

Das Unvorstellbare. Imagination in theologischer und religionspädagogischer Sicht¹

Wenn wir heute vom „Unvorstellbaren“ sprechen, wie es im Titel meines Beitrags geschieht, dann zumeist nur in einem negativen Sinne – eben „dass das Unvorstellbare nun doch eingetreten“, also die maximale Katastrophe da sei. Unvorstellbar, Ende, Aus.

Dass zum Unvorstellbaren noch etwas anderes gehört, an dem alle menschlichen Vorstellungen an ihre Grenze geraten, ist sonst nur selten bewusst. In Schule und Bildung – und wohl auch im Religionsunterricht – ist davon nur selten die Rede, vom Unvorstellbaren oder von der Imagination. Selbst in der Religionspädagogik habe ich nur zwei Bücher gefunden, die diesem Thema gewidmet sind. Vielleicht nicht zufällig ist das erste dieser Bücher nur in englischer Sprache verfügbar, geschrieben freilich von einer berühmten Religionspädagogin, zu deren Lebenslauf vielleicht ebenfalls nicht zufälligerweise eine Zeit als Nonne gehörte.² Kontemplation ist ja wieder aktuell und attraktiv geworden, weshalb sich die oft halb verwaisten Klöster neu mit zivilisationsflüchtigen Menschen füllen. Das zweite Buch stammt aus Deutschland und stellt gleichsam bereits eine religionspädagogische Resonanz der Jenaer Bemühungen um eine neue pädagogische Würdigung der Imagination dar.³

Mir selbst geht es im Folgenden um den Umgang mit dem Unvorstellbaren in einer theologischen und religionspädagogischen Perspektive, die sich von Anfang an von einer durchaus ge-

¹ Vorliegender Text geht zurück auf meinen Vortrag bei der Imaginata-Veranstaltung in Jena „Vorstellungen bilden. Eine Konferenz zur Bedeutung der Imagination“ im Oktober 2016. Für den Druck wurde der Text überarbeitet, ohne den Vortragsstil aufzuheben.

² Harris 1987

³ Steinhäuser 2011; in dieser Veröffentlichung finden sich auch Hinweise auf weitere, zumeist kleine religionspädagogische Veröffentlichungen zum Thema, vielfach ebenfalls in Aufnahme der Impulse aus Jena.

schwisterlich wahrgenommenen philosophischen Perspektive dadurch unterscheidet, dass sie mit dem Unvorstellbaren die Frage nach der eigenen Existenz- oder nach der Daseinsgewissheit verbindet. Man könnte auch sagen: Das Unvorstellbare ist theologisch gesehen eine Frage des Glaubens – freilich nicht im landläufigen Sinne so, dass man an das Unvorstellbare eben glauben müsse, weil man es sich ja nicht einmal vorstellen kann. Vielmehr ist es die Wahrnehmung des Unvorstellbaren, das vor eine Grenze führen kann, mit der sich – so meine These – nur im Glauben produktiv umgehen lässt.

Damit wäre eigentlich der Ausgangspunkt für eine religionsphilosophisch-theologische Abhandlung markiert, die ich an dieser Stelle jedoch nicht in Angriff nehmen will. Stattdessen biete ich drei Beispiele, gleichsam als elementare Exempel, an die ich jeweils einige Kommentare anschließen möchte. Am Ende will ich dann noch versuchen, zumindest einige praktisch relevante Überlegungen und Folgerungen anzuschließen.

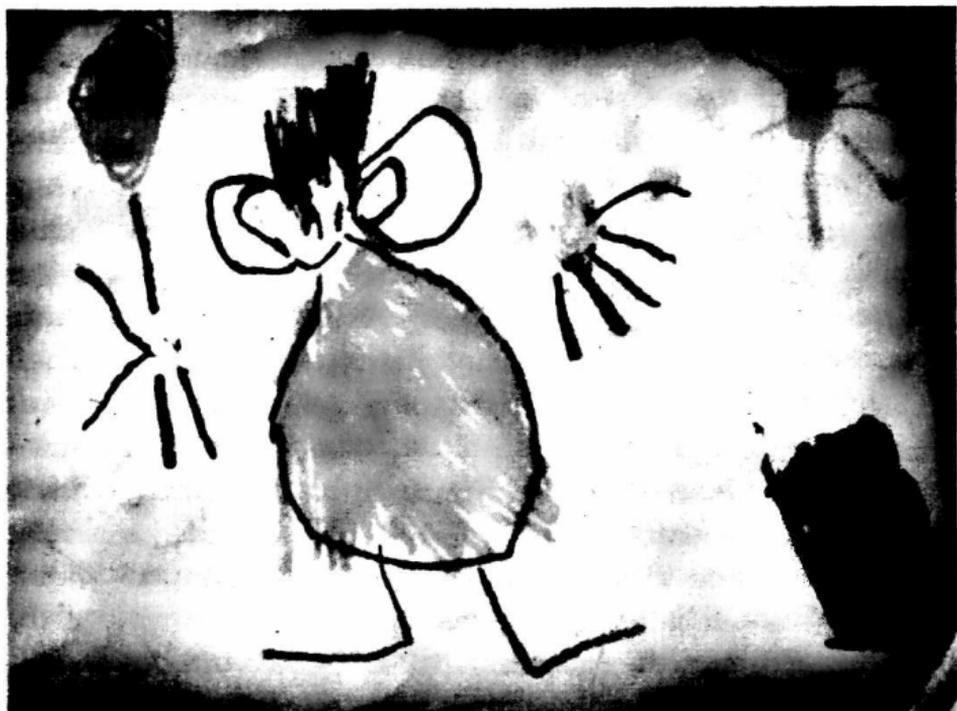
Beispiel 1: Ein Bild

Ich wähle eines meiner Lieblingsbilder, das mich in Komposition und Farbgebung immer wieder neu beeindruckt. Es stammt von einem vier Jahre alten Mädchen namens Deborah.⁴

Wenn ich dieses Bild zeige (was ich aus den genannten Gründen gerne tue), lasse ich manchmal raten, was darauf sehen ist. Je nach Profession und Sozialisation der Zuhörenden gelingt es dann zumeist, tatsächlich zu erraten, was in diesem Falle als eigene Deutung oder Erklärung des Kindes dokumentiert ist:

„Gott ist bei Sonne und Mond. Er ist groß, hat ein gelbes Kleid und Ohren wie ein Elefant, damit er alles hört, was wir beten – auch durcheinander.“

⁴ Das Bild wurde ursprünglich bei einer Malaktion in Kirchheim/Teck gefertigt und mir für meine persönliche Sammlung zur Verfügung gestellt.



Kommentare

Zwei Kommentare zu diesem von mir so genannten Elefanten-Bild will ich hier aufnehmen. Als ersten Kommentator wähle ich Friedrich Schleiermacher, genauer gesagt seine dritte „Rede über die Religion an die Gebildeten unter ihren Verächtern“. Diese Rede lässt sich als ein Plädoyer für eine Erziehung oder Bildung verstehen, die Kindern den Umgang mit dem Unvorstellbaren nicht verbietet oder austreibt.

In der damaligen Pädagogik – wir schreiben das Jahr 1799 – nimmt Schleiermacher eine Doppelstrategie wahr, wie Kinder vom Unvorstellbaren, das sie doch so überaus faszinierend finden, erfolgreich abgebracht werden sollen:

Die erste Strategie bestehe darin, Kinder von Anfang an auf das rational Verstehbare zu fixieren. Schleiermacher nennt dies die „Wut des Verstehens“, durch die das „Unendliche“ dem Kind

„so weit als möglich aus den Augen gerückt“ werde.⁵ Anders ausgedrückt, müsse man die Kinder nur konsequent mit dem Endlichen beschäftigen, also mit den Geschäften des Alltags vorzugsweise, damit sie nicht auf falsche Gedanken kommen. So unterdrücke man erfolgreich jedes „Streben nach dem Höheren“⁶. Schleiermacher hält dagegen:

„Mit großer Andacht kann ich der Sehnsucht junger Gemüter nach dem Wunderbaren und Übernatürlichen zusehen. Schon mit dem Endlichen und Bestimmten zugleich suchen sie etwas andres, was sie ihm entgegensetzen können; auf allen Seiten greifen sie danach, ob nicht etwas über die sinnlichen Erscheinungen und ihre Gesetze hinausreiche; und wie sehr auch ihre Sinne mit irdischen Gegenständen angefüllt werden, es ist immer, als hätten sie außer diesen noch andre, welche ohne Nahrung vergehen müssten.“⁷

Die Vorstellungen, die sich Kinder dann gerne vom Unvorstellbaren bilden, hält allerdings auch Schleiermacher für unzureichend. In unserem Kontext formuliert: Eine Vorstellung vom Unvorstellbaren lässt sich nicht dadurch gewinnen, dass das Vorstellbare einfach negiert wird. Wäre das Unvorstellbare einfach das Gegenteil des Vorstellbaren, wäre es genau dadurch zu fassen und also am Ende gar nicht mehr wirklich unvorstellbar. Was Schleiermacher deshalb fordert, ist eine Pädagogik, die Kinder von Anfang an auch darin unterstützt, einen eigenen Umgang mit dem Unvorstellbaren auszubilden, was eben nur allmählich, mit der Entwicklung des Bewusstseins erreicht werden kann. Für Schleiermachers Pädagogik, aber auch für seine Theologie spielen verschiedene Entwicklungsformen der Vorstellungen von der Welt sowie vom eigenen Selbst und auch von Gott eine zentrale Rolle. Solche Vorstellungen bilden sich seiner Auffassung nach erst allmählich heraus und können auch pädagogisch nicht einfach beliebig verändert, wohl aber unterstützt werden.

⁵ Schleiermacher, hgg. v. Otto 1967, S. 106

⁶ ebd.

⁷ ebd.

Die zweite Strategie, die Schleiermacher bei der damaligen Pädagogik beobachtet und die er dieser zum Vorwurf macht, besteht in den schon damals pädagogisch beliebten moralischen Geschichten, mit der die Fantasie der Kinder angefüllt werden soll – und die eben auf diese Weise verhindern, dass sich hier andere Bilder einstellen.

„So werden die armen Seelen, die nach etwas ganz anderem dursten, mit moralischen Geschichten gelangweilt und lernen, wie schön und nützlich es ist, fein artig und verständlich zu sein“.⁸

Freilich, all dies sei nichts anderes als Betrug an den Kindern, im Grunde eine Verstümmelung des kindlichen Daseins, dessen sich gerade die verständigen Menschen schuldig machen. Sie bringen die Kinder um ihren „Sinn“ – wobei Schleiermacher mit dem damaligen Sprachgebrauch den Sinn nicht etwa als Sinnggebung oder Sinnorientierung versteht, sondern als ein besonderes Wahrnehmungsvermögen:

„Der Sinn sucht sich Objekte, er geht ihnen entgegen und bietet sich ihren Umarmungen dar; ... er will finden und sich finden lassen“. „Der Sinn strebt den ungeteilten Eindruck von etwas Ganzem zu fassen; was und wie etwas für sich ist, will er erschauen, und jedes in seinem eigentümlichen Charakter erkennen“.⁹

Vielleicht etwas gewagt, aber doch stimmig, könnte man dieses theologisch-anthropologische Argument neu so formulieren, dass Kinder ein *Recht auf Imagination* haben.¹⁰ Dadurch würde sich eine eigene Bildungsdimension eröffnen.

Soweit mein Kommentar mit Schleiermacher. Ein zweiter Kommentar zum Elefanten-Bild könnte aus der *Kindertheologie* kommen.

Unter dem im Unterschied zur *Kinderphilosophie* noch etwas ungewohnten Begriff der *Kindertheologie* wird besonders der Ver-

⁸ ebd., S. 107

⁹ ebd., S. 108

¹⁰ vgl. dazu Schweitzer 2013

such verstanden, nicht nur die von Kindern hervorgebrachten religiösen Vorstellungen wert zu schätzen, sondern auch das kindliche Nachdenken über solche Vorstellungen.¹¹ In diesem Sinne verstehe ich das Elefanten-Bild so, dass die Malerin sich selbst und selbständig Gedanken darüber macht, wie es denn möglich sei, dass Gott alles hört, was Menschen beten, obwohl es doch so viele Menschen gibt. Die Antwort, die das Kind auf diese Frage findet, mag manche Erwachsene nicht mehr überzeugen. Für das Kind ist sie stimmig: Gott muss sehr große Ohren haben! Eben wie ein Elefant. Eine Antwort jedenfalls von eigener Evidenz.

In der Perspektive der Kindertheologie kann religiöse Bildung nicht darin bestehen, den Kindern möglichst bald beizubringen, wie unzureichend ihre Vorstellungen und Erklärungsversuche doch sind. „Gott hat schließlich keine Ohren!“ Wer pädagogisch so tätig sein will, erreicht genau das, was Schleiermacher kritisiert: Er bringt Kinder wirksam um „Sinn“ und eigenen Verstand! Religiöse Bildung kann demgegenüber nur bedeuten, dass Kinder in ihrem Umgang mit religiösen Vorstellungen anerkannt, unterstützt und gestärkt werden.

Damit vollziehe ich einen Szenenwechsel.

Beispiel 2: Der unvorstellbare Abgrund des Unendlichen

Aus Gründen, die ich an dieser Stelle nur teilweise erläutern kann¹², beziehe ich mich hier auf eine Romanfigur, einen Jugendlichen, der sich besonders intensiv mit dem Unendlichen und Unvorstellbaren befasst – oder besser gesagt, der sich gleichsam einem Sog ausgesetzt sieht, aus dem er sich kaum mehr zu retten weiß.

¹¹ Zur Kindertheologie und meinem Verständnis dieses Ansatzes vgl. Schweitzer 2011; darin auch Hinweise auf die inzwischen verzweigte Literatur; als Periodikum vgl. das Jahrbuch für Kindertheologie (Stuttgart 2002ff.).

¹² Beispielsweise hat der im Folgenden aufgenommene Törleß eine nachhaltige Wirkung auf interdisziplinäre Gespräche zwischen Peter Fauser und mir ausgeübt.

Gemeint ist der „Zögling Törleß“ im gleichnamigen Roman von Robert Musil.¹³

Über diesen Jugendlichen schreibt Musil eindrücklich: „Er saß oft lange – in finsternem Nachdenken – gleichsam über sich selbst gebeugt“¹⁴. Ein intellektuell veranlagter Jugendlicher, der eine – wie man heute sagen würde – adoleszente Sinnkrise durchläuft, die bei ihm eine stark intellektuell ausgerichtete Gestalt annimmt, samt einer religiösen Dimension:

„Und plötzlich bemerkte er – und es war ihm, als geschähe dies zum ersten Male – wie hoch eigentlich der Himmel sei. Es war wie ein Erschrecken. Gerade über ihm leuchtete ein kleines, blaues, unsagbar tiefes Loch zwischen den Wolken. Ihm war, als müßte man da mit einer langen, langen Leiter hineinsteigen können. Aber je weiter er hineindrang und sich mit den Augen hob, desto tiefer zog sich der blaue, leuchtende Grund zurück ...

Darüber dachte nun Törleß nach; er bemühte sich, möglichst ruhig und vernünftig zu bleiben. ‚Freilich gibt es kein Ende‘, sagte er sich, ‚es geht immer weiter, fortwährend weiter, ins Unendliche“¹⁵.

Hier begegnen wir einer Sinnkrise – ausgelöst durch die Entgrenzung des Denkens und die Erfahrung kosmischer Halt- und Heimatlosigkeit. In weiteren Passagen des Buches kommt dazu noch die – damals stark tabuisierte – jugendliche Sexualität, die den Spannungsraum von Sinn und Transzendenz für Törleß geheimnisvoll unterfüttert.

Es fällt gar nicht so leicht, auch dafür einen Kommentator zu finden. Die von diesem Jugendlichen wahrgenommenen und erlittenen Fragen finden in der heutigen Psychologie und Jugendforschung nur selten Aufmerksamkeit. Am ehesten mag man noch an einen Klassiker der Jugend- und Entwicklungspsy-

¹³ Musil 1959. Im Folgenden lehne ich mich an Passagen einer früheren Veröffentlichung an, vgl. Schweitzer 2016.

¹⁴ Musil 1959, S. 15

¹⁵ ebd., S. 65f.

chologie wie Erik Erikson denken, den ich hier deshalb auch zu Wort kommen lassen möchte.

Kommentar

Erikson spricht von Sinnerfahrung im Jugendalter und von deren Notwendigkeit für die adoleszente Identitätsbildung.¹⁶ In seiner Sicht ist adoleszente Identitätsbildung ein Prozess, der das Gefühl, einen wie auch immer bedeutsamen, in Welt und Geschichte einordenbaren Platz für sich selbst gefunden zu haben, einschließt. Das bedeutet nicht, dass es sich dabei um eine Form von Sinn handeln müsste, die gleichsam objektiv oder als geschlossenes System verfügbar wäre. Gemeint ist lediglich eine subjektiv-persönliche Erfahrung sinnvollen Daseins. Erikson geht sogar so weit, dass er solche Erfahrungen als Voraussetzung für eine gesunde Persönlichkeitsentwicklung beschreibt. Identität, in deren Ausbildung er eine Schlüsselaufgabe der Adoleszenz sieht, lasse sich im Jugendalter nur erreichen, wenn die Jugendlichen auch eine Antwort darauf finden, was der ganz persönliche Sinn ihres Daseins und ihrer Stellung in Gesellschaft und Geschichte sein kann.

Bei Erikson bedeutet Sinn also bereits etwas anderes als bei Schleiermacher – nicht mehr ein menschliches Vermögen ganzheitlicher Weltwahrnehmung, sondern die Verfügbarkeit einer Sinnerfahrung und Sinnorientierung im oben beschriebenen Sinne einer Erfahrung des eigenen Daseins. Dennoch schwingt bei Erikson etwas mit, was beispielsweise bei der zu Beginn zitierten Maria Harris zum Ausdruck kommt. Im Englischen gibt es nämlich kein Äquivalent für Kants Begriff der Einbildungskraft, was jedoch zu einem interessanten Übersetzungsversuch geführt hat. Einbildungskraft wird gerne mit ‚power of shaping into one‘ wiedergegeben – wörtlich übersetzt also mit der Kraft, Vielfältiges

¹⁶ vgl. u.a. Erikson 1981

wahrzunehmen und zu einer geistigen Einheit zu formen.¹⁷

In diesem Sinne lässt sich auch die bis heute bedeutsame Alternative verstehen, vor der Erikson Jugendliche, aber auch Gesellschaften angesichts der Sinnfrage stehen sieht. Sinnfragen verlangen eine Antwort im Sinne von ‚power of shaping into one‘ – oder, etwas leichter verständlich formuliert, letztgültige Antworten. Schon Erikson sah vor 50 und mehr Jahren drei Alternativen: eine *technologische Vision*, die den Sinn aus dem menschlich Machbaren beziehen will – verbunden mit dem Risiko, auch den Sinn des Lebens machbar erscheinen zu lassen; die *totalitäre Vision*, die damals in Gestalt staatssozialistisch-stalinistischer Ideologien drohte; und schließlich eine *humanistische Vision*, die Erikson besonders auf religiösen Überlieferungen beruhen sah.¹⁸

Alle drei Varianten reagieren dabei auf das Problem des Vertrauens, das Erikson in Gestalt des Ur- oder Grundvertrauens über dem gesamten menschlichen Lebenszyklus stehen sah, gleichsam von Anfang an in der Spannung zwischen Vertrauen und Misstrauen. Und genau diese Spannung trete in der Adoleszenz erneut in den Vordergrund – und verlange wie im frühen Kindesalter nach einer Lösung, deren Vertrauenswürdigkeit weit über alle innerweltlichen Möglichkeiten hinausgeht.

Nicht nur in der Psychologie, sondern auch in der Pädagogik ist von solchen Sinnfragen heute nur selten mehr die Rede, sieht man einmal von den fundamentalistischen Versuchungen unserer Zeit ab, die auch die Erziehungswissenschaft herausfordern. Als eine der wenigen, die sich heute überhaupt auf Fragen der Lebensdeutung und der adoleszenten Sinnfindung einlassen, nehme ich deshalb als zweite Kommentatorin die amerikanische Philosophin Martha Nussbaum auf, die auch wichtige Beiträge zur Philosophie der Bildung geleistet hat. Schon in ihrem frühen Buch, „Cultivating Humanity“, in dem sie sich vor 20 Jahren mit der amerikanischen College-Erziehung befasst, arbeitet sie kritisch

¹⁷ vgl. Harris, a.a.O., S. 7

¹⁸ vgl. Erikson, a.a.O., bes. S. 73ff.

die bleibende Bedeutung der „narrativen Imagination“ heraus.¹⁹ Für sie geht es um die „Fähigkeit zur empathischen Imagination“ – eine Form der Imagination, die uns dazu befähigt, die Motive und Entscheidungen von Menschen, die sich von uns unterscheiden, zu verstehen.

„Unterschiede in Religion, Geschlecht, Rasse, Klasse und nationaler Herkunft machen diese Aufgabe des Verstehens schwieriger, weil diese Unterschiede nicht nur die praktischen Auswahlentscheidungen, vor denen Menschen stehen, bestimmen, sondern auch ihr ‚Inneres‘, ihre Wünsche, Gedanken und die Art und Weise, wie sie die Welt wahrnehmen“.²⁰

Kunst und Literatur, Fantasiegeschichten – all dies gehöre nach wie vor zur Bildung, weshalb Martha Nussbaum dann in ihrem späteren Buch „Not for Profit“ die kurzsichtige amerikanische Bildungspolitik geißelt. Wer nur „education for profit“ wolle, nur „education for economic growth“, der verfehle am Ende eben auch dieses Ziel, das nur dort erreichbar werde, wo Erziehung auch die Imagination einschließe.²¹

So dankbar ich für Martha Nussbaums Beiträge bin und so gerne ich ihr zustimme, so sehr fällt mir als Theologe und Religionspädagoge auf, dass sie die religiöse Imagination, von der Maria Harris spricht, nicht in den Blick nimmt. Dies mag aus dem bei ihr immer auch spürbaren Einfluss des Neukantianismus rühren, was hier im Einzelnen aber nicht weiter thematisiert werden kann. Staat dessen:

Beispiel 3: „Du sollst dir kein Bildnis machen“ – oder: das Unvorstellbare achten

Dieses Verbot gehört zu den bekanntesten biblischen Geboten überhaupt. Seit meinem eigenen Religionsunterricht in Kinderta-

¹⁹ vgl. Nussbaum 1997, bes. S. 85ff.

²⁰ ebd., S. 85

²¹ vgl. Nussbaum 2010

gen ist es gleichsam unlöslich verschmolzen mit der Geschichte vom goldenen Kalb, das das Volk Israel fortan anbeten wollte.

Zur Erinnerung: Mose waren zum Empfang der beiden Gesetzestafeln, auf denen der Dekalog verzeichnet war, auf den Berg Sinai gestiegen. Dem Volk aber wurde die Zeit lang, und es wuchs die Ungewissheit, was diesem Mann Mose wohl widerfahren sei. So hatten sie den Wunsch: „Auf, mach uns einen Gott, der vor uns hergehe!“ (2. Mose 32,1) Und so wurde aus allen verfügbaren goldenen Ohrringen ein Kalb gegossen. Und sie sprachen zu sich selbst: „Das ist dein Gott, Israel, der dich aus Ägyptenland geführt hat!“ (Vers 4)

Als Mose vom Berg Sinai zurückkehrte und den Tanz um das goldene Kalb sah, entbrannte sein Zorn, er zerbrach nicht nur die Gesetzestafeln, sondern er ließ das Kalb im Feuer zerschmelzen, zermalmte es zu Pulver, streute es aufs Wasser und gab es den Israeliten zu trinken (Vers 20).

In diesem Kontext steht das bekannte Gebot: „Du sollst dir kein Bildnis machen, weder von dem, was oben im Himmel, noch von dem, was unten auf Erden, noch von dem, was im Wasser unter der Erde ist“ (2. Mose 20,4²²).

Kommentar

Ist dies das Ende auch einer jeden religiösen Bildung zur Imagination? Dass man es auch anders lesen kann, das belegt als jüdisch-pädagogischer Kommentator Micha Brumlik in seinem Buch „Schrift, Wort und Ikone. Wege aus dem Bilderverbot“. Brumlik bezieht sich hier auf Horkheimer/Adornos „Dialektik der Aufklärung“, mit der berühmten Formulierung:

„... das Verbot, das Falsche als Gott anzurufen, das Endliche als das Unendliche ... Gerettet wird das Recht des Bildes in der treuen Durchführung seines Verbots“²³.

²² Leicht gekürzt.

²³ ebd., S. 27

Brumlik erläutert dies so:

„Das Verbot des Bildes verweist auf das, worauf eine bestimmte Art von Bildern zu verweisen pflegt, nämlich auf das Rettende. Das, was Horkheimer und Adorno als das ‚Rettende‘ bezeichnen, mag man es nun Gott nennen oder nicht, kann seine Kraft nur dadurch bewahren, dass die Menschen es sich untersagen, mit ihm in einen vermeintlich unmittelbaren, sinnlichen Kontakt zu treten.“²⁴

Deshalb macht Brumlik darauf aufmerksam, dass im jüdischen Denken letztlich nicht einfach das Bilderverbot maßgeblich war, sondern eine spezifische Dynamik – mit dem Glauben „an den einen, gestaltlosen und geschichtsmächtigen Gott, dessen Taten und Worte zum Buch wurden“²⁵. In diesem Buch evoziert die Schrift innere Bilder, die für den Glauben durchaus maßgeblich sein sollen.²⁶

Wiederum zugespitzt für unseren Kontext könnte man sagen: Das Bilderverbot ist nicht das Ende der Imagination, sondern setzt die Imagination allererst frei. Das Bilderverbot verhindert die vordergründige Aufnahme von Bildern, durch die jede Imaginationskraft lahmegelegt zu werden drohte.

Für die religiöse Erziehung kann daraus auch gefolgert werden, dass sie in bestimmter Hinsicht gerade darin besteht, Kindern die Antwort zu verweigern. Auf die Frage: „Wie sieht Gott eigentlich aus?“ darf gerade keine Antwort folgen, die die Frage wie auch immer abschließend beantworten und damit still stellen würde. Denn mit jeder Antwort auf diese Frage wäre die religiöse Erziehung nicht am Ziel, sondern bloß an ihrem Ende. Es gäbe keine Fragen mehr und auch keinen Ausgangspunkt für die Imagination.

Wollte man noch einen zweiten pädagogischen Kommentator bemühen, so fiel mir an dieser Stelle Dietrich Benner ein, der als einer der wenigen Erziehungswissenschaftler der Gegenwart auch eine Theorie der religiösen Bildung vorgelegt hat. Er überschreibt

²⁴ ebd., S. 28

²⁵ ebd., S. 13

²⁶ vgl. ebd., S. 60

sie mit der provozierenden These: „Nur einem bildsamem Wesen kann ein Gott sich offenbaren“.²⁷ Ich will hier nicht mehr versuchen, die in dieser Formulierung aufscheinende anspruchsvolle These genauer auszuleuchten. Ich spitze sie vielmehr gleich zu auf unseren eigenen Fragezusammenhang: Das Bilderverbot ist so gesehen der bleibende Ausgangspunkt für eine Bildung im Verhältnis zum Unvorstellbaren. Das Unvorstellbare begründet das Bilderverbot. Der Hinweis auf die Bildsamkeit des Menschen verdeutlicht, dass es auch in dieser Hinsicht bestimmte Bildungsaufgaben und einen eigenen Bildungsweg geben muss. Insofern ist es konsequent, wenn ich nun zum Schluss den Versuch unternehme, einige Folgerungen auch für die Praxis zu formulieren.

Folgerungen für die Praxis

Meine Überlegungen habe ich zum Zweck größerer Prägnanz in vier Punkten zusammengefasst:

1. Die Wahrnehmung des Unvorstellbaren nicht verschwinden lassen!
Nicht zufällig stelle ich diese Forderung an die erste Stelle. Denn darin liegt heute gewiss eine noch größere Gefahr als vor 200 Jahren, als Schleiermacher seine beißende Erziehungskritik formulierte: dass die Flut der Bilder und Vorstellungen von vornherein alles zudeckt, was über diese Flut hinausweist. In dieser Hinsicht läge Schleiermacher heute wohl noch viel richtiger als zu seiner Zeit: Wenn bei Tag und Nacht die Bilder aus dem Internet das Bewusstsein fluten, erreicht die menschliche Imagination das Unvorstellbare nicht mehr. Man möchte an Meister Eckhart denken, der als ersten Schritt und als Voraussetzung aller Bildung beschrieb, dass der Mensch frei und leer werden müsse – leer von den Bildern, die ihn bestimmen.²⁸ Bildung wird dann zum Leer-Werden und zur ikonischen Enthaltbarkeit.

²⁷ vgl. Benner 2014

²⁸ vgl. Meister Eckhart, hgg. v. Quint 1963, S. 471-497, 482

2. Diese Forderung lässt sich noch variieren, wenn nach *Gegen-Erfahrungen zum Verschwinden des Unvorstellbaren* gefragt wird. Auch dafür hat Schleiermacher, an anderer Stelle, einen schönen Begriff geprägt: Der Mensch brauche „Unterbrechungen“.²⁹ Er brauche Unterbrechungen seines alltäglichen Lebens und Arbeitens, um auf diese Weise überhaupt Zugang zu den Fragen zu finden, zu denen auch und besonders die nach dem Unvorstellbaren gehört.

Für Schleiermacher lag die elementare Form der Unterbrechung im Fest, das schon vom Begriff her das Arbeits- und Alltagsleben durchbricht. Von einem wahren Fest kann man freilich nur sprechen, wenn es nicht nur den Alltag auf die Spitze treibt, sondern eine Alternative zum Alltag bildet. Pädagogik ohne Fest und Feier bliebe daher unvollständig.

3. Die Begegnung mit dem Unvorstellbaren muss ausgehalten werden. Auch darin liegt ein Bildungsziel.

Gerade weil es nicht möglich ist, sich eine Vorstellung vom Unvorstellbaren zu machen oder das Unvorstellbare auf das Nicht-Vorstellbare zu reduzieren, ist es erschreckend. Prototypisch abzulesen ist dies an der Ausgangsfrage der Metaphysik: Warum ist überhaupt etwas und nicht vielmehr nichts?

Auf solche Fragen gibt es keine Antworten, die zu einer raschen Bewältigung führen könnten. Sie wollen ausgehalten sein, und dazu braucht es Mut und Vertrauen – das Vertrauen, das ich zu Beginn mit Glaube in Verbindung gebracht habe. Zumindest in dieser Hinsicht lässt sich dieser Glaube selbst am besten als das Vertrauen verstehen, dass die menschliche Existenz auch angesichts ihrer radikalsten Infragestellung durch die denkbare Möglichkeit des Nichts ihren Sinn nicht verlieren muss.

4. Pädagogisch gesehen führt der Weg zu einer Bildung angesichts des Unvorstellbaren durchaus über Vorstellungen, die dem Unvorstellbaren gerade nicht gerecht werden. Die pädagogische Antwort darauf liegt

²⁹ Bei Schleiermacher bezieht sich dieser Begriff auf das religiöse Fest bzw. die Feier, als die er den Gottesdienst sehen will, vgl. Schleiermacher, hgg. v. Frerichs 1850, S. 70.

weder in der Zurückweisung solcher Vorstellungen noch in deren Irrelevanzklärung, sondern in einer Anerkennung und Ermutigung von Kindern, an solchen Vorstellungen zu arbeiten.

Ich habe die Kindertheologie als Weg einer solchen Bildung beschrieben, was ich am Ende noch einmal aufnehmen möchte. Am Anfang dieses Weges stehen beispielsweise kindliche Gottesbilder – der alte Mann mit langem Bart, mitunter auf einem Thron im Himmel. Ein solches (Gottes-)Bild kann als Beispiel dafür gesehen werden, was mit Brumlik als falsche Aufhebung des Bilderverbots bezeichnet werden könnte: Das Bild stellt eine Art Verdinglichung dar. Dabei ist allerdings zu bedenken, dass solche Bilder durchaus altersgemäß sein können – eine Station auf dem Weg kindlicher Welterschließung, die sich auch auf Gott oder Transzendenz bezieht. Die Einschätzung im Sinne der Verdinglichung sollte insofern nicht vorschnell erfolgen, sondern auch das Recht des Kindes auf seine eigene Vorstellungswelt beachtet werden.

Allerdings sollte ebenfalls im Blick bleiben, dass es eben die kindlichen (Gottes-)Bilder sind, an denen sich – häufig im Übergang ins Jugendalter – eine Art autobiographischer Religionskritik entzündet („So naiv wie ein Kind, kann und will ich nicht mehr glauben!“). Beispielsweise kann ein Jugendlicher den „alten Mann mit Bart“ malen – um dann darunter zu schreiben: „Ich glaube nicht an Gott!“³⁰

*

Wenn das Unvorstellbare vorstellbar gemacht wird, wird es unzugänglich.

In religionspädagogischer Sicht führt der Weg deshalb am Ende zu Jh 1,18: „Niemand hat Gott je gesehen“. Das Unvorstellbare bleibt unvorstellbar, aber genau deshalb immer wieder neu faszinierend, gerade für Kinder, aber nicht nur für Kinder.

³⁰ So wiedergegeben bei Hartmann / Torstenson-Ed 2009, S. 163.

Literatur

- BENNER, Dietrich (2014): *Bildung und Religion. Nur einem bildsamem Wesen kann ein Gott sich offenbaren.* Paderborn.
- BRUMLIK, Micha (1994): *Schrift, Wort und Ikone. Wege aus dem Bilderverbot.* Frankfurt a. M.
- ERIKSON, Erik H. (1981): *Jugend und Krise. Die Psychodynamik im sozialen Wandel.* Stuttgart.
- FRERICHS, Jacob (Hrsg.) (1850): *Friedrich Schleiermacher. Die praktische Theologie nach den Grundsätzen der evangelischen Kirche im Zusammenhange dargestellt.* Berlin.
- HARRIS, Maria (1987): *Teaching and religious imagination. An essay in the theology of teaching.* San Francisco.
- HARTMAN, Sven/ TORSTENSON-ED, Tullie (2009): *Barns tankar om livet.* Stockholm.
- JAHRBUCH FÜR KINDERTHEOLOGIE (2002ff.). Stuttgart.
- MEISTER ECKHART: *Das Buch der göttlichen Tröstung*, in: QUINT (Hrsg.) (1963), S. 471-497, 482.
- MUSIL, Robert (1959): *Die Verwirrungen des Zöglings Törleß.* Reinbek bei Hamburg.
- NUSSBAUM, Martha C. (1997): *Cultivating humanity. A classical defense of reform in liberal education.* Cambridge/London.
- NUSSBAUM, Martha C. (2010): *Not for profit. Why democracy needs the humanities.* Princeton/Oxford.
- QUINT, Josef (Hrsg.) (1963): *Meister Eckharts Traktate (Meister Eckhart, Die deutschen und lateinischen Werke, Band 5.* Stuttgart.
- SCHLEIERMACHER, Friedrich (1850): *Die praktische Theologie nach den Grundsätzen der evangelischen Kirche im Zusammenhange dargestellt.* In: FRERICHS (1850), S. 70.
- SCHLEIERMACHER, Friedrich (1967) *Über die Religion. Reden an die Gebildeten unter ihren Verächtern*, hgg. v. Rudolf Otto. Göttingen.
- SCHWEITZER, Friedrich (2011): *Kindertheologie und Elementarisierung. Wie religiöses Lernen mit Kindern gelingen kann.* Gütersloh.
- SCHWEITZER, Friedrich (2013): *Das Recht des Kindes auf Religion.* Neuausgabe Gütersloh.
- SCHWEITZER, Friedrich (2016): *Jugend, Glaube, Religion: Was geht das die Schule an?* In: SYRING/ BOHL/ TREPTOW (Hrsg.) (2016), S. 189-198.
- STEINHÄUSER, Martin (2011): *Imagination. Studien zu Theorie und Wirksamkeit der Vorstellungskraft in Prozessen religiöser Bildung.* Berlin.
- SYRING, Marcus/ BOHL, Thorsten/ TREPTOW, Rainer (Hrsg.) (2016): *YOLO – Jugendliche und ihre Lebenswelten verstehen. Zugänge für die pädagogische Praxis.* Weinheim/Basel.