

Andreas Benk

»Der hat ja gut reden, der ist ja nicht so krank oder so, wie wir«

Die ethischen Forderungen der Feldpredigt aus Kinderperspektive

»Euch, die ihr mir zuhört, sage ich: Liebt eure Feinde; tut denen Gutes, die euch hassen; segnet die, die euch verfluchen, und betet für alle, die euch schlecht behandeln. Wenn dich einer auf die Backe schlägt, dann halte ihm auch die andere hin. Wenn dir jemand die Jacke wegnimmt, dann gib ihm noch das Hemd dazu. Wenn einer dich um etwas bittet, dann gib es ihm, und wenn einer dir etwas wegnimmt, dann fordere es nicht zurück. Behandelt jeden so, wie ihr selbst von ihm behandelt sein wollt.« (Lk 6,27–36)¹

Nachdem die 8-jährige Lea diese Verse aus der »Feldrede« Jesu bei Lukas gelesen hatte, musste sie erst einmal lachen. Ihre Antworten auf meine Fragen kamen dann sehr zögernd:

F: Warum lachst du?

L.: »... und halte ihm auch die andere Backe hin ...« (Lea lacht wieder und schüttelt den Kopf.)

F: Warum lachst du da?

L.: Ist doch komisch.

F: Warum?

L.: Weiß nicht.

F: Was meinst du zu dem Text?

L.: Na ja. – Machen nicht viele so.

F: Warum nicht?

L.: Weil sie immer nur an sich denken.«

Zum Lachen reizen Situationen, »die, ohne bedrohend zu sein, durch ihre Nichtbeantwortbarkeit es dem Menschen zugleich verwehren, ihrer Herr zu werden und mit ihnen etwas anzufangen.«² Solche »Grenzlagen«, die wir mit Lachen quit-

tieren, sind aber nach Helmuth Plessner nicht nur unbeantwortbar, sondern sie üben zugleich auch eine bindende Kraft auf uns aus: Die Lachen auslösende Situation ist ambivalent, sie lässt den Menschen eben nicht gleichgültig, sondern sie zieht ihn an und hält ihn fest.³ Einer solchen Situation sah sich Lea konfrontiert: Der Geschlagene schlägt nicht zurück, läuft nicht weg, erduldet nicht einmal nur still, sondern bietet dem Schläger auch noch seine andere Backe zum Schlag an. Da verschlägt es ihr die Sprache, die vorgestellte Situation lässt als »einzig noch mögliche Antwort: von ihr Abstand zu nehmen und sich zu lösen«⁴ – im Lachen.

»Eine eigentümliche Beziehung zum Lachen hat das Spiel«, schreibt Plessner weiter; denn auch das Spiel ist gekennzeichnet durch eine Art Schwebezustand, eine ambivalente Situation, die »von unserer schöpferischen Bereitschaft und Gestaltung abhängt und diese zugleich in eigenwilliger Selbständigkeit bindet. Wir sind in Einem frei und nicht frei, wir binden uns und sind gebunden.«⁵

1 Übersetzung nach: Die Bibel im heutigen Deutsch – Die Gute Nachricht des Alten und Neuen Testaments, hg. von der Deutschen Bibelgesellschaft, Stuttgart 1982.

2 H. Plessner, Lachen und Weinen. Eine Untersuchung der Grenzen menschlichen Verhaltens, in: ders., Philosophische Anthropologie, hg. von G. Dux, Frankfurt a. M. 1970, 121.

3 Vgl. ebd., 122.

4 Ebd., 75.

5 Ebd., 84f.

Die lukanische »Feldrede« bringt die Welt mit wenigen Versen in solche Schwelbe: unsere Welt, in der die Meisten »immer nur an sich denken«, wird in Frage gestellt durch den, der die Backe hinhält. Das ist komisch, das reizt zum Lachen. Dieser unhaltbare Schwebestand eröffnet damit aber auch überraschende religions- und moralpädagogische Chancen: wenn es gelingt, die Lachen provozierende »Gespanntheit und Irritiertheit«⁶ einen Augenblick zu halten, zu verzögern, ja auf die Spitze zu treiben, um zumindest im Spiel zu denken, zu fabulieren und zu fantasieren, was möglich wäre, wenn ... – wenn dies gelingt, dann ahnen wir vielleicht, welche Spielregeln unserer Schöpfung zuge-dacht sind, ahnen diese Schöpfung gar als »ein Spiel Gottes, ein Spiel seiner grundlosen und unergründlichen Weisheit«⁷.

1. Bemerkungen zur Exegese und Wirkungsgeschichte von »Bergpredigt« und »Feldrede«

Immer wieder ist zu lesen, dass die bei Matthäus als »Bergpredigt« und bei Lukas als »Feldrede« stilisierte Spruchsammlung die Quintessenz von Jesu Reden und Handeln enthalte,⁸ und dass die Bergpredigt »als Inbegriff der Weisungen Jesu zu spezifisch »christlichem« Verhalten [gelte]«⁹. Bedenkt man dies, dann nimmt es nicht Wunder, dass die entsprechenden Kommentare und exegetischen Kontroversen mittlerweile kaum mehr zu übersehen, geschweige denn hier zu würdigen sind. Ich begnüge mich im Folgenden mit wenigen Hinweisen auf einige diesbezügliche Ergebnisse der historisch-kritischen Exegese sowie auf die 2000-jährige Wirkungsgeschichte der ethischen Forderungen der Bergpredigt bzw. der Feldrede.

Als gemeinsame Quelle von Bergpredigt (Mt 5,1–7,29) und Feldrede (Lk 6,17–49) gilt die Redequelle Q, die den Verfassern des Matthäus- und des Lukas-evangeliums – möglicherweise in einer jeweils etwas unterschiedlichen Form – vorlag. Obwohl die wichtigsten ethischen Weisungen sehr wahrscheinlich auf Jesus selbst zurückgehen, haben beide Verfasser das »überlieferte Spruchgut selbständig verarbeitet und ihrer theologischen Intention dienstbar gemacht«¹⁰. So ist die Bergpredigt vor allem als Jüngerbelehrung gestaltet, die deutlich kürzere Feldrede dagegen als ethische Unterweisung der Volksmenge. Ihre größere Nähe zur Logienquelle und damit zum Ethos Jesu, ihre Kürze und schärfere Prägnanz, insbesondere aber die gegenüber der Bergpredigt konkreteren Formulierungen legen es nahe, für den Grundschulbereich der lukanischen Feldrede den Vorzug gegenüber der matthäischen Bergpredigt zu geben.

Die Spitze der ethischen Weisungen von Bergpredigt bzw. Feldrede bildet zweifellos das Gebot der Feindesliebe. Während die antithetische Gestaltung im Matthäusevangelium als matthäische Redaktion zu betrachten ist, dürfte die lukanische Formulierung einen jesuanischen Ursprung haben. In den apologetischen

6 Ebd., 88.

7 J. Moltmann, Die ersten Freigelassenen der Schöpfung. Versuche über die Freude an der Freiheit und das Wohlgefallen am Spiel, München 1974, 24.

8 Vgl. etwa U. und M. Tworuschka, Religionen der Welt, München 1992, 64.

9 H. Vorgrimler, Art. »Bergpredigt«, in: ders., Neues Theologisches Wörterbuch, Freiburg/Basel/Wien 2000, 88.

10 H. Gollinger, Art. »Feldrede«, in: Praktisches Bibellexikon, hg. von A. Grabner-Haider, Freiburg 1994, Sp. 314.

Schriften der jungen Kirche wurde die Forderung der Feindesliebe als das Proprium christlichen Ethos schlechthin beurteilt und als das unterscheidende Kennzeichen gegenüber Judentum und Heidentum herausgestellt. Längst konnte freilich nachgewiesen werden, dass ähnliche oder entsprechende Forderungen auch außerhalb des Christentums begegnen, etwa bei Buddha, bei Laozi im Dao-te ching, in Platons Kriton, in der Antigone von Sophokles oder in stoischen Texten. Vor allem nahm christliche Exegese aber auch zur Kenntnis, dass die Forderung der Feindesliebe keineswegs eine ethische Weisung darstellt, die den Rahmen des Judentums sprengt oder die gar als »antijüdische Frontstellung« zu interpretieren ist, wie einige Auslegungen der matthäischen Antithesen nahe legen wollten. So kann gerade die Bergpredigt als Versuch einer bedrängten Gemeinde gedeutet werden, die jüdische Rechtgläubigkeit der Lehre Jesu zu belegen und sich der paulinischen Gesetzesfreiheit zu erwehren.¹¹

Mit Blick auf die lange Wirkungsgeschichte der ethischen Weisungen in der Bergpredigt fragt Günther Bornkamm, »ob nicht die geschichtlichen Stunden der Bergpredigt immer die waren, wo Menschen sich durch Jesu Forderung und Gebot in einer radikal-unmittelbaren Weise aufrufen ließen und die Bergpredigt im Einsatz persönlicher Entscheidung wortwörtlich in ihrer Gegenwart zu verwirklichen suchten [...].«¹² In diesen Augenblicken habe sich der Angriff nicht nur gegen die Welt gewandt, sondern »immer zugleich auf eine Kirche, die mit ihren Sophismen und Theologismen die bestehende Welt und ihre ›Ordnungen‹ sanktionierte und die Dynamis der Bergpredigt gleichsam unter sicheren Verschluss genommen hatte.«¹³

So gab es denn auch in der gesamten Auslegungsgeschichte der Bergpredigt immer wieder Versuche, die ethischen Forderungen der Bergpredigt zu relativieren und zu domestizieren: sei es durch Einschränkung auf besondere Zeiten, besondere Umstände oder besondere Personengruppen – jedenfalls gestand man ihr kein »semper, ubique et ab omnibus« zu, keine Universalität ihrer Radikalität. Anstatt die diesbezüglichen exegetischen Anstrengungen resp. Verrenkungen hier ausführlich zu rekapitulieren, will ich noch einmal Günther Bornkamm zitieren, der im Rückblick auf die mannigfaltigen Auslegungsversuche der Bergpredigt einen durchgehenden »fatalen Zug« entdeckt: »Sie alle zielen auf die Beschränkung ihrer Gültigkeit; sie alle enthalten ein charakteristisches ›Nur‹: Jesu Forderung wird nur auf die Verhältnisse der Welt bezogen (die politischen Revolutionäre); sie gilt nur unter der historischen Voraussetzung eines noch nicht technisierten Zeitalters und eines apokalyptischen Geschichtsbildes; sie fordert nur eine neue Gesinnung; sie will verstanden werden nur als Spiegel der Sünde, nur als Beschreibung des neuen Menschen, der Jesus allein ist. Dieses viel-

11 H.-D. Betz, Studien zur Bergpredigt, 1985, sieht in der Bergpredigt eine von einem vor-matthäischen Redaktor komponierte Quelle, die einen Gesamtentwurf des christlichen Glaubens aus dem frühen Judentum darstelle. Religionsgeschichtlich und theologisch verbleibe die Gemeinde der Bergpredigt dabei innerhalb des reich gegliederten Judentums der Mitte des 1. Jahrhunderts. Im Widerspruch zum gesetzesfreien paulinischen Heidentum versuche die Bergpredigt die Lehre Jesu als rechtgläubig im Sinne damaliger jüdischer Theologie zu erweisen.

12 G. Bornkamm, Jesus von Nazareth, Stuttgart/Berlin/Köln/Mainz 1977, 195.

13 Ebd., 196.

fältige Nur ist offenbar im höchsten Maße verdächtig.«¹⁴

Welch ein Text begegnet uns hier, Welch eine Zumutung! Die ihn wörtlich nahmen, riskierten ihr Leben und verloren es oft, die Kirchen fürchteten ihn und versuchten ihn exegetisch zu entschärfen, wo er sich ihrem Verschluss entzog – und Lea kann nach seiner Lektüre nur noch lachen ...

2. Moralpädagogische Vorüberlegungen

Wer sich entschließt, die Feldrede mit Kindern zu lesen, begibt sich auf das Gebiet der Moralpädagogik und muss darum, ehe er Kindern den Text vorlegt, darüber Auskunft geben, ob sich solche Lektüre vor den Zielen und Konzepten gegenwärtiger Moralpädagogik überhaupt rechtfertigen lässt. Diese geht heute »von einem Verständnis ›ethischer Erziehung‹ aus, das von vornherein nicht gesellschaftliche Anpassung oder gar Abrichtung meint, sondern einen Bildungsanspruch im Sinne von Mündigkeit und kritischer Reflexionsfähigkeit einschließt.«¹⁵ Wo es aber darum geht, dem Menschen Schritt um Schritt ethische Eigenverantwortlichkeit zu ermöglichen, steht nicht mehr die Frage nach den richtigen Normen, die zu vermitteln sind, im Vordergrund (was gilt? was ist erlaubt, was verboten? was soll ich tun?), sondern die Frage nach dem Spielraum der jeweiligen menschlichen Entfaltungsmöglichkeiten (was geht? was geht nicht? was kann ich tun?) und die Frage, wie dieser Spielraum jeweils zum Wohl des Menschen erweitert werden kann.¹⁶ Kinder und Jugendliche stehen damit als Adressaten der moralpädagogischen Bemühung nicht am Ende, sondern bilden

mit ihren Erfahrungen und Lebenswelten den Ausgangspunkt ethischer Bildung. Für die Moralpädagogik bedeutet dies dasselbe wie für die Religionspädagogik: Sie wechselt die Perspektive, versteht sich jetzt ausdrücklich als Moralpädagogik vom Kind, vom Jugendlichen aus. Das Prinzip der Schüler- und Subjektorientierung gilt damit auch in der Moralpädagogik. »Hilf mir, es selbst zu tun« (Maria Montessori) besagt für die Moralpädagogik: Lehre mich nicht, was du für ethisch richtig hältst, was ich deiner Überzeugung nach tun soll, sondern hilf mir, selbst zu entdecken, was ich tun kann, welche Alternativen ich habe, wie ich mit anderen zusammenarbeiten und wie ich das Zusammenleben mit ihnen gestalten kann.

Die Lektüre der Feldpredigt mit Kindern darf darum nicht missverstanden werden als eine Art Konzession an die immer wieder in der Öffentlichkeit geäußerte Forderung, dem Verlust moralischer Standards sei mit forciertem »Mut zur Erziehung« zu begegnen – verstanden als entschlossenes Eintreten für die traditionellen Leistungs-, Pflicht- und Ordnungswerte. Das Missverständnis wäre ein doppeltes: Zum einen sprengen die ethischen Weisungen der Bergpredigt ja gerade das ängstliche Konstrukt kleinbürgerlicher Ordnungsmoral. Zum anderen kann es nicht das moralpädagogische Ziel bei der Lektüre der Feldpredigt sein, den Kindern neue, bessere Normen »vermitteln« zu

14 Ebd.

15 G. Adam / F. Schweitzer, *Ethische Erziehung als Aufgabe und Möglichkeit der Schule*, in: dies. (Hg.), *Ethisch erziehen in der Schule*, Göttingen 1996, 19.

16 Vgl. dazu bereits G. Stachel / D. Mieth, *Ethisch handeln lernen. Zu Konzeption und Inhalt ethischer Erziehung*, Zürich 1978.

wollen. Sowenig es der Intention Jesu entsprach, der mosaischen Thora eine neue Thora entgegenzusetzen, sowenig geht es heute darum, Kindern mit der Feldrede einen neuen Tugendkatalog vermitteln zu wollen, um zugleich damit den moralischen Druck auf sie zu erhöhen. Solche Moralpädagogik träfe zurecht wieder die anklagende Frage Eugen Drewermanns: »Wie viele Depressionen und Schuldgefühle hat die christliche Moralthologie nicht schon über Menschen gebracht, die das Unglück hatten, bereits als Kinder mit dem ›göttlichen Liebesgebot‹ in Kontakt zu kommen?«¹⁷

Vielleicht ist es die Furcht vor dieser Frage, dass die Verse von Feindesliebe und Backe in kaum einer Kinderbibel und in kaum einem Unterrichtsentwurf für die Grundschule begegnen. Wer allerdings meint, Kindern die ethischen Weisungen Jesu aus moralpädagogischen Gründen vorenthalten zu müssen, denkt zu gering von deren Kreativität und deren Fähigkeit zum spielerischen Umgang mit ethischen Alternativmodellen. Wir werden sehen: Meine Tochter Louisa hätte jedenfalls keine Bedenken, ihren eigenen Kindern von Jesu Weisungen zu erzählen: »Ich sag ihnen ja nicht, dass sie's so machen *sollen*. [...] Ich würde ihnen erzählen, dass *Jesus* dies gesagt hat« – und das ist ein Unterschied.

3. Kinderkommentare

3.1 Rahmenbedingungen und methodische Überlegungen

Um zu erheben, wie Kinder ethische Forderungen der Bergpredigt bzw. der Feldrede verstehen und auslegen, befragte ich als erstes meine eigenen Kinder: Louisa (10 J. 8 M.) besucht die vierte Klasse der Grundschule, Lea (8 J. 7 M.) die dritte

Grundschulklasse. Nach jeweils etwa 15- bis 20-minütigen Einzelgesprächen sprach ich noch knapp 30 Minuten mit beiden Kindern gemeinsam über den Text, zuletzt auch im Beisein ihrer jüngeren Schwester Judith (4 J. 2 M.). Da Louisa und Lea im Umgang mit Texten geübt sind, legte ich ihnen ein Blatt mit dem Text von Lk 6, 27–36 vor (ohne Quellenangabe), bat sie, die Sätze erst leise für sich, dann laut zu lesen. Die Gespräche fanden an einem Sonntagvormittag im Spielzimmer von Lea statt. Die Atmosphäre war entspannt, obwohl die Kinder wussten, dass das Gespräch aufgenommen wurde. Nur zu Beginn beeinträchtigte der mitlaufende Kassettenrecorder die Spontaneität der Kinder ein wenig.

Bei den Gesprächen versuchte ich einerseits, den Gesprächsverlauf offen zu gestalten und den Kindern die Möglichkeit unmittelbarer Äußerungen zum Text zu geben, andererseits stellte ich aber auch gezielt Fragen zu Themen, die in der wissenschaftlichen Exegese umstritten sind. Dazu hatte ich folgendes Frageraster vorbereitet:

- Was könnte passieren, wenn man »auch noch die andere Backe hinhält«?
- Kann man sich in Wirklichkeit (z. B. in der Schule oder unter Geschwistern) so verhalten?
- Was waren damals wohl die Reaktionen der Menschen auf Jesu Forderungen?
- Hat sich Jesus entsprechend verhalten?
- Was wäre, wenn sich alle so verhielten?
- Würdet ihr den Text euren eigenen Kindern vorlesen?

17 E. Drewermann, *Das Matthäusevangelium. Bilder der Erfüllung (Erster Teil)*, Olten/Freiburg 1992, 502. Vgl. dazu auch A. Marquardt, *Wie liebt man seine Feinde? Zugänge zur christlichen Ethik*, in: *Religion heute* 54 (2003), 120–127.

Zum Teil lenkten die Kinder selbst den Gesprächsverlauf auf diese Fragen. Insbesondere stießen Louisa und Lea sehr schnell auf die Frage nach der Erfüllbarkeit der ethischen Forderungen Jesu. Die letzte Frage nahm ich auf, da meine Kinder ihre Kritik an meinen Erziehungsversuchen oft formulieren, indem sie mir erklären, wie sie selbst einmal ihre eigenen Kinder erziehen werden, insbesondere was sie diesen alles zu erlauben gedenken. Im Verlauf der Gespräche erwies sich diese Frage denn auch als recht ergiebig, und sie führte dazu, dass am Ende des Gesprächs auch Judith hinzugezogen wurde als »Testperson« für ein »kleines Kind«.

3.2 Gespräch mit Lea: »Er hat's so gemacht«

Lea vermutet zu Beginn des Gesprächs, dass der Text der Bibel entnommen ist und denkt, dass er von David stammen könnte, weil der »viele solche Sachen erfunden [hat]«. Mit Blick auf die Geschichte von David und Goliath, die sie dann ausführlich erzählt, kommt sie allerdings in Schwierigkeiten: Goliath sollte David eigentlich auch »noch die andere [Backe] hinhalten«, denn »David hat den doch an der Stirn getroffen, sozusagen an der Backe«. Das kann Goliath aber nicht mehr, da er schon tot ist. Bei der folgenden Frage, wie sich derjenige wohl verhalte, dem man auch noch die andere Backe hinhalte, zögert Lea zunächst, antwortet dann aber auf die konkretere Nachfrage:¹⁸

F.: Was macht der, dem man auch noch die andere Backe hinhält?

L.: (zögert)

F.: Wenn dich jemand auf die eine Backe schlagen würde und du würdest ihm noch die andere Backe hinhalten, was würde der machen?

L.: Vielleicht auch noch draufhauen – oder ne, der wird's dann nimmer machen. Weil er nun denkt, der ist so lieb, dann mach ich's nicht. [...]

F.: Kann man sich in der Schule so verhalten, wie es hier steht?

L.: Hm – Nicht so gut. – Nö, wenn dir jemand die Jacke wegnimmt, dann gib ihm noch das Hemd dazu, das ... (lacht) und außerdem, manchmal nehmen's die Jungen den Mädchen weg, aber die geben's denen ja wieder. –

F.: Und wenn es jemand wäre, der selbst keine Jacke hat, der arm ist?

L.: In der Schule, da ist niemand richtig arm. Da haben alle, nur ein paar haben ein bisschen mehr Geld und ein paar weniger. [...]

F.: Was haben die Menschen damals wohl gedacht, als Jesus ihnen so was gesagt hat?

L.: Dass dies niemand machen kann.

F.: Und warum hat es dann Jesus gesagt, wenn es niemand machen kann?

L.: Weil die's so machen *sollen*. So wär's, so ist es vorgeschrieben, weil er's so gemacht hat.

F.: Hat's Jesus so gemacht?

L.: So ähnlich. Doch, so hat er's gemacht.

F.: Fällt dir da ein Beispiel ein?

L.: – Hm – nö, nicht so schnell auf die Schnelle, aber ... er hat die Blinden, den Blinden gestreikt (?) und ... und ... und ... er liebt uns immer noch, und er kam zu uns auf die Erde, damit wir wieder mit Gott halt zusammenfinden, und ... und er liebt uns immer noch, obwohl wir ihn ja halt, die alten Römer halt ihn hingerichtet haben ... [...]

F.: Zu wem, denkst du, hat Jesus das gesagt?

L.: Zu seinen Jüngern. Und zu halt denen, die gehört haben, zu denen er gepredigt hat.

18 Die mehr (Lea) oder weniger (Louisa) schwäbisch eingefärbten Äußerungen wurden nur geringfügig sprachlich geglättet, insbesondere an mehreren Stellen »nicht« für »net« und »das« für »des«; Auslassungen sind durch »[...]« gekennzeichnet, nicht zu Ende geführte Sätze oder Gedanken durch »...«. Würde ein Wort besonders betont, ist es *kursiv* gedruckt.

- F.: Warum gerade zu denen?
 L.: Ich weiß nicht, nämlich den andern, der kann ja nicht ins Haus kommen und plötzlich mit dem Ding anfangen. [...]

3.3 Gespräch mit Louisa: »Der ist wahrscheinlich zuerst ganz verdutzt«

Nach der Lektüre meint Louisa, den Text »irgendwo schon mal gehört zu haben« und ordnet ihn auch sofort Jesus zu, »weil der immer so was gesagt hat, [...] dass die Menschen einander Gutes machen sollen, nämlich nicht streiten sollen und so«. Auf meine Bitte fasst sie dann den Text noch einmal zusammen:

L.: Also, wenn jemand dir was Böses sagt oder was macht, dann sollst du den nicht anschreien oder dem auch was Böses machen, sondern eben – ihn machen lassen. Ja. Und wenn jemand dir was wegnimmt, dann gib ihm noch mal, noch was dazu, was er dir wegnehmen kann. Und wenn dich jemand was bittet, dann mach's ihm auch und wenn ... – ja.

F.: Und warum soll der sich so verhalten?

L.: Weil, sonst gäb's ja noch größeren Streit, sonst wär ein ganz großer Streit ausgebrochen und so ist der wahrscheinlich zuerst ganz verdutzt und dann, dann nimmt er's entweder oder er nimmt's nicht und die (?) nimmt nur das eine oder er nimmt gar nichts.

F.: Warum ist er verdutzt?

L.: Mm – das macht man doch, also das machen die Meisten nicht, das machen die Meisten einfach nicht, so wie Jesus das gesagt hat.

F.: Warum machen die Meisten das nicht?

L.: Weil sie das blöd finden manche ... Und manche die können das auch gar nicht, wenn sie dann 'ne Wut haben, dann denken sie nicht und machen das einfach.

F.: Und was wäre, wenn sie sich so verhalten würden, wie Jesus hier sagt?

L.: Da gäb's viel weniger Streit und Krieg. –

F.: Kann man sich so in der Schule verhalten?

L.: Jo, könnte man. –

F.: Bring mal ein Beispiel.

L.: Wenn jemand dich ärgert zum Beispiel. Wenn jemand dir 'nen Stift wegnimmt oder 'nen Mäppchen oder 'nen Radiergummi; und dass du ihm dann nicht auch was wegnimmst oder ihn haust oder so, sondern dass du ihn einfach, dass du ihm noch was gibst, außerdem noch. Oder einfach nichts machst.

F.: Hast du so was schon einmal erlebt in der Schule?

L.: (sofort) Nö

F.: Warum nicht?

L.: Das haben die nicht gemacht. Wenn einer ihnen was weggenommen hat, dann haben sie sogleich zu dem sein Tisch gelaufen und haben ihm genau dasselbe weggenommen, von ihm halt.

F.: Und was war dann die Folge?

L.: Dann sind sie schreiend hintereinander im Klassenzimmer hergerannt und im ... aber das war ja noch so ein bisschen Spaß auch noch ..., aber dann ist entweder einer hingeflogen und hat geheult oder eine Lehrerin oder ein Lehrer ist ins Klassenzimmer gekommen und hat uns ausgeschimpft und hat gesagt, man soll im Klassenzimmer nicht rennen. –

F.: An einer Stelle heißt es: »Wenn dich einer auf die Backe schlägt, dann halte ihm auch die andere hin.« Was meinst du dazu?

L.: Bei uns kam das nicht oft vor, dass man, dass jemand sich gehauen hat, bei uns haben die sich eher beschimpft, wenn sie Streit hatten, und nicht verklöpft.

F.: Was, glaubst du, haben die Menschen damals gedacht, als Jesus ihnen das erzählt hat?

L.: (sofort) Das kann man doch gar nicht machen, wenn man 'ne Wut hat, vielleicht.

F.: Hm – und warum hat es Jesus dann gesagt, wenn man es gar nicht machen kann?

L.: Hm, da haben die Jünger gedacht, damit sie's lernen mal und hören, wie sie's richtig machen sollen, damit sie das auch ein bisschen üben können.

F.: Damit sie was üben können?

L.: Also das, was er gesagt hat, – nicht gleich zurückhauen oder so. –

- F.: Zu wem, glaubst du, hat Jesus dies gesagt?
 L.: Zu den Leuten, die das eben gemacht haben, die zurückgehauen haben, damit sie's besser lernen, oder auch zu denen, die – na ja – die eben – aggressiv waren und so.
 F.: Und was, glaubst du, haben die dann gedacht, diejenigen, die aggressiv waren?
 L.: Der hat ja gut reden, der ist ja nicht so krank oder so, wie wir – vielleicht, oder sie ... oder sie – manche wollten's vielleicht auch lernen und haben gedacht: gut ich versuch's mal.
 F.: Warum ist Jesus nicht so krank wie die?
 L.: Weil er manche Sachen eben ruhiger hinnimmt und so.
 F.: Fallen dir da Beispiele ein?
 L.: – Ja, z. B. bei seiner Kreuzigung oder so was, oder wie die ihn festgenommen, da hat er sie machen lassen und hat sich nicht gewehrt. Und der wollte ja, der Petrus, glaub' ich, mit seinem Schwert nachhelfen, da hat er gesagt, er soll's – wollt' ihm helfen also, Jesus, da hat er gesagt, er soll's bleiben lassen. So.
 F.: War dies dann von Vorteil für Jesus?
 L.: Nein – hm, oder vielleicht doch, nämlich er wär' dann – hm, nein, eigentlich – ja eigentlich schon, nämlich dann könnt' er abhauen oder so – aber er hat sie machen lassen.
 F.: Und was war die Folge?
 L.: Dass man ihn – umgebracht hat.
 F.: Was wäre, wenn alle Menschen so handeln würden wie Jesus?
 L.: Dann gäb's nur Frieden, dann würden sich fast alle vertragen, weil dann würden sie auch den anderen verstehen.
 F.: Was glaubst du, was macht der, [...] dem man die andere Backe hinhält, wenn er auf die eine geschlagen hat?
 L.: Dann schaut er erst mal ziemlich komisch, nämlich das ist er einfach nicht gewohnt.
 F.: Und dann?
 L.: Und dann verteilt er vielleicht, – hm fragt der, entschuldigt er sich bei dem anderen. Nämlich dann merkt er's auch irgendwie.
 F.: Was merkt er?
 L.: Dass man das eigentlich nicht machen soll oder so, das merkt man dann irgendwie.

- F.: Warum denkst du, dass man das irgendwie merkt?
 L.: Ich weiß auch nicht, aber irgendwie spürt man das dann. Dann ist man schuldbe-wusster, wenn der dann auch noch die andere hinstreckt. –
 F.: Würdest du die Geschichte deinen Kindern erzählen? [...]
 L.: Dass sie dies so machen sollen? – Ja, nämlich sie sollen's ja auch lernen, wenn sie groß sind oder so.
 F.: Würdest du denen sagen: »Wenn ihr in der Schule seid, und es schlägt euch irgendwie jemand, dann haltet auch noch die andere Backe hin, wenn euch jemand ein Lineal wegnimmt, dann gebt auch den Radiergummi ...
 L.: Ne, so würde ich das nicht sagen, aber ich würde ihnen eben erzählen, dass *Jesus* das so gesagt hat, dass man das machen soll.
 F.: Und was ist dann der Unterschied?
 L.: Das ist irgendwie anders.
 F.: Was ist der Unterschied?
 L.: – Ich sag ihnen ja nicht, dass sie's so *machen* sollen oder so, oder irgendwie schon, aber – so ist es irgendwie anders.

3.4 Gespräch mit Louisa und Lea, später auch noch mit Judith

Im gemeinsamen Gespräch wiederholen Louisa und Lea im Wesentlichen das, was sie auch in den Einzelgesprächen gesagt hatten. Unter Verweis auf Jesus hält Louisa dabei eine Erfüllung der Forderungen der »Feldrede« für denkbar:

LOUISA: Wenn man ganz arg will, dann kann's gehen, nämlich Jesus hat's ja auch gemacht, der hat gezeigt, dass es wohl geht.«

Auf die Frage nach der Bedeutung des letzten Satzes »Behandelt jeden so, wie ihr selbst von ihm behandelt werden wollt«, geben Louisa und Lea deutlich unterschiedliche Antworten:

LEA: [...] zum Beispiel, wenn die Lulu mich haut, dann denkt ... soll die daran denken, dass sie selber gehauen wird. [...] Oder

wenn ich, oder wenn sie lieb zu mir ist, dann muss ich auch lieb ... nämlich wenn sie mich ärgert, dann ärger ich sie auch, wenn die mich haut, dann hau ich sie auch und wenn sie lieb zu mir ist, dann bin ich auch lieb zu ihr. [...]

LOUISA: Wenn jemand was Böses machen will dem anderen, dann muss er erst drüber nachdenken, ob er das selber machen – ob er das selber auch gern hätte, wenn jemand ihm das machen würde.

LOUISA und LEA würden den Text auch ihren eigenen Kindern erzählen, Lea allerdings in kindlicherer Form. Unterschiedlicher Meinung sind die beiden, ab welchem Alter ein Kind die Gedanken des Textes verstehen kann. Während Lea ein 6-jähriges Kind für zu jung hält, glaubt Louisa, dass bereits ihre 4-jährige Schwester Judith alt genug sei.

F: Würdet ihr die Geschichte euren Kindern erzählen?

LOUISA: Ich würde ihnen erzählen, dass Jesus dies gesagt hat.

LEA: Und ich würde ihnen vielleicht ein bisschen kindlicher erzählen ...

F: Wie kann man dies kindlicher erzählen? [...]

LOUISA: Wenn dir jemand wehtut, dann tu ihm nicht auch noch weh, sondern lass ihn dir weh tun. Aber ich erzähl denen so wie es ...

LEA: Aber ein paar Sachen, die sag ich ihnen erst, wenn sie ein bisschen älter sind, nämlich das kapiere die bestimmt nicht, wenn ich mit sechs, wenn die sechs Jahre alt sind und sag: wenn jemand 'ne Jacke wegnimmt, dann gib ihm auch noch 'nen Pullover – die kapiere das nicht.

LOUISA: Doch, das kapiere sie.

LEA: Ja schon, aber ...

LOUISA: Das kapiert selbst die Judith ...

LEA: Ja schon, aber die versteht dies wahrscheinlich alles nicht.

LOUISA: Warum? [...] Du bist auch nicht viel älter als sechs ...

F: Wie könnte die's falsch verstehen? [...]

LOUISA: Vielleicht denkt sie dann, wenn sie der Lea was ganz Tolles wegnimmt, dann kriegt sie noch was ganz viel Tolleres von ihr. (Louisa und Lea kichern.) [...]

Ich schlage Louisa und Lea vor, doch einmal zu versuchen, ihrer jüngeren Schwester den Text verständlich zu machen. Judith (4 J. 2 M.) besucht seit neun Monaten den Kindergarten. Nachdem Judith ins Zimmer gerufen wurde, fragt Louisa:

LOUISA: Hast du Feinde – magst du jemanden nicht so arg?

JUDITH: Mm – ja, den Niklas von der Marlene, den mag ich gar nicht. (kichert) [...]

LOUISA: Judith, wenn dich jemand hasst, also gar nicht mag, wenn, also, [...] wenn's jemanden gibt, der dich überhaupt nicht ausstehen kann, dann tu dem was Gutes, dann hass den nicht auch.

LEA: Dann schenk dem Schokolade oder solche Sachen.

JUDITH: Ich schenk ...

LOUISA: Sei lieb zu ihm ...

JUDITH: Ja.

LOUISA: Ja, und wenn dich jemand haut, zum Beispiel wenn dich jemand hierhin haut, dann streck, mach auch noch so, dass er dir auch noch hierhin hauen kann.

LEA: (lacht) Das kapiert die nicht.

LOUISA: Wenn dir jemand das T-Shirt hier wegnimmt, dann geb ihm auch noch deine Hose.

JUDITH: Ne, das mach ich nicht (lacht) ... ich sag das im Kindergarten ... (lacht).

LOUISA: Wenn dich jemand um was bittet, wenn die Mama zum Beispiel sagt: Judith, passt du bitte jetzt mal auf den David auf, dann musst du auch auf-, dann sollst du auch auf den David aufpassen.

JUDITH: Ja [...]

LOUISA: Und wenn dir jemand zum Beispiel den Haarreif wegnimmt, dann sag nicht, geb mir den sofort zurück ...

(Lea schlägt vor, die Sache durchzuspielen und setzt Judith einen Haarreif auf.)

Louisa: So, schau mal, was würdest du jetzt machen, wenn [wir dir] den Haarreif wegnehmen.

JUDITH: Wegnehmen.

LOUISA: Ich hab ihn jetzt weggenommen – was machst du jetzt [...] Bätsch! – Was sagst du

jetzt und was machst du jetzt? Bätschi, hier iss'er! Hier iss'er!

JUDITH: kichert.

LOUISA: Sag doch was!

Während Louisa und Lea mit Judith sprechen, sehen sie nebenbei immer wieder auf das Textblatt, um die einzelnen Sätze der Reihe nach kindgemäß zu »übersetzen«. Bei der Erklärung der »Golden Regel« zeigt sich, dass Lea diese (inzwischen?) nicht nur verstanden hat, sondern auch anschaulich weitergeben kann:

LEA: Wenn zum Beispiel, wenn du mich jetzt haust – hau mich mal (Judith schlägt sie leicht) – so. Dann musst, dann denk mal, wenn du ich wärst – würdest du, fändst du das dann schön?

JUDITH: Ne.

Lea: Na also, deshalb sollst du nicht bei mir ... wenn ich dir aber, wenn du mir ein Tictac schenken würdest – sag ma mal, es gehört dir (Lea drückt Judith ihre Tictac-dose in die Hand) – und ich, und du wärst ich, würdest dir dann gefallen?

Judith: Ja.

LEA: Ja, genau so. Und wenn du mir was Böses machen willst, musst du überlegen, denken – wär dies für mich schön, wenn's schön für dich wär, dann musst du's machen und wenn es nicht schön ist für dich, dann darfst du's nicht machen.

JUDITH: Ja ... tu's, das weiß ich. [...]

Auf meine Anregung hin fragt Louisa Judith zum Abschluss:

LOUISA: Was denkst du davon, was wir dir erklärt haben, wie findest du das?

JUDITH: Hab ich schon wieder vergessen (alle kichern).

LEA: Nein, überleg mal, würdest du das schaffen, würdest du das alles einhalten?

JUDITH: Was heißt das?

LEA: Würdest du das machen, alles, was da steht ... also dass du dem Niklas was Gutes schenkst, dass du dem Schokolade schenkst und dass du mich nicht haust, sondern mir

eher ein Tictac schenkst und dass ... und dass, wenn dir jemand dein Haarreif wegnimmt, dass du ... oder wenn dir jemand deinen Pullover wegnimmt, dass du dann auch noch die Hose weggibst – würdest du das machen?

JUDITH: Ich würde am liebsten, wenn jemand mir 'nen Haarreif wegnimmt, dürfte der nach Hause den nehmen, und ich frag die Mama, ob sie mir 'nen neuen kauft (lacht).

LEA: Weil der alte ist ja eh nimmer so schön, gell, der neue ist ja viel schöner. [...]

4. Religionspädagogische Chancen der »Feldrede«

In den Gesprächen wurden viele Themen nur eben berührt und gerade einmal ange-dacht, aber kaum vertieft. Die Äußerungen von Louisa und Lea können aber einen Eindruck vermitteln, welche Chancen bei einer eingehenden Auseinandersetzung mit den ethischen Weisungen Jesu gegeben sind. Im Folgenden will ich nur einige Anknüpfungspunkte nennen, die sich aus dem Gesprächsverlauf ergeben und die auch im Religionsunterricht aufgegriffen werden könnten.

- Lk 6,27–36 und die entsprechenden Parallelen bei Mt dürften den meisten Schülerinnen und Schülern unbekannt sein. Meines Wissens sind diese Verse auch in keinem Lehrplan für den Religionsunterricht an der Grundschule vorgesehen. Das ist angesichts der Bedeutung dieser Verse für das christliche Ethos zwar erstaunlich, eröffnet aber alle Chancen, die mit einer Erstbegegnung eines biblischen Textes gegeben sind.
- Von besonderem Vorteil ist dies bei Lk 6,29a. Die Verblüffung des Schlägers auf die unerwartete Reaktion des Geschlagenen wiederholt sich nachvoll-

ziehbar bei Lea: Erst rechnete sie noch damit, dass der Schläger weiterschlägt, dann hält sie bei ihm einen Gesinnungswandel aufgrund des unerwarteten Verhaltens für möglich. Die in Lk 6,29a beschriebene Situation lädt dabei förmlich zum szenischen Spiel ein (Louisa und Lea griffen von sich aus auf diese Möglichkeit zurück, um ihrer Schwester die Situation zu veranschaulichen). In diesem Zusammenhang kann den Motiven und Empfindungen des Täters nachgespürt und sein Dilemma thematisiert werden (er ist »verdutzt«, »schuldbewusst«): Aus Täterperspektive handelt es sich hier tatsächlich um eine ethisches Lernen bekanntlich fördernde »Dilemmageschichte«: »... dann nimmt er's entweder, oder er nimmt's nicht und (er) nimmt nur das eine oder er nimmt gar nichts ...«

- Unmittelbar einsichtig ist den Kindern, dass die Wirklichkeit, in der sie leben, anders funktioniert, als Jesus fordert. Doch weil Jesus unsere alltägliche Moral radikal verfremdet, kann den Kindern zugleich deutlich werden, welche eigennützigen Regeln unserer »Alltagsmoral« zugrunde liegen. Dies ist aber ein Beitrag zum Ziel moralpädagogischen Engagements: Ethischer Bildung geht es um umfassende ästhetische Bildung, d. h. um Sensibilisierung und Schärfung der Wahrnehmung unserer Wirklichkeit. Denn wer gelernt hat, unsere Welt ungeschminkt wahrzunehmen, wie sie ist, weiß, was möglich ist und was zu tun ist: »Sieh hin – und du weißt.«¹⁹
- Die ethischen Weisungen in der Feldrede werfen auch Licht auf das Leben und die Person Jesu selbst: man kann die Feldrede nicht als Utopie ab-

tun, denn »er hat's so gemacht«. Man müsste den Gedanken der Kinder nur folgen, um die Feldrede als Schlüssel für den Lebensweg Jesu zu deuten. Darüber hinaus können sich von der Feldrede sogar Perspektiven eröffnen für das Gottesverständnis – eine Äußerung Leas könnte dahingehend gedeutet werden, dass sich Gottes Liebe nicht mindern lässt durch das Versagen der Menschen – Gott schlägt nicht zurück.

- Weil Jesus selbst entsprechend seinen Forderungen gelebt hat, kann uns aufgehen, dass wir »krank« sind, aber eben nicht unheilbar krank: »manche wollten's vielleicht auch lernen und haben gedacht: gut, ich versuch's mal«. Auf diese Weise gibt die »andere Moral« Jesu Gelegenheit über eine ganz andere Welt zu sprechen, Gelegenheit wie anders, besser und menschlicher unsere Welt eingerichtet werden könnte, wenn die Menschen den Kreislauf von Gewalt und Unrecht tun unterbrechen würden. »Dann gäb's nur Frieden, dann würden sich fast (!) alle vertragen, dann würden sie auch den anderen verstehen«, dann gäbe es »weniger Streit und Krieg«. Von allein öffnet sich so auch der Horizont, der der Horizont des jesuanischen Ethos ist: Die greifbare Nähe des Gottesreiches, der neuen Welt, des neuen Menschen.

Dies sind nur einige der Anknüpfungspunkte, die sich im Ausgang der Kinderkommentare zur Feldrede anbieten. Be-

19 H. Jonas, zit. in: Metz/Kuld/Weißbrod, *Compassion – Weltprogramm des Christentums*, Freiburg i. Br. 2000, 15.

merkwürdig scheint mir dabei, wie die Formulierungen noch in der Schwebe gehalten werden, nicht endgültig festgelegt sind, sondern versuchsweise erprobt werden. Dabei lassen sich Kinder auch nicht etwa durch ein krampfhaftes Bemühen um »Widerspruchfreiheit« in ihren Erwägungen einschränken. Obwohl viele der traditionellen exegetischen Positionen anklingen, blieb im Gespräch die Vieldeu-

tigkeit des Textes erhalten. Die Kinder sehen sich nicht veranlasst, die eine Position gegen die andere auszuspielen und den Text auf die eine oder die andere Weise restlos verstehen zu wollen und damit zu erledigen. Ihre Gedanken zur Bergpredigt blieben spielerisch, dynamisch, lebendig – ohne das wirkliche Leben aus den Augen zu verlieren.