

Empirie trifft Christologie: Einblicke in christologische Aneignungsprozesse von Kindern und Jugendlichen

Sabine Pemsel-Maier

1 Rückzug auf Jesulogie

Christologische Themen stellen im Religionsunterricht aus verschiedenen Gründen eine Herausforderung dar, nicht nur, wenn sie sich auf theologisch komplexe Sachverhalte wie den »Gottmenschen« Jesus Christus oder den Sühnetod oder die Auferweckung oder die Präexistenz beziehen. Zwischen dem Mann aus Nazaret, von dem Christen bekennen, dass er Gottes Sohn ist, und der Lebenswelt und den Erfahrungen von Kindern und Jugendlichen klafft der von Lessing benannte »garstige breite Graben«. Die christologische Formelsprache der Tradition ist zur Fremdsprache geworden. In Kompendien zur Christologie dominieren häufig theologiegeschichtliche Aspekte, auf die sich der Religionsunterricht nicht beschränken kann und darf, wenn er sich an den Fragen und der Lebenswelt von Schüler/-inne/n orientieren will. Neuere christologische Entwürfe, die religionspädagogisch und -didaktisch fruchtbar gemacht werden könnten, wurden nicht für den Kontext Schule konzipiert und werden in der Praxis kaum rezipiert.

Eine gern gewählte Möglichkeit, diesen Herausforderungen zu entgehen, ist die Reduzierung der Christologie auf eine Jesulogie, die sich auf die Person Jesu von Nazaret beschränkt.¹ Ein wesentlicher Grund für diese Entwicklung ist ein theologischer: In den sechziger und siebziger Jahren des 20. Jahrhunderts führte die Entdeckung der historisch-kritischen Methode zu einer Entkerygmatisierung und Entdogmatisierung der Jesus-Gestalt. Im Anschluss daran forderte auch die Religionspädagogik

¹ Vgl. Kraft, Friedhelm/Roose, Hanna, Christologie als Abenteuer, 64–70.

konsequent ein »didaktisches Prae des ›historischen Jesus‹ vor dem ›kerygmatischen Christus‹«², das allerdings schließlich dazu führte, dass Letzterer kaum oder gar nicht mehr zum Thema gemacht wurde.³ Christologie schien auf keinen Fall für die Primarstufe, allenfalls fürs spätere Jugendalter und am besten für die Oberstufe geeignet. Christologiedidaktische Beiträge sind darum rar gesät.⁴

2 Der Beitrag empirischer Studien

2.1 Christologische Konzepte von Kindern und Jugendlichen

Nicht nur aus systematischer und interreligiöser Perspektive ist der Rückzug auf eine Jesulogie inakzeptabel. Die Bearbeitung christologischer Themen ist den Schüler/-inne/n selbst geschuldet. Denn sie artikulieren durchaus ein Interesse an Jesus, dem Christus und entwickeln christologische Konzepte, wenn man ihnen die Möglichkeit dazu gibt, und zwar bereits im Kindesalter. Dies dokumentiert eine Reihe von neueren empirischen Studien. Mit ihnen steht der Religionsdidaktik ein Instrumentarium zur Verfügung, um Inhalte im Blick auf Kinder und Jugendliche nicht nur hermeneutisch-rekonstruktiv zu entfalten, sondern lebensweltbezogen-explikativ zu konturieren. Der Rekurs auf die Befunde solcher Studien ist nicht das einzige relevante Element für eine Christologiedidaktik, aber *ein wesentliches* Element, das im vorliegenden Beitrag näher bedacht werden soll. Der folgende Abschnitt (2) lotet die Leistung und die Grenzen dieses Instrumentariums aus. Die Abschnitte 3, 4

² Konrad, Johann Friedrich, Das didaktische Prae, 7.

³ Rickers, Folkert, »Jesus von Nazareth«, Sp. 902f, empfiehlt, »den historischen Sachverhalt in den Vordergrund zu rücken ... Auf diese Weise könnte die heikle Frage der Motivation der Jugendlichen ... besser gelöst werden.«

⁴ Für die Sekundarstufe: Gärtner, Claudia, Ästhetisches Lernen; Meyer-Blanck, Michael, Wie finde ich Anerkennung?; Schambeck, Mirjam, Das Kreuz; auch für die Primarstufe: Kraft, Friedhelm/Roose, Hanna, Christologie als Abenteuer; Ritter, Werner H./Simojoki, Henrik, Jesus Christus.

und 5 nehmen an drei ausgewählten Beispielen eine Konkretisierung vor.

Der Bereich der Christologie zählt zu den Themen, die derzeit empirisch am besten aufgearbeitet sind, möglicherweise deswegen, weil er im herkömmlichen Unterricht unterbelichtet erscheint. So reichen empirische Untersuchungen von den Weihnachts- und Osterkonzepten von Dreijährigen⁵ bis zur Christologie in der gymnasialen Oberstufe,⁶ vom Gespräch mit zwei Mädchen⁷ bis zur Befragung von 400 Schüler/-innen,⁸ von einer Unterrichtsstunde⁹ bis zur Langzeitstudie.¹⁰ Auf diese Weise stecken sie ein breites Spektrum ab. Einige differenzieren die Frage nach Jesus Christus nach verschiedenen Aspekten aus,¹¹ andere konzentrieren sich von vornherein auf einen ausgewählten Schwerpunkt wie den Heilstod¹² oder die Auferstehung.¹³ In der Regel sind sie nicht als quantitative, sondern als qualitative Erhebungen angelegt. Dabei unterscheiden sie sich in Methodik, Forschungsdesign und Validität. Sie arbeiten mit theologischen Gesprächen und Gruppeninterviews, Aufsätzen und Fragebogenerhebungen und sind in verschiedenen Situationen und Settings entstanden, teils als Ergebnis unterrichtlicher Prozesse, teils in Interviews unabhängig vom Unterrichtsgeschehen. Damit bieten sie einen fundierten Einblick in Zugänge, individuelle Aneignungsprozesse und christologische Konzepte¹⁴ von Kindern und Jugendlichen, in

⁵ Vgl. Benz, Sabine, Ein Osterei vom neuen Jesus.

⁶ Vgl. Albrecht, Michaela, Für uns gestorben.

⁷ Vgl. Gramzow, Christoph, Jugendliche bedenken Wiederkunft und Gericht.

⁸ Vgl. Ziegler, Tobias, Jesus als »unnahbarer Übermensch« oder »bester Freund«.

⁹ Vgl. Nitsche, Bernhard, Jesus, der Christus.

¹⁰ Vgl. Kunze-Beiküfner, Angela, »Gott ist mehr ein Gefühl«.

¹¹ Vgl. Büttner, Gerhard, »Jesus hilft«.

¹² Vgl. Zimmermann, Mirjam, Kindertheologie.

¹³ Vgl. Butt, Christian, Untersuchungen zu Auferstehungsvorstellungen.

¹⁴ Die betreffenden Studien sprechen zumeist von einer Christologie der Kinder und Jugendlichen. Da der Begriff Christologie als theologisch-systematischer terminus technicus zum einen wissenschaftliche Reflexion voraus-

ihre theologischen Konstruktionen und Dekonstruktionen sowie in die Modalitäten ihres Verstehens bzw. Nichtverstehens. Zugleich machen sie Mut, bereits mit Kindern Christologie zu betreiben.¹⁵

2.2 Ein heuristisches Instrumentarium

Empirische Studien sind nicht Abbild der Wirklichkeit, sondern Orientierungsmarken. Sie sagen nicht aus, wie »die« Kinder oder Jugendlichen Christologie konstruieren, sondern sie dienen als heuristisches Instrumentarium, das erhellt, was die Interviewten in Bezug auf Jesus Christus beschäftigt, was ihnen an seiner Person und Botschaft »frag-würdig« ist, was ihnen theologisch plausibel erscheint und worum sie ringen, nicht zuletzt, welche möglichen Missverständnisse sprachlicher wie inhaltlicher Art in christologischen Zusammenhängen auftreten. Dass solche Erhebungen nur Erkenntnisse bieten, die sich innerhalb des gewählten Erhebungsdesigns bewegen und sich auf die jeweilige spezifische Schüler/-innenklientel beziehen, liegt auf der Hand, ebenso wie ihre Bedingtheit durch die Art der Aufgaben- oder Fragestellung, durch konfessionelle und soziokulturelle Gegebenheiten oder durch bestimmte Unterrichtsarrangements. Sie sind zudem als Momentaufnahmen situativ bedingt.¹⁶ Aus diesen Gründen sind die erzielten Ergebnisse

setzt, zum anderen den Glauben an Jesus als Christus, der bei Schüler/-inne/n nicht einfachhin gegeben ist oder vorausgesetzt werden kann, wird im Folgenden die Rede von den »Zugängen« zu Jesus Christus – die auf einer eher spontan-intuitiven Annäherung beruhen – oder von den christologischen »Konzepten« – wenn ihnen eine klar erkennbare Reflexionsleistung zugrunde liegt – präferiert.

¹⁵ Vgl. Pemsel-Maier, Sabine, Mehr Mut.

¹⁶ So zeigte die sich über mehrere Religionsstunden erstreckende Untersuchung von Schiefer Ferrari, Markus/Schmid, Judith, »Empfangen vom heiligen Geist«, 70, dass »die Aussagen der Kinder über Jesus ... von Woche zu Woche je nach methodischem Zugang stark variieren. Dieses für die Praxis fast selbstverständliche Phänomen legt es nahe, bei Untersuchungen zur Entwicklung von Jesuskonzepten deutlicher die Relativität der Aussagen

nicht einfachhin kompatibel und lassen sich nicht additiv wie einzelne Teile eines Mosaiks zu einem Gesamtbild komponieren.

Umso aussagekräftiger ist es, wenn unterschiedlich angelegte Studien in ihren Ergebnissen konvergieren und Gemeinsamkeiten und Tendenzen sichtbar machen, die nicht statistisch repräsentativ und nicht verallgemeinerbar sind, aber doch über die Befunde einer begrenzten Fallstudie hinausreichen. Die in diesem Beitrag vorgestellten christologischen Zugänge von Kindern und Jugendlichen beruhen auf der Grundlage solcher gemeinsamer Signaturen.

2.3 Unverzichtbar für den Einblick in Aneignungsprozesse

Für die Wahrnehmung der eigenen Lerngruppe stellen die konvergierenden Ergebnisse empirischer Studien einen wichtigen Referenzrahmen zur Verfügung. Für die Konturierung christologischer Inhalte und die Planung didaktischer Arrangements sind sie für Studierende, Unterrichtende sowie für die Lehrer/innen(fort)bildung und für jene, die für die Bildungspläne verantwortlich zeichnen, unverzichtbar. Denn sie werfen nicht nur ein Licht auf die zugrundeliegenden Erfahrungen von Kindern und Jugendlichen, sondern auch auf ihre Aneignungsprozesse. Sie decken von ihnen bevorzugte theologische bzw. christologische Deutungs- und Argumentationsmuster auf. Damit ermöglichen sie einen Vergleich mit denen der akademischen Christologie: Gibt es Entsprechungen, Anschlussmöglichkeiten, eine gemeinsame Schnittmenge? Oder aber gehen die Deutungsmuster und Denkstrukturen der Subjekte und der Theologie aneinander vorbei oder verlaufen gar diametral? Weiter machen die Ergebnisse empirischer Studien Zugangs- und Denkschwierigkeiten von Kindern und Jugendlichen transparent, die theologisch versierte und religiös sozialisierte Er-

aufgrund der unterschiedlichen unterrichtlichen Voraussetzungen zu bedenken.«

wachsene möglicherweise gar nicht vermuten. Sie machen aufmerksam auf vorhandene oder umgekehrt auf verloren gegangene theologische Plausibilitäten: Welche in der Vergangenheit sinnvollen Denkmuster haben womöglich ihre Überzeugungskraft verloren? Sie beleuchten, welche wissenschaftlichen Diskurse wenig lebensrelevant erscheinen, und rufen umgekehrt Inhalte oder Fragen danach ins Bewusstsein, die die Systematische Theologie nur unzureichend im Blick hat. Nicht zuletzt sensibilisieren sie für die Vielfalt milieuspezifischer Verstehensprozesse und Zugänge zu christologischen Themen. Insgesamt kommt ihnen damit sowohl eine erschließende als auch eine kritisch-korrektive Funktion zu.

2.4 Was das Treffen von Empirie und Theologie leisten kann

Was als Grundsatzreflexion theoretisch anmutet, wird im Folgenden an drei Beispielen konkretisiert.¹⁷ Empirische Erkenntnisse treten in einen Dialog mit ausgewählten christologischen Themen und Fragestellungen, um inhaltliche und didaktische Leitlinien für die Unterrichtsplanung und -gestaltung zu eröffnen. Die jeweiligen »didaktischen Schlussfolgerungen« sind rein kognitiv ausgerichtet, nicht etwa, weil sie die Notwendigkeit ästhetischer, symbolischer, narrativer und liturgischer Lernformen bestreiten, sondern weil sie den Rahmen abstecken und damit zugleich den Raum eröffnen für literarische, poetische, bildhafte und künstlerische »Füllungen«.

Das Wechselspiel von Empirie und Theologie erbringt ein Mehrfaches. Es macht Zusammenhänge sichtbar und deckt auf, welche christologischen Denkstrukturen an die subjektiven Zugänge in besonderer Weise anschlussfähig sind. Es macht umgekehrt sichtbar, welche christologischen Argumentationsmuster Aneignungsprozesse eher verstellen als eröffnen. Denn zwischen den Konstruktionen von Schüler/-inne/n und der akademischen Christologie besteht nicht nur ein Entsprechungs-

¹⁷ Weitere in Pemsel-Maier, Sabine, Gott und Jesus Christus.

sondern auch ein Spannungsverhältnis, das fruchtbar werden kann, indem es gängige theologische und didaktische Schemata korrigiert. Schließlich geben Ergebnisse aus der Empirie Anlass, scheinbar selbstverständliche didaktische Prinzipien zu überdenken und zu revidieren.

3 Beispiel: Was als Argumentationsmuster anschlussfähig ist

3.1 »Anders«, »größer«, »mehr Mensch«

Bereits vor Jahrzehnten wurde Ronald Goldman darauf aufmerksam, dass Grundschul Kinder Jesus häufig mittels komparativer Formulierungen beschrieben.¹⁸ Seine Besonderheit machten sie an seinen Eigenschaften wie Hilfsbereitschaft, Freundlichkeit oder Güte fest, indem sie ihn als »hilfsbereiter« oder »freundlicher« als andere charakterisierten. Auch waren sie der Überzeugung, dass Jesus anders als die anderen Ärzte Krankheiten »schneller« oder »besser« heile, sogar am Sabbat. Der Komparativ war für sie ein Mittel, um auszudrücken, dass Jesus »anders« bzw. »größer« sei als die anderen Menschen. Neuere Untersuchungen¹⁹ bestätigen, dass Schüler/-innen Jesus als außergewöhnlichen und besonderen Menschen wahrnehmen, der nicht nur anders war als die anderen Menschen, sondern geradezu »übermenschliche« Eigenschaften besaß: »weil er jedem Menschen geholfen hat«, »weil er an Himmelfahrt auferstanden ist«, »weil er sich für die Menschen geopfert hat«.²⁰ Fünftklässler/-innen verstanden ihn als Menschen, »doch ein bisschen anders«, weil er »einige Dinge konnte ... was andere nicht konnten«; »eben anders«, »vom Innern an-

¹⁸ Vgl. Goldman, Ronald, *Religious thinking*, 137–158.

¹⁹ Vgl. Hanisch, Helmut/Hoppe-Graff, Siegfried, »Ganz normal und trotzdem König«, 118; Schiefer Ferrari, Markus/Schmid, Judith, »Empfangen vom Heiligen Geist«, 64.66; Kraft, Friedhelm, *Jesus Christus als Thema des Religionsunterrichts*, 42; Kraft, Friedhelm/Roose, Hanna, *Von Jesus Christus reden*, 148.

²⁰ Kraft, Friedhelm/Roose, Hanna, *Von Jesus Christus reden*, 148.

ders«. ²¹ Für Sechstklässler/-innen war er »mehr Mensch und mehr Vorbild« als andere, das »ganz doll« oder »sehr« an Gott glaubt. ²² Ähnlich beschrieben Jugendliche Jesus als »eigenartige[n] Mensch[en], ganz anders als andere Menschen« ²³.

Die Frage nach dem »Besonderen« an Jesus und damit nach dem »Mehr«, das ihn von »gewöhnlichen« Menschen unterscheidet, wurde ausgelöst durch seinen Umgang mit anderen Menschen, durch seine grenzenlose Hilfsbereitschaft, durch sein Wunderwirken, auch durch den Anblick des Gekreuzigten, der zum Tode verurteilt wurde, wo er doch gar nichts Böses getan hatte. ²⁴ Etliche der befragten Schüler/-innen machten dieses »Mehr« an der besonderen Beziehung Jesu zu seinem Vater fest. ²⁵ Damit vollzogen sie einen zentralen theologischen Gedanken nach, denn diese außergewöhnliche Beziehung erwies sich als das Fundament seiner Lehre und seines Wirkens, seines Sprechens und Handelns in Vollmacht, seiner Auslegung der Tora und der Vergebung der Sünden. Bei Gymnasiast/-inn/en entzündete sich »das lebhafteste Interesse der Jugendlichen ... an der Frage, wer denn nun als Vater Jesu anzugeben sei – Josef, Gott oder vielleicht gar der Heilige Geist? Hier bricht eine elementare christologische Frage auf, die sich auf der historischen Ebene allein gerade nicht beantworten lässt.« ²⁶ Bei anderen Schüler/-inne/n realisierte sich die Vaterbeziehung Jesu vor allem im Gebet: Hier nimmt er unmittelbar Verbindung zum Vater auf und empfängt von ihm beson-

²¹ Arnold, Ursula/Hanisch, Helmut/Orth, Gottfried, Was Kinder glauben, 256.

²² Hanisch, Helmut/Hoppe-Graff, »Ganz normal und trotzdem König«, 80.117.118.

²³ Schiefer Ferrari, Markus/Schmid, Judith, »Empfangen vom heiligen Geist«, 64.66.

²⁴ Vgl. Steinkühler, Martina, Wie Brot und Wein, 171f.

²⁵ Vgl. Büttner Gerhard, »Jesus hilft!«, 162f.267–272; Kraft, Friedhelm, Verwundern und Entdecken, 111–138; ders./Roose, Hanna, Von Jesus Christus reden, 114; Hanisch, Helmut/Hoppe-Graff, Siegfried, »Ganz normal und trotzdem König«, 117.

²⁶ Ziegler, Tobias, Erzähl mir von Jesus, 164.

dere Kraft, durch die er handeln, heilen, retten und helfen kann.²⁷

3.2 Entsprechungen zur impliziten Christologie

Solche Aussagen haben Ähnlichkeit mit den Sprachformen der impliziten Christologie. Im Unterschied zur expliziten Christologie, die Jesus nach der Erfahrung der Auferweckung ausdrücklich als den verheißenen Messias bekennt, nach weiteren adäquaten Formulierungen sucht, um seine universale und heilsgeschichtliche Bedeutung auszusagen und eine Reihe von christologischen Titeln geprägt hat, ist die implizite Christologie noch nicht in der Lage, theologisch zu bestimmen, mit wem sie es zu tun hat. Sie verzichtet daher auf Affirmationen und Titel und greift zu einer Rede, die die theologische Sprachlehre der Tradition als *via eminentiae* qualifiziert, vergleichbar dem »mehr« und »größer« in den Formulierungen der Schüler/innen. Implizite Christologie vertritt noch kein affirmatives christologisches Konzept. Sie ist vor allem durch die Erkenntnis geprägt, dass Jesus die bekannten Kategorien, wie »Rabbi« oder »Prophet«, sprengt. Vom Bekenntnis zum »wahren Gott« ist sie noch weit entfernt. Doch sie ist gekennzeichnet durch die Ahnung, dass in ihm mehr als Menschliches geschieht.

Theologisch verbindet sich mit dem Zugang über die implizite Christologie die Hoffnung, dass sich auf diese Weise der »garstig breite Graben« zwischen dem vorösterlichen Jesus und den nachösterlichen Christus-Deutungen überbrücken lässt. Entsprechend birgt der Weg über die implizite Christologie religionspädagogisch die Chance, dass in der Perspektive der Schüler/innen der geschichtliche Jesus nicht unverbunden neben dem Christus des Glaubens steht, sondern der Zusammenhang aufscheint zwischen dem Christus, der von Gott mit besonderer Macht begabt und in die Welt gesandt wurde, und dem Mann aus Nazaret. Wo dieser Zusammenhang undurch-

²⁷ Vgl. Büttner, Gerhard, »Jesus hilft!«, 162f.155.180.

sichtig bleibt, geraten christologische Bekenntnisse unweigerlich in den Verdacht von Mythologie und Ideologie.

3.3 Didaktische Schlussfolgerungen

So wie die implizite Christologie zum Ausgangspunkt wurde für die nachösterliche Entfaltung expliziter Christologie, bietet sich die Suchbewegung von Schüler/-inne/n als Ausgangspunkt für eine weiterführende christologische Reflexion an. Religionsunterricht, der diesen Weg geht, spürt mit den Schüler/-inne/n in der Person und im Wirken Jesu jenes »Mehr« auf, das darauf hinweist, dass er mehr sein könnte als ein Mensch. Er nimmt »das Vertraute, aber zugleich auch das Anstößige des Wirkens Jesu Christi in den Blick, das Dimensionen auf das Menschsein Christi eröffnet, aber auch zugleich das Besondere seines Wirkens zeigt«. ²⁸ Je nach Altersstufe und unterrichtlichem Kontext können solche Spuren sein: seine »übermenschliche« Art zu lieben, seine Zuwendung zu den Ausgegrenzten, sein ungewöhnlicher Umgang mit dem Sabbat, sein Gottvertrauen angesichts des bevorstehenden Todes.

An dieser Stelle beginnt erst die Christologie im eigentlichen Sinn. Darum müssen die Fragen weitergetrieben werden: Wie kann ein Mensch bis in den Tod hinein lieben? Ist solches überhaupt menschenmöglich? Und ist dieses »Mehr« zu verstehen, ohne Gott ins Spiel zu bringen? Von dort aus sind entsprechende theologische, anthropologische oder freiheitstheologische Überlegungen einzuspielen. ²⁹

²⁸ Schoberth, Ingrid, *Der historische Jesus*, 88.

²⁹ Vgl. dazu in diesem Band den Beitrag von Mirjam Schambeck, *Ganz Gott und Mensch?!*

4 Beispiel: Was subjektive Zugänge verstellt

4.1 Jesus – perfektes unerreichbares Vorbild

Unterschiedliche Untersuchungen kommen darin überein, dass nicht nur die Verkündigung Jesu und die Reich-Gottes-Botschaft als Moral und nicht als Heilsbotschaft wahrgenommen werden.³⁰ Auch der Blick auf seine Person erscheint durch die ethische Brille gefiltert: Der Heiland wird zum Vorbild, der Heilsbringer zum Morallehrer,³¹ und zwar zu einem unerreichbaren Vorbild, das den Zugang zur Christologie mehr verstellt als eröffnet. »Jesus als exemplarischer Gutmensch«³² wirkt abschreckend. Entsprechend begegneten Jugendliche auch dem Thema »Nachfolge« ausgesprochen reserviert, weil sie damit vor allem moralisierende Ansprüche assoziierten.³³

Die theologische Kategorie der Sündlosigkeit interpretierten die befragten Jugendlichen als »Fehlerlosigkeit«: »So vollzieht sich ... die Rezeption des Bekenntnisses der Sündlosigkeit Jesu primär im Kontext der Frage nach seiner Vorbildfunktion, was zu einer Verkürzung auf ein moralisches Verständnis führt, während ihr relationales Verständnis sowie ihre Bedeutung als Voraussetzung der Sühnkraft des Todes Jesu kaum im Blick ist.«³⁴ Zur Fehlerlosigkeit tritt die »Perfektheit« Jesu. Als »perfekt« interpretierten die befragten Jugendlichen seinen Glauben und sein Handeln,³⁵ aber auch seine Erhabenheit über Gefühle,

³⁰ Vgl. Ziegler, Tobias, *Jesus-Bilder Jugendlicher*, 169; ders., *Abschied von Jesus, dem Gottessohn?*, 138; ders., *Jesus als »unnahbarer Übermensch« oder »bester Freund«?*, 298.

³¹ Vgl. Hanisch, Helmut/Hoppe-Graff, Siegfried, »Ganz normal und trotzdem König«, 115: Sechstklässler/-innen brachten »die Verkündigung Jesu inhaltlich fast ausschließlich mit ... moralischen Vorstellungen in Verbindung ... Anders ausgedrückt: Abgesehen von pauschalen Angaben lehrt Jesus nach ihnen in erster Linie, wie Menschen handeln sollen.«

³² Englert, Rudolf, *Jesus Christus als Identifikationsangebot*, 32.

³³ Vgl. Ziegler, Tobias, *Jesus-Bilder Jugendlicher*, 182.

³⁴ Ziegler, Tobias, *Jesus als »unnahbarer Übermensch« oder »bester Freund«?*, 49.

³⁵ Vgl. Albrecht, Michaela, *Vom Kreuz reden*, 136. *Oberstufenschüler/-in-*

besonders über Angst, Ohnmacht oder Zweifel. Dass ein solcher »Perfekter« sie selbst mit den eigenen Defiziten und in ihren brüchigen Identitäten annehmen und bejahen kann, erschien ihnen zweifelhaft. Fasziniert Kinder Jesus als »starker Held«³⁶, der alles kann und in allen möglichen Situationen helfen und Menschen retten kann, geht für Jugendliche von Jesus als »perfektem« und gefühllosem Helden dagegen wenig Attraktivität aus. Zugleich verstellte eine derart wahrgenommene Perfektion die Anerkennung des Menschseins und der Menschlichkeit Jesu. Vollkommenheit erschien den betreffenden Jugendlichen suspekt, ja unmenschlich. »Wirklich« Mensch war für sie nur einer, dem nichts Menschliches fremd ist.«³⁷ Angesichts eines »vollkommenen« Jesus waren die Schüler/-innen umso mehr geneigt, über mögliche Beziehungen Jesu zu Frauen zu spekulieren oder interessierten sich für populärwissenschaftliche Versuche, mögliche Schwächen und Irrtümer bei Jesus aufzudecken.

4.2 Die Vorbildhaftigkeit Jesu – Element einer »Schul-Theologie«?

Wo hat die Darstellung Jesu als moralisches Vorbild ohne Fehler und ohne Sünde ihre Wurzeln? In den neueren Kompendien der Christologie sucht man sie vergeblich. Auch wenn sich Pauschalisierungen angesichts ihrer Vielfalt verbieten, kristallisiert sich deutlich deren Perspektive auf Jesus Christus als eine soteriologische und nicht als ethische heraus. Wohl aber haben Bildungspläne das »Vorbild« Jesus zum Inhalt;³⁸ thematisiert wird

nen machten hier das Perfekte fest an seinem »starken Glauben, der ihn zum Einsatz für andere befähigt und ihm die Angst vor dem Tod nimmt.

³⁶ Vgl. Büttner, Gerhard, »Jesus hilft«, 68f. Er vermutet, dass Jesus dem innerpsychischen Muster des Helden-Archetyps entspricht und dass Informationen über ihn in dieses Muster integriert werden.

³⁷ Ziegler, Tobias, Jesus als »unnahbarer Übermensch« oder »bester Freund«?, 299.

³⁸ Exemplarisch die Bildungsstandards für Katholische Religionslehre an weiterführenden Schulen in Baden-Württemberg: Die Schülerinnen und

es auch in Unterrichtsmaterialien. Der Eindruck ist nicht von der Hand zu weisen, dass die im Unterricht offenbar stattfindende Moralisierung der Person Jesu Bestandteil einer »Schul-Theologie« ist, die ihr eigenes inhaltliches Gepräge hat und möglicherweise seit vielen Jahren in dieser Form tradiert wird. Abgesehen davon, dass die aktuelle Diskussion zur Ethik-Bildung und Ethik-Didaktik Klärendes zum Lernen an Vorbildern und durch Vorbilder beitragen könnte – und kann! –, sieht sich die Religionspädagogik hier vor eine inhaltliche Herausforderung gestellt. Denn ein moralisches Verständnis der Gestalt Jesu fördert zugleich die Reduzierung der christlichen Religion auf Moral – und vice versa.

4.3 Didaktische Schlussfolgerungen

Selbstverständlich ist es keine Lösung, nicht zu thematisieren oder gar zu bestreiten, dass Jesus Christus als einziger »ohne Sünde« ist. Erforderlich ist vielmehr ein Perspektivwechsel von der Ethik zur Soteriologie. Er kann gelingen, wenn Jesus weniger als moralisches Vorbild, sondern als Heilsbringer dargestellt und die Botschaft von der Gottesherrschaft konsequent als Heilsbotschaft erschlossen wird. Eine solche Entfaltung der Christologie unter soteriologischer Perspektive, die nicht das ins Licht rückt, was Jesus fordert an Frömmigkeit, rechtem Verhalten, Nächstenliebe, sondern das, was er Kindern und Ju-

Schüler »wissen um das Bemühen der ersten Christen, nach dem Vorbild Jesu Christi zu leben« (Hauptschule Kl. 6); »können Beispiele des Verhaltens untereinander mit dem Vorbild Jesu Christi vergleichen« (Realschule Kl. 6); »sind bereit, sich am Vorbild Jesu Christi im Umgang mit Menschen in Not zu orientieren« (Kl. 8); »orientieren sich an Jesus Christus als Vorbild im Umgang mit Mitmenschen« (Kl. 10); »können erklären, dass Jesus für Menschen heute ein Vorbild für den Umgang mit anderen ist (Gymnasium Kl. 10). Die evangelischen Bildungsstandards für die Grundschule benennen in den Leitgedanken als grundlegende Aufgabe des Religionsunterrichts: »Die Kinder werden ermutigt, wie andere Menschen Jesus Christus zu vertrauen und nach seinem Vorbild zu handeln.« (28)

gendlichen »bringt«, wirkt als Korrektiv gegen die Reduzierung von Jesus auf ein ethisches Vorbild und den christlichen Glauben auf Moral.

Erforderlich ist weiter die Thematisierung der christologischen Grundfrage, die spätestens an dieser Stelle ins Spiel kommen muss: Wie kann einer ganz Mensch und zugleich »ohne Sünde« sein? Der Interpretation der Sündlosigkeit Jesu durch die Kategorie der »Fehlerlosigkeit« kann nur mit der Klärung begegnet werden, dass sie nicht ethisch von seinem moralischen Bemühen, sondern theologisch von seiner Gottessohnschaft her zu verstehen und zu begründen ist. Wenn der Mensch Jesus in seinem Verhalten, seiner Hingabe und seinem Für-Sein für die anderen »übermenschlich« erscheint, so zeigt sich darin gerade keine moralische Höchstleistung, sondern vielmehr seine göttliche Natur und damit auch seine Andersheit, die ihn von anderen Menschen unterscheidet – und ihn als unmittelbares Vorbild zu Recht problematisch erscheinen lässt.

5 Beispiel: Was didaktisch revidiert werden muss

5.1 Scheinbar selbstverständlich: Christologie von unten

Die Mehrzahl der neueren christologischen Entwürfe ist aus erkenntnislogischen Gründen als Christologie »von unten« konzipiert. Sie setzen an bei der menschlichen Geschichte Jesu, an der sich alle christologischen Aussagen auszuweisen haben. Dieser Ansatz bedeutet weder eine Preisgabe der göttlichen Herkunft Jesu, noch ist er identisch mit der eingangs genannten Jesulogie, die den Schritt vom Mann aus Nazaret zum Christus gerade nicht vollzieht. Denn theologisch angemessen zu verstehen, ist die menschlich-geschichtliche Wirklichkeit Jesu von Nazaret nur im Licht seiner Herkunft von Gott bzw. im Kontext seiner Beziehung zu Gott. Der Vorrang der Christologie »von unten« vor der Christologie »von oben«, die von Gott und vom Sohn Gottes ausgeht, der in die Welt gesandt wird, ist demnach methodischer Art. Er impliziert kein Konkurrenz-

verhältnis; beide Perspektiven sind notwendigerweise aufeinander verwiesen.

Gleichermaßen favorisieren Religionsbücher und Arbeitshilfen die Christologie »von unten«. Nicht beim Gottessohn, sondern beim Menschen Jesus von Nazaret zu beginnen, ist angesichts einer säkularen Schülerschaft evident. Allerdings wurde der *methodische Vorrang* des Zugangs »von unten«, der von der ursprünglichen Idee her der Ergänzung durch die gegenläufige Bewegung und durch die Perspektive »von oben« bedarf, de facto eingeebnet zum *inhaltlich einzigen Zugang*. Sofern eine Christologie »von oben« für die Schule überhaupt im Blick ist, wurde sie der Oberstufe zugeschrieben.³⁹

5.2 Subjektive Deutungen »von oben«

Dagegen konnte eine Reihe von Studien auch Aneignungsprozesse »von oben« nachweisen, und zwar zum Teil bereits im Grundschulalter. So formulierten Drittklässler/-innen, angeregt durch die Vorstellung vom Sitzen Jesu Christi zur Rechten Gottes, Präexistenz-Vorstellungen: »Während seines irdischen Wirkens war der Sohn vom Vater getrennt, jetzt freuen sich beide darüber, sich wiederzusehen und zusammen zu sein ...«⁴⁰ Ebenso wiesen Hanisch/Hoppe-Graff, Büttner sowie Roose/Kraft Konstruktionen »von oben« nach, die die Schüler/-innen wählten, um die besondere Rolle Jesu zu charakterisieren: Jesus »kam von Gott und ist dorthin zurückgekehrt«, wurde »als Bote Gottes auf die Erde geschickt«, »auf die Welt gebracht«, »als Heiland auf die Welt geschickt«.⁴¹ Das sendungschristologische Motiv, dass Gott seinen Sohn mit einem besonderen Auftrag auf die Erde schickt, erschien für die kindliche Logik und

³⁹ Vgl. Dormeyer, Detlef, Zwei- und Dreistufenchristologie in der Schule.

⁴⁰ Buntfuß, Markus/Feind, Claudia, Aufgefahren in den Himmel, 105.

⁴¹ Vgl. Hanisch, Helmut/Hoppe-Graff, Siegfried, »Ganz normal und trotzdem König«, 96–99; Kraft, Friedhelm, Jesus Christus als Thema, 46f; Ziegler, Tobias, »Erzähl mir von Jesus«, 55–57.

Vorstellungswelt offensichtlich gut nachvollziehbar. »Durch die Annahme, dass Jesus als Sohn Gottes zugleich der Bote Gottes ist, gelingt es ... bruchlos den Zusammenhang zwischen dem Menschen Jesus und Christus herzustellen.«⁴² Ob Schüler/-innen besonders dann eine Affinität zur Christologie »von oben« haben, wenn sie christlich sozialisiert sind und auf diesem Hintergrund Jesus als Gottes Sohn verstehen, wäre eigens noch zu untersuchen. Auf jeden Fall ist der »für die meisten neueren christologischen Ansätze in seiner methodischen Vorrangstellung unumstrittene Weg ›von unten‹, der bei der Rekonstruktion des historischen Jesus einsetzt, ohne seine Einheit mit Gott vorauszusetzen, für Heranwachsende keineswegs so selbstverständlich ..., wie dies z. B. auch bei der Konzeption von Bildungsplänen angenommen wird.«⁴³

5.3 Didaktische Schlussfolgerungen

Wenngleich sich die erste Annäherung an Jesus, den Christus, in der Regel über die Person Jesu von Nazaret vollzieht, benötigen Schüler/-innen zur Ausbildung christologischer Konzepte beides, Zugänge »von unten« wie »von oben«, und zwar in allen Altersstufen. Nach Friedhelm Kraft bietet besonders die johanneische Erzählung »vom ›himmlischen‹ Gottessohn, der als Mensch auf die Erde kam und nun ›im Himmel sitzt‹, ... für die Jugendlichen ein christologisches Modell, das sich mit ihren Vorstellungen verbinden lässt.«⁴⁴ Johannes, Vertreter der Präexistenz- und Logoschristologie, verbindet diese mit dem Motiv der Sendung in die Welt: Der Sohn und Logos, der von Ewigkeit her bei Gott ist und ins innerste Wesen Gottes hineingehört, wurde von Gott gesandt, um die Welt zu retten, die ihn jedoch

⁴² Kraft, Friedhelm, Jesus Christus als Thema des Religionsunterrichts, 99.

⁴³ Ziegler, Tobias, Jesus als »unnahbarer Übermensch« oder »bester Freund«?, 550.

⁴⁴ Kraft, Friedhelm/Roose, Hanna, Jesus Christus als Thema des Religionsunterrichts, 47.

nicht aufnimmt, sondern ablehnt. Schüler/-innen müssen nicht notwendigerweise den in der Tat schwierigen Gedanken der Präexistenz nachvollziehen, der zugleich einen trinitarischen Denkansatz voraussetzt.⁴⁵ Aber sie brauchen im Zuge ihrer christologischen Bildung auch Lernangebote, die die Denkrichtung von Gott her und damit »von oben« ermöglichen. Das didaktische Potential des Johannesevangeliums ist in dieser Hinsicht längst noch nicht ausgeschöpft. Exemplarisch können Schüler/-innen anhand der Zugänge »von oben« und »von unten« lernen, dass die Christologie, wie die Theologie überhaupt, mit Modellen arbeitet, und diese im Diskurs auf ihre Tauglichkeit überprüfen.

6 Ausblick

Der Einblick in subjektive Aneignungsprozesse, den empirische Studien gewähren, kann einen Beitrag zur Profilierung und Ausdifferenzierung des Korrelations- wie des Elementarisierungsprinzips leisten.⁴⁶ Wo beim Korrelieren in der Praxis der Aspekt der Lebenswelt häufig auf die Perspektive der »Erfahrung« reduziert wird, ergänzen empirische Befunde die Perspektive der »Verarbeitung« bzw. schärfen sie dort, wo sie im Korrelationsgeschehen von Anfang an mitgedacht wird. Gleichmaßen ergänzen bzw. schärfen sie in der Arbeit mit dem Prinzip der Elementarisierung die »elementaren Zugänge«, die in der Unterrichtspraxis vor allem entwicklungspsychologisch ausbuchstabiert werden.

⁴⁵ Vgl. dazu in diesem Band den Beitrag von Konstantin Lindner.

⁴⁶ Das Verhältnis von beiden wird in diesem Beitrag nicht im Sinne der Konkurrenz, sondern im Sinne der Kompatibilität und Konkretion bestimmt. Nach diesem Verständnis führt der Elementarisierungsansatz das Grundanliegen von Korrelation, Glaube und Leben in Beziehung zu setzen, weiter, indem er es ausdifferenziert – einerseits auf die elementaren Erfahrungen und Zugänge (»Leben«), andererseits auf die elementaren Strukturen und Wahrheiten (»Glaube«) hin – und es durch elementare Lernformen konkretisiert.

Was für die Christologiedidaktik möglich ist, ist freilich nicht einfach auf andere theologische Inhalte übertragbar, denn längst nicht überall lässt sich aus einem derart reichen Fundus schöpfen. Wie etwa Kinder und Jugendliche Sakramente oder Freiheit verstehen, ist kaum erforscht, ein Rückgriff auf empirische Studien hier nicht möglich. Für die empirisch arbeitende Religionspädagogik lassen sich diesbezüglich etliche Forschungsdesiderate formulieren. Für die Themenfelder, für die Erhebungen von Aneignungsprozessen vorliegen, wäre es allerdings eine vertane Chance, sie nicht in didaktische Planungen einzubeziehen. Bedauerlich wäre es auch, wenn die Befunde auf den begrenzten Kreis der wissenschaftlich Tätigen begrenzt blieben und nicht auch in der Praxis wahrgenommen würden. Hier erwächst für die Zuständigen für Studium, Fort-, Aus- und Weiterbildung eine besondere Aufgabe als Multiplikator/-inn/en.

Literaturverzeichnis

Quellen

Ministerium für Kultus, Jugend und Sport Baden-Württemberg in Zusammenarbeit mit dem Landesinstitut für Erziehung und Unterricht Stuttgart (Hg.), Bildungsstandards für Katholische Religionslehre, in: <http://www.bildung-staerkt-menschen.de/unterstuetzung/schularten/WRS/bildungsstandards>.

Weitere Literatur

- Albrecht, Michaela, Für uns gestorben. Die Heilsbedeutung des Kreuzestodes aus der Sicht Jugendlicher (= Arbeiten zur Religionspädagogik 33) Göttingen 2007.
- Arnold, Ursula/Hanis, Helmut/Orth, Gottfried, Was Kinder glauben. 24 Gespräche über Gott und die Welt, Stuttgart 1997.
- Benz, Sabine, Ein Osterei vom neuen Jesus. Genese erster Weihnachts- und Osterkonzepte und erster Vorstellungen von Jesus in ihrem Zusammenhang, in: Bucher, Anton A./Büttner, Gerhard/Freudenberger-Lötz, Petra u. a. (Hg.), »In der Mitte ist ein Kreuz« (= JaBuKi 9) Stuttgart 2010, 149–164.
- Buntfuß, Markus/Feind, Claudia, Aufgefahren in den Himmel – Das Bekenntnis zur Himmelfahrt Jesu Christi, in: Büttner, Gerhard/Schreiner, Martin (Hg.), »Manche Sachen glaube ich nicht.« Mit Kindern das

- Glaubensbekenntnis erschließen (= JaBuKi Sonderband) Stuttgart 2000, 99–107.
- Butt, Christian, Kindertheologische Untersuchungen zu Auferstehungsvorstellungen von Grundschülerinnen und Grundschulern (= Arbeiten zur Religionspädagogik 41) Göttingen 2009.
- Büttner, Gerhard, »Jesus hilft!« Untersuchungen zur Christologie von Schülerinnen und Schülern, Stuttgart 2002.
- Dormeyer, Detlev, Zwei- und Dreistufenchristologie in der Schule, in: Ders./Ulonska, Herbert (Hg.), Christologie in der Lebenspraxis. Elementare christologische Grundfragen und ihr Transfer in die Bibelarbeit, Münster 2000, 137–158.
- Englert, Rudolf, Jesus Christus als Identifikationsangebot für Kinder?, in: Wirtz, Hans-Gerd (Hg.), Der Fremde aus Nazareth: Jesus Christus in Kinderbibeln, Weimar 2004, 25–36.
- Gärtner, Claudia, Ästhetisches Lernen. Eine Religionsdidaktik zur Christologie in der gymnasialen Oberstufe (= RPG 16), Freiburg i. Br. 2011.
- Goldman, Ronald, Religious thinking in childhood and adolescence, London 1964.
- Gramzow, Christoph, Jugendliche bedenken Wiederkunft und Gericht Jesu Christi, in: Büttner, Gerhard/Schreiner, Martin (Hg.), »Manche Sachen glaube ich nicht.« Mit Kindern das Glaubensbekenntnis erschließen (= JaBuKi Sonderband) Stuttgart 2008, 108–122.
- Hanisch, Helmut/Hoppe-Graff, Siegfried, »Ganz normal und trotzdem König.« Jesus Christus im Religions- und Ethikunterricht, Stuttgart 2002.
- Konrad, Johann-Friedrich, Das didaktische Prae des »historischen Jesus« vor dem »kerygmatischen Christus«, in: Zeitschrift für Religionspädagogik 25 (1970) 5–8.
- Kraft, Friedhelm, Jesus Christus als Thema des Religionsunterrichts – Ergebnisse eines Feldversuchs zur Kompetenzüberprüfung, in: Ders./Freudenberger-Lötz, Petra/Schwarz, Elisabeth (Hg.), »Jesus würde sagen: Nicht schlecht!« Kindertheologie und Kompetenzorientierung (= JaBuKi Sonderband) Stuttgart 2011, 40–51.
- , Verwundern und Entdecken – Ein narrativer Zugang zur didaktischen Entfaltung des Themas »Das Evangelium von Jesus Christus«, in: Bucher, Anton A./Büttner, Gerhard/Freudenberger-Lötz, Petra u. a., »Sehen kann man ihn ja, aber anfassen ...?« Zugänge zur Christologie von Kindern (= JaBuKi 7) Stuttgart 2008, 111–138.
- /Roose, Hanna, Von Jesus Christus reden im Religionsunterricht. Christologie als Abenteuer entdecken, Göttingen 2011.
- Kunze-Beiküfner, Angela, »Gott ist mehr ein Gefühl und Jesus eher ein Leben« – Die Entwicklung eines christologischen Konzepts am Beispiel eines Mädchens im Alter von vier bis neun Jahren, in: Bucher, Anton A./Büttner, Gerhard/Freudenberger-Lötz, Petra u. a. (Hg.), »In der Mitte ist ein Kreuz« (= JaBuKi 9) Stuttgart 2010, 92–104.

- Meyer-Blanck, Michael, Wie finde ich Anerkennung? Christologie elementar, in: Baumann, Ulrike/Englert, Rudolf/Menzel, Birgit u. a. (Hg.), Religionsdidaktik. Praxishandbuch für die Sekundarstufe I und II, Berlin 2005, 74–94.
- Nitsche, Bernhard, Jesus, der Christus, der Sohn Gottes, in: Büttner, Gerhard/Schreiner, Martin (Hg.), »Manche Sachen glaube ich nicht.« Mit Kindern das Glaubensbekenntnis erschließen (= JaBuKi Sonderband) Stuttgart 2008, 44–54.
- Pemsel-Maier, Sabine, Gott und Jesus Christus. Theologie elementar, Stuttgart 2015.
- , Mehr Mut zur Christologie!, in: KatBl 136 (2011) 448–452.
- Rickers, Folkert, »Jesus von Nazareth«, in: LexRP_1 Sp. 902–909.
- Ritter, Werner H./Simojoki, Henrik, Jesus Christus – elementare Zugänge zwischen »Jesulogie« und »Christologie«, in: Hilger, Georg/Ritter, Werner H./Lindner, Konstantin u. a., Religionsdidaktik Grundschule. Handbuch für die Praxis des evangelischen und katholischen Religionsunterrichts. Überarbeitete Neuauflage, München/Stuttgart 2015, 188–203.
- Schambeck, Mirjam, Das Kreuz zwischen theologischer Lehre und existentieller Irrelevanz. Religionsdidaktische Problematisierungen, in: Knop, Julia/Nothelle-Wildfeuer, Ursula (Hg.), Kreuz-Zeichen, Mainz 2013, 307–319.
- Schiefer Ferrari, Markus/Schmid, Judith, »Empfangen vom heiligen Geist, geboren von der Jungfrau Maria«, in: Büttner, Gerhard/Schreiner, Martin (Hg.), »Manche Sachen glaube ich nicht.« Mit Kindern das Glaubensbekenntnis erschließen (= JaBuKi Sonderband) Stuttgart 2008, 55–70.
- Schoberth, Ingrid, Der historische Jesus in religiösen Bildungsprozessen?, in: Dies./Kowaltschuk, Ina (Hg.), Was sind das für Dinge, die ihr miteinander verhandelt unterwegs? Christologie im Religionsunterricht, Münster 2012, 83–94.
- Steinkühler, Martina, Wie Brot und Wein – Wie soll man Kindern von Jesus erzählen?, in: Bucher, Anton A./Büttner, Gerhard/Freudenberger-Lötz, Petra u. a. (Hg.), »Sehen kann man ihn ja, aber anfassen ...?«. Zugänge zur Christologie von Kindern (= JaBuKi 7) Stuttgart 2008, 170–185.
- Ziegler, Tobias, »Erzähl mir von Jesus« – Ein Vergleich narrativer Zugänge von Kindern und Jugendlichen zur Christologie, in: Bucher, Anton A./Büttner, Gerhard/Freudenberger-Lötz, Petra u. a. (Hg.), »Sehen kann man ihn ja, aber anfassen ...?«. Zugänge zur Christologie von Kindern (= JaBuKi 7) Stuttgart 2008, 48–65.
- , Jesus als »unnahbarer Übermensch« oder »bester Freund«? Elementare Zugänge Jugendlicher zur Christologie als Herausforderung für Religionspädagogik und Theologie, Neukirchen-Vluyn 2006.
- , Jesus-Bilder Jugendlicher – in elementarisierender Perspektive, in: Schweitzer, Friedrich (Hg.), Elementarisierung im Religionsunterricht.

Erfahrungen – Perspektiven – Beispiele, Neukirchen-Vluyn 2007, 161–186.

Zimmermann, Mirjam, Kindertheologie als theologische Kompetenz von Kindern. Grundlagen, Methodik und Ziel kindertheologischer Forschung am Beispiel der Deutung des Todes Jesu, Neukirchen-Vluyn 2010².

Alle Internetadressen wurden zuletzt im Juni 2015 überprüft.