impulse für die praxis

Reinhard Wunderlich

Von allerlei klugen Frau'n ...

Unterrichtsentwurf zur ethischen Relevanz der Tugend Klugheit (10. – 13. Klasse)

1. Thematische Fragmente

Am Ende des 18. Jahrhunderts stand die Tugend als Siegerin da. Der Glaube war mindestens gekränkt; von Don Carlos etwa läßt Schiller den Priester Domingo sagen: „Sein Herz entglüht für eine neue Tugend, / Die, stolz und sicher und sich selbst genug, / Von keinem Glauben betteln will. – Er *denkt!*"[1] Noch aber probte die Aufklärungstheologie gegenüber der Orthodoxie die Einheit aller Wirklichkeitserfassung und veränderte Grundprinzipien des Christentums im Sinne des Allgemeinen: „Führe mich, o Herr! und leite / meinen Gang nach deinem Wort"[2] wird nun im Sinne der kirchlichen Aufklärung zu folgender Sentenz: „Auf die Bahn der Tugend leite / du mich Herr! verlaß mich nicht"[3]. Im 19. Jahrhundert lästerten Glaube und Tugend ihr eigenes Erbe der Aufklärung, die Tugend verschwand allmählich völlig aus der ethisch-theologischen Reflexion[4], der Glaube hingegen schloß sich nur zu oft der moralisierenden und trivialisierenden Rezeption der „tugendhaften" Erbauungsliteratur an.

Vermutlich dieser Strang der Entwicklung war und ist es, der in der religionspädagogischen Diskussion seit 1945 eine Aufnahme der Tugend in die ethisch relevanten Inhalte verhinderte. Mit der Folge, daß man dem Problem der christlichen Haltung mit ihrem entscheidenden Konfliktbereich der „Konstanz"[5] und ihrer Vermittelbarkeit bzw. „Machbarkeit" eher auswich. Auf der Suche nach einer „zeitgemäßen Tugendlehre" war in dieser Ausdrücklichkeit m. W. nur H. Schultze mit seinen „religionspädagogische(n) Erwägungen und Beispiele(n)" zum Thema „Ethische Fragen im Unterricht".[6] Eindeutig warnt er vor einem „Rückgriff auf ‚Sekundärtugenden' als

[1] Fr. Schiller, Don Carlos, Stuttgart 1980, S. 69, Verse 2019 ff.
[2] Geistliche und liebliche Lieder ... hrsg. von J. PORST, Berlin: Schatz 1763 (zuerst 1708), S. 539 f., V. 5
[3] Gesangbuch zum gottesdienstlichen Gebrauch in den Königl. Preussischen Landen, Berlin: MYLIUS 1781, S. 152, V. 5
[4] Vgl. W. Trillhaas, Ethik, Berlin [3]1970, S. 161 f.
[5] Ebda., S. 166
[6] H. Schultze, Ethische Fragen im Unterricht. Religionspädagogische Erwägungen und Beispiele, Hamburg 1966, S. 76

Fundament ethischer Unterweisung"[7], kommt dann aber zu einer positiven These über „Tugendlehre, wenn die Weisung die Wirklichkeit ernst nimmt und in die Wirklichkeit eingreift, indem sie das Gewiesene realisiert."[8] Schultze bringt hier ein Kriterium ethischer Reflexion ein, das eine lange Tradition hat: Unverfälschtes Hinsehen auf „die Dinge, welche die Situation unserer Entscheidung ausmachen, so viel als möglich sehen, wie sie wirklich sind."[9] Bereits Mt 6,22 weiß um diese Art von *Klugheit*: „Ist dein Auge unbefangen (simplex), dann ist dein ganzer Leib im Licht." Bonhoeffer spricht in seiner „Ethik" von „*Wirklichkeitsgemäßheit*"[10] und formuliert damit das entscheidende Kriterium für einen Bildungsprozeß, der nur auf dem „Umweg über die Weltaneignung" zu einem selbständigen und freien Handeln führen kann und der davor bewahrt, in „Abhängigkeit zu geraten von einer dem einzelnen die überlieferten Normen verbürgenden Autorität."[11]

In diesen Zusammenhängen muß der folgende Unterrichtsentwurf gesehen werden, der versucht, das Kriterium „Wirklichkeitsgemäßheit" mit der anschaulichen Frau Tugend Klugheit zu verknüpfen, um dem Schüler ein „Bild" zu geben vom schwierigen Zusammenhalt kontingenter Wirklichkeit und sowohl prinzipiell als auch spezifisch zum Handeln drängender christlicher Haltung. – Ein Denk-Mal der Tugend Klugheit ...

Das allgemeine Lernziel des folgenden Stundenentwurfs lautet dementsprechend:

- Die Schüler sollen beschreiben können, daß ein Wissen von den Sachproblemen der Wirklichkeit zu einem freien, christlich verantworteten Handeln anleiten kann.

2. Einstieg und Problematisierung

Bei jedem (ethischen) Unterrichten taucht gelegentlich die Frage auf, die als *Ausgangspunkt der Stunde* gewählt wurde: „Wenn wir so viel hören über ..., wie können wir uns dann noch spontan gegenüber ... verhalten." Die jeweilige Problematik ist beliebig einsetzbar; mir passierte der Schülerruf nach Unmittelbarkeit im Zusammenhang mit dem Thema Antisemitismus. Der Appell allein genügt nicht, um Schüler in ein konsensfähiges ethisches Handeln einzuweisen. Die kognitive Ebene ist angesprochen, wenn es um christlich qualifiziertes Handeln gehen soll. Aber: Führt die kognitive Ebene nicht notwendig zu einer alles lähmenden Resignation? Diese Ausgangsproblematik einer *Opposition von Handeln und Wissen* muß klar umrissen sein,

[7] Ebda., S. 188 f.
[8] Ebda., S. 119 f.
[9] J. Pieper, Menschliches Richtigsein. Die Kardinaltugenden – neu bedacht, Freiburg 1980 (= Antwort des Glaubens 17), S. 5
[10] D. Bonhoeffer, Ethik, München 1981, S. 241–250 u. ö.
[11] W. Pannenberg, Gottebenbildlichkeit und Bildung des Menschen, in: ders., Grundfragen systematischer Theologie. Gesammelte Aufsätze Bd. 2, Göttingen 1980, 207–225, hier: S. 223 (zuerst in: Theologia Practica 12, 1977, S. 259–273, hier: S. 271)

bevor man das Märchen „Die kluge Else" der Gebrüder Grimm von diesem Phänomen zu lesen läßt. In unvergleichlicher Frische wird hier das naive Gebanntsein der „klugen Else" – unserer ersten klugen Frau! – geschildert: gebannt von den *gewußten, antizipierten* Schrecknissen der Zukunft, dabei ihre ganze Familie in einen lähmenden Schock versetzend.

Das Märchen der Gebrüder Grimm sollte *möglichst frei erzählt* werden, wobei die entscheidenden Sätze jeweils wörtlich zu *zitieren* wären. Deshalb seien die entscheidenden Passagen des Märchens hier abgedruckt:

Die kluge Else

Es war ein Mann, der hatte eine Tochter, die hieß die *kluge Else*. Als sie nun erwachsen war, sprach der Vater: „Wir wollen sie heiraten lassen." – „Ja", sagte die Mutter, „wenn nur einer käme, der sie haben wollte." Endlich kam von weit her einer, der hieß *Hans* und hielt um sie an, er machte aber die Bedingung, daß die kluge Else auch recht gescheit wäre. „Oh", sprach der Vater, „die hat Zwirn im Kopf", und die Mutter sagte: „Ach, die sieht den Wind auf der Gasse laufen und hört die Fliegen husten." „Ja", sprach der Hans, „wenn sie nicht recht gescheit ist, so nehm ich sie nicht." Als sie nun zu Tisch saßen und gegessen hatten, sprach die Mutter: „Else, geh in den Keller und hol Bier." Da nahm die kluge Else den Krug von der Wand, ging in den Keller und klappte unterwegs brav mit dem Deckel, damit ihr die Zeit ja nicht lang würde. Als sie unten war, holte sie ein Stühlchen und stellte es vors Faß, damit sie sich nicht zu bücken brauchte und ihrem Rücken etwa nicht wehe tate und unverhofften Schaden nähme. Dann stellte sie die Kanne vor sich und drehte den Hahn auf, und während der Zeit, daß das Bier hineinlief, wollte sie doch ihre Augen nicht müßig lassen, sah oben an die Wand hinauf und erblickte nach vielem Hinundherschauen eine Kreuzhacke gerade über sich, welche die Maurer da aus Versehen hatten stecken lassen. Da fing die kluge Else an zu weinen und sprach: „Wenn ich den Hans kriege, und wir kriegen ein Kind, und das ist groß und wir schicken das Kind in den Keller, daß es hier soll Bier zapfen, so fällt ihm die Kreuzhacke auf den Kopf und schlägt's tot." Da saß sie und weinte und schrie aus Leibeskräften über das bevorstehende Unglück. Die oben warteten auf den Trank, aber die kluge Else kam immer nicht. Da sprach die Frau zur Magd: „Geh doch hinunter in den Keller und sieh, wo die Else bleibt." Die Magd ging und fand sie vor dem Fasse sitzend und laut schreiend. „Else, was weinst du?" fragte die Magd. „Ach", antwortete sie, „soll ich nicht weinen? Wenn ich den Hans kriege, und wir kriegen ein Kind, und das ist groß und soll hier Trinken zapfen, so fällt ihm vielleicht die Kreuzhacke auf den Kopf und schlägt es tot." Da sprach die Magd: „Was haben wir für eine kluge Else!", setzte sich zu ihr und fing auch an, über das Unglück zu weinen ...
(Entsprechend suchen der Knecht, die Mutter und der Vater die kluge Else auf und lassen sich von ihrer „Klugheit" in völliger Parallelität zum Verhalten der Magd mit reißen.)

Der Bräutigam blieb lange oben allein; da niemand wiederkommen wollte, dachte er: Sie werden unten auf dich warten, du mußt auch hingehen und sehen, was sie vorhaben. Als er hinabkam, saßen da fünf und schrien und jämmerten ganz erbärmlich, einer immer besser als der andere. „Was für ein Unglück ist denn geschehen?" fragte er. „Ach, lieber Hans", sprach die Else, „wenn wir einander heiraten und haben ein Kind, und es ist groß, und wir schicken's vielleicht hierher, Trinken zu zapfen, da kann ihm ja die Kreuzhacke, die da oben ist steckengeblieben, wenn sie herabfallen sollte, den Kopf zerschlagen, daß es liegenbleibt; sollen wir da nicht weinen?" „Nun", sprach der Hans, „mehr Verstand ist für meinen Haushalt nicht nötig, weil du so eine kluge Else bist, so will ich dich haben", packte sie bei der Hand und nahm sie mit hinauf und hielt Hochzeit mit ihr.[12]

Die lakonische Ironie des Schlusses (samt happy end) ermöglicht es, unbefangen mit den Schülern im anschließenden *Unterrichtsgespräch* die dargestellte Position der klugen Else zu problematisieren und zu hinterfragen, gleichwohl aber auch (eigene) ähnliche Verhaltensmuster anzusprechen.

> Kennen Sie weitere Beispiele dafür, daß allzuviel Wissen das Handeln lähmen kann? Wie beurteilen Sie diese?
> (Wenn beispielsweise auf dem Kirchentag in Hamburg geäußert wurde: „Herr Schmidt, Ihre Politik macht mir Angst!", so ist hier noch vor aller inhaltlichen Auseinandersetzung lähmende Resignation auf Grund eines bestimmten Wissensstandes zu konstatieren.)

Anschließend wäre nach der Berechtigung des Adjektivs „klug" bei der Else des Märchens zu fragen und danach, ob es nicht auch andere Möglichkeiten des Verhältnisses von Wissen und Handeln gibt (vgl. das *Tafelbild*, das entsprechend den Hochzahlen fortlaufend entwickelt werden sollte).

3 *Das entscheidende Kriterium: „Wirklichkeitsgemäßheit"*

Im Widerspruch zur handlungsgelähmten „klugen" Else geht der nun folgende Teil des Unterrichts von der These aus, daß nach christlichem Verständnis Wissen und Handeln unverfälscht zusammengehören, daß sie sich keineswegs gegenseitig auszuschließen brauchen. Fraglich bleibt dabei freilich immer noch, welchen Akzent man innerhalb der beiden notwendig zusammengehörigen Verhaltensweisen setzt. Dieser Akzent soll an einem Textausschnitt von D. Bonhoeffer aus dessen „Ethik" in seinen drei möglichen Spielarten vorgeführt werden.

Bonhoeffer verfaßte die fragmentarischen Manuskripte seiner Ethik – teils schon in Gefangenschaft – in den Jahren 1939 bis 1943 und arbeitete gedanklich daran weiter bis zu seinem Tod im KZ Flossenbürg 1945. 1943 äußert er: „Manchmal denke ich, ich hätte nun mein Leben mehr oder weniger hinter mir und müßte nur noch meine Ethik fertigmachen."[13] Der Zusammenhang unseres Textausschnittes wird durch die Kapitelüberschrift „Wirklichkeitsgemäßheit" und durch die Gesamtüberschrift „Die Strukturen des verantwortlichen Lebens" intoniert. Der ethische Ansatz Bonhoeffers – und nur dieser Aspekt kann und soll in der Unterrichtsstunde „elementarisiert" werden – scheint mir in erstaunlicher Nähe zu Thesen von W. Pannenberg zur sog. *ontologischen* Ethik zu stehen. „Eine (...) ontologische Begründung ethischer Werte hätte also zu untersuchen, ob und welche Normen des Handelns sich aus den allgemeinen Verhaltensstrukturen des handelnden Menschen begründen lassen. Erst eine solche Betrachtungsweise könnte in der Ethik über das unmittelbare Behaupten von Imperativen hinausführen."[14] Die genannte Alternative einer *imperativischen* Ethik, in der

---

[12] Brüder Grimm, Kinder- und Hausmärchen. Jubiläumsausgabe mit den originalen Anmerkungen der Brüder Grimm, Bd. 1, Stuttgart 1984, Nr. 34, S. 189-191

[13] Zitiert im Vorwort von E. Bethge zu Bonhoeffer, Ethik, a.a.O., S. 13

[14] W. Pannenberg, Das Problem einer Begründung der Ethik und die Gottesherrschaft, in: Theologie und Reich Gottes, Gütersloh 1971, S. 65. Wichtig ist es dabei, daß Pannenberg die Ontologie als *eschatologisch* strukturiert und qualifiziert versteht.

Tradition von Kants kategorischem Imperativ, scheint mir unter didaktischen Gesichtspunkten eine Möglichkeit zu bieten, am pluralen, von der Relativität der Normen überzeugten Schülerbewußtsein „anzuknüpfen". Eine Evidenz von Normen kann nur im Durchgang durch die sachlichen Notwendigkeiten des menschlichen Alltags erreicht werden.

Die Schüler sollen nun die Kernthesen des laut vorgetragenen Bonhoeffer-Textes kennzeichnen *(Text-Arbeit)*; gelesen werden jedoch nur die ersten beiden Absätze.

Dietrich Bonhoeffer: *Wirklichkeitsgemäßheit*

Der Verantwortliche hat der Wirklichkeit nicht ein fremdes Gesetz aufzuzwingen, vielmehr ist das Handeln der Verantwortlichen im echten Sinne wirklichkeitsgemäß.

Dieser Begriff des Wirklichkeitsgemäßen bedarf allerdings der näheren Bestimmung. Gänzlich und gefährlich mißverstanden wäre er als jene „servile Gesinnung vor dem Faktischen", von der Nietzsche spricht, die jeweils dem starken Druck weicht, die den Erfolg prinzipiell rechtfertigt und das jeweils Opportune als das Wirklichkeitsgemäße wählt. „Wirklichkeitsgemäßheit" in diesem Sinne wäre das Gegenteil von Verantwortlichkeit, nämlich Verantwortungslosigkeit. Ebensowenig kann der prinzipielle Widerspruch, die prinzipielle Auflehnung gegen das Faktische im Namen irgendeiner höheren idealen Wirklichkeit den echten Sinn der Wirklichkeitsgemäßheit erfüllen. Beide Extreme sind vom Wesen der Sache gleich weit entfernt. Anerkennung des Faktischen und Widerspruch gegen das Faktische sind im echten wirklichkeitsgemäßen Handeln miteinander verbunden.

Das hat seinen Grund darin, daß die Wirklichkeit zuerst und zuletzt nicht ein Neutrum, sondern *der Wirkliche*, nämlich der menschgewordene Gott ist.[15]

Nach den Verständnisfragen zum Text gilt es, *die* zwei Haltungen gegenüber der Lebenswirklichkeit zu benennen und zu klären, die Bonhoeffer von vorneherein ausschließt (vgl. Tafelanschrift Nr. 3).

- Was sollen wir uns unter einer „servilen Gesinnung gegenüber dem Faktischen" vorstellen? Können Sie Beispiele nennen? (etwa: bei Rüstungsbegrenzungsverhandlungen ausschließlich Waffen zählen; oder: weil das totale Kabelfernsehen zu verwirklichen ist, realisieren wir es auch ebenso total; etc.)
- Was ist unter einer „prinzipiellen Auflehnung gegen das Faktische" zu verstehen? Nennen Sie Beispiele! (etwa: das Problem der Ideologie: faktisch bestehen enorme Ungleichheiten in der Bevölkerung, aber ideologisch sind alle prinzipiell gleich; oder: faktisch leben wir in einer Industriegesellschaft, aber ideologisch ziehen wir uns in eine alternative Landkommune zurück; usw.)

Die Lösung, die Bonhoeffer mit dem Stichwort „Wirklichkeitsgemäßheit" vorschlägt, ist nun in ihrer Dialektik von Anerkennung *und* Widerspruch gegen das Faktische zu benennen und zu erläutern (vgl. Tafelanschrift Nr. 4).

Da das Negative leichter als das Positive zu formulieren ist, kann an dieser Stelle relativ rasch zur Illustration der Problematik fortgeschritten werden.

4. *Eine kluge Frau: die Tugend Klugheit bei P. Bruegel*

In der Geschichte der Darstellung der sieben vornehmsten Tugenden (Fides, Spes, Caritas; Prudentia, Fortitudo, Iustitia, Temperantia) werden diese erst

[15] Bonhoeffer, a.a.O. S. 242 f.

mals bei Peter Bruegel d. Ä. in realistisch geschilderten Szenen des alltäglichen Lebens gesetzt. 1559 und 1560 stach vermutlich Philip Galle diese sieben außergewöhnlichen Kupferstiche nach Vorzeichnungen Bruegels. Für Bruegels illustrative Szenen lassen sich weder in der Kunst noch in der Literatur irgendwelche direkten Quellen nachweisen. Doch muß Bruegel in engem Kontext zu humanistischen und religiös-spiritualistischen Kreisen der Niederlande gesehen werden, deren rational-ethische Schriften, vor allem Coornherts „Zedekunst dat is Wellevenskunste", er rezipiert hat. Auf diesem Hintergrund wird die „deskriptiv-pädagogische Tendenz" seiner Tugenddarstellungen evident, deren „didaktische(s) Leitmotiv" in Coornherts Moralsatz gesehen werden kann: „In der rechten Ausübung besteht alle Tugend".[16] Die Intellektualität der Kupferstiche bei gleichzeitiger volkstümlich-realistischer Tendenz sowie die didaktische Intentionalität machen die Tugenddarstellungen P. Bruegels zu einem hervorragenden *Medium* im Religionsunterricht.[17]

Die Darstellung der Prudentia schließt sich zunächst dem traditionellen ikonographischen Schema an: „eine weibliche Gestalt mit drei charakteristischen Attributen, einem Spiegel, einem Sieb und einem Sarg".[18] Bei der Einführung des Kupferstiches muß der Lehrer diese allegorischen Attribute vorneweg erklären: Der Spiegel steht für Selbsterkenntnis als primärer Voraussetzung aller menschlichen Klugheit; der Sarg signalisiert das memento mori eines jeglichen klugen Verhaltens; das Sieb illustriert das Vermögen der Klugheit, zwischen Gut und Böse zu unterscheiden.[19] Leiter und Löschgeräte fallen bereits aus dem traditionellen Schema heraus: Sie halten das „Feuer" der Leidenschaften und Triebe unter Kontrolle, so daß man sich unvoreingenommen der Wirklichkeit mit ihren speziellen Anforderungen widmen kann.

Nachdem sich die Schüler mit der Bildsprache Bruegels einigermaßen vertraut gemacht haben, dürfte es leicht fallen, die zahlreichen Handlungen, die hier als *klug* gewertet sind und die man mit Bonhoeffer als *„wirklichkeits-*

[16] Vgl. zum ganzen Problemfall die überaus instruktiven „Bruegelstudien" von C. G. Stridbeck, Stockholm 1956. Es handelt sich hierbei um „Untersuchungen zu den ikonologischen Problemen bei P. Bruegel d. Ä.", die sich methodisch dem ikonologischen Ansatz E. Panofskys verpflichtet fühlen. Damit ist von vorneherein gesichert, daß neben formalen Gesichtspunkten entschieden auch *„Inhaltsexegese"* betrieben wird. E. Panofsky: „... wer nie etwas vom Inhalt der Evangelien gehört hat, kann in Leonardos ‚Abendmahl' nur die Darstellung einer Tischgesellschaft erblicken, die sich – dem Beutel nach zu schließen – wegen einer Geldangelegenheit verunemigt hat ..."! Zitate S. 129 und 131 f. Für die Verwendung von Bildern im Religionsunterricht müßte der Ansatz von E. Panofsky fruchtbar gemacht werden!

[17] Bruegels Ausstrahlungskraft bis in unsere Tage mag an der jüngst erschienenen Erzählung „Blindensturz" von Gert Hofmann ersehen werden (Darmstadt und Neuwied 1985). Hofmann literarisiert Bruegels Bild „Das Gleichnis von den Blinden" (1568) und erweitert so den dem Bild zugrunde gelegten Vers Mt. 15,14 „Wenn aber ein Blinder den anderen leitet, so fallen sie beide in die Grube" zu einer allgemeinen Metapher menschlich-blinden Verhaltens gegenüber der Wirklichkeit. Eine für unseren Zusammenhang äußerst interessante Variation und Konterkarierung der „sehenden Klugheit"!

[18] Stridbeck, a.a.O. S. 152

[19] Ebda.

gemäß" b[illegible]ichnen könnte, zu identifizieren. (Geldtruhe: Spar~~samkeit~~, Krückstock: *Sicherheit aus Sparen*; *Schiff gleitet ruhig über den Fluß*: Gluck und Segen im Handel; Junge kehrt der Grütze den Rücken: Jugend eifer dem Alter nach; usw.) Einige der klugen Tätigkeiten eignen sich besonders *um noch einmal die falschen Akzente im Verhältnis von Wissen und Han* deln in ihren fatalen Konsequenzen zu verdeutlichen: So beugt man sich z. B weder der harten Faktizität des verfallenden Hauses, noch lehnt man sicl dagegen auf, indem man den Verfall einfach ignoriert; wirklichkeitsgemäß und klug baut man weiter. Ein weiteres Beispiel ist die Eintracht im Hause die man traditionellerweise mit einem Reisigbündel zum Ausdruck brachte (Auseinanderstreben bei gleichzeitiger Gemeinsamkeit). Hier wird weder das Feuer der Zwistigkeiten hingenommen, noch trägt man – alle Realitä einfach überspringend – das Reisig weg, vielmehr wird gelöscht und somi die Eintracht klug erhalten.

Gerade die Dechiffrierung derartiger Bedeutungen unter Zuhilfenahme de erarbeiteten Kriterien macht den Schülern *Spaß* und ergibt quasi spielerisc eine echte *Lernzielkontrolle*. Wichtig ist es, in einem nächsten Schritt di Tugend Klugheit (vgl. Tafelanschrift Nr. 5) an (eigenen) aktuellen Proble men zu erproben (etwa das äußerst kontroverse Thema „Friedensdienst mi und ohne Waffen") und so einen *Transfer* herzustellen, der die Konstan einer christlichen Haltung im Sinne der Tugend Klugheit gegenüber alle kontingenten Wirklichkeit zur Anschauung bringen sollte.

5. *Christliche Ausgewiesenheit*

Fragt man schließlich danach, wieso diese kluge Frau zu einer *christliche* Tugend werden konnte bzw. warum die Wirklichkeitsgemäßheit ein *chris liches* Verhalten ist, so weist der letzte Abschnitt von Bonhoeffers Argume tation auf den Inkarnationsgedanken und den Schöpfergott. Dies kann da *über hinaus durch die Struktur der Seligpreisungen erhellt werden*. Den wenn die Armen selig bzw. glücklich gepriesen werden, dann wird die Her lichkeit in der Wirklichkeit dreifach transparent: Keine Angst braucht d Armen zu lähmen; sie sind zwar noch mitten in dieser *Realität*; *sie solle* aber auch nicht ewig „arm" bleiben. Und so kann die wirklichkeitsgemäß Klugheit im letzten durch die *Zukunft Gottes* begründet werden. So, wie bereits die Bildunterschrift bei Bruegel nahelegt: „Si prudens esse cupis futurum prospectum ostende ..."

Tafelbild

1) **Die kluge Else**

– handlungsgelähmt

3) „servile Gesinnung vor dem Faktischen"

„prinzipielle Auflehnung gegen das Faktische"

2) Wissen **und** Handeln

5) **Die Tugend Klugheit**

4) „Wirklichkeitsgemäßheit" (Bonhoeffer)

Entnommem aus: Bruegel. Zeichnungen. Gesamtausgabe. Von L. Münz, Köln 1962, **Tafel 141; Katalog-Nr. 114.** Prudentia. Datiert 1559. Brüssel, Musées Royaux des Beaux-Arts.