nur eine Projektion menschlicher Ordnung (vom Standpunkt der praktischen Vernunft her), sondern auch (vom Standpunkt eines Glaubens, den man induktiv nennen kann) die absolut wahre Bestätigung menschlicher Ordnung.³⁴⁾

Das Kind verläßt nach und nach den beschränkten Horizont seiner unmittelbaren Umgebung. Es erobert - spielerisch zunächst, dann immer mehr auch sachlich und notwendig gebunden - die Welt, ihre Menschen und Dinge. Es lernt immer stärker, daß man sich nicht auf alles und jeden verlassen kann; die großen und kleinen Enttäuschungen des Lebens kommen! Und - mit der Dichterin zu sprechen - das Jagen "um die türelosen Mauern der Stadt" beginnt. Und dennoch verläßt sich der Mensch auf dieses "alles", das "in Ordnung" ist, er ist bezogen auf ein anderes jenseits aller Gegenstände seiner Welt, das zugleich diese ganze Welt umgreift und so den Menschen die Möglichkeit einer sinnvollen Einheit des Lebensvollzugs gewährt. Von sich selbst aus ist das nicht zu leisten, das wäre eine Münchhausiade! Immer schon braucht er ja den anderen - den anderen Menschen zunächst, der ihm vertraut ist, später das andere, das er meist gar nicht benennen kann - "ein kleines Zeichen in der Luft, unsichtbar" -, das aber, wird es in menschlicher Reflexion thematisch, zumindest als das Transzendente bezeichnet werden muß, also das, was unsere Welt

Beispiel suchen, das diese totale Offenheit und dieses totale Nicht-ausschöpfen-Können zum Ausdruck bringt, so ist es ein Mensch als Person, von dem ich mir nie und nimmer ein vollständiges Bild machen kann. Wird also das andere, auf das ich mich meist unausgesprochen immer schon verlasse, Gott genannt, so liegt es nahe, diesen Gott personal zu denken, um genau die Differenz des Nicht-Begreifens dessen zum Ausdruck zu bringen, was alle Menschen und die Welt umgreift: Gott in seiner Vertrauen fordernden und gewährenden Wahrheit.

V. Biblische Traditionen

Christen haben von Gott, den man anthropologisch zwar nicht beweisen kann, auf den die Ergebnisse der Anthropologie aber jedenfalls hinweisen, eine ganz bestimmte inhaltliche Vorstellung. Die biblischen Schriften erzählen anschaulich von der Geschichte Gottes mit den Menschen und der Geschichte von Menschen mit ihrem Gott. In dieser biblischen Geschichte und ihren vielen Geschichten spielt das Vertrauen nun eine ganz elementare Rolle.

Zunächst: Dieser Gott ist wahr und wahrhaftig. Hebräisch heißt dieses Wort ^em^et = Treue. In allen verschiedenen geschichtlichen Situationen - und sei der Problemdruck auch noch so stark und nehme das Jagten und Gejagt-Werden auch noch so überhand - hält dieser Gott zu seinem Volk, auf ihn ist Verlaß, ihm kann man glauben und vertrauen.

Abraham hat dies erfahren, Jesus verkündigt und Paulus reflektiert. Nach Gen 12,1-3 und 15,1-6 gilt es zunächst einmal, auf das kritische Moment der abrahamitischen Vertrauensstruktur zu achten: Bestehendes, Gewohntes wird verlassen. Gleichzeitig aber scheint dieses kritische Moment nur dann zu greifen, wenn auch der andere Aspekt gewahrt bleibt: Abraham verläßt ... sich auf - Gott. Beides also gehört zum Vertrauen - Paulus interpretiert später mit dem Begriff "Glauben" -: Sich verlassen ... auf!

Nach Mk 4,30-32 heißt Glauben, in den kleinsten Anlässen die große Vision der Gottesherrschaft zu antizipieren - und das ist Vertrauen. Und nach II Kor 3,3f.; 11f.; 17f. heißt Glauben - nun explizit bezogen auf den Christus des Glaubens - antizipierende Zuversicht haben, also Vertrauen!

Die Freiheit der Kinder Gottes ist möglich, weil Menschen Vertrauen in die von Gott geschaffene Wirklichkeit und in diesen Gott selbst als den Garanten des Vertrauens haben können, keine Macht kann uns - nach Paulus - scheiden von dieser Liebe Gottes. Alles - oftmals auch notwendige - Mißtrauen darf eingebettet bleiben in das große Ja und Amen Gottes zu uns Menschen, das vertrauenerweckend ist.

An zwei - gerade auch im religionspädagogischen Verwendungszusammenhang -

en und Gottvertrauen deutlich gemacht werden; an der jesuanischen Einschätzung von Kindern und am gesamtbiblischen Friedensgruß.

Die Perikope von der Kindersegnung (Mk 10,13-16 par.) gipfelt - allerdings nur bei Markus - in einer Geste der Umarmung, wie sie so leibhaftig wohl einzigartig in der gesamten Evangelienüberlieferung zu stehen kommen dürfte. Nonverbal und spontan kommt hier zum Ausdruck, wie unermesslich der Vertrauensvorschuß Gottes in jeder nur denkbaren Situation zu denken und zu fühlen ist, eben auch und gerade gegenüber den damals bis zum 12. Lebensjahr religionsunmündigen Kindern. Sie, die in der biblischen Überlieferung wie im damaligen soziokulturellen Umfeld eine ausgesprochen marginale Bedeutung hatten, sind - neben anderen unterprivilegierten Schichten - vorzügliche Adressaten von Gottes treu sich bewährendem Vertrauen. "Problemfälle" werden bei Jesus nicht verdrängt und als "Randerscheinung" ihrer Unbestimmtheit überlassen, sondern vertrauensvoll einer Mittelpunktstellung gewürdigt (Mk 9,36). Aber diese theologische Aussage von Gottes rechtfertigendem, also Vertrauen stiftendem Handeln ist anthropologisch grundiert in der unhintergehbaren Empfänglichkeit, der vertraueneröffnenden Selbstvergessenheit und dem neugierigen Sich-einlassen-können von Kindern (Mk 10,15; Lk 9,17). Der theologische Vertrauensbegriff hat seinen anthropologischen Rückhalt - und seine humane, kulturelle Gestalt!

Dieses Eingebundensein der biblischen Thematisierung von Vertrauen in Vollzüge der sozialen und kulturellen Gestaltung von Menschsein und Menschwerdung läßt sich noch an einem anderen ebenso unscheinbaren Strang gesamtbiblischer Überlieferung aufweisen: dem Gruß. Der gleiche Gruß, der heute noch in Israel gebräuchlich ist und während des jüngsten Golfkrieges erneut seine intensive, notwendige Bedeutung entfaltet hat, durchzieht fast alle Schriften des Alten und Neuen Testaments, wie ein Blick in die Konkordanz unter dem Stichwort 'Frieden' lehrt. Mit dem Schalom-Gruß bewegen wir uns jedoch nicht primär in der Auseinandersetzung zwischen Krieg und Frieden, so als ob dieser Gruß nur eine Kampf- und Solidaritätssparole mehr im Chor der Meinungsführer wäre. Wir befinden uns vielmehr auf einer sehr viel grundsätzlicheren Ebene der Auseinandersetzung über unser eigenes Menschsein und das der anderen, gespiegelt in unendlich vielen Begegnungssituationen von Menschen in der Bibel, die sich gegenseitig in

wird und die alle - gerade im Angesicht eigener oftmals erschrecken-der Begrenztheit und Fragmentarität - sich unter die Verheißung reicher und vollkommener Fülle des Lebens stellen. Beides: menschliches Wohlergehen und göttliche Heilsbotschaft treffen im Gruß des 'Schalom alechem' in aller angemessenen Natürlichkeit aufeinander! Immer wenn Menschen grüßen, achten sie den anderen, verschließen sie sich nicht, sichern sie sich nicht, sondern gehen ein Stück weit vertrauensvoll aufeinander zu. Wenn sie grüßen, öffnen sie sich einander. Grüßende aber wissen sehr genau um ihr Bedürfnis, sich ständig abzusichern, sie wissen sehr genau um die eigenen Schwächen, Fehler und Unsicherheiten und um die Schwächen, Fehler und Unsicherheiten des anderen. Gerade deshalb aber rufen sie einander zu: "Grüß Gott" - "Ziehe hin in Frieden" - "Schalom"! Im Größen vertrauen sie dem Frieden, der höher ist als alle unsere Vernunft und als alles unser Vermögen. Im Grüßen bahnen sie ein verlässliches Miteinander an, das Kraftquellen schafft für gemeinsames Miteinander-Handeln. Im Grüßen entbieten sie Verantwortung, Vertrauen und Geborgenheit. Im Grüßen nehmen sie teil am lebendigen Frieden Gottes, des Liebhabers aller Menschen dieser Welt, dem wahren Grund menschlichen Vertrauens.

Beide beispielhaft herausgegriffenen Konkretionen des biblisch thematisierten Vertrauens zeigen, wie bereits oben erwähnt, deutliche religionspädagogische Implikationen.

So könnte Jesu Verhalten zu den Kindern als theologischer Impuls für den im Raum der Schule angestrebten 'pädagogischen Bezug' fruchtbar gemacht werden, der allen institutionellen Vorbehalten zum Trotz die Offenheit für die Spontaneität eines vertrauenden Verhältnisses zwischen Schülern und Lehrern wachhält. Gleichzeitig könnte von der Tiefsinnigkeit des Grüßens zumindest in seiner biblischen Dimensionierung ein Impuls für die Grußkultur einer Schule ausgehen. Gerade angesichts des eher formalen Charakters des Grüßens - im Gegensatz zum je spontanen vertrauenden Verhältnis im Rahmen des pädagogischen Bezugs - läßt sich der notwendige Freiraum desjenigen deutlich machen, der nicht jederzeit und allerorts und möglichst noch spontan ein vertrauensvolles Verhältnis herstellen oder gar erzwingen kann und will, der aber angesichts eines kontingenten Vertrauensüberschusses eingebunden bleibt in eine Gemeinschaft der bei aller Differenz doch sich gegenseitig Achtenden. Wo man nicht mehr grüßt, da

VI. Christlich-theologische Konsequenzen

Läßt sich aus dem bisher Gesagten eine zusammenhängende, systematische Argumentation entwickeln, die als christlich-theologische dann einen notwendigen Bezugspunkt, einen verlässlichen Deutungshorizont für weiterführende religionspädagogische Erwägungen abgeben könnte? Ist m.a.W. eine religionspädagogische Thematisierung des Vertrauens im Hinblick auf eine schulische Vertrauenskultur explizit theologisch auszuweisen und zu verantworten? Und dürfen dabei die quasi empirisch zu erhebenden Hinweise aus der anthropologischen und allgemeinreligiösen Diskussion ohne vorschnelle Abqualifizierung als Verrat an der Theologie in eben diese mit integriert werden?

Der folgende Gedankengang des Systematikers W. Pannenberg scheint mir dies in der Tat anzubahnen:

"Glaube als Lebensvollzug ist also gleichbedeutend mit Vertrauen. Und Vertrauen gehört zu den für jedes menschliche Leben grundlegenden Lebensmomenten <...>

Worauf setzen wir letztlich unser Vertrauen? Woran hängt letzten Endes unser Herz? Das ist die äußerste Frage, der ein Mensch begegnen kann. 'Das Glauben und Vertrauen des Herzens macht beide, Gott und Abgott': Dieser Satz aus der Erklärung zum ersten Gebot gehört zu den unverwelkten Worten Luthers. Dabei kann das, woran unser Herz wirklich hängt, sehr verschieden sein von dem, wovon wir vorgeben oder meinen, es sei uns das Höchste. Es hängt nicht nur von unseren bewußten Entscheidungen ab, wo wir vertrauen und wo nicht. Darum bleibt die Antwort auf die Frage, wem letztlich unser unbedingtes Vertrauen gehört, uns und anderen verhüllt. Und dennoch wissen wir nur in dem Maße von uns selbst, in dem wir bewußt in der Entschiedenheit des unser Leben im ganzen tragenden Vertrauens stehen.

Die Offenheit und Unbestimmtheit der das Leben tragenden Zuversicht muß bewußt angeeignet und mit Entschiedenheit übernommen werden, wenn wir in der Vielzahl sich wandelnder Lebenssituationen eine Identität gewinnen, wir selbst sein wollen. Mit der Erweiterung und Klärung seines Erfahrungshorizontes muß sich der Heranwachsende darüber klar werden, wo er vertrauen will und wo nicht. Solche Entscheidungen bleiben revidierbar, aber in ihnen kristallisiert sich doch

ens heraus. Damit hängt zusammen, daß das unbestimmte Urvertrauen des Menschen eines Gegenübers bedarf, dem er vertraut. Dabei kommt alles auf die Verlässlichkeit dessen an, dem man sich anvertraut. Vertrauen heißt ja sich verlassen, und wer sich verläßt auf vordergründigen Trug und lockenden Schein, der ist verlassen: die Zukunft wird es an den Tag bringen. Darum sagte der Prophet Jesaja dem König Ahas von Juda: Glaubt ihr nicht, so bleibt ihr nicht (Jes 7,9). Gemeint war: Wer sich nicht festmacht in dem unerschütterlich Beständigen - nämlich in dem Gott Israels - der hat seinerseits keinen Bestand. Denn alles außer dem ewigen Gott vergeht und rechtfertigt kein letztes, unbedingtes Vertrauen.

Glaube kann also nicht ohne Gegenstand sein. Im Akt des Vertrauens verläßt der Mensch ganz wörtlich sich selbst und macht sich fest in der Sache oder Person, auf die er baut. Er wird damit abhängig von der Verlässlichkeit dessen, dem er sich anvertraut. Darum ist der Mensch, weil er ohne Vertrauen nicht leben kann, darauf angewiesen, daß sich ihm das wahrhaft Verlässliche zeigt. Für Jesaja war das der Gott Israels, und für die frühen Christen, die auf die Worte des römischen Taufbekenntnisses ihr dreimaliges 'ich glaube' sprachen, war es der Gott, dessen Sohn in Jesus Christus auf Erden erschienen war und der durch seinen Geist den an ihn Glaubenden gegenwärtig ist. Der ewige Gott, der durch Jesus Christus seine Liebe zu den Menschen offenbar gemacht hat, bot ihnen den unerschütterlichen Grund, auf den der Mensch unbedingt bauen kann."³⁵⁾

VII. Religionspädagogische Vertrauensproben

In allen vier von uns im vorigen gestreiften Bereichen (II - VI) - von der Literatur über Anthropologie und Religion bis hin zur Theologie - ließ sich die Unhintergebarkeit der Vertrauensproblematik bzw. des Vertrauensvollzugs benennen und entwickeln. Gleichzeitig ist bei aller Bestimmtheit des Phänomens auf allen Ebenen konstitutiv mit einer quasi vorbegrifflichen Vertrautheit zu rechnen, die weder didaktisch noch methodisch vollständig zu verrechnen sein dürfte. Damit scheidet für die Religionspädagogik - im engeren Hinblick auf den schulischen RU - ein unmittelbares 'Verkaufsprogramm' (vgl. von Hentig) zum Thema Vertrauen aus. Vertrauen tanken - wer, täte es nicht gern; doch die Verhältnisse (der Sachlogik des Lebensphänomens ebenso wie die des schulischen RU) - sie sind nicht so. Neidisch kann man da nur auf die simplen Mechanismen der Werbestrategen blicken und sich dann gleichwohl auf das bei aller Kontingenz mühselige didaktische und methodische Geschäft eines komplexen Unterrichtsgeschehens einlassen.



Ich sehe drei Gründe, Vertrauen als denkfüllendes Thema schulischer Religionspädagogik zu verhandeln und im RU solchermaßen akzentuierte Vertrauensproben zur Darstellung kommen zu lassen. Dabei lege ich großen Wert auf das, was formal mit dem Wort Probe denkerisch und unterrichtlich verbunden ist. Die Probe läßt ja stets die produktive Spannung zwischen je gegenwärtiger Realisation und einer noch ausstehenden endgültigen 'Aufführung' erkennen. Sie setzt dabei die Möglichkeiten probierenden, entdeckenden, modifizierenden und transformierenden Handelns frei. Schließlich aber verbleibt sie im Rahmen ernsthafter Entschiedenheit, insofern sie den augenblicklichen Stand erworbenen Wissens und Rollenverhaltens 'abfragt' und so im Zusammenhang Gestalt werden läßt.³⁶⁾

1. Systematische Kostproben

Inhaltlich gesehen muß der RU an der öffentlichen Schule - als institutionelle res mixta und bezogen auf eine konstitutiv heterogene Schülerschaft mit ihren durch und durch pluralen Lebensstilen und Denkformen - möglichst vielfältige Lesarten des christlichen Glaubens zulassen, ohne jedoch die geschichtlich geronnene Bestimmtheit seiner Interpretamente zu verstecken und Kriterien der Unterscheidbarkeit zu verschweigen. Mit dem Lebensphänomen Vertrauen stoßen wir auf eine Schnittstelle, die auf vielfältige Weise perspektiviert werden kann und muß, die es gerade so aber auch gestattet, religiöse Dimensionen und christlich-theologische Konkretionen unverkrampft ins Gespräch zu bringen. Faßt man, in aller "Ungeschütztheit und mißverständlichen Kürze", mit R. Lachmann den christlichen Glauben "als zuversichtliches Vertrauen in die Liebe Gottes, das als bewegendes und bergendes Widerfahrnis stets mit existentieller Betroffenheit und liebender Handlungsabsicht verbunden ist"³⁷⁾, so wird einerseits deutlich, daß eine solche systematische Vertrauens-Probe unterrichtlich nur schwer, vielleicht überhaupt nicht zu verwirklichen ist. Andererseits aber sind elementare Elemente dieser Fassung von christlichem Glauben im Bereich von Haltungen, Einstellungen, Gesinnungen etc. sehr wohl lehr- und lernbar.³⁸⁾ Und genau dies scheint mir die aktuell herausragende Bedeutung einer Beschäftigung mit dem Thema 'Vertrauen' zu leisten: Im offenen Streit der 'Meinungen' viele mögliche und alle unumgänglichen Lesarten von Vertrauen zunächst kognitiv einzuüben und jedenfalls transparent zu halten für bestimmte entschiedene und gerade so

2. Ethische Kostproben

Das ist es ja, was den Menschen als weltoffenes, exzentrisches Wesen diese Offenheit des Lebens gestalterisch leben läßt, daß es da einen unhintergehbaren Halt, einen nicht wegzudiskutierenden Rest, ein nicht pluralisierbares Eines gibt. Indem der Mensch das - religiös gefaßte - 'Alles ist in Ordnung' antizipatorisch wahr sein läßt, sind die Kräfte frei für die Überbrückungsaufgaben gegenwärtiger Brüche, Risse, Unordnungen, Dissense und Fragmentaritäten. Indem ich mich verlasse auf etwas, was außerhalb meiner liegt, mir nicht greif- und sicherbar, ex-zentrisch mir immer schon vorgegeben, kann und muß ich auch vieles verlassen, was sich als von scheinbar zentraler Bedeutung in meinem Leben aufzublähen unternimmt. Insofern hat H. Schmidt recht, wenn er seine "Kurzfassung der Glaubensdidaktik in unserer Zeit" umschreibt mit "das falsche Vertrauen zu verlernen helfen im Vertrauen auf eine (offene) Zukunft der Welt als Reich Gottes."³⁹⁾ Statt Verlernen würde ich allerdings lieber "Los-lassen-können" einsetzen, weil im Bereich der Ethikdiskussion in der Religionspädagogik und im RU angesichts der Problemfülle unserer Gegenwart, die nicht mehr mit eindeutigen Handlungsanweisungen einlinig zu lösen ist, eine gewisse Läßlichkeit von aktueller Bedeutung sein dürfte. Wer sich den vertrauenden Kern seiner Existenz eingesteht, wird frei für vielfältige Problemumgangsstrategien, die allesamt den anderen in seinem Bemühen erst einmal anerkennen, um in präziser Benennung unterschiedlicher Wege und Zielformulierungen dennoch gemeinsame Übergänge gelassen wahrnehmen und beschreiten zu können.

3. Handlungsorientierte Kostproben

Diese ethische Läßlichkeit im Sinne von vertrauendem Los-lassen-können ist nicht nur kognitiv einzuüben in religionspädagogischer Theorie und Praxis, sie ist wahrzunehmen im spezifischen Kontext schulischer Vertrauenskultur. Damit schließt sich der Kreis, insofern nach einem länglichen - unheilbar metaphysischen - Umweg und einer Ausweitung auf den Lebensvollzug an sich der pragmatische Boden schulischer Wirklichkeit erreicht ist, der unserem ersten Argumentationsgang (I.) als Ausgangs- und Zielbestimmung zugrunde lag.

Zur VORSICHT gemahnte der Aufsatz von K.F. Haag, damit der RU der neunziger Jahre die bestehenden, allgegenwärtigen Veränderungen wahrnehme und - hoffentlich - bestehe. VERTRAUEN scheint uns einer der gangbaren Wege religionspädagogischen Nachdenkens und Handelns, um dem zunächst Einhalt gebietenden Ruf (Vorsicht = Achtung!) ein Stück weit die Dimension einer Zukunft eröffnenden Perspektive zu geben (Vorsicht = Umsicht!):

"Ein Schlüsselwort der Moderne hieß Zielstrebigkeit: Durch methodischen Zweifel und 'autonome', also nicht durch einen ideologischen Überbau gefesselte oder durch religiöse Vorgaben eingeschränkte Vernunft versuchte man, den Gesetzmäßigkeiten des Lebens auf die Spur zu kommen, die Welt in Griff zu kriegen. Auch hier sind wir auf Grenzen gestoßen, und die Zielstrebigkeit weicht einer postmodernen VORSICHT".⁴⁰⁾

- 1) Vgl. ARBEITSHILFE I/90, S. 3-30.
- 2) R. Preul, Brennpunkte gegenwärtiger Religionspädagogik, in: Marburger Jahrbuch Theologie II, Theologische Gegenwartsdeutung, hg. von W. Härle und R. Preul, Marburg 1988, S.111-121, hier: S.113.
- 3) Vgl. R. Rorty, Kontingenz, Ironie und Solidarität, Frankfurt 1989, S.87 bzw. das ganze 3. Kapitel "Die Kontingenz eines liberalen Gemeinwesens".
- 4) H. von Hentig, Vom Verkäufer zum Darsteller. Absagen an die Lehrerbildung (1980), in: ders., Aufwachsen in Vernunft. Kommentare zur Dialektik der Bildungsreform, Stuttgart 1981, S.261-305, hier S.273.
- 5) v. Hentig, a.a.O., S.265-271.
- 6) v. Hentig, a.a.O., S.275.
- 7) ebd.
- 8) H. Fend, "Gute Schulen - schlechte Schulen". Die einzelne Schule als pädagogische Handlungseinheit, in: Die deutsche Schule 3/1986, S.275-293, hier: S.275.
- 9) P. Fauser, Nachdenken über pädagogische Kultur, in: Die deutsche Schule 1/1989, S. 5-25, hier: S.14. Vgl. aber den ganzen 4. Absatz, S.11-14 (Kritik der Schulkultur).
- 10) H. Schwager, Der Religionsunterricht in der Diskussion, in: AH I/90, S.31-38, hier: S.32.
- 11) Fend, a.a.O., z.B. S.277 (Überblickstabelle).
- 12) Haag, a.a.O., S.14.
- 13) Fauser, a.a.O., S.10.
- 14) Fauser, a.a.O., S.11.
- 15) Fend, a.a.O., S.291f.
- 16) Fend, a.a.O., S.292.
- 17) Fend, a.a.O., S.293.
- 18) R. Strunk, Vertrauen. Grundzüge einer Theologie des Gemeindeaufbaus, Stuttgart 1985, S.19. Zitiert nach Nipkow, a.a.O., S.84f.
- 19) Zur Unterscheidung von Kultivierung und Missionierung vgl. H.M. Müller, Gewohnheitschristentum. Eine Frage auch an die Religionspädagogik, in: Bildung - Glaube - Aufklärung. Zur Wiedererlangung des Bildungsbegriffs in Pädagogik und Theologie. Hg. von R. Preul u.a., Gütersloh 1989, S.206-219, hier: S.206ff.
- 20) Nipkow, a.a.O., S.86.
- 21) Haag, a.a.O., S.22.
- 22) W. Pannenberg, Systematische Theologie Bd. 1, Göttingen 1988, S.87.
- 23) Pannenberg, a.a.O., S.106.
- 24) Vgl. G. Otto, "Religion" contra "Ethik"? Religionspädagogische Perspektiven, Neukirchen-Vluyn 1986, S.13f.
- 25) Vgl. Haag, a.a.O., S.15-19.
- 26) Diese Methode setzt W. Pannenberg klar vom Gedanken der "Anknüpfung" (E. Brunner; R. Bultmann) ab, dem er die vorgängige theologische Fest-Stellung vorwirft, und der letztlich nur eine ansprechende Vermittlung unter "missionarische(m) Interesse" beabsichtige. Dagegen geht es Pannenberg darum, "die von den anthropologischen Disziplinen beschriebenen Phänomene des Menschseins theologisch in Anspruch zu nehmen. Das geschieht, indem ihre säkulare Beschreibung als eine nur vorläufige Auffassung der Sachverhalte angenommen wird, die dadurch zu vertiefen ist, daß an den anthropologischen Befunden selbst eine weitere, theologisch relevante Dimension aufgewiesen wird." (W. Pannenberg, Anthropologie in theologischer Perspektive, Göttingen 1983, S.19)
Auch das konvergenz-dialektische Modell Nipkows sollte diesen Ansatz der Perspektivierung humanwissenschaftlicher Erkenntnisse nicht unbeachtet lassen!
- 27) Hilde Domin, Gesammelte Gedichte, (c) 1987 S. Fischer Verlag GmbH., Frankfurt am Main.
- 28) Vgl. Ralph Sauer, "Von allem vermag man zu lernen...", Symbole in einer technischen Zivilisation; in: Spuren entdecken, München 1987, S.129-138
- 29) K. Rahner, Angst und christliches Vertrauen in theologischer Perspektive, in: Christlicher Glaube in moderner Gesellschaft Bd. 9, Freiburg 1981, S.86-100, hier: S.90.
- 30) H.G. Gadamer, Lied zur Ermutigung II, in: Doppelinterpretationen, a.a.O., S.149-151, hier: S.151.
- 31) R.M. Thomas/B. Feldmann, Die Entwicklung des Kindes, Weinheim und Basel 1986, S.102.
- 32) P. Sloterdijk, Eurotaoismus. Zur Kritik der politischen Kinetik, Frankfurt 1989, S.174-176 und 178f.
- 33) Vgl. Haag, a.a.O., S.21:
"Was nötig und was ermächtigt Christen, was nötig und was ermächtigt Theologen, von 'Gott' zu reden, wenn es schwierig geworden ist, vom Ganzen der Wirklichkeit zu reden, aber das Reden von Gott bisher mit dem Anspruch auftrat, 'das Ganze' zur Sprache zu bringen?"

- 34) Peter L. Berger, Auf den Spuren der Engel. Die moderne Gesellschaft und die Wiederentdeckung der Transzendenz, Copyright für die deutsche Übersetzung (c) S. Fischer Verlag GmbH., Frankfurt am Main 1970.
- 35) W. Pannenberg, Das Glaubensbekenntnis ausgelegt und verantwortet vor den Fragen der Gegenwart, Gütersloh 1979, S.11-13.
- 36) Johann Peter Hebel hat in einem Brief an seinen nach schwerer Krankheit wieder genesenen Freund Hitzig dem Begriff der Probe zu wahrhaft christlicher, also eschatologischer Dignität verholfen (Briefe, Karlsruhe 1939, Nr. 49, 2. August 1800):
 "Dich grüße Gott ins neue Leben, du lieber Auferstandener. Wir sind im Grunde doch wunderliche Leute, daß wir glauben, man müsse zuvor gestorben seyn, um aufzuerstehn, da man eigentlich nur zu liegen braucht vorher, und daß wir meinen, das neue Leben sei nur im unbekanntem Jenseits, da doch ieder gegenwärtige Augenblick das alte Leben von dem neuen abschneidet, und besonders solche Augenblicke, wie sie dir abgeschnitten haben. Du Guter! - fast durch und durch. Freilich ist das wahre neue Leben nicht, sondern nur ein Münsterlein davon und ein starkes Stücklein Selbend dran, und wir halten eigentlich bei solchen Gelegenheiten nur die Probe im Alltagsrock, damit wirs recht können, wenn die große herrliche Oper angeht, und wenn wirs recht einstudirt haben, so gehn wir ins Ankleidezimmer, und warten und lauschen bis das Orchester von Seraphim laut wird hinter dem großen blauen Vorhang und bis er aufgezo-gen, und seine Wolken- und Sternengemähde eingerollt werden und dann gilt's Ernst, fröhlichen Ernst."
- 37) R. Lachmann, Kann man "Glauben" lernen?, in: KatBl 11/90, S.758-763, hier: S.759.
- 38) Vgl. Lachmann, a.a.O., S.762f.
- 39) H. Schmidt, Vertrauen und Verlernen. Glaubensdidaktik angesichts der Krise der Moderne, in: EvTh 2/1990, S.90-103, hier S.100f.
 'Natürlich' gelangt H. Schmidt zu seiner These mit der Schärfe seiner ihm eigenen Dialektik, die allen "postmoderne(n) religionspädagogische(n) Synthese(n)" (S.96) eine massive Absage erteilt: "Bestimmten erfahrungsabhängigen Phänomenen wie der individuellen Beziehungsbedürftigkeit, dem Grundvertrauen, dem Gewissen oder der Selbsttranszendenz der Vernunft wird eine (verborgene) Ausrichtung auf das nun schon identifizierte Geheimnis unterstellt" (S.97). Unsere vorangehenden Überlegungen sind ihm ganz sicherlich "Kurzschlüsse(n) zwischen offensichtlich Heterogenem" (S.98).
- 40) J. Krummacher, Nähe in einer Zeit zerrissener Vorgänge. Traktat über die geistige Situation der Postmoderne, in: Das Plaqueau 1/1990, S.4-24, hier: S.7.