

II

Religiöse Sprache

Kapitel 2-1

Vernunft als wesentliches Element religionsunterrichtlicher Bildung ¹

Die Frage nach einem auch in der Zukunft tragfähigen Religionsunterricht ist nicht neu, sie hat sich im Laufe der Geschichte dieses Schulfachs immer wieder gestellt. Neu ist freilich die Richtung, aus der heute dem RU der Wind ins Gesicht bläst. In fundamentalerer Form als früher stellen besonders zwei Symptome den RU auch als ordentliches Schulfach in Frage, zum einen ist das die zweifelsohne zunehmende *Entkirchlichung* in unserer Gesellschaft, zum andern quasi gegenläufig der verstärkt sich äußernde Ruf nach einer säkularen, bekenntnisneutralen *Werte-Erziehung*. Zum ersten: Wenn in Baden-Württemberg noch weit über 90% der katholischen und evangelischen Schülerinnen und Schüler den RU besuchen und darüber hinaus zunehmend Nichtgetaufte, darf dies nicht über die gesamtdeutsche Lage hinwegtäuschen, dass gerade einmal noch 2/3 der Bevölkerung den christlichen Kirchen angehören, in Ostdeutschland sind es unter 30%. Schon demographisch hat insofern der RU nicht mehr die Basis wie noch vor wenigen Jahrzehnten, abgesehen davon, dass der christliche Glaube seine Monopolgeltung hinsichtlich von Fragen nach Letztorientierung, Lebenshilfe und moralischer Bildung heute faktisch verloren hat (auch wenn Bischöfe wie Dyba noch von den Gleichungen moralisch = christlich

¹ Dieser Beitrag wurde zuerst veröffentlicht in den „Mitteilungen des Verbandes Katholischer Religionslehrer/-innen der Erzdiözese Freiburg“ 1/1998. Er stellt eine zu einem ausführlicheren Essay erweiterte Fassung meiner Dankesrede auf der Religionslehrertagung in Hohrirt (Sasbachwalden) im November 1997 dar, auf der ich von meiner 21-jährigen religionsunterrichtlichen Tätigkeit verabschiedet wurde. Wenn in dieser Einlassung die *philosophische* Perspektive ganz im Zentrum steht, so nicht, um auch von meiner Seite zu betonen, was mir als Ruf bei den vielen Fortbildungs-Begegnungen in Hohrirt immer wieder nachgesagt wurde, anerkennend, aber auch skeptisch, sondern weil ich mit dieser Perspektive, glaube ich, am besten verdeutlichen kann, worauf es mir in meinem Einsatz für einen tragfähigen RU der Zukunft in den letzten Jahren, zuletzt auch im Vorstand des Religionslehrerverbandes ankam, und was auch nach dem Wechsel zur Philosophie ein wichtiges Element meines Engagements bleiben sollte.

Dass solcherlei Gedanken nicht einsam am Schreibtisch entstehen, sondern im lebendigen, am Thema interessierten Gespräch, ist selbst eine der grundlegenden Einsichten der Philosophie, die nicht wäre, was sie ist, würde sie nicht ihre Basis im konkreten Gespräch haben. In diesem Sinne war der Beitrag auch als Dank für die vielen Begegnungen, Gespräche, Diskussionen mit Kolleginnen und Kollegen gedacht.

Der Beitrag wurde lediglich um die Schluss-Passage gekürzt, die jetzt ausführlicher als Kapitel 5-4 entfaltet wurde, sowie in einigen Anmerkungen aktualisiert und ist ansonsten unverändert geblieben. Auch den eher essayistischen Stil habe ich beibehalten.

und heidnisch = unmoralisch auszugehen scheinen²). Gleichwohl ist, zum zweiten, das Bedürfnis nach einem welt-, lebens- und wertorientierenden Schulfach in Deutschland steigend, so dass sich die Frage stellt, welche Aufgabe und Zielsetzung ein originärer *Religions*-Unterricht angesichts dieser Situation (noch) haben kann, bildungstheoretisch wie religionspädagogisch.³ Die deutschen Bischöfe haben diese Spannung sehr wohl erkannt, wenn sie ihr Schreiben zur Zukunft des RU unter das Thema der "*bildenden Kraft* des Religionsunterrichts" stellen, (wobei an dieser Stelle offen bleiben muss, inwieweit dieser Anspruch in seiner Durchführung zu überzeugen vermag).⁴

Wenn ich im Folgenden einige Gedanken zur Vernunft als der gestaltenden Kraft im RU formulieren möchte, so bewege ich mich einerseits auf eher „konservativen“ Geleisen, insofern ich an originärem RU als Schulfach festhalte; andererseits bin ich mir möglicher Kritik von vornherein bewusst, weil das Setzen auf die Vernunft dem RU sein Proprium zu entziehen und ihn in das Fahrwasser eines säkularen Ethik-Unterrichts zu leiten scheint. Dieser Gefahren wohl bewusst sind die folgenden Gedanken durchaus als Provokation gedacht, freilich mit der Intention und Überzeugung verbunden, dass der RU anders als unter diesem notwendigen (nicht hinreichenden!) Kriterium der Vernunft keine Überlebenschance und auch keine Daseinsberechtigung im schulischen Bildungskanon mehr besitzt, ohne einen solchen RU aber umgekehrt schulische Bildung substantiell verlieren würde.⁵

Meine Überlegungen beleuchten zunächst die Rolle der Vernunft in drei Schritten, um schließlich viertens daraus Konsequenzen zu ziehen im Sinne eines Plädoyers für einen RU der Zukunft.

² Den Hintergrund dieser hier polemisch gelieferten Anmerkung zur Verwechslung von Moral und Religion mache ich genauer zum Thema in den Kapiteln 4-4 sowie 1-2.

³ Zu der hier essayistisch recht pauschal getroffenen Feststellung von verlorengegangener religiös-kirchlicher Bindung einerseits und wertekompensierender Orientierungssuche andererseits vgl. genauer die Eingangskapitel 1-1 und 1-2.

⁴ Vgl. dazu meine kritisch kommentierenden Einlassungen Petermann (1997a) sowie Passagen im Kapitel 1-2.

⁵ Diese hier sehr allgemein geäußerte These wird genauer entwickelt und begründet im Teil I dieser Arbeit, insbesondere im Kapitel 1-2, organisatorisch-konzeptionell dann entfaltet im Abschlusskapitel 5-4.

1 Ärger mit dem Gott der Philosophen ?

Vor 343 Jahren⁶, am 23. November 1654, schleuderte der Philosoph *Blaise Pascal* einige Worte auf ein Stück Pergament; sie halten eine Erfahrung fest, die er in der Nacht zuvor gemacht hat. Er näht den Fetzen in sein Gewand ein, wo dieser erst nach seinem Tode von einem Diener entdeckt wird. Das berühmte Memorial beginnt mit dem Ausruf "*Dieu d'Abraham, Dieu d'Isaak, Dieu d'Jacob, non des philosophes et des savants.*"⁷ - Ich gestehe offen, dass ich selbst mich immer eher zu denen gerechnet habe, die sich über Pascals Ausruf geärgert haben, nicht zu denen, die sich unmittelbar darin bestätigt oder getröstet fanden: Ich trat und trete immer noch entschieden ein für den hier von Pascal (scheinbar) inkriminierten "Gott der Philosophen".

Um genauer verstehen zu können, was gemeint ist, muss aber sowohl die Rede vom Gott der Philosophen als auch Pascals Einspruch genauer erklärt werden. Pascal zunächst wendet sich keineswegs pauschal gegen philosophische Gotteserkenntnis überhaupt und fordert demgegenüber keineswegs einen auf jede gelehrige Erkenntnis verzichtenden, unhinterfragt (ge)horchenden Glauben an die Offenbarung. Vielmehr sucht er - bewusst doppelt gesetzt - „*Gewißheit, Gewißheit*“, und *sie* ist es, so meint Pascal, die nicht durch gelehrige Philosophie, sondern allein im sich offenbarenden Gott erreichbar ist. Durchaus offen bleibt damit der Status der erkennenden Vernunft in Bezug auf die Einsicht in diese Gewissheit, auch wenn Pascal selber seine Logik "par le coeur" polemisch gegen die Erkenntnis "par le raison" des Descartes meinte setzen zu müssen. Der sogenannte Gott der Philosophen jedoch muss keineswegs verstanden werden als bloß diskursiv reduzierbares und insofern quasi mathematisch "beweisbares" Produkt unserer Verstandeskonstruktionen; mit Berufung auf gute Tradition lässt sich die Rede vom Gott der Philosophen vielmehr verstehen als geistige Rechenschaft über jene Bedingung, unter der Gott sich von uns in all unserer Beschränktheit überhaupt *erfahren* lässt; die Rede vom Gott der Philosophen markiert entsprechend die Ebene, empfangenen Glauben auch zu erschließen, weiterzugeben und verantwortlich zu gestalten, also, und damit wäre ich bei einem ersten Verständnis von "Vernunft" angelangt, die Ebene der vernünftigen oder im wörtlichen Sinne intellektuellen Erfahrung Gottes, auf der nämlich die (unmittelbare) Glaubens-Erfahrung zugleich zum Bewusstsein gebracht und insofern eingesehen und überhaupt erst begriffen und weitergegeben werden kann.

⁶ Wie in Anm.1 erwähnt, ist dieses Kapitel tatsächlich Ende November 1997 entstanden.

⁷ Blaise Pascal: *Le Mémorial*. In : *Pensées*. [Ed.L.Brunschvigg, Paris 1897]. Paris : Garnier-Flammarion 1976, p.43.

Das kann nun ganz und gar nicht gegen den *Gott der Bibel* gerichtet sein, der selbst in der gleichsam am stärksten verinnerlichenden Zuwendung zu einem Menschen, nämlich zu *Ezechiel*, diesem auch nicht aufträgt, das Wort Gottes zu essen, um es zu verschlucken, sondern um, seine Süße erfahrend, es verständig und Verständigung ermöglichend weiterzugeben (Ez 3). - Auch *Samuel* "kennt" Gott noch nicht, obwohl dieser sich ihm bereits geoffenbart hat (1Sam 3). Erst als er sich auf den die Offenbarung erschließenden Dialog mit Gott, seine nicht mehr verheimlichende Kraft der Mitteilung einlässt, vermag er die Kraft des Prophetentums wahrzunehmen. - Gegen *Mose* und seine (vorgeschobene) Dialogunfähigkeit wird Gott gar zornig, so dass er ihn erinnern muss, dass er in seinem Bruder Aaron sein redfähiges alter ego hat (Ex 4,14). - Und auch *Paulus* wendet sich in 1Kor 14 vehement gegen die nur zu sich selbst und zu Gott gerichtete Form innerer Gotteserkenntnis und plädiert zum Aufbau der Gemeinde unzweideutig für die dialogisch-reflektierte und insofern verständigende Zuwendung zu Gott.

Diesen paulinischen Apell zur erschließenden und vermittelnd weitergebenden Erkenntnis Gottes (1Kor 2), die als solche erst behaupten und sich imstande wissen darf, die Tiefen des göttlichen Geheimnisses zu ergründen, habe ich immer als die tiefere Erklärung für jenen Gott der Philosophen gedeutet. Zugleich darf diese Aufforderung zur intellektuellen Annäherung an die Geheimnisse des Glaubens verstanden werden als Möglichkeitsbedingung für Theologie überhaupt (in der Tat wäre sie als Logos von Gott ohne diesen intellectus nie möglich) wie auch, und damit bin ich beim eigentlichen Thema und einer ersten These zum pädagogischen Verständnis von Vernunft, als Begründung für unsere religionsunterrichtliche Arbeit, die ernst genommen tatsächlich nichts anderes sein kann als Glaubens-Vermittlung (im tieferen Sinn des Wortes „Vermittlung“).

Damit wird ein Verständnis von Religionsunterricht behauptet, für das ich in den Jahren des eigenen Unterrichtens stets eingetreten bin: Schon biographisch kam ich selbst zum RU nicht mit dem Gedanken der Unterweisung, sondern auf dem Weg des Gesprächs.⁸ Dieses Gespräch, an dem ich die Schülerinnen und Schüler zu interessieren mich bemühte, weil es auch mich selbst zutiefst interessierte, hatte zum Grund wie auch zum Ziel nichts anderes, als das, was religiöse Erfahrung ist, zur Sprache zu bringen; und eben dies ist Religion (d.h. die Ebene der sich äußernden,

⁸ Wenn ich damit für das Gespräch als elementarer Methodik des RU plädiere, dann selbstverständlich nicht, um das Vorurteil von RU als „Lagerfach“ zu bestätigen. Vielmehr drängt sich das erschließende Gespräch (darin nicht unverwandt der sokratischen Gesprächsführung) als Methode für den RU schon deshalb auf, weil Glauben selber elementar als Gespräch zu verstehen ist. Das Gespräch ist somit als religionsunterrichtliche Methode aus dem Horizont seines ureigenen Gegenstands angemessen. – Für die konkretere Gestaltung von unterrichtlichen Gesprächsprozessen verweise ich auf das Kapitel 3, insbesondere die ausführlichen Unterrichtsanalysen im 4. Abschnitt.

sich mitteilenden, gestaltenden Erfahrung als Antwort und im Unterschied zur Erfahrung als unmittelbarem religiösen Gefühl). Unterricht in Religion, hatte für mich daher nie eine andere Aufgabe als eben jene Arbeit, die Sprache der Religion, in der religiöse Erfahrungen sich artikuliert und verdichtet haben, verstehen und dechiffrieren zu lernen, um so andererseits damit selber ermutigt zu werden, eigene religiöse Erfahrungen zur Sprache zu bringen. In diesem Sinne *RU als vernünftig erschließende Glaubens-Vermittlung* zu verstehen, war mir daher stets ein selbstverständlicher Gedanke. Und ich gebe gerne zu, dass die Rolle des Philosophen, der sich der Sache der Religion zuwendet, hier nur graduell etwas anderes zum Ziel haben kann; auch ein Ethik-Unterricht, (und mit seiner Ausbildung und Konzeption werde ich künftig professionell zu tun haben), kann in meinem Verständnis mit dem Unterrichtsgegenstand Religion nur so umgehen, dass er zumindest diesen Sinn von Glauben als sich vermittelndem zur Sprache bringt, will er nicht von vornherein sich allen erziehenden Anspruchs entledigen.⁹

2 Das Gebet als Aufklärung ?

Schon aufgrund des Begriffs von Religion als Gestalt gewordenem und insofern auch je neu vermittelbarem Glauben stehen Aufklärung und Religion nicht im Gegensatz, sondern bedürfen einander, wie unlängst Winfried Kretschmann von den Grünen in einem wegweisenden Referat zum RU betont hat¹⁰. Und doch ist genauer zu bedenken, was *Aufklärung* im Kontext des RU heißt, um Missverständnissen von anderer Seite vorzubeugen. Keineswegs nämlich ist vernünftig aufklärendes Erschließen des Religiösen misszuverstehen als eine quasi *äußere* Herangehensweise an das Religiöse, die dem Religiösen lediglich nicht schadet und unter Programmen wie "Entmythologisierung" religiöse Traditionen dem Verstandesmenschen mundgerechter in „heutigem Deutsch“ zur Kenntnis zu bringen versucht.¹¹ Insofern habe auch ich mich stets gewehrt gegen eine Reduzierung von Religionsunterricht auf

⁹ Aus dieser Einstellung heraus ist letztlich der ganze Teil I dieser Arbeit entstanden, was deutlich wird vor allem in der Kritik an einem lediglich religionskundlichen Ethikunterricht in Kapitel 1-2.

¹⁰ Kretschmann (1998), veröffentlicht jetzt in R. Ehmann u.a. (Hg.), Religionsunterricht der Zukunft. Freiburg (Herder) 1998, 281ff. Siehe auch meinen Tagungsbericht zu Bad Boll (April 1997) in den Mitteilungen 2/1997 (Petermann 1997b).

¹¹ Als Karikatur solcher Versuche betrachte ich es zum Beispiel, Kindern (!) das Ereignis des brennenden Dornbuschs (Ex 3) über physikalische Spiegelungseffekte in der heißen Wüstensonne erklären zu wollen. Dass damit der religiöse Sinn einer solchen Erfahrung gerade verschlossen und nicht eröffnet wird, liegt auf der Hand. – Die Formulierung von „heutigem Deutsch“ bezieht sich natürlich kritisch auf die Gefahr ähnlich einzuschätzender Missgriffe im Versuch, Verstörendes, damit aber zugleich religiöse Dimensionen Öffnendes in der biblischen Sprache zu glätten.

bloße Religions-Kunde¹²: Ebenso wie ein katechetisierender Religionsunterricht, der lediglich anzudozieren sucht, was (angeblich) unmittelbar zu verstehen sei, verwirkt seine Berechtigung ebenso ein RU, der sich auf eine letztlich atheologische Theologie-Wissenschaft beruft, die Wahrheitssuche mit Zugänglichkeit für das post-moderne technische Rezeptionsvermögen verwechselt¹³.

Was aber dann trägt Aufklärung bei zum Nutzen des Religiösen? Ich will dies verdeutlichen an einem der aufklärenden Vernunft scheinbar entgegengesetzten Element: Der große Heilige und Kirchenlehrer *Augustinus* beginnt seine berühmten *Confessiones* mit einem Zitat aus dem *Ps 147*: "Groß bist du, o Herr, und hoch zu preisen, groß ist deine Kraft und unermesslich deine Weisheit". Das Buch beginnt und schließt auch mit einem *Gebet*, so dass das Gebet dem gesamten Text Rahmen und Form verleiht. Und gleichwohl sind die *Confessiones* zu verstehen nur, wenn wir sie ernstnehmen als eine außerordentlich differenzierte theologische *Reflexion*. Liegt da nicht der Gedanke nahe, das Gebet liefere für die theologischen Reflexionen nicht so sehr einen Rahmen, um sie in diesem letztlich aufzuheben, sondern sei vielmehr die innere Form dieser Reflexion selbst, gleichsam als ihre Möglichkeitsbedingung? In der Tat vertrete ich diese These, die einholend ich meinen Essay zum Verhältnis von Vernunft und Religionsunterricht mit einer Reflexion auf das *Gebet* fortführen möchte.¹⁴

Was aber hat eine solche Überlegung zu tun mit dem eigentlichen Thema, der *Konzeption* des Religionsunterrichts? Nun, Beten ist aus dem RU heute weitgehend verschwunden, und wenn wir bedenken warum, so werden uns spontan solche Gründe einfallen, die im Verhältnis von Glaubensvermittlung und dem spezifischen Bildungsverständnis des RU liegen: Um Glauben geht es im RU ohne Zweifel, aber nicht, da werden die meisten zustimmen, um ihn beizubringen, direkt zu vermitteln, sondern um Gründe, Facetten, Traditionen für seine Äußerung zu erschließen.

Obwohl auch ich für diese Sicht religiöser Bildung eintrete, möchte ich, vielleicht überraschend, wie bereits angedeutet, ein Plädoyer für das scheinbare Gegenteil vortragen, nämlich für das Element der Glaubensvermittlung als innerstem Anliegen des RU, freilich um gerade so den unverwechselbaren Eigenwert des RU gegenüber anderen Formen des Glaubenszeugnisses wie auch anderen Fächern in der Schule herauszustellen. Die Leser vermuten richtig, wenn ich hier wiederum ein genaueres

¹² Vgl. meine entsprechende Kritik an dem zur bloßen Religionskunde verkommenen „R“-Element des brandenburgischen LER-Modells (Petermann 1996b, jetzt als Kapitel 5-4).

¹³ Aus diesem Grunde halte ich Arbeiten wie die von Gerd Lüdemann für bedenklich, ja un- und a-theologisch, da sie dem Grundanliegen jeder Theologie grundsätzlich zuwiderlaufen.

¹⁴ Im Kapitel 4-3 mit dem Unterrichtsmodell zum Thema „Religiöse Sprache“ nehme ich diese Thematik wieder auf. Die „Confessiones“ zitiere ich hier nach der Ed. W. Thimme (1950).

Verständnis von "Vermittlung" voraussetze. Dieses Plädoyer beinhaltet zugleich ein Votum für das Gebet im RU. Das Thema „Gebet im RU“ ist insofern nur vordergründig bloß Anlass für meine im Folgenden zu entwickelnden Gedanken; es wird sich als Exempel erweisen, an dem meine These zur Vernunft im RU sich besonders gut verdeutlichen lässt.

Wenn, um auf die Eingangsdiagnose zurückzukommen, das Beten aus dem RU heute weitgehend verschwunden ist, und dies auch akzeptiert wird, so ist das, denke ich, nicht so sehr begründet im Anachronismus eines bloß auf Glaubens- (besser Konfessions-) Rekrutierung abzielenden RU, (und damit verursacht durch ein demgegenüber stärker auf sog. Erfahrungs-Lernen angelegtes Konzept religiöser Bildung). Wenn das Gebet aus dem Unterricht zunehmend verdrängt ist, so vielmehr aufgrund des Vergessens eines wesentlichen Elements im Verständnis von Gebet. (Diese vergessene Dimension wird einen weiteren Zugang zu meinem Plädoyer für Glaubensvermittlung im RU ebnen): Vergessen wird oft die Dimension der *Selbstvergewisserung* und der *Reflexion* durch das *Gebet*, in dem der Betende sich keineswegs bloß im Gefühl unmittelbarer Betroffenheit vor Gott stellt, sondern zunächst einmal sprechend, und wenn schon als Antwort auf eine unmittelbare Erfahrung, dann gerade *reflektierend* sich an Gott wendet, mithin gerade im Gebet sich so an Gott wendet, dass er wie in vielleicht keiner anderen Form der Auseinandersetzung mit Gott die Auseinandersetzung selbst *mitreflektiert*.

Als Beleg für dieses Gebetsverständnis sei als erstes verwiesen auf eine Form des Betens, wie sie typisch ist für die Urgebete der jüdisch-christlichen Überlieferung, die Psalmen. Der *Psalm 4* beginnt in der Einheitsübersetzung eher recht und schlecht mit den Worten "Wenn ich rufe, erhöre mich, Gott, du mein Retter!", was unmittelbar vor allem Gott ins Spiel zu bringen scheint, wie es auch Luther mit seiner Übersetzung gelesen hat: "Erhöre mich, wenn ich rufe, Gott meiner Gerechtigkeit." Diese Lesart ist missverständlich, denn ohne Zweifel steht im Urtext zuerst einmal der Beter da: "rufend ich...", dann erst kommt der Adressat des Rufens dazu "... antworte du". Die Radikalität des Ausgangs vom Ich auf das Du hin ist wesentliche Voraussetzung, die innere Dramatik dieses Psalms (wie vieler weiterer) zum Verständnis zu bringen (und damit in seiner Tiefe auch eigentlich erst beten zu können)¹⁵. Natürlich soll mit dieser Lesart nicht die theologische Richtigkeit in Zweifel gezogen werden, dass wir Menschen vor allem Hörer des Wortes sind, die selber zum Sprechen kommen erst als Antwortende auf das zuvor ergangene Wort Gottes. Gleichwohl läuft diese prinzipiell, aber eben nur prinzipiell richtige Sicht Gefahr, den *Ausgangspunkt* der Einsicht in diese Befindlichkeit zu verschleiern, denn der liegt unhinter-

¹⁵ Diese Deutung verdanke ich bislang noch unveröffentlichten Arbeiten von Horst Folkers, Freiburg.

gehbar zuerst in meiner Befindlichkeit, die ich dann, und das ist zugleich die erste Ebene von Reflexion, auch äußere, und in deren Äußerung ich im Folgenden erst Stück für Stück merke, dass dies Äußern sich eigentlich dem Ruf verdankt, den ich gehört habe, ohne es gewusst zu haben, und das insofern sich zunehmend als Antwort auf das ergangene Wort erst *erweisen* wird. Der Beter nun, der diese Dialektik des dialogischen Ich-Du-, Gott-Mensch- und Mensch-Gott-Verhältnisses betend zur Sprache bringt, wie es der Beter des Psalm 4 nun einmal tut, der tut damit zunächst nichts anderes, als dieses Verhältnis zu reflektieren, sonst würde er es ja nicht zur Sprache bringen wollen. *Reflexion auf die Grundbefindlichkeit des Glaubens* im Sinne des Zur-Sprache-Bringens dieser Grundbefindlichkeit ist somit ein wesentliches Element des Betens.

Weitere prominente Belege für dieses Gebetsverständnis lassen sich eigenartigerweise gerade in einer Form des Glaubens finden, die der des Gebets am fernsten zu stehen scheint, nämlich in der Form der theologisch-philosophischen *Reflexion*. Ob es nun Augustinus ist oder Anselm von Canterbury oder Nikolaus von Kues, all diese Denker sind in erster Linie *Denker*, haben aber ganz bewusst als Form ihres Denkens immer wieder das Gebet gewählt. Das ist, wie mit *Augustinus* bereits angedeutet, keineswegs ein Widerspruch: Das Gebet zu Beginn und am Ende hat nämlich, so behaupte ich, vorrangig keineswegs den Sinn, die in es eingeschlossenen Reflexionen durch das Gebet eher zu relativieren und aufzuheben, sondern vielmehr im Gegenteil den Sinn, auch wirklich mit allem Ernst in die Reflexion eintreten zu können. *Augustinus* jedenfalls überlegt in den folgenden Sätzen weiter, zunächst einen scheinbaren Gegensatz aufmachend, ob es nun besser sei zu wissen und zu erkennen *oder* besser anzurufen und zu preisen, um diesen Gegensatz unmittelbar wieder aufzulösen durch die Einsicht "Doch wer wollte dich anrufen, ohne dich zu kennen?" Der eigentliche Gehalt des Anrufens ist mithin nicht weniger als *Gotteserkenntnis*, und die höchste Form der Erkenntnis zeigt sich als Dankpreis gegenüber der Gnade dieser Einsicht.

Am vielleicht großartigsten in der Theologiegeschichte hat am Schnittpunkt zwischen Mittelalter und Neuzeit *Nikolaus von Kues* diese Einsicht zum Thema gemacht in seiner Schrift *Vom Sehen Gottes*, die ganz bewusst offen lässt, um wessen Sehen es sich hier handelt, wenn er etwa schreibt "Und Dich sehen ist nichts anderes, als dass Du den siehst, der Dich sieht."¹⁶ Der Kontext der kleinen Schrift ist jedoch

¹⁶ Nikolaus von Kues: *De visione Dei* (1985), Nr.13. – Bereits der Titel dieser Schrift bringt die hier zur Debatte stehende Dialektik auf den Punkt: Der Genitiv des „Dei“ ist sowohl objektiv wie subjektiv gemeint. Von einer Reflexion dieses Sachverhalts ausgehend habe ich vor einigen Jahren eine bislang noch nicht veröffentlichte Studie zum Verhältnis von Wissenschaft und Weisheit beim Cusaner angefertigt. Auch die im Rahmen der vorliegenden Arbeit zentrale Kategorie der Erfahrung lässt sich an genau dieser Dialektik entfalten (vgl. dazu oben in der Einleitung Abs. 2).

bedeutsam, um die Pointe dieser Aussage ganz zu verstehen. Keineswegs nämlich will der Cusaner seine Leser animieren zu unreflektierter mystischer Erhebung zu Gott, wie es die damals aktuelle Bewegung der *devotio moderna* forderte; vielmehr plädiert er gegen den Missbrauch mystischer Übungen als vorgeblich höherer Glaubensform für eine Mystik, die sich im Akt der Erhebung zu Gott dessen gerade bewusst wird, was sie tut, und nicht der bloßen Entzückung und Entrückung anheim fällt. Deshalb geht er ausdrücklich den Weg der "menschlichen Weise" der Gottesbetrachtung und beginnt, wie der Psalm 4, seine Reflexion bewusst mit *unserem* Sehen Gottes, das sich in Reflexion auf sich selbst erst erweisen wird als das Sehen *Gottes*, der uns sieht und unser Sehen damit überhaupt erst ermöglicht.

Nochmals daher meine zweite These: *Reflexion auf die Grundbefindlichkeit des Glaubens* im Sinne des *Zur-Sprache-Bringens* dieser Grundbefindlichkeit ist wesentliches Element des Betens und zugleich Indiz für den Zusammenhang von Religion und Aufklärung. In diesem Sinn gehört das Gebet notwendig mit in einen RU, der sich nicht nur nicht im Gegensatz gegen Aufklärung versteht, sondern Aufklärung als wesentliches Element beinhaltet.

3 fides quae oder fides qua ?

Eine kleine Reflexion auf die während meiner Unterrichtstätigkeit tragenden *religionspädagogischen Konzepte*, den problemorientierten, den korrelativen und den erfahrungsdimensionierten RU, mag diese These von der Verträglichkeit, ja gegenseitigen Bedingung von Religion und Aufklärung verdeutlichen und entfalten:

- Ende der 60er-Jahre wurde durch die Anregungen des II. Vatikanischen Konzils der bis dahin bestimmende Katechismus-Unterricht abgelöst von der Überlegung, Religion nicht länger als Bereich unabhängig vom „weltlichen“ Kontext begreifen zu dürfen, sondern an Lebensbezügen und darin sich artikulierenden *Problemfeldern* zu orientieren. Das daraus resultierende "curriculare" Vorgehen gewann am prägnantesten Gestalt im sog. "*Zielfelderplan*" von 1973.¹⁷ Schon die Übersicht über die einzelnen Zielfelder verdeutlicht, dass es hier von vorneherein nicht, wie zuweilen böswillig unterstellt, um ein Aufgehen des Religiösen im Lebenskundlichen und Ethischen ging oder gar um eine Ablösung der Orthodoxie durch bloße Orthopraxie, wengleich die curriculare Lernzielorientierung hier und da gewiss zu Missgriffen bloßer Orientierung an Schülerbefindlichkeiten führte.

¹⁷ Zielfelderplan (1974).

- Dass die Problemorientierung hier vielmehr die unhintergehbare Ebene der Vermittlung (letztlich anthropologisch dimensionierter) theologischer Inhalte liefern sollte, stellte der sog. „Grundlagenplan“ von 1984¹⁸ unmissverständlich heraus mit seiner These vom wechselseitigen Bezug anthropologischer und theologischer Akzente der einzelnen Lerninhalte. Die baden-württembergischen Lehrplanrevisionen von 1984¹⁹ versuchten, diesem als Lehrplanfortschreibung intendierten Gedanken gerecht zu werden. Die daraus sich ergebende sog. *Korrelationsdidaktik* hat ihre Begründung letztlich auch in nichts Anderem als in der vorhin am Gebet verdeutlichten Verschränkung der Beziehungen Gott-Mensch und Mensch-Gott; umgekehrt verliert sie ihren Sinn, wenn sie Korrelation auf ein äußerlich bleibendes Bezugssystem reduziert, so als hätten sog. theologische Inhalte nicht von vornherein eine anthropologische Bedeutung oder als müssten zu sog. anthropologischen Fragen eher dazukommend theologische Bezüge erst hergestellt werden.
- Auch die dritte von mir durchlebte Form religionsunterrichtlichen Selbstverständnisses, die Didaktik sog. *Erfahrungslernens*, die dieses Missverständnis zu vermeiden sucht, darf darum nicht fehlverstanden werden als *bloß* noch bedürfnisorientierter, audiovisuell und kinästhetisch angereicherter, lebenstherapeutisch ausgerichteter Erlebnisunterricht; natürlich steht eine solche Erfahrungs-Orientierung von vorneherein nicht für sich selbst, sondern soll für religiöse Ebenen sensibilisieren und öffnen, eben weil Religiosität selbst nichts anderes ist als geronnene und verdichtete *Erfahrung* von Orientierung und Sinngebung, die es ihrerseits im Kontext unserer heutigen Lebenswelt zu entschlüsseln gilt.²⁰

Hier wird mithin, wie in den beiden ersten Ansätzen letztlich auch, jenes Verhältnis betont und weiter entfaltet, von dem meine Überlegung ausgegangen ist: das Verhältnis, das Glauben wesentlich als ein *dialogisches Geschehen* begreift, und dessen Vermittlung, ja auch nur dessen Thematisierung ihrerseits gar nicht anders als dialogisch greifen kann.²¹ Darin liegt letztlich die inhaltliche Begründung für die Vereinbarkeit von Religion und Aufklärung.

Nun ist zwar Vernunft *der* Begriff der Aufklärung; vermag aber ausgerechnet die Vernunft jene Dialogizität nicht nur zu erklären, sondern auch für sie zu öffnen, die

¹⁸ Grundlagenplan (1984).

¹⁹ Lehrplan (1984).

²⁰ Zur genaueren Erläuterung der Kategorie der Erfahrung verweise ich erneut auf die entsprechenden Passagen in der Einleitung dieser Arbeit. An dieser Stelle wird deutlich, dass neuerliche Kritik an einem erfahrungsdimensionierten RU (vgl. Halfas/Ruster 2001) das eben Beschriebene gerade verfehlt.

²¹ Weitere Argumente für diese Ansicht bietet insbesondere das Kapitel 3.

Vernunft, die doch das dialogische Geschehen einseitig in den Horizont des verstehenden Subjekts aufzulösen scheint? Ein weiterer Blick in die Geschichte, nämlich in die Philosophie der Aufklärung, hilft diese Frage zu klären: Ein wesentlicher Hintergrund der oft zu schnell als bloßer Rationalismus inkriminierten aufklärerischen Vernunftreligion ist, so meine ich, die Klärung jener dialogischen Beziehung im Glauben. Der Vorwurf, der gängigerweise gegen die Vernunftreligion erhoben wird, lautet auf Depotenzierung der Religiosität von einer den Menschen zutiefst und zuinnerst betreffenden Dimension zu einer bloß äußeren Verstandessache, der aus rationalen Gründen nicht nur zugestimmt, sondern von der aufgrund ihrer bloß rationalen Struktur eben auch abgesehen werden könne. Religion würde dann aufgelöst zu einem bloßen Gedankenkonzept oder einem lediglich kontingenten Phänomen, das für den Menschen zwar Bedeutung haben könne, ebenso aber auch nicht. Die Auswirkungen dieser Sicht sind bis heute erheblich: Die vielzitierte jugendliche Befindlichkeit „Ich glaub nix, mir fehlt nix“ wird ja nicht selten zurückgeführt auf eine bloß noch rational gestaltete Bildung, deren mangelnde Tragkraft dann jenem rationalistischen Aufklärungsappell in die Schuhe geschoben wird.

Der Verweis auf die Aufklärung und ihre Vernunftphilosophie ist aber ungeeignet, um die These von der angeblichen philosophischen Ausdünnung des Gottesglaubens zu einem bloßen gedanklichen Konzept zu belegen. Vielmehr entlarvt ein genauerer Rückgriff diese These als Unterstellung und sogar Unterschlagung wichtiger aufklärerischer Einsichten.²² Dazu drei Thesen, die die Wirkkraft der Vernunft besser ins Licht zu rücken sich bemühen:

1. Zunächst einmal wandte sich die Vernunftreligion gegen die „gläubige“ im Sinne einer nur unvermittelt internalisierenden Annahme bloßer Vorgaben (sog. rein „positiver“ Gehalte) von Glauben und bot als Kriterium tragfähigen Glaubens (wie Erkennens) die Autonomie menschlicher Vernunft auf. Darum plädierte sie für die je subjektiv zu realisierende *fides qua creditur*, den je persönlichen Glaubensvollzug, gegen die für sich zu sehr im Korsett des rein Positiven verharrende *fides quae creditur*, das Bekenntnis bestimmter Glaubenswahrheiten. Entscheidend für die Verhältnisbestimmung beider Glaubensformen ist aber nicht ihr Gegensatz, sondern die Einsicht, dass die subjektive Seite eine unhintergebar notwendige Grundbedingung ist für die positiv-objektive. Theologisch formuliert: Das Plädoyer für Autonomie ist kein Einspruch gegen die theonome Bestimmung des Menschen, sondern die Ebene, auf der letztere allein zur Einsicht gebracht werden kann und zugleich ihre Erfüllung findet.

²² Sicher wird deutlich, dass dieser hier essayistisch entwickelte Gedankengang in enger Verbindung zu lesen ist mit jenen religionsphilosophischen Grundlegungen, wie ich sie im Kapitel 1-3 vornehme.

2. Der Gedanke dieser Autonomie der Vernunft wehrt somit sowohl einen reinen Objektivismus wie bloßen Subjektivismus ab. Antiobjektivistisch ist Vernunft durch ihre explizite *Positivismus- und Historismus-Kritik*. Sie bietet eher ein Gegenbild zu rationalistisch-technischer Weltsicht. Konkret: Zwar litt das ganze 19. Jahrhundert im Zuge des Historismus in der Theologie unter der Aporie, den historischen Gründen des Glaubens, insbesondere der Person Jesu in glaubensbegründender Weise niemals näherkommen zu können; doch ist es falsch, dafür Lessings Einblick in historisch-kritische Methode als Grund anzugeben. Vielmehr führte die von Leibniz zuerst geäußerte Differenzierung zwischen kontingenten historischen Tatsachen-Wahrheiten und ewig geltenden Vernunft-Wahrheiten bei Lessing zu der Erkenntnis, dass aus historischen Begebenheiten eben keine ewigen Vernunft-Wahrheiten abgeleitet werden können und somit auch nicht aus der positiv vorgegebenen *fides quae* die innere Wahrheit des Glaubens, die nicht ohne ihre Verwurzelung in der *fides qua* Bestand haben kann.²³

3. Die Vernunft ist somit kritisches Potential gegen *bloß* übernommenen und somit nicht glaubwürdigen Glauben. Daraus folgt aber umgekehrt keineswegs, dass historische Entwicklungen für Wahrheit und für Glauben deshalb unwichtig wären. Gegen bloßen Subjektivismus legt die Vernunft zugleich die Kraft frei, sich auf die je eigene *Glaubenstradition* als das jeweils uns Tragende einzulassen. In diesem Sinne will *Nathan* zwar nicht stehen bleiben „wo der Zufall der Geburt ihn hingeworfen“, aber die Wahl der rechten Religion „aus Einsicht, Gründen, Wahl des Bessern“ ist deshalb nicht der subjektiven Willkür unterworfen, sondern gründet sich „auf Geschichte“; „und Geschichte muss doch wohl allein auf Treu und Glauben angenommen werden“, und am ehesten doch wohl die eigene²⁴.

Ergänzt werden muss diese Sicht freilich um eine weitere Erläuterung des dialogischen Charakters von Glauben: In biblischer Sicht ist Glauben nie ein abstraktes *depositum fidei*, sondern stets die konkrete Beziehung zwischen göttlicher Sinngebung und menschlicher Existenz, welcher sich in der Realisierung dieser Beziehung in der Religion als Antwort auf den Ruf Gottes versteht. Vernunft erweist sich in diesem Zusammenhang als Organ, das Religion und den ihr vorgängigen Glauben klären hilft in ihren originär dialogischen Strukturen, gegen Reduktion auf einen sich selbst gegenüber unkritischen Subjektivismus und Fundamentalismus und gegen ihr Erstarren zu einem bloß äußeren und letztlich abergläubischen Positivismus. Wenn die Vernunftreligion für die *fides qua* plädierte, dann für die je subjektive

²³ Vgl. Lessing: *Axiomata*, insbes. die Nummern VII. und X. – Auf die hier angesprochene Geschichte der Leben-Jesu-Forschung kann an dieser Stelle nicht weiter eingegangen werden. Vgl. dazu das scharfsinnige Werk von Schweitzer (1906).

²⁴ Vgl. Lessing: *Nathan*, Verse 1845ff, 1975ff

Realisierung des Glaubens; diese steht aber in ihrer Selbstvergewisserung notwendig in einem Verhältnis zu dem Glauben, der als Geschenk Gottes ihr notwendig voraus geht. Jener dem Menschen von Gott geschenkte Glaube hat aber als Möglichkeitsbedingung menschlicher Existenz ebenfalls die Struktur von *fides qua* creditur, wohingegen die *fides quae* creditur nun deutlicher sich fassen lässt als jener in Religion Gestalt gewordener und verdichteter Glaube, welcher nie für sich selbst steht, weder aus anthropologischer, noch aus theologischer Perspektive.

4 Mit Vernunft Religion unterrichten

Die letzten Hinweise zur Unterscheidung von *fides qua* und *fides quae* haben erhebliche religionspädagogische und konkret RU-didaktische Konsequenzen. Das Papier der Deutschen Bischöfe zur bildenden Kraft des RU hält fest an der traditionellen Trias von Lehre, Lehrer und Schüler; dem ist insofern zuzustimmen, als mit „Lehre“ jenes Glaubensgeschehen als Inhalt und Gegenstand des RU bezeichnet wird, das nicht in der schlichten Lehrer-Schüler-Beziehung aufgeht. Problematisch wird die Behauptung der Trias, wenn einseitig Lehre und *fides quae* identifiziert werden, als zudem wesentliches Element konfessionellen RU. Ich halte an meiner eigenen Kritik fest und behaupte wiederholt: Wäre vor allem dies gemeint, geriete der RU katholischer Prägung tatsächlich in Gefahr zu einer anachronistischen Marginalie zu verkommen, vor allem aber seinen bildungstheoretischen Aufgaben in der Schule von heute nicht mehr gerecht zu werden.²⁵

Aber: Diese Deutung von „Lehre“ ist nicht zwingend, wenn man die eben erläuterte Differenzierung von *fides quae* und *fides qua* erinnert. Der schulische Religionsunterricht, auch der von heute, hat m.E. seinen unverwechselbare Ort wie auch seine innere Tragfähigkeit in Aufnahme der drei von mir entwickelten Aspekte der Vernunft vielmehr

1. in der Bindung an die dialogisch strukturierte *fides qua*, die seinen eigentümlichen Inhalt (und insofern wesentlich das Element „Lehre“) ausmacht,
2. in der *Reflexion* auf die Grundbefindlichkeit dieses Glaubens, um diesen Inhalt zur Sprache zu bringen und zum Thema von Bildung zu machen,
3. in der *Vernunft* als dem Organ, jenen Glauben erschließen zu können und damit konkret werden zu lassen.

²⁵ Vgl. dazu meine kritischen Anmerkungen zum Bischofspapier in: IRP-Mitt.1/97 (Petermann 1997a) und meine Thesenreihe in: Mitt.2/96 (Petermann 1996a)

Die *fides quae* als kirchliche Glaubenstradition bildet für diese Ebenen „lediglich“ (hierin aber unverzichtbar!) den Horizont, an und in dem sie entfaltet werden.

Daraus ergibt sich für mich ein klares Votum für einen originären *Religions*-Unterricht (also weder bloße Religions- und Religionen-Kunde noch direkte Glaubens-Unterweisung, sondern Glaubens- und Religions-Vermittlung) auch in heutiger Zeit unter auch künftig tragfähigen Bildungsüberlegungen. Dazu abschließend thesenartig drei Anregungen:

4.1 Zum Proprium des Religionsunterrichts im schulischen Fächerkanon

Sieht man als Zentrum der Lehre die *fides qua*, ergibt sich das Bild: Sein Proprium hat der Religionsunterricht im Vergleich zu anderen Schulfächern dann insofern in Orientierung an der kirchlichen Lehre, als diese wiederum nur ist, was sie sein soll, in Bindung an jenes Glaubensgeschehen, das in der Glaubensform der *fides qua* zum Ausdruck kommt. Als entscheidendes Proprium des RU erweist sich somit der Glaube als *fides qua*, der im RU zur Sprache kommt *und* in dem was er ist, erschlossen werden soll. Insofern ist es missverständlich, das Spezifikum des RU im Fächerkanon, speziell aber im Verhältnis zu den Fächern Philosophie und Ethik in der Orientierung an der Offenbarung zu sehen. Zwar hat der RU „seine unveräußerlichen Grundlagen in den geschichtlichen Überlieferungen und gegenwärtigen Ausdrucksformen des christlichen Glaubens“ (wie die EKD-Denkschrift mit Bedacht formuliert), dies darf aber nicht als eine der Vernunft enthobene Grundlage verstanden werden²⁶: Erstens ist der Glaube, wie erläutert, in seiner dialogischen Struktur

²⁶ Mit diesem Hinweis übe ich ausdrücklich *Kritik* an der EKD-Denkschrift „*Identität und Verständigung*“ von 1994; sie plädiert zwar ausdrücklich für RU und EU „als Dialogpartner“ einerseits (78) und hebt andererseits „die unverwechselbare Eigenständigkeit jedes Fachs“ heraus(ebd.), vermag diese Spannung aber m.E. inhaltlich und argumentativ nicht einzulösen. So klar die Grundlagen des RU beschrieben sind, wie oben zitiert (S.79), so sehr wird diese Beschreibung verunklärt, wenn sie explizit als *differentia specifica gegen* die Orientierung an der philosophischen Vernunft im EU gesetzt wird: Zwei Sätze später versucht man, diese Differenz genauer zu bestimmen durch die Unterscheidung zwischen „Gotteserfahrung“ und der bloßen „Frage nach Gott“ ; *wie* aber jene Gotteserfahrung im schulischen RU zur Sprache kommen soll, darüber schweigt sich die Denkschrift aus. Somit bleibt ihr gesamtes Konzept einer Fächergruppe eigen tümlich konturlos. -

Noch heftiger richtet sich meine Deutung freilich gegen Stimmen aus dem *Ethik-Unterricht*, wenn etwa die reine Vernunft *gegen* die durch die Autorität Gottes geoffenbarte Gültigkeit von Glaubenswahrheiten ausgespielt wird. Hier herrscht m.E. dringender Klärungsbedarf darüber, was „philosophische Vernunft“ (als ausschließlichem (?) Bezugspunkt für den EU) wirklich meint und was „Offenbarung von Glaubenswahrheiten“ entsprechend für den RU. - Der Vorschlag von H. A. Veraart (1998) (in: Ehmann (1998), S.117f.), den RU auf die „Positivität“ „identifizierbarer Inhalte“ und „Annahme einer transzendenten Wirklichkeit“ festzulegen, den EU hingegen „ausschließlich auf Vernunft“ rekurrieren zu lassen, muss hier zumindest weitergedacht werden.

wesentlich *auch* ein vernünftiger; und zweitens geht es in der schulischen Glaubens-Vermittlung m.E. eben gerade nicht um eine unmittelbare Einübung in Glaubens-traditionen und -vollzüge, sondern darum, den Glauben in dem, was er ist (wozu natürlich wesentlich sein Vollzug gehört!) zur *Sprache* zu bringen, zu erfassen und zu reflektieren²⁷; dass dies alles dem Glauben nicht äußerlich oder fremd ist, war Thema meiner Ausführungen oben.

4.2 Zum Proprium des Religionsunterrichts gegenüber anderen Ebenen der Glaubensvermittlung

Wenn ich behaupte, dass die Vernunft dem Glauben nicht äußerlich ist, sondern wesentliches Element, heißt das natürlich nicht, dass Glaube und Vernunft ineinander aufgehen. Für den schulischen RU habe ich deshalb mit Bedacht davon gesprochen, dass Glaube und Religion hier zur Sprache kommen, erschlossen und reflektiert werden sollen. Zu ergänzen ist dies nun durch den Hinweis, und dies unterscheidet den RU in der Tat vom EU, dass so zugleich *Wege* geöffnet werden sollen, die dem einzelnen je subjektiven Glaubensvollzug ermöglichen und so zum konkret gelebten Glauben in Gemeinschaft führen *können*. Die *fides quae* ist eben deshalb nicht der Inhalt des schulischen RU, sondern allenfalls sein Gegenstand bzw. der Horizont, an dem Glauben erschlossen werden soll, gegebenenfalls kann er sein je persönliches (aber nicht mehr im Bereich des Unterrichts liegendes!) Ergebnis sein. Damit bleibt *theologisch* gewahrt, dass eigentliche Akteure des RU letztlich nicht Schüler und Lehrer sind, auch wenn es sich auf der diskursiv-unterrichtlichen Ebene so darstellt. In diesem Sinne hat der RU aus *kirchlicher Perspektive* durchaus diakonischen Charakter.

Das ist zu erläutern: Zunächst unterscheidet sich der RU aus Sicht der Kirche von anderen Glaubens-Vermittlungen dadurch, dass er Glauben weder verkündet, noch feiert, noch im unmittelbaren Sinne gegenüber dem hilfsbedürftigen Nächsten lebt.

Hilfreicher scheint mir die Formulierung aus dem Entwurf für die Fächergruppe in Mecklenburg-Vorpommern: „Im Fach Religion geschieht Sinnentdeckung in der *Auseinandersetzung* und *Begegnung* mit der Glaubensoffenbarung und ihren Wirkungen. Das Fach Philosophieren mit Kindern richtet sich auf *Sinnentdeckung* in der Selbstvergewisserung durch Vernunft. Das *schließt* für den Religionsunterricht den rationalen Diskurs und für die Philosophie die Artikulation der Bedingungen und die Erfahrung der Grenzen dieser Rationalität *ein*. In *beiden* Fächern *bedingen* *Öffnung für das Unbedingte und Vernunftorientierung einander*.“ (Kultusministerium (1996), Hervorhebungen H.B.P.) . Über diesen m.E. wegweisenden, weil auch brandenburgische Irrläufer bewusst vermeidenden Entwurf ist an anderer Stelle ausführlicher zu referieren. (Vgl. Kapitel 5-4).

²⁷ Diese Überlegung bildet den Hintergrund für meine Abhandlung Petermann 2000 und ihren programmatischen Titel „Religion zur Sprache bringen“, die, wie in Abschnitt 2 der Einleitung erläutert, den Grundbestand des Teil I der vorliegenden Arbeit ausmacht. Zur Entfaltung des Themas „Sprache“ vgl. auch das folgende Kapitel 2-2 sowie das Kapitel 4-3.

Sondern in erster Linie *bedenkt* er den Glauben, indem er ihn auf unterschiedlichen Ebenen zur Sprache bringt, erschließt, reflektiert. Das ist gewiss nicht die *primäre* Aufgabe der kirchlichen Wesensvollzüge von *martyria*, *leitourgia*, *diakonia*. Zugleich aber macht der RU ja durch jenes Bedenken mit dem Glauben auch *vertraut*. Und insofern stellt er sich durchaus als Dienst, *diakonia*, am Menschen dar: Er zeigt ihm im Horizont seiner Glaubenstradition für Menschsein wesentliche Sinnhorizonte auf und leistet insofern konkrete Hilfe zu Lebensorientierung und konkreter Lebensgestaltung.²⁸

4.3 Die dem RU eigentümliche Unterrichtsgestaltung

Aus dem Proprium des RU im schulischen Fächerkanon einerseits und im kirchlichen Glaubensvollzug andererseits ergibt sich eine für das Fach Religion ganz spezifische Unterrichtsgestaltung.²⁹ Auch sie ist m.E. deutlich an Vernunft zu orientieren. Vernunft darf hier freilich nicht verwechselt werden mit bloß mentaler Intellektualität oder gar kognitiver Fähigkeit. Vernunft kommt zum Tragen auch in der Fähigkeit zum Vernehmen, nämlich des Transzendenten im Alltäglichen, der Zwischentöne im Satzgefüge, der intellektuellen (nämlich die Tiefendimension einsehenden) Anschauung von Lebenswelten und Existenzvollzügen. Dieses Vernehmen findet elementar statt als Sprach-Lernen, als Erfahrungs-Lernen und als Verantwortungs-Lernen. Somit kommen kognitive, affektive, soziale und handlungsorientierte Dimensionen in einem tragfähigen RU gleichermaßen zur Geltung. Die Tradition des biblisch-christlichen Glaubens gilt dabei als der Horizont, unter dem mit dem Organ menschlicher Vernunft (die differenzierende Wahrnehmung und kritischen Verstand einschließt) die für Menschsein lebenswichtigen Fragen gestellt werden³⁰: Wer bin ich? Wohin reicht mein Wissen? Aus welchem Grund soll heraus soll und muss ich Verantwortung übernehmen? Worauf darf ich als Horizont meines Lebens hoffen und vertrauen?

²⁸ Die Rede von der diakonischen Aufgabe des RU ist in diesem, aber auch nur in diesem umfassenden Sinne zu unterstützen. Missverständlich würde sie, wenn der RU durch Qualifizierung als diakonisch als bloße Lebenshilfe instrumentalisiert würde. Vgl. dazu Nastainczyk (1991) oder Fuchs (1989).

²⁹ Vgl. dazu parallel die Ausführungen in Kap. 5-4.

³⁰ In bewusster auf religionsunterrichtliche Zusammenhänge abgestimmter Abänderung der berühmten Kantischen Grundfragen: Was ist der Mensch? Was kann ich wissen? Was soll ich tun? Was darf ich hoffen?

Kapitel 2-2

„...was werde ich euch nützen, wenn ich nicht mit einer Erkenntnis zu euch rede...“ Religiöse Sprache verstehen ¹

1 Problemaufriss

Im 14. Kapitel seines ersten Korintherbriefs geht Paulus heftig ins Gericht mit einer Form religiöser Rede, die verückt von der eigenen Glaubenseinsicht völlig in sich verharrt und so für alle anderen unverständlich bleibt: *„Wer mit verzückter Zunge redet, der redet für Gott, nicht für Menschen; denn keiner hört es ... Wer mit verzückter Zunge redet, baut nur sich auf ... [Doch:] Gebt ihr durch eure Rede mit verzückter Zunge kein deutliches Wort zu verstehen, wie sollte man erkennen, was geredet wird? Dann redet ihr bloß Luft!“*² Paulus hat Recht. Und was er sagt, gilt nicht nur für die durch Glauben verzückte Rede, sondern auch für die unreflektierte, das heißt Sinnerschließung aussparende Benutzung religiöser Gehalte und Worte überhaupt. Denn wer versteht schon, was gemeint ist, wenn Mose Gott darum bittet, ihn sehen zu dürfen, Gott ihm aber nur seine Rückseite zur Schau gibt (Gen 33,18ff) oder wenn Joseph im Traum erfährt, er solle die schwangere Maria zur Frau nehmen (Mt 1,20) oder wenn der des Lesens unkundige Prophet Mohammed nach dreima-

¹ Dieses Kapitel nährt sich aus dem ersten Teil meines Beitrags zum Thema „Religiöse Sprache“, der unter dem Titel *„Wer Ohren hat zu hören, der höre!“* - Religiöse Sprache verstehen“ 2002 im bsv-Verlag erscheinen wird in dem von Ekkehard Martens und Philipp Thomas herausgegebenen Band „Religionsphilosophie“ des vierbändigen „Praxishandbuch Philosophie“. (Der zweite Teil dieses Beitrags mit Vorschlägen zur Unterrichtspraxis bildet den Grundstock für das Kapitel 4-2.) Dieser Beitrag wurde unter der Zielsetzung elementarer Informationen, Orientierungen und Praxisimpulse für Philosophie- und Ethik-Lehrerinnen und -Lehrer verfasst. Systematisch ist er darum ausdrücklich nicht in theologischer, sondern philosophischer Perspektive geschrieben, baut sich aber gerade darum gut in den Kontext der vorliegenden Arbeit ein, weil das in den Kapiteln 1-3 und 1-4 erläuterte Motiv einer philosophisch begründeten Didaktik des Religiösen hier konsequent aufgenommen und weiterverfolgt wird. Den für den genannten Beitrag erforderlichen Informationen eher komprimiert und lexikalischen bietenden Stil habe ich für das vorliegende Kapitel beibehalten, inhaltlich gleichwohl einige erläuternde Passagen hinzugenommen, die aus Platzgründen in dem bsv-Beitrag gestrichen oder gekürzt werden mussten. Zudem bieten die Fußnoten Querverweise auf andere Kapitel der vorliegenden Arbeit sowie einige Nachweise, die in dem genannten Beitrag nur pauschal gegeben werden konnten.

² Ich zitiere nach der Übersetzung von Fridolin Stier (1989), hier in Auszügen 1 Kor 14, 2.4.9.

liger Aufforderung durch den Engel schließlich doch die 97. Sure gelesen haben soll? Und wer versteht wirklich Ausdrücke wie „Jesus lebt“ oder „Töte den Buddha“ oder „geboren aus der Jungfrau“ oder „gestorben im Herrn“?

Sicher auch solche Fragen hat Paulus im Ohr, wenn er seiner glaubensverrückten Gemeinde weiter schreibt:

Nun aber, Brüder, wenn ich zu euch komme und mit verzückter Zunge rede, was werde ich euch nützen, wenn ich nicht mit einer Offenbarung oder einer Erkenntnis, einer Prophetenrede oder einer Lehre zu euch rede? ... Deshalb bete der mit verzückter Zunge Redende, dass er auch auslegen könne. Denn: Bete ich mit verzückter Zunge, so betet mein Geist; mein Verstand aber trägt keine Frucht. Was gilt nun? Ich will geistergriffen beten; ich will aber auch verständlich beten. Lobsingen will ich geistergriffen; lobsingen aber auch mit dem Verstand. Denn: Sprichst du die Preisung geistergriffen, wie sollte der, der den Platz des Ungeschulten ausfüllt, das ‚Wahr ist‘ zu deiner Danksagung sprechen, da er gar nicht weiß, was du sagst? ... in der Gemeinde will ich – um andere zu unterweisen – lieber fünf Worte mit meinem Verstand als tausend Worte mit verzückter Zunge sagen.³

Mit diesem Zitat lassen sich sehr genau sachliche Problematik wie Zielsetzung einer philosophischen Auseinandersetzung mit religiöser Sprache umreißen:

1. Ganz grundsätzlich wird religiöse Rede hier unter dem Horizont verständiger Auslegung thematisiert. Der griechische Urtext gibt das Thema genauer an: Für die Auslegung finden wir hier das Wort *dihermeneuein*. Hermeneutik aber ist der Begriff schlechthin für eine philosophisch dimensionierte Auslegung und Deutung. Zum zweiten finden wir das Wort *nous*, im Zitat wiedergegeben mit „verständlich“. Gemeint ist vom Griechischen her aber nicht eine technische Kenntnis von Bedeutungsgehalten, sondern eine den Sinn vernehmende, für den Verstehenszusammenhang sensible und darum auch mitteilungs-fähige Einsicht und Deutung.⁴ Damit ist philosophische Hermeneutik zugleich in ihren Grundzügen umrissen. In ihren Horizont stellt Paulus religiöse Rede.

2. Paulus drängt den religiös sprechenden Menschen darum zu beten, dass er seinen Glauben auch auslegen könne. Sinn macht diese Aufforderung nur, wenn wir

³ Ebd., hier 1Kor 14, 6.13-16.19.

⁴ Mit die Unterscheidung von „Bedeutung“ und „Sinn“ beziehe ich mich auf die seit Frege (1892) übliche Unterscheidung von dem, auf das als Referenzobjekt sich einen Wort oder Satz bezieht, das ist die Bedeutung, und dem, was mit einem Wort oder Satz (eigentlich und für mich) gemeint ist, das ist der Sinn. Diese Unterscheidung wird wichtig auch im Abschnitt 4 dieses Kapitels zum Problem der Intensionalität.

religiösem Glauben unterstellen, nicht in sich selbst zu verharren, sondern auf verständige Auslegung angelegt zu sein. Unzweideutig polemisiert Paulus gegen ein hermetisches oder esoterisches Verständnis von Religion, deren Inhalte und auch Sprache nur Eingeweihten vorbehalten seien. Gegen unreflektierte Deklamation drängt Paulus auf verständige Auslegung; genauer ist die vernehmende und mitteilungsfähige Deutung gemeint, im Griechischen steht wie gesagt der Begriff $\nu\omicron\upsilon\varsigma$. Und Paulus plädiert nicht nur dafür, dass religiöser Glaube sich philosophischer Auslegung öffne, sondern sieht diese Auslegung sogar als notwendig an, damit der Glaube wirksam werde. Religiöser Glaube ist insofern auf philosophische Auslegung auch angewiesen, nicht nur angelegt.

Diese Ansicht gilt sicher nicht, zumindest nicht in diesem Maße, für alle religiösen Traditionen, doch gewiss für die Tradition des Judentums, die Paulus hier repräsentiert, wie auch für die des Christentums, dessen Theologie mit den Überlegungen des Paulus als ersten auch christlichen Theologen eingeleitet wird. Doch auch weite Teile der chinesischen Religionen (insbesondere der Konfuzianismus) wie auch der indischen Religionen (die gerade in ihren stark meditativen Zügen einen ganz eigenen Logos des Göttlichen ausgebildet haben) dürfen zu den hier interessanten theologisch geprägten Traditionen gezählt werden. Dass umgekehrt nahezu alle Religionen andererseits esoterisch-hermetische Tendenzen kennen, bedürfte einer besonderen Erklärung; sie interessieren hier jedoch nicht, da ihre Sprache gar nicht als zu Menschen gesprochene verstanden sein will.

3. Mit den Worten *ich will aber auch verständlich beten und lobsingend will ich aber auch mit dem Verstand* ebnet Paulus andererseits auch der philosophischen Vernunft den Weg zur Erschließung des religiösen Worts. Das meint: Nicht nur ist Glaube auf vernünftige Auslegung hin angelegt, sondern kann auch authentisch geäußert werden in Form verständig-vernünftiger Sprache. Ist dies aber möglich, so ist philosophische Sprache eine Form, die religiöser Erfahrung nicht fremd bleibt, sondern sie sogar in ihrem Innersten zur Sprache bringen kann. Wenn dieser Weg auch nicht universalisiert werden kann, so ist er doch sinnvoll, nicht nur um Glaube verständlich zu machen, sondern auch weil Glaube und Reflexion als letztlich nicht widersprechende, sondern korrelierende Ebenen aufzufassen sind.⁵

⁵ Eine Bestätigung findet auch diese Überlegung bei Paulus: In der berühmten Aufzählung der verschiedenen Charismen in 1 Kor 12, die allesamt auf ihre je besondere Weise zum Aufbau des Einen Leibes beitragen, differenziert Paulus bekanntlich nicht nur zwischen matryriologischen, diakonischen und leitourgischen Geistesgaben, sondern benennt gleich zu Beginn (v.7ff) mit $\sigma\omega\phi\acute{\iota}\alpha$, $\gamma\nu\omega\sigma\iota\varsigma$ und $\pi\nu\epsilon\delta\mu\alpha$ drei unterschiedliche Formen eher intellektueller Natur. Damit wird die im Text aufgestellte These vom Denken als authentischer Form des Glaubens nicht nur bestätigt, sondern könnte, durch konkretere Erläuterung dieser Differenzierung auch entfaltet werden.

4. Mit den gleichen Worten deutet Paulus jedoch an, dass weder religiöses Wort und seine Auslegung unmittelbar zu identifizieren wären, noch dass das geisterfüllte Beten und Lobsingen auf das verständige Beten und Lobsingen eingeschliffen werden könne. Vielmehr scheint es weiterhin einen Überschuss des Worts über seine Auslegung geben zu müssen. Glaube kann zwar zur Sprache gebracht, doch damit nicht vollständig eingeholt werden; seine verständige Auslegung ist zwar ein ihm wesentliches Element, ersetzt ihn aber nicht. Somit scheint Glaube selbst, obgleich er zur verständigen Sprache gebracht werden kann, nicht mehr eigens vernünftig begriffen werden zu können, sondern weist die Vernunft seinerseits in ihre Grenzen.⁶

Mit diesem eigentümlichen Spannungsverhältnis ist unsere Themenstellung, die Frage nach philosophischer Deutung religiöser Sprache recht genau skizziert. Zugleich ist die Vorgehensweise angedeutet, die (im Bewusstsein möglicher Einwände) sich ganz der hermeneutischen Tradition zurechnet: Auch das vorliegende Kapitel macht sich die religionsphilosophischen Grundannahmen zu eigen, die im Teil I entwickelt wurden. Wenn die Wahrheit der einzelnen Religionen, genauer Religion in ihrem Wahrheitsanspruch ernstgenommen werden soll, gehört dazu die Fähigkeit, sich diese vernünftig und das heißt *kritisch* erschließen zu können; der entscheidende Weg dazu aber ist die Fähigkeit zur sprachlichen Reflexion bzw. der Reflexion auf die Sprache der Religion. Damit ist zugleich die wichtigste didaktische wie auch die grundlegende hermeneutische Anforderung für jede Auseinandersetzung mit Religion benannt: Ohne die religiöse Sprache zu verstehen, verstehen wir von Religion nahezu nichts, jedenfalls nicht das originär Religiöse.⁷ Als auch didaktisch relevante Voraussetzung dafür kann die These gelten, dass Religion keine andere Sprache spricht in dem Sinne, dass damit eine andere Wirklichkeit bezeichnet würde, sondern dass ihre Sprache Wirklichkeit vor allem anders erfasst als etwa die

⁶ Auch dieser Gedanke, der in den philosophischen Überlegungen beispielsweise von Cusanus, Hegel, Schelling, Adorno, Heidegger als denkende Auslotung der Grenzen des Denkens eine große Rolle gespielt hat, kann an dieser Stelle nicht weiter ausgeführt werden. Ich verweise dazu im Rahmen der vorliegenden Arbeit jedenfalls auf den Abschnitt 5 dieses Kapitels zum Thema Sprachtranszendierung.

⁷ Das gilt natürlich in gleicher Weise auch für andere Gegenstände möglicher Erfahrung. Für die Sprache der Naturwissenschaften wird diese Voraussetzung ganz selbstverständlich anerkannt: Mitreden kann nur, wer sich auf die spezifische Terminologie versteht, die Wirklichkeit bewusst isoliert betrachtet. Auch für das Verstehen von Kunst, der bildende Kunst, der Musik, und mit Abstrichen der Literatur, wird das Verstehen der je eigentümlichen Formensprache als notwendige Voraussetzung akzeptiert. Die Religion hat es da schwerer, weil das Gefühl für das besondere Symbolsystem des Religiösen, wohl nicht zuletzt aufgrund der von den Religionen selbst verursachten Säkularisierung, auch der Sprache, verloren gegangen ist, was dann leicht zur Verwechslung von Glaubensaussagen mit (in naturwissenschaftlicher Sicht gesehenen) Wirklichkeitsaussagen u.ä. führt. Grundlegend zu einer entsprechend differenzierenden Verwendung der Sprache hat sich Hans-Georg Gadamer geäußert, etwa in: *Sprache und Verstehen* (1970), in: *GW Bd.2*, 1990, 184-198.

weitgehend üblich gewordene Wissenschaftssprache. Im Horizont solcher anderen Form der Erfassung von Wirklichkeit mag dann, aber auch nur so, auch die Möglichkeit anderer Wirklichkeit aufscheinen. Damit wird an dieser Stelle die These vertreten: Auseinandersetzung mit religiöser Sprache führt elementar in die religionsphilosophische Grundfrage ein.⁸ Zugleich bildet die Auseinandersetzung mit religiöser Sprache ein notwendiges Element eines jeden philosophisch ausgewiesenen didaktischen Umgangs mit Religion. Ein besonderer Stellenwert kommt ihr schließlich zu, und auch das rechtfertigt ein eigenes Kapitel, weil hier die Grenzen vernünftiger Erschließung zugleich gesprengt werden, wie sonst vielleicht nur auf dem Gebiet des Ästhetischen.

Zum weiteren Vorgehen sei nur so viel angemerkt: Im Unterschied zu manch anderen philosophischen Gegenständen kann sich die Auseinandersetzung mit Religion im allgemeinen kaum an sog. klassischen Positionen orientieren, nicht zuletzt weil das Gebiet der Religionsphilosophie in der Geschichte der Philosophie, zumindest der neueren, keinen klassischen Ort hat und auch die Grenzen zur Theologie nicht immer deutlich zu bezeichnen sind. Ich wähle daher den Weg einer nicht historischen, sondern systematischen Herangehensweise, um zentrale Kategorien der Erschließung religiöser Sprache zu benennen; in diesem Rahmen werden natürlich auch wichtige Positionen der Tradition zu skizzieren sein.⁹

2 Welche Sprache ist überhaupt gemeint, wenn es um die Erschließung religiöser Sprache geht?

Zunächst ist in einer vordergründig eher religionsphänomenologischen Perspektive zu fragen, wo uns religiöse Sprache begegnet. Zuerst sind da die *kanonisierten Texte* der unterschiedlichen religiösen Traditionen zu nennen. Für die jeweilige Religion haben sie heiligen Status, zunächst weil in ihnen die elementaren Glaubensaussagen versammelt sind, die orientierende Botschaften über, nicht informierende Aussagen zu Wirklichkeit darstellen; aufgrund ihrer grundlegenden Orientierungsleistung gelten sie darum für göttliches Wort, das heißt obwohl von Menschen verfasst, unantastbar in Geltung aber auch letztlich unüberbietbar gegenüber jeder Auslegung. Doch auch für nichtreligiöse oder einer bestimmten Religion nicht angehörende

⁸ Dies war, wie oben angemerkt, die ursprüngliche und hier nicht veränderte Zielsetzung des vorliegenden Kapitels. – Zum Zusammenhang mit Teil I vgl. hier insbesondere die Erläuterung des Elements „heilige Wirklichkeit“ im Abschnitt 4 des Kapitels 1-3.

⁹ Für diese Zielsetzung erinnere ich daran, dass dieses Kapitel ursprünglich als grundlegende Orientierung für die Hand der Philosophie und Ethik Unterrichtenden konzipiert ist.

Menschen haben diese Texte höchsten Stellenwert. Es gibt kaum vergleichbare Textbestände aus älterer Zeit, in ihnen sind wertvollste Kulturgüter überliefert. Ihre Auslegung wirft jedoch für Gläubige wie Nichtgläubige gleichermaßen Probleme auf. Vor allem handelt es sich um sehr alte, meist in anderen Kulturen und Sprachen entstandene Texte, die nicht einmal in sich ohne weiteres verständlich sind und schon gar nicht ohne Probleme auf die Gegenwart übertragbar. An diesen Texten insbesondere und ihrer sprachlichen Eigenart orientiert sich die vorliegende Einführung.

Texte späterer religiöser Tradition sind demgegenüber nur bedingt von Interesse, obwohl für sie z.T. ähnliche Verständnis- und Auslegungsschwierigkeiten gelten. Doch treten Schwierigkeiten hier eher dann auf, wenn ohne das Bemühen um Deutung oder Auslegung Traditionsgüter aus heiligen Schriften schlicht zusammengefasst, kompiliert und in die gegenwärtige Situation hineingesprochen werden. In solchen Fällen nimmt Theologie eher die Rolle einer vergegenwärtigenden Botschaft ein, nicht die der wissenschaftlichen Auslegung. Das gilt oft für verbindliche Erklärungen der *religiösen Autorität*; Erklärungen etwa der Kurie der römisch-katholischen Kirche kleiden sich nicht selten in eine Sprache, die eher in Imitation kanonisierter Texte der Tradition formuliert ist. Das macht ihre Vermittlung nicht leichter, zumal wenn damit der Anspruch verbunden wird, solche Äußerungen bedürften deswegen hier auch keiner gesonderten Erläuterung mehr.¹⁰ Versteht sich Theologie demgegenüber in einem eher wissenschaftlichen Sinne, muss sie sich dem Anspruch auch exoterischer Deutung und Kritik aussetzen, kann also eine besondere religiöse Sprache für sich nicht beanspruchen, da es gerade im Gegenteil ihr Anliegen sein muss, religiöse Sprache in der Sprache des Alltags auszulegen, und sei es (im Unterschied zur Religionsphilosophie) nicht für die Nichtgläubigen, sondern in glaubensvermittelnder Absicht für die Gläubigen der eigenen religiösen Tradition.

Weiter sind in unserem Zusammenhang zu nennen meist mündlich geäußerte, z.T. aber auch schriftlich fixierte *Homilien*, also Auslegungen religiöser Traditionen oder Glaubensgüter zur spirituellen Erbauung oder Aufbauung, wie sie vor allem in gottesdienstlichen Predigten stattfinden. Auch hier findet man zwar jene eigentümlich religiöse Sprache, doch wiederum gilt einerseits wie für die Theologie im Sinne von Glaubenserklärung, dass diese Form religiöser Sprache i.d.R. ihre Vorbilder in den heiligen Texten hat, so dass auch hier eine gesonderte Erläuterung den Platz sprengen würde. Zudem sind solche Texte bewusst in den Innenraum des Glaubens gesprochen und nicht zu seiner möglichen verständigen Auslegung.

Das gilt auch für eine letzte Dimension religiöser Sprache, das *Gebet*. Sie muss jedoch aus anderen Gründen unser Interesse wecken: Zwar enthalten auch die

¹⁰ Zur Kritik solcher Erläuterungen vgl. z.B. meine eigene Stellungnahme (Petermann 1991) zu einer vatikanischen Instruktion zum Thema Glaubensverkündigung.

heiligen Texte der einzelnen Religionen selbst Gebete oder zumindest gebetsartige Passagen, so dass mit heute geäußerten Gebeten auch nichts strukturell Neues zu berücksichtigen wäre. Gleichwohl handelt es sich um eine sprachlich ganz besondere Gattung, da in der schriftlichen Fixierung von Gebeten die Innenseite religiöser Äußerung und die Außenseite der Reflexion auf Religiosität in intensiver Weise zusammenfallen, was zu erläutern sein wird.¹¹ Im Unterschied zu nichtsprachlichen Äußerungen, also ritualisierten Vollzügen religiöser Praktiken, von sakramentalen Handlungen wie Waschungen oder auch Gemeindeversammlungen bis hin zur völlig wortlosen Versenkung, gewährt das Gebet über das Phänomenologische hinausgehende Einblicke in die Struktur von Religiosität, so dass von seiner Dechiffrierung Kriterien erwartet werden können, die übertragbar sind, um auch nichtsprachliche religiöse Äußerungen nicht nur zu beschreiben, sondern auch zu verstehen. Damit ist in anderer Weise die Zielsetzung einer philosophischen Auseinandersetzung mit religiöser Sprache beschrieben.

3 Die Tradition der Hermeneutik

Kein anderes Stichwort ist so eng verknüpft mit der Frage nach der Auslegung von in Texten fixierter religiöser Sprache wie das der „Hermeneutik“. Wie sehr darüber hinaus „Hermeneutik“ nicht nur den möglichen Horizont der Erschließung religiöser Texte anzeigt, sondern umgekehrt einer theologischen Herkunft die Möglichkeit der philosophischen Erschließung religiöser Texte sich verdankt, ja der philosophischen Erschließung von Texten überhaupt, verdeutlicht Heideggers Bekenntnis: „Ohne diese theologische Herkunft wäre ich nie auf den Weg des Denkens gelangt.“ Denn unter dem theologisch konnotierten Titel „Hermeneutik“ sei er „besonders von der Frage des Verhältnisses zwischen dem Wort der Heiligen Schrift und dem theologisch-spekulativen Denken umgetrieben [gewesen]. Es war, wenn Sie wollen, dasselbe Verhältnis, nämlich zwischen Sprache und Sein, nur verhüllt“.¹² – Im folgenden ist daher zunächst über wesentliche Hintergründe von Hermeneutik als philosophischer wie speziell religionsphilosophischer Disziplin zu orientieren.¹³

¹¹ Diese Erläuterungen findet sich jetzt gesondert und ausgeführt im Kapitel 4-3 zur religiösen Sprache.

¹² Martin Heidegger: Aus einem Gespräch von der Sprache, in: *Unterwegs zur Sprache*. Stuttgart (Neske): 1959, S.96.

¹³ Die folgende Übersicht erfolgt bewusst eher lexikalisch und nicht einzelne Positionen weiter erläuternd. Ich beziehe mich dabei vor allem auch die Darstellungen Gadamer (1974) und Berger (1999).

Hinsichtlich der Frage **möglicher Gegenstände** hat Hermeneutik ihr Herz in vier Bereichen, der Auslegung von Rechtsnormen, von Kunst, von religiösen Texten und Äußerungen philosophischer Natur. Diesen Bereichen eigen (wenngleich nicht ausschließlich ihnen) ist die über bloßes Zur-Kennntnis-Nehmen hinausgehende Struktur, „einen Sinnzusammenhang aus einer anderen ‚Welt‘ in die eigene zu übertragen“ (Gadamer), d.h. in der Übersetzungsleistung kann nicht nur von einer in eine andere Sprache übertragen werden, so dass quasi abbildlich der Sinngehalt der gleiche bliebe. Vielmehr muss zugleich die Art des Übersetzens mitbedacht werden, weil beide Sprachebenen hinsichtlich ihres Sinngehalts nicht ineinander übergehen. Konkret: Es gäbe keine Kunst, könnte ich ihren Sinn völlig in (Alltags-)Sprache überführen könnte, es gäbe keine Rechtsnormen, wäre Konfliktlösung im zwischenmenschlichen Zusammenleben selbst ohne Probleme zu bewältigen, es gäbe keine Religion, ließe sich das, was hier zum Ausdruck kommt, auch anders sagen (also auch wäre sie eine bloße Projektion), es gäbe keine Philosophie, es wäre der $\nu\omicron\upsilon\varsigma$ $\nu\omicron\eta\sigma\epsilon\omega\varsigma$ ein sinnloses Unterfangen, gäbe es nicht die Ebene eines Bedenken des Denkens, eines Zur-Sprache-Bringens der grundsätzlichen Möglichkeit aller Sprachäußerung.¹⁴ Unabhängig von dem aristotelischen Verständnis von Auslegungskunst¹⁵ hat die hier zur Debatte stehende Hermeneutik ihren notwendigen Bezugspunkt daher an der Erschließung eines sog. „Hintersinns“ (ὑπόνοια) in einem weiten Verständnis dieses Wortes.

In ihrer **Geschichte** hat die Hermeneutik freilich z.T. auch divergierende Stationen durchlaufen, die im folgenden nur kurz in ihren Zielbegriffen zu markieren sind.¹⁶ Lag der Schwerpunkt des *antiken* Verständnisses eher auf der Herausstellung jenes *Hintersinns*, im Sinne einer sowohl dem unmittelbaren Verständnis wie auch der eindeutigen Deutung je überlegenen Sinndimension, wurde durch das Problem rechter und verbindlicher Schriftauslegung im *christlichen* Bereich zunehmend der Zugang zum eigentlich *maßgebenden Sinn* gegen mögliche Missverständnisse das entscheidende hermeneutische Motiv. Dadurch gewann Hermeneutik einen eher

¹⁴ Der mögliche Einwand, mit eben dieser Annahme werde bereits unzulässigerweise Metaphysik betrieben, ist zwar ernst zu nehmen, muss sich aber seinerseits dem Problem aussetzen, wie denn überhaupt sinnvoll eine Reflexion auf Sprache möglich sein soll ohne eine solche Annahme. Der Verweis auf Wittgenstein hilft nicht aus diesem Dilemma, weil Sätze wie „Die Grenzen meiner Sprache bedeuten die Grenze meiner Welt.“ Sprache gerade nicht dogmatisch auf eine Beschreibung von Welt als „Gesamtheit der (naturwissenschaftlichen) Tatsachen“ *festlegen*, sondern zunächst einmal das *Problem* eines solchen Bezugs anzeigen.

¹⁵ Auf die lange Tradition von Aristoteles' Schrift „Peri Hermeneias“ kann hier nicht näher eingegangen werden, nicht zuletzt weil sie gar nicht die Hermeneutik in einer hier für uns zur Debatte stehenden Bedeutung im Sinn hat, sondern eine Art logischer Grammatik entwickelt (Gadamer).

¹⁶ Aus diesem Grunde verzichte ich dafür hier und im folgenden Absatz auch auf ausführlichere oder gar erläuternde Nachweise. Wichtige Hinweise dazu finden sich, wie angegeben, bei Gadamer (1974) und Berger (1999).

dogmatischen Charakter, auch wenn der lutherische Grundsatz „*sacra scriptura sui ipsius interpres*“ einen jede Dogmatik transzendierenden Kern aufweist. Doch erst *Schleiermacher* löste auch die protestantische Bibelauslegung aus ihrem dogmatisch-apologetischen Rahmen, indem er alles Verstehen auf das *zwischenmenschliche Gespräch* gründete und so in der Einholung jenes Gesprächs die eigentliche Aufgabe der Hermeneutik sah. Diltheys Versuch, Hermeneutik im Nach-Erleben zu begründen, führte bei *Heidegger* zu einer Ausweitung des Hermeneutik -Begriffs: Die Einholung eines Vorverständnisses erweiterte er auf das *Verstehen als Grundbefindlichkeit des Menschen*. Darin ist auch Gadammers These vom Universalitätsanspruch der Hermeneutik begründet: Alles Verstehen ist letztlich darauf ausgerichtet, im Verstehen auch „zu begreifen, was uns ergreift“ (E.Staiger). Neuere Versuche einer *Dekonstruktion* des Verstehensvorgangs, wie sie etwa Derrida oder Hörisch vornehmen¹⁷, lösen diese Unvordenklichkeit eines in der Sprache uns zugewandten Anspruchs wieder auf in eine subjektive Rezeptionsästhetik bzw. ein spielerisches Sich-Einfinden in die Schichten des Verstehens.

Durch die gesamte Geschichte der Hermeneutik ziehen sich jedoch auch grundlegende *Kategorien* bzw. Ebenen der Auslegung, auch wenn sie nicht immer für sich reflektiert werden. - So hat die hermeneutische Tradition von J.J. Rambach die Unterscheidung übernommen zwischen *intellectio, explicatio, applicatio*, also erstens dem Verstehen, das ganz auf den Text sich einlässt, um die in ihm enthaltenen Aussagen zu entfalten und so Missverständnisse ganz grundlegend zu vermeiden, zweitens der Erläuterung, also das Ernstnehmen des Textes als eines Subjekts, das je etwas zu sagen hat, wodurch ich selbst als je aktueller Ausleger zum Gegenstand der Auslegung werde, und schließlich der Anwendung, die aus dem Text eine Veränderung oder zumindest Bewussterwerden eigener Lebensführung generiert. - In eine vergleichbare Richtung zielt die noch ältere Unterscheidung zwischen *literarischem, allegorischem, moralischem* und *anagogischem* Wortsinn. Hier wird die schlichte Unterscheidung von wörtlichem und geistlichem (= allegorisch-mystischem) Sinn weiter differenziert, nicht zuletzt um dem Missverständnis vorzubeugen, als sei der wörtliche auch der eigentliche Sinn, alle anderen dagegen „nur“ übertragen; vielmehr hat jede Ebene die Aufgabe, eine eben nicht offen zu Tage liegende Wahrheit aus einem Text herauszuarbeiten: Geht es der literarischen um die Frage der sprachlichen Struktur, dass etwas gerade so und nicht anders gesagt wird, so der allegorischen um den aus dem Text „aufzulesenden“ Sinngehalt, der moralischen um die mich als Leser treffende (nicht nur normativ-moralische)

¹⁷ Weil sich dazu in den gängigen Lexika (noch) keine Hinweise finden, sei für diese Richtung exemplarisch verwiesen auf Jaques Derridas programmatisches Buch: *Die Schrift und die Differenz* (1972) sowie Jochen Hörisch: *Die Wut des Verstehens* (1998).

Botschaft, der anagogischen um das, was ich angeregt durch den Text tatsächlich für Konsequenzen für meine Lebensauffassung und -gestaltung ziehe.

4 Intensionalität und Verdichtung als Formen religiöser Sprache

Auf der Basis der eher methodisch zu verstehenden hermeneutischen Kriterien kann nun weiter auch inhaltlich die Eigenart religiöser Sprache in den Blick genommen werden. Eine erste Struktur lässt sich mithilfe der Logik als eine besondere Form des Zugriffs auf Wirklichkeit erläutern: Wie von einigen Autoren in jüngeren Veröffentlichungen angedeutet, erfasst religiöse Sprache Wirklichkeit zunächst *intensional*, d.h. als Herangehensweise, und nicht *extensional*, also bestimmte (andere) Wirklichkeiten ausmachend und bezeichnend.¹⁸ Die Konsequenzen dieser Einschätzung sind erheblich. Sind alle religiösen Aussagen zunächst einmal *intensional* zu verstehen, so wird zugleich behauptet, dass sie, gleich welchen Inhalts sie sind und worauf sie sich beziehen mögen, als Intention ihrer Aussage stets das *menschliche* Verhältnis zu seiner Wirklichkeit im Auge haben. Auch Aussagen über Gott, über Götter, über Paradies oder ewige Gerechtigkeit oder Wiedergeburt müssen stets gelesen werden als Aussagen über menschliche und menschlich erfahrbare Wirklichkeit, sonst können sie nicht verstanden werden.¹⁹

Damit ist nicht behauptet, religiöse Aussagen seien nichts *anderes* als *intensionale* Ausdrücke. Im Gegenteil: Nordhofen betont mit Recht: „Intensionen sind immer

¹⁸ Auf diese fundamentale Unterscheidung hat im Anschluss an Hermann Schrödters religionsphilosophische Überlegungen (Analytische Religionsphilosophie. Hauptstandpunkte und Grundprobleme. Freiburg/München: Alber, 1979) aufmerksam gemacht Eckhard Nordhofen, besonders deutlich in Nordhofen: Glaube; in: Ethik. Ein Grundkurs, hg.v. H.Hastedt/E.Martens, Reinbek: Rowohlt, 1994, S.275ff. – Nordhofen versteht religiösen Glauben grundsätzlich *intensional* als besondere „Art und Weise, mit der ein Mensch an die Dinge der Welt herangeht“ und nicht *extensional*, d.h. als Aussage über einen Bereich, auf den sich die Sprache gegenständlich bezieht. – Ihren philosophischen Bezug hat die Unterscheidung zwischen *intensionaler* und *extensionaler* Sprache in der Philosophie Rudolf Carnaps (1947). Sie wiederum verdankt sich der Unterscheidung von Sinn und Bedeutung bei Frege (1892).

¹⁹ Aus dieser Forderung ergibt sich ein für eine philosophische Didaktik der Religion wichtiges Kriterium zur Unterscheidung zwischen Wirklichkeit erschließendem Glauben und Wirklichkeit verkennenden, zum Fundamentalismus mit all seinen Gefahren hin tendierendem Aberglauben. In einer polemisch vielleicht zugespitzten Form (da mit der Kritik zugleich die Psychologie entlarvend, die zu solchem Aberglauben führt), sachlich gleichwohl völlig richtig, hat darauf wiederholt Eugen Drewermann hingewiesen, etwa in seinen Einlassungen zu Themen wie „Jungfrauengeburt“ oder „Auferstehung“. Vgl. nur Drewermann 1984 und 1989. Dass Drewermann jedenfalls damit Glauben keineswegs zerstört, was ihm in der Kritik wiederholt vorgeworfen worden ist, sondern vielmehr Wege zu seiner Entfaltung öffnet, dafür bieten seine Predigten eindrucksvolle Belege (Drewermann 1990ff).

Intensionen von Extensionen.“²⁰ Mit dieser Formulierung wird unmittelbar deutlich: Religiöse Sprache „weiß“ sehr wohl, dass sie über eigentümlich *religiöse* „Gegenstände“ wie Gott oder Auferstehung nicht extensional sprechen kann. Und doch hat sie letztlich keinen anderen Zweck, als Rede über diese Gegenstände möglich zu machen, aber eben stets so, dass sie darüber spricht, *wie* diese Gegenstände hier und jetzt für uns zur Erfahrung werden können. Das aber geht nur auf intensionalem Weg. Als einen Weg, etwas im strengen Sinne nicht Aussagbares, apophantisch nicht Festzumachendes²¹, gleichwohl sprachlich erfassen, besser „markieren“ zu können, hat die religiöse Tradition des Monotheismus sich die Form der *privativen Negation* zu eigen gemacht²²: Die biblischen Offenbarungsgeschichten etwa beschreiben eine Realität, die die Realität, wie sie sich zeigt, zugleich bestreitet: Zugleich wird das, was sie als eigentlichen (extensionalen) Gegenstand haben, also Gott, „benannt“, und zwar im Bestreiten seiner möglichen Benennung; gerade darin gewinnt dieser Gegenstand die ihm eigentümliche Wirklichkeit, eine (intensional) für uns bedeutsame Wirklichkeit, die aber die Dimension unserer alltäglichen Wirklichkeit sprengt. Hier liegt eine besonders schwierige, aber entscheidende Ebene zum Verständnis religiöser Sprache.

Darum sei es an dem vielleicht klarsten Beispiel für das Problem religiöser Sprache erläutert: Die drei abrahamitischen Religionen Judentum, Christentum, Islam, kennen zur Bezeichnung des von ihnen verehrten höchsten Guts gleichermaßen die neutrale Bezeichnung „Gott“ (hebr. „El“, arab. „Allah“). Dieses Wort eignet sich jedoch kaum zur Benennung, ja Ansprache des auch persönlichen Dialogpartners, der nicht bloß ein Gegenstand religiöser Äußerung ist. Damit stellt sich das Problem noch dichter, wie etwas sich bezeichnen lässt, dem gegenständliche Qualität nicht zukommt, aber auch nicht zukommen kann, das aber gleichzeitig Partner einer Erfahrung, ja existentiell bedeutsamen und uns darin sogar ansprechenden Erfahrung ist. Das Judentum überliefert dazu den unaussprechlichen Gottesnamen JHWH (יהוה). Zwar lässt sich aus der entsprechenden Offenbarungsgeschichte Ex 3 leicht der (intensionale) Sinngehalt dieses Gottes erschließen: Er ist der, der heraufruft (v.4), der als verlässlicher Bezug bereits bekannt ist (v.6), der mit uns bis zur Identifikation (v.8) mitleidend ist (v.7.9), der in Befreiung konkret Hilfe bietet²³ (v.8), der zu Konsequenzen in der Lebensführung provoziert (v.10) und der

²⁰ Nordhofen (1994), S. 280.

²¹ Gemeint ist im Sinne der Aussagenlogik, paradoxerweise etwas über etwas sagen zu wollen, was sich als Gegenstand einer Aussage, nämlich als etwas, was gegenständlich sich zeigen kann, nicht fassen lässt, worüber sich apophantisch, im Modus von Aussagen, nichts sagen lassen kann.

²² Vgl. Nordhofen (1994), S.278f., sowie Nordhofen (1999), S.828ff.

²³ Der Ursprung christlichen Glaubens, Jesus Christus, ist im Grunde nichts mehr als eine personale Ausdeutung dieser Grundbedeutung: „Jesus“ meint bekanntlich soviel wie „ER, JHWH hilft“ und

dialogischer Ansprechpartner zur Auseinandersetzung ist (v.11 ff). Auf diese Sinngehalte lässt er sich jedoch (extensional) nicht wiederum namentlich festlegen, so dass ihm als dem Lebendigen oder Lebenskraft spendenden eine bestimmte Funktion zukäme. Vielmehr entzieht er sich aller Möglichkeit, ihn nur als personalisierte innere Kraft oder Lebensantrieb zu sehen, offenbart sich vielmehr durch das etymologische Spiel mit dem lebensdynamisch zu verstehenden Verb sein (hjh) als je vorgängiger Ursprung all dieser Sinngebungen. Der aus diesem verb יהיה gebildete Name יהוה entzieht sich daher zugleich der möglichen Benennung: Das Wort bleibt unaussprechbar. Tauchen in einem Text diese Buchstaben auf, werden sie sofort als Chiffre identifiziert, was nur anders sich sagen lässt, was sich diesem Sagen jedoch durch die anderen, dem nicht entsprechenden Zeichen entzieht: Im Anruf sagt und liest der Jude hier *adonai* (Herr), in der Rede über ihn *haschem* (der Name).²⁴

Eine weitere Möglichkeit der Sprachgestaltung, die sich religiöse Sprache zu eigen macht, ist die der *Verdichtung*²⁵. Ziel dieses sprachlichen Mittels ist es, das Beschreiben einer religiösen Erfahrung von einer gleichsam historischen Wiedergabe zu lösen und zu verbinden und zu reduzieren auf ihren über diese konkrete Erfahrung hinausgehenden applikativen Gehalt. In der Relektüre eines solchen Textes kann ich mithin nie die Information über eine ihm zugrundeliegende Erfahrung oder eine theologische Überlegung trennen von der damit an den möglichen Leser zugleich ergehenden Heils-Botschaft, die ihrerseits nur in Sprache zu gießen versucht, was als Zuspruch ihr selbst je vorausgegangen ist, was daher nicht durch den Versuch schlichter Abbildung oder Wiedergabe erfolgen kann, sondern nur auf dem Weg

„Christus“ ist die Übersetzung von „Messias“, wörtlich der Gesalbte Gottes, gemeint ist derjenige, der Gottes Heil offenbar macht. Die soteriologische Grunddimension von JHWH wird insofern nur entfaltet. Freilich kann dieser Name ausgesprochen werden und wird zur geradezu dreifach tautologischen Glaubensformel, wenn Markus sein Buch mit den Worten beginnt: Evangelium Jesu Christi, also „Heilszusage des Heil bringenden JHWH, der die Offenbarung des Heils ist.“ – Mit der Möglichkeit des Aussprechens wird theologisch zugleich realisiert, dass, so das christliche Grunddogma, Gott wirklich sich geoffenbart hat.

²⁴ Vielleicht nicht mehr allgemein bekannt ist es, dass das Wort „Jehova“ sich aus der fehlerhaft wörtlichen Lesung des mit den Vokalzeichen für „adonai“ punktierten Zeichens יהוה (jhw) ergeben hat, ohne Kenntnis darüber, dass diese Punktierung erst im Mittelalter als Lesehilfe des ursprünglich rein konsonantischen hebräischen Textes erfunden wurde.

²⁵ Eigentümlicherweise findet diese Struktur in der Literatur kaum Erwähnung. In einer sich freilich auf den tiefenpsychischen Gehalt archetypischer Symbole konzentrierenden Weise hat Eugen Drewermann dieses Mittel als „Zeitraffelregel“ in den zumeist mythischen Texten selbst sowie als „Zeitzerdehnungsregel“ für ihre angemessene, Interpretation beschrieben: Tiefenpsychologie und Exegese, Bd.1, Olten: Walter 1984, S.226f.; später (S.447) fasst er dies als „Verdichtungsregel“ zusammen. Vgl. auch die Bemerkungen zu den johanneischen Auferstehungstexten: „Man kann die nachfolgenden Texte des Johannes-Evangeliums nur wirklich verstehen, wenn man sie liest als Verdichtung menschlicher Erfahrungen und als Antwort auf alles, was seit alters her den Glauben und das Vertrauen der Menschen in die Macht der Liebe, den Tod zu besiegen, infrage stellen konnte...“ (Drewermann 1989, S.154).

einer diese Erfahrung in Bilder verdichtenden Beschreibung. Im Bedenken dieser Struktur können religiöse Texte, selbst wenn sie scheinbar historiografischen Charakter haben, nie als bloß chronistischer Bericht gelesen werden, sondern stets als sinnerhellende Zusammenbindung von Ereignissen oder Erfahrungen auf ihren zu vermittelnden Sinngehalt. Im oben erläuterten Sinn kann sich insofern keine Verständigung mit der *intellectio* begnügen. Umgekehrt ist der Sinngehalt ebenso sehr von sich her ausgerichtet auf die Botschaft, die der jeweilige Leser als *applicatio* für sich aus dem Text herausliest. Nach Martin Buber ist daher jeder religiöse Text immer auch Botschaft, weil durch die Konfrontation mit Existenzerschließung, die in den Texten selbst verdichtet zur Darstellung kommt, sich Dimensionen der je eigenen Erschließung von Existenz ergeben.²⁶ Am deutlichsten wird dies bei den vielen direkt als Existenzerschließung komponierten Texten der Bibel, etwa Berufungs- oder Heilungsgeschichten, wenn man sich auf den Versuch einlässt, die unausgesprochenen biografischen Hintergründe, die inneren Gefühle der beteiligten Personen und vor allem die offenkundig ausgelassenen zeitlichen Zwischenspiele, Einwände, Wendungen, Diskussionen usw. in eine solche Geschichte „hineinzutragen“, um von daher das faktisch in Worte Gefasste eben als Zusammendrängung, Verdichtung eines oder mehrerer Geschehnisse zu einem Ereignis zu verstehen, wie auch anders herum die Botschaft solcher Texte applikativ aufzulösen in die je mögliche konkrete Lebensgestaltung der Leser und Hörer.²⁷

5 Religiöse Sprache als Sprachtranszendierung

Manchen religiösen Texten eignet noch intensiver der Charakter eines „dichten“ Worts, wie es sich sonst allenfalls in der Lyrik findet. Auch für ihre Auslegung gilt die (nur auf den ersten Blick kryptische) Anweisung Heideggers an die Philosophie, in ein „Entsprechen“ zu gelangen, indem man auf den Zuspruch des Seins des Seienden hört, das in der Überlieferung zu uns spricht.²⁸ Religiös gewendet macht

²⁶ Vgl. Buber (1954). Zur genaueren Erschließung dieses Gedankens verweise ich auf die entsprechenden Passagen im Kapitel 4-3.

²⁷ Hinweise zu einer solchen, Verdichtungen entschlüsselnden und neu verlebendigen „Relektüre“ von biblischen Geschichten existentieller Erfahrungen entwickle ich in den Kapiteln 4-2 und 4-3 auch unterrichtsbezogen.

²⁸ Damit dieser Gedanke nicht ein kryptischer Einschub bleibt, sei er zumindest per Anmerkung in Kürze erläutert: In seinen späteren philosophischen Gedanken nach der sog. „Kehre“ tendiert Heidegger in der Tat dazu, sich von der Philosophie als vernünftigem Ergründen des Seins des Seienden abzuwenden, und sich demgegenüber ausdrücklich zu orientieren an dem „kaum bedachten Wort des Aristoteles, dass das Dichten wahrer sei als das Erkunden von Seiendem“ (Heidegger 1949, S.53). Diese höchst eigentümliche Wendung von Philosophie zur Dichtung hat ihren Grund einerseits in einer Kritik rationalistischer Philosophie (vgl. Heidegger 1956, S.5),

eine dermaßen „entsprechende“ Auslegung Ernst damit, dass in religiösen Texten immer auch die Erfahrung göttlichen Zuspruchs Gestalt gewinnt. Das ist nicht esoterisch zu verstehen. Doch zerbricht hier der Versuch letztgültiger Auslegung, die hinter dem Anspruchscharakter eines Wortes stets zurückbleibt.

Diese für philosophische Ansprüche unangenehme Konsequenz ist zu bedenken, wenn es um den Versuch reflexiver Entschlüsselung z.B. zen-buddhistischer Koans geht, den ein Zen-Meister von vorneherein als unangemessen zurückweisen würde. Auch der ästhetische Charakter religiöser Schriften entzieht sich zuweilen bewusst einer verständigen Auslegung; das ist wiederum ein wichtiger Faktor, den es in der deutenden Lektüre des Koran zu berücksichtigen gilt.²⁹

andererseits in einem zumindest kryptotheologisch zu deutenden veränderten Verständnis von „Denken“ und „Sprechen“. Von ihrem Ursprung her, so meint Heidegger, sei Philosophie ohnehin lediglich ein Sprechen im Einklang mit dem Logos des Sophon (1956, S.13), das von diesem Sophon, dem Sein, in dem alles Seiende zusammenkommt, nahezu pathologisch in Erstaunen gesetzt werde (1956, 24ff). Sein Sprechen hat philosophierendes Denken dann nicht als Erkunden des Seins aufzufassen, sondern als ein auf diese Disposition antwortendes Ent-Sprechen (1956, S.21). Und wenn es dies „zur Sprache bringt“, bleibt es, so die entscheidende Wendung im sog. „Humanismusbrief“, von diesem Sein „in den Anspruch genommen.“ Und explizit theologisch fährt Heidegger dann fort: „Das Denken ist auf das Sein als das Ankommende (l’avenant) bezogen. Das Denken ist als Denken in die Ankunft des Seins, in das Sein als die Ankunft gebunden.“ (1949, S.53).

Zweifelsfrei verdankt sich ein solcher Gedanke einer Reflexion auf das, was Theologie ist bzw. sein muss: Eine (menschliche) Rede von und über Gott, die aber gebunden ist und bleibt an den Zuspruch, den sie selbst durch Gottes Wort erfahren hat, welches sie in eben jener von Heidegger als „Ent-Sprechung“ gekennzeichneten Weise zur Sprache zu bringen hat (Vgl. dazu oben in Kapitel 1-3 meine entsprechende Erläuterung der Wissenschaft der Theologie.) Biblisch wäre dieser Zusammenhang genauer zu erhellen an einer entsprechenden philosophischen Auslegung des Johannesprologs, der nichts anderes als eben dies zur Sprache bringt und daran zugleich den Sinn des Christusereignisses erläutert.

Dass Heidegger hier einen (zumindest im weiten Sinne) theologischen Gedanken denkt, verdeutlicht auch die Einbindung dieses eher epistemologischen und ontologischen Gedankens in einen anthropologischen, den er, freilich gedehnt interpretierend, bei Heraklit findet: „Der Mensch wohnt, insofern er Mensch ist, in der Nähe des Gottes“ (1949, S. 45). Nur von dieser theologischen Anthropologie versteht sich dann seine sog. „Destruktion“ traditioneller Philosophie, die damit an letztlich Religiösem die Grenze ihrer eigenen Vernunft und Sprache erfährt, was für unseren Zusammenhang daher den am besten geeigneten Kommentar liefert: „Destruktion heißt: unser Ohr öffnen, freimachen für das, was sich uns in der Überlieferung als Sein des Seienden zuspricht. Indem wir auf diesen Zuspruch hören, gelangen wir in die Entsprechung.“ (1956, S.22).

²⁹ Vgl. dazu Kermani (1999) und die entsprechenden Hinweise in meinem Kapitel 4-2.

6 Differenzierung religiöser Sprachebenen

Konkretere Entfaltung wird die bislang erläuterte Struktur religiöser Sprache finden müssen in einer Sprachlehre konkreter *religiöser Symbole*.³⁰ Insbesondere die Sprachformen der Metapher, des Symbols, des Gleichnisses, des Wunders, der Legende, des Mythos, aber auch des Glaubensbekenntnisses, des Dogmas usf. müssen zuerst als Sprachformen erkannt werden, um überhaupt „verstanden“ werden zu können. So ist etwa die beliebte Umfrage „Glauben Sie an die Jungfrau Maria?“ zumindest unklar, wahrscheinlich eher unsinnig³¹, weil weder der Sinn von „glauben“ noch von „Jungfrau Maria“ mit der Frage verständlich gemacht ist oder sogar ein „falscher“ Sinn unterstellt wird.³² - Auf religionspädagogischem Gebiet hat sich für eine die urtümliche religiöse Sprache erschließende Didaktik in den letzten Jahrzehnten vor allem Hubertus Halfas stark gemacht.³³ Eine Religionsdidaktik aus Sicht der Philosophie sollte auf solche Grundlagen zurückgreifen.³⁴

³⁰ Auch die Ausführungen zu diesem Punkt müssen sich nachfolgend auf einige wenige zentrale Hinweise beschränken.

³¹ Diese Redeweise mag gewisse religiöse Kreise schockieren. Doch muss aus philosophischer Sicht klar gesagt werden: Wer in fundamentalistischer oder ultraorthodoxer Meinung Symbolsprachliches für Tatsachenbeschreibungen (im aussagenlogischen Sinne) hält, hat den religiösen Sinn solcher Ausdrücke nicht verstanden und macht sich, so diese Meinung anderen offeriert wird, der Verbreitung von Aberglauben schuldig. In die Gefahr eines solchen Missverständnisses gerieten und geraten leider auch immer wieder bestimmte kirchliche Äußerungen, leider auch zu grundlegenden Glaubensaussagen. (Vgl. dazu etwa Fuchs 1990 und Petermann 1991).

³² Auch hier liegen die didaktischen Konsequenzen auf der Hand: In Seminaren und Unterrichtsbesuchen ist immer wieder zu erleben, wie leichtfertig auch Studierende der Theologie, denen ein verantwortbarer Unterricht in Religion ja ein Anliegen sein müsste (und im Selbstverständnis gewiss auch ist), mit sprachlich nicht unmittelbar zu fassenden Ausdrücken „hantieren“. Natürlich ist es außerordentlich schwer, für Erzählstoffe wie „Erschaffung der Welt“ oder „Auferstehung Christi“ die rechte Sprache zu finden, nicht selten fehlt aber zudem grundsätzlich die Fähigkeit, sich mit der Eigenart dieser Sprache auseinander zu setzen, so dass die Verwechslung mit historischen oder naturwissenschaftlichen Ereignissen in Kauf genommen und so Aberglaube erzeugt wird. Hier hat bereits die Lehrerbildung, in den Fächern Theologie wie auch Philosophie/Ethik eine unverzichtbare Aufgabe.

³³ Zu nennen sind die strikte an einer religiösen Sprachlehre orientierten und fortlaufend aufbauenden Unterrichtswerke für die Grundschule und die Sekundarstufe I („Religionsbuch“) Düsseldorf: Patmos 1983 bis 1991 mit den entsprechenden Kommentarbänden („Religionsunterricht in der Grundschule“, Bd. 1 ff. bzw. „...in Sekundarschulen“, Bd. 5 ff., Düsseldorf: Patmos 1983 bis 1997) sowie in Halfas: Das dritte Auge. Düsseldorf 1987. - Vgl. dazu meine jetzt als Kapitel 5-1 in den Kontext dieser Arbeit aufgenommene Auseinandersetzung Petermann 1992.

³⁴ Sie nähren sich im übrigen auch bei Halfas aus eher philosophischen Überlegungen. Pate für die religionspädagogische Symboldidaktik haben vor allem Ernst Cassirer und Paul Ricoeur gestanden.

Grundsätzlich ist davon auszugehen, dass religiöse Sprachformen ebenso ihrer Eigenwert und ihre eigene Wahrheit enthalten wie es etwa bei künstlerischen, aber auch fachspezifischen Sprachformen i.d.R. ohne Probleme anerkannt wird. Freilich hat die Auseinandersetzung mit religiösen Sprachformen unter der historisch verschuldeten Konfrontation mit der Sprache der neuzeitlichen Naturwissenschaft zu leiden. Die berühmte Äußerung Galileis, die Sprache der Natur sei in sich klar und habe sich nie der Meinung der Menschen angepasst, hingegen sei die Sprache der Bibel stets interpretationsbedürftig und insofern sekundär, diese Meinung meinte er zwar vertreten zu müssen lediglich zur Verteidigung seiner in sich stimmigen Sicht von Welt. Freilich hat sich ihre Verallgemeinerung bis heute zu der falschen Ansicht manifestiert, die naturwissenschaftlich-technische Wissenschaftssprache sei eindeutig und klar, literarische, künstlerische oder gar religiöse Sprachformen hingegen bedeuteten stets etwas anderes als sie sagten.³⁵ Denn ein Symbol oder eine Metapher ist nie „nur“ ein Symbol oder eine Metapher für etwas, was man auch anders sagen könne, sondern steht eben an solchen Stellen, in denen sich das zu Sagende nicht anders sagen lässt als in der Figur eines Symbols oder einer Metapher.

Im einzelnen: Unabhängig vom Umgang mit Metaphern in der Alltagssprache zum Zwecke ihrer spielerisch-vergnügelichen Ausgestaltung hat die *Metapher* ihren ernsthaften Ort genau dort, wo es um die (vorhin im Punkt „Hermeneutik“ skizzierte) Übertragungsleistung von einer in eine andere Ebene geht, die zugleich das Problem und die Begrenztheit völliger Übertragung zur Sprache bringt.³⁶ Ein gut geeignetes Beispiel zur Erklärung sind sog. Anthropomorphismen. Absurd wäre es, sie dahingehend auflösen zu wollen, dass man das „eigentlich“ in ihnen Gemeinte versuchen würde in Sprache zu fassen, da sie sich erst einstellen, wenn eben dies nicht möglich ist. Andererseits ist metaphorischer Sprachgebrauch auch davon überzeugt, dass die Sprache angesichts der Einsicht in diese ihre Grenze (also der epistemologischen Unmöglichkeit, etwa über das Ansichsein der Dinge, vor allem aber über das die Grenzen unserer Welt Übersteigende etwas aus-sagen zu wollen) nicht verstummen muss, sondern zum metaphorischen Bild greifen kann, das alle Religionen vor allem anwenden, wenn es um Beschreibungen oder sprachlich zu fassende Attribute ihres Gottes (etwa die Rede vom Arm Gottes oder auch der Güte Gottes) geht: Stets sind dies nichts anderes als anthropomorphe Ausdrücke, verlieren aber aufgrund ihres metaphorischen Sinns (nicht Bedeutung!, s.o.) nichts von ihrer Wahrheit, damit Göttliches im Bewusstsein zu bezeichnen, dass dies apophantisch nicht möglich ist.

³⁵ Zum wissenschaftsgeschichtlichen Hintergrund dieser Meinung vgl. Kapitel 1-1.

³⁶ Die Einbindung der religiösen Metapher in das Philosophische würde hier den Raum sprengen; daher sei nur verwiesen auf die ausführlichen Studien etwa von Hans Blumenberg zu einer philosophischen Metaphorologie; bes. etwa: Die Lesbarkeit der Welt. Frankfurt: Suhrkamp.

Das *Symbol*³⁷ hat eine andere Aufgabe: Hier wird ganz wörtlich „verdichtet“ (s.o.), natürlich nicht nur sprachlich, was ebenfalls über eine apophantische Beschreibung sich nicht einholen lässt, wenn nämlich über ein Wort oder eine Geste oder eine Handlung ein existentieller Zuspruch erfolgt, der an eben diesen bloßen Augenblick des Erlebens gekoppelt ist, sich mithin durch sprachliche Nachgestaltung nie wird einholen lassen. Im Unterschied zum Zeichen, das bloß auf anderes verweist und insofern auch dechiffriert werden kann, ist das Symbol ein Zeichen, das auf eine wesentlich nicht sagbare intensionale Struktur (s.o.) nicht nur verweist, sondern diese selbst mit zum Ausdruck bringt, im Raum des Religiösen eng verbunden mit einer im Augenblick der Erfahrung selbst geschehenen existentiellen Verdichtung, die die/den Betroffene(n) in diesem Augenblick in einer (metaphorisch gesprochen) eher vertikale Zeiterfahrung sich vollzieht.

In diesem Zusammenhang muss ein in religionspädagogischen Entwürfen bis hin zur Unterrichtspraxis zuweilen inflationärer Umgang mit dem Symbolischen zurückgewiesen werden. Natürlich kennen alle Religionen heilige Zeichen, heilige Dinge, heilige Vollzüge. Ihnen kommt aber aufgrund ihres Verwendungszusammenhangs nicht automatisch symbolischer Charakter zu, selbst, selbst wenn er Alltagsvollzüge sprengende Qualität aufweist. Ansonsten wäre jedes Stück Literatur und jedes Kunstwerk von vorneherein symbolisch. Demgegenüber plädiere ich dafür, den Begriff des Symbolischen in einem emphatischen Sinne für solche Begriffe, Dinge, Vollzüge zu reservieren, die a) Erfahrungen *verdichten* (und nicht bloß abbilden), b) in dieser Verdichtung zugleich auf eine in den Erfahrungen zur Erfahrung gekommene Tiefenstruktur verweisen (*intensionaler* Charakter), vor allem aber c) in der Form ihres Ausdrucks (also in diesem symbolischen Begriff, Ding, Vollzug) etwas ausdrücken, was sich anders nicht ausdrücken ließe (chiffrenhaft *privativer* Charakter).³⁸

Die Struktur des Symbolischen kennzeichnet über das Sprachliche hinaus auch viele nichtsprachliche *Erscheinungsweisen* des Religiösen. Die Notwendigkeit symbolischer Deutung ist insofern für jede Begegnung mit Religiösem Voraussetzung. Ereignisse oder Handlungen wie etwa Taufe, Wallfahrt,

³⁷ Religionspädagogisch grundlegend für diesen Zusammenhang sind diverse Einlassungen von Hubertus Halbfas zur Symboldidaktik, so vor allem in: Das dritte Auge (1987), S.84-129; Rel'U i.d. Grundschr. Lehrerhdb.1 (1983), S.253-332; Rel'U i.d. Grundschr. Lehrerhdb.3 (1985), S.511ff; Rel'U. in Sek'Schr. Lehrerhdb. 6 (1993, S.69-178.

³⁸ Dieser emphatische Gebrauch von „Symbol“ nährt sich aus den philosophisch-theologischen Überlegungen der pseudodionysischen Tradition einerseits (insbesondere bei Hugo und Richard von St.Victor) sowie den Spekulationen des Nicolaus Cusanus, die beide darauf abzielen, dass im Symbol etwas repräsentiert wird, das anders als in dieser Form unserer sinnlichen Erfahrung nicht zugänglich wäre. (Vgl. dazu Meier-Oeser 1998; auch Ricoeur (1969, S.505ff) scheint mit einem solch emphatischen Sinn von „Symbol“ zu arbeiten.)

gemeinsames Mahl, Hochzeit, Beerdigung (selbstverständlich nicht nur im christlichen Kontext, sondern etwa auch die Ganges-Waschungen im Hinduismus, die Reinigungen vor dem Gebet im Islam usw.) machen auch für den Beobachter, nicht nur die Gläubigen, nur als sakramentale Hervorhebungen oder Verdichtungen von Lebenswegen einen Sinn, dem bloß äußeren phänomenal-diagnostischen Blick bleiben sie verschlossen.

Elementare religiöse Symbole in diesem Sinne sind auch religiöse Heilungen oder Ereignisse wie Auferstehung bzw. Reinkarnation. Der innerreligiöse Einwand, mit dieser Deutung würden zentrale religiöse Elemente nicht ernstgenommen, da ja hier etwa „Auferstehung“ „nur“ symbolisch und eben nicht real gedeutet würde, versteht nicht, was er sagt: Extensional-apophantisch macht eben „Auferstehung“ keinen Sinn; die innerreligiös mit Auferstehung völlig zu Recht als fundamental behauptete neue Wirklichkeit erschließt sich nur intensional-symbolisch, eben weil eine andere als die von uns erfahrbare Wirklichkeit darin sich zeigt und nach religiöser Vorstellung sich als die eigentlich lebenserschließende. Nichts anderes wird im übrigen in den entsprechenden biblischen Texten gesagt. Aber zuweilen auch ausdrücklich weisen religiöse Texte auf solche Symbole hin, wenn etwa besonders in den von Markus aufgezeichneten Heilungshandlungen von einem „sofort“ die Rede ist. Diese Komplexität wird häufig auch nicht bedacht bei einer Frage wie: „Glauben Sie an die Auferstehung?“, was schon als Frage ohne weiteres gar nicht verstanden werden kann.

Dass der *Mythos* eine nicht nur religiös, sondern auch philosophisch gebräuchliche Sprachform ist, hat bereits Platon durch Protagoras thematisiert: Leichter zu hören und daher verständlicher scheint es, eine Geschichte mit vielen Ausschmückungen und Bildern zu erzählen, und nicht in diskursiv-logischer Form darzustellen und zu erörtern, um einen Sinngehalt dem Hörer oder Leser im Hinblick auf eigene Sinngebung nahezubringen. Setzt der Logos bewusst auf reflexive Distanz zu dem durch ihn dargestellten Gegenstand und will auch den Leser zu der reflexiven Auseinandersetzung mit diesem Gegenstand bringen, so zielt der Mythos auf eine Einbindung seines Hörers mit dessen existentieller Sinnfrage in die je schon gestellte Sinnfrage, in der sich wiederfindend der Hörer sich nun auf den Weg machen kann zur konkreten sinnvollen Lebensgestaltung, von der ihre logisch-diskursive Erörterung jedoch nur eine Möglichkeit ist. Als sprachliches Mittel greift der Mythos zu Bildern und nicht zu Begriffen, nicht zuletzt weil Bilder den Blick weiten und defokussieren und nicht wie der Begriff konzentrieren und fokussieren. Mythisch wird daher vor allem in Sprache gesetzt, was nach dem je vorgängigen Woher und nach dem uneinholbaren Wohin fragt. Ursprungsmythen (wie biblisch die Texte Gen 1-11) oder Endzeit- bzw. Ewigkeitsmythen (wie biblisch etwa die apokalyptische Literatur) sind

entsprechend die häufigsten Beispiele der Verwendung des Mythos im religiösen Raum. Eher aus Gründen einer langen Geschichte von auch pädagogisch unheilvoll wirksamen Missverständnissen sei darauf hingewiesen, dass solche Mythen natürlich nicht historisch oder als Tatsachenberichte gelesen werden dürfen und auch wollen. Im christlichen Raum hat sich jedoch bis heute der angesichts dieser Feststellung falsche Terminus „Schöpfungsberichte“ für die Texte am Anfang der Bibel gehalten. Natürlich versteht auch hier nichts von den nicht nur theologisch, sondern auch philosophisch bedeutsamen kosmologischen und anthropologischen Überlegungen dieser Texte, wer meint, sie fundamentalistisch lesen zu können.

Leichter ist der Umgang mit der **Legende**. Neben der berühmten Sammlung von Heiligenlegenden in den *Legenda aurea*³⁹ sind das bekannteste Einzelbeispiel im mitteleuropäischen Raum die sog. *fioretti* über Francesco D'Assisi⁴⁰; aber bereits die Bibel kennt Legenden, am bekanntesten ist die sog. Josefslegende Gen 37ff. Und auch in anderen Religionen ist Legendarisches mannigfaltig überliefert, etwa zur Jugend Siddharts im Buddhismus, oder die breite Literatur zur Person des Mohammad. An der Nennung dieser Beispiele wird deutlich: Im Unterschied zum Mythos, der sich eher allgemein auf Ursprüngliches und Ewiges bezieht, versucht die Legende, diese veränderte Sinndimension in die Gestaltung persönlich gelebter konkreter Gegenwart einzuziehen und zur Sprache zu bringen, etwa unter der Perspektive: Wie wäre es, wenn wir im vollen Erleben und Fühlen unseres Woher und Wohin Gegenwart auskosten würden? Erlebnisse, die eher innerlich und durch ein einmaliges Erleben die Erfahrung von Lebenssinn für einen einzelnen Menschen auf eine andere, tiefere Ebene haben stellen können, werden zu einer Lebensgeschichte unter der Perspektive nicht mehr konkret zu durchlebenden, sondern erfüllten Sinns ausgesponnen, um das tägliche Leben eben wie mit Blumen, *fioretti*, aususchmücken und zu verschönern und so für die Hörer zumindest in Ansätzen unter dieser veränderten Perspektive lebbar zu machen. Jedem Hörer von Legenden ist klar, dass die Frage, ob das wirklich passiert sei, unsinnig ist. Entscheidender ist die Erfahrung von Gelingen und Schönheit von Leben, das mir als Hörer die Möglichkeit gibt, selbst im Detail in diesem Sinne anders durchs Leben zu gehen.

Schließlich ein kurzes Wort zu **Dogmen**: Nicht alle Religionen kennen sie, im christlichen Raum aber haben sie bis in den Raum des Öffentlich-Rechtlichen hinein Wirkung gezeigt. Sollte in späterer Zeit mit ihnen Sagbares von Nichtsagbarem als

³⁹ Die *Legenda aurea* des Jacobus de Voragine (1263-73). Aus d.Lat.übers.v.R.Benz, Heidelberg : L.Schneider¹⁰ 1984.

⁴⁰ Entstanden sind die *fioretti* im 14. Jh., etwa 100 Jahre nach dem Tod des Francesco 1226; dt. Ausgabe etwa in: Franz von Assisi: Die Werke. Zürich: Diogenes 1979.

Rahmen für Lebensordnungen unterschieden und festgelegt werden, so ist ihr Sinn ursprünglich als Versuch zu verstehen, eine generalisierbare Formel zu finden, die immer und überall alle, die sie aussprechen wie ein Erkennungszeichen verbindet, als „symbolon“, gedrängte Zusammenfassung ihres gemeinsamen Glaubens. Daraufhin auch inkriminierte neuere Dogmen zu überprüfen, kann ihnen durchaus zuweilen etwas Erhellendes abgewinnen.

III

Gesprächsführung

Kapitel 3

Theologisieren mit Kindern? Bemerkungen aus philosophischer Perspektive¹

„...der Mann (war) jetzt traurig. Er sollte zu Gott beten und ihn fragen, warum er das gemacht hat. Dann würde Gott es ihm bestimmt sagen. Und er würde Gottes Sage annehmen. Er sollte dann das tun, was er sagt.“²

Keine Frage, in diesem Votum eines 10-jährigen Mädchens vollzieht sich theologisches Denken, - in unmittelbarer Betroffenheit geäußert und nicht bewusst einen Gedankenprozess konstruierend, aber doch in aller Ernsthaftigkeit und in einem zumindest für uns klar strukturierten Gang der Gedanken:

- Auf eine *Erfahrung* (1) folgt
- als erste Ebene der *Auseinandersetzung* (2), diese Erfahrung vor Gott zu tragen, sagen wir zunächst vor eine unsere Erfahrungen übersteigende Instanz, die für diese Erfahrung die Verantwortung zu tragen scheint, weil eine unmittelbar greifbare Verantwortung nicht auszumachen ist.
- In dieser Auseinandersetzung scheint drittens die Begegnung mit Gott *dialogische Züge* (3) anzunehmen; von Frage und Sage ist die Rede: In der Frage

¹ Das vorliegende Kapitel ist bis auf wenige durchgesehene Anmerkungen identisch mit meinem Beitrag: Wie können Kinder Theologen sein? Bemerkungen aus philosophischer Perspektive, in dem Band: Gerhard Büttner & Hartmut Rupp (Hg.): Theologisieren mit Kindern. Stuttgart: Kohlhammer 2002, S. 95-127. - Das Buch wie auch mein Beitrag gehen zurück auf ein Symposium zum Thema „Theologisieren mit Kindern“ am 1. Oktober 1998 in Heidelberg. Als Besonderheit dieses Unternehmens darf sicher herausgestellt werden, dass nicht einfach Theorien zum Philosophieren und Theologisieren mit Kindern vorgetragen wurden. Die Diskussionen nehmen vielmehr ihren Ausgang in konkreten Unterrichtsbeispielen, die zunächst weitgehend in dem genannten Band mit abgedruckt sind. Aus ihnen werden Möglichkeiten eines Theologisierens mit Kindern entwickelt. Und erst zuletzt werden an ihnen auch Theorien zum Theologisieren mit Kindern überprüft. In meinem gegenüber dem ursprünglichen Symposions-Vortrag erheblich erweiterten schriftlichen Beitrag hatte ich Gelegenheit, die mir vorliegenden Unterrichtsprotokolle genauer zu studieren und zu kommentieren. - Damit meine Kommentare an den Protokollen selbst nachvollzogen werden können, war es sinnvoll, sie in das vorliegende Kapitel einzubinden, woraus sich die Überlänge erklärt. Ich danke den Herausgebern für die Zustimmung, die beiden Unterrichtsprotokolle zur Theodizee-Frage (Abschnitt 4.1) und zum Problem des freien Willens (Abschnitt 4.3) abzudrucken; die Aussagen zum Michaels-Mythos konnten aus technischen Gründen nur in die Anmerkungen aufgenommen werden.

² Büttner/Rupp (2002), S. 27 (Protokoll „Theodizee“, Notiz Mädchen 1).

erfahre ich einen Widerpart, dem ich meine Frage stellen kann, und mit dieser weiteren Erfahrung widerfährt mir ein Sagen, als Antwort auf mein Fragen, aber auch als Horizont, unter dem Fragen überhaupt nur möglich und sinnvoll ist und sich als Anfragen erweist.

- Damit ist mir viertens die Möglichkeit eröffnet, die „Sage“ *anzunehmen* (4) und so meine ursprüngliche Erfahrung zu integrieren, also als ein Widerfahrnis in Bezug auf mich selbst zu verstehen.
- Das heißt noch nicht, diese ursprüngliche Erfahrung auch schon akzeptieren oder gar mit ihr fertig werden zu können; dazu folgt noch die letzte Ebene: Wenn ich nun tue, was mir gesagt wurde, bin ich bereits unterwegs, gehe einen Weg der *Auseinandersetzung* (5).

Diese Rekonstruktion ordnet die Antwort des Mädchens bewusst nicht in ein bestimmtes Theodizee-Schema ein.³ Mich interessiert zunächst vielmehr,

- a) *dass* sich hier ein theologisch interessanter und *differenzierter Gedankengang* herauslesen lässt,
- b) *dass* und *warum* dieser Gedankengang von einem *Kind* als *unmittelbarer* Gedanke geäußert wurde, und
- c) *dass* bzw. *wie* und *warum* Kinder zu solchen Gedanken einerseits *motiviert* und andererseits mit ihnen ihr Gedanke *weitergedacht* werden könnte.

Mit diesem kurzen Aufriss ist eigentlich schon alles gesagt: Kinder sind Theologen. Nun steht neben dem pädagogischen Sinn dieser Behauptung auch ihr philosophischer Gehalt zur Debatte; zu fragen ist daher auch, was genauer gemeint ist, wenn Kinder theologisieren, also inwiefern, auf welcher Ebene sie theologische Gedanken zu äußern in der Lage sind, bzw. wie denn Kinder Theologen sein können. Einige Blicke in diese Richtung zu werfen, dieser Aufgabe stellt sich das folgende Kapitel, mit dem Ziel, Grundlagen, Möglichkeiten und Schwierigkeiten der Gesprächsführung im Religionsunterricht bzw. Ethikunterricht zu theologisch interessanten Themen zu erörtern.

- Dazu ist es in einem ersten Abschnitt (1) wichtig, sich genauer des Titels „Theologisieren mit Kindern“ zu vergewissern. Das wird geschehen (1.1) durch eine Skizze der Bewegung des *Philosophierens mit Kindern*, die den Hintergrund für unser Thema bietet, (1.2) durch eine kurze Klarstellung der Pointe der Rede von einer *Theologie der Kinder*.

³ Vgl. dazu die entsprechenden Bemerkungen von Gerhard Büttner, in: Büttner/Rupp (2002), S. 30f. Büttner macht in dieser Untersuchung das Theologisieren mit Kindern fest an der Einordnung kindlicher Antworten in die von Piaget und Kohlberg entwickelten Stufen kognitiver bzw. moralischer Entwicklung. Damit nimmt er ausdrücklich Bezug auf diverse Untersuchungen von Anton A. Bucher (insbesondere Bucher (1992a)). Auf eine solche Einordnung beziehe ich mich mit meinem Ausdruck „Theodizee-Schema“.

- In einem zweiten Abschnitt (2) geht es um eine knappe systematische Orientierung zur Frage, warum und inwiefern *Philosophie im kindlichen Denken* eine Grundlage hat; damit wird der Horizont abgesteckt, an dem sich auch ein Theologisieren mit Kindern zu messen hat.
- Ein dritter Abschnitt (3) entwickelt dann in wenigen Andeutungen *Perspektiven* zu einer *Theologie der Kinder*.
- Mit den in (2) und (3) zusammengestellten Kriterien werden dann im vierten Abschnitt (4) die *Unterrichtsbeispiele kommentiert*, um Sinnvolles und Machbares für Formen theologisierender Unterrichtsgespräche festzuhalten, sowie kritisch einige Perspektiven für eine Fortbildung des Theologisierens mit Kindern zu entwerfen,
- was in *thesenhafter* Form den Abschluss (5) dieses Kapitels bildet.

1 Was heißt „Theologisieren mit Kindern“?

Bedenkt man die Fragestellung *Wie können Kinder Theologen sein?*, so ist das Thema damit noch nicht genau genug umrissen. Der hier unterstellte Zusammenhang von Kinderfragen und Theologie lässt mehrere Deutungen zu: Geht es um eine Theologie für Kinder, eine Theologie der Kinder, ein Theologisieren mit Kindern? Dahinter verbergen sich spezifischere Fragestellungen: Sind Kinder eigenständig und kindgemäß in der Lage, theologische Gedanken zu fassen und zu formulieren? Inwiefern hängen sog. elementare Fragen, wie in besonderem Maße Kinder sie zu stellen scheinen, mit Grundfragen der Theologie zusammen? Warum macht es insofern Sinn, nicht von einer Theologie für Kinder, sondern von einer Theologie der Kinder zu sprechen? Sind dann Kinder als Theologen anzusehen, bzw. inwiefern sind sie als Theologen anzusehen? Und wie, auf welchen Ebenen, mit welchen Mitteln kann es gelingen, mit Kindern in einen Gedankenaustausch über theologische Fragen zu kommen, die auch ihre eigenen theologischen Fragen sind? Und hat das schließlich Konsequenzen für das Selbstverständnis von Theologie?

1.1 Philosophieren mit Kindern als Hintergrund der Fragestellung

Die Formulierung der eben aufgeworfenen Fragen lässt erkennen, dass sie im Horizont der Bewegung des Philosophierens mit Kindern entwickelt worden sind. Ich will daher kurz über wichtige Richtungen orientieren, um so die Akzentsetzung des Titels „Theologisieren mit Kinder“ zu verdeutlichen.

Als neuere Erscheinung geht das Philosophieren mit Kindern zurück auf Initiativen von Matthew Lipman und sein 1970 in den USA gegründetes „Institute for the Advancement of Philosophy for Children“ (IAPC). Lipman konnte dabei auf reformpädagogische Erfahrungen in Deutschland zu Beginn des 20. Jh. zurückgreifen, namentlich auf Hermann Nohl⁴ und Leonard Nelson⁵, aber auch auf Überlegungen im Pragmatismus von John Dewey⁶. Von ihnen übernahm er vor allem die Zielsetzung, das logische Denken, die Verstandestätigkeit der Kinder zu stärken, sowohl was Gegenstände der Erkenntnis angeht als auch Gegenstände des (moralischen)

⁴ Nohl, Herman: Die Philosophie in der Schule (1922); in: Nohl: Pädagogik aus dreißig Jahren. Frankfurt/M. 1949.

⁵ Nelson, Leonard: Die sokratische Methode (1922). Hg. v. G. Raupach-Strey. Kassel 1996.

⁶ Vgl. etwa Dewey, John: Wie wir denken. Eine Untersuchung über die Beziehung des reflexiven Denkens zum Prozeß der Erziehung. Zürich (Morgarten) 1951 (amerik.: How we Think. Boston 1910); und: Demokratie und Erziehung (amerik.: 1915). Weinheim 1993.

Handelns. In seiner Didaktik bleibt Lipman jedoch eher dem traditionellen Muster des Beibringens und Unterweisens verhaftet, so dass sein Ansatz nicht unberechtigt als eine „Philosophie *für* Kinder“⁷ eingeordnet wird. Inzwischen hat diese Bewegung Schüler in aller Welt hervorgebracht. International bekannt geworden ist vor allem das österreichische Institut in Graz mit Daniela Camhy⁸ und die Bewegung in Australien mit Phil Cam⁹. In der Fortentwicklung des Lipmanschen Ansatzes wurde das Missverständnis einer verkindlichten Form von Philosophie für die Unterweisung lediglich in der Schule relativiert bzw. aufgehoben, zumal Lipmans wegweisende Materialien¹⁰ selbst keineswegs einen bloß unterweisenden Charakter haben, sondern sowohl in der Anlage der Texte als auch hinsichtlich der Möglichkeiten ihrer Aufarbeitung deutlich dialogisch-interaktiv ausgerichtet sind.

In Deutschland hat seit Beginn der 80er-Jahre vor allem Ekkehard Martens in Hamburg das Philosophieren mit Kindern gefördert. Von vorneherein verstand er dabei Kinder als Subjekte des Philosophierens und legte entsprechend Wert darauf, bei ihnen auch die „Haltung der Neugier und Offenheit“, aber auch die Dialogfähigkeit zu fördern.¹¹ Unter dieser Zielsetzung hat dann Barbara Brüning seit 1984 in Hamburg Philosophie-Gruppen mit Kindern geleitet.¹² Mit der Einführung der „Verlässlichen Halbtagsgrundschule“ wurde Philosophieren mit Kindern 1997 sogar (Wahl-)Schulfach in Hamburg.¹³ Schon zuvor hatte, ausgehend von den Hamburger Überlegungen, das Land Mecklenburg-Vorpommern „Philosophieren mit Kindern“

⁷ Bezeichnend dafür ist auch der gleichnamige programmatische Aufsatz Lipmans aus dem Jahr 1970 sowie die unter dem Titel „Thinking. The Journal of Philosophy for Children.“ seit 1979 von Lipman herausgegebene Zeitschrift (Montclair / New Jersey / USA).

⁸ Camhy, Daniela (Hg.): Wenn Kinder philosophieren. Graz 1990; und Camhy (Hg.): Das philosophische Denken von Kindern. St. Augustin 1994.

⁹ Auf deutsch ist eine Reihe von Titeln erschienen im Verlag an der Ruhr, z.B. Phil Cam: Können Augen sehen? Mülheim (Vlg. a.d. Ruhr) 1997.

¹⁰ Lipman, Matthew: Pixie. dt.: Wien 1986 [für die Primarstufe] und: Harry Stottlemeiers Entdeckung [für die S I]. dt.: Wien (Hölder) 1990.

¹¹ Martens, Ekkehard: Sich im Denken orientieren. Philosophische Anfangsschritte mit Kindern. Hannover (Schroedel) 1990, S.6. Das Buch ist in einer revidierten Fassung neu aufgelegt unter dem Titel: Philosophieren mit Kindern. Eine Einführung in die Philosophie. Stuttgart (reclam) 1999.

¹² Brüning, Barbara: Mit dem Kompass durch das Labyrinth der Welt. Wie Kinder wichtigen Lebensfragen auf die Spur kommen. Bad Münden (Bücherwarte) 1990. – Jetzt auch: Brüning 2001.

¹³ Philosophieren in der Verlässlichen Halbtagsgrundschule. Eine Dokumentation von Praxiserfahrungen. Erarbeitet vom Arbeitskreis Kristina Calvert, Evelina Ivanova, Cristine Kipping, Angelika Maier, Ekkehard Martens, Eberhard Ritz (Leitung), Markus Tiedemann. Hamburg 1997. Vgl. dazu auch das Lese-Buch von Markus Tiedemann: Prinzessin Metaphysika. Eine fantastische Reise durch die Philosophie. Hildesheim (Olms) 1999.

als ordentliches Unterrichtsfach ab der Klasse 1 projiziert und inzwischen auch eingeführt.¹⁴

Über die Insider hinaus bekannt gemacht hat das Philosophieren mit Kindern dann der Berliner Pädagogikprofessor Hans-Ludwig Freese, vor allem mit seinem programmatischen Buch „Kinder sind Philosophen“¹⁵, das den bislang vielleicht besten Überblick und auch eine sehr gute Einführung in die Thematik bietet; weitere Bänden mit Material für die Praxis folgten.¹⁶ Freese geht in seinem Verständnis aus vom ganz naiven kindlichen Staunen, hinter dem er jene Fragen vermutet, die auch die metaphysische Tradition der Philosophie bewegt haben. Dieses Staunen nicht entwicklungspsychologisch als Vorstufe zum Denken anzusehen, es vielmehr als eigenständige Denkform ernst zu nehmen und durch Gespräche zu fördern und zu entwickeln, ist ebenso das Anliegen des Amerikaners Gareth B. Matthews, dessen erste Bücher Freese in Deutschland bekannt gemacht hat.¹⁷ Matthews beginnt seine Gespräche mit Kindern durch kleine dialogisch und interaktiv angelegte Impulsgeschichten, die überzeugend die Eigentätigkeit kindlichen Denkens und das Gespräch auch unter den Kindern selbst freisetzen.

Natürlich kann, auch darauf hat Freese hingewiesen, das Philosophieren mit Kindern auf eine lange Tradition zurückblicken: Nicht erst in der Reformpädagogik zu Beginn des 20. Jh., bereits in der Aufklärungszeit hat es entsprechende Erziehungsprogramme gegeben. Zu nennen sind vor allem die Namen John Locke, Jean-Jacques Rousseau und Karl-Philipp Moritz¹⁸. Aber auch schon in der Antike scheint beispielsweise Epikur das Philosophieren mit Kindern ausdrücklich unterstützt zu haben.

Unter den besonderen Perspektiven des staunenden, beobachtenden und entdeckenden Lernens im Sachunterricht hat Helmut Schreier wichtige Materialien für

¹⁴ Namentlich zu nennen sind in diesem Zusammenhang Barbara Brüning, Michael Fröhlich, Heiner Hastedt und Silke Pfeiffer. Vgl. dazu: *Philosophieren in der Grundschule*. Rostocker Philos. Manuskripte. NF, Heft 7, Hg. v. H. Hastedt u.a., Rostock 1999; sowie in der gleichen Reihe das Heft 3: *Philosophieren mit Kindern*. Rostock 1996.

¹⁵ Freese, Hans-Ludwig: *Kinder sind Philosophen*. Weinheim (Quadrige) 1989 [inzwischen mehrere Nachdrucke].

¹⁶ Freese, Hans-Ludwig (Hg.): *Gedankenreisen. Philosophische Texte für Jugendliche und Neugierige*. Reinbek (rowohlt) 1990, und Freese: *Abenteuer im Kopf. Philosophische Gedankenexperimente*. Weinheim (Beltz) 1995.

¹⁷ Matthews, Gareth B.: *Philosophische Gespräche mit Kindern*. Berlin (Freese) 1989 (amerik: 1984), und Matthews: *Denkproben*. Berlin (Freese) 1991 (amerik: *Philosophy and the Young Child* 1980).

¹⁸ Vgl. dazu jetzt neu als Bilderbuch von Wolf Erlbruch bearbeitet: *Moritz, Karl Philipp: Neues ABC-Buch*. München (Kunstmann) 2000 (original 1790).

das Philosophieren mit Kindern zusammengestellt.¹⁹ - Das Staunen über die Dinge der unmittelbaren Erfahrung, nicht zuletzt über die Schulung der sinnlichen Wahrnehmung ist ein wichtiges Element auch für die Eva Zoller, die seit 1987 in der Schweiz eine Dokumentationsstelle für das Philosophieren vor allem mit Vorschulkindern aufgebaut hat.²⁰ - Gleichwohl kann nicht jede Auseinandersetzung mit kindlichem Fragen schon Philosophie genannt werden; viele Publikationen sind eher (durchaus wertvolle) pädagogische Ratgeber oder Problembücher.²¹ - Dass neben philosophischen Texten und Geschichten auch literarische Texte und sogar Bilder Impulse für das Philosophieren bieten, das haben vor allem Jutta Kähler und Susanne Nordhofen wiederholt herausgestellt.²² Zu Möglichkeiten des Philosophierens in und mit Bilderbüchern habe ich selbst diverse Seminare durchgeführt.²³ Im Bereich der Kinderliteratur sind in den letzten Jahren in der Tat relativ viele philosophisch interessante, zuweilen auch direkt philosophisch gestaltete Titel auf den Markt gekommen. Für ein Philosophieren mit Kindern sind dabei weniger interessante Bücher, die eher auf Sachbuchebeine Philosophie zum Thema machen, so insbesondere der weit- hin überschätzte Bestseller „Sofies Welt“²⁴; bedeutender sind Versuche, die Philosophie, besser Philosophieren in der Textgestalt selbst anlegen und so den Leser zum

¹⁹ Schreier, Helmut: Himmel, Erde und ich. Geschichten zum Nachdenken über den Sinn des Lebens, den Wert der Dinge und die Erkenntnis der Welt. Heinsberg (Dieck) 1993, sowie der entsprechende Kommentarband. - Zu nennen sind in diesem Zusammenhang auch die didaktischen Überlegungen des Reformpädagogen Martin Wagenschein für den Bereich der Physik, gut zugänglich etwa in dem Bändchen: Verstehen lernen. Genetisch - Sokratisch - Exemplarisch. Beltz (Weinheim) 1968 (als TB 1999).

²⁰ Am bekanntesten ist ihr anregendes Buch: Zoller, Eva: Die kleinen Philosophen. Vom Umgang mit „schwierigen“ Fragen. Zürich (Orell F.) 1991 (als Herder-TB 1995).

²¹ Zu nennen wären hier Bücher wie: Glage, Benita: „Warum bleibt der Gott im Himmel?“ Mit Kindern über das Leben nachdenken. München (Kösel) 1992; oder: Schuster-Brink, Carola: Kinderfragen kennen kein Tabu. Ravensburg (O.Maier) 1991; oder auch Pousset, Raimund: Sicher antworten auf Kinderfragen. Wuppertal (Hammer) 1993. - Nicht gilt das für das verdienstvolle Buch von Rainer Oberthür: Kinder und die großen Fragen. Ein Praxisbuch für den Religionsunterricht. München (Kösel) 1995; Oberthür hat sich nicht nur mit philosophischen Hintergründen auseinandergesetzt, sondern arbeitet in seinen Praxismodellen durchaus mit philosophischen Rastern.

²² Kähler, Jutta / Nordhofen, Susanne: Geschichten zum Philosophieren. Stuttgart (reclam) 1994. Vgl. auch diverse einschlägige Aufsätze der Autorinnen in der „Zeitschrift für Didaktik der Philosophie und Ethik“.

²³ In Vorbereitung ist das Buch: Petermann: „Kann ein Hering ertrinken?“ Philosophieren mit Bilderbüchern. Weinheim: Beltz 2002. - In die vorliegende Buch ist daraus das 11.Kapitel zur Frage nach Gott in leicht veränderter Form als Kapitel 4-1 aufgenommen worden.

²⁴ Gaarder, Jostein: Sofies Welt. München (Hanser) 1993 (norw. 1991). Das Buch bleibt entgegen seinem Anspruch eher auf der informierenden Sachebene, dringt kaum vor zu einem dialogischen Philosophieren. Geeigneter für das eigenständige Philosophieren, wenngleich erst für Fortgeschrittene, ist demgegenüber ein Buch wie das von Nora K. und Vittorio Hösle: Das Café der toten Philosophen. Ein philosophischer Briefwechsel für Kinder und Erwachsene. München: Beck 1996.

philosophischen Mitdenken animieren. Zu nennen ist hier an vorderster Stelle ein Autor wie Jürg Schubiger.²⁵

Fest institutionalisiert ist das Philosophieren mit Kindern in Deutschland bislang in Mecklenburg-Vorpommern als ordentliches Schulfach, als Philosophie für die Sekundarstufe I auch in Schleswig-Holstein, für die Grundschule im Ergänzungsbereich in Hamburg. Andere Bundesländer, auch Baden-Württemberg, das bislang einen Ethik-Unterricht erst ab Klasse 8 vorsieht, überlegen jedoch, Ansätze des Philosophierens mit Kindern in die Curricula der Philosophie- bzw. Ethik-Lehrpläne einzubauen. An Hochschulen werden Lehramtsstudierende freilich nur sehr sporadisch auf solche Aufgaben vorbereitet. Regelmäßig und auf der Grundlage curricularer Konzepte bieten Veranstaltungen zum Philosophieren mit Kindern zur Zeit wohl nur die Universität Rostock im Rahmen der Lehrerfortbildung (Barbara Brüning/Silke Pfeiffer/Michael Fröhlich) und bereits seit 1991 die Pädagogische Hochschule Heidelberg (Hans-Bernhard Petermann) an. Außerschulisch gibt es demgegenüber eine Vielzahl von Initiativen von Eltern und Erzieherinnen.²⁶ - 1997 hat sich in Bremen im „Fachverband Philosophie“ eine „Kommission Philosophieren mit Kindern“ konstituiert²⁷, die 1998 in Heidelberg eine erste Fachtagung durchführte, an der die meisten genannten Personen direkt oder mittelbar teilnahmen.²⁸

Das *Ergebnis*: Zumindest in Deutschland hat sich inzwischen die Nomenklatur „Philosophieren mit Kindern“ durchgesetzt, einerseits um gegen das Missverständnis einer bloß unterweisenden Philosophie für Kinder die philosophische Eigentätigkeit der Kinder hervorzuheben, andererseits um gegen ein bloßes Zur-Kennntnis-Nehmen philosophischer Gedanken den dialogischen, interaktiven und prozessualen Charakter des Philosophierens hervorzuheben, der gerade im Umgang mit Kindern die notwendige Bedingung bietet, dass sie philosophisches Denken zur Entfaltung bringen können.

²⁵ Schubiger, Jürg: *Als die Welt noch jung war*. Weinheim: Beltz 1996; und Schubiger: *Mutter, Vater, ich und sie*. Weinheim: Beltz 1997. Zum Unterschied zwischen Philosophie als Thema in der Kinderliteratur und Philosophie(ren) in der Kinderliteratur vgl. auch Bernhard Rank: *Philosophie als Thema von Kinder- und Jugendliteratur*; in: *Taschenbuch der Kinder- und Jugendliteratur*. Hg.v. Günter Lange. Bd. 2, Hohengehren: Schneider 2000, S.799ff.

²⁶ Seit vielen Jahren bereits hält etwa Mechthild Ralla in Achern regelmäßig Kurse zum Thema; vgl. dazu H.J.Werner/E.Marsal/M.Ralla: *Philosophieren mit Kindern? Begriff, Konzepte, Erfahrungen*; in: *Lehren und Lernen* 6/1997, S.16ff.

²⁷ Sprecherin ist Jutta Kähler, Lübeck.

²⁸ Vgl. den Bericht von Jutta Kähler: *Philosophieren mit Kindern*; in *ZDPE* 2/1998, S.143ff.

1.2 Warum eine Theologie der Kinder ?

Das „Theologisieren mit Kindern“ ist dem beschriebenen Anspruch eines „Philosophierens mit Kindern“ entlehnt: Kinder selbst sind Subjekte und Akteure des Nachdenkens, erhalten von uns dazu lediglich Anregungen und Impulse. Aber auch die philosophische Abwehr gegen das Missverständnis einer (auf kindliches Niveau vereinfachten) Philosophie für Kinder oder gar einer (mit despektierlichem Unterton affizierte) Kinderphilosophie (vgl. dazu unten Abschnitt 2) hat Parallelen in der Theologie, freilich mit innertheologischer Pointe: Wenn von einer Theologie der Kinder und nicht von einer Theologie für Kinder die Rede sein soll, wird damit letztlich gegen eine Theologie der Kleriker eine Theologie der Laien eingeklagt, gegen ein lediglich katechetisch-unterweisendes Verständnis ein dialogisch-interaktives Verständnis von Theologie. Unter Bezug auf Bilder wie die des allgemeinen Priestertums oder von Kirche als Volk Gottes dürfte ein solcher Ansatz eigentlich nahe liegen. Gleichwohl tut sich die Religionspädagogik und Katechetik bis heute nicht so leicht damit, Kinder nicht als Adressaten von Glaubens-Unterweisung anzusehen, sondern ernst zu nehmen als Subjekte des Glaubens.²⁹ Eben dies aber wird vorausgesetzt, wenn zur Debatte steht, wie Kinder Theologen sein können. Denn nicht bzw. weniger um die Frage geht es, inwieweit Kindern theologische Gedanken zuzumuten sind, sondern darum, inwieweit in originär kindlichem Denken und Fragen sich grundlegende theologische Fragestellungen verbergen. Unter dieser Fragestellung vor allem sind auch die in diesem Band wiedergegebenen Gespräche mit Kindern von Interesse bzw. sollten kritisch geprüft werden.

²⁹ Zum pädagogischen Paradigmenwechsel, die Kinder als Subjekte vgl. z.B. Schäfer, Gerd E.: Aus der Perspektive des Kindes; in: Neue Sammlung 3/1997, S.377ff., oder: Honig, M.S. (Hg.): Kindheiten. Bd.7. Juventa 1996.

2 Kinder als Philosophen?

Der Zusammenhang von Kindertheologie und Kinderphilosophie liegt in der Annahme eigentümlicher Denkleistungen bzw. Leistungen des Erfassens und der elementaren Erfahrung von Wirklichkeit, die Kinder und Theoretiker miteinander verbinde. Aus philosophischer Sicht ist daher im folgenden Abschnitt zunächst (2.1) Aufklärung darüber geboten, warum überhaupt elementares, grundsätzliches Fragen einerseits und Philosophieren als wissenschaftliches Nachdenken andererseits zusammenhängen, um dann (2.2) einige Ebenen zu beschreiben, auf denen es sinnvoll ist, Kinderäußerungen als solche elementare, grundsätzliche Äußerungen zu verstehen.

2.1 Was haben elementares Fragen und Philosophie miteinander zu tun ?

Der Mensch ist ein Fragewesen. Ganz grundlegend ist sein Leben davon gekennzeichnet, nicht nur einfach zu leben, sondern das Gelebte auch zu erleben, in ständiger Auseinandersetzung mit dem Leben zu stehen. Ja, wir würden als Menschen gar nicht leben können ohne diese Auseinandersetzung; unser Leben ist abhängig davon, es auch mehr oder weniger bewusst zu gestalten. Der alte Mythos von Prometheus, den uns Platon überliefert, sieht den Menschen entsprechend nackt und ohne natürliche Mittel zur Lebenserhaltung geboren, so dass nicht die Natur selbst, sondern einzig die Kunst, die Kunst, das Leben zu führen, ihn am Leben zu erhalten vermag.³⁰ Stets stehen wir darum uns selbst, steht uns unsere Mitwelt, die Umwelt und auch ein möglicher Horizont und Grund von Welt zur Frage, zur Disposition. In der Begegnung mit irgendetwas nehmen wir dies nie einfach nur hin, sondern nehmen es immer schon wahr, deuten, ordnen ein, gehen um damit. So drängen sich in alltäglichen Erfahrungen wie von selbst Fragen auf wie: Warum scheint die Sonne, warum verliert der Baum seine Blätter, warum esse ich, warum stirbt der Vogel? Solche Fragen haben elementaren Charakter; elementar sind sie, weil das, was mich fragen lässt, grundlegend ist für mein Leben wie auch solches Fragen selbst; was erfragt wird und das Fragen selbst soll Orientierung bieten. Größere Fragen schließen sich hier erst an: Warum heißt dieses Tisch, jenes Stuhl; gibt es einen oder viele Himmel; wie kommt das Haus da in mein Auge usf.; und auch schwierigere: Wo bin ich, wenn ich schlafe; wo war ich, als die Mama Kind war; kann meine Katze mich verstehen; warum darf ich nicht immer tun, was ich will usf.? Erst ganz spät dagegen

³⁰ Vgl. Platon: Protagoras. 320 b ff.

kommen die sog. großen Fragen: Wer bin ich, woher komme ich, wohin gehe ich, was ist Welt ...?³¹

Ist so zu fragen Philosophie? Gewiss (noch) nicht: Obwohl man unmittelbar unterstellen mag, eben dies, elementare Fragen zu stellen, das sei Philosophie, leuchtet bei näherem Betrachten ein, dass ja, wie eben erläutert, eigentlich jeder Mensch so fragt; doch nicht jeder Mensch ist auch Philosoph. Philosophie ist vielmehr von alters her immer (auch) Wissenschaft. Und doch ist es nahezu eine Definition von Philosophie, dass sie die Wissenschaft vom elementaren Fragestellen sei. Wie das? Wissenschaft ist Philosophie in einem ganz eigentümlichen Sinne: Im Unterschied auch zur Theologie ist sie von einem besonderen, allen anderen Wissenschaften zunächst nicht eigenen Wissenschaftsbegriff geprägt. Der Name „Philosophie“ bereits gibt darüber Auskunft: Keineswegs mit einem *logos tês sophias*, also einer Weisheits-Lehre bzw. einer Lehre von dem, was das letzte Prinzip von allem ist, haben wir es zu tun, sondern mit einer *philia*, einer Liebe oder einer ständigen Zugewandtheit und Auseinandersetzung mit dem, was denn das *sophon* sei. In ihrem tiefsten Selbstverständnis also ist Philosophie weder Weisheitslehre im Sinne einer Versammlung bestimmter Weisheiten, noch Weisheitslehre im Sinne einer Systematik oder Enzyklopädie oder begrifflichen Bestimmung dessen, was Weisheit ist, unter Voraussetzung eines als Weisheit klar benennbaren Gegenstandes, sondern die ständige Auseinandersetzung, das elementare Suchen, der Versuch möglicher Antwort, auch das Infragestellen und die Kritik dessen, was überhaupt jenes *sophon* sei und warum wir uns so gebannt damit auseinandersetzen.

Drei Ebenen charakterisieren jenes Fragen genauer: Zuvorderst artikuliert sich Philosophie auf der Ebene des Staunens und des Sich-Wunderns, dass alles so ist, wie es ist. In diesen Kontext gehören auch die Traditionen der *Weisheit*, die erste eher mythische, symbolisch-bildhaft auf das Geheimnis dieses Fragens bezogene, aber noch nicht bewusst als Erkenntnis, gar begrifflich als Reflexion sich formulierende, sondern unmittelbar der Orientierung dienende Antworten versuchen. Doch auch die *Philosophie* hat, wie Platon und Aristoteles meinten, in nichts anderem als diesem fragenden, noch ganz in der Geheimnishaftigkeit ihres Gegenstands befangenen Staunen ihren Ursprung.³² Aber an solchen Fragen entzündet sich Philosophie lediglich. Die Fähigkeit sich zu wundern, ist eben noch nicht philosophieren oder gar

³¹ Aus eben diesem Grunde habe ich vorgeschlagen, bei den philosophisch interessanten Fragen nicht von großen (so Oberthür 1995) oder gar schwierigen (so Zoller 1991) und auch nicht von letzten (so Oelmüller, Willi: Philosophische Aufklärung. München: Fink 1994, S.32f.) zu sprechen, sondern von elementaren. Vgl. dazu Petermann: Religion zur Sprache bringen. In: Bubenheimer / Fauth (Hg.): Hochschullehre und Religion. Würzburg 2000, Abschnitt 1.4. [in der vorliegenden Arbeit vgl. Kap. 1-2].

³² Vgl. Platon: Theaitetos 155d, und Aristoteles: Metaphysik 982b.

das einzige, was wir brauchen, um gute Philosophen zu sein.³³ Philosophie im eigentlichen Sinne der philo-sophia, des ausdrücklichen und reflektierten *Bezugs* auf die Weisheit, ist erst der kritische und der Form des eigenen Fragens bewusste Bezug auf diese Fragen. Dies ist die zweite Ebene philosophischen Fragens. Als Denken des Denkens und nicht nur einfach Nachdenken von etwas Vorgestelltem, ist Philosophie daher wesentlich immer auch *Wissenschaft*. Der ihr eigentümliche Wissenschaftsbegriff lässt sich zusammenfassen in die vier Ebenen der Kritik: (1) das selbst denkende, (2) das Unterscheidungen, Differenzierungen und Alternativen aufwerfende, (3) das zur Entscheidung fähige, ins Leben eingreifende, sowie (4) das Leben auch konkretisierende und an der Wirklichkeit des Lebens sich je neu brechende Denken. Als Wissenschaft unterscheidet sich Philosophie grundsätzlich von bloßer Weltanschauung, von bereits antwortender Weisheit und Mythologie, aber, und damit kommen wir zur dritten Ebene philosophischen Fragens, auch von jeglicher Form von Ideologie. Denn ihres eigenen Denkens bewusst weiß sie auch um ihre prinzipielle Grenze, die sie hat in einem vom Denken nie einzuholenden dem Denken vorausgesetzten Grund allen Denkens. Darum ist sie immer auch Wissen des *Nichtwissens* und daher wesentlich skeptisch und kritisch gegen sog. Letztantworten. Dies aber ist sie als wissende und darum *Wissen* des Nichtwissens.

Unüberholt klar hat dieses Verständnis Aristoteles in wenige Worte gebracht³⁴:

Weil sie nämlich in Erstaunen gerieten, philosophierten die Menschen zuerst wie jetzt noch von Grund auf; das zufällig zur Hand liegende ist es, was grundsätzlich sie staunen machte, und zwar weil es ihnen unerklärlich ist. - Allmählich machten sie auf diese Weise Fortschritte und stellten sich über größere Zusammenhänge Fragen, etwa über die Affektionen des Mondes und die von Sonne und Sternen und über die Entstehung von Allem. - Der jedoch, der voller Fragen ist und sich wundert, vermeint in Unkenntnis zu sein. (So ist auch ein Liebhaber von Mythen in gewisser Hinsicht ein Liebhaber des Sophon, ein Philosoph, setzt sich doch ein Mythos aus Wunderbarem zusammen.) Philosophierte man also, um der Unwissenheit zu entkommen, so suchte man offenbar das Verstehen, um zur Einsicht zu kommen, keineswegs aber um eines Nutzens willen ... Alle nämlich beginnen mit der Verwunderung, dass die Dinge so sind, wie sie sind ...

Beachtenswert ist dieses Zitat einerseits, weil es als Philosophie den gesamten Prozess der Ebenen vom unmittelbaren erstaunten Fragen über das Verstehen

³³ Zumindest missverständlich formuliert so Jostein Gaarder an zentraler Stelle sein Verständnis von Philosophie: Gaarder: Sofies Welt. München: Hanser 1993, S.23.

³⁴ Aristoteles: Metaphysik 982b in einer eigenen, die Nuancen des Textes verdeutlichenden Übertragung.

von Zusammenhängen zur reflektierten, auch des Nichtwissens bewussten Einsicht beschreibt³⁵ und nicht nur bei der schlichten Behauptung eines Zusammenhangs von Staunen und Philosophieren stehen bleibt. Andererseits fundiert Aristoteles Philosophie in einem Staunen, das dem, was das Staunen erregt, gänzlich ausgeliefert bleibt. Damit gründet Aristoteles Philosophie elementar im Staunen, das jeglichen Akt des Philosophierens wesentlich bestimmt, ohne das Philosophie nicht ist, was sie ist. Und weiterhin bindet er jede Gestalt bzw. jedes System von Philosophie somit an den Akt des Weiterfragens, also an das Philosophieren als Tätigkeit des Denkens, so dass keiner Philosoph genannt werden kann, wer nicht in dieser grundlegenden Weise philosophierend tätig ist.

Auf dem Hintergrund dieses Zusammenhangs hat Kant, der wie kaum ein zweiter das Geschäft des Philosophierens auf den Begriff gebracht hat, zwischen einem Schulbegriff und einem Weltbegriff von Philosophie unterschieden.³⁶ Der Schulbegriff zielt, ausgehend von jenem Wissen des Nichtwissens, auf den der kritischen Vernunft zugänglichen Vorrat von Vernunftkenntnissen sowie auf Möglichkeiten des systematischen Zusammenhangs dieser Vernunftkenntnisse. Der Weltbegriff der Philosophie hingegen bezieht sich auf jenes grundlegende staunende Fragen, dem alles, auch das Nichtsagbare und Nichterkennbare und auch der Grund allen Denkens, als Gegenstand des Denkens offen steht; in diesem ihrem Weltbegriff fragt die Philosophie, so Kant, immer nach den letzten Zwecken der menschlichen Vernunft, aus denen sich überhaupt erst alles Philosophieren ergibt. Diese Zwecke aber lassen sich in die vier berühmten Grundfragen fassen, 1. nach den Quellen des menschlichen Wissens: Was kann ich wissen?, 2. nach dem möglichen und nützlichen Gebrauch allen Wissens: Was soll ich tun?, 3. nach den Grenzen der Vernunft: Was darf ich hoffen?, welche drei Grundfragen in der vierten zusammenlaufen: Was ist der Mensch? - Auch diese Fragen aber sind, obgleich in der elementaren Erfahrung aller Menschen fundiert, komplizierter als sie auf den ersten Blick scheinen: So fragt die erste nicht nach dem Umfang und konkreten Gegenständen menschlichen Wissens, sondern nach der Möglichkeit und der eigentümlichen Struktur von Wissen überhaupt und insofern nach der Bedeutung von sog. Gegenständen des Wissens. Die Frage lautet also eher: Was ist es, dass wir als wissende uns zu uns selbst und zu Welt verhalten? - Ebenso strebt die zweite Frage keine

³⁵ In meinen Seminaren habe ich diese Auslegung in Ebenen vom Staunen zum Denken einer weiteren Differenzierung unterzogen. Zwei Arbeiten zum Begriff der Naivität sowie zur Grundlegung einer Philosophie der Kinder, die auf diese Differenzierung eingehen, sind in Vorbereitung.

³⁶ Vgl. Kant, Immanuel: Logik (1800) A 23ff. Neben der Philosophie als Wissenschaft und dem Philosophieren als Weltweisheit hat Kant als dritte Form von Philosophie Philosophie auch als Lebensform verstanden, worauf wiederholt Gernot Böhme hingewiesen hat. Vgl. G. Böhme: Einführung in die Philosophie. Weltweisheit, Lebensform, Wissenschaft. Frankfurt:Suhrkamp 1998 (1993).

normativen Antworten an, was wir denn nun zu tun oder zu lassen hätten. Vielmehr geht es um die grundlegendere Auseinandersetzung mit der Erfahrung, dass wir handelnd uns auf uns selbst und auf Welt beziehen, so dass es gilt, die Bedeutung und die Grundlagen dieses Handelns auszuloten. - Auch die dritte Frage fällt zwar, so Kant, in den Bereich der Religion, will aber nicht bestimmte Hoffnungsbilder aufstellen, an denen wir dann Orientierung fänden, sondern fragt grundlegend, was es denn ist, dass wir über uns und die Möglichkeiten unserer Vernunft hinausgreifend uns auf Zukunft, auf Geschichte, auf Transzendenz, auf Hoffnungsbilder beziehen. - Und so intendiert auch die Frage nach dem Menschen kein bestimmtes Menschenbild, so dass dann in einer Konkurrenz von Menschenbildern gar von verschiedenen Philosophien geredet werden könnte; Philosophie fragt vielmehr grundsätzlich, was es ist, dass der Mensch sich selbst zum Gegenstand seines Fragens und seines Lebensentwurfs macht und machen kann.

Schelling hat diese Einsicht wenige Jahre nach Kant ausformuliert, indem er die Aufgabe der Philosophie als Anamnese einer uns Menschen wesentlich verloren gegangenen Einheit zwischen Welt und Ich, wir dürfen in unserem Zusammenhang ergänzen, auch zwischen Gott und Ich, bestimmt hat.³⁷ Philosophie beruht, so Schelling, wesentlich auf der Grundlage der Trennung dieser ursprünglichen Einheit. Poetisch hat Ernst Bloch das in den Satz gefasst: „Ich bin. Aber ich habe mich nicht. Darum werden wir erst.“³⁸ Den Menschen als ein sich selbst wesentlich verborgenes und darum sich selbst aufgegebenes Wesen zu erfassen und darin möglicherweise auch seinen ihm selbst entzogenen Ursprung zu ahnen, dieses Faktum zu erfassen und es in nachvollziehbare Sprache zu bringen, darin besteht das Geschäft des Philosophen.

Voraussetzung für ein solches Geschäft aber ist Reflexion, Reflexion nicht nur auf die Gegenstände unseres Denkens, (und das meint das Bewusstsein darüber, dass wir und die Gegenstände unseres Denkens eben nicht eins sind), sondern auch auf das Denken selbst, mithin Selbstbewusstsein. In diesen kurzen Erläuterungen wird deutlich: Aufgabe und Tätigkeit der Philosophie besteht nicht darin, Fragen allein zu *stellen*, erst recht nicht, auf sie eine endgültige *Antwort* zu finden, sondern diese Fragen in dem, was sie meinen und woraus sie sich nähren, als letzten Bezugspunkt allen Menschseins *auszuloten*. Auch die Unterstellung eines kindlichen Philosophierens muss sich an dieser Ebene messen lassen, um wirklich Philosophie genannt werden zu können.

³⁷ Schelling, F.W.J.: Zur Geschichte der neueren Philosophie (Münchener Vorlesungen 1827). Hg.v. M.Buhr. Leipzig:Reclam 1975, 111ff.

³⁸ Bloch, Ernst: Tübinger Einleitung in die Philosophie. Frankfurt: Suhrkamp 1963, S.11.

Philosophie Kindern zuzumuten, scheint mit dieser Bestimmung irrelevant geworden zu sein, wenn wir die entwicklungspsychologische Einsicht teilen wollen, dass reflektiertes, also selbstbezügliches und seines Vollzugs bewusstes Denken Kindern noch nicht möglich ist, weil sie noch in der Unbefangenheit der Unmittelbarkeit bloßen Nachdenkens verhaftet sind. Doch Philosophie wagt die Behauptung, dass jeder Mensch auf die Möglichkeit solcher Reflexion angelegt ist, auch wenn er sie aktuell noch nicht ausgebildet hat, wie etwa Kinder, oder nicht mehr besitzt. Und sie weiß auch, dass die Bezugspunkte einer solchen Reflexion nicht allein durchs Denken zu fassen sind, vielleicht durchs Denken gar nicht wesentlich zu fassen sind, sondern dass es neben der begrifflichen andere Ebenen eines solchen Bezugs geben mag; wir finden sie in der Kunst und in der Religion, also in symbolisch bzw. mythisch sich formulierenden Geisteshaltungen. Unter dieser Perspektive werden dann auch theologisch elementare Äußerungen philosophisch interessant, auch wenn sie per se noch keinen philosophische Charakter haben; den gewinnen sie erst im Vollzug ihrer reflexiven Erschließung.

Damit wird auch klarer, wie eingangs angedeutet, dass die philosophisch interessanten Fragen nicht die schon komplizierten und voraussetzungsreichen oder großen Fragen sind wie „Wer bin ich?“ oder „Woher kommt die Welt?“, sondern ganz unscheinbar scheinende, leicht übersehbare wie „Was ist Regen?“ oder „Wohin fließt das Wasser?“ oder „Warum verbrennt da etwas?“. In solchen im Alltäglichen und im Vorbeigehen sich aufdrängenden und daher elementaren Fragen verbergen sich philosophische Probleme. Wer solche Fragen stellt, fragt in einer philosophisch interessanten Weise, artikuliert vielleicht eine Ahnung philosophischen Fragens, aber philosophiert noch nicht eigentlich. Das bedeutet, alltägliches Sich-Wundern, auch existentielle Infragestellungen, aber eben auch theologische Fragen haben als solche noch keine philosophische Qualität, doch bieten sie die unverzichtbare Grundlage zu jeder philosophischen Tätigkeit. Daher entzündet sich Philosophie eben nur und erst an solchen Fragen. Andererseits hat alle Philosophie, meine ich, ihren unaufgebbaren Ursprung im unmittelbaren Staunen; beziehen aber kann sie sich auf diesen Ursprung stets nur durch die Reflexion vermittelt. Kinder sind darum philosophisch Fragende und Ahnende, aber nicht Philosophen.³⁹

Der letzte Satz ist weiter zu begründen. Und so komme ich zum nächsten Punkt:

³⁹ Diese These ist nicht notwendig als Kritik zu verstehen an dem schönen Buch von H.L.Freese: *Kinder sind Philosophen*. Berlin 1989. Die Intention Freeses würde ich vielmehr eben darin sehen, diesen Satz als Provokation zu verstehen, das Philosophische in und mit Kindern zu entdecken.

2.2 Welchen Sinn macht es genauer, Kinderäußerungen als philosophisch anzusehen?

In Aufnahme der Unterscheidung und des Zusammenhangs von elementarem Fragen und philosophischer Wissenschaft hat sich die Rede von der Philosophie als Zweiter oder gelehrter, reflektierter Naivität herausgebildet. Sie meint zunächst einmal den Bezug und die Bindung der Philosophie an jenen Ursprung unmittelbaren Fragens und Staunens, darum ist sie naiv; dessen aber kann und muss sich die Philosophie erinnern und darauf reflektieren, darum ist sie gelehrt.⁴⁰ Die weitere Überlegung betrifft nun die Möglichkeiten, sich auf eine mit der Rede von Zweiter Naivität unterstellte Erste Naivität zurückzubeziehen bzw. Formen Erster Naivität auf eine Zweite, philosophische zu beziehen. Damit wären wir beim Thema Philosophieren der Kinder bzw. Philosophieren mit Kindern angelangt. Denn naiv sind Kinder, aber in einer ersten, noch ganz unmittelbar in den Ursprung allen Fragens verflochtenen, noch nicht reflektierten Weise.

Zunächst zum Rückbezug der Philosophie auf das ihr zugrundeliegende Staunen bzw. die erste Naivität. Aus Sicht der Philosophie steht hier zur Debatte, ob und warum kindliches Fragen mehr ist als bloße Ahnungslosigkeit, sondern vielmehr eine Ahnung der philosophisch elementaren Fragen, so dass das Philosophieren der Kinder mehr wäre als eine Projektion der Philosophie auf der Suche nach Festhalten der eigenen Ursprünge, nämlich jenes ursprüngliche Fragen, was der Philosophie als Impuls zu je neuem eigenen Fragen die Provokation ihres eigenen Lebensimpulses ist.

Empirisch lässt sich darauf nicht antworten, sondern nur deutend: Warum Kinderfragen eine Tiefendimension enthalten, ist ihrem Wortlaut nicht abzulesen, sondern

⁴⁰ Vgl. Spaemann, Robert: Philosophie als institutionalisierte Naivität; in: *Phil. JB* 81.(1974), S.139ff. Eigene Überlegungen dazu habe ich unter dem Titel: „Kultivierung kindlicher Naivität. Philosophie-Unterricht als Weg von der „Ersten“ Kindlichen Naivität zur „Zweiten“ philosophisch-reflektierten Naivität“ auf der zweiten Tagung der Kommission „Philosophieren mit Kindern“ in Lübeck 1999 vorgetragen (vgl. den Tagungsbericht von Christian Gefert: *Wieviele Bilder braucht das Kind?* In: *ZDPE* 1/1999, S.78ff). Eine ausführliche Veröffentlichung dazu ist in Vorbereitung. - Der Begriff von Philosophie als Zweiter Naivität geht letztlich zurück auf Sokrates und sein Verständnis von Philosophie als Wissens des Nichtwissens; im Laufe der Philosophiegeschichte ist er dann am vielleicht entschiedensten aufgenommen worden durch Nikolaus von Kues in seiner Rede von der belehrten Unwissenheit, der *Docta Ignorantia*, dann, ausgehend von der Dichtung Hölderlins in Heideggers Philosophieverständnis als Entsprechen auf den An- und Zuspruch des Seins. Das hat sicher den Horizont auch abgegeben für die ausdrückliche Rede von Zweiter Naivität bei Paul Ricoeur: *Die Interpretation. Ein Versuch über Freud*. Frankfurt: Suhrkamp 1969, S.506f. In der Religionspädagogik hat diesen Gedanken dann Hubertus Halbfas aufgegriffen, ausdrücklich etwa in: *Religionsunterricht in Sekundarschulen. Lehrerhandbuch* 1, Düsseldorf: Patmos 1985, S.516ff, und 6. 1993, S.91ff.; vgl. dazu auch Petermann: *Einwurzelung. Religiöse Sensibilisierung und erfahrungsorientierter Wissenserwerb als Grundlagen heutigen Religionsunterrichts*; in: *KatBl* 7/92, 552-567.

das lässt sich nur erschließen durch Interpretation, Hineinlesen einer in ihnen verborgenen Tiefenschicht. Hinweise geliefert hat dazu Paul Ricoeur.⁴¹ Ausgehend von der Deutung psychoanalytischer Arbeit als Paradigma für jeden Prozess der Selbstvergewisserung kommt Ricoeur zu dem Ergebnis, dass das Ich stets, indem es sich erfasst, sich zugleich wieder dem Erfassen entzieht. Ricoeur spricht in diesem Zusammenhang davon, dass der Mensch das einzige Wesen ist, das seiner Kindheit verfallen ist und nennt dies die „symbolische Vorgängigkeit“ des Ich. Dieses Wort ist bedeutsam; Ricoeur meint damit, dass alle Interpretation stets eine symbolisch vermittelte ist wie auch das jeweils in ihr Gemeinte. Warum? Nicht nur jede Deutung vollzieht sich grundsätzlich in sprachlichen Symbolen, auch das zu Deutende erweist sich darin als je schon symbolisch Vermitteltes. Indiz dafür mag das urtümliche Staunen selber sein: Staunen können wir nur, wenn uns in der Erfahrung des Staunens etwas widerfährt, das sich dem Staunen zugleich wieder entzieht, also nie das ist, was es im ersten oder unmittelbaren Zugriff zu sein scheint. Das Staunen erweist sich dann bereits als eine Antwort, wenngleich nur eine unmittelbar evozierte, noch nicht bewusste Antwort auf etwas, was in diesem Staunen unzugänglich bleibt. Und darum ist auch das Staunen seinerseits etwas, das wie das Staunenswerte selbst vermittelt, und zwar verschlüsselt, symbolisch vermittelt sich vollzieht.

Unmittelbare Äußerungen gegenüber einem nur symbolisch und insofern auch nur annäherungsweise zu entschlüsselnden Gegenstand lassen sich von daher verstehen als ihrerseits faktisch, wenngleich nicht bewusst symbolisch verschlüsselte Antworten auf ein je vorgängiges Infragestehen und keineswegs als ahnungslose Unmittelbarkeit. Von einer Ersten Naivität im strengen Sinne zu sprechen, verbietet sich mit solcher Einsicht. Vielmehr ist jede Naivität, auch die scheinbar ahnungslose als Antwort auf eine ihr vorgängige nicht unmittelbar zugängliche Erfahrung eine stets schon vermittelte.

Was bedeutet diese auf den ersten Blick nicht leicht fassbaren Überlegungen? Zum einen: Besonders ergiebig gegenüber elementarem philosophischen Fragen sind bildhafte Erfahrungen, seien es reale Eindrücke von Wirklichkeit, seien es Sprachbilder, seien es bildhaft fassbare Handlungszusammenhänge, weil sie am ehesten eine symbolische Tiefenstruktur enthalten wie auch am entschiedensten nach einer Entschlüsselung verlangen, die ihrerseits je neues Nachfragen ermöglicht. Und auf diesem Hintergrund müssen auch kindliche Äußerungen, und das ist das andere Ergebnis dieses Gedankens, als (wenn auch zumeist unbewusste) Versuche einer Antwort verstanden werden, nicht nur als Frage. In ihnen leuchtet auf, dass, wie Bloch es ausdrückt, etwas zu Fragendes gesagt wird und somit das zu Sagende in

⁴¹ Ich beziehe mich im folgenden auf Ausführungen in Ricoeur (1969) (wie Anm. 40).

Frage steht.⁴² Als Frage und Sage zugleich aber drängt eine solche Äußerung stets zu einer Nachfrage. Die Annahme kindlichen Staunens führt daher notwendig zur Frage des Umgangs mit kindlichem Philosophieren.

Der Kinderphilosoph G. B. Matthews hat Momente solchen Staunens „Augenblicke reiner Reflexion“ genannt.⁴³ Der Ausdruck suggeriert, als handle es sich um Akte einer von sinnlichen Qualitäten freien, nur als Reflexion sich äußernde Reflexion. Ich denke nicht, dass das gemeint ist. Vielmehr geht es um gleichsam unverstellte oder unmittelbare Reflexionen bzw. Momente heller Einsicht. Matthews kritisiert, dass uns Erwachsenen solche Augenblicke reiner Reflexion im kindlichen Denken „so oft entgehen“, weil wir sie nicht als das, was sie sind“ erkennen. Was aber sind sie? Matthews meint, keinesfalls ein primitives Denken, das „auf die Erwachsenennorm hin entwickelt werden“ oder „durch unsere Annahmen über die Entwicklung des kindlichen Denkens“ gefiltert werden müsse. Dann bräuchten wir „den philosophischen Gehalt solcher Äußerungen nicht ernstzunehmen.“ Kindlichen Sichtweisen stattdessen den von Matthews unterstellten Ernst zuzuerkennen, setzt voraus, in ihnen mehr zu sehen, als ihnen auf den ersten Blick hin anzumerken ist, mehr also auch als bloß ahnungsloses Staunen, sondern bereits ahnendes Sich-Wundern.⁴⁴

Aus dieser Lesart kindlicher Äußerungen folgt, dass sie dann auch entschlüsselt werden wollen, und zwar entschlüsselt hin auf das Konkrete, das in ihnen sich Form gesucht hat. Das bedeutet: Solche kindliche Äußerungen sind zunächst einmal immer auf einen möglichen Bezug auf jene vorhin benannten Grundfragen menschlicher Vernunft hin zu untersuchen: Ist in ihnen ahnend eine solche Frage ausgesprochen? Gibt es dafür aber Indizien oder will ich den Versuch machen sie als eine solche Äußerung ernst zu nehmen, drängen sie zur Dechiffrierung. Wie aber soll das anders gehen als das Nachfragen, was damit gemeint sein könnte; anders: durch die Nachfrage: Was willst du sagen, wenn du solches sagst?

Damit wird eine weitere Differenzierung deutlich: Kinder, so behaupte ich, können sich zu elementaren Fragen nach Menschsein, Welt und Gott äußern. Sie tun dies, wenn ihnen im Alltag unvermittelt etwas widerfährt, was sie staunen und dann verwundert nachfragen lässt. Für den Philosophen verbirgt sich hinter solchem staunenden Fragen die strukturelle Frage: Was ist dies, dass es ist; oder auch: Was ist dies, dass es ist, was es ist. Auf solche Augenblicke als Erwachsener sensibel und

⁴² Einen grundlegenden Text zum Thema Kinderphilosophie hat Ernst Bloch vorgelegt in den ersten Abschnitten seiner: *Tübinger Einleitung in die Philosophie*. Frankfurt: Suhrkamp 1963.

⁴³ Matthews, Gareth B.: *Philosophische Gespräche mit Kindern*. Berlin: Freese 1989, S.80.

⁴⁴ Eine Differenzierung der Ebenen des Staunens habe ich selbst vorgenommen durch genauere Interpretation der zitierten Stelle von Aristoteles; vgl. demnächst in meinem Buch zum Philosophieren mit Bilderbüchern: Petermann (wie Anm. 23).

nachfragend zu reagieren, kann Kindern Wege zum Philosophieren ebnen. Das philosophische Gespräch mit Kindern würde dann auf dem Zur-Sprache-Bringen solcher Erfahrungen aufbauen. Ich denke, ein solches Gespräch lässt sich nicht erzwingen, und es sollte auch nicht erzwungen werden. Gewiss gibt es viele kindliche Äußerungen, die als solche unhinterfragt stehen bleiben wollen und müssen. Kindliches Philosophieren und auch Theologisieren aber findet nur statt, wenn sie auch tatsächlich erschlossen werden. Im übrigen gäbe es gar keine Theologie oder Philosophie, wenn nicht das darin Gemeinte als Erfahrung wesentlich darauf drängen würde, sich mitzuteilen.

Dieses Erschließen meint freilich wiederum nicht ein Erklären und vollständiges Dechiffrieren ihres Symbolgehalts, sondern nicht mehr, aber auch nicht weniger als die Eröffnung der Möglichkeit, Grunderfahrungen auch zur Sprache zu bringen. Zur Sprache bringen ist hier in einem weiten, sprachliche Artikulation, bildhafte Gestaltung oder Interaktion einschließenden Weise verstanden. Damit ist ein Weg angedeutet, mit Kindern zu philosophieren (und auch zu theologisieren), auch ohne von einem nicht planbaren kindlichen Widerfahrnis elementarer Qualität auszugehen, nämlich wenn es gelänge, durch Bilder, Geschichten, Problemfragen, Handlungssituationen Kinder in die Ebene einer solchen elementaren Erfahrung zu versetzen, um dann daraus gleichsam wie auf einer Folie Wege der Erschließung elementarer Erfahrung zu eröffnen. Das muss Kriterium sein auch für unterrichtliche Versuche, mit Kindern in ein Gespräch bzw. in einen Erfahrungszusammenhang zu kommen.⁴⁵

⁴⁵ Hierin hat auch jede Symboldidaktik ihre kritische Bedingung. Unter dieser Perspektive wäre es interessant, die von A.A.Bucher angezettelte Auseinandersetzung um das Bewahren der sog. Ersten Naivität neu zu überdenken. Vgl. Bucher, Anton A.: „Wenn wir immer tiefer graben ... kommt vielleicht die Hölle“; in: *KatBl* 9/1989, sowie der daran sich anschließenden Diskussion, kritisch kommentiert z.B. durch Allmen, Jacques-Antoine von: *Symboltheorie und Symboldidaktik am Beispiel von P.Biehl und H.Halbfas*. Zürich 1992.

3 Kinder als Theologen?

Elementare und existentielle Erfahrungen, die zu philosophisch relevanten Fragen führen, haben nicht notwendig auch theologischen Charakter. Wenn es in dem uns hier interessierenden Zusammenhang aber nicht um eine Philosophie der Kinder, sondern eine Theologie der Kinder geht, ist weiter zu fragen, worin einerseits der Zusammenhang philosophischen Fragens zur Theologie besteht, und worin andererseits das Eigentümliche theologischer Auseinandersetzung auch im Unterschied zur philosophischen besteht.

Der Zusammenhang wie auch der Unterschied von Theologie und Philosophie erschließt sich vielleicht am besten durch das Verhältnis von Theologie und Glaube.⁴⁶ Im Unterschied zur Philosophie, die stets auf der Ebene kritischen Nachfragens bleibt, ist Theologie nämlich immer schon Auslegung von Glaubenserfahrung und darum so notwendig an den ausgelegten Glauben gebunden, dass sie als Auslegung selbst eine bestimmte Gestalt von Glauben darstellt. Das Eigentümliche ihrer Wissenschaftlichkeit im Unterschied zu anderen Wissenschaften, die sich als Logos von etwas verstehen, ist darin zu sehen, dass Theologie nie nur der Vernunft zugängliche Lehren zum Verständnis oder zur Einordnung von Glauben äußert, im Sinne einer exoterischen Systematisierung und Verständigung über Glaubensdinge, sondern stets auch den Gegenstand ihrer Tätigkeit weitergibt, den Glauben. Ihr Wissenschaftsverständnis ist also gekoppelt an den prozessualen Glaubensvollzug, insofern ihre Wissenschaftlichkeit als letzte Konsequenz des Glaubens selbst zu verstehen ist, der auf Vermittlung aus ist. Eine davon losgelöste, nur Phänomene oder historische Zusammenhänge oder sprachliche Eigenheiten reflektierende Wissenschaft kann sich nicht mehr als Theologie betrachten, sondern muss sich Religionswissenschaft, vielleicht Theologiewissenschaft nennen. In der Bindung der (wissenschaftlichen) Theologie an den Glauben wird zugleich umgekehrt die Ausrichtung des Glaubens auf Theologie deutlich, die jeder Glaubensäußerung eigen ist, will sie denn sagen, zur Sprache bringen, was sie erfahren hat. Von daher ist Theologie wesentlich immer auch Botschaft.

Auf der anderen Seite ist Theologie mit Glauben selbst wiederum nicht zu verwechseln, weil der in Gebet oder Feier oder im Handeln oder in der Verkündigung Gestalt gewinnende Glaube zwar Wort von Gott und Wort Gottes, nicht aber Logos als vernünftige, reflexive Erschließung des Glaubens sein muss. Allemal muss nicht jeder Glaubende auch Theologe sein. Gleichwohl ist Glaube genauer betrachtet nicht allein das Gefühl der unmittelbaren religiösen Erfahrung, sondern auch seine

⁴⁶ Genauer zu dieser Frage vgl. meine Ausführungen in Kapitel 1-3.

Artikulation und Gestaltwerdung im Lebensvollzug. Als somit immer auch sich im Leben konkretisierender Glaube ist Glaube im weiteren Sinne daher stets auf den *logos tou Theou*, auf die Auskunft, Vermittlung und Weitergabe des Erfahrenen angelegt. Theologie im engeren Sinne wird dieser Glaube erst, wenn er die ihr zugrundeliegenden Erfahrungen nicht nur weitergeben, sondern auch der Selbstreflexion, dem menschlichen Denken zu erschließen versucht, Glauben also der Vernunft zugänglich macht, um ihn sich oder auch anderen verständlicher zu machen. Und genau an dieser Stelle wird die philosophische Reflexion interessant für die Theologie.

Wenn nun dergestalt Gott, Glaube, Theologie zum Gegenstand des Denkens gemacht werden, lautet die Frage wie bei allen Gegenständen philosophischen Denkens: Was ist dies? und: Was ist dies, dass es zum Bezugspunkt menschlicher Auseinandersetzung wird? Als theologische Reflexion aber beinhaltet solches Fragen zugleich eine Erschließung des Glaubens, das unterscheidet Theologie von Religionsphilosophie. In biblischer, also jüdischer wie christlicher Sicht ist es Tradition, dass Theologie als ein Element von Glauben verstanden wird, Glaube also wesentlich auf Erschließung angelegt ist. Jüdische und auch christliche Glaubensüberlieferung haben insofern stets auch Formen angemessener Erschließung von Glauben thematisiert.

Und in eben diesem Kontext wird die Frage nach einer Theologie der Kinder interessant: Enthalten, so kann nun *theologisch* genauer gefragt werden, theologische Äußerungen von Kindern nicht nur philosophisch elementare Fragen, sondern auch eine eigentümliche Ebene der Glaubenserschließung?

Eine Antwort kann hier nur skizziert werden, doch geschieht dies in exemplarischer Weise. Der wichtigste Zeuge nämlich für die Frage nach der theologischen Qualität kindlichen Denkens ist der biblisch bezeugte Jesus.⁴⁷

Einerseits kann Jesus selbst in die Reihe von Menschen eingereiht werden, die in frühen Jahren nicht nur besondere Gotteserfahrungen gemacht haben, sondern auch zu einer reflektierten und vermittlungsoffenen Auslegung dieser Erfahrung gefunden haben. Der nach jüdischer Tradition noch übliche Auftritt des Zwölfjährigen im Tempel erfährt eine Steigerung dadurch, dass Jesus die Schrift nicht nur liest, sondern auch mit Verständnis auslegt (Lk 2, 46f). Lukas selbst stellt diese Begebenheit explizit in die Reihe alttestamentlicher Vorbilder, wenn er in v.52 auf den jungen Samuel verweist.

⁴⁷ Die Frage der Historizität biblischer Aussagen ist für unsere systematische Fragestellung nicht unmittelbar von Belang und wird daher aus meinen Überlegungen ausgeklammert. Daher die etwas umständliche Rede vom „biblisch bezeugten“ Jesus.

Wie Jesus selbst schon in frühen Jahren als Theologe galt, so sah er umgekehrt gerade in Kindern eine besondere theologische Qualität, auf die ihm alles ankam. Eine kurze Übersicht über die bezeugten Begegnungen mit Kindern verdeutlicht, dass er Kindern nicht nur besonders zugeneigt war oder sie lediglich als Beispiele für seine (erwachsenen) Hörer hingestellt hat, sondern dass in diesen Begegnungen auch Ansätze einer Art Kindertheologie Gestalt gewinnen. Die Begegnungen Jesu mit Kindern lassen sich auf drei Situationen konzentrieren, in denen jeweils ein ganz besonderer Aspekt kindlicher Theologie deutlich wird: In den synoptischen Perikopen zum Jüngerstreit (Mk 9,33 ||) werden die Kinder als Beispiele wahrer Jüngerschaft hingestellt, was Matthäus in den Satz gießt: „...wenn ihr nicht werdet wie die Kinder...“. In den Perikopen zur sog. Kindersegnung (Mk 10,13ff ||) stellt Jesus darüber hinaus Kindlichkeit als eine besondere Qualität heraus, die fähig macht, das Reich Gottes anzunehmen. Und schließlich hebt Jesus unter Zitierung von Ps 8,3 die Kinder, die ihn beim Einzug nach Jerusalem begrüßen (Mt 21,15f.), hervor als diejenigen, die Gott in rechter Weise loben können.

Warum nun ist die Behauptung berechtigt, Kinder würden hier nicht allein als Beispiele gläubigen Verhaltens hingestellt, sondern hier veranschauliche Jesus zugleich eine Art Theologie der Kinder? Diese Frage beantwortet sich durch einen genaueren Blick auf die genannten Situationen: Es handelt sich keineswegs um drei zufällig von den Evangelisten in ihr Buch aufgenommene Begegnungen Jesu mit Kindern, sondern gezielt an entscheidenden Wegpunkten eingebaut in Jesu Gang nach Jerusalem, sprich in den Prozess, in dem sich seine Gottessohnschaft und seine Heilssendung herauskristallisiert. Das kann an dieser Stelle nicht weiter entfaltet werden, mag aber als Hinweis reichen für die Annahme, dass Jesus in diesen Begegnungen mit Kindern nicht einfach dargestellt wird als Freund der Kinder, sondern als jemand, der darin zugleich verschiedene Ebenen einer Theologie entfaltet:

1. Jesus verdeutlicht in den Kindern erstens die Struktur der *Öffnung* und *Aufnahmefähigkeit* für den Glauben als erstem Element von Theologie, als Voraussetzung für das Hören des Reiches Gottes. Matthäus macht es am deutlichsten, indem er Jesus sagen lässt: „...wenn ihr nicht werdet wie die Kinder...“ Im Zusammenhang ist hier offensichtlich eine Haltung gemeint, die in völliger Offenheit, unverstellt von Vorurteilen, Reflexionen, Einordnungen nach Stand, Vermögen u.ä. die Botschaft aufzunehmen in der Lage ist. Als Theologie ist diese Haltung insofern zu verstehen, als sich jeder Logos von Gott einzuordnen hat als Antwort auf eine vorhergehende Beanspruchung, die im Logos zur Geltung kommt. Den Logos und auch die Reflexion daher nicht als subjektiv initiierte Frage, sondern als Reflex auf eine Beanspruchung zu verstehen, das macht diesen Glaubensakt, der hier von Jesus als kindlicher herausgestellt wird, zu einem zugleich auch theologischen Akt.

2. Zweitens stellt Jesus die Kinder heraus als diejenigen, die in besonderer Weise auch zur *Annahme*, nicht nur Aufnahme, also zur Apperzeption, nicht allein Perzeption des Gehörten in der Lage sind: Menschen wie ihnen gehöre das Reich Gottes (Mk 10,14 ψ), so die Argumentation, denn wie sie solle das Reich Gottes auch angenommen werden. Was meint dies? Die Kinder werden hier von Jesus angerührt, umarmt, durch Handauflegen gesegnet. Die Annahme scheint hier eine ganz unmittelbar sinnlich fassbare Struktur zu gewinnen (wie im übrigen bei vielen weiteren in Heilungsgeschichten verpackten Glaubensgeschichten in der Begegnung mit Jesus ebenso!). Zur Annahme, also der je persönlichen Realisierung eines Anspruchs, gehört mithin wesentlichlicher als die Reflexion die unmittelbar sinnliche Erfahrung, die Ausdruck dafür zu sein scheint, dass es um eine Annahme ganz und gar geht, mit Haut und Haar, Herz und Nieren, nicht nur in je durch das annehmende Subjekt wieder zu relativierender Weise. Insbesondere in den Kindern wird als Glaubensstruktur deutlich: Glaube betrifft nicht nur das Leben, sondern greift ganz und gar ins Leben ein, bestimmt es als eine neu dieses tragende Struktur. Theologie ist dieser Glaube, insofern auch die wissenschaftliche Reflexion stets verwiesen bleibt darauf, dass sie eine mögliche Antwort ist, die Leben ganz in Besitz nimmt, sich nicht nur als je wieder zurückziehende Reflexion auf ihren Gegenstand bezieht.

3. Aus der auf die Aufnahme folgenden Annahme ergibt sich als dritte Struktur die *Antwort*. Auch sie verdeutlicht Jesus nicht nur als Glaubenselement, sondern zugleich als Struktur von Theologie wiederum an den Kindern: Sie sind es, die ohne Angst vor möglichem Ärger, ohne Scheu und Skrupel vor einem Missverständnis Jesus zurufen: „Hosanna, dem Sohn Davids.“ (Mt 21,15). Jesus lässt diese Äußerung zu und beglaubigt sie ausdrücklich unter Verweis auf den Ps 8,3: „Aus dem Mund der Kinder und Säuglinge schaffst du dir Lob!“ - Die Kinder machen damit unmittelbar deutlich: Der Mensch steht immer schon, gleichsam nativ und insofern auch naiv im Anspruch Gottes. Existenzhellende Glaubenserfahrungen von Erwachsenen erweisen sich damit als Erinnerungen, Anamnesen einer stets schon vorhandenen Befindlichkeit. Und zum andern wird Theologie hier über die reine Ebene der Reflexion hinausgetrieben: Säuglinge sprechen reine klaren Worte, doch auch unmittelbare Äußerungen vorsprachlicher Art können sich als Antworten erweisen, womit alle theologische Reflexion in die Dimension einer Antwort auf einen zuvor ergangenen Anspruch eingebunden wird. Theologie ist nur, was sie ist, wenn sie sich als eine solche Antwort versteht.

Eine solche Rekonstruktion jesuanischer Theologie der Kinder ist keineswegs willkürlich. Hält man sich vor Augen, dass die paradigmatischen, da prägenden Glaubensgeschichten der Bibel stets diese drei Strukturelemente Hören bzw. Öffnung, Annahme und Antwort bzw. Tun enthalten, reiht sich Jesu Erläuterung

kindlichen Glaubens völlig in diese Tradition ein.⁴⁸ Am stärksten ausdifferenziert ist dies wohl überliefert in der Berufung des Mose Ex 3f.. Jesus aber appliziert diese Struktur keineswegs bloß auf Kinder, sondern stellt in der Begegnung mit ihnen, an ihrem Verhalten und ihren Äußerungen die Pointen eines auf Erschließung angelegten Glaubens heraus. Eben darum sind Kinder nicht nur Glaubende, sondern auch Theologen. Gespräche mit Kindern, die beanspruchen, mit Kindern zu theologisieren, müssen sich offen halten für diese an und mit Kindern zu entdeckende Dimension.

⁴⁸ Der Klarheit halber sollte festgehalten sein: Ganz bewusst erfolgt diese Deutung nicht in den Deutemodellen historisch-kritischer Bibelexegese, sondern in der Voraussetzung, dass es sich zumindest bei den hier zur Debatte stehenden biblischen Texten immer auch um theologische, das heißt bewusst so und nicht anders gefügte handelt. Allein eine solche Perspektive macht es im übrigen sinnvoll, sich philosophisch auf biblische Texte einzulassen. Dass es sinnvoll erscheint, dafür auch historisch-kritische Gesichtspunkte zu Hilfe zu nehmen, ergibt sich selbstverständlich.

4 Deutung konkreter Unterrichts-Gespräche

Wie sind nun auf dieser Grundlage konkrete Unterrichtsgespräche einzuschätzen, wie sie zum Beispiel dem Buch „Theologisieren mit Kindern“⁴⁹ zugrunde liegen und als Anlage protokolliert sind? Inwiefern liefern sie Argumente für unsere Annahme, dass Kinder in der Lage sind, theologische Gedanken zu fassen? Und inwiefern bieten sie Modelle für das Theologisieren mit Kindern? Das sind zwei Fragen zunächst nach den Inhalten, dann nach den Formen des kindlichen Theologisierens. Auf beiden Ebenen bieten uns die Unterrichtsprotokolle Beispiele: Auf der inhaltlichen Ebene geht es um die Fragen (1) der *Theodizee*, (2) der Auseinandersetzung zwischen *Gut und Böse* und (3) der Frage des *freien Willens*. Das Theodizee-Beispiel arbeitet (A) mit einer *Dilemmageschichte*, die den Einstieg für eine Schreibübung und ein kurzes Unterrichtsgespräch liefert; und das Gut-Böse-Beispiel arbeitet (B) mit einer *mythischen* Impulsgeschichte, die Anlass bietet für das Gespräch; und das Freiheits-Beispiel arbeitet (C) mit der Auslotung eines kleinen Alltagsbeispiels durch ein ausführliches *Unterrichtsgespräch*, in das zwei *handlungsorientierte* Veranschaulichungen paradigmatischer theologischer Positionen eingebaut werden.⁵⁰

Ich kommentiere die Beispiele in dieser Reihenfolge, weil sie von der Länge wie auch inhaltlich unterschiedlich komplex sind, so dass ich mit dem einfachsten beginne. Eigentümlicherweise ergibt sich bei genauerem Hinsehen aber auch eine inhaltlich aufbauende Reihenfolge: Nicht ohne Zufall gehen, meine ich, allen Unterrichtsstunden auf die Frage nach Gott, genauer auf das Verhältnis Gott-Mensch ein und fragen, in welches Bild dieses Verhältnis am besten zu fassen sei, um damit helfen zu können, konkrete Erfahrungssituationen zu deuten und zu bewältigen. Dabei geht das Theodizee-Beispiel von der Fundamentalerfahrung nicht fassbarer Ungerechtigkeit aus und fragt von daher nach Gott. Das Gut-Böse-Beispiel trägt diese Frage wie von selbst hinüber in das Problem von menschlicher Autonomie (angesichts der nicht ganz gelösten Gottesfrage). Und das Freiheitsbeispiel entfaltet und differenziert die Problematik von Autonomie und Heteronomie, um am Ende sich zu öffnen zur Frage nach der Moral.

⁴⁹ Gemeint ist das Buch Büttner&Rupp (2002), dessen Konzept, wie oben Anm.1 erläutert, seine Pointe in der Auseinandersetzung mit drei konkreten Unterrichtsprotokollen hat.

⁵⁰ Wie in Anm.1 erwähnt, werden die Protokolle zum freien Willen und zur Theodizee-Frage im Anhang dokumentiert, die Zitate aus dem Protokoll zum Mythos werden aus technischen Gründen per Anmerkung nachgewiesen.

Gut vergleichbar sind die Unterrichtsbeispiele, weil es sich um Kinder ähnlichen Alters handelt, im ersten Beispiel um eine vierte, in den anderen jeweils um eine fünfte Klasse.

Ich will, um den Rahmen nicht zu sprengen, im folgenden zu den einzelnen Protokollen nur verstreute Bemerkungen machen und mich aus philosophischer Perspektive kritische auf einige die Frage nach Möglichkeiten des Theologisierens mit Kindern weiterführende Punkte konzentrieren.

4.1 „...warum hat Gott es zugelassen...“⁵¹: Die Theodizee-Frage

(1) Es handelt sich hier um ein dreiteilig angelegtes *Unterrichts-Geschehen*: In einem ersten Teil wird den Kindern das sog. Richter-Dilemma von Fritz Oser vorgelegt. Die zweite Phase des Unterrichts stellt den Kindern die Aufgabe, schriftlich einige Sätze zu formulieren, was „dem Mann durch den Kopf“ gehen könnte, der solches erlebt habe; die Kinder sind geraume Zeit mit ihren Formulierungen beschäftigt und dürfen am Ende daraus vorlesen (acht schriftliche Äußerungen sind protokolliert). Drittens folgt ein kurzes, keine 10 Minuten laufendes Gespräch zu einigen hier aufgeworfenen Fragen: a) „Was soll man da sagen“ (zu solchen Widerfahrnissen von Unglück) ? (TH 1), b) „Warum lässt Gott so etwas zu?“ (TH 6) und c) „Gibt es überhaupt Gott?“ (TH 20). Im nicht mehr protokollierten vierten Teil des Unterrichts entwirft der Lehrer noch kurz einen positiven Schluss der Geschichte und schließt mit der offenen Frage, was der Mann jetzt wohl über Gott gedacht habe.

(2) Zunächst ist festzuhalten, dass die drei Themenstellungen des Gesprächs nicht von Kinderseite kommen, sondern durch den Lehrer; doch bezieht er sich dabei auf zuvor schriftlich geäußerte Antworten: a) zu 1,2,3; b) zu 5, aber auch 3,6,8; c) zu 7. Insofern haben in der Tat die *Kinder* die theologischen Impulse für das Gespräch geliefert. Sie formulieren sogar unterschiedliche *Antworten* auf die *Theodizeefrage*: Gott als Ansprechpartner in der Not (1,8) - Enttäuschung über ausgebliebene Hilfe (3,6,7) - Gott als Ursache meiner Not (1,5) - Leiden als Strafe Gottes (4) - (die klassische Formulierung:) Gottes Gerechtigkeit angesichts konkreter Ungerechtigkeit (5,7) - Zweifel an der Existenz Gottes (7) - Impuls zur Eigenverantwortung (2,8). Bewusst habe ich auf eine Wertung der Beiträge verzichtet, um zunächst nur zu verdeutlichen, dass von den Kindern die wesentlichen Fragen der Theodizee genannt werden. Dass sich in einigen dieser Antworten für uns zudem eine ganze Theologie,

⁵¹ Unterrichtsprotokoll „Das Richter-Dilemma in einer 4.Klasse“ (im Anhang dieses Abschnitts), Mädchen 5. Ich zitiere im folgenden mit der Abkürzung „TH“ für „Theodizee“ und der Nummer der Gesprächsbeiträge.

sprich die reflektierte Entwicklung eines theologischen Gedankengangs zeigt, habe ich in der Eingangspassage dieses Aufsatzes exemplarisch zu zeigen versucht.

(3) Kinder sind also zweifelsohne in der Lage, theologische Fragen und Positionen zu fassen. Offen bleibt, inwiefern hier auch eigenständiges theologisches Denken vorliegt. Über die entwicklungspsychologischen Möglichkeiten dazu und die entsprechende Einordnung der Antworten orientiert Gerhard Büttner in seinem Beitrag. Meinerseits würde ich gegen eine vorschnelle Einordnung der vorliegenden Kinderantworten als Theologie einwenden, dass viele entweder der Diktion der Geschichte entlehnt sind oder mit Versatzstücken arbeiten, die nicht aus der unmittelbaren Reaktion der Kinder zu stammen scheinen, sondern bereits irgendwie gehörten Schemata; besonders auffällig ist das im dritten Teil des Gesprächs, aber auch in der Selbstverständlichkeit der Übernahme eines bereits vorgeprägten Gottesbezugs in den schriftlichen Antworten. Das mag an der Richter-Geschichte liegen (s.u.), vielleicht auch an der Einstiegsfrage, die keine Auskunft darüber gibt, ob der Gottesbezug bereits durch den Lehrer hergestellt wurde (s.u.). Als unmittelbare, unverstellte Auseinandersetzungen mit der Theodizee- und der Gottesfrage sind die Antworten insofern nur bedingt anzusehen. Ich meine gleichwohl, eigenständiges theologisches Denken findet statt, doch, und das ist entscheidend, eher *hinter* der Folie vorgegebener Diktionen, in denen sich die meisten Kinder äußern. Und diese Dimension müsste erst einmal herausgearbeitet werden, um wirklich zu einem Theologisieren mit Kindern zu kommen.

(4) Dieser „Mangel“ liegt zunächst einmal an der Form des Impulses: Um eine *Dilemmageschichte* im engeren Sinne nämlich handelt es sich bei der von Oser vorgelegten m.E. nicht. Zum einen ist die erzählte Welt dieser Geschichte in ihren Details relativ abstrakt gegenüber der konkreten Erfahrungswelt unserer Kinder. Konkretheit aber ist für ein philosophisch wie auch theologisch fruchtbares Gespräch eine unverzichtbare Grundbedingung, da sonst ich selbst in dem Verhandelten nicht vorkomme. Zum andern entwickelt Oser mit der Geschichte kein eigentliches Dilemma, also einen Handlungs- oder zumindest Einschätzungskonflikt, sondern viel abstrakter werden wir konfrontiert mit der Seelenlage eines geschlagenen Menschen. Warum dies für uns eine Herausforderung sein kann, wird nur verdeckt zur Sprache gebracht. Schon deshalb bedarf es auch im protokollierten Unterricht einer Zusatzfrage durch den Lehrer, um kindliche Äußerungen zu evozieren.⁵²

⁵² In Weiterführung der Idee, Dilemmageschichten als Impulse für ein philosophisches Gespräch zu nutzen, habe ich selbst einen Versuch vorgelegt zur Konkretisierung einiger Elemente, die mir notwendig erscheinen für eine Dilemmageschichte, die sich wirklich als Impuls für ein philosophisches Gespräch eignet: Neben dem konkreten Erfahrungsbezug sind das insbesondere die Elemente Pointiertheit der Geschichte - innere Dichte - offenes Ende - Themenzentrierung -

(5) Eine weitere Schwierigkeit entdecke ich in der *Impulsfrage* zur Aufarbeitung der Geschichte: Mit der Frage „Was geht dem Mann durch den Kopf“ scheint die andere bereits verbunden gewesen zu sein: „Was denkt er jetzt über Gott?“⁵³. Dadurch werden die Kinder von vornherein darauf gelenkt, die Geschichte als Auseinandersetzung mit Gott zu deuten. Interessanter und für die Eigentätigkeit kindlichen Theologisierens bedeutsamer wäre die Frage, ob aus der geschilderten Erfahrung heraus die Kinder die Auseinandersetzung des Mannes mit seinem Lebensschicksal von selbst als Gottesfrage gedeutet hätten.⁵⁴ Das wäre eine Bestätigung auch für die These (die ich vertreten würde, auch weil sie spannender ist): Die Auseinandersetzung mit Gott ergibt sich durch die Erfahrung einer Tiefendimension in einer konkreten Lebenssituation. - Dafür wird im Gespräch durch die Eingangsfrage „Was soll man da sagen?“ (TH 1) eigentlich eine gute Voraussetzung geschaffen: Die Kinder versuchen in ihren Antworten diese Situation durch Konkretisierungen (TH 2: Autounfall, TH 4: Erreger) auszuloten. Eine Vertiefung erfährt dieser Versuch jedoch nicht, so dass wiederum von Lehrerseite (TH 6) Gott ins Spiel gebracht wird. Auch der dritte Teil des Gesprächs wird mit der Frage „Gibt es Gott überhaupt?“ (TH 20) nicht aus dem Gespräch heraus gestellt, sondern vom Lehrer als neuer Impuls eingebracht.

(6) Damit wirklich ein ein *Philosophieren* bzw. *Theologisieren* mit den Kindern und auch *der* Kinder selbst gelänge, käme es m.E. stärker darauf an, eine die Äußerungen der Kinder weiter in ihren Schichten auszuloten und zu problematisieren. Das müsste zunächst durch Nachfragen geschehen, etwa zu der ersten Kinderantwort: Was heißt denn das, dass ein Mensch Gott fragt; geht das, und wie geht so etwas? Oder: Wie stellst du dir vor, dass „Gott es ihm bestimmt sagen würde“? Redet Gott, hören wir ihn, wie hören wir ihn? - Erst durch *Aufwerfen* solcher *Nachfragen* würde ein Gespräch entstehen, das auch die hinter solchen Äußerungen versteckten elementaren Fragen etwa nach dem Menschen als

Polarisierung des Konflikts - Aporie der jeweiligen Einzelpositionen - dialogische Anlage - zur Entscheidung drängend - weitere Meinungen evozierend - Offenheit der Entscheidung. Vgl. Petermann: Philosophieren lernen als Konzept gegen Lebensresignation? Leben und Philosophieren lernen mit Montaigne, in: ZDPE 2/1999, S.101ff.

⁵³ Das Protokoll gibt hierüber keine klare Auskunft, zumindest die Antwort 7 scheint aber darauf hinzudeuten, dass die Kinder die Geschichte von vornherein unter dieser Perspektive des Gottesbezugs gehört haben und auch deuten sollten.

⁵⁴ Möglichkeiten eines differenzierteren, zunächst die konkrete Erfahrung auslotenden Arbeitsauftrags sind leicht zu überlegen. So könnten die Kinder aufgefordert werden, Briefe unterschiedlicher Personen zu schreiben, etwa der Menschen, die den Richter als zu hart empfinden, oder des Richters, der begründet, warum er gerecht aber hart urteilen muss, oder des Richters an einen Freund, dem er seine Geschichte erzählt, oder des Freundes an den Richter, der ihn in seiner Lage zu stützen versucht usf. Einige Möglichkeiten habe ich in dem genannten Aufsatz entwickelt: Petermann (1999) (wie Anm. 52).

scheiterndem, fragendem, verzweifelnden, der Orientierung und des Schutzes bedürftigen Wesens zur Erfahrungen bringen könnte. Auch die erste Lehrernachfrage im Gespräch „Was soll man da sagen, warum so etwas in der Welt passiert?“ wird in ihrem Gewicht eigentlich nicht weiter aufgenommen. Warum denn „kann eigentlich niemand etwas dafür“ - wer kann denn dann etwas dafür - gibt es so etwas wie ein hinter allem stehendes Prinzip? Oder gibt es vielmehr Erfahrungen, an denen grundsätzlich Erklärungen versagen? Was aber bedeutet das dann, wenn man vor solchen Erfahrungen nicht schlicht verstummen will - epistemologisch wie ethisch? Auch hier belässt es dieser Unterrichtsversuch dabei, *dass* Kinder theologisch für uns und für sie selbst nur möglicherweise interessante Gedanken äußern. Damit es wirklich zu einem Theologisieren der Kinder käme, müsste ihnen ein *Raum eröffnet* werden, der sie diese Gedanken auch a) als ihre eigenen, b) als von ihnen selbst mit anderen weiterzuführende und c) als möglicherweise auch in ihr konkretes Leben eingreifende erfahren ließe.

(7) Der für mich *inhaltlich interessanteste* Teil des kurzen Gesprächs ist der zweite, beginnend mit der Frage, warum Gott so etwas zulasse: Die Kinder liefern mit ihren Antworten tiefsinnige Versuche, die Frage in einer uns verständlichen und unser Leben betreffenden Weise zu beantworten. Auch hier würde ich mir erhebliche Vertiefungen erwarten, wenn nachgefragt würde: Wie stellst du dir das vor, sonst könnte etwas Schlimmeres passieren? (TH 7) Solches Nachfragen erst würde die komplizierte Thematik von Freiheit und Notwendigkeit, von Verantwortung und Determination in kindlicher Sprache entfalten können. - Insbesondere gilt das für die Schlussbemerkung dieser Gesprächsphase: Gott, der auch nicht immer in die Zukunft sehen kann (TH 19). Diese Bemerkung könnte bei Nachfrage zu einer Entwicklung der gesamten Problematik von Teleologie führen: Hat unser Leben, hat Geschichte, hat die Zeit ein Ziel? Was ist Vergänglichkeit? Warum gibt es so etwas wie Zukunft? usw.

(8) Der letzte Gesprächsteil („*Gibt es überhaupt Gott*“) ist philosophisch weniger bedeutsam. Theologisch finde ich aber von außen betrachtet daran auffällig eine fast selbstverständliche Tendenz, diese Frage nicht abstrakt per Definition, sondern anthropozentrisch und erfahrungsorientiert zu beantworten. Wenn wir bedenken, dass die biblischen Glaubens-Summen stets als verdichtete Glaubens-Geschichten, also -erfahrungen sich darstellen, ist es m.E. aufregend, dass die Kinder ganz unmittelbar antworten, dass also Gott zunächst und vor allem in und durch Geschichten und in menschlichen Erfahrungen bzw. Erfahrungen mit Menschen wie Jesus für uns zur Frage wird. Darin liegt für mich eine Bestätigung einer anthropozentrisch und erfahrungsorientiert fundierten Theologie bzw. eines Wortes wie Heilsgeschichte.

Anhang zu 4.1: Das Richter-Dilemma in einer 4. Klasse ⁵⁵

Um herauszufinden, wie Grundschul Kinder selber Theologie treiben, haben Gerhard Büttner und Hartmut Rupp einen Ansatz von Anton A. Bucher⁵⁶ aufgenommen und versucht, Kinder einer vierten Klasse in Karlsruhe mithilfe einer Dilemmageschichte in ein theologisches Nachdenken über die Theodizeefrage zu verwickeln.

Die Unterrichtsstunde war folgendermaßen aufgebaut:

1. Sorgfältige Vorstellung der Dilemma-Geschichte
2. Gespräch zum Verständnis
3. Schriftliche Einzelarbeit am Gruppentisch
4. Rundgespräch

Die **Dilemma-Geschichte** hat folgenden Wortlaut:⁵⁷

In einer kleinen Stadt lebte einst ein wohlhabender Mann. Er war glücklich verheiratet, hatte vier Kinder und besaß ein großes Haus. In seinem Beruf als Oberrichter war er sehr erfolgreich. Der Mann betete regelmäßig und vergaß dabei nicht, Gott für sein glückliches Leben zu danken. Er spendete auch viel Geld für soziale Projekte. Für die armen Leute setzte er sich persönlich ein.

Doch viele Leute in der Stadt fürchteten den Richter, weil er zwar gerecht, aber doch sehr streng war. Deshalb sprachen gewisse Kreise in der Stadt schlecht über ihn und verleumdete ihn. So verlor er unverschuldet seinen guten Ruf. Nach einer gewissen Zeit musste er deshalb auch sein Amt als Oberrichter aufgeben. Das war aber nicht alles:

Eines Tages wurde sein Tochter sehr krank. Sie bekam eine eigenartige Lähmung, die jeden Tag schlimmer wurde. Der Ex-Richter konnte die Kosten für eine Heilung nicht mehr aufbringen. So musste er sein schönes Haus verkaufen und all sein Geld für Arztrechnungen aufbrauchen. Seine Tochter aber wurde dennoch nicht gesund.

Das folgende Unterrichtsprotokoll gibt zunächst die **schriftlichen Aufzeichnungen** (3. Teil der Stunde) wieder, die die Kinder vorgelesen haben:⁵⁸

L: Was geht dem Mann durch den Kopf?

Mädchen 1: *Dass Gott ihm nicht mehr geholfen hat und dass der Mann jetzt traurig war. Er sollte zu Gott beten und ihn fragen, warum er das gemacht hat. Dann würde Gott es ihm bestimmt sagen. Und er würde Gottes Sage annehmen. Er sollte dann das tun, was er sagt.*

Mädchen 2: *Er sollte weiterbeten. Er sollte fest daran denken, dass seine Tochter gesund und vielleicht wird sie ja wieder gesund. Er sollte auch sparen, um mit seiner Tochter zum Arzt [zu] gehen.*

Junge: Ist die Geschichte echt?

Mädchen 3: *Er ist enttäuscht über Gott, denn er hat jeden Tag gebetet, dass er von Gott beschützt wird und alle anderen, die er kennt. Er ist sehr enttäuscht von Gott, denn er hat ihm nicht aus einer Not geholfen und seine Tochter und ihn beschützt. Seine Tochter musste ohne seine Hilfe in Not und mit schwerem Leiden von ihm, seinen anderen drei Kindern und seiner Ehefrau mit Kummer und Leid gehen.*

Mädchen 4: *Warum hat Gott mich bestraft, ich habe doch regelmäßig gebetet. Soll ich überhaupt noch beten? Außerdem, ich habe doch soviel für soziale Projekte gemacht. Warum haben die Leute mich verleumdet?*

Mädchen 5: *Warum hat Gott es zugelassen, dass alles so gelaufen ist? Warum hat Gott meine Tochter nicht gesund gemacht? So sollte es wenigstens sein, dass sie gesund ist. Warum habe ich mein Haus verkauft, wenn die Ärzte doch nichts ausrichten konnten? Findet Gott mich nicht gut, zu streng oder ungerecht?*

Mädchen 6: *Warum hilft Gott mir nicht? Ich habe immer gebetet. Und war fromm. Er hilft doch so vielen, warum mir nicht.*

Junge 7: *Was soll der Oberrichter über Gott denken? Er war sonst immer so gerecht, warum hat er mir das angetan? Ich habe so gut gelebt, und jetzt das! Gibt es dich überhaupt. Warum kann man meine Tochter nicht heilen. Warum hat Gott mir nicht geholfen? Wieso habe ich alles verloren, was ich früher gehabt habe?*

⁵⁵ Der Text des Richter-Dilemmas und des Unterrichtsprotokoll sind dem Beitrag entnommen von Büttner, Gerd / Rupp, Hartmut: Theodizee als Dilemma. Möglichkeiten und Grenzen der Dilemmadiskussion als Medium kindlichen Theologisierens. In: Büttner&Rupp (2002), S.22-34.

⁵⁶ Büttner und Rupp beziehen sich hier auf Bucher, Anton A.: Kinder und die Rechtfertigung Gottes? – Ein Stück Kindertheologie. In: Schweizer Schule 10 (1992), S. 7-12.

⁵⁷ Oser, Fritz / Gmünder, Paul: Der Mensch, Stufen seiner religiösen Entwicklung. Gütersloh ³1992.

⁵⁸ In den von den Kindern verfassten Texten, die sie hier vorlesen, wurde die Rechtschreibung verändert.

Mädchen 8: *Warum hilfst du uns nicht, meine Tochter zu heilen? Ich habe mein ganzes Haus verkauft und besitze nur noch drei gesunde Kinder und ein gelähmtes, wie lange halten wir denn noch durch? Wir leben ja nur in einem alten Schuppen. Hoffentlich geht alles gut!*

Es folgt das Protokoll des anschließenden knapp 10-minütigen **Rundgesprächs** (4. Teil der Stunde)⁵⁹:

- (1) L: Ihr habt jetzt aufgeschrieben, was dem Mann durch den Kopf geht, worüber er nachdenkt ... Das ist ja etwas, was man immer wieder hören muss, das kann man sogar in der Zeitung lesen: Ein Mensch, der gar nichts dafür kann, wird eines Tages schwer krank, gelähmt vielleicht, ein Unfall... Habt ihr eine Erklärung, (warum so etwas passiert in der Welt)? Was soll man da sagen? - Da steht man manchmal da und weiß gar nichts zu sagen.
- (2) Sch: Oft sind auch andere schuld, wie bei unserem Autounfall, die einfach woanders hingucken, einem mit 50 hinten rein fahren.
- (3) L: Warum passiert so ein Autounfall [...], aber wie ist es bei einer schweren Krankheit?
- (4) Sch: Da kann eigentlich niemand was dafür. Manche haben diese Erreger einfach in sich und wenn die dann irgendwann anfangen zu wirken. Menschen können auch nichts dafür, wenn ein Kind behindert geboren wird. Die Leute können auch nichts dafür.
- (5) [Lachen]
- (6) L: Aber warum lässt Gott so etwas zu? Findet ihr da einen Weg beim Nachdenken?
- (7) Sch: Irgendwann würde vielleicht noch etwas Schlimmeres passieren.
- (8) Sch: Vielleicht hat der Mann auch einmal etwas gemacht, was er nicht machen sollte und da hat Gott gedacht, dass er ihn jetzt bestraft dafür.
- (9) L: [...] Wie denken darüber andere? Könnt ihr euch das vorstellen?
- (10) Sch: Hat soviel Gutes getan...
- (11) Sch: So schlimm hätte es auch nicht kommen können. Wenn, dann wär's auch etwas übertrieben.
- (12) L: Auf jeden Fall zu viel? [...]
- (13) Sch: Vielleicht wäre hinterher etwas viel Schlimmeres passiert, das wollte er ja vermeiden.
- (14) L: Das war wie ein Stoppschild.
- (15) Sch: Oder seiner Tochter wäre etwas viel Schlimmeres passiert, (dass sie noch mehr leiden müsste), wie die Lähmung.
- (16) Sch: Aber er hat doch nicht ihn, sondern die Tochter bestraft.
- (17) L: Kann das sein, dass der Vater etwas macht und das Kind krank wird? Kann man sich so etwas vorstellen? [...]
- (18) Sch: Vielleicht hat das Kind ja was gemacht, falsch gemacht oder ihn beleidigt.
- (19) Sch: Man kann ja nicht immer in die Zukunft sehen, das kann Gott auch nicht immer, (oder warten, was kommt).
- (20) L: [...] Gibt es überhaupt Gott? Könnte der Mann zu dem Ergebnis kommen, es gibt Gott nicht?
- (21) Sch: Es gibt Gott. In den Erzählungen... aber keiner hat Gott je wirklich echt gesehen. Keiner hat ihn je echt gesehen, weil sich keiner ein Bild von ihm machen sollte. [...]
- (22) Sch: [...] Ich hab ein Lexikon, Kinderlexikon, unter „G“ da hab ich einfach mal geguckt und da steht Gott drin. Da steht Gott drin, das ist ein alter Mann mit so einem ganz langen, wie bei Asterix, mit einem langen Bart, graue Haare und was ganz Komisches an, ein Gewand.
- (23) L: Was hast du gedacht, wie du das Bild zum ersten Mal gesehen hast?
- (24) Sch: Ich habe erstmal gelacht.
- (25) L: Hat jemand eine Vorstellung?
- (26) Sch: Normaler Mensch.
- (27) Sch: Ein bisschen älter als wir, 100 Jahre, dass er nicht so viel an hat wie wir auch.
- (28) L: [...]
- (29) Sch: Gott als eine große Kraft im Weltall...
- (30) Sch: Mit Bart.
- (31) Sch: ... so ist wie ein junger Mann, der aber nicht älter wird, immer gleich ist.
- (32) Matthias: Er hat früher gelebt, deshalb hat er nicht so neue Kleider.
- (33) Claudia: So ähnlich wie Jesus.
- (34) L: Wie sieht Jesus aus?
- (35) Sch: Wie ein normaler Mensch.

⁵⁹ Die Äußerungen in () – Klammern sind Ergänzungen meinerseits, die ich aus der per Video zugänglichen Unterrichtsaufzeichnung entnommen habe.

4.2 „...der Satan kann doch nicht in die Seele hineingehen...“⁶⁰: Der Kampf zwischen Gut und Böse

(1) Auch in diesem Unterrichtsbeispiel sind *drei Phasen* zu unterscheiden: Mit der expliziten Zielsetzung, die Auseinandersetzung um das Richter-Dilemma⁶¹ und die Theodizeefrage fortzusetzen, wird zu Beginn eine die mythischen Elementen der Originale aufnehmende und entfaltende Geschichte von der Erschaffung der Welt und dem Engelskampf erzählt.⁶² Zur Verarbeitung dieses Impulses kolorieren die

⁶⁰ Unterrichtsprotokoll „Das Richter-Dilemma und der Kampf Michaels gegen Satan“, Nr. 2. Das Protokoll lag mir in ausführlicher Form schriftlich vor. Dabei waren die Äußerungen durchnummeriert. Ich zitiere im folgenden unter dem Kürzel „GB“ für „Gut-Böse“ und der Nummer des Gesprächsbeitrags, wobei ich aus Gründen der Lesbarkeit vorgenommene geringfügige Ergänzungen in []-Klammern gesetzt habe. In den Band Büttner&Rupp (2002) ist dieses Protokoll nicht vollständig aufgenommen worden, vielmehr sind große Teile eingebaut in den Beitrag von Hartmut Rupp: Kinder brauchen Mythen. In: Büttner&Rupp (2002), S.79-93. Der Transparenz halber gebe ich daher die von mir jeweils gemeinten Äußerungen in einer Anmerkung wieder.

⁶¹ Gemeint ist das oben im Anhang zum Abschnitt 4.1 wiedergegebene Dilemma von Oser.

⁶² Die Geschichte stammt von Hartmut Rupp, unter „Bearbeitung des Mythos vom Engelsturz und vom Chaosdrachenkampf in Aufnahme von Gen 1,16ff und Offb 12,4-9 sowie jüdischen Elementen (A.Rosenberg: Engel und Dämonen. München 1986, S.49, 92-101, 153-168)“ (Rupp in: Büttner&Rupp 2002, S.88). Rupp hat die Kinder „darauf hingewiesen, dass es sich hier um eine zwar frei nacherzählte, aber uralte Geschichte handelt, die zwar nicht vom Richter handelt, aber ‚irgendwie‘ doch etwas mit der Richter-Geschichte zu tun habe“ (ebd. S.86). Ich zitiere die Geschichte hier wegen meiner nachfolgenden Analyse vollständig aus seinem Aufsatz „Kinder brauchen Mythen“ (in: Büttner&Rupp 2002, S.86ff):

Es ist ganz am Anfang. Da sagt sich Gott: Ich möchte die Welt erschaffen. Ich möchte nicht alleine sein. Und Gott beginnt Himmel und Erde zu machen. Als erstes macht er das Licht. Dabei sagt er sich: Ich brauche Helfer bei der Erschaffung der Welt. Ich brauche Wesen, die ganz nahe bei mir sind, die mich umgeben, die meinen Willen ausführen, die einen Teil von mir in sich haben. Ich brauche Engel, ganz verschiedene. Und deshalb machte Gott mit dem Licht die Engel. Engel sind deshalb fast ganz aus Licht. Wenn man sie sieht, tragen sie meistens ein weißes Kleid.

Die Engel helfen Gott bei der Erschaffung der Sterne, der Tiere und der Bäume.

Am sechsten Tag ruft Gott alle Engel zu sich und er sagt:

Ich danke euch für eure Hilfe bei der Erschaffung der Welt.

Nun habe ich etwas ganz Besonderes vor.

Ich möchte ein Ebenbild von mir selbst erschaffen.

Ich möchte die Menschen erschaffen.

Sie sollen nur etwas geringer als ihr sein, als meine Engel.

Sie sollen in der Welt, in der Schöpfung zeigen, wie ich bin. Sie sollen herrschen, wie ich, mir ähnlich, freundlich und immer an die Pflanzen und Tiere denkend, an Luft Erde und Wasser. Sie sollen die Welt gestalten und erhalten. Sie sollen sie bebauen und bewahren. Ich will, dass sie wie Könige und Königinnen durch das Leben gehen.

Sie sollen stolz sein, weil ich sie gern habe. Und sie sollen alle Lebewesen spüren lassen, dass ich Gott es gut mit der Welt meine.

Die meisten Engel nicken beifällig.

Nur Satanael, der Anführer der himmlischen Heerscharen und himmlischer Oberstaatsanwalt ist damit nicht einverstanden.

„Was soll das? Die werden sich von dir lossagen und machen, was sie wollen.“

Sie werden sich einander umbringen und Pflanzen und Tiere und Luft und Wasser zerstören. Sie werden Menschen verleumden und fertig machen. Sie werden schlecht übereinander reden und lügen.

Und wir, sollen wir da auch noch mitmachen? Das darf doch nicht wahr sein.“

Satanael ist sauer und gekränkt.

Kinder dann zweitens einen Ausschnitt des Dürerbildes zum Engelskampf. Wiederum folgt als dritte Phase ein Unterrichtsgespräch, diesmal länger (18 Minuten) und mit wesentlich mehr Wendungen:

(2) Folgende *Themen* werden im *Gespräch* nacheinander verhandelt: (a) Wie kann der Satan in die Seele hineinschlüpfen?, (b) Welche verunsichernde Wirkung übt der Teufel in der Seele aus?, (c) Was mag sich Gott gedacht haben bei der Opposition des Satan?, (d) Welche Hilfen bietet das Hören und Lesen der Geschichte: Hoffnungsbilder - Nachdenklichkeit - Gott als Vorbild, (e) Bietet die Geschichte einen Aufruf zu selbständig und eigenverantwortlicher Lebensgestaltung?, (f) Birgt ein Mythos auch Gefahren? - Einige Fragen werden durch die Lehrperson aufgeworfen, einige, auffälligerweise auch die komplexeren und interessanteren (a,c,e,f)

Bis jetzt waren sie, die Engel, die besonderen Geschöpfe Gottes. Gott lächelt und sagt dann ganz ernst: „Ja, all das kann so sein. Aber ich möchte keine Automaten, die nur das tun, was ihnen einprogrammiert wird. Ich möchte Menschen, die freiwillig das Gute tun.“

Satanael wird zornig. „Nein, das darf nicht sein. Sie werden nur Böses tun und nichts von dir erzählen.“

Gott sagt: „Dann ich werde selbst zu ihnen gehen als Mensch, wie sie. Und werde ihnen zeigen, wie Gott ist und wie es ist, ein guter Mensch zu sein.“

Satanael hält Gott für verrückt. "Sie werden dich umbringen!"

„Das kann sein, doch ich werde die Menschen nicht sich selbst überlassen.“

Satanael gibt Gott auf.

Ein Drittel der Engel steht zu ihm.

Er will diesen Plan verhindern.

Er beginnt einen Kampf gegen Gott.

Gott kommt in Schwierigkeiten. So leicht wird man gegen seine eigenen Engel nicht fertig. Er sucht einen neuen Anführer. Er findet Micha und wählt ihn aus zum Chef der himmlischen Heerscharen. Er nimmt Satanael das „El“ aus dem Namen und gibt es Micha. So wird aus Micha Michael.

Im Himmel beginnt ein wilder Kampf. Er wogt hin und her. Manchmal sieht es so aus, als müsse Gott verlieren und den Himmel dem Satan überlassen.

Doch schließlich gelingt es Michael, den bösen Engel, den Drachen, den Teufel aus dem Himmel hinaus und auf die Erde hinunterzuwerfen - mitten in das Leben der Menschen hinein.

Durch die Niederlage wird der Satan nur noch wütender. Er rennt jetzt auf der Erde hin und her und versucht alles, die Menschen von Gott abzubringen und die Herrschaft gewinnen. Ganz besonders hat er es auf die abgesehen, die an Jesus glauben, die zu Gott beten und auf Gott vertrauen. Er will alles durcheinander bringen, die ganze Welt, das persönliche Leben und die Seele innen drin. Immer wenn der Satan, der Diabolos, der Teufel auftritt, geht alles drunter und drüber, es gibt Unglück, es gibt Enttäuschung und Tränen und Menschen fangen an Gott zu zweifeln. Sie fragen sich, ob sie noch an Gott glauben sollen.

Der Teufel, der Satan kann ganz verschiedene Gestalten annehmen. Er kann sich ganz klein und auch ganz unsichtbar machen. Er kann in die Seele eines Menschen hineinschlüpfen und ihn ganz durcheinander bringen, so dass er nicht mehr weiß, was er glauben soll. Er kann sogar machen, dass Menschen nichts mehr von Gott halten. Der Satan kann sich auch ganz groß machen. Dann begegnet er als Krieg, der die Menschen glauben lässt, die Welt sei total schlecht.

Der Teufel kann sich auch hinter einer schlimmen Krankheit verstecken und Menschen ganz mutlos machen. So leicht wird man mit ihm nicht fertig. Gott muss gegen diesen Satan kämpfen. Deshalb schickt er immer wieder den Erzengel Michael und andere Engel auf die Erde, um Menschen zu schützen und ihnen zu helfen, mit dem Teufel fertig zu werden. Allein schaffen sie es nicht, aber auch ihre Kräfte werden gebraucht. Es gibt jedes Mal einen Kampf und es sieht immer wieder so aus, als müsste Gott und seine Engel verlieren. Es geht immer wieder hin und her in den Menschen innen drin, im Leben eines Menschen und in der großen Welt.

Aber so wie Gott es mithilfe der guten Engel und vor allem Michael geschafft hat, im Himmel den Satan hinauszuerwerfen, so wird er es immer wieder auch auf der Erde schaffen, den Durcheinanderbringer zu besiegen und alles tun, dass irgendwann Himmel und Erde so werden, wie Gott sie ursprünglich gewollt hat.

werden durch die Kinder selbst zur Sprache gebracht. Insofern wird durch diesen Unterricht unsere Annahme bestätigt und verstärkt: Kinder sind in der Lage, theologische Gedanken zu formulieren und auch unterschiedliche Positionen miteinander zu diskutieren.

(3) Seine Prägung erhält dieser Unterricht durch den Versuch, mit einer *Eingangserzählung* mit mythischen Elementen zu arbeiten. Nun fallen zunächst hinsichtlich der Geschichte selbst einige Elemente auf, die daran zweifeln lassen, dass es sich hier um einen wirklichen Mythos handelt: Zum ersten werden zwar Elemente eines überindividuellen, sinnstiftenden Geschehens⁶³ in die Geschichte eingebunden, aber immer wieder mit recht alltäglichen Dialogen, Gefühlsschilderungen, Auseinandersetzungen verwoben. Dadurch wird die Geschichte zwar vordergründig konkreter, da erfahrungsnäher, verliert aber tendenziell ihren gegenüber alltäglichen Erfahrungen sinnstiftenden Charakter. Diese Konstruktion wirkt sich zweitens auch auf die Form aus: Wenn Mythen sich auf der Handlungsebene auszeichnen durch ein pointiert verdichtetes Geschehen oder durch beeindruckende und tiefgründig-geheimnishafte Schilderungen, wird dieses der unmittelbaren Deutung sich entziehende Faszinosum relativiert durch eingeflochtene Begründungen und Erklärungen. Auch die sprachliche Form des Mythos, das Arbeiten mit Bildern, Ausschmückungen, Symbolen, wird durch solche eher logisch-diskursiven Elemente immer wieder durchbrochen. Das fällt insbesondere beim Schluss auf, der durch seinen erklärenden und auch parainetischen Charakter am Ende ganz aus der mythischen Struktur ausbricht. Auch wenn das bewusst geschieht⁶⁴, wird dem Mythos dadurch von seiner Wirkung, und damit sind wir beim dritten Element, meine ich eher etwas genommen als dass er gewönne: Mit diesen Erklärungen erhält die Geschichte eher den Charakter einer Beispielerzählung, vielleicht eines Gleichnisses, der über das Beispiel hinausgehende prägende Charakter des Paradigmatischen geht darüber, meine ich, eher verloren. Und viertens: Zwar haben Mythos und Mythe eine orientierende Funktionen. Doch liegt diese Orientierungsleistung eher auf einer fundamentalen Ebene, also für unser Beispiel etwa auf der Ebene, *dass* die Auseinandersetzung zwischen Gut und Böse ein Grundproblem menschlicher Existenz ist und was das für unser Leben überhaupt bedeutet, nicht aber auf der Ebene einer konkreten Handlungsanweisung oder einer konkreten Lebenshilfe. Wird damit gearbeitet, und das scheint mir die vorliegende Geschichte zumindest am Schluss zu tun, birgt das aus mythischer Sicht die Gefahr einer vorschnellen Besetzung und Deutung, der gegenüber der Mythos gerade durch Offenheit gegenüber Deutungen geprägt ist.

⁶³ Ich halte mich dabei an die sehr einleuchtend von Hartmut Rupp in seinem Beitrag „Kinder brauchen Mythen“ (in: Büttner&Rupp 2002) entwickelten Elemente (S.88f.).

⁶⁴ So Hartmut Rupp in der Erklärung in seinem Beitrag in Büttner&Rupp (2002), S.88.

(4) Allgemein ist gegen eine solche mit logischen und parainetischen Elementen durchsetzte *Konstruktion eines Mythos* zunächst nichts einzuwenden, zumal sie ja bewusst so geschieht. Doch sind, meine ich, die eigentümliche Wirkung und Funktion eines Mythos eng an die grundsätzlich deutungsoffene Form gebunden. Jeder Mythos steht zwar ohne Dechiffrierung wie ein erratischer Block da, drängt also nach Deutung. Doch die Dechiffrierung findet auf einer anderen Ebene statt als der Mythos, und das muss so sein. Wird die Dechiffrierung in den Mythos selbst eingebunden, entsteht die Gefahr, die Deutung selbst zu mythisieren. Am eindrucklichsten wird diese Gefahr im Bereich der Politisierung des Mythos.⁶⁵ Davon ist der vorliegende Versuch natürlich völlig frei. Doch der aus pädagogischen Gründen vielleicht einsichtige Versuche, eine Parainese in mythische Strukturen einzubinden, läuft, meine ich, Gefahr, die Chance zu übersehen, den Mythos als je neu brauchbare Folie zu verstehen, auf der Alltagserfahrungen thematisiert werden können, so dass diese nicht gezwungen sind, ihren Sinn ganz aus sich selbst zu entwickeln. Die Dechiffrierung des Mythos betrifft dann andererseits nur die Folie und bietet somit wiederum nur ein Bild, das für eigene Erfahrungen sich nutzen lässt, überlässt die Konkretisierung der Erfahrung aber der je eigenen Lebensgestaltung.

(5) Im *Gespräch selbst* sind es vor allem wieder die *Kinder*, die ihre Gedanken weiter auf einer mythischen Ebene äußern: So tauchen etwa Stefan (GB 2) und Maxi (GB 10), aber auch Thekla am Ende mit dem Bild des Hauses für die Hölle (GB 48) ganz in die mythische Bildwelt ein.⁶⁶ Ähnlich wie beim Theodizee-Beispiel würde

⁶⁵ Am massivsten hat damit bekanntlich der Faschismus gearbeitet. Das sei in seinen Strukturprinzipien jedenfalls kurz per Anmerkung skizziert, um so die Gefahr der Mythisierung deutlich zu machen: Die Einbindung von mythisierenden Licht- und Wellen-Inszenierungen in die politisierende Massenbewegung hat einerseits die ansonsten krude, da vereinfachende und insofern menschenverachtende Politik in den Glanz eines überirdischen Faszinosums gepackt und ihr insofern künstlich den Schein von Allgemeinheit, Orientierung und Verbindlichkeit gegeben; andererseits wurde das Wunder elementarer Naturmächte so mit einer sehr bestimmten Deutung, nämlich der des Politischen belegt, so dass die Natur ihrerseits das Offene des Mythischen verloren hat und an die Politik als neuem Mythos abgegeben hat. Kritisch hat diese Gefahr eindrucklich Charlie Chaplin auf den Punkt gebracht, wenn er zur lichthaft mythischen Musik aus dem Vorspiel zu Wagners „Lohengrin“ Hinkel alias Hitler mit der Weltkugel als Luftballon tanzen lässt: Unmittelbar deutlich wird darin das zugleich Anrührende, als habe auch Hinkel jene von ihm verachtete menschliche Ader in sich, und das Abstoßende der Ästhetisierung einer Vernichtungspolitik. Der Mythos selbst kann sich gegen solche Adaptionen nicht wehren, denn er enthält keine Deutungsanweisungen; gerade dies schützt ihn aber umgekehrt vor einer unmittelbaren Adaptation, insofern seine Deutung stets außerhalb seiner selbst liegt, er also immer zu einer kritischen Dechiffrierung drängt. Das war an diesem Beispiel strukturell zu verdeutlichen.

⁶⁶ (GB 2): [Satan] kann doch nicht in die Seele hineingehen ...

(GB 10): Dass also, sagen wir einmal, der Satan bei dem Richter auf der Erde war und in die Tochter geschlüpft ist und in die Leute, die das Gerücht verbreitet haben ja ...

(GB 48): Und bei dieser Geschichte kann man ja auch merken, das er [Gott] manchmal gegen die Menschen ungerecht war und dass das der Satan gleich ausgenutzt hat und ist dann in die Seele rein gegangen und hat die dann noch unsicherer gemacht die Menschen und hat dann irgendwie immer heimlich gesagt, der bestraft euch, der will euch ins Gefängnis stecken und haben die dann irgendwie Gerüchte gemacht und dass er [der

ich mir an diesen Stellen zunächst einmal ein verstärktes Auskosten des gerade geöffneten Bildes erwarten. Das würde den paradigmatischen und insofern auch (im o.a. Sinne) orientierenden Charakter solcher Bilder für das tägliche Leben verdeutlichen und dann auch tragfähiger machen. Was gäbe denn das für eine Kraft, wenn wir dem Teufel tatsächlich ein Haus bauen könnten, in den wir ihn hineinstecken? Er bliebe dann da - wir gehen ja an diesem Haus vorbei, aber er wäre gebannt, denn erst einmal ist er drin, und wenn er herauswill, hätten wir vielleicht einen gewissen Einfluss darauf.⁶⁷ In solcher oder ähnlicher Weise würde es, meine ich Sinn machen, auf genannte Bilder genauer einzugehen, um über ihre Ausformulierung ihre orientierende Wirkung zu erfahren.

(6) Ebenso auffällig ist die Tendenz zur *narrativen Ausgestaltung* der Geschichte und auch von Gedanken, die den Kindern durch die Geschichte kommen, so etwa ganz deutlich Linda (GB 22) in Bezug auf die Gedanken des Richters⁶⁸, aber auch Thekla (GB 24) und (GB 26) in den sehr interessanten Versuchen, die Gedanken Gottes nachzuempfinden⁶⁹, oder (GB 44) und Max (GB 71) mit der Idee, narrativ Konsequenzen zu ziehen.⁷⁰ Das bedeutet: Das Arbeiten mit mythischen Elementen

Mann] dann glauben konnte, dass Gott/ es war so schlimm, er denkt, so schlimm kann er gar nicht sein, er hätte ihn ja nicht geschaffen, wenn er so was Schlimmes machen würde und wenn er dann die Geschichte, der Satan doch besiegtbar ist, könnte er [der Mann] denken, wenn ich jetzt ganz toll an Gott glaube, vielleicht könnten wir dem so was wie ein kleines Haus bauen, so eine Art Hölle, wo er nur rein soll.

⁶⁷ Vgl. dazu die eindrucksvolle Bannungsgeschichte Mk 5, in der Jesus den Besessenen dazu bringt, endlich einmal „die Sau rauszulassen“, um wieder er selbst sein zu können.

⁶⁸ (GB 22): Der Richter hatte ja vorher so ein großes Haus, [daher] geglaubt, jetzt hab ich dem Richter, äh Gott, recht gemacht, der findet es bestimmt jetzt gut, jetzt könnt ich eigentlich so weiterleben; jetzt hat es der Satan wahrscheinlich gesehen und will, dass er nicht mehr an den Gott glaubt, jetzt hat er die Tochter krank gemacht, jetzt geht es dem Richter so wie den armen Leuten ... wie die leben, so geht es ihm jetzt. Jetzt verunsichert er den Richter so, dass er denkt, vielleicht bete ich doch nicht mehr weiter, jetzt hat sich der Gott das anders überlegt, und hat gedacht, jetzt denkt er vielleicht, das bringt einfach nichts mehr, weil er ihn nicht mehr mag.

⁶⁹ (GB 24): [Richter] könnte ja auch denken, dass auch so ein Krieg im Himmel war und dass der Gott aus Versehen den Engel, also die hatten ja den Krieg, und dass Gott den Ding runter geschmissen hat aus dem Himmel und dass Gott aus Versehen einen Teufel erschaffen hat und dass er jetzt auch denken könnte, der Teufel verunsichert ihn jetzt im Leben. Und dann muss er sich denken, ich glaub an Gott, er kann so etwas Böses nicht tun und er muss weiter beten und wenn er stark ist, kann er den Teufel wieder auch aus seinem Leben verschwinden.

(GB 26): Der J. hat vorhin gesagt, dass der Teufel sich ins Leben einmischt und sich den Glauben verwirrt, und das kann ja auch stimmen, dass er sich klein und unsichtbar gemacht hat und unsichtbar in die Seele 'reingegangen ist und so dass alle Menschen nicht mehr an Gott glauben und dass dann Gott denkt, er sei überflüssig, dass er was ganz Falsches gemacht hat und wieder in den Himmel holt und wieder von vorne anfängt.

⁷⁰ (GB 44): Er [der Richter] wird auch erfahren, dass nicht nur er, also dass nicht nur er - er hat ja gemeint, dass er Oberrichter [ist] - das ist ja schon ein hoher Beruf -, dass es Gott auch mal so erging wie ihm, dass es ihm eine Hilfe gibt, dass es Gott auch mal so ging wie dem Richter; jetzt weiß er auch halt, dass es gar nicht Gott war, jetzt lernt er auch halt, ich kann auch mal mit anderen gegen Satan kämpfen, ihn aus seinem Leben hinwegzubringen.

(GB 71): Vielleicht müsste der Richter, wenn der Gott wieder weg wäre, einfach auf die Idee kommen, er könnte das vielleicht auch, und [wenn] der Satan immer noch da wäre, einfach den Leuten, die gegen ihn da waren, die Geschichte auch erzählen, ihnen dann auch erzählen, dass es richtig wahr war, weil die Tochter

provoziert offensichtlich dazu, auf bildhafter Ebene einerseits und in narrativ ausgestaltender Form andererseits Gedanken eigenständig weiterzuführen. Wie das Element des Mythischen kann auch die Form des Narrativen eine geeignete Folie bieten, tief existenzielle, verunsichernde, beängstigende, ureigene, vielleicht sogar intime oder auch abgründige Gefühle zu artikulieren, gleichsam verpackt zur Sprache zu bringen und so einen Weg zu finden mit ihnen zurechtzukommen. Narrative Sprache ist demnach nicht etwas nur oder bloß Kindliches, was auf eine Erwachsenensprache hin gebildet werden müsste, sondern eine ganz eigene Form der Verarbeitung, Auseinandersetzung, Orientierung. Wenn gerade Kinder sie wählen, setzen sie sich auseinander, denken, gestalten. Das ernst zu nehmen, gebietet schon der Blick auf Literatur, bildende Kunst und Musik, wenn denn auch sie Orientierung und nicht nur Unterhaltung bieten.

(7) Im *Umgang* mit mythischen und narrativen Elementen dokumentiert das Unterrichtsprotokoll freilich auch die *Schwierigkeiten*: Die Lehrperson greift nicht nur relativ häufig lenkend in den Unterricht ein, sondern macht nicht selten den Versuch, eher bildhafte Äußerungen relativ unvermittelt in eine logische Erklärungsstruktur einzubinden, so schon in (GB 3)⁷¹, obwohl mit der ersten Aufforderung „Fühl mal...“ sich ein sehr schöner Ansatz geboten hätte, auf der eher bildlich-affektiven Ebene zu bleiben. Das hätte zugleich die Möglichkeit gesteigert, mit dem Kind (GB 2) und von daher auch mit anderen in einen wirklichen Dialog zu treten, der so eher unterbrochen wird. Auffällig ist auch das mehrmalige Arbeiten mit der Kausalitätskategorie (z.B. GB 29, 43, 64)⁷², was den Gedankengang der Kinder jeweils eher abbricht oder in logisches Denken einbindet, statt für weitere Ideen zu öffnen.

krank war, und das war ja vorher nie, und der Haushalt nicht mehr hat, und dann einfach mit den Leuten zusammen gegen den Satan einfach zu kämpfen und den dann auch einfach ja, wie T. gesagt hat, in so ein Haus bringen, da wo dann nur die bösen Menschen hinkommen.

⁷¹ Es handelt sich um die erste, recht ausführliche Einlassung seitens der Lehrperson, mit der das Unterrichtsgespräch nach einem ersten Einwurf von einem Kind (s.o. Anm 66) eingeleitet wird:

(GB 2): [Satan] kann doch nicht in die Seele hineingehen. Und Gott hat doch den Menschen geschaffen ...

(GB 3): Ach so, du hast doch gesagt, dass der Satan erst mal besiegt wurde. Gott hat ihn aus dem Himmel hinausgeworfen. Gott hat den Menschen geschaffen: Fühl mal, du bist doch da. - Aber den Satan, den gibt's noch. Und die Geschichte sagt, der kann sich total verändern. Er sieht nicht mehr aus wie da so ein rotes Wesen. Er kann sich ganz anders machen, sagt die Geschichte. Er kann sich dann so klein machen, das er ins Herz schlüpfen kann, in die Seele, ja. - Noch eine Frage zu der Geschichte? - Eine alte Geschichte. Können wir anfangen darüber nachzudenken, indem ihr sagt, was ihr euch gedacht habt?

⁷² Jeweils handelt es dabei sich um Lehrerantworten bzw. -nachfragen, die freilich alle dokumentieren, dass die Lehrkraft sich ganz auch selbst in das Gespräch einbinden lässt:

(GB 29): Und weil die zusammenhängen [beide Geschichten], tröstet es. Könntest du noch genauer erklären, was würde den Richter denn trösten in der Geschichte?

(GB 43): Weil, er würde merken, es ist nicht Gott, der dahinter steckt, hinter dem Bösen, sondern Satan.

(GB 64): Das heißt der Richter darf ein bisschen sagen, ja ich habe vielleicht ein falsches Urteil gemacht, aber Gott wollte, dass ich eine eigene Entscheidung treffe ...; dass er merkt, dass er nicht als Automat geschaffen wurde ...

(8) Doch auch die Kinder brechen selbst aus aus dem Raster des *Mythos*. Aber sie tun dies, um den Mythos mehr oder weniger offen und auch eigenständig zu *dechiffrieren* als bloße Folie zur Anregung eigenen Denkens (so in überzeugender Weise Maxi (GB 59) und vor allem Linda (GB 71)⁷³) oder auch in skeptisch-aufklärerischer Kritik an seiner Sprachform, welche Eigenverantwortung mythisierend beschränke (so GB 83 und 85⁷⁴). Das könnte unsere Idee bestätigen, dass über die Dechiffrierung mythischer Sprache vielleicht besser als über den direkt logisch-reflexiven Diskurs es gelingen kann, gerade existenzielle Fragen von Angst, Freiheit, Verantwortung und Schuld zur Sprache und zur Auseinandersetzung zu bringen. Die in die Form des Mythos gehüllte Grundfrage nach gut und böse würde somit eine Folie und einen Einstieg liefern zur intellektuellen, eigenständigen und dialogischen Auseinandersetzung mit komplexeren Themen konkreter Lebensgestaltung. Insofern würde ich die These von Hartmut Rupp gern variieren: Kinder brauchen Mythen⁷⁵, ja, aber um sie dechiffrieren zu können. Der Wert von Mythos und Mythen und das Programm der Entmythologisierung hängen insofern unmittelbar zusammen.

⁷³ (GB 59): Die T. hat ja gesagt, dass uns Gott nicht einfach so erschaffen hat. Er hat uns ja auch nicht einfach so erschaffen. Er wollte uns ja nicht als Spielzeug, als Zerstörungsmaschine haben, er wollte ja Leben auf der Erde schaffen und nicht, dass das alles unter seinem Kommando läuft, sondern selbständig auch macht.

(GB 71): Vielleicht müsste der Richter, wenn der Gott wieder weg wäre, einfach auf die Idee kommen, er könnte das vielleicht auch, und der Satan immer noch da wäre, einfach den Leuten, die gegen ihn da waren, die Geschichte auch erzählen, ihnen dann auch erzählen, dass es richtig wahr war, weil die Tochter krank war und das war ja vorher nie und der Haushalt nicht mehr hat und dann einfach mit den Leuten zusammen gegen den Satan einfach zu kämpfen und den dann auch einfach ja wie T. gesagt hat in so ein Haus bringen, da wo dann nur die bösen Menschen hinkommen.

⁷⁴ (GB 83): Vielleicht glauben die ihm dann halt nicht mehr [wenn der Richter den Satans-Mythos anderen Leuten erzählen würde], gerade weil sie ... Irgendwann glauben sie immer mehr, was sie selbst erfunden haben ...

(GB 85): [Der Richter] könnte ja auch Angst haben, dass die Leute sagen, der lügt, der erzählt bloß schlechte Sachen, der möchte bloß, dass er dann seinen guten Ruf wieder her kriegt und so...

⁷⁵ Rupp in Büttner&Rupp (2002), S.79ff, insbesondere S.92.

4.3 „...weil man da sich selbst steuert...“⁷⁶: Das Problem des freien Willens

(1) Grundsätzlich: Dieses letzte Protokoll ist unter philosophischer, aber auch theologischer Perspektive und auch unter der Frage eines *Modells für ein Theologisieren mit Kindern* für mich das mit Abstand interessanteste. Das liegt weniger an der elaborierten Thematik, vielmehr an den ungewöhnlichen Fähigkeiten dieser Kinder, sich auf diese Thematik einzulassen, gewiss aber auch an einer ausgezeichneten Mischung von Gesprächsimpulsen, Angeboten zum Selber-Denken, Strategie der Nachfragen, Dialogbereitschaft und natürlich auch Sachkompetenz von Seiten der Lehrerin.

(2) Eine *gliedernde Übersicht* über den Unterrichtsverlauf ist hier von besonderem Interesse, weil sowohl im Fortschritt der Gedanken als auch in den eingebauten Elementen zur Gesprächssteuerung sich klare Strukturen erkennen lassen, die für ein philosophisches und theologisches Gespräch mit Kindern als modellhaft angesehen werden können: Das Protokoll beginnt bereits in Minute 25. Für unseren Zusammenhang, die Diskussion des freien Willens, ist es wichtig, zwei Voraussetzungen zu benennen: Zum einen hatten die Kinder sich offenkundig in einer der vorausliegenden Stunden mit Gottesbildern auseinandergesetzt, und zwar nicht mit der viel zu allgemeinen Frage, welches Bild die Kinder denn von Gott haben, sondern mit der sehr viel konkreteren, wie das Verhältnis Gottes zu den Menschen in ein Bild zu fassen wäre. Darauf nimmt die Lehrerin mit ihren Kindern ab Minute 44 (FW 77) Bezug. Insofern ist die Stunde eingebunden in einen größeren Zusammenhang; auch von daher erhält sie die ihr eigentümliche Spannung.⁷⁷ - Den Impuls zur Auseinandersetzung um den freien Willen im engeren Sinn liefert das (noch nicht protokollierte) Beispiel von Gabi, die aus Verärgerung den Walkman ihres Bruders heruntergeworfen hat (vgl. FW 65,68). Mit der konkret erfahrungsbezogenen Frage, wodurch unser Tun im unmittelbaren Affekt gesteuert werde, beginnt der protokollierte Teil der Stunde: Was mag Gabi „geritten“ habe, dies zu tun (FW 4)? Die Stunde ist damit eingebunden in eine ethische Fragestellung, mit der sie auch wieder schließt. Sie liefert den notwendigen Rahmen, die schwierige Frage nach Freiheit erfahrungsorientiert verhandeln zu können.

⁷⁶ Unterrichtsprotokoll „Freier oder unfreier Wille?“ (im Anhang), Nr.33. Ich zitiere im folgenden unter dem Kürzel „FW“ für „Freier Wille“ und der Nummer des Gesprächsbeitrags.

⁷⁷ Vielleicht gehört es zu den Eigentümlichkeiten des Religionsunterrichts wie auch des Philosophie- und Ethik-Unterrichts, dass, jedenfalls nach meinen Erfahrungen, das Arbeiten in größeren Sinnzusammenhängen nicht nur zur Klimaverbesserung beiträgt, sondern auch die je persönliche Wirkung verstärken hilft. Als sehr förderlich auch für die tieferen Ziele des Religionsunterrichts, zu einer bewussten Auseinandersetzung und Entscheidungsfähigkeit mit „Glaubensdingen“ zu befähigen, ist in meinen Augen der Versuch, im Katholischen Religionsunterricht in Baden-Württemberg für die einzelnen Klassen jeweils ein Jahrgangsthema vorzugeben, an das alle Einzelthemen angebunden werden können, so dass etwas wie ein roter Faden entsteht.

(3) Die *Stunde* verläuft dann weiter in gut abgrenzbaren 6 *Teilen*: Im 1. Teil (Minuten 25-41) erläutern die Kinder, ausgehend von der Skizze der Position Luthers (FW 4,6,10) mit ihrer Lehrerin dieses Bild, zunächst (a) in einer kurzen Verständigung (FW 10-23), dann (b) in einer die Frage Gott oder Teufel entfaltenden Erörterung (FW 24-64). In einem unmittelbar anschließenden kürzeren 2. Teil (Minuten 41-43) wird dann die Stimmigkeit des Lutherschen Bildes überprüft (FW 65-76). Einen Übergang bildet der 3. Teil (Minuten 44-48), der diese Auseinandersetzung nun einbindet in die bereits früher von den Kindern hergestellten Bilder zum Verhältnis „Gott-Mensch“ (FW 77-102). Die kritische Überprüfung der Bilder mit den jetzt erreichten Ergebnissen eröffnet zugleich den 4. Teil (Minuten 49-54), nämlich die Konfrontation mit dem Gegenmodell zu Luther, nämlich Erasmus. Zunächst geschieht ganz entsprechend zum ersten Teil eine Verständigung über dieses neue Bild (FW 103-116), während der 5. Teil entsprechend dem zweiten (Minuten 55-64) im unmittelbaren Anschluss das Bild auf seine Stimmigkeit überprüft. Mit einem kurzen 6. Teil (Minuten 64-66) schließt die Stunde, indem das kritische Ergebnis der Erasmus-Diskussion in die eher nur noch als Frage formulierte Problematisierung einer Ethik über Erasmus und Luther hinaus überführt wird (FW 157-168).

(4) Die (Über-)Länge des Gesprächs ist nur insofern ein Einwand gegen die Durchführung, als sie in dieser Form nicht planbar ist. Aufgewogen wird dieser Einwand, da die Stunde getragen ist von der außergewöhnlichen Bereitschaft jüngerer Kinder, sich über 60 Minuten auf einen dichten Diskurs⁷⁸ einzulassen. Zudem leistet die Lehrerin eine sehr geschickte *Gesprächsführung*: Die Rekonstruktion hat verdeutlicht, dass planerisch die Stunde getragen ist a) von einer klaren Anbindung an einen größeren Horizont, nämlich unser Bild zum Verhältnis Gottes zu den Menschen, b) einer zu Beginn und am Ende sehr klar im Zentrum stehenden Thematik, nämlich der Frage nach der Autonomie moralischen Verhaltens (angesichts dieses Gottesbildes, hier aber ausgehend von einer ganz konkreten Alltagssituation), welche c) entfaltet wird durch das die Stunde ebenso klar strukturierende Material, nämlich die Konfrontation der Positionen von Luther und von Erasmus als Folie zur Erörterung der Frage der Freiheit der Moral. Auch diese Entfaltung folgt einem deutlich rekonstruierbaren logischen Muster, nämlich zunächst jeweils die *quaestio facti* zur Erschließung der jeweiligen Position zu stellen (Teile 1 und 4), dann die *quaestio iuris* zur Erörterung ihrer Stimmigkeit (Teile 2 und 5).

(5) Zudem arbeitet die Lehrerin für die einzelnen Teile nie auf der gleichen Ebene, sondern mit stets wechselnden *Methoden*, wodurch es gelingt, je neu einen

⁷⁸ Von Diskurs rede ich bewusst, weil es sich um mehr als ein schlichtes Unterrichtsgespräch handelt. Vgl. unten zur Analyse der Gesprächsform.

Spannungspunkt zu setzen, so dass die Stunde zwar lang, aber nie langweilig wird. Wie gelingt das? Die Einführung der Lutherschen These zum gebundenen Willen (Teil 1) geschieht bewusst nicht über den Text oder auch den umgeschriebenen Text von Luther⁷⁹, sondern a) durch eine Mischung aus *Visualisierung* des Lutherschen Bildes vom Reittier Mensch und aus *narrativem* Nachempfinden der Nuancen dieses Bildes, sowie b) der Erschließung des Bildes über die Frage nach entsprechenden konkreten Erfahrungssituationen (FW 10). Konkreter *Erfahrungsbezug* und das Arbeiten mit *Bildern* (die Box, FW 27, später der Traum, FW 43) ist Merkmal auch der konzentrierten sich daran anschließenden Diskussion (s.u.). Die Übergangsphase (3) bleibt zwar wie der gesamte Unterricht gesprächsorientiert, bezieht sich als Quellen des Gesprächs nun jedoch auf von den Kindern zuvor *gemalte Bilder*. Die Erasmus-Teile (4) und (5) greifen dann zu einem ganz neuem Mittel: Der Textvorlage entsprechend, die wiederum als solche nicht Gegenstand wird, greift die Lehrerin zum *Spiel* mit Puppe und Apfel (FW 103 sowie 107) und lässt dann die Kinder die These durch kommentierendes und erläuterndes Nachspielen erfassen.

(6) Basis für diese Fähigkeit der Unterrichtsgestaltung ist zunächst einmal ein solide *theologische Sachkenntnis*. Gerade die visuelle, narrative und spielerische Umsetzung der Texte von Luther und Erasmus kann nur gelingen und als Gesprächsimpuls wirksam werden, wenn diese in der Vorbereitung detailliert überlegt und nach Möglichkeiten ihrer Deutung hin entfaltet worden sind. Das aber setzt wiederum die Fähigkeit voraus, Ergebnisse auch in theologische Kategorien wie Gottesbild, menschliche Freiheit und Bindung, Soteriologie, moralische Verantwortung usw. einordnen zu können. Dass dies auch im vorliegenden Fall geschehen ist, dokumentiert die Sensibilität, mit der die Lehrerin auf Äußerungen ihrer Kinder einzugehen und sie (implizit) einzuordnen in der Lage ist. Oder: Diese Lehrerin ist in der Lage, mit den Kindern zu sprechen, weil sie zugleich ihre Theologie im Hinterkopf hat.⁸⁰

(7) Die andere Basis für diese unterrichtliche Fähigkeit ist das Vermögen zu einer interaktiven *Gesprächsführung*: Die Steuerungen durch die Lehrerin erweisen sich immer als Impulse, die nicht für sich selbst stehen, sondern sowohl in völliger

⁷⁹ Die Philosophiedidaktik arbeitet heute mit recht differenzierten Möglichkeiten eines kreativen Umgangs mit Vorlagen, so dass die Lesung und Interpretation eines Textes keineswegs mehr das vorrangige Unterrichtsmittel ist. Vgl dazu neuerdings das Heft 2/2000 der ZDPE unter dem Titel „Transformationen: Denkrichtungen der Philosophie und Methoden des Unterrichts. Diese Methodendiskussion soll im Zweiten Jahrbuch für Didaktik der Philosophie (Dresden 2001) entfaltet werden. Vom Autor vgl. dazu auch: Petermann: Philosophieren als Konzept gegen Lebensresignation? Leben und Philosophieren lernen mit Montaigne; in: ZDPE 2/99, 101-109; sowie Petermann: „Sei ein Philosoph, doch bleibe, bei all deiner Philosophie stets Mensch.“(zu D.Hume); in: ZDPE 3/2000.

⁸⁰ So Gerhard Büttner in einem Gespräch mit mir über dieses Unterrichtsbeispiel.

Angemessenheit gegenüber der zur Debatte stehenden Sache, als auch so, dass sie die Eigentätigkeit der Kinder anregen. Dazu zählen immer wieder eingestreute Nachfragen, wie denn etwas gemeint sei (z.B. FW 20, 41, 85) oder eine Äußerung genauer zu erklären (z.B. FW 16, 30!!), wo L den Impuls der Schülerin aufgreift, 44, 63, 93) oder auch mit Gegenfragen zu konterkarieren (z.B. FW 24, 78, 129ff) oder auch in Bestätigung einer Aussage (z.B. FW 20, 56, 101, 150). Diese Steuerungstechniken lassen sich ohne Umstände als Elemente des *sokratischen Gesprächs* deuten, auch wenn die Lehrerin nicht bewusst damit gearbeitet hat. Verblüffende Parallelen zeigen sich zu den folgenden Elementen: Das Gebot der Zurückhaltung der eigenen Einsicht, um sie den Teilnehmern selbst zu ermöglichen; das Gebot, im Konkreten Fuß zu fassen, seien es Beispiele, konkrete Erfahrungen oder Handlungsbezüge; das Gebot, das Gespräch als Hilfsmittel des Denkens voll auszuschöpfen, d.h. durch Nachfragen einen Gedanken auch möglichst vollständig aussprechen zu lassen; das Gebot, an einer erörterten Frage festzuhalten, etwa durch Nachfragen zu dem gerade zur Verhandlung stehenden Thema; das Gebot, Konsens anzustreben, - hier etwa durch das Nachfragen, ob etwas von einem anderen auch wirklich so gemeint ist (z.B. FW 150 u.ö.); und das Gebot der expliziten Lenkung, das heißt stets als Lehrer selber zu wissen, wo man im Gespräch steht.⁸¹ - Ein anderes Merkmal ist das der wahrhaften *Dialogbereitschaft*. Nie geht es hier um ein schlichtes Frage-Antwort-Spiel, sondern stets um die gemeinsame Entfaltung von Gedanken und Ideen. Dazu gehört auch die Fähigkeit, sich in die Ideen der Kinder einzufinden und zu versuchen, sie mit ihnen gemeinsam weiter zu entfalten. Eindrückliches Beispiel dafür ist das Bild von der Box, das Elisabeth eingebracht hat (FW 27) und das nun von der Lehrerin aufgegriffen wird, um die Stunde mit einer neuen Thematik zu beleben: Man wird nicht nur geritten vom Teufel oder von Gott, sondern steht auch in der Box, reitet sich also selbst (FW 30ff).

(8) Nun ließe sich einwenden: Das alles sind Inszenierungen durch die Lehrerin; wo aber agieren die *Kinder* selbst? Also doch eher ein Beispiel für eine Theologie (bloß) *für*, nicht aber *der* Kinder? Das Gegenteil ist der Fall: Das behauptete Lehrerverhalten bietet eine notwendige Basis, so meine These, mit deren Impulsen die *Eigentätigkeit der Kinder* angeregt und zur Entfaltung gebracht wird. Das geschieht vieldimensional: Es geht (a) um das eigene Denken, (b) um das Denken im Dialog, auch (c) das Denken im und durch den Erfahrungs- und Handlungsbezug und

⁸¹ Die genannten Kriterien sind der Zusammenfassung bei Gustav Heckmann: *Das sokratische Gespräch*. Frankfurt (dipa) 1993, S.84ff, entnommen und von mir auf die hier zur Debatte stehende Situation entfaltet worden. In einer genaueren Analyse wäre es sicher ohne Probleme möglich, diese These zu erhärten und auch durch vergleichenden Bezug auf die von Platon überlieferten historischen sokratischen Dialoge zu ergänzen.

schließlich (d) auch um das Denken in logischer Konsistenz.⁸² - Exemplarisch beschränke ich mich dabei auf den ersten Teil und nenne zu den einzelnen Dimension jeweils Beispiele mit kurzer Erläuterung:

(a) Mehrfach bringen die Kinder *eigene Ideen* in das Gespräch ein und antworten nicht schlicht auf die Lehrerfragen. Am klarsten wird das vielleicht durch die Idee von Elisabeth (FW 27), mit dem Bild der Box nicht nur eine Antwort auf die Frage FW 24 zu geben, sondern die darin angesprochene Problematik, wer uns denn nun reite, der Teufel oder Gott, eigenständig weiterzuentwickeln durch die Antwort „meistens keiner“; darüber hinaus gelingt es Elisabeth sogar, damit den Impuls geliefert zu haben, der das Gespräch weiter bestimmt und sogar später wieder aufgegriffen wird (FW 75 und 120ff). - Einen ganz neuen und tief sinnigen Gedanken liefert auch Martin mit dem Hinweis der Selbststeuerung (FW33). Und auch Hendrik etwa bringt mit dem Thema Traum-Schlaf nicht nur ein neues Beispiel, sondern ein ganz neues Denkelement ins Gespräch (FW 43).

(b) Die Kinder nehmen nicht nur Ideen anderer Kinder auf, sondern entwickeln sie auch *dialogisch* weiter, so etwa Larissa FW 19 unter Bezug auf die schon länger zurückliegende Äußerung von Kevin (FW 13), die in ihrem Beitrag zugleich weitergedacht und mit den zwischenzeitlich geäußerten Meinungen verknüpft wird. Ebenso bezieht sich Tillmann (FW 23) auf Niko (FW 17) oder Elisabeth (FW 74) auf Julia (FW 72).

(c) Durch *Erfahrungsbezug* ist das ganze Gespräch gekennzeichnet. Gleich zu Beginn greifen die Kinder den Impuls der Lehrerin (FW 10) bereitwillig auf. Am interessantesten sind wiederum die Beispiele von Elisabeth (FW 27) und Hendrik (FW 43), die die Sachthematik auf der Ebene eines anschaulichen Beispiels aus der alltäglichen Erfahrung diskutieren. Elisabeth ist durch ihre erfahrungsorientierte Antwort sogar genauer als die eher abstrakte Frage der Lehrerin, ob uns Gott oder Teufel reite (FW 26): Lebendig wird diese Frage dadurch, dass sie erfahrungsbezogen durch die Kinder selbst zur Frage umformuliert wird, an Situationen zu diskutieren, inwiefern man wie geritten wird. - Der *Handlungsbezug* im Sinne der Applikation des eher theoretisch Erörterten auf das eigene Leben durchzieht das Gespräch in gleicher Weise und wird keinesfalls nur durch die Lehrerin (mit dem Beispiel der Entscheidung FW 52) eingebracht: So argumentiert Larissa (FW 68)

⁸² Damit sind Grundelemente einer Didaktik des Philosophieren mit Kindern benannt, die deren Entfaltung ich z.Zt. arbeite; vgl. die Hinweise in Petermann (2000c), Anm. 127. Diese Elemente orientieren sich an den Kantischen „Vorschriften“ zum selbsttätigen Philosophieren: „1) Selbstdenken, 2) sich (in der Mitteilung mit Menschen) an die Stelle des anderen zu denken, 3) jederzeit mit sich selbst einstimmig zu denken.“ [Kant: Anthropologie in pragmatischer Hinsicht (1798). I. Didaktik, A 123]. Als didaktische und sogar curriculare Struktur wurden diese Elemente auch in die Lehrpläne der Fächer „Philosophie“ bzw. „Philosophieren mit Kindern“ in Schleswig-Holstein bzw. Mecklenburg-Vorpommern übernommen.

ganz auf das eigene Leben bezogen. Die Folie des Erasmus-Beispiels im 4. und 5. Gesprächsteil wird dann von den Kindern sehr lebendig genutzt, handlungsorientiert sich dem Problem des freien Willens zu nähern.

(d) Am auffälligsten aus philosophischer Sicht ist dann die innere Konsistenz und Logik gerade des ersten Gesprächsteils: Keineswegs nur durch Assoziationen oder gar zufällige Einfälle bleibt das Gespräch in Gang. Schon die Situationen, die anfangs genannt werden zur Überprüfung, dass wir zuweilen geritten werden (FW 11ff) liefern Beispiele auf ganz unterschiedlichem Niveau, das durch die Antworten hindurch gesteigert wird: Man tut, was halt so passiert (FW 15), man tut, was man eigentlich nicht will (FW 11,13), man tut, was einem gleich wieder leid tut (FW 19), man tut etwas, um die eigene Haut zu retten (FW 23). Ein Fortschritt des Gedankens ist noch deutlicher im Folgenden zu erkennen: Die Idee der Box als Erläuterung dafür, dass man normalerweise nicht geritten werde, wird entfaltet durch die Reihung: quantitativ (nicht jeden Tag: FW 27) - qualitativ (nur bei Wut, nicht normalerweise: FW 29) - strukturell (in der Regel selbstgesteuert: FW 33); damit ist (von Kinderseite aus!) die Idee der Autonomie ins Spiel gebracht, die nun weiter differenziert wird: normalerweise (FW 35) - in Bewegung befindlich (FW 37) - im Ruhezustand, im Schlaf (FW 39); dieser letzte Gedanke erregt sofort Widerspruch bei Hendrik: Im Traum werde man ja doch gesteuert (FW 43) - wiederum ein neuer, aber logisch an das Bisherige sich anschließender Gedanke.⁸³

(9) Schließlich ist die Eigenständigkeit *theologischen Denkens* hervorzuheben. Auch hier unterscheide ich gemäß der oben entwickelten Kriterien zwischen der theologischen Sach-Ebene und der persönlichen Glaubens-Ebene. *Sachlich* zunächst denken die Kinder dieser Stunde nicht nur alle Themen mit, sondern entwickeln selbstständig theologische Sachprobleme. So wird die Frage menschlicher Autonomie angesichts grundlegender Steuerung durch Gott durch die Kinder selbst angesprochen (FW 33ff!!). In der Differenzierung dieser Frage merken die Kinder dann schnell, dass eine alltägliche Entscheidungsfrage, wie etwa die zwischen Mars oder Bounty eben keine Glaubensfrage ist (FW 53), also auch keine moralische Qualität besitzt oder nicht mit einer Gewissensentscheidung verwechselt werden darf. In dieser Einsicht ist ein ganzes moraltheologisches Konzept angelegt, das bereits im Gespräch fruchtbar entfaltet wird: Ganz konsequent wird (mit Verweis auf diese

⁸³ In seinem Buch „Philosophische Gespräche mit Kindern“ kommt Matthews 1989 zu ganz ähnlichen Ergebnissen: Entgegen entwicklungspsychologischen Modellen sind, so M., Kinder durchaus zu in sich konsistenten Gedankenführungen, ja sogar logischen Operationen in der Lage. Eindrucksvoll verdeutlicht er das am Beispiel der kindgemäßen Anwendung des Transitivitätsprinzips (S. 56f.); kindgemäß wird dies nur insofern zur Sprache gebracht, als Kinder offensichtlich (und so auch in der vorliegenden Unterrichtsstunde) stärker in bildhafter und phantasievoller Weise philosophieren (vgl. S. 40ff).

Autonomie!) die Mentalität des Abschiebens von Verantwortung auf Strukturen oder Gott oder Teufel kritisiert, ja lächerlich gemacht (FW 66ff, besonders 70). Dass Gott deswegen nicht aus dem Spiel fällt, überlegen wiederum die Kinder selbst, und zwar (natürlich!) nicht durch abstrakte Antworten, sondern konkret durch Entwicklung einer Soteriologie: Gott ist der Nothelfer (FW 82). Von daher wird sogar ein außerordentlich differenziertes Gottesbild gezeichnet: Die Metapher der Durchsichtigkeit (FW 84) kann durchaus stehen für einen Ansatz negativer Theologie („wir können ihn nicht sehen“!, FW 86), der gleichwohl wiederum nicht agnostisch missverstanden wird, sondern in Konfrontation mit Gottes „Unfertigkeit“ (Er kann Fehler machen! FW 90ff!!) wieder als Impuls zur Eigenverantwortung gedeutet wird („...damit wir uns selbst aus dieser Situation rausbringen“ FW 98). Und ganz konsequent wird dieser Gedanke am Ende heilsdimensioniert aufgenommen, wenn Gott als „Gott für die Armen“ (FW 165!!) nicht allein gedacht, sondern eben als Handlungsimpuls auch geglaubt und somit in gewisser Hinsicht auch verkündet wird.

(10) Damit ist das Wesentliche auch hinsichtlich der *Glaubensdimension* der kindlichen Äußerungen gesagt: Nirgends gesteuert, sondern nur motiviert durch Lehrerimpulse gelingt es den Kindern dieser Klasse, nicht allein reflexiv theologisch interessante Gedanken zu fassen, sondern sie auch eigenständig weiterzutreiben, gemeinsam zu entfalten, an der konkreten Lebensführung zu prüfen, so dass ihr theologisches Denken letztlich zu einer Weitergabe froher Botschaft an andere führt: Glaubst du an Gott, so fasse Mut, du selbst zu sein und selbständig Verantwortung zu tragen, auch für andere, denen Gott darin sichtbar werden kann. - Wenn das kein authentisches und eindrucksvolles Zeugnis kindlichen Theologisierens und kindlicher Glaubensbezeugung ist!

Anhang zu 4.3: Freier oder unfreier Wille? Ein Unterrichtsprotokoll ⁸⁴

Zu Beginn der Stunde hatte Frau von Choltitz die Geschichte von Gabi erzählt, die in Wut auf ihren Bruder in dessen Zimmer stürzt und dessen Walkman zerstört. Nach ersten Versuchen, diese Handlungsweise einzuholen und auf eigene Erfahrungen zu beziehen ⁸⁵, steht nun die Frage im Zentrum, was wohl Menschen zu solchen letztlich unüberlegten Affekthandlungen treibe.

- 24:53 (1) Tillmann: Es gibt ja zwei Gehirne, also das eine ist das gutmütige Gehirn und das andere ist ja das äh/äh das nicht gutmütig ist, [L: Mhm.] und das ist meistens schneller, das das nicht gut/gutmütig ist, der/also die Reaktion sind meistens schneller als das andere, und dann kommt das andere später an, und dann tut's einem wieder leid. Weil/
- 25:10 (2) L: Ach so, du meinst dieses limbische System [T: Ja, genau.], das viel schneller ist und das dann schon en Befehl gibt und jetzt sozusagen einfach Hauen zum Beispiel oder was runterschmeißen, und wenn man dann wieder denkt, äh dann ist das andere, die andere Gehirnhälfte, ach ja, der Neo cortex ist des, ja genau. Ja! Hendrik!
- 25:24 (3) Hendrik: Sie haben uns ja mal gesagt, bevor man jetzt auf jemand losgehen soll, soll man immer bis hundert zählen
- 25:30 (4) L: Zähl' mindestens mit zehn ja oder bis auf zehn. Ja, das heißt also, man hat mindestens ein paar Sekunden gespart, daß man eventuell nachdenkt. Warum/warum passiert's trotzdem, des ist zumindest eine Erklärung. Der Martin Luther hat sich/hat/hat was/'ne andere/einen anderen Eindruck gehabt und zwar, der hat gesagt: Tja ist eigentlich auch nicht unbedingt ein Wunder, warum einem so was passiert. Der findet ähm Menschen, die reitet manchmal einfach was, da reitet einen der Teufel. Ganz einfach. ((L lacht kurz)) Es passiert einfach was. Und warum? Der hat folgendes gedacht: Ich mal'/ich kann nicht so gut malen, aber ich probier' des mal. Also, hoffentlich klappt des jetzt ((beginnt ein Pferd an die Tafel zu malen und und vollendet die Zeichnung während ihren nachfolgenden Erläuterungen)), Pferd/Pferd zu malen.* Der hat gesagt, er glaubt, daß Menschen, also in dem Fall, also grundsätzlich sind eigentlich eher so wie/wie en Reittier, also wie en Pferd, (), die/die Pferde haben auch ihre Trense an. So und sind fertig, Sattel drauf alles/alles bereit nur, wer bestimmt normalerweise, wo ein Pferd hingeht, wenn auf ihm geritten wird? Keine Frage. Natürlich logisch. Sara!
- 26:42 (5) Sara: Der Reiter
- 26:43 (6) L: Genau, der Reiter. Und der äh der Martin Luther sagt, Menschen sind wirklich wie Reittiere, die bestimmen nicht selber unbedingt, wo sie hingehen, sondern da gibt's jemand. Seiner Eindruck nach ist es folgendermaßen: Wenn das Pferd noch in der Box steht, den Sattel schon äh der Sattel ist schon drauf, alles ist fertig, dann kommt einer, nimmt ihn/nimmt den Pferd an den Zügeln und führt's raus. Und dann sagt er: Und wenn es der Teufel ist, dann hmm s'schwingt er sich drauf, und dann passieren genau die Sachen, die nicht passieren sollen, zum Beispiel, dann rennt/rast das Pferd über alle Hürden und reißt sie runter, oder es rast in Gärten rein, zertrampelt alles, rennt weiter oder zum Beispiel wenn im Reitstall dann zum Bei/kleine/kleine/kleine/kleine Katzen da sind, dann wenn die nicht so schnell so/schnell genug wegkommen können, dann würden die auch noch zertrampelt. Das heißt also, wenn da der Teufel ist und der ein/diesen/dieses Pferd da sich schnappt, den Menschen und ähm loslegt, dann passiert einfach/einfach die/ einfach alle die Sachen, die einem nicht passieren sollten, dann sagt er: Nein, so ist es nicht immer/so ist es nicht immer sondern er hat en anderen Eindruck, daß is ach was, daß is zwar theoretisch auch der Teufel einen am Zügel greifen könnte, aber er denkt, nee eigentlich is es so, dass Teufel und Gott sich immer streiten, Teufel will irgendwo wegreiten, dann kommt Gott und sagt: Moment halt hier, wenn hier jemand reitet, dann bin ich es. Und dann streiten sie sich sozusagen um die Zügel und äh wenn Gott dann den Zügel hat, und er sich da draufschwingt, na ja, das kann man sich dann schon vorstellen, was nach Martin Luther dann wieder passiert, beim Teufel geht alles schief,

⁸⁴ Das Protokoll stellte mir freundlicherweise Gerhard Büttner zur Verfügung. Es wurde ebenfalls in dem Band Büttner&Rupp 2002 abgedruckt (S. 53-69). Für die Abdruckgenehmigung danke ich Herrn Büttner ebenso, wie der Lehrerin, Frau von Choltitz, Dank zu sagen ist für eine solche nicht nur engagierte und mutige, sondern auch vom Standpunkt der philosophiedidaktischen Analyse aus durchweg gelungenen Stunde, was noch stärker in der entsprechenden Video-Aufzeichnung deutlich wird. Dorothea von Choltitz hat ihre Stunde unter dem Titel „Kommentar zu meinem Unterricht über den freien bzw. unfreien Willen“ ebenfalls in dem Band Büttner&Rupp 2002, S.71-78 kommentiert.

⁸⁵ Zur Einbindung des Unterrichtsgesprächs in einen größeren Rahmen vgl. Büttner&Rupp 2002, S.53 und oben den Teil (2) meiner Analyse.

- restlos alles, da ist alles passiert, was nicht passieren sollte, es tut jemand weh, es geht etwas kaputt und,und. Und Kevin!
- 28:39 (7) Kevin: Bei Gott da passiert's dann nichts, also da/der reit's/der reitet das Pferd immer ganz gerade. Und da wo der Gott auch hin will und trampelt keine Tiere tot.
- 28:52 (8) L: Ja. Ganz genau. Was wolltest du noch sagen.
- 28:54 (9) Elisabeth: Also ich wollte noch dazu, was Ähnliches gibt's auch immer bei Donald Duck oder so, da is jetzt immer so en so ähm en Teufel und dann noch so en Engel, und der Engel der streitet sich dann immer mit dem Teufel, was der machen soll.
- 29:05 (10) L: Aha. Ja, des is ganz ähnlich. Also und dann äh Luther sagt: Gut, wenn Gott den Zügel hat, dann wird alles gut, und wenn der Teufel den Zügel hat, dann ist es aus, dann ist/der schwingt der sich drauf und, der Mensch macht wirklich restlos all das, was ähm ja, was der will oder dann geht ihm einfach alles schief. Des war sozusagen mal die/des war die Idee, da können wir jetzt mal überlegen, ob ihr/ob ihr denkt, daß des 'ne gu/eine gute Idee's/ist, ((L schreibt über die Pferdezeichnung: Martin Luther)) das nun relativ viel erklärt oder nicht. Stimmt des, daß es Situationen gibt, in denen man denkt: Oh nee, ich hab was gemacht, aber eigentlich wollte ich das nicht. Des is doch kaputtgegangen Ich weiß nicht. Mh stimmt des oder stimmt des nicht. Elisabeth, was würdest du sagen.
- 29:56 (11) Elisabeth: Ja also ich würd' sagen schon, also wenigstens manchmal, weil wenn man dann wirklich was Schlimmes getan hat, also dann/dann/dann ist man ja wirklich danach. irgendwie schon geschockt, will man sowas überhaupt tut also wo/was man eigentlich gar nicht die Idee dazu hätte.
- 30:17 (12) L: Mhm. Also fast wie wenn man/irgendein anderer hätte das Gefühl, ein anderer hätte die Idee gehabt oder so, daß man's nicht richtig selber macht. [Elisabeth: Ja, so ungefähr.] Was meint ihr gibt's sowas oder gibt's sowas nicht. Ist des 'ne gute Erklärung oder/oder würdet ihr das einfach anders erklären? Kevin!
- 30:36 (13) Kevin: Ja, also ich würd' sagen, des ist schon so. Weil wenn man was kaputt macht, also nur was/eigentlich ganz arg wütend ist zum Beispiel ,daß einer jetzt ähm ein Buch vollgekritzelt hat oder die das Buchzeichen rausgemacht hat ja dann kann man ja auch/also aus 'nem ganz dicken Buch dann (dann macht man ja auch sowas) im ersten Moment, aber im zweiten dann nimmer.
- 31:09 (14) L: Ach so, ja vielleicht kann man sogar überlegen, wann sowas passiert. Kevin gerade gesagt, im ersten Moment vielleicht, dann könnt man schon fast denken: Ach stimmt das ja. Nikolas!
- 31:20 (15) Nikolas: Ja, des is' genauso, als ob man/wenn man jemanden fragt: Hast du schon mal gelogen? Nö. Des ist ja des gleiche des hat schon/schon bestimmt jeder schon mal gemacht, also öfters bestimmt, des is ja/des passiert auf jeden Fall.
- 31:30 (16) L: Ach so. Würdest du jetzt sagen, selber, also Martin Luther, der hat früher gelebt hat einfach auch andere, ja andere Erlebnisse gehabt, würdest du jetzt in dem Fall sagen, wenn einer sagt: Nö. Ich hab noch nie gelogen. Würdest du dann eher sagen: Ja, des war jetzt [Nikolas: Des war gelogen.] war des ja/des war gelogen (war des gelogen). Des is' klar. Würdest du sagen, es/er, es is' 'ne gute Erklärung, daß da schon der Teufel da mitgespielt hat. Oder würdest du sagen: Na ja, andere Erziehung ist (auch ganz gut.)?
- 31:55 (17) Nikolas: Ich weiß nicht, des is' normal irgendwie. Keine Ahnung.
- 31:59 (18) L: Also, des gibt's einfach auch öfters, daß man so schnelle Reaktionen hat, die halt/die nicht immer so ganz in Ordnung sind. Joa, Larissa.
- 32:05 (19) Larissa: Ja, also ich würd' auch dasselbe sagen wie der Kevin, weil im (ersten) Moment denkt man immer Rache ja, da muß man halt irgendwas dagegen tun, und dann, wenn man's getan hat, und Wut dann da/da ausgelassen hat, dann/dann tut's einem schon wieder leid.
- 32:14 (20) L: Aha. Daß es einfach was Normales ist. Daß, so/so sind Menschen halt einfach, kann man das so sagen? (Sonst is' es/)
- 32:25 (21) Larissa: Weil, daß passiert eigentlich ja jedem Menschen.
- 32:27 (22) L: Aha. Ja.
- 32:28 (23) Tillmann: Ja, ähm mitdem/mit dem Lügen sage, wie der Niko, ja, und wenn er zum Beispiel seine eigene Haut damit retten kann, manche/also, dann/dann sagt man das automatisch zum Beispiel wenn ha/wenn man jetzt einen ermordet hat, angenommen. ((MitschülerInnen lachen.)) Und dann fragt/fragt die Polizei hast du ihn ermordet, dann sagt man automatisch Nein, weil/
- 32:49 (24) L: Also bei dem/wenn jemand einen ermordet hat, da ist es auch sehr oft ((Lacht)) () das war jetzt zwar was anderes, aber man denkt da auch: O wei , hab ich das gewollt, oder hab ich das eigentlich

- nicht gewollt. Wenn der Martin Luther jetzt sich so vorstellt, daß der Mensch fast/ist nur so wie ein Pferd, wo einfach immer jemand drauf sitzt, was denkt ihr, wie würde er äh s/würde er sagen meistens reitet die Menschen der Teufel oder eher meistens eher Gott? Wenn man schon so überlegt, wie würdet denn ihr des dann einschätzen? Ja.
- 33:12 (25) S: Ich würd` sagen beides gleichzeitig, manchmal der Teufel und manchmal auch der Gott. [L: Mhm. Würdeste sagen/]. Manchmal machen sie was Gutes, manchmal auch was Böses.
(26) L: Elisabeth.
- 33:32 (27) Elisabeth: Ich würd` sagen, meistens steht`s in der Box. Also, wird von keinem geritten. [L: Aha.] Weil, ich mein, es passiert ja nicht jeden Tag, daß man gleich so ausflippt, oder auch [L: Mhm.] oder gleich/gleich ganz ruhig bleibt.
- 33:42 (28) L: Ja. Das find ich auch sehr interessant. Ja, Sara.
- 33:46 (29) Sara: Ähm, ja, ich denk` eigentlich, wenn man so im normalen Leben, wenn nichts passiert, is` schon der Gott, aber wenn/wenn da jetzt/wenn man jetzt wütend ist, dann ist es halt der Teufel. Also, des glaub ich ()
- 33:59 (30) L: Ha das ist doch interessant. Also normalerweise steht man in der Box. Was heißt/was würde wenn man`s überträgt/was heißt des? Normalerweise wird man weder vom Teufel geritten noch vom/nach vom Gott, sondern normalerweise steht man in der Box. Wie würde/ich bin mal ganz gespannt, die Elisabeth weiß natürlich genau, wie se des gemeint hat. Was glaubt ihr, äh was/wie man des übertragen kann? Wann steht man in der Box. Selbständig sozusagen? (Man kann ja nicht)Also es ist immer so, also, es hat immer `ne Trense an und so en Sattel, aber gut, steht in `ner Box. Martin!
- 34:32 (31) Martin: (Wenn man in der () ist.)
- 34:35 (32) L.: Und warum steht man in dem Fall in der Box?
- 34:37 (33) Martin: Ja, weil man da ja/ja weil man da sich selbst steuert sozusagen.
- 34:43 (34) L: Man steuert sich selbst. In der Box steuert man sich selbst. Wann würdet ihr sagen, wann ste/wann steht man normalerweise in der Box. Tillmann!
- 34:49 (35) Tillmann: Zum Beispiel jetzt im Moment, in diesem Moment () [L: Und warum?] weil wir ganz normal sind, weil wir nicht wütend aufein/aufeinander sind oder/oder weil wir uns auch nicht äh groß jetzt also andren so ganz lieb sind ah lieber Junge und so ((Streicht seinem Nachbarn über die Schultern - Lachen der MitschülerInnen)) also ganz normal eben.
- 35:09 (36) L: Aha. Ja. Larissa, wie würdest du`s denken?
- 35:11 (37) Larissa: Also ich denk` halt, wenn man was macht, was einem Spaß macht, also wenn man grad` irgendwie in Bewegung ist, Sport macht oder sonst irgendwas anderes oder malt oder irgendwas macht, dann steht man auch in der Box, weil da macht man ja nichts, sagt man ja zum Beispiel net ähm zu seiner: Oh du bist heute mein Schatz oder was, oder man/man zer/zerreißt auch nicht das Bild, weil da ist man ganz normal.
- 35:32 (38) L: Mhm. Und noch/noch vielleicht noch Nikolas. Und dann.
- 35:35 (39) Nikolas: Ja also wenn man ganz ruhig ist, wenn man zum Beispiel schlafen würde, wenn dann/dann ist es ja auch äh macht man ja gar nichts, oder wenn man zum Beispiel/wenn man jetzt zum Beispiel ähm spielen würde draußen mit `nem Freund oder sowas, dann ist man ja auch ganz normal sowas ganz normal halt. Da ist es auch so, denk ich jetzt mal, meine Meinung.
- 35:52 (40) L: Bin ich gespannt. Haben die alle genau dasselbe gesagt, hast du das gemeint, steht man dann in der Box?
- 35:56 (41) Elisabeth: Ja, also ich würd` auch sagen, ja, des auch, aber wenn man in der Box steht, dann verhindert man auch Streit manchmal so. [L: Ah. Erklär`mal.] Ja, also, wenn`s jetzt en bissl brenzlig ist sozusagen, also dann ähm daß man da/da nicht gleich also dann eher den Streit verhindert als gleich äh los/also loszubrüllen oder so, ja.
- 36:25 (42) L: Das ist jetzt spannend. Ähm wenn jetzt/also stellt euch vor, da/die Gabi äh sieht ihre Bescherung, was auch immer da passiert ist, und sie steht da und denkt: Moment, ich geh jetzt nicht rüber, ich mach jetzt keinen Ärger, ich geh` jetzt rüber und sag`: Moment, warum hast du das gemacht? Wir reden miteinander. Hat Gabi das ganz alleine gedacht, selbständig, hat sie selber entschieden oder war das doch Gott? Der sie da praktisch da unterstützt hat? Wie ist denn des, glaubt ihr wirklich/also Nikolas hat nämlich gesagt, wenn man schläft, dann steuert einen niemand, würd/glaubt ihr das eigentlich wirklich? Hendrik, ich glaub du (bist dran)!
- 37:04 (43) Hendrik: Wenn man schläft, dann wird man ja auch irgendwie gesteuert, träumt man ja auch was.

- 37:09 (44) L: Aha. Was würdest denn du sagen, wenn jemand nichts macht, oder normale Sachen macht, wer/wer oder was steuert denn wer/wer steuert dann?
- 37:17 (45) Hendrik: Da streiten die sich grad. [L: Hä?] Da streiten sich der Gott und der Teufel grad'?
- 37:23 (46) L: So, wenn sie sich streiten. Ah ja, hat da, gut/des ist also erstmal deine Idee. Was/was würdest du sagen, wenn man schläft oder wenn man selber so (entscheidet).
- 37:33 (47) Lars: Dann steuert man sich selber. und so en bisschen halt der Gott, so en bisschen abwechselnd.
- 37:37 (48) L: Mhm. Ah hast du 'ne Ahnung wie abwechselnd?
- 37:40 (49) Lars: Also des Träumen vielleicht der Gott oder so, [L: Mhm.] und wenn man einschläft () man sich selber.
- 37:47 (50) L: Mhm. () Eben jetzt grad zum Beispiel ist doch ziemlich interessant so, wenn man so abends daliegt und häufig nachdenkt und so wer steuert. Da kann man ganz verschiedene Meinungen haben. Des ist klar, ne. Ja!
- 37:57 (51) Anna: Ich würd' sagen, beim schlechten Träumen steuert einen der Teufel und bei guten irgendwie Gott.
- 38:03 (52) L: Und wenn jetzt zum Beispiel/ich/also ich nehme an man /man geht zum Kiosk und sagt, ich überleg' mir: Nehm' ich jetzt en Mars oder en Bounty. Elisabeth würde sagen also es wird bestimmt sowas, da steht man in der Box. Wird man da gesteuert oder wird man da nicht gesteuert? (Des is' immer spannend.). Elisabeth.
- 38:21 (53) Elisabeth: Jo, also ich würd' sagen eigentlich, daß man da nicht gesteuert wird, weil äh, ich mein, ist ja selber der eigene Geschmack, ob man jetzt einem das Bounty oder lecker schmeckt mehr schmeckt oder das Mars, also ich mein, das entscheidet ja wohl nicht Gott oder der Teufel.
- 38:39 (54) L: Aha. Sara, was würdest du sagen?
- 38:40 (55) Sara: Ja, mit dem/ähm/wenn man normal ist, wer da steuert, des is eigentlich ganz verschieden, wenn Leute, die irgendwie ähm stehen oder so, da steuert halt, wenn se normal sind der Teufel und bei anderen, die ja eigentlich nicht sowas machen, is es halt der Gott. Des kommt eigentlich ganz auf die Menschen dann an.
- 38:57 (56) L: Mhm. Du hast jetzt eigentlich grad' so ne Antwort gegeben, der Luther würde das auch sagen, also, bei manchen Leuten ist normal ähm ja, daß sie immer viel Unfug machen, paßt zu ihnen und des wäre dann der Teufel, und bei anderen Leuten, die machen relativ viel/also sind halt auch normal, und da passiert nicht so viel, äh, da geht nicht soviel schief, da/da läuft alles ungefähr, da/da ist Gott dabei, also Luther würde sagen, ähm, und das ist jetzt die Frage ob 's stimmt ne, wenn jemand ganz normal entscheidet, und des geht ganz gut aus, da ist immer noch trotzdem der Teufel oder Gott dabei. Elisabeth hat gesagt: Nee, das ist mein Geschmack. Das entscheide ich. So, Larissa, was denkst du?
- 39:42 (57) Larissa: Also, ich hab mal so 'ne wenn/wenn ich als dann so dastehe, und meine Mutter fragt: Willst du lieber ein Bounty zum Beispiel oder en Mars und irgendwie zum Beispiel und dann irgendwie denkt man s'is egal sagt man dann halt automatisch, und dann denkt man aber lieber, oh ich hätt' doch lieber des Mars oder so, wenn sie dann mit dem Bounty ankommt, dann irgendwie stellt man sich auch schon irgendwie vor. Ich stell' mir des auch immer schon vor, w/wie ich des haben will oder so und dann, wenn ich sag s'is mir egal, dann will ich halt doch lieber des eine, und da denk' ich halt, daß des der Körper macht also net Gott und der Teufel (des entscheidet man selber).
- 40:15 (58) L: Also, manche würden jetzt sagen, da streitet sich jetzt irgendwas und du sagst, es ist einfach dein Körper, der da mal des nicht weiß und des.
- (59) L: Das ist der/entweder der Körper steuert einen oder man selbst steuert einen. Tillmann!
- 40:28 (60) Tillmann: Ja, ich wollt' sagen, wenn man schläft, dann ich glaub', dann steuert man sich und auch irgendwie manchmal Gott und manchmal auch der Teufel, weil man kann sich ja auch/ man kann ja auch irgendwie überlegen im Traum, was man jetzt tut auch und wo man hinget oder so im Traum.
- 40:46 (61) L: Und/noch ja/und du.
- 40:48 (62) Nikolas: Ja, ich hab' mal so ein Buch gehabt, also das war über/das war über so die Seele und so weiter für Kinder so erk/wie des erklärt ist, und da haben die gesagt, daß im Traum die Seele wandern tut und daß der Körper und die Seele mit einem silbernen Band s/verbunden ist, das nie reißt, äh reißen kann und daß die Seele entweder dann äh in ein anderes Land geht irgendwann des sieht man oder es geht in die Zukunft oder in die Vergangenheit.
- 41:11 (63) L: Mhm. Wurde da auch gesagt, obdes/ist das von Gott erlaubt oder gemacht oder/

- 41:15 (64) Nikolas: Es heißt nur die Seele und so, der Körper und so.
- 41:18 (65) L: Aha. Ja, des is` auf jeden Fall ähm was glaubt wenn jetzt einer/wenn einem was passiert ist, wenn der Gabi des passiert ist und sie sagt, der Walkman liegt da: Oh, des war jetzt der Teufel, der mich geritten hat. Hm, wie klingt das? Vorhin haben wir nämlich gesagt: Nun ja, vielleicht kann man's ja ab und zu sagen, (so interpretieren) was ist daran vielleicht/vielleicht doch merkwürdig oder nicht. Ja, was würdest du sagen?
- 41:49 (66) Julia: Das klingt irgendwie albern, also der Teufel hat mich geritten, jetzt bin ich, also jetzt ist der Teufel daran schuld oder ich, also irgendwie halt albern, daß man so denkt.
- 42:01 (67) L: Larissa.
- 42:02 (68) Larissa: Wenn die des jetzt zu ihrem Bruder sagt, dann denkt der: Boah, bist du bescheuert, du hast mir eben meinen Walkman kaputtgemacht, ja, dann brauchst net mit Teufel oder Gott anzukommen, des hilft dir jetzt ja auch nicht mehr weiter, oder so. Und ähm ich denk`, die hat schon recht, aber man kann des net einem dann sagen. Die denken halt alle, du bist bescheuert, wenn du sowas sagst, du hast es ja selbst gemacht.
- 42:21 (69) L: Ah, wir sind da jetzt/also äh einerseits hat se recht, andererseits sagt man des is äh/des is bescheuert, wie paßt denn das zusammen. Ja, Tillmann!
- 42:31 (70) Tillmann: Na ja, also ich glaub äh, wenn/wenn man dann sagt ähm, der Teufel hat mich geritten, man ist da schon selbst dran schuld, find`ich, auch, weil man kann ja nicht immer alles auf den Teufel schieben, oder so ((MitschülerInnen lachen)).
- 42:42 (71) L: Mhm. Ja. Das heißt also, wir ähm ist der Mensch/wenn ihr jetzt entscheiden müßt, ist der Mensch jetzt ein wirklich so ein Reittier, das immer nur entweder geritten wird von dem und von dem und äh gar nicht bestimmen kann, welche Ideen oder welchen (Wut) oder welche Gefühle einen reiten, oder ist es nicht so, wenn man/wenn ihr euch entscheiden dürft. Was würdet ihr sagen, stimmt das jetzt eher oder stimmt das nicht? Ja, schwierig. Julia.
- 43:16 (72) Julia: Ich würd` sagen von jedem ein bißchen, also, daß man Entscheidungen trifft, die eigentlich von Gott und vom Teufel geführt werden und auch ohne, also, daß man alleine die entscheidet, wenn's um wichtige Sachen geht, (Privates oder so).
- 43:28 (73) L: Dann entscheidet man alleine. [Julia: Ja.]. Elisabeth!
- 43:32 (74) Elisabeth: Ja also, ich würd` auch so ähnlich wie die Julia sagen, also weil, man wird ja nicht immer/entweder steuert man sich nicht immer alleine oder man wird aber denk` ich auch nicht immer vom Gott oder vom Teufel gesteuert. Das is` schon irgendwie so en/so en Mischmasch. Ja, vielleicht en bißchen näher (am Teufel und am Gott).
- 43:54 (75) L: Dein/dein Modell war sowieso es gibt `ne Box und/oder man wird ausgeritten. Ja? Okay. Und in der Box äh entscheidet man selbst. Lars.
- 44:03 (76) Lars: (Es ist ja nicht immer so), weil wenn man sich jetzt ein Auto kaufen will, dann sagt haja und Gott: Nö, des kaufst dir nicht, des ist ein schlechtes Auto, oder so ((MitschülerInnen lachen)).
- 44:14 (77) L: () Ja, sagt mal, aber gestern oder wie lang war das vor/vor ein paar Tagen haben einige Leute, wie habt ihr das gemalt, wie Gott und der Mensch zusammenhängen. In fast allen euren Bildern, ist es schon ähm beschrieben, würd` ich mal sagen. Wie hängt Gott und Mensch zusammen? Schau/Schaut ihr mal euch eure eigenen Bilder nochmal an.* Ah, jetzt könnt ihr also Künstler interpretieren ihre Bilder selbständig. Wie hängen die zusammen, Gott und Mensch? Hm auch mal/mal gucken, wer hat/wen haben wir heute noch nicht so range/ () hast schon aufgeschlagen? . Nee, okay. Nachher kommst du dran. Ähm, ja. Hendrik.
- 44:54 (78) Hendrik: Äh, daß Gott uns steuert und als ein/ also, daß jeder Mensch halt von Gott gesteuert wird. [L: Wie hast du das gemalt?] Des is/steht Gott halt oben auf `ner Wolke und hat so en Steuerknüppel und unten steht ein Mann, und der sagt: Ich wird` von Gott gesteuert.
- 45:10 (79) L: Ja. Findest du`s/ähm würdest du`s jetzt nochmal was Zusätzliches reinmalen? Nachdem wir jetzt überlegt haben. Grundsätzlich findest du schon, das es so ist? Is interessant, ne! Achtung, jetzt hast du`s wirklich schwer. Was/wie würdest du sagen, wenn jemand entscheidet welches Bounty, welches Twixx? Oder so. Würdest du sagen, da ist in/im Hintergrund ganz im Geheimen ist irgendwie Gott da, der steuert ihn so allgemein. Und wie [Hendrik: En bißchen.] würdest des sehen? So en bißchen Wie'n/
- 45:41 (80) Hendrik: En bißchen entscheidet man auch selbst.
- 45:46 (81) L: Aha. Eine Dame Elisabeth! Wie hast du`s gemalt?

- 45:49 (82) Eliabeth: Ja, ich hab`s so gemalt, daß er mich so halt versteht, daß Gott sozusagen ein Vater von uns allen ist [L: Mhm.] Ja und daß er uns in Notsituationen hilft und so, also der Vater auch von den Tieren ist, und so von allen Lebenden.
- 46:07 (83) L: Also, wie hast du`s gemalt? Damit man des/
- 46:09 (84) Elisabeth: Ja, ich hab` einfach den ähm also damit man auch merkt, der ist ja nicht so wie en Mensch wie uns also hier daß er da steht da irgendwo, sondern ich hab` einfach ähm da den Gott halt gemalt, und dann anschließend mit blau drüber, daß es so en bissel durchsichtig ist.
- 46:26 (85) L: Und was bedeutet des Blaue dann?
- 46:29 (86) Elisabeth: Ja, also, daß er durchsichtiger ist, daß wir ihn nicht sehen können, aber daß er also trotzdem dann sozusagen unser Vater ist.
- 46:37 (87) L: Ist das jetzt fast das Gleiche wie der Hendrik gesagt hat, daß so en bißchen im so im Hintergrund oder so ist Gott dann schon da mit dem Blau. Vornedran sind die Menschen. Oder is` des wieder was anderes?
- 46:50 (88) Elisabeth: Ich würd sagen, des was der Hendrik gemeint hat, ist schon was anderes.[L: Mhm.] Weil also naja, ich mein` die Menschen tun ja auch schon Sachen, also die, wo Gott nicht gesagt hat. Ja tu` des jetzt und ich steuer` dich so ja [L: Mhm.] sondern die machen ja auch mal was, was dem Gott halt zum Beispiel jetzt nicht so gefällt, oder so. Aber trotzdem denk` ich, ist Gott immer und überall. So irgendwie unter uns.
- 47:19 (89) L: Mhm. Gott ist immer und überall. Patrick.
- 47:22 (90) Patrick: Also ich hab` jetzt gemalt, daß der Gott ähm also, daß unten en Mensch ist, der halt auch nicht gut ist, also der schlechte Sachen gemacht hat und der Gott steuert den trotzdem, also der Gott steuert manchmal einen, manchmal einen schlecht, ja.
- 47:38 (91) L: Stimmt. Des is doch intre/stimmt des, daß Gott () wenn Gott die Menschen steuert, s`is eigentlich logisch, dann muß er sie eigentlich auch manchmal schlecht steuern. Kann sowas sein? Meinung! S`is auch interessant ne? Ja.
- 47:55 (92) Anna: Ja, wenn , daß er auch mal en Fehler macht.
- 47:58 (93) L: Ach, Gott macht auch mal en Fehler? Würdest/ja/oder man macht was extra, macht er`s aus Versehen oder macht er`s extra? Was würdest du sagen?
- 48:07 (94) S: Ja, ich denk auch, aus Versehen, er kann ja auch nicht immer in die Zukunft blicken.
- 48:14 (95) L: Aha. S`strecken jetzt so viele/ Julia was glaubst du?
- 48:17 (96) Julia: Also, ich denk`, daß ähm ähm ja also/* (Jetzt is` es weg.)
- 48:29 (97) L: Also, ma/macht Gott das extra, manchmal, daß er jemand böse steuert? Oder wie is` es, wie kann man`s verstehen. Ja, Tillmann.
- 48:37 (98) Tillmann: Ja, also ich glaub` schon, daß er das er das manchmal extra macht, damit wir uns selbst aus dieser Situation rausbringen, vielleicht. Daß wir auch s/daß wir uns nicht immer auf ihn verlassen sollen und so.
- 48:47 (99) L: So eine Art Erziehung.
- 48:49 (100) S: Ja, genau.
- 48:50 (101) L: Also, wenn mal was schiefeht, ist es auch vielleicht einfach Erziehung.
- 48:52 (102) Tillmann: Ja, also ich hab` hier gemalt, dann Gott auch auf `ner Wolke und das eben das er da eben da Briefe liest, also die Gebete, die wir zu ihm gesprochen haben und so.[L: Mhm.] Und, daß er uns auch steuert, aber eben auch manchmal schlecht, daß wir uns selbst/also selbst aus was rausbringen müssen und so. Uns nicht immer auf ihn verlassen müssen. Und so.
- 49:12 (103) L: Aha. Paß mal auf. Ja, jetzt/jetzt nachdem ähm ich zeig` euch mal `ne andere System. Der Luther hat ja gesagt, Menschen werden immer, immer gesteuert. Es gibt den Erasmus von Rotterdam, ((L schreibt *Erasmus* an die Tafel.)) der hat zur gleichen Zeit gelebt hat, aber was anderes gesagt hat. Der hat gesagt: Nee, nee, nee, also Menschen sind keine Reittiere, Menschen sind auch keine Pferde, äh Menschen können durchaus schon selber entscheiden. Jawohl. Und zwar, hat er das folgendermaßen gezeigt und auch erzählt, daß es mit Menschen so ist, wie mit einem Kleinkind, ((L packt Babypuppe aus)) und zwar, das muß jetzt schon fast ein Jahr sein, denn es kann zwar schon en bißchen laufen, aber noch nicht so richtig. Und zwar, der sagt: Beim Menschen ist es eigentlich immer, wenn sie wirklich erstmal alleine gelassen sind, dann fallen sie hin. ((L legt Babypuppe auf den Boden)) Klappt nichts

- mehr. Und dann kommt, also, ich spiel` jetzt im Moment mal da Gott, dann kommt Gott. Jetzt mal `ne Frage, was könnte der machen, was könnte jetzt Gott einfach machen. Vorschläge! Nikolas!
- 50:14 (104) Nikolas: Des äh, oft wieder so aufrecht hinstellen und dann daß es dann so helfen, wie wenn Mutter des macht oder so, die Hände so festhalten, und dann so en bissle mitlaufen, daß des auch so macht, (des is der Anfang) dann geht der wieder weg, und des kann dann wieder weiterlaufen.
- 50:27 (105) L: Ah. Unterstützen. Okay. Hat jemand noch `ne andere, `ne ganz/eine ganz/eine andere Idee? Der will nicht mehr, is` was schiefgelaufen, keine Lust mehr. Keine Lust mehr sich zu bewegen, ach nee, Larissa!
- 50:37 (106) Larissa: Also mit dem reden halt und streicheln vielleicht, und dann halt auch helfen.
- 50:42 (107) L: Ah so. Also wenn wenn`s/jetzt nur en ganz Kleines wär`, und es fängt an zu reden und man versteht`s vielleicht gar nicht so richtig. Der Erasmus hat gesagt, der Gott macht des immer so. Eigentlich könnt er`s ja natürlich aufheben so ((L nimmt Babypuppe auf den Arm)) und helfen und tragen. Macht der aber nicht. ((L legt Babypuppe wieder auf den Boden)) Der macht was anderes. Es liegt frustriert da, schiefgelaufen, der nimmt en Apfel, en ganz tollen und legt ihn hier hin. ((L legt in einiger Entfernung zur Babypuppe einen Apfel auf den Boden)) So, und dann wer kann schon mal en bißchen weitererzählen? Was könnte jetzt passieren?
- Also Gott hat auf jeden Fall schon mal etwas gemacht. Nächster Vorschlag. Ja!
- 51:20 (108) Britta: Vielleicht riecht das Baby irgendwie den Apfel und geht dann dem Geruch nach. [L: Geht`s dann dem/?] Geruch nach ()
- 50:30 (109) L: Okay. Wie geht en Baby dem Geruch/also, wenn en Apfel da ist und das Baby liegt da wie geht es [S: Krabbelt.] Krabbelt, fängt an zu krabbeln, gut. Des müssen wir jetzt mal spielen. Also es könnte so sein, daß Erasmus sagt: Also (Baby/richtet sich/ sieht den und richtet sich auf und krabbelt dahin. (L führt Babypuppe zum Apfel)) Was würde das dann heißen? Wieviel äh/wieviel ähm macht en Mensch dann alleine, und wieviel macht Gott? Wie/macht Gott sehr viel oder schaffen die Menschen/entscheiden die Menschen sich meistens alleine und schaffen (meistens alles alleine). Wenn des jetzt so wär`, was wär`s dann. Lars.
- 52:04 (110) Lars: Vielleicht nur so `ne kleine Starthilfe.
- 52:06 (111) L: (Von wo?) Elisabeth würdest du`s auch so sagen? Oder.
- 52:09 (112) Elisabeth: Ja, doch so ähnlich. Also, daß er den sozusagen en Tip gibt oder so und daß es dann klappt.
- 52:17 (113) L: Ja, genau. Erasmus sagt: Nee, nee, so ist es auch nicht. Des/ so/ so gut sind die Menschen so gut und so intelligent und sagen wir mal so schaffen`s die Menschen eigentlich nicht, sondern, fangen wir wieder an. ((L setzt Babypuppe wieder an Ausgangspunkt.)) Er sagt, er findet beim Menschen is` es immer so. (Is` platt) , is alles schief gegangen und Gott hat hier den Apfel hingelegt und der duftet und ah schön und das Baby guckt natürlich zuerst rüber. So und dann will sich`s aufrichten. Ah will (nämlich eigentlich laufen), und es klappt nicht richtig. Da kommt Gott und hilft ihm so en bißchen, so erstmal stehen.((L gibt Babypuppe *Laufhilfe*)) Gut. Baby versucht`s und guckt den Apfel an, und dann klappt`s na, geh` schonmal Ah. Versucht`s en bißchen ((Lachen der SchülerInnen)) klappt wieder nicht richtig und da kommt Gott und sagt so alles gut, probieren wir des mal. ((L läuft mit Babypuppe, SchülerInnen lachen)) S`kann sein, daß es ein bißchen fast schon vergessen hat, dann will`s da rumlaufen und dann sagt er ((L flüstert)) Guck` mal. Da, guck` doch mal den Apfel. Da läuft`s wieder hin ((Lachen)) so und dann ist es gepackt. Der Erasmus glaubt, genau so/genau so ist es/ er macht`s/macht es Gott mit den Menschen, und genauso funktioniert`s. Und jetzt ähm jetzt ist nämlich die Frage, was sagt denn der Erasmus. Macht`s der Mensch/entscheidet sich der Mensch alleine ents/ macht Gott alles so wie bei diesem Reittier oder/oder wie ist es, was macht jetzt Gott, was macht der Mensch? Wer? Larissa?
- 53:48 (114) Larissa: Also ich wollt noch was zu dieser Starthilfe sagen, also ich denk`, ähm, wenn/daß der den Apfel dahinlegt, um halt sagen: Komm, des macht doch Spaß zu laufen, da kriegste auch immer was, da kannste dir ja Ziele machen und so. Wenn du dir was vornimmst, kannst du da immer hingehen und dir des holen und dann bist du auch wieder glücklich dann kannst er den anderen glücklich machen, also ich denk`/
- 54:09 (115) L: Apfel als gute Idee, so/so gute Ideen, was man alles machen kann. Ja, ähm, macht jetzt der Mensch was oder macht Gott was oder wie würden wird`n des/wie kann man das jetzt so auseinandernehmen. Nikolas!

- 54:20 (116) Nikolas: Ja, daß der erstmal den Apfel hingelegt hat und dann find' der, des ist dann auch wie 'ne Starthilfe, aber nicht des, wie der Martin Luther des sagt, daß der Gott äh des sagt, hopp, da ist en Apfel, hol' ihn dir oder sowas äh da ähm ich finde, das müßte wie der Erasmus es macht, daß der sagt, äh, daß der da ähm en Apfel hinlegt und dann guckt des Baby ja des schon an und versucht es ja schon, aber es schafft net/es schafft es nicht, und dann kommt erst Gott an, also nur mal und hilft es dem nochmal.
- 54:47 (117) L: Ja, wann macht denn des Baby was alleine und wann macht's Gott?
- 54:50 (118) Nikolas: Ja, es guckt zuerst den Apfel an und dann versucht es halt hinzulaufen und schafft's aber nicht.
- 54:54 (119) L: Also eigentlich macht das Baby ja schon was (eigentlich s' guckt, wenn's aufsteht) und was macht's noch? [Nikolas: Umkippen.] Umkippen. Und was macht's noch?
- 55:02 (120) S: Ha ja, es geht ja mit den Füßen, oder.
- 55:04 (121) L: Natürlich probiert's so gut es es packt. Ja, gut. Gott/Gott macht also mal Gott was draus, und der Mensch macht was, so findet des jetzt Erasmus. Wenn ihr euch jetzt überlegt wenn jetzt ganz normal in eurem eigenen Leben überlegt/überlegt. Habt ihr den Eindruck, daß des stimmt. Die Elisabeth hat vorhin gesagt, sie denkt erstmal, da gibt's 'ne ganz große Box, in den entscheidet man allein. Was würde jetzt der Erasmus sei/sagen, gibt's bei/gibt's bei Erasmus 'ne Box, wo der Mensch ganz alleine entscheidet oder nicht? Sara!
- 55:42 (122) Sara: Ja, ich glaub' eher nicht, weil ähm der Apfel war ja schon mal da, und dann/da hat er ja schonmal geholfen und ich glaub' eher, der/der will damit sagen, daß Gott uns eigentlich immer leitet und net/und net, daß wir alles alleine machen, oder so.
- 55:58 (123) L: Sagt das ähm also gut/ des sagt der Luther eigentlich auch. Gell. Gott leitet uns immer. Also jedenfalls, wenn der (S: Ja, aber der)) wo ist der Unterschied?
- 56:06 (124) Sara: Ja, bei dem gibt's jetzt sozusagen Erasmus gibt sozusagen keine Box, wo das Pferd da ist und zum Beispiel noch auf den Reiter wartet oder so, sondern, da is, da wär' / bei wenn der Erasmus (des so sagen würde) wär' der Reiter praktisch immer da.
- 56:24 (125) L: Ja. Is der/is der. Ja. Tillmann!
- 56:27 (126) Tillmann: Also vielleicht steht das Pferd doch im/in der Box, aber eben kümmert sich der Reiter um das Pferd. Macht's/also Hufeisen sauber oder büstet so.
- 56:37 (127) L: Mhm. Also Gott kümmert sich immer en bißchen. Jetzt hat jeder eine Chance und zwar, jeder von euch hat ein Bild gemalt ((SchülerInnen stimmen zu)) So ist Gott mit den Menschen und jetzt könnt ihr mal äh könnt' ihr mal überlegen, wie wäre des, wenn ihr euer Bild sozusagen zeigt. Also zuerst mal ist hier ein Mensch, der ist erledigt. (L legt Babypuppe wieder auf den Boden) Der ist/hat keine Lust, der Apfel liegt immer noch da. Was glaubt ihr jetzt eigentlich, was macht en Mensch wie entsch/entscheidet der sich, wenn er sich ganz/ganz alleine entscheiden würde, was wäre dann, wenn Gott mithilft, wie hilft er mit oder wenn Gott alles alleine macht, wie wär's. Jetzt darf jeder erst mal überlegen, gut, wie glaub' ich das eigentlich. Macht der Mensch alles allein oder nur manchmal oder nur en bißchen oder gemischt oder ähm eben total alleine? Und dann ihr dürft/ihr könnt euch überlegen wie macht ihr des könnt anfangen und mal zeigen, was ihr glaubt, wie das eigentlich ist mit Gott und den Menschen. Wer fängt mal an? Geht in die Mitte, und zeigt des mal also /wie könnt/ wir haben Apfel, (das kann/kann der) Gott hinlegen, des kann 'ne Idee sein, wir haben irgendwie noch sowas und wir haben das Baby. Wer macht mal? Wer hat 'ne Idee dazu? (Wer kommt mal) Erklärt des mal, die erste. Okay, dann/komm mal vor und/und mach' das einfach mal.
- 58:03 (128) Larissa: Also, ähm das Baby, das sieht da hinten den Apfel schon mal (Larissa legt Apfel auf den Boden) und des is dann am/des sieht den halt da und will halt dann zu dem hingehen (Larissa geht mit Babypuppe in Richtung Apfel) und irgendwann denkt's : oh des is' aber zu weit weg und so und dann denkt's: Oh Gott, jetzt will ich nimmer und dann legt's sich hin (Larissa legt Babypuppe auf den Boden) und irgendwann ähm kommt dann Gott und hilft ihm dann weiter vorzugehen zum Apfel. (Larissa geht mit Babypuppe zum Apfel) Und dann hat sie den Apfel und dann ißt sie ihn auch selbst.
- 58:31 (129) L: Aha. Okay. Also des ist ganz schön selb/also des is selbständiger als der Erasmus. Oder [S: Ja.] bei Erasmus. Kann das Kind selber aufstehen und/und ißt auch selber. Okay. Selbständiger. Die nächste Idee. Hendrik, wie glaubst du's? Mach ma's wieder weg.
- 58:49 (130) Hendrik: Also ich hätt' jetzt gedacht, daß der Gott dann also der legt auch en Apfel hin und das Kind will da ((Lautes Lachen der MitschülerInnen, weil Patrick den Apfel kickt)) will da halt auch hin und des schafft's halt nicht und dann steuert der Gott (mit so Fäden) [L: Ah. ()] daß der Gott des dann

- irgendwie so steuert. (Lachen der MitschülerInnen). (und es läuft dann halt selbst hin) [L: Und dann?] Und dann ißt's den Apfel. [L: Selbständig, oder auch mit als Marionette?] Selbständig.
- 59:16 (131) L: Ähm. Würdeste jetzt sagen, bei dir is es/is es Baby weniger selbständig oder gleich selbständig wie bei der Larissa.
- 59:22 (132) Hendrik: Joa, eigentlich auch gleich.
- 59:25 (133) L: Ja, gleich? Meinen die anderen das auch? Larissa würdest du jetzt sagen, das ist ganz ähnlich selbständig?
- 59:31 (134) Larissa: Also en bissl hilft dann Gott schon mehr mit wegen den Fäden denk' ich schon, weil's macht's ja dann auch selbst.
- 59:37 (135) L: Ja. Gut, der Mensch als Marionette. Ja, jetzt haben wir ein weibliches Wesen, ein männliches Wesen, wer macht jetzt noch? Gut, Kevin. Zeig mal, wie glaubst du des?
- 59:51 (136) Kevin: Also (der kommt von oben, so mit Steuerknüppel) Steh/steh`ma`auf (Kevin imitiert kurzes Wimmern, MitschülerInnen lachen.) Und dann sagt`s: Will aber zum Apfel ((Kevin richtet Babypuppe auf und führt sie) Dann sagt der Gott: Okay, dann geh`mer dahin. Geht`s, denkt`s: Ich will aber den Apfel doch net. Kehrt`s wieder um.
Legt`s sich wieder hin. Sagt der : Du wolltest doch en Apfel. Dann geht`s wieder hoch und sagt: Okay, jetzt geh`ich. Und dann geht`s hier (Kevin führt Babypuppe zum Apfel) und ißt.
- 00:32 (137) L: Toll., danke. ((MitschülerInnen klatschen))
- 00:36 (138) L: Jetzt bin ich mal gespannt, jetzt probieren wir des mal zu interpretieren, bevor du sagst, wie du das gemeint hast. Warum sagt der K/warum hat das Baby zuerst gesagt: Ja, ich will den Apfel. Und dann will es wieder nicht. Wie würdet ihr das verstehen? Was hat der Kevin damit gemeint? Lars!
- 00:52 (139) Lars: Vielleicht war`s dem Baby zu anstrengend. Weil`s hat ja auch gesagt, der Weg also wär`en bissl weit oder so.
- 00:57 (140) L: Wie würd`man des übertragen so im Normalen bei den Menschen.
- 01:02 (141) Lars: Keine Lust mehr. ((Lachen der MitschülerInnen))
- 01:05 (142) L: Also, man verliert also die Lust.
- 01:06 (143) Lars: Ja, man will hin, aber dann hat man keine Lust mehr.
- 01:09 (144) L: Ah ja, okay. Nächster Vorschlag. Was würdest du sagen?
- 01:11 (145) Anna: Gott fordert ihn wieder auf hinzugehen. Ähm, also sagt: Komm mach`s nochmal, das schaffst du schon. Also sowas wie `ne Prüfung. Also, wenn man irgendwie `ne Prüfung abschließt. Oh, ich schaff`des nicht, ich mach`des doch lieber/doch lieb/doch lieber nicht und ja, daß er dann wieder sagt: Komm mach`s dann hast`es hinter dir.
- 01:32 (146) L: Ach so kommen die da gerannt, also ich hab `keine Lust oder der nächste Gedanke: iIch schaff`s nicht. Ja, und dann ist wieder Gott und der sagt: Komm, hopp, hopp. Gut, wer würd`noch was sagen?
Ja, Tillmann!
- 01:44 (147) Tillmann: Also, ich glaub`, daß Gott äh also man hat/man geht los, aber dann ähm is`man/denkt man: Ach das ist der Weg nicht wert. Und so und dann kommt Gott und macht einen wieder stark.
- 01:55 (148) L: Mhm. Heißt das jetzt eigentlich, daß der Mensch/also bis jetzt hat ja jeder gesagt, der Mensch braucht ähm/is`nicht so ganz selbständig. Der will mal was und, dann kippt der Wille wieder um, also ist der Wille nicht so richtig frei.* Er will mal und dann gibt er`s auf, dann kommt, er hat keine Lust, dann er schafft`s nicht. Ja, jetzt haben wir des wieder, die Frage, ähm, glaubt das jetzt jeder, daß der Mensch eigentlich haa mal was eigentlich entscheiden wollt, mal auch was frei entscheidet, aber das dann doch nicht so richtig kann oder gibt`s da jemand der sagt: Nö, nö (des is doch irgendwie anders). Larissa!
- 02:31 (150) Larissa: Ich wollt`des noch sagen, also, ähm ich denk halt, das Baby, das sieht halt dann den Apfel und denkt: Oah, des würd`ich jetzt auch gern haben, weil ich hab`Hunger und so. Und dann/dann geht`s halt schon mal und wandert halt da mal en halben Weg dahin oder en Stückchen, und dann denkt`s: Oah, mir tun die Beine weh. Ich hab`keine Lust mehr, diesen kack Apfel, der kann da auch liegenbleiben. Wart`ich halt, bis meine Mama kommt. Oder so, ja. Und dann/dann/dann bleibt der da, und dann kommt halt Gott und sagt: Komm, deine Mama kommt erst später, oder so, geh`doch da jetzt hin, du hast doch schon bald den ganzen Weg, oder so. Und hilft ihm halt.
- 03:06 (151) L: Guck`emol, wie Kevin/wie hast du das gemeint? Haben/haben die dich richtig so interpretiert?

- 03:11 (152) Kevin: Ja, also ich hab`/weiß eigentlich gar nicht net irgendwie so, wie`s ich gemeint hab`, weil, der Gott hat`s einfach gesteuert und hat`s Kind halt gedacht: Ach, der ist ja eigentlich gar nicht so rot und ist wieder umgekehrt. [L: Aha.] Und dann hat`s halt gedacht: Oh, jetzt hätt` ich ihn doch lieber, deshalb wär` ich halt gleich hin, dann ist es halt doch hin.
- 03:31 (153) L: Aha. Da gibt`s so en Wort, da heißt es: Gott/äh, der Mensch denkt, aber Gott lenkt. [S: Ja, kenn` ich.]. Würdet ihr sagen, des stimmt immer. So als/als letzten Abschluß. Wie frei/Ja, Ma/äh Julia.
- 03:51 (154) Julia: Nicht immer, aber immer öfter. (Lachen der MitschülerInnen).
- 03:55 (155) L: Gott denkt aber, nee, der/der Mensch denkt, aber Gott lenkt, immer öfter, also Gott muß immer mehr.
- 03:59 (156) Julia: Ja, aber nicht immer, aber manchmal schon.
- 04:02 (157) L: Ah ja.
- 04:03 (158) S: Ich denk`, das ist abwechselnd, manchmal denkt der Gott oder der Mensch, des is halt abwechselnd.
- 04:09 (159) L: Wenn jetzt noch jemand käme. Nicht der Luther, nicht der Erasmus sagt: Nö, der Mensch ist überhaupt gar kein Baby, der Mensch ist ja erwachsen und der Mensch geht rum, überlegt sich was holt/ißt sie/ißt dann einfach den Apfel. Findet ihr das besser? Stimmt das eher? Oder was würdet ihr denn ihm sagen? (). Tillmann.
- 04:39 (160) Tillmann: Wenn man zum Beispiel jetzt in der Stadt ist und sieht, also so vielleicht en Stück weiter entfernt zehn Pfennig liegen, dann geht man ja auch nicht hin, weil man denkt, des/der loh/ der Weg lohnt sich nicht, oder so. () [Kevin: Aber ich würd` da hingehen. ()]
- 05:26 (161) L: Mhm. Okay. Larissa.
- 05:27 (162) Larissa: Ja, also Menschen sind schon faul, aber ich denk` manche die arm sind, die gehen auch wegen `nem Ein-Pfennig-Stück dahin, also ich denk` des is` halt die Reichen denen ist des ja schnuppe, ob da jetzt en Zehn-Mark-Schein liegt, weil die sind halt dann Millionär und haben halt genug Zehn-Mark-Scheine zuhause und die denken: Oh komm`, ich geh` lieber wieder in mei/meine Limusine und laß mich da durch die Stadt fahren als wenn ich da jetzt austeig` und da den/den Zehn-Mark-Schein hol`.
- 05:53 (163) L: Also hier, eigentlich von der von dem/äh von der Uhr aus hat die Schulglocke schon geklingelt. Will jetzt jemand nochmal kurz was sagen, was er selber denkt, also/nochmal erklären wie ma/was macht Gott, was macht der Mensch oder gibt`s auch en Teufel, der da mitmacht. Ja.
- 06:06 (164) Tillmann: Deswegen galub` ich arme Leute [L: Mhm.] also die haben viel mehr irgendwie von Leben überhaupt. [L: Warum?] Weil/weil sie bemühen sich den Weg zu gehen oder des/und so. [L: Aha.] Sie machen des und die Reichen, die denken dann erst gar nicht erst dadrüber nach und so und dann ja und haben als halb/haben halt genug und die Armen, die dann die hol/die holen sich dann die zehn Mark und dann sind sie froh, daß sie zehn Mark haben und sowas.
- 06:34 (165) L: Is` des dann Gott, wenn die Armen arm sind? Die Armut hilft denen ja natürlich dann zu bemühen, (würdest du dann schon sagen) sogar Gott ist so () Armut, des wär` ja schon fast so, wie wenn Gott schon irgendwas Böses also was nicht Schönes hat und würdest du sagen, is` des übertrieben?
- 06:52 (166) Tillmann: Na ja, ich glaub` schon, also, daß also daß Gott schon also für die Armen eher ist, also.
- 07:00 (167) L: Mhm. Ja, okay, letzter Abschlußsatz: Nikolas.
- 07:03 (168) Nikolas: Also, wenn man das überlegt, also zum Beispiel ein Steinzeitmensch, ich weiß nicht, ob`s da auch schon Äpfel gab und wenn /der würd` dann da kriegen die ja nicht so oft was zu essen, die müssen zur jagen gehen wenn die da en Apfel sehen, die würden sich den da auch holen, aber in heutiger Zeit die würden, da würden() anstatt zum Apfel oder sowas. (Also auch, daß die durch die Zeit der Entwicklung) auch en bissle faul geworden sind. Das die/das die immer was zum essen haben und nichts dafür machen müssen.

((L schließt die Stunde ab.))

5 Schlussfolgerungen

Ausgehend von unserer Grundfrage: Warum und inwiefern sind kindliche Äußerungen von philosophischer und theologischer Qualität? kann ich zusammenfassen:

1. Grundsätzlich sollte nicht von einer (verkindlichenden) Theologie für Kinder, sondern von einer Theologie der Kinder die Rede sein. Erst das eröffnet die Frage nach eigenständigen theologischen Gedanken von Kindern sowie nach möglichen Formen kommunikativer Auseinandersetzung mit solchen Gedanken.
2. Philosophie und Theologie weisen als Bereiche menschlicher Erfahrung und Erkenntnis einen wesentlichen Unterschied auf:
 - a) Philosophie vollzieht sich als empathetischer Bezug auf Weisheit (im Unterschied zu Weisheit wie auch zu Weisheitslehre) stets in Form eines sich seiner selbst bewussten also reflektierenden Denkens.
 - b) Theologie aber lässt sich vom Wortsinn her weiter fassen: jede Äußerung von Glauben, so er sich mitteilt, - in vielfältigen Formen -, kann mit gutem Grund als Theologie verstanden werden.
3. a) In diesem Sinne sind Kinder keine Philosophen, wohl aber (mehr als mancher Erwachsene) philosophisch Ahnende.
 - b) Aufgabe eines Philosophierens mit Kindern ist es daher, mit den Kindern philosophisches Fragen zu kultivieren und darin Wege zu ebnen hin zu Ebenen philosophischer Reflexion.
4. a) *Theologen* sind Kinder viel eher, insofern sie sich und uns originäre Glaubenserfahrungen mitteilen. Theologisieren mit Kindern erinnert daher die Theologie an die eigene Basis, die sie in Glaubens-Erfahrungen hat, und ermöglicht andererseits Kindern, Wege zu beschreiten, im Glauben zu wachsen, Glauben auch bewusst zu leben.
 - b) Philosophische Auseinandersetzung mit kindlicher Theologie hat in diesem Zusammenhang die Aufgabe, Glaube (in seinem auch Mitteilung einschließenden Sinn) als elementare Dimension menschlicher Erfahrung zur Reflexion zu bringen.

Was bedeutet es demnach für die Theologie, wenn Kinder Theologen sind, und zu welchen religionspädagogischen Konsequenzen für ein Theologisieren mit Kindern muss eine solche Sicht führen? Ich schließe aus meinen Bemerkungen:

5. Eine Theologie der Kinder gibt es.

- Kinder formulieren sie erfahrungsbezogen, aber nicht immer direkt, sondern meist verborgen hinter einer vorgegebenen oder bildhaften oder narrativen Sprachform. Das erinnert uns daran, dass jede Theologie ihren Wert verliert, wenn sie nicht in konkreten Lebenserfahrungen verortet wird.
- Traditionen der Theologie einschließlich ihrer Dogmen sind ebenso nichts anderes als verdichtete Glaubenserfahrungen. Nur als solche haben sie bleibenden Wert für heute und über das Heute hinaus.
- Theologie ist Theologie nur im Hinblick auf gelebtes Leben; theologisch ausgedrückt: Orthodoxy hat ihr notwendiges Korrelat in Orthopraxie.

6. Für das theologische Gespräch mit Kindern folgt für mich:

- Impulse für ein solches Gespräch liefern nur solche Medien, seien es Texte, Bilder oder Aktionen, die als symbolisch vermittelte auf *Dechiffrierung* drängen.
- *Dilemma*-Geschichten sind ein geeignetes Mittel, solche Gespräche in Gang zu bringen. Kriterium für eine gute *Dilemma*-Geschichte aber ist ihr konkreter Erfahrungsbezug wie die in ihr selbst angelegte Provokation zu unterschiedlichen Antworten.
- *Mythische* Elemente können Folien bieten, narrativ ein Problem zur Erfahrung zu bringen sowie in der Dechiffrierung Wege zu eigenverantwortlichem Denken und Handeln zu eröffnen.
- Ebenso können spielerische und *interaktionelle Elemente* geeignete Impulse liefern, dass Kinder erfahrungsorientiert in eine Fragestellung eingebunden werden, um so für sich Wege der Auseinandersetzung freizulegen.
- Das theologische *Gespräch* mit Kindern lebt davon, zunächst einmal die Kinder selbst sich äußern zu lassen, dann aber auch durch gezieltes Nachfragen mit dem Geäußerten ins Gespräch zu bringen. Wege zu einem solchen Gespräch können Formeln bieten wie: Was meinst du mit ...? oder: Beschreibe mir deinen Gedanken noch mal genauer... oder auch kommunikativ: Wer hat verstanden, was N. gerade gemeint hat, und könnte das versuchen auszuformulieren...? usf. - Doch läuft ein solches Gespräch nicht von selbst; die Kenntnis philosophischer Gesprächsführungsformen, etwa des Sokratischen Gesprächs, liefert eine gute Voraussetzung, solche Gespräche führen zu können.

Die kommentierten Unterrichtsbeispiele bieten aus meiner Sicht genügend Belege für diese Thesen.

