



Schnitt Hedwig



N12<510783002 021



UB Tübingen

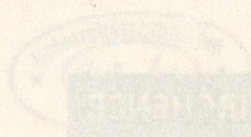
Jesus Christus in La und Religionspädagogik

NEUKIRCHENER

Abtisch der Religionspädagogik (JRP)
Band 11 (1999)

Herausgegeben von Peter Biehl, Christoph Bizer,
Roland Degen, Norbert Mette, Folkert Rickers
und Friedrich Schweizer

Neukirchener

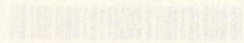


Christoph Heyl

Einzelanleihe

Lehrstuhl für Religionspädagogik

812<5 10783002 021



50 741-002

Jesus Christus in Lebenswelt und Religionspädagogik

Jahrbuch der Religionspädagogik (JRP)
Band 15 (1999)

Herausgegeben von Peter Biehl, Christoph Bizer,
Roland Degen, Norbert Mette, Folkert Rickers
und Friedrich Schweizer

Neukirchener

© 1999

Neukirchener Verlag

Verlagsgesellschaft des Erziehungsvereins mbH, Neukirchen-Vluyn

Alle Rechte vorbehalten

Umschlaggestaltung: Hartmut Namislow

Gesamtherstellung: Breklumer Druckerei Manfred Siegel KG

ISBN 3-7887-1765-3

Die Deutsche Bibliothek – CIP-Einheitsaufnahme

Jahrbuch der Religionspädagogik: (JRP). – Neukirchen-Vluyn:

Neukirchener

Erscheint jährl. – Aufnahme nach Bd. 1. 1984 (1985)

ISSN 0178-3629

Bd. 15. Jesus Christus in Lebenswelt und Religionspädagogik. – 1999

Jesus Christus in Lebenswelt und Religionspädagogik / hrsg. von

Peter Biehl ... – Neukirchen-Vluyn: Neukirchener, 1999

(Jahrbuch der Religionspädagogik; Bd. 15)

ISBN 3-7887-1765-3



2A 6517-15

Inhalt

Vorwort	VII
1 Christologie im religionspädagogischen Denken und Handeln: Erfahrungs- und Forschungsberichte	
1.1 <i>Margot Rickers</i> Jesus Christus in der Weltreligion	3
1.2 <i>Heinz Stratmann</i> Auferstanden in der Theorie – oder: Auferweckt ins Leben	17
1.3 <i>Thurid Pörksen</i> »Was ihr getan habt ...« – zum Beispiel in Saßnitz	25
1.4 <i>Gerhard Büttner / Hartmut Rupp</i> »Wer sagen die Leute, dass ich sei?« (Mk 8,27) Christologische Konzepte von Kindern und Jugendlichen ..	31
2 Zugänge zur Christologie zwischen Lebenswelt und Wissenschaft	
2.1 <i>Christoph Bizer</i> Jesus Christus der Heiland Religionspädagogische Briefe an einen jungen Freund	51
2.2 <i>Folkert Rickers</i> Das didaktische Interesse an der Erforschung Jesu, des Christus, in historisch-kritischer, feministischer und sozialgeschichtlicher Sicht	63
3 Christologie als Kern der christlichen Religion	
3.1 <i>Henning Schröder</i> »Was Christum treibet« – Vergegenwärtigung von Christus in der Heiligen Schrift	79

3.2	<i>Birgit Jeggle-Merz / Michael B. Merz</i> Liturgie als Gedächtnis Jesu Christi	93
3.3	<i>Peter Biehl</i> Manifestation des Christusglaubens in den Festen Zum Beispiel: Weihnachten	105
3.4	<i>Wolfgang Stegemann</i> Zum Ethos Jesu	129
4	Realisationen – Konkretionen	
4.1	<i>Hans-Günter Heimbrock</i> Wer fragt denn schon nach Erlösung?	147
4.2	<i>Friedrich Schweitzer</i> Christus und die Welt der Religionen – Aufgaben interreligiösen Lernens	159
4.3	<i>Günter Lange</i> Christus im Spiegel der Kunst – Einblicke in die Geschichte des Christusverständnisses anhand exemplarischer Bilder	173
4.4	<i>Eckart Gottwald</i> Mehr als nur Hollywood – Jesus im Spiegel massenmedialer Kommunikation	195
4.5	<i>Roland Degen</i> Das Jesusbild in didaktischen Materialien	207
5	Literaturberichte	
5.1	<i>Christine Reents</i> Welches Jesusbild wünschen Sie?	219
5.2	<i>Norbert Mette</i> Christologie nach Auschwitz Hinweise auf eine wichtige theologische Neuerscheinung ..	237
5.3	<i>Friedrich Johannsen</i> Religionspädagogik 1998 – Ein Literaturbericht	241

Vorwort

Jesus Christus in Lebenswelt und Religionspädagogik – dies mag sperrig klingen. Warum nicht nur Religionspädagogik, sondern auch Lebenswelt? Und warum so ausdrücklich der Bezug auf den Christus? Ja, warum überhaupt ein religionspädagogisches Buch zu diesem Thema – gibt es nicht schon genügend Jesus-Bücher auf dem Markt?

Für die religionspädagogische Arbeit in Schule und Gemeinde sind die verfügbaren Jesus-Bücher gewiß eine – je nachdem – größere oder kleinere Hilfe. Was sie aber nicht enthalten, ist eine Antwort darauf, wie das für den christlichen Glauben grundlegende Thema »Jesus Christus« pädagogisch und didaktisch aufgenommen werden kann. Denn dazu gehört, gerade auch bei diesem Thema, mehr als Exegese und Systematische Theologie oder auch Religionswissenschaft, so wichtig deren Beiträge auch in Zukunft für die Religionspädagogik bleiben. Religionspädagogisch unerlässlich ist die Frage, wie Kinder, Jugendliche und Erwachsene heute diesem Thema begegnen, welchen Sitz in ihrem Leben es hat – oder eben gerade nicht hat. Zugänge zu Jesus Christus in Lebensgeschichte und religiöser Entwicklung, in einer durch Medien bestimmten Welt des Aufwachsens, auch angesichts der Präsenz nicht- christlicher Religionen – all dies verweist auf Aspekte, die in der verfügbaren Literatur noch nicht angemessen bearbeitet sind.

So geht es auch in diesem Jahrbuch keineswegs um eine Art Rückfall in eine allein von der Dogmatik bestimmte Christologie-Vermittlung, die lediglich einen für den christlichen Glauben zentralen Topos entfalten will und auf lebensweltliche Gegenwartserfahrungen bestenfalls so weit eingeht, als »Anknüpfung« und »Ansprechbarkeit« dies zu erzwingen scheinen. Die Beiträge des vorliegenden Bandes stellen sich der Herausforderung, das zeitübergreifend fundamentale Thema »Jesus Christus« unter heutigen Voraussetzungen neu und vor allem pädagogisch bzw. didaktisch zu entfalten. Und dazu kann offenbar auch eine vorwiegend religionskundliche Jesulogie nicht genügen, die davon absieht, daß die christliche Gemeinde im Zeugnis biblischer Texte den Jesus von Nazareth als Christus des Glaubens bekennt.

Zu fragen ist also, wie die Jesus-Thematik in der Vorstellungswelt heuti-

ger Kinder und Jugendlicher vorkommt, wie sich das Thema in Gemeinde- und Bildungsarbeit konkretisiert und welche Zusammenhänge und Unterscheidungen sich ergeben, wenn von Jesus in einem zunehmend multireligiösen Kontext zu reden ist. Doch konkretisiert sich das Thema »Jesus Christus« nicht allein in der unterrichtlichen Auseinandersetzung mit biblischen Texten, sondern auch in Symbolen und Riten, in Kunst und Medien innerhalb und außerhalb religionspädagogischer Verwendungszusammenhänge. So muß besonders darauf geachtet werden, wie Lernprozesse mit dieser Thematik über die schulische Verfächerung hinausweisen und auf Lebenszusammenhänge und Orte aufmerksam machen, wo die Jesus-Überlieferung als gemeindliche Kommunikation, als Liturgie und Aktion konkrete Gestalt gewinnt, aber auch wo sie über Kirche und Gemeinde hinaus in Kultur und Gesellschaft – manchmal in unerkannter Form – gegenwärtig bleibt und sich noch immer weiter entwickelt.

So steht dieser Band für die Suche nach einem religionspädagogischen Weg der Erschließung christlicher Tradition als Ausdruck des Glaubens, auch – oder besser: gerade – angesichts heutiger Lebenswelten in ihrer Pluralität sowie angesichts der Herausforderungen, vor die entsprechende Lernprozesse mit Kindern, Jugendlichen und Erwachsenen uns immer wieder stellen.

Sommer 1999

Die Herausgeber

Christologie im religions- pädagogischen Denken und Handeln: Erfahrungs- und Forschungsberichte

Beitrag zu der 1992
religiöses Leben und
Lernen in der Annahme
zu lesen war. Im folgenden wird nun
einer speziellen Thematik im Rahmen interreligiösen Arbeitens nach-
gegangen: Jesus Christus in den Weltreligionen.

Die Annahme, im Zentrum des Urchristentums steht ein Viertel der Kinder kommt aus Familien mit mindestens einem christlichen oder jüdischen Elternteil. Der Blick der Annahme ist ein religiöser christlicher Grundgedanke, weshalb sich dort ganz Aachen. Auch Deutsche aus der Familie-
basiert Religionen und Menschen die Fremden für ihre christlichen Kinder die Auf-
für Kinder eine, die die Christen im Ausland leben. Unter der Voraussetzung, dass die
Eltern mit der Kirche verbunden, Anweisung nicht erlassen können, können Kinder einer
Religion, Konfessionen und Konfessionen oder religiös Angehörige aufgenommen
werden. Angehörige sind mehr als sechs verschiedene Religionen vertreten.

Alle Kinder können in einem evangelischen Religionsunterricht sein. Aber - Eltern, die
sagen - Gott hat in der Antike viele Namen. Diese kommen in der Schrift von
besonders im Religionsunterricht mit Sprache. Dabei ist es relativ einfach. Über Bräute, Feiern
und Feiern zu sprechen oder sagen ein wenig davon zu erzählen. Kinder und Eltern
sind in der Schule nicht gut.

Aber Religionsunterricht selbst ist nicht mehr als ein religiöser christlicher Vergleich
zwischen der Zeit, die die Christen. Er sollte auch die Bedeutung von Religion im
religiösen und gesellschaftlichen Leben an jeweils konkreten Beispielen erläutern.
Durch Interpretation von Texten, Symbolen, Liedern, Bildern oder Geschichten, durch
Rollenspiele und Handlungen Gestaltung von Situationen und den Besuch religiöser
Orten können die Kinder Möglichkeiten, sich in andere Religionen hineinzuversetzen, fremde
Vorstellungen und Glaubenssätze, andere Regeln und Normen kennen und auf diese Weise
die eigenen besser zu erkennen oder sich ihrer überhaupt bewusst zu werden. Dabei
muss sich nicht nur die christliche Religionslehre besonders gut erklären. Jeder
weiß, dass der Glaube einer Grundbedeutung groß ist.

Früher oder später kann in einem naturkundlich angelegten Religions-
unterricht die Frage auftauchen, ob Jesus auch in anderen Religionen vor-
kommt und, wenn ja, welche Rolle er dort spielt. Bekanntlich ist es sehr
schwierig genug, den historischen Jesus von Nazareth und den aufstehen-
den Christus der ersten frühchristlichen Gemeinden in der Grundschule
zu thematisieren. Die Verfasser der neuesten christlichen Schriften

Margot Rickers

Jesus Christus in den Weltreligionen

Über den Umgang mit der Thematik in einer städtischen evangelischen Grundschule

Der vorliegende Erfahrungsbericht knüpft an einen Beitrag an, der 1992 in diesem Jahrbuch über interkulturelles und interreligiöses Leben und Lernen in der Annaschule Aachen zu lesen war. Im folgenden wird nun einer spezielleren Thematik im Rahmen interreligiösen Arbeitens nachgegangen: Jesus Christus in den Weltreligionen.

Die Annaschule im Zentrum der Großstadt Aachen wird augenblicklich von 390 Kindern aus 43 Nationen besucht. Etwa ein Viertel der Kinder stammt aus Familien mit mindestens einem nichtdeutschsprachigen Elternteil. Der Bezirk der Annaschule als einziger evangelischer Grundschule erstreckt sich über ganz Aachen. Auch Deutsche aus dem Euregio-Gebiet (Belgien und Niederlande) beantragen für ihre schulpflichtigen Kinder die Aufnahme, für Kinder also, die als Deutsche im Ausland leben. Unter der Voraussetzung, dass sich die Eltern mit der konfessionellen Ausrichtung einverstanden erklären, können Kinder aller Religionen, Konfessionen und Konfessionslose oder religiös Anonyme aufgenommen werden. Augenblicklich sind mehr als sechzehn verschiedene Richtungen vertreten.

Alle Kinder nehmen an einem evangelischen Religionsunterricht teil. Aber – könnte man sagen – Gott hat in der Annaschule viele Namen. Diese kommen in der Schule und besonders im Religionsunterricht zur Sprache. Dabei ist es relativ einfach, über Rituale, Feste und Feiertage zu sprechen oder sogar ein wenig daran teilzuhaben. Kinder und Eltern unterstützen die Schule dabei gern.

Aber Religionsunterricht befasst sich mit mehr als nur dem rein phänomenologischen Vergleich oder der Fest- und Feiersituation. Er sollte auch die Bedeutung von Religion im individuellen und gesellschaftlichen Leben an jeweils konkreten Beispielen thematisieren. Durch Interpretation von Texten, Symbolen, Liedern, Bildern oder Erlebnissen, durch Rollenspiele und künstlerische Gestaltung von Situationen und den Besuch religiöser Stätten finden die Kinder Möglichkeiten, sich in andere Menschen hineinzusetzen, fremde Vorstellungen nachzuvollziehen, andere Regeln und Normen zu sehen und auf diesem Wege die eigenen besser zu erkennen oder sich ihrer überhaupt bewusst zu werden. Dabei muss ich meine Rolle als evangelische Religionslehrerin besonders gut reflektieren: Jeder weiß, dass der Einfluss einer Grundschullehrerin groß ist.

Früher oder später kann in einem interkulturell angelegten Religionsunterricht die Frage auftauchen, ob Jesus auch in anderen Religionen vorkommt und, wenn ja, welche Rolle er dort spielt. Bekanntlich ist es schon schwierig genug, den historischen Jesus von Nazareth und den auferstandenen Christus der ersten frühchristlichen Gemeinden in der Grundschule zu thematisieren. Die Verfasser der neutestamentlichen Schriften

zeichnen kein einheitliches Bild. Sie haben uns Deutungsdokumente der ersten Gemeinden hinterlassen. Wie kompliziert mag es dann wohl sein, in einer mir fremden Religion Aussagen über Jesus Christus zu finden und gegebenenfalls korrekt zu deuten?

Religionskundliche und religionswissenschaftliche Veröffentlichungen stellen im allgemeinen spezifische Besonderheiten der uns fremden Religionen dar, ohne auf die Rolle Jesu eigens einzugehen. Deshalb versuche ich auch in diesem Themenbereich, Quellen auszuschöpfen, die mir das interessante Umfeld der Annaschule bietet. Über die Gespräche mit Kindern hinaus bitte ich auskunftsfähige Eltern und Experten in den religiösen Zentren anderer Konfessionen und Religionen um Interviews, die beides enthalten sollten: sachliche Information und persönliche Position.

Solange es noch keine Ausbildungsmöglichkeit für interkulturelle Arbeit gibt, sind wir angewiesen auf Informationen, Aktionen und Engagement derer, die bereit sind, sich mit ihren kulturellen Besonderheiten ins Schulleben einzubringen. Sicher wird man auch bei besserer Qualifikation der Lehrenden nicht auf Austausch und Kommunikation dieser Art verzichten wollen. Das geschieht seit Jahren bei Festen und Feiern, am Tag der Nationen, in Sachunterrichts-, Musik- und Deutschstunden, in verschiedenen Fremdsprachen-Arbeitsgemeinschaften und bei anderen bi- und internationalen Aktionen. Im Zusammenhang mit Religion wird eher Zurückhaltung geübt. Die Gründe sind nicht bekannt. Ist es vielleicht Desinteresse oder Distanz zur eigenen Religion? Oder spielt die Furcht eine Rolle, sich in der fremden Sprache über sehr diffizile Zusammenhänge äußern zu müssen? Sollte man wirklich sehr persönliche Auffassungen preisgeben? Möglicherweise traut sich niemand eine authentische Darstellung auch nur einzelner Aspekte zu. Die Initiative muss von mir ausgehen. Einmal ins Gespräch gekommen, schwinden die Vorbehalte schnell. Mein Interesse an der Religion und die Möglichkeit des Austauschs motiviert in der Regel zu recht ausführlichen Gesprächen, die immer mit dem beiderseits geäußerten Wunsch zur Fortsetzung der Kommunikation zunächst beendet werden. Eine Beobachtung am Rande: Je mehr eine Religion Interpretation ihrer religiösen Dokumente zulässt, desto leichter fällt es uns, ein auf Austausch angelegtes Gespräch zu führen. Ist Interpretation unzulässig, bilden nicht hinterfragbare Setzungen eher eine Gesprächsbarriere.

Ich kann die vielseitigen Informationen und bekenntnismäßigen Äußerungen hier nur ausschnittshaft wiedergeben. Mein Bericht wird ergänzt durch Gespräche und Beobachtungen aus meiner 4. Klasse, die mit neun evangelischen, acht katholischen, acht muslimischen, einem jüdischen, einem buddhistischen und zwei religiös nicht gebundenen Kindern multireligiös zusammengesetzt ist. Die Dokumentation einer Unterrichtsreihe zum Thema erfolgt nicht, eine solche wurde auch nicht durchgeführt. Jesus Christus in den Weltreligionen ist eher ein »Spiralthema«, das an verschiedenen Stellen des Religionsunterrichts immer wieder auftauchen kann, z.B. in der Friedensthematik oder der der sozialen Gerechtigkeit.

Jesus im Judentum

Iljuscha aus Moskau kann fließend Russisch, ist höchst kompetent im Grundschulfach Sprache, lernt mit seiner Großmutter Englisch, im EU-

Projekt Spanisch, nimmt am Schüleraustausch mit Frankreich teil und beschäftigt sich in der Synagoge mit Hebräisch. Dort bereitet er sich auch darauf vor, mit 13 Jahren religionsmündig zu werden. Von der Bar-Mizwa berichtet er, als die katholischen Kinder ihre Erstkommunionmappe mit in die Schule bringen und später von ihrem großen Fest erzählen. Ob sich der Jesus seiner Religion von dem im Religionsunterricht der Annaschule vorkommenden unterscheidet, kann er nicht sagen.

Sein Lehrer in der Synagoge fasst seine Position am Telefon kurz zusammen und schickt später freundlicher Weise ein ausführlicheres Fax, Texte aus seinen Unterrichtsvorbereitungen, die ich kurz referiere: Jesus von Nazareth zieht als Angehöriger des jüdischen Volkes, als Rabbi durchs Land, um den unter Roms Herrschaft leidenden Juden Trost zu spenden. Er kündigt das messianische Gottesreich an und setzt auf Menschlichkeit. In dieser zentralen Thematik seiner Predigt bezieht er sich auf ein Wort aus 3. Mose 19,18: »Liebe deinen Nächsten als deinesgleichen.« Den Römern ist Jesu Wirken nicht geheuer. Er kann ihrer Herrschaft gefährlich werden, und so versuchen sie, den Weltverbesserer Jesus loszuwerden. Der Prokurator Pontius Pilatus läßt Jesus am Vorabend des jüdischen Passahfestes verhaften und nach kurzem Prozess von römischen Soldaten ans Kreuz schlagen. Ein Märtyrer mehr, der den grausamsten Tod stirbt, den die Römer praktizierten, mit einem Psalmwort auf den Lippen: »Mein Gott, mein Gott, warum hast du mich verlassen« (Ps 22,2). Die Nachwelt entlastet Pontius Pilatus und lastet den Justizmord den Juden, allen Juden aller Zeiten an. Im Namen Jesu, der die Nächstenliebe predigte, werden Juden zu Millionen umgebracht, wird aus der konstruierten Kollektivschuld der Kollektivmord. Da schriftliche Augenzeugenberichte fehlen, fallen die Versuche, aus den von Gemeindepredigt geprägten neuteamentlichen Schriften Historizität zu ermitteln, unterschiedlich aus. Auch im Talmud fehlen solche Augenzeugenberichte. Es gibt keine echten Stellen über die Person und das Schicksal Jesu, sondern nur spätere Zutat in eindeutig antichristlicher Polemik als Antwort auf Ächtung und Isolierung durch das Christentum. Vor ungefähr 150 Jahren vollzog sich ein Umschwung in der Forschung bezüglich der Jesusfrage im Judentum. Heute geht es nicht mehr um einen Angriff auf die andere Religion, sondern um das Auffinden von Gemeinsamkeiten und Unterschieden, wobei Jesus als Klammer für beide Religionen gesehen wird. So wird der Hoffnung Ausdruck gegeben, aus der jüdisch-christlichen »Vergegnung« (Martin Buber) könne endlich echte Begegnung werden, aus dem Streitgespräch ein Dialog, aus dem Verkennen ein Erkennen. Der jüdische Religionslehrer wünscht sich und mir eine Fortsetzung des Gesprächs in den nächsten Ferien.

Iljuschas Mutter, Frau Marina Vlassowa (vgl. auch ihren Bericht in JRP 14) äußerte sich folgendermaßen: »Als Jüdin aus Russland intendiere ich religiös gesehen Integration, jedoch nicht totale Auflösung. Religion und Literatur, diese beiden Bereiche verschmelzen bei mir. Ich sehe Jesus als leidenden Menschen, nicht weil er gekreuzigt wurde, sondern weil er unter riskanten Überlastungen wegen der vielen Probleme seiner Zeit litt. Ich habe mich oft nach dem Verhalten der Juden im Ghetto, in der Verfolgung und Vernichtung gefragt: Warum haben sie – bis auf wenige Ausnahmen – alles hingenommen? Leiden muss produktiv sein, muss in Tun umgewandelt werden. Ich habe da zwar keinen Einfluss, aber nur das Übel erleiden, das stört mich als Haltung im Judentum. Diese darin zum Vorschein kommende Passivität kann ich für mich nicht gelten lassen. Ich

stelle für mich Verbindungen zum Buddhismus her, der Leid durch tiefe Reflexion zu verwandeln vermag – orientalische Weisheit, die Aktivität zur Folge hat. Ich kenne Juden, die den Frust der Emigration, z.B. nach USA, durch diese Haltung überwunden haben, oder ich denke an Beispiele in Deutschland heute. Ich lese auch in Texten meiner Religion zwischen den Zeilen. Ich liebe die symbolische, kodierte Sprache, weil sie mir Freiheit zur Interpretation gibt.

Meine Auffassung muss nicht typisch sein, aber ich kann sagen: Christus ist in mir lebendig, macht mir zweiten Atem, zweites Leben. Christus personifiziert meinen Großvater, mir fallen Begriffe ein wie Vorbild auch heute, Inkarnation, Hilfe zum Überleben. Das war für mich ganz konkret, als ich mit meinem einjährigen Kind nach Deutschland kam, nur mit den Sachen, die ich selbst tragen konnte. Ich fragte mich: Bin ich zu mutig, zu leichtsinnig? Kann ich die Änderungen bewältigen oder nicht? Ich konnte es mit der inneren Kraft, dem zweiten Atem.«

Unser Besuch in der Synagoge, dem Lehr- und Gottesdiensthaus, in dem Iljuscha lernt, wie man hebräisch liest und schreibt, wo jedoch auch die religiösen Versammlungen abgehalten und Feste gefeiert werden, beeindruckt die Kinder nicht zuletzt deshalb so sehr, weil sie recht lange selbstständig fast alles ansehen und lesen durften, was in der Vorhalle ausgestellt ist. Am schönsten ist für sie die Entdeckung der Schöpfungsgeschichte, die sie mit Texten anderer Religionen zu vergleichen gelernt haben. Die Führung leitet in diesem Jahr erstmals ein katholischer Geistlicher und Wissenschaftler, der aus seiner Sicht mit großem Engagement und differenzierter Sachkenntnis didaktisch geschickt alle sakralen Gegenstände, die künstlerische Ausgestaltung des Versammlungsraumes und die vielfältige Symbolik erklärt und zum Teil zu Vergleichen mit dem Christentum auffordert. Die Frage nach der Rolle Jesu bei den Juden wird mit Lehrer, Rabbi, Prediger eher kurz und knapp beantwortet. Die Kinder geben sich schnell damit zufrieden, vermutlich wohl, weil ein bestimmtes Programm praktiziert wird und sie auch wissen, dass sie nicht einen authentischen Vertreter der Synagoge vor sich haben. Sie bewundern im Nachgespräch die Kenntnisse des Herrn, der sich in einer fremden Religion so gut auskennt, dass er die Erlaubnis bekommt, als Katholik durch eine Synagoge zu führen. Die momentane personelle Situation in der Jüdischen Gemeinde von Aachen führt zur Zeit zu dieser Form der Verklammerung von Christentum und Judentum.

Herr O. und Frau Vlassowa beantworten meine Frage aus unterschiedlichen Perspektiven. Meine Aufmerksamkeit wird auf die Rezeption der Passionsgeschichte Jesu im christlichen Religionsunterricht und kirchlichen Veranstaltungen (insbesondere in den Bach'schen Passionen) gelenkt; der antijudaistische Zündstoff in der Thematik »Verurteilung« und »Kreuzigung« muss im Unterricht kritisch reflektiert werden. Die jüdische Sicht darf nicht fehlen.

Iljuschas Mutter kann als Jüdin von Christus als innerer Kraft sprechen,

obwohl die Juden noch auf den Messias warten. Das Leben im fremden Deutschland in einer noch abendländisch-christlich geprägten Gesellschaft schärft Frau Vlassowa den ideologiekritischen Blick auf die eigene Religion, zugleich werden Assimilation und Umdeutung hörbar. Sie verklammert auf ihre Weise die eigene und die fremde Religion und meldet ihren Sohn in praktischer Konsequenz ganz bewußt im evangelischen Gymnasium an.

Jesus in verschiedenen christlichen Konfessionen

Die katholische Gemeinde St. Jakob ist unser nächstgelegener katholischer Ansprechpartner.

Acht Kinder meiner Klasse besuchen dort gemeinsam den Erstkommunion-Unterricht. Die gesamte Klasse ist an einem Vormittag zu Gast in der Kirche. Diese wird ihnen in Form einer Rallye mit allen – eben auch typisch katholischen – Besonderheiten vorgestellt. Die Kommunionkinder identifizieren sich mit ihrer Kirche so sehr, dass sie ganz selbstbewusst und stolz als Gastgeber auftreten und ihren Klassenkameraden viel erklären können. Die Gemeindereferentin zeigt große Bereitschaft, Inhalte ihres Unterrichts (gesammelt in einer umfangreichen Dokumentation) der Religionslehrerin der Annaschule zu erklären. Bei genauer Durchsicht der vielseitigen Materialien zeigt sich, es geht um spezifisch katholische und allgemein christliche Inhalte, wie sie landauf, landab im fast durchgängig ökumenisch durchgeführten Anfangsunterricht der Grundschulen anzutreffen sind, wobei die Symboldidaktik federführend zu sein scheint. Säkulare Texte dienen als Einstieg, der handlungsorientiert (Spiele, Basteln, szenische Darstellung) ansetzt und zu einem späteren Zeitpunkt neutestamentliche, thematisch passende Texte einbezieht, in denen Jesus Vorbild-Funktion zeigt. Das verdeutlichen einige ausgewählte Themenbeispiele: »Jesus nimmt Ausgestoßene an«, »Jesus wird getauft«, »Jesus teilt Gaben aus«, »Jesus geht in die Stille, um zu beten«.

In einem Gespräch umreißt die Gemeindereferentin die Intention ihrer Berufstätigkeit in der katholischen Kirche: Sie möchte Kinder davon überzeugen, Religion als Orientierungshilfe für ein sinnvoll gestaltetes Leben zu sehen. An Jesu Verhalten ist ablesbar, was Gott erwartet: gelebte Nächstenliebe. Dazu bedarf es der Anleitung in der Geborgenheit einer Gruppe, in der sich die Kinder wohlfühlen.

Die griechisch-orthodoxe Kirchengemeinde St. Dimitrios befindet sich in unmittelbarer Nähe der Annaschule. Es gibt enge Kontakte zu den katholischen und evangelischen Innenstadtgemeinden und in einem gewissen Sinne auch zur Annaschule. Vor einigen Jahren wurde das Erntedankfest der Schule in der mit Ikonen geschmückten Kirche gefeiert. Griechische Kinder bringen das gesegnete Osterbrot in die Schule. Der Priester hat auf meine Frage freundlich lächelnd die Antwort parat: »Die Patriarchen mögen ja noch die feinen Unterschiede zwischen griechisch-orthodoxer und evangelischer Auffassung zum Thema Jesus von Nazareth und Christus in der Welt von heute theoretisch kennen, aber Sie können unseren

griechisch-orthodoxen Kindern ruhig den protestantischen Jesus Christus nahebringen!«

Elenis Mutter (Diplom-Theologin) sieht das in einem Gespräch ähnlich, jedoch sehr viel differenzierter. Eine subtile Abgrenzung zur römisch-katholischen Position scheint eine gewisse Rolle zu spielen. Sie begründet den Vorbehalt aus der Geschichte der Trennung beider Kirchen. Die griechisch-orthodoxe Kirche sieht sich als Nachfolgerin der Alten Kirche, in der Christus als menschengewordenes Wort die Kirche gegründet hat. Christus ist als Gottes Sohn in seiner Kirche anwesend im Ritus, in den Sakramenten und in heiligen Bildern, den Ikonen. Wegen dieser Präsenz wird so großer Wert auf Einhaltung des Ritus gelegt. Die Ikonen sind ursprünglich in didaktischer Absicht in den Kirchen aufgehängt worden als Verkündigung für Nichtleser. Zugleich stellen sie in ihrer Entstehungszeit eine Abgrenzung zum bilderlosen Islam dar. Die Ikonostase grenzt das Kirchenschiff zum Altar hin ab. Der Gläubige ehrt die auf den Ikonen Dargestellten (Jesus, Maria, Heilige und Engel in bestimmter Reihenfolge) durch bestimmte Rituale (Bekreuzigen, Küssen).

Elenis Mutter führt weiter aus: Jesus Christus hat Tod und Vergänglichkeit überwunden. Deshalb steht er auch im Mittelpunkt aller Verkündigung. Der Christ wird in diese Situation der neuen Schöpfung, die durch Ostern entstand, mit hineingenommen. Als Glaubender wird ihm die Möglichkeit eröffnet, in der Nachfolge Jesu Christi zu leben. Das ist ganz praktisch und konkret zu sehen. Es handelt sich nicht um eine ethische Theorie, sondern um die alltägliche Lebensführung. Ein zweiter zentraler Aspekt der Glaubenspraxis ist im Gebot der Liebe zu Gott zu sehen. Sie zeigt sich ebenfalls in der Art und Weise, wie ein griechisch-orthodoxer Christ mit den Menschen seiner Umgebung umgeht. Wer den Nächsten nicht liebt, den er sieht, ist unfähig zur Gottesliebe.

Anders als der Gemeindepfarrer, der offensichtlich froh ist, dass die Kinder am Religionsunterricht teilnehmen, nivelliert Frau S. die Unterschiede nicht. Sie weist auch bei anderer Gelegenheit gern auf die Besonderheiten des Ritus, auf religiöse Feste und Gepflogenheiten hin, aber es ist ihr auch wichtig, dass ihre Tochter Eleni im Schulgottesdienst die evangelische Ausprägung von Christentum kennenlernt. Die Verhaftung in einer sehr alten Tradition stellt keinen Hinderungsgrund dar, als Institution und als einzelner griechisch-orthodoxer Christ integrationsfähig und kontaktfreudig auf Christen anderer Konfessionen zuzugehen. Frau S. sieht die Gemeinsamkeit beider Konfessionen in der Theologie der Nachfolge.

Jesus im Islam

Wenn Erhan im Ramadan fastet, wird er in der Klasse bewundert. Erzählt er von der Heimkehr seines Vaters von der Pilgerfahrt nach Mekka, interessieren sich die Mitschüler und Mitschülerinnen mehr und anders für die Intentionen, den Ablauf und die Mitbringsel ei-

ner solchen Unternehmung als bei den Erzählungen über die Sommerferienreise. Jedes Kind spürt wohl, hier wird eine Religion, die ich nicht näher kenne, intensiv gelebt. Wenn Erhan den Ruf des Muezzin zelebriert, wird es mucksmäuschenstill in der Klasse. Jedes Kind merkt, dass keine »Vorführung« erfolgt, sondern Erhan seine Klasse an einem wichtigen Bereich muslimischer Religion teilhaben lassen will. Mats setzt sich später in einem Rundfunkinterview vehement dafür ein, das Duisburger Muezzin-Ruf-Verbot aufzuheben; das sei ja so, als ob seine katholische Gemeindekirche nicht mehr läuten dürfe. Er spürt die Benachteiligung. Das geht ihm unter die Haut.

Weiß Erhan etwas über Jesus im Islam? Er kennt den Propheten Isa, der in einer Veröffentlichung der Bilal-Moschee für Kinder ausnahmsweise »Jesus, der Prophet Allahs« genannt wird. Für den Besuch der Moschee wird die Frage nach Jesus in den Fragenkatalog aufgenommen.

Bei Besuchen von Grundschulkindern in der Moschee werden regelmäßig zwei muslimische Frauen eingesetzt. Sie führen durch alle Räume und erklären Funktion und Ausstattung. In diesem Jahr stehen das Bekenntnis zu Allah und das Gebet im Mittelpunkt der Erläuterungen. Alle Kinder dürfen die muslimische Gebetshaltung zusammen mit Erhan nachvollziehen. Anschließend erfolgt eine kleine Bewirtung, wobei mit viel Geduld die Fragen der Kinder angehört und dann aus der Sicht einer muslimischen Frau beantwortet werden. Es führt hier leider zu weit, einzelne Antworten, wie die nach der Rolle der Frau und den ihr auferlegten Bekleidungsvorschriften wiederzugeben und Reaktionen der muslimischen Kinder aus Afghanistan, Irak und Iran zu analysieren.

Wenden wir uns der Antwort nach Jesus im Islam zu: »Er ist wie Muhammad ein Prophet, ein ganz besonderer Mensch, den ich sehr achte, weil er Gutes tat.«

Ich führe weitere Gespräche in der Moschee. Immer besteht großes Interesse, den muslimischen Standpunkt darzulegen: Allah hat den Menschen seinen Willen offenbart, ihnen ihren Weg gewiesen, ihm zu dienen und die Gebote zu befolgen. Jeder Satz der 114 Suren kommt direkt von Allah selbst, vorgetragen von Muhammad. Auch vor ihm gab es Offenbarungen, die aber verfälscht weitergegeben worden sind, weil sie lange Zeit mündlich tradiert und danach mit Fehlern aufgeschrieben wurden. Die Aussagen über Jesus im Koran bestätigen den absoluten Monotheismus des Islam. Der Erlösertod Jesu wird negiert. Die Gesprächspartner in der Buchhandlung der Moschee sehen hier eine Möglichkeit der Annäherung zwischen »modernen« Christen, die mit der Gottessohnschaft Jesu und seinem Erlösungstod nicht mehr zurechtkommen, und Muslimen. Sie glauben, dass das Wort Allahs wörtlich im Koran festgehalten ist und deshalb nicht interpretierbar ist. Jesus wird als Vorbild in der Lebensführung anerkannt.

Die Kinder des vierten Schuljahrs sind sehr interessiert, mehr zu erfahren als in der Moschee. Sie ziehen Vergleiche zwischen einem muslimischen Text über Isa und Marjam und ihrem neutestamentlichen Wissen über Jesus. Viele sind zunächst nicht damit einverstanden, wie die Geburtsgeschichte erzählt wird und dass der Kreuzigungstod, von dem doch auch

Feinde der Christen berichten, einfach nicht stattfindet, erkennen jedoch schrittweise: Es ist eben keine christliche, keine jüdische, keine buddhistische, sondern eine muslimische Geschichte, in der Allah gelobt wird. Isa oder Jesus ist ihrer Meinung nach aber auch wiederzuerkennen als der Mensch mit den guten Eigenschaften, von dem gesagt wird, dass er Wunderheilungen vollbrachte und Tote auferweckt haben soll. Im Zusammenhang mit dem Moscheebesuch vermutet Denise (Klasse 4c) zum Thema »Gebet«: »Es muss irgendwie doch *ein* Gott sein, nur mit verschiedenen Namen, anders kann ich mir das nicht vorstellen! Jede Religion hat eine Antwort auf die Frage nach dem Beten gegeben. Ich weiß jetzt, wie Erhan betet, und er und ich wissen, wie Minh-Hoang das macht, und beide wissen aus der Annakirche, wie wir Christen beten. Es ist, wie wenn wir ein und dasselbe Lied in verschiedenen Sprachen singen, ja, und zu *einem* Gott beten, den sich die Leute nur verschieden vorstellen, je nachdem was sie von ihrem Gott oder ihrer Religion gehört haben! Jesus kommt auch vor, hat aber eine andere Rolle.«

Oft wird gegen einen interreligiösen oder ökumenischen Unterricht von kirchlichen Stellen eingewendet, jedes Kind müsse erst in seiner eigenen Religion oder Konfession gut unterwiesen und »zu Hause sein«, ehe es mit anderen Glaubensauffassungen konfrontiert werden könne. Mit wenigen Ausnahmen haben die Kinder keine Kenntnisse und keine religiöse Praxis, wenn sie in die Grundschule kommen. Sie lernen Kinder verschiedener Nationen und Religionen kennen, und zwar ganzheitlich und selbstverständlich: Sie schmecken ihre Speisen, singen ihre Lieder, spielen ihre Spiele, lernen das ganz andere Zuhause und eben auch die fremde Religion kennen. Es kann sich ergeben, von unterschiedlichen Auffassungen zu hören oder auch über gleiche Einstellungen zu sprechen. Grundschulkinder, die schon in vorschulischen Einrichtungen Internationalität und Interreligiösität positiv erlebt haben, sind in der Regel stolz auf ihre Herkunft aus einem anderen Land oder auf ihre Abstammung aus z.B. binationalen Familien. Sie erzählen gern von religiösen Gewohnheiten, Festen und Feiern. In Bezug auf Religion gehen die Kinder sehr vorsichtig miteinander um und wissen von Schuljahr zu Schuljahr immer genauer zu unterscheiden, was zu wem gehört. Kinder ohne religiöse Bindung beginnen zu überlegen, wonach sie sich denn eigentlich richten wollen, bzw. merken, dass sie und ihre Eltern nach beschreibbaren Wertorientierungen leben, die sich aber nicht konkret auf eine bestimmte Religion beziehen.

Gegen Ende der Grundschulzeit ergibt sich per Zufall eine Situation, in der alle Kinder meiner vierten Klasse unaufgefordert über sich und ihren Orientierungshintergrund sprechen.

Der pensionierte englische Religionspädagoge Dr. Robin Minney, welcher der Annaschule seit Jahren freundschaftlich verbunden ist und in gewisser Regelmäßigkeit zu Besuch kommt, erzählt den Kindern meiner Klasse von seiner jetzigen selbstgewählten Aufgabe, russisch-orthodoxe Grundschul-Religionsbücher von Grund auf zu überarbeiten. Er berichtet von seinem schlichten Arbeitsplatz in einem Kloster nahe Moskau und der bescheidenen Wohnung, die er sich mit seiner ebenfalls im Ruhestand lebenden Frau teilt. Gebannt hören die Kinder zu, stellen Rückfragen zum Alltag in Russland, zu Inhalten der Religionsbücher, zum Tagesab-

lauf im Kloster und in der russischen Kontaktgrundschule. Eine Schülerin äußert ihr Erstaunen darüber, dass er als Großvater nicht lieber seine Enkel, die in den verschiedensten Teile der Erde wohnen, besucht und die arbeitsfreie Zeit mit seiner Frau genießt! Herr Minney antwortet zunächst etwas zögernd, dann aber mit sichtlicher Freude, er folge da den Geschichten des Neuen Testaments, in denen Jesus erzähle und vorlebe, wie Menschen sinnvoll leben können. Er sei sehr glücklich in Moskau.

Nach einer kleinen Pause meldet sich ein Kind: »Für mich und mein Leben sind diese Geschichten, die ich im Kindergottesdienst und manchmal hier in der Klasse höre, genauso wichtig wie Ihnen!« Unaufgefordert schließt sich die Nachbarin an mit einer Bemerkung über den tollen Erstkommunionunterricht in St. Jakob. Man merke es den Betreuern an, dass sie viel von Jesus halten. Da bekomme jeder Lust, auch so zu leben. Für ein afrikanisches Kind ist der Samstagnachmittag die schönste Zeit in der Woche, weil sich viele schwarze Christen im evangelischen Gemeindehaus Arche treffen und ganz anders als im Gottesdienst der Annakirche für Gott auch tanzen und musizieren und mit viel Rhythmus mehrstimmig singen. Gleichzeitig dürfen die Kleinen essen, trinken und spielen – den ganzen Nachmittag lang Kirche! In der Woche laufe alles leichter beim Gedanken an die Arche. Die Kinder sind es gewohnt, sich auch in der großen Runde ihrer Klasse über Persönliches frei zu äußern. Und so geschieht etwas Erstaunliches: Jedes Kind fühlt sich aufgefordert, über das zu sprechen, was ganz wichtig geworden ist und bleiben soll. Jede und jeder spürt wohl die besondere Situation und möchte sich nicht ausschließen. Dabei kommt es zu ganz unterschiedlichen Äußerungen bis hin zu Berufsperspektiven. So möchte Narges aus Afghanistan z.B. unter Hinweis auf den »wirklichen« Islam Rechtsanwältin werden. Ihr Vater sitzt als Schriftsteller und Regimekritiker in ihrer Heimat schon so lange im Gefängnis, dass sie ihn nicht persönlich kennt. Die Erwachsenen sind sich hinterher darin einig, Ähnliches noch nicht erlebt zu haben, und bedauern nur, die Aussagen nicht festhalten zu können.

Kann man die kirchlichen Bedenken einer zu frühen Begegnung mit anderen Religionen zurückweisen? Einen Exkurs über den langen Weg der Entwicklung vorurteilhaften Denkens und Handelns beim Kind und Jugendlichen muss ich hier ausklammern. Man weiß jedenfalls, dass sich vorurteilhaftes Denken und Handeln erst in der Pubertät – in Orientierung an Verhaltensweisen Erwachsener – manifestieren. Alles spricht also dafür, die späte Kindheit der Grundschulzeit zu nutzen, um Kinder bezüglich ihrer Wertorientierung zu individueller Identität und zugleich zur Offenheit gegenüber anderen Religionen und Wertvorstellungen zu erziehen. Es könnte sein, dass sich eine Fähigkeit entwickelt, die hilft, mit dem Absolutheitsanspruch der eigenen Auffassung etwas vorsichtiger umzugehen.

Jesus im Hinduismus

Herr N., Sahils Vater, ist für mich – anders als religionswissenschaftliche Veröffentlichungen – eine ganz lebendige Quelle, die auch die Frage nach

Jesus Christus im Hinduismus zu beantworten versucht. Herr N. lebt seit 25 Jahren in Deutschland. In seiner Heimat Indien besuchte er während seiner Schul- und Collegezeit eine der christlichen Internatsschulen, die während der langen Zeit britischer Kolonisation besonders im Süden Indiens in großer Anzahl gegründet worden sind. Auch nach der Unabhängigkeit (1947) kommen bis in die 70er Jahre hinein Hauptlehrer und katholische Priester aus Europa und prägen an sogenannten Eliteschulen der Salesianer Don Boscos, der Jesuiten und anderer Ordensgemeinschaften das Erziehungs- und Bildungswesen. Die zukünftige politische Elite wird in der Regel ohnehin im Westen erzogen. Diese Einflüsse führen in bestimmten Kreisen zur Neuorientierung in Gesellschaft und Religion. Hinduismus (wörtlich »Indertum«) kann zu der irrigen Auffassung führen, als handle es sich dabei um eine einheitliche homogene Religion. Tatsächlich ist die Bezeichnung als Oberbegriff anzusehen, unter dem viele Traditionen und Strömungen zusammengefasst sind. Der Begriff kam von Außenstehenden und wurde von den Indern akzeptiert.

Herr N. unternimmt den interessanten Versuch, am Beispiel seiner Biographie zu zeigen, wie sehr die Begegnung mit westlicher Kultur Indien im Denken, in Politik und Religion beeinflusst. Er bezeichnet den Neohinduismus als »weiche« Religion, die erlaubt, so demokratisch wie möglich zu leben und religiöse Traditionen im engeren Sinne doch zu bewahren. Er selbst erfährt seinen schwierigen Lebensweg in Deutschland als vorherbestimmt. Er weiß, die Wege werden sich ebnen und eines Tages, vielleicht nach Jahren wird er erkennen können, was vorgezeichnet war. Er sieht durchaus, dass die neohinduistische Entwicklung von anderen als künstliche Aufpfropfung empfunden und deshalb abgelehnt oder von vielen – je nach Bildungsgrad – gar nicht verstanden wird. Konflikte sind vorprogrammiert.

Absolventen christlicher Eliteschulen wissen viel vom Christentum: Das Kreuz hängt in ihren Klassen. Beispielgeschichten von großen christlichen Vorbildern gehören zum Literaturunterricht. Das Alte Testament ist Memorierstoff. Eine Stunde täglich ist dem Religionsunterricht vorbehalten, der ähnlich wie heute in Waldorfschulen in verschiedenen religiösen Alternativen parallel nebeneinander stattfindet. Herr N. vergleicht Jesus Christus mit Mahatma Gandhi, der für soziale Gerechtigkeit und Demokratie und zugleich für die politische Unabhängigkeit Indiens von westlichen Einflüssen kämpfte. Auch Menschen, die in der Nachfolge Christi ein hartes und entbehrungsreiches Leben auf sich nehmen, entwickeln arme Gegenden Indiens durch ihr Wirken in christlichen Bildungseinrichtungen weiter.

Herr N. lebt mit seiner hier gegründeten Familie als Hindu in Aachen. Hinduistische Zentren bzw. Tempel gibt es nur in England und Ungarn. Er braucht keinen Tempel, es gibt auch keine Besuchspflicht und keine anderen diesbezüglichen rituellen Vorgaben, also auch keine Verbote, in einer Moschee, einer Synagoge oder einer christlichen Kirche Kontem-

plation zu praktizieren. Er bevorzugt die katholische Kirche St. Foillan ganz in der Nähe des Aachener Doms, um in aller Ruhe, die diese Kirche im Zentrum der Großstadt dennoch bietet, vor dem Standbild der schwarzen Maria von Brunn eine Kerze anzuzünden und so die Schwarze Göttin Kali zu verehren. Er erinnert sich in diesem Zusammenhang an das Grabmal von Maria in Kaschmir, die dort den islamischen Namen Marjam trägt. Ohnehin hat das häusliche Ritual im Hinduismus größere Bedeutung als der Besuch von Kultstätten. Vor dem Familienschrein, dem heiligen Zentrum des Hauses, werden Gaben niedergelegt und Gebete gesprochen. Die dem Gott Vishnu geweihte Basilikum-Pflanze bringt dem Haus Segen.

Herr N. kann eine ganze Reihe von Bezügen zum Christentum herstellen: Man geht in Indien in bestimmten Kreisen davon aus, die z.T. vorhandenen Relationen zwischen Hinduismus und Christentum durch Jesu Anwesenheit seien in Indien entstanden. Er habe sich zwischen seinem 12. und 30. Lebensjahr in Indien aufgehalten und prägen lassen, z.B. habe das Karma-Gefühl auf diesem Weg Eingang in das Christentum gefunden: Taten lösen Ketten von Taten aus. Folglich geht Jesus den Weg des selbstlosen Handelns, was weiteres selbstloses Handeln nach sich zieht.

So wird Karmamarga – ohne einen Gedanken an Werkgerechtigkeit – erreicht. Die Kette der guten Taten kann die Kette der Wiedergeburten unterbrechen und zur Befreiung führen. Befreiung heißt im Hinduismus Mokscha, was bedeutet, davon erlöst zu sein, als Mensch oder anderes Lebewesen wiedergeboren zu werden. Jesu Anwesenheit in Indien erkläre nebenbei auch das Vakuum (zwischen seinem ersten Auftreten im Tempel und seiner Wanderpredigerzeit) in den neutestamentlichen Dokumenten. Herr N. sieht auch Verbindungen zum Buddhismus: Wo der Wille zum Helfen vorhanden ist, wo jemand bereit ist, eine gute Tat zu begehen, ohne das Ergebnis zu kennen und Lohn zu erwarten, kann Erleuchtung erlangt werden.

Herr N. betont, auf konkrete christliche Mission sei ausdrücklich verzichtet worden, und doch weiß er, wie stark ihn das Christentum in seinem Hindu-Sein, in das er hineingeboren wurde, beeinflusst hat.

Ich ziehe Parallelen zu unserer Annaschule und rufe mir die Kritik derer in Erinnerung, die für einen eigenen Unterricht jeder Religion in der öffentlichen Schule analog zum konfessionellen christlichen Religionsunterricht eintreten. Die Forderung ist berechtigt. Die Realisierung setzt entsprechende wissenschaftliche Ausbildung der Unterrichtenden voraus. Das Gleiche gilt für die interreligiöse Religionslehre, die ebenfalls einen eigenen Studiengang nötig macht. Kinder und Jugendliche können dann wirklich kompetent mit den Religionen bekannt gemacht werden, die sie in ihrem Umfeld antreffen.

Grundschulkinder können und müssen jedoch schon jetzt mit fremder Religion umgehen lernen, weil sie diejenigen kennen, die Träger fremder Religion und Kultur sind. Sie sitzen vier Jahre nebeneinander in der Grundschule, im Haus des Lernens mit allen Sinnen. Sie sind einander in ihrer Verschiedenartigkeit vertraut, kennen das ganz Andere wenigstens ansatzweise, ausschnitthaft. Sie lernen, das Eigene mehr zu schät-

zen oder überhaupt erst zu erkennen als auch die Besonderheiten des zunächst Fremden zu achten.

Jesus im Buddhismus

An der Annaschule gibt es einige buddhistische Familien. Die Befragten sehen Parallelen zwischen Buddhismus und Christentum oder Buddha und Jesus. In ihren Äußerungen gehen sie zunächst auf Gemeinsamkeiten zwischen Buddha und Jesus ein: Die Geschichten von Buddha erinnern an Jesus. Beide sind Lehrer und damit Leitbilder ihrer Religion. In der großen Vielfalt der Erscheinungsformen des Buddhismus scheint Jesus dann doch unterschiedlich beurteilt zu werden. Die Bandbreite der Aussagen reicht von »Die Verehrung Jesu Christi stört im Buddhismus nicht« über »man möchte, dass Buddha wie Christus in den Menschen lebt« bis hin zu japanischen Formen des Buddhismus, in denen Erlösung vom leidvollen Erdenleben durch Glauben, nicht durch Erleuchtung erreicht wird. Das klingt christlich und scheint am weitesten entfernt zu sein von den ursprünglichen Weisheiten Buddhas, die die totale Eigenverantwortlichkeit des Menschen vor Augen haben. Alles Dasein ist leidvoll. Leiden entsteht aus dem Begehren, und wer es aufhebt, beendet das Leiden und geht ins Nirwana ein. Der achtfache Weg, wie ihn Buddha zuerst gegangen ist, führt durch rechtes Denken, rechtes Entschließen, rechtes Wort und rechte Tat zur ersehnten Aufhebung des Leidens.

In der Sprechstunde des Zentrums für tibetischen Buddhismus in Aachen nimmt sich Herr L. viel Zeit für meine Fragen. Tibetische Buddhisten sehen in Jesus ganz allgemein einen Bodhisattva, einen Menschen, der die Fähigkeit entwickelt hat, seine Aktivitäten für das Leben anderer einzusetzen, also jemand, der nicht nur den ersten Weg gegangen ist, der zur persönlichen Befreiung führt (grundlegendes »Fahrzeug«), sondern auch den zweiten Weg beschreitet, der die auf alle Wesen bezogene Erlösung zum Ziel hat. Fernab vom modischen Buddhismus-Boom beobachtet Herr L., dass sich eine wachsende Zahl von Christen jeden Alters dem Buddhismus dieser Ausprägung suchend zuwendet, um eine allzu strenge christlich-religiöse Sozialisation und mit ihr auch die Gottesvorstellung hinter sich zu lassen. In Kursen werden allgemeine Grundlagen besprochen und Anleitung zu Meditationsübungen gegeben. Sie lassen zur Ruhe kommen, erhöhen Achtsamkeit und Bewußtheit und können in den Alltag integriert werden. Eine Vielzahl von Methoden helfen, die Funktionsweise des eigenen Geistes kennenzulernen, was wiederum als Voraussetzung zur schrittweisen persönlichen Entwicklung führen wird. Wichtigste Voraussetzung für jede Meditation ist die Bereitschaft, sich auf alle existierenden Wesen einzustellen, denn alle sind von Leid betroffen. Nur so kann sich der Erleuchtungsgeist entwickeln. Ohne ihn gibt es keine Hilfe für andere. Diesem motivationalen Ansatz liegt – anders als im Christentum – eine Philosophie, keine Theologie zugrunde. Trotz der unterschiedlichen Grundlegung entspricht die handlungsorientierte Umsetzung tibetischer Meditation im Alltag exakt der Idee christlicher Nächstenliebe.

Wie mein Gesprächspartner haben sich viele im Gemeindeleben zunächst eng eingebundene junge Christen (Herr L. war u.a. Messdiener) in

den letzten Jahrzehnten aus der engen Bindung gelöst und unabhängig von der Kirche eigene Wege gesucht. Diese Distanz zu Kirche und Christentum bedeutet jedoch nicht unbedingt Abkehr von Religiosität. Im Gegenteil, Herr L. kommt während seines Technik-Studiums zu der Auffassung, auch sein religiöses Leben intensivieren zu können, wenn er die Techniken und Methoden des tibetischen Buddhismus beherrschen lernt. Der theoretisch distanzierte Ansatz sagt ihm mehr zu als das früher von ihm geforderte Fürwahrhalten von Glaubensaussagen. Heute gilt für ihn: nicht alles glauben, sondern selbst prüfen, Erkanntes annehmen und im täglichen Leben umsetzen.

Menschen sind heute eher bereit, die Religion, in die sie hineingetauft oder hineingeboren wurden, zu verlassen, sei es aus Gründen der Kritik an der Institution oder an Glaubensvorgaben, sei es, dass ihnen diese Religion keine Orientierungshilfe mehr für ihr Leben bietet. Sehr viele Kinder unserer Schule wachsen in der Familie religionslos auf oder kommen aus bireligiösen oder -konfessionellen Familien. Für einen Wechsel oder eine individuelle Entscheidung ist es wichtig, über Religionen und Jesu Rolle darin informiert zu sein.

Folgerungen

Die Begegnung von Menschen aus verschiedenen Kulturen und Religionen ist selbstverständlich geworden und wird sich weiter entwickeln. Spannungen und als Folge Konflikte bis hin zu offener Aggression gegen »den Fremden« sind bekannt. Hinzu kommt, dass machtpolitische Auseinandersetzungen in den Herkunftsländern nicht selten suggerieren, es handle sich um religiös bedingte Unterschiede, die zu Krieg, Vertreibung und Völkermord in den derzeitigen Krisengebieten der Erde führen und Fluchtbewegungen bis hin zur Annaschule verursachen. Gute Sachkenntnis über fremde Religionen kann da helfen, die wahren Gründe religiös verbrämter Auseinandersetzungen zu erkennen. Es kann in diesem Zusammenhang hilfreich sein zu wissen, dass in den Religionen im Umfeld der Annaschule Jesus Christus bekannt ist und geachtet wird als jemand, der für das Friedenschaffen eintrat.

Wer schon als Kind in Kindergarten und Grundschule, als Jugendlicher in weiterführenden Schulen schrittweise in interreligiöses Miteinander eingeübt wird, kann selbst beobachten, wie Religionen auf Menschen einwirken. Kenntnis der eigenen und der fremden Religion und der darin sichtbaren Positionen können zu Verständnis und Verständigung führen.

Schon Grundschüler wissen, dass die eigentliche Bedeutung von Religion darin liegt, dass sie Antworten auf wichtige Fragen vieler Menschen gibt: Woher komme ich? Was passiert nach dem Tod? Nach welchen Regeln soll ich leben? Weshalb bin ich eigentlich auf der Erde? Oft scheinen die Antworten auf den ersten Blick sehr unterschiedlich zu sein. Manche Religion gibt Antworten, die nicht hinterfragt werden sollen. Andere fordern geradezu zur Deutung und individuellen Interpretation heraus.

Die »entdeckende« Methode des Vergleichens führt zum Finden von Unterschieden und Gemeinsamkeiten. In jeder Religion sind ethische Appelle zu finden wie: das Leben achten, den Nächsten lieben, bereit sein zum Verzeihen, gegen Unrecht kämpfen, in der Not helfen. Die Aktualität solcher Forderungen ist uns bekannt und im sogenannten Weltethos als Auftrag aller Gläubigen auf den Punkt gebracht: Bewahrung der Erde, Frieden schaffen und soziale Gerechtigkeit realisieren. Die Weltreligionen haben sich darauf verständigt, ungeachtet der bekannten und gegenseitig respektierten Unterschiede für diese drängenden Probleme der Weltgesellschaft durch gemeinsames Handeln Lösungen zu finden.

Über das schon angesprochene Friedensengagement Jesu hinaus enthält seine Ethik offenbar in diesen Bereichen so etwas wie eine allgemeingültige Wahrheit, die viele für sich gelten lassen möchten, unabhängig von gravierenden Unterschieden der Religionen. In den in unserer Schule vertretenen Religionen und Konfessionen wird Jesus von den Befragten zwar je nach Quelle und deren Intention durchaus unterschiedlich als historischer Jesus von Nazareth oder kerygmatischer Jesus Christus oder schlicht als »Christus« genannt, aber es hat sich gezeigt, dass er vielen Andersgläubigen in ihrer alltäglichen ethischen Orientierungspraxis vertraut ist als Ideal oder Leitfigur. Ihm wird auch die Rolle des großen Lehrers zugeschrieben wie Moses im Judentum, Siddhartha Gautama im Buddhismus und Muhammad im Islam. Meine Interviewpartner sprechen trotz aller theologischen Unterschiede und Abgrenzungen von Jesus als persönlichem ethischen Vorbild.

Margot Rickers ist Rektorin der Annaschule in Aachen.

Heinz Stratmann

Auferstanden in der Theorie – oder: Auferweckt ins Leben

Ein erfahrungsorientierter Zugang zur Auferweckung Jesu mit Hilfe des Films »Der Club der toten Dichter«

1 Auferstehung Jesu zwischen Wirklichkeit und Deutung – »Theologisches Positionsjonglieren« ohne persönlichen Bezug

Mitte der 70er Jahre erfuhr der (katholische) Religionsunterricht vor allem in der Oberstufe zum einen infolge der Reform dieser Schulstufe und zum anderen durch den Religionsunterrichts-Beschluß der Gemeinsamen Synode der deutschen Bistümer eine einschneidende Veränderung. Dabei waren es nicht so sehr die Richtlinien, die die Didaktik dieses Faches maßgeblich bestimmten, sondern einschlägige Textsammlungen, wie sie damals – etwa das von Werner Trutwin herausgegebene »Theologische Forum« oder die von Albert Schlereth herausgegebenen »Alternativen« – auf den Markt kamen. Bis Beginn der 80er Jahre ließ sich mit solchen Textsammlungen – etwa zur Christologie – ohne größere Probleme arbeiten. Das veränderte sich jedoch spätestens Mitte der 80er Jahre schlagartig; die Schüler und Schülerinnen konnten einem mit Texten arbeitenden Religionsunterricht immer weniger abgewinnen, so daß für sie dieses Schulfach in eine lebensferne Ecke abdriftete. Ein Grund dafür ist sicherlich in der veränderten religiösen Sozialisation der Heranwachsenden zu suchen. Selbst im ländlichen Raum nahm die Zahl derjenigen rapide ab, die in einer religiös bzw. kirchlich geprägten Umgebung groß wurden. Damit entfiel eine wichtige Grundlage dafür, daß eine Auseinandersetzung mit theologischen Texten als eine rationale, kritisch-konstruktive Aufarbeitung des eigenen, subjektiv-emotional gefärbten sozialisationistischen Hintergrundes als positive Sache erfahren werden konnte. Die einseitig textkonzentrierte Behandlung kontroverser theologischer Fragen wurde vielmehr von den Schülerinnen und Schülern so erlebt, als gehe es bei Religion und Glaube lediglich um einen Streit zwischen Wissenschaft und kirchlichem Lehramt. Zu einer persönlichen Auseinandersetzung mit den angesprochenen Fragen kam es nur noch in Ausnahmefällen.

Diese allgemeine Schwierigkeit verschärfte sich nochmals im Zusammenhang mit der Behandlung des Themas »Auferstehung« – ein Thema, das zu den obligatorischen Inhalten des Christologiekurses in der gymnasialen Oberstufe gehört. In den Textsammlungen fin-

det sich dazu unter der Überschrift »Kreuz und Auferstehung« ein Abschnitt mit einer großen Palette von theologischen Interpretationen, angefangen von einer sehr realistischen Vorstellung vom leeren Grab und von den Erscheinungen des Auferstandenen bis hin zu solchen Anschauungen, die bewußt auf eindeutige, d.h. historisch festzumachende Indizien der Auferstehung verzichten oder diese für zweitrangig erklären.

Der Einsatz solcher Texte führte, auch wenn man entgegenzusteuern versuchte, letztlich dazu, daß die Schüler und Schülerinnen die Bandbreite der offerierten Positionen sich mit Hilfe einer Skala klarmachten, die sich zwischen den Extremen »erfundene Geschichte« und »historische Tatsache« bewegte. Dem ersten konnte so etwa die »Betrugshypothese« von Reimarus und dem zweiten das »Lehrschreiben der Katholischen Bischöfe Deutschlands zur Auferstehung Jesu« zugeordnet werden; dazwischen lagen dann beispielsweise die Positionen von Bultmann über Marxsen bis hin zu Lohfink und Kasper. Dabei blieb es dann aber auch.

Ein durchschnittlicher Religionskurs zerfiel erfahrungsgemäß in zwei Gruppen: Die Auseinandersetzungs-Gewillten und Gesprächsbereiten machten sich mit einem einmaligen Wutausbruch über den »ganzen Unsinn« Luft, um sich dann enttäuscht zu der schweigenden Mehrheit der Immer-schon-Stillen zu gesellen. Die an numerus-clausus-Punkten interessierte Minderheit bestimmte, ja forcierte gelegentlich sogar diese Art von Unterricht; denn ein solcherart antrainierbares Wissen galt in ihren Augen als optimal für eine punktbringende Abiturprüfung. Diese pragmatisch-vorteilsbedachte Erwartungshaltung führte dazu, daß sich auch im Religionsunterricht die Tischordnung veränderte: von der kommunikativen Gruppenanordnung in den 70er Jahren über eine U-Form als Zwischenlösung zehn Jahre später bis hin zu der vom Mathematik- und Lateinunterricht her vertrauten Anordnung in Reihen hintereinander mit dem Blick auf Pult und Tafel heute.

Zwei zwar unterschiedlich akzentuierte, aber sich gegenseitig ergänzende Aussagen lösten angesichts der erlebten Krise ein grundsätzliches Überdenken der eigenen Unterrichtspraxis aus. Es war zum einen ein Diktum des Soziologen Franz-Xaver Kaufmann: »Das in jüngster Zeit wieder aufgeflamnte Interesse an ›Religion‹ geht weitgehend am christlichen Glauben vorbei. Friedrich Nietzsches Wort ›Es scheint mir, daß zwar der religiöse Instinkt mächtig im Wachsen ist – daß er aber gerade die theistische Befriedigung mit tiefem Mißtrauen ablehnt‹ scheint mir treffend die gegenwärtige ›postmoderne‹ Diskussionslage zu charakterisieren.«¹ Zum anderen war es eine bei dem Theologen und Psychologen Eugen Drewermann gefundene Anmerkung, in der er gegen eine einseitige kognitive Engführung der Glaubensvermittlung den Vorwurf erhebt, »daß sie statt Erfahrungen zu vermitteln, Begriffe zur Deutung fremder Erfahrungen lehrt, daß sie ursprüngliche Gefühle religiösen Erlebens durch rationale Theorien über vermutliche Konsequenzen solcher Erlebnisse ersetzt und daß sie insgesamt in ihrer Re-

1 F.-X. Kaufmann, Die heutige Tradierungskrise und der Religionsunterricht, in: Religionsunterricht. Aktuelle Situation und Entwicklungsperspektiven, Bonn 1989, 60-73, hier: 63.

duktion auf verstandesmäßige Argumentationsmuster den Ursprung religiöser Erfahrung mehr verschüttet als eröffnet«².

2 Ein Spielfilm als Medium gemeinsamer Erfahrungsorientierung

Das Unterrichtsbeispiel, das im folgenden vorgestellt wird, orientiert sich bewußt an der Lebenswelt der Schülerinnen und Schüler der gymnasialen Oberstufe. Konkret handelt es sich um Erfahrungen, die mit dem Einsatz eines Spielfilmes gemacht wurden, um zu einer gemeinsamen, an nachvollziehbaren Impulsen orientierten Gesprächsgrundlage für religiöses Nachdenken zu gelangen. Auf diese Weise sollte eine wesentliche Forderung der Korrelationsdidaktik eingelöst werden, nämlich die Koppelung der – wie es Edward Schillebeeckx formuliert hat – Wahrheitsfrage an die Relevanzfrage.

Daß Spielfilme ein unter Jugendlichen bekanntes und beliebtes Genre sind, braucht nicht eigens erläutert zu werden. Mit ihrem Einsatz können darum im Unterricht die Kommunikationschancen erhöht werden. Dabei geht es keineswegs darum, eine eher rational, konzeptionell, logisch und argumentativ angelegte Wortkultur durch eine eher assoziativ, narrativ, mythisch und von einer Affektlogik gekennzeichnete Bildkultur ersetzen zu wollen, sondern vielmehr darum, beide Kommunikationskulturen in ihren jeweiligen Möglichkeiten aufeinander zu beziehen. Motivationspsychologisch gewendet ergeben sich dabei differenziertere Möglichkeiten, unterschiedliche Fähigkeiten der Jugendlichen für das Gespräch und den Erkenntnisprozeß zu nutzen – nicht zuletzt im Sinne einer kompensatorischen Erziehung im Ausgleich zu einem zumeist einseitig rezeptiv und diskursiv-argumentativ angelegten Unterricht. Dieses kann meiner Erfahrung nach zu einem Erlebnis der »Befreiung« vom »vertexteten« Religionsunterricht führen und intensive Unterrichtsgespräche auslösen, in denen sich leistungsschwächere und –stärkere Schülerinnen und Schüler konstruktiv ergänzen.

3 Peter Weirs »Der Club der toten Dichter« als »religiöser« Problemfilm

Bewährt hat sich die Verwendung des Verständnisses von »Religion« und »religiöse Erfahrung«, wie sie sich etwa bei Paul Tillich findet, nämlich als »das, was uns unbedingt angeht«. So war es möglich, einen »religiösen« Film nicht von vornherein auf biblische oder theologische Inhalte im engeren Sinne festzulegen und einzugrenzen. Mit Hilfe des Filmes und in seiner Besprechung gelang es, an den dort thematisierten lebensweltlichen Erfahrungen anzuknüpfen und bei den Schülern und Schülerinnen Fragen nach der Transzendenz und dem unendlichen Geheimnis, das der christliche Glaube Gott nennt, aufkommen zu lassen und in einem existentiellen, problemorientierten Dialog weiterzuführen.

2 E. Drewermann, Tiefenpsychologie und Exegese. Bd. 2, Olten 1995, 16.

Der unter der Regie von Peter Weir mit Robin Williams in der Hauptrolle produzierte Film »Der Club der toten Dichter« ist zweifelsohne für die Schülergeneration der 90er Jahre einer ihrer »Kultfilme«.³ Gleichzeitig erfüllt er alle Bedingungen eines »religiösen Problemfilms«, jedenfalls wenn man die weitere Religionsdefinition gelten läßt.

Am Beispiel seines Einsatzes soll beschrieben und zur Diskussion gestellt werden, wie im Rahmen eines Christologiekurses der gymnasialen Oberstufe – dem methodischen Dreischritt folgend – zunächst ein erfahrungsorientierter Zugang zur Auferstehungsthematik eröffnet und davon ausgehend eine Korrelationskompetenz entwickelt und ein religiöses Problembewußtsein erreicht wurde, auf deren Basis eine biblisch-theologische Auseinandersetzung geführt werden konnte. Dabei kamen beide Dimensionen – die bewußtseinssteuernde und die handlungsorientierende – zum Zuge.

Der Inhalt des Films ist kurz erzählt:⁴ In ein von Tradition und Disziplin bestimmtes, auf Lebensbewährung abgerichtetes neu-englisches College bricht der junge Lehrer Keating ein. Mit seinen unorthodoxen Lehrmethoden erschließt er den Schülern, Poesie nicht mit analysierendem Verstand, sondern mit dem Herzen aufzunehmen. Die Schüler finden heraus, daß Keating selbst die Erziehung ihrer Schule erlebt hat, und stoßen auf seine Beteiligung am geheimnisumwitterten »Club der toten Dichter«, den sie mit ihrem Treffen in einem Höhlenversteck wiederbeleben. Der Schüler Neil Perry erkennt seine Leidenschaft für das Theater, und in einem Akt der Auflehnung gegen die bedingungslose Abhängigkeit von seinem Vater spielt er trotzdem auf der Bühne den Puck im »Mittsommernachts-traum«. Der zutiefst verletzte Vater nimmt seinem Sohn durch eine Einkasernierung in eine andere Schule jede Lebenshoffnung; der Sohn begeht Selbstmord. Der aggressiv-autoritäre Schulleiter sucht einen Sündenbock und macht Keating für die Tat des Jungen verantwortlich: Keating muß gehen. Doch der Funke der Erkenntnis und der individuellen Freiheit lebt in den Schülern fort, auch wenn die strikten Prinzipien der Schule im Sinne der Macht äußerlich den Sieg davon getragen haben. Als alles schon verloren zu sein scheint, geben sie im Angesicht des Schulleiters dem scheidenden Keating ein heroisches Zeichen ihrer geistigen Verbundenheit: Sie erheben sich einer nach dem anderen, beginnend mit dem vermeintlich schüchternsten Todd Anderson, und stellen sich auf die Tische. Dabei formulieren sie ihr Bekenntnis zu Keating: »Oh Captain, my Captain«, eine Anrede, die Keating ihnen in Anlehnung an ein Gedicht von Walt Whitman über Abraham Lincoln nahegelegt hatte, »wenn sie es gut mit ihm meinten«.

3 Zum Film »Der Club der toten Dichter« liegen zwei Unterrichtsmodelle bzw. -materialien vor: Du lebst nur einmal. – Nutze den Tag! Materialien und Vorschläge für eine Unterrichtseinheit über den Film »Der Club der toten Dichter« in den Klassen 9 und 10, erarbeitet von *Bernhard Bosold*, in: Materialbrief RU 3/91; Nutze den Tag. Carpe diem. Der Club der toten Dichter, Horizonte Materialheft 4, erarbeitet von *Felix Hensel, Rudolf Mack, Gudrun Schmidt* und *Dieter Volpert* (Sonderheft der Religionspädagogischen Korrespondenz PTI Karlsruhe/PTI Stuttgart, Freiburg 1998, 4. verb. Auflage).

4 Vgl. zum folgenden *Franz Everschor*, Der Club der toten Dichter in: Film-Dienst 1/90, 14-16. Die Rezeption bei den Kritikern im deutschsprachigen Raum war widersprüchlich; die Bewertungen reichten von kritisch ablehnend: »Der Club der toten Dichter« nimmt einem das selbständige Fühlen ab wie derzeit kein zweiter Film weit und breit.« (*Otto Heuer*, in: Rheinische Post vom 26.1.1990) bis hin zu überschwenglich lobend: »Der einzige mir bekannte gute Grund für eigene Söhne besteht darin, daß man sich mit ihnen den »Club der toten Dichter« ansehen kann.« (*Robert Gernhard*, in: DIE ZEIT vom 2.2.1990).

Auf die Vielfalt der unterschiedlichen Gesprächsanknüpfungen im Anschluß an den Film kann hier nicht detailliert eingegangen werden. Allein die Frage »Möchten Sie von Mr. Keating unterrichtet werden?« mobilisierte eine derartige Fülle von individuellen Lebenserfahrungen bei den Schülerinnen und Schülern, daß es eher notwendig wurde, sie zu bremsen und zu konzentrieren. Intention der Unterrichtsreihe war es, im Anschluß an das gemeinsame Anschauen des Filmes ein »religiöses« Zentralmotiv und damit verbunden ein theologisches Problembewußtsein herauszuarbeiten. Dies zu realisieren war alles andere als leicht; denn ein Aufbrechen traditioneller, nichtssagender, aus kindlicher Gewohnheit nicht weiterentwickelter Vorstellungen und unkritisch übernommener, formal anerzogener religiöser Denkstrukturen war dafür erforderlich. Wie alle Aufbrüche aus Verkrustungen stieß die folgende Interpretation des Films auch bei den beteiligten Jugendlichen zunächst auf Zurückhaltung, punktuell sogar Ablehnung.

4 Die Augen der Welt und die Augen des Glaubens: Vermeintliche Verlierer sind die eigentlichen Sieger

Beeindruckend war immer wieder, wie langsam, Schritt für Schritt, zunächst intuitiv, dann rational sich die Einsicht Bahn brach, daß der Film und seine Geschichte von der Erziehung zum Selbstbewußtsein, dem vermeintlichen Scheitern des Lehrers und dem Aufstand der Schüler als Bekenntnis der Treue zu sich selbst und ihrem Lehrer in engster Parallele zum Evangelium, dem Leben, Tod und der Auferstehung Jesu gesehen werden konnten. Der Sieg der Autorität des Schulleiters und die Entlassung des Literaturlehrers (»the symbolic death«, wie es die englischsprachige Literatur zum Film nennt) erscheint in den Augen der Allgemeinheit als Sieg des Establishments und seiner erprobten und bewährten Disziplinierungs- und Anpassungsmechanismen. Auch der Tod Jesu ist in den Augen der Welt das Scheitern eines vermeintlichen Messias und der Sieg der damaligen Obrigkeit, ihrer Machtstrukturen und Herrschaftsinteressen.

So wie die Keating-Jesu-Parallele die Schüler und Schülerinnen herausforderte und sie meistens auch anregte, über Tod und Auferstehung Jesu in einer für sie neuen, durch das Erleben des Filmes nähergekommenen Weise nachzudenken, galt Gleiches auch für die Parallele zwischen den Jüngern Jesu und den Schülerinnen und Schülern. Denn auch hier machte ein geduldiges Abwägen, häufig aber auch eine Spontanreaktion im Unterricht hellsichtig, daß die angepaßten und schüchternen Schüler im Film vieles gemeinsam haben mit den zurückhaltenden, verängstigten Jüngern. Ermutigt dazu, selbständig und konsequent weiterzudenken, gelang es im Unterrichtsgespräch, den mutigen Aufstand der Schüler, allen voran des Schüchternsten, und das sich darin ausdrückende Bekenntnis zu Mr. Keating und dem, was er ihnen vermittelt hatte, in Parallele zu sehen zum selbstbewußten

Bekenntnis der Jünger zu Jesus als dem Christus, allen voran Petrus: Diesen Jesus hat Gott auferweckt, dafür sind wir Zeugen (Apg. 2, 32).

5 Das Auferstehungsmotiv: Leben nach dem Tod – die Faszination und die Idee leben weiter

Mit Hilfe des Filmes entwickelten sich bei den Schülerinnen und Schülern die angezielte Korrelationskompetenz und ein altersangemessenes theologisches Problembewußtsein. Die anschließende Auseinandersetzung mit verschiedenen theologischen Beiträgen und der kirchlich-dogmatischen Lehre rückten so in einen schülernahen lebensbezogenen Kontext. So etwas zu erzielen ist heute notwendiger denn je, wenn man nicht der Alternative erliegen will, daß durch Texte lediglich ein abfragbares Abiturwissen angepaukt werden soll. Das heißt aber auch, daß die Textarbeit ein Stück zurücktritt, um der Person der Religionslehrerin oder des Religionslehrers und ihrer Glaubwürdigkeit einen vorrangigen Stellenwert beizumessen und einzuräumen. Ihr Bekenntnis ist gefragt – auch und gerade von den Jugendlichen!

Nach der Filmbesprechung gab es mehrere Möglichkeiten des weiteren Kursverlaufes. Zur Vertiefung des Problembewußtseins und um die Isolation theologischen Denkens (Religionsstunden-Ich) aufzubrechen und in einen lebensweltlichen und gesamtgesellschaftlichen Kontext zu stellen, bot es sich an, Walt Whitmans Gedicht »Oh Captain, my Captain« zu behandeln.

Im Mittelpunkt dieses Gedichts steht der sechzehnte Präsident der Vereinigten Staaten von Amerika, Abraham Lincoln, der von der Idee der Sklavenbefreiung überzeugt war und die Menschen dafür begeisterte, damit sie sich dafür engagieren. Letztlich aber muß der »Held« wenige Tage nach dem Sieg seiner Idee seinen Einsatz mit dem Leben bezahlen. Auch andere Persönlichkeiten aus der Geschichte von Befreiungen, z.B. Mahatma Gandhi oder Martin Luther King, konnten im Rahmen dieser Perspektive als überzeugende Vorbilder in ein neues, für die meisten Schüler und Schülerinnen unerwartetes Licht gerückt werden.

6 Das unterscheidend Christliche: Die Auferweckung Jesu als Messiasbekenntnis und Glaubensereignis

Durch dieses didaktische Vorgehen gelang es, daß der Glaube der Jünger sowohl als ein von der Faszination bestimmtes, menschlich nachvollziehbares Überzeugungsgeschehen als auch als in seiner Art einmaliges christliches Glaubensbekenntnis zur Sprache kam und erörtert wurde. Die Aussage des Filmes etwa legte es nahe, einen Text von Willi Marxsen mit dem Titel »Die Auferstehung Jesu – ein zeitbedingtes In-

terpretament«⁵ im Sinne einer Überleitung an den Anfang der theologischen Auseinandersetzung zu plazieren.

Durch die Weise, wie Marxsen seine bekannte These »Ostern bedeutet: Die Sache Jesu geht weiter« auslegt, ergab sich eine Nähe zu der Aussage des Filmes: »Gott hat Jesus trotz seines sichtbaren Scheiterns bestätigt . . . Gott bestätigt Jesus als den, wie er war.« Und wenn Marxsen fortfährt, diese Glaubenszumutung für die Jünger damals wie für die Menschen heute zu interpretieren, dann geschieht dies gewissermaßen in der christlichen Lesart des *carpe-diem*-Motivs des Films: Jesus hat den Seinen und allen, die sich auf ihn einlassen, zugemutet, »ihr Leben ganz auf Gott zu stellen, die Sorge um den kommenden Tag wirklich Sorge des kommenden Tages sein zu lassen . . . er hat ihnen zugemutet, ihr Leben (und d.h., ihren Versuch, sich selbst behaupten zu wollen) aufs Spiel zu setzen«.

Der Text von W. Marxsen, so die Unterrichtserfahrung, erfüllte eine doppelte Funktion: Zum einen verdeutlichte er den christlich-religiösen Gehalt des Osterglaubens im Sinne dessen, was Glaubende unbedingt angeht: die »Sache Jesu« heute zu leben. Zum anderen eröffnete er einen Weg von der partiellen Identifikation (Marxsen-These; symbolische Interpretation) hin zu einer Übereinstimmung mit der kirchlichen Glaubenslehre im Sinne des »geschichtlichen Faktums unserer Erlösung durch Tod und Auferstehung des ewigen Gottessohnes« (wie es im erwähnten Lehrscheiben der deutschen Bischöfe heißt). An lebensweltliche Perspektiven anknüpfend führte der Argumentationsgang des Unterrichts mehr und mehr zu einer lebensgeschichtlichen Auseinandersetzung (bzw. existentiellen Entscheidung) mit der Sache Jesu und dem dogmatisch festgelegten Glauben der Kirche – analog zu der vom Konzil postulierten Hierarchie der Wahrheiten.

7 Der Osterglaube als Handlungsorientierung heute (?): Die Schizophrenie von gesellschaftlicher und christlicher Werteordnung

Wie jedoch sieht es mit der Möglichkeit aus, die gewonnene Einsicht über den Sinn des Osterglaubens mit dem, was im normalen Alltag erlebt wird, in Einklang zu bringen? Steht der Osterbotschaft nicht die dominant gewordene »Siegergesellschaft« mit ihrer Hochwertung des »Stärkekultes« diametral entgegen?⁶ Oder die Kehrseite dessen: Mittlerweile wird von

5 Der Text ist entnommen aus: *Willi Marxsen*, Die Auferstehung Jesu als historisches und theologisches Problem, Gütersloh 1964, und findet sich in Auszügen z.B. in *Alternativen 11: Tod – Jenseits – Auferstehung*, München 1973, 64f; *Forum Religion 3: Christus erkennen*, Düsseldorf 1983, 65. Ein differenzierterer, im Sinne des Filmes vertiefender Text ist entnommen aus *ders.*, Die Auferstehung Jesu von Nazareth, Gütersloh 1968; ein Textauszug daraus findet sich in: *Zugänge – Entfaltungen – Perspektiven. Religion in der Sekundarstufe II*, Hannover 1979, 57–60; *Theologisches Forum 3: Der Anspruch Jesu*, Düsseldorf 1970, 37–43.

6 Vgl. *Horst-Eberhard Richter*, Zum Unbehagen in der Kultur der Gewalt, in: *Psychosozial 17* (1994) Heft II (Nr. 56), 9–15.

einer »winner-looser-Perspektive« unter Jugendlichen mit Blick auf verbreitete Formen von Diebstahl, Gewalt und Rechtsextremismus gesprochen.⁷ Eine Konfrontation dieser gesellschaftlichen Wirklichkeit mit ihrem Prestige- und Konkurrenzdenken, ihrer brutalen Ellbogenmentalität mit der Osterbotschaft brachte viele Schülerinnen und Schüler dazu, resignativ festzustellen: Gesellschaft und Evangelium passen nicht zusammen. Auf den Punkt brachte es eine Schülerin in ihrer Abiturprüfung: »Wenn ich heute so lebte wie Jesus und wie wir es im Religionsunterricht besprochen haben, hätte ich in unserer Welt keine Berufschance.« Was bleibt, sind Mut und Wagnis von Religionslehrern und -lehrerinnen, im Unterricht unbeirrt das Evangelium von der Auferstehung Jesu als herausfordernde »Kontrasterfahrung« (Edward Schillebeeckx) zur Sprache zu bringen und von der darin enthaltenen In-Frage-Stellung der heutigen Wertewelt nicht abzulassen. Insoweit mag das von Mr. Keating im Film benutzte Zitat des amerikanischen Dichters Robert Frost als Ermutigung zu mehr christlichem Selbstbewußtsein für alle am Religionsunterricht Beteiligten dienen: »Im Wald zwei Wege boten sich mir dar, und ich ging den, der weniger betreten war; das veränderte mein Leben.«

Dr. *Heinz Stratmann* unterrichtet seit 25 Jahren Katholische Religionslehre am Mariengymnasium in Warendorf/Westfalen.

7 Vgl. etwa den Berichtsband zum Symposium »Kriminalität und Gewalt im Leben junger Menschen«, Rehburg-Loccum 1998; darin haben in Fortschreibung der Anomietheorie von Robert K. Merton *Christian Pfeiffer* und *seine Mitarbeiter* des Kriminologischen Forschungsinstituts Niedersachsen die winner-looser-Perspektive als zentrales kriminogenes Motiv herausgearbeitet.

Thurid Pörksen

»Was ihr getan habt . . .« H zum Beispiel in Saßnitz

In Saßnitz auf Rügen wohnten 1998 noch 12.500 Menschen – 1990 waren es 18.000, vor dem Krieg 4.500, um die Jahrhundertwende wurden die wenigen Fischer- und Bauernfamilien aus Saßnitz und Crampass der Gemeinde Sagard zugerechnet; dort wurden sie alle getauft und eingesegnet, getraut und bestattet. Das Badeleben brachte Entwicklung und Aufschwung nach Saßnitz, die Fischerkaten wurden aufgestockt und ausgebaut, Hotels und Pensionen mit ihren typischen Holzbalkonen lockten die Städter. Kaiserliches Badeleben brachte eine eigene Kirche ins Dorf, ein Bade-Kur-Haus, eine lange Mole und die Eisenbahnfähre nach Trelleborg in Schweden (die berühmte Königslinie), ein Schloß und Kasernen, Marine und Kriegsschiffe, eine private Töchterschule, Kadetten, Kommerz und alles, was dazugehört. Der Pastor zählte zu den Honoratioren des Ortes.

In der Nazizeit erlosch der Glanz des Ortes. Ein jüdischer Kreidemühlenbesitzer, Lazar Lemo, der aus Berlin gelegentlich herüberkam, um nach seiner Mühle zu sehen, fand nicht mehr selbstverständlich Quartier. Nur Charlotte Schimmelpfennig aus der Villa Ägir nahm ihn auf wie später noch andere Juden, denen sie zur Flucht nach Schweden oder Bornholm verhalf. Mit Lazar Lemo zusammen wurde sie nach der Reichspogromnacht durch die eine (damals Adolf-Hitler-, später Karl-Marx-, jetzt Haupt-) Straße von Saßnitz geprügelt, wo jede/r jede/n kannte. Die Kirchengemeinde erhielt einen Marinestandortpfarrer. In der Stadt arbeiteten Fremdarbeiter, es gab Kriegsgefangenenlager, die Schulungsburg für die Hitlerjugend wurde zum Lazarett, junge Frauen wurden Krankenschwestern. Am 3. März 1945 wurde der Hafen bombardiert, der voller Kriegs- und Lazarettsschiffe lag und wo ein Zug mit Hunderten von Flüchtlingen hielt, die alle umkamen.

Im und nach dem Krieg kamen viele Flüchtlinge nach Saßnitz – willkommen waren die neuen Nachbarn nicht. Viele starben am Ziel an den Strapazen der Flucht und an der mangelhaften Versorgung mit Lebensmittelmärkten, Feuerung und Vertrauen. Aber es wurde danach ein Arbeitsamt eingerichtet. Die Fischer- und Handwerkerfamilien aus Hinterpommern, Ost- und Westpreußen bauten die Fischfang und -verarbeitung mit auf, die Landwirtschaft und den Kreideabbau, den Eisenbahnverkehr und die Fährverbin-

dungen. Aus Saßnitz wurde eine Stadt. Der Badeort wurde zum Industrieort mit einer Arbeitersiedlung am »Erwin-Fischer-Ring«, benannt nach einem kommunistischen Widerstandskämpfer (heute praktisch eingekürzt auf »Fischerring«). Man baute Schulen, Kindergärten und aus dem Lazarett ein Krankenhaus, versehen mit einer Tafel, die daran erinnert, daß Johannes Brahms einst in Saßnitz seine erste Symphonie komponierte. In den früheren Hotels wohnten kinderreiche Familien. Saßnitz als DDR-Grenzort beherbergte viel Zoll, Militär und die »Kontrollorgane«.

Die Kirche spielte in den Familien und in der Stadt immer weniger eine Rolle. In den sechziger Jahren kamen nicht mehr viele zum Konfirmandenunterricht. Viele traten aus. 2000 bis 3000 zählte die Mitgliederkartei der Gemeinde damals. Immerhin wurde noch eine kleine Kapelle eingerichtet, es gab sogar Pläne für den Bau eines Gemeindezentrums im Neubaugebiet, die aber nicht realisiert werden konnten. Die Gemeinde erbt einen alten Hotelkomplex – inzwischen baufällig und kein guter Wohnort mehr für die vielen Familien, die man nach dem Krieg dort einquartiert hatte. Sie zogen aus, sobald es im Neubaugebiet dazu Gelegenheit gab.

Zwei Pfarrer waren beschäftigt und einige kirchliche Mitarbeiterinnen für die Kinderarbeit. In den letzten Jahren vor der Wende 1989 war eine Pfarrstelle vakant. Sie wurde erst wieder besetzt, als mein Mann und ich 1990 nach Saßnitz gingen.

Inzwischen gibt es nur noch eine (derzeit meine) Pfarrstelle und Überlegungen, wie die Pfarrstellen auf der Halbinsel Jasmund zusammengelegt werden können, wo es insgesamt nur noch knapp 2000 Gemeindeglieder gibt, davon 1200 in Saßnitz – mit sinkender Tendenz.

Die Wende hat viele arbeitslos gemacht – mit Folgen für die Familien und den Zusammenhalt. Die Siedlungen, die vorher Arbeiterquartiere waren, sind jetzt Arbeitslosenquartiere. Es gibt Verelendung und Obdachlosigkeit. Die Kindergärten sind bis auf drei geschlossen, Schulen wurden dezimiert, das Krankenhaus abgerissen, die Fischindustrie wartet auf einen Großinvestor aus den Niederlanden. Die alten Kutter befördern Touristen. Viele Junge suchen hier vergebens nach einer Ausbildung und wandern aus in Großstädte. Andere sehnen sich nach Lebenssinn und Zuflucht. Sie finden sie nicht und antworten (selbst-)zerstörerisch auf die Zerstörung. Manchen geht es gut – sie verdienen Geld –, und sie haben Lust und Erfindungsgeist genug für Neues und Sinnvolles. Viele Ältere wurden und werden krank, weil sie sich überflüssig fühlen; sie werden nicht fertig mit dem Abbruch ihrer Geschichte. Anderen gelang die Wende, aber viele resignieren, sie sei zu spät gekommen. Einige genießen ihre Freiheiten, und wieder andere sind gefangen in Traurigkeit oder den Sorgen ihres Alltags. Zur Kirche kommen die einen wie die anderen nicht. Aus dem allem ergeben sich Aufgaben für die christliche Gemeinde:

(1) In der Nächstenliebe des Jesus von Nazareth zeigt sich in der Öffentlichkeit seiner Zeit die Liebe Gottes zu seinen Menschen. Jesu entfeyndende Liebe ist dabei konkret und alltäglich-praktisch. Sie hat mit lebendigen Menschen mit Namen und Anschrift zu tun, mit der Neugier auf Auswege, wo angeblich keine sein sollen. Ich fand es darum in diesem Sinne angemessen, in den Saßnitzer Verhältnissen zunächst für Arbeit und Beschäftigung zu sorgen.

Das alte, baufällige Hotel, das die Kirchengemeinde in den sechziger Jahren geerbt hatte, bot sich dafür an. Arbeitslose haben es zu einem Ort der

Begegnung und des Gesprächs umgebaut, zum Grundtvighaus. Benannt ist es nach jenem Dänen, der Zeit seines Lebens davon überzeugt war, daß Dialoge, Gespräch und Begegnung mit sich selbst und fremden anderen, die Grundlage der Demokratie, des Gemeinwesens seien. Denen, die am Grundtvighaus bauten, war die Frage nach der Gottgefälligkeit ihres Tuns durchaus fremd. Die Menschenrechte und -würde beschäftigte sie. Beim Bauen und Planen und auch später hat es viel Zeit für Geschichten gegeben: Lebensgeschichten, Stadtgeschichten, Fragen, Zeugnisse von Hoffnung und Vertrauen, die an dieses Haus, an diese Gemeindearbeit geknüpft waren und sind.

Über die Frage nach dem christlichen Auftrag dazu hat gelegentlich die kleine »alte« Kirchengemeinde nachgedacht, die eigentliche Besitzerin des Grundtvighauses: WAS IHR DEN ERNIEDRIGTEN BRÜDERN (und Schwestern) GETAN HABT, DAS HABT IHR MIR GETAN – oder eben nicht getan.

Inzwischen ist das Haus fünf Jahre im Betrieb und zum sozialen und kulturellen Mittelpunkt der Stadt geworden, Ausgangspunkt von vielen anderen Projekten wie dem Obdachlosenhaus, dem Jugendkutter, dem Jugend-Aus-Bildungsprojekt E-Werk, das aus dem alten Heizwerk und späteren E-Werk entsteht. Dazu kommen Fraueninitiativen, ein Werkstatthaus für Holz und Wolle. Hier entstehen auch Ideen und Pläne zur wirtschaftlichen Verselbständigung dieser Projekte im Rahmen der Gesamtperspektiven der Stadt; es bilden sich »Bündnisse für Arbeit«, für Beschäftigung, für ein zukunftssträchtiges Gemeinwesen. Das Grundtvighaus beherbergt den Mieterbund, den Arbeitslosenverein, den Kinder- und Jugendhilfeverein, die Initiative »Frauen nach Krebs«, eine Bibliothek und eine Volksküche, Jugendräume, einen Kino- und Theatersaal, Gästezimmer mit herrlichem Seeblick. Im Grundtvighaus arbeiten auch die Seemannsmission und ein neuer Sproß des Kirchlichen Dienstes in der Arbeitswelt mit dem Thema »Lebensraum und Arbeitsplatz Ostsee«.

In seinen Stundenplan zur Vorbereitung der Jugendweihe 1999 hat der für Jasmund zuständige Vereinsleiter namens Pfaffe auch einen Nachmittag im Grundtvighaus aufgenommen. Gesprächspartner und -partnerinnen der 230 zur Jugendweihe angemeldeten Jugendlichen werden unsere 12 Konfirmanden sein. Vielleicht kommt es zu guten Verabredungen und gemeinsamen Projekten, auf jeden Fall zum Abbau von Vorurteilen gegenüber Andersdenkenden.

Es kommen viele Leute zu Besuch, um diesen Ort offener Gemeindearbeit kennenzulernen, um mit Seminaren, Vorträgen und Ausstellungen zum Reichtum des Hauses und zu seiner Gottgefälligkeit beizutragen. Und es kommen viele Geschwächte, die das Haus zur »Quelle des Vertrauens« machen. Marie Veit besucht uns jedes Jahr und lehrt uns Wachsamkeit. Mit Ruth Lapide saßen wir zusammen, um über Tora und Evangelium, Juden und Christen in vorbehaltloser Offenheit zu reden. Denen, die mitgearbeitet haben, ging erneut der belebende Sinn des Dialogs auf. Ruth Lapide zitiert ihren Mann Pinchas Lapide: »In Gottes globalem Orchester gibt es eine Unzahl von Stimmen und Instrumenten, die alle geschaffen wurden, um nach ihrer Weise zu singen und zu spielen. Daher sollte niemand versuchen, einen Bariton in einen Tenor oder ein Klavier in eine Klarinette zu konvertieren. Wohl aber sollte man sie dazu bringen, in Eintracht miteinander ein vielstimmiges Konzert des Gotteslobes vor dem Herrn der Welt anzustimmen. Denn die Vielfalt ist ja letzten Endes eine Bereicherung für den Glaubensschatz der Christenheit und liefert einen weiteren Beweis für die Allmacht Gottes . . . Ist es nicht an der Zeit, dem Vater im Himmel mehr Phantasie zuzutrauen als die Ausschließlichkeit einer einsamen Einbahnstraße, die zu Ihm hinleitet?«

(2) Im Herbst 1998 haben wir uns auf Spurensuche gemacht nach den Juden, die in Saßnitz gelebt oder Zuflucht gesucht haben. Wie in jedem Jahr im November gab es einen ausführlichen Gottesdienst zu dieser Frage und dazu ein langes Nachgespräch. Die alten Frauen der Gemeinde stehen dann im Mittelpunkt des Interesses mit ihren vielfältigen Erinnerungen an die Pogromnacht 1938. Und die Enkel staunen. Die alten Saßnitzerinnen erzählten den Weg des Juden Lazar Lemo und seiner einzigen Beschützerin Charlotte Schimmelpfennig Schritt für Schritt nach. Die Bilder sind ihnen wie eingebrannt. Wer den Mann schlug und wer die Frau bespuckte, wer wo stand, wer wegschlich. Gefühle von Haß und Neid, Traurigkeit und Angst kamen hervor. Die Flüchtlingsfrauen erzählten aus Breslau, Königsberg und Stettin – keine, die nichts gesehen hätte. Abends trafen wir uns im Grundtvighaus, hörten Texte von Nelly Sachs und jiddische Lieder, sahen Bilder aus dem Saßnitz jener Tage: unbeschwertes Badeleben und Naziaufmärsche, Fischkutter und Kriegsschiffe, Kinder und Bürgermeister in Uniform. Eine Tochter der Charlotte Schimmelpfennig war angereist mit Bildern und Geschichten ihrer furchtlosen Mutter, und wieder erzählten die Älteren von damals. Eine erzählte, ihr Vater sei am 9.11.38 nach Hause gekommen und habe weinend gesagt: »Man hat Jesus durch die Straßen getrieben«. Den Juden Jesus. Wir beschlossen, an der Villa Ägir eine Tafel anzubringen. Die Namen Lazar Lemo und Charlotte Schimmelpfennig sollen in Erinnerung bleiben und der Tag: 9.11.1938

In jedem Jahr fahren die Konfirmandinnen und Konfirmanden auf Grundtvigs Spuren nach Thyregod in Dänemark. Dort wurde er 1798 konfirmiert. Diese einwöchige Freizeit hat immer viele Höhepunkte: Legoland und Löwenpark, Nordsee und Schwimmbad, aber vor allem Grundtvigs Leben, seine Lebenslust, seine »theopoetischen Lieder« (wie Henning Schröder sie nennt). Unterwegs im Bus hörte ich unsere Jugendlichen Judenwitze erzählen . . .

An einem Abend spielten wir mit verteilten Rollen eine Kommission aus Eltern, Lehrern, Pfarrern, Richtern, Mitschülern, Mitarbeitern aus dem Jugendamt u.a., die zusammengekommen waren, um zu klären, wer Schuld an Helgas Tod hatte. Helgas Vater war wegen Betrugs im Gefängnis, die Familie entsprechend schlecht angesehen. In ihrer Klasse bekam Helga die Schuld für alles, wurde verächtlich gemacht und niemand wollte neben ihr sitzen – erst recht nicht bei der Konfirmation. Sie nahm sich schließlich das Leben und schrieb in einem Abschiedsbrief, nun brauche niemand mehr neben ihr zu sitzen.

Die »Kommission« tagte in dem Bemühen, dem Schuldgeflecht auf den Grund zu kommen. Der Richter zitierte Jesus (Mt 5,22): »Ihr habt gehört, daß zu den Alten gesagt worden ist: Du sollst nicht töten. Wer aber jemand tötet, soll dem Gericht verfallen sein. Ich aber sage euch: Jeder, der seinem Bruder auch nur zürnt, soll dem Gericht verfallen sein; und

wer zu seinem Bruder (seiner Schwester) sagt: Du Dummkopf! soll dem Spruch des Hohen Rats verfallen sein . . .«

Die Jugendlichen gaben trotzdem zu verstehen, daß sie sich auf keinen Fall mit Helga solidarisieren würden, koste es, was es wolle, weil sie sonst selbst ins Abseits kämen und keine Freunde mehr hätten. Auf die eingeschobene Frage an alle, was sie als Helgas Mitschülerinnen und Mitschüler tun würden, sagte jede und jeder: Ich würde mich nicht neben Helga stellen! Und die Begründung war jedesmal: Ich hätte Angst, auch abgestempelt zu werden. Nur ein starker Junge mit Neigung zur Nazi-Szene sagte, er hätte ihr beistehen können, weil man vor ihm Angst habe und ihm nichts nachzusagen wage. So klein ist das Selbstbewußtsein von Jugendlichen der 7./8. Klassen in Saßnitz. So groß ist ihre Angst!

Die Frage nach der Schuld an Helgas Tod weitete sich aus:

Wer ist Schuld an der Angst dieser Jugendlichen und ihren schlechten Erfahrungen? Weitere Fragen entstehen: Wer lehrte sie Judenwitze (sie kennen auch Türken- und Schwulenwitze)? Wie tief reichen die Wurzeln der Angst, dem eigenen Gewissen zu vertrauen? Wie zerstört ist diese Gemeinschaft, und welches sind die Ursachen dafür? Wie vermitteln wir dieser jungen Gemeinde stärkendes Gnadenbewußtsein? »Wie soll das Notwendige möglich werden?«

Am anderen Tag besuchten wir eine Internatsschule im freiheitlichen Geiste Grundtvigs, eine kleine »Gegengesellschaft«. Der Schulleiter beantwortete uns viele Fragen. Eine fragte ihn nach dem Grundprinzip seiner Schule. Er antwortete: Ich stelle mich ohne Frage an die Seite der Ausgeschlossenen. Findet Mobbing statt, untersuche ich den Fall nicht, sondern bitte die »Mobber«, die Schule zu verlassen.

»Mir scheint, es geht nur auf eine Art: Die Aufarbeitung muß gemeinsam geschehen, in Gruppen, die sich eigens zu diesem Zweck zusammenfinden, und mit dem Ziel aktiven Eingreifens an einer Stelle. Gemeinde muß wieder Gegengesellschaft werden.« Und: »Hier gilt kein Image, wie es in der Welt um uns herum gilt, wo es oft nur darauf ankommt, welchen Eindruck man macht, nicht aber, wer wir wirklich sind. Entziehen wir uns diesem Selbstbetrug, versuchen wir, wie wir es als Christen sollen, uns selbst und unser Wirken zu bedenken – in der Meditation, im Gebet –, dann lernen wir: Die Wahrheit setzt sich von innen heraus in uns selber durch . . . Die sanfte, sichere und unerbittliche Stimme der Wahrheit, unserer Wahrheit, bringt sich unser Leben hindurch zur Geltung, will mehr Befreiung, mehr Mut, für uns. Des Herzens Grund antwortet dem Evangelium« (Marie Veit).

Thurid Pörksen ist Pastorin in Saßnitz/Rügen.

»Wer sagen die Leute, dass ich sei?« (Mk 8,27) // Christologische Konzepte von Kindern und Jugendlichen,

Das Neue Testament überliefert uns an prominenter Stelle ein Gespräch über die angemessene Titulatur für Jesus. Dabei wird er als der wiedergekommene Johannes der Täufer oder Elija angesehen, als einer der Propheten und schließlich von Petrus als der *Christus*. Es dürfte nicht ganz falsch sein, in den hier geäußerten Vermutungen etwas von der »Vielfalt nebeneinander und gegeneinander stehender Entwürfe« der neutestamentlichen Zeit zu erblicken.¹ Setzen wir die Äußerungen einer aktuellen Befragung dem gegenüber: Es assoziieren jeweils 37% der Gottgläubigen Jesus Christus mit den Stichworten »Kreuz, Erlösung, Vergebung« bzw. »Wirkungsgeschichte Christentum«. Diese Vorstellungen stehen damit vor Aussagen wie »Irdischer Weg Jesu 17%«, »Verkündigung Jesu 16%« oder »Jesus als Hoffnung 13%«.² Man wird hinter diesen zusammengefassten Äußerungen eine Fülle von differenzierten Einzelmeinungen vermuten dürfen, die sich durch die Einbeziehung der »Transzendenzgläubigen« und der »Atheisten« noch weiter nuancieren wird.

Diese Fülle an »Christologien« mag diejenigen überraschen, die unter dem Eindruck einer über 40 Jahre währenden Diskussion um den historischen Jesus stehen.³ In der Religionspädagogik ist diese Orientierung am »historischen Jesus« insofern folgenreich (gewesen), als hier ein als theologisch »richtig« erkanntes Konstrukt in großer Konsequenz religionspädagogisch exekutiert wurde. So unternahm man es in den 60/70er Jahren im Anschluss an Überlegungen von Hans Stock⁴ besonders auch im Hinblick auf die Grundschule, den Jesus-Stoff zu »entkerygmatisieren«⁵

1 H. Dembowski, Einführung in die Christologie, Darmstadt ³1993, 71.

2 K.-P. Jörns, Die neuen Gesichter Gottes, Neukirchen-Vluyn 1997, 171 u. 255.

3 Vgl. etwa das Resümee P. Müller, Jesus – und kein Ende. SchH (1/98) 2-8.

4 H. Stock, Das Verhältnis der Christusbotschaft der synoptischen Evangelien zum historischen Jesus als Problem des biblischen Unterrichts in der Schule, in E. Dinkler (Hg.): Zeit und Geschichte. Dankesgabe an Rudolf Bultmann zum 80. Geburtstag. Tübingen 1966, 703-717.

5 J.-F. Konrad, Das didaktische Prae des »historischen Jesus« vor dem »kerygmatischen Christus«. EU/ZRP 25 (1970), 5-8.

oder »zu entdogmatisieren«⁶. Dieser Trend wurde geltend, wo man sich über entwicklungspsychologische Einsichten schlicht hinwegsetzte⁷. Aber auch entwicklungspsychologisch arbeitende Religionspädagogen wie Ronald Goldman setzten dergestalt theologische Präferenzen, dass sie in der Grundschule dann auf Jesusgeschichten lieber verzichten wollten, wenn sie diese nicht im Sinne einer »Erwachsenentheologie« vermitteln konnten.⁸

In dem Maße, in dem die Religionspädagogik jedoch in jüngster Zeit bereit ist, einen Perspektivenwechsel hin zum Kind zu vollziehen⁹, kommt sie nicht umhin, sich der Bilder und Vorstellungen zu vergewissern, die Kinder und Jugendliche – in unserem Falle von Jesus Christus – haben. Dabei stellen sich, etwa im Vergleich zu anderen religiös bedeutsamen Fragestellungen wie Gottesfrage oder Gleichnisverstehen, massive Forschungsdefizite heraus.¹⁰

Von daher verfolgt unser Beitrag ein doppeltes Ziel: Wir möchten in einem ersten Durchgang darstellen, welches Bild sich nach der Durchsicht der zeitlich und lokal sehr verstreuten Einzeluntersuchungen zum Thema ergibt. Im zweiten Teil wird versucht, auf der Basis eigener empirischer Forschungen das gewonnene Erklärungsmodell zu spezifizieren und zu modifizieren.¹¹

Generell wird man sagen müssen, dass viele Beobachtungen zum Verständnis von Jesus Christus sich gewissermaßen als Nebenprodukt von Forschungen zur Gottesthematik¹² ergeben haben. Angesichts der Notwendigkeit, gerade hier dann die eigene Fragestellung zu unterscheiden, wird die Bewertung dieser Ergebnisse nicht einfacher.

Da die einzelnen hier referierten Studien auf verschiedene Alterskohorten bezogen sind, legt es sich nahe, ein eigenes Gliederungsschema vorzugeben. Uns erscheinen die Fol-

6 R. Dross, Entdogmatisierung des Religionsunterrichts in der Grundschule. *EvErz* 21 (1969) 184–194.

7 So schreiben etwa H. Grosch u.a.: Religion: Bilder und Wörter. Lehrerhandbuch Bd. 2. Kl. 3 + 4, Düsseldorf 1974, 191 im Zusammenhang mit der Auferstehungsthematik: Die SchülerInnen sollten »von der grundlegenden Bedeutsamkeit der Osterbotschaft für den christlichen Glauben erfahren und zugleich in die vielschichtige Problematik dessen, was »Auferstehung Jesu« bedeuten kann, eingeführt werden. Eine Überforderung der Schüler im dritten und vierten Schuljahr lässt sich dabei nicht vermeiden.«

8 R. Goldman, Vorfelder des Glaubens, Neukirchen-Vluyn 1972.

9 Vgl. A. Stoltenberg, Perspektivenwechsel – die Synode der EKD gibt ein Stichwort. *EvErz* 48 (1996) 236–240.

10 Für viele F. Schweitzer u.a., Religionsunterricht und Entwicklungspsychologie, München 1995, 189: »Bedauerlicherweise hat sich die entwicklungspsychologische Forschung kaum darum bemüht, wie Kinder und Jugendliche Jesus auffassen.«

11 Der hier skizzierte Forschungsbericht findet sich in ausführlicher Form in dem Habilitationsprojekt zum Thema von Gerhard Büttner. Die Grundidee des empirischen Teils haben wir entwickelt in G. Büttner / H. Rupp, Wie Kinder von Jesus sprechen. Entwurf 1/96, 26–32; dies., Komm, Herr Jesus, sei du unser Gast! Präsentische Christologie in der Perspektive von Kindern und Jugendlichen. *KatBl* 122 (1997) 249–256; dies., »... wie ein Passfoto der Geschichte irgendwie«, *ru* 3/1998, 104–108. Die Auswertung erfolgt hier auf der Basis einzelner Klassenprotokolle. Eine Auswertung auf der Basis des gesamten Materials Kl. 1–9 findet sich ebenfalls in der o.g. Habilitationsarbeit von G. Büttner.

12 Dies gilt z.B. für A.A. Bucher, Alter Gott zu neuen Kindern? Neuer Gott von alten Kindern? in: V. Merz (Hg.): Alter Gott für neue Kinder? Freiburg/Ch 1994, 79–100; J.P. Deconchy, Structure génétique de l'idée de Dieu, Brüssel 1967.

ler'schen Stufen des Glaubens dazu besonders geeignet, decken sich doch diese Stufen ein Stück weit mit den entsprechenden Schulstufen.

1 Das christologische Konzept des Vorschulkindes

Rudolf Englert, der als einer der wenigen versucht hat, eine Entwicklungslinie der Jesusbeziehung zu skizzieren, spricht für diese Altersphase von »Jesus in Taka-Tuka-Land«.¹³ Er verbindet diese Bezeichnung mit der Beobachtung des eigenen vierjährigen Sohnes, der in seinem Kinderspiel Jesus neben Bauer, Förster, Soldaten und Wildschweinen auftreten lässt. »In den von ihm immer wieder entworfenen dramatischen Szenarien hatte der gute Jesus (den die bösen Soldaten zwar »totgemacht« hatten, der nichtsdestoweniger aber sehr gegenwärtig war) zum Beispiel dafür zu sorgen, daß der Förster (dem guten Bauern zu Hilfe eilend) die bösen Wildschweine zur Strecke brachte (die für Felix geradezu die Inkarnationen des Bösen und Unheimlichen waren).«¹⁴

Wir treffen demnach in dieser Altersstufe die Jesusgestalt in der Nachbarschaft von Figuren, wie sie den Kindern in Erzählungen, Kinderbüchern oder -sendungen, im Kindergarten oder einfach beiläufig begegnet sind. So konkurriert Jesus hier mit den mächtigen Figuren der Comic- und Fernsehwelt,¹⁵ teilweise auch mit selbst kreierten Phantasiegestalten, den sog. »imaginären Begleitern«¹⁶.

Die einzige größere Untersuchung legte bereits 1961 Bernard Mailhiot vor.¹⁷ Obwohl die Untersuchungen im Herbst stattfanden und damit die Weihnachtsthematik nicht vordringlich war, spielte Jesus bei den befragten Vorschulkindern als Säugling die zentrale Rolle.¹⁸ Judith Brunner konnte diesen Befund auf der Basis von 183 Kinderzeichnungen von Vorschulkindern nicht bestätigen. Sie fand neben der Krippe das Kreuz sowie unspezifische Menschenfiguren. Eine besondere Häufung der Weihnachtsthematik konnte sie nicht beobachten.¹⁹

13 R. Englert, Stationen der Jesus-Begegnung«, *Diakonia* 23 (1/1992) 37-42, hier 39. (Taka-Tuka-Land ist einem Buchtitel von Astrid Lindgren entnommen.)

14 Ebd.

15 W. Longardt / G. Urbach, Abschlußbericht zur Umfrage über das JESUS-Bild heutiger Kinder. Was + wie? 9 (1/1980) 37-41; A. A. Bucher (Hg.), Das Gute muß immer gewinnen. »Wie gehen Vor- und Grundschulkinder mit Serien und Kindersendungen um?«, München 1992.

16 A. A. Bucher, »Wenn wir immer tiefer graben . . . kommt vielleicht die Hölle« *KatBl* 114 (1989) 654-662, hier 659.

17 Bernard Mailhiot, Et Dieu se fit Enfant. *Lumen Vitae* 16 (1961) 293-305.

18 240 Kinder aus katholischen Familien, a.a.O. 297f.

19 J. Brunner, Die Entwicklung christologischer Vorstellungen bei Vorschulkindern und die didaktischen Konsequenzen für den Anfangsunterricht. *Wiss. Hausarbeit-PH Heidelberg* 1998. In anderen punktuellen Versuchen fanden sich auch vereinzelt Comicfiguren (Popey).

Nach Fowler ist es für die sog. intuitiv-projektive Glaubensstufe typisch, dass Kinder »Fragmente der Geschichten und Bilder, die ihnen von ihren Kulturen an die Hand gegeben werden, zu eigenen Kombinationen der bedeutungsvollen Assoziationen, die es mit Gott und dem Heiligen zu tun haben, zusammenfassen.«²⁰ Wie die Jesusfigur in ein solches Netz von Assoziationen und Projektionen eingewoben ist, zeigt ein kleiner Gesprächsausschnitt aus dem Material von Hull²¹:

»Kind (5¾ Jahre alt): Ich hab' vier unsichtbare Freunde.

Vater/Mutter: Wen denn?

Kind: Maria, Jesus, Gott und den Heiligen Geist.

Vater/Mutter: (lachend) Wer hat dir denn das gesagt?

Kind: Das hat mir mein Herz gesagt. (Pause) Mein Gehirn hat mir das gesagt. (lacht) Redet mein Gehirn mit mir? Sagt es hallo (Name des Kindes)?«

Die hier vorgestellten Beispiele geben einen Eindruck, wie das Vorschulkind aus den Anregungen und Eindrücken, die es erhält, ein inneres Bild von Jesus Christus formt. Am deutlichsten sind die Nachbarbegriffe (zwischen Superman und Maria oder Josef). Eigentliche »Konstruktionspläne« für diesen inneren Strukturierungsvorgang liegen für die Jesusthematik jedoch bislang noch nicht vor. Hilfreich kann hier der Prozess der zunehmenden Differenzierung zwischen Jesusbild und Gottesbild sein.

2 Die Ablösung des Jesusbildes vom Gottesbild in der Grundschulzeit

Das zitierte Beispiel von Hull macht deutlich, wie nah Gott und Jesus in der kindlichen Vorstellung beieinander liegen. Diese »Vermischung« wird in der Literatur häufiger beschrieben.²² Wir meinen, hier einen Differenzierungsprozess beschreiben zu können, vom Vorschul- und frühen Primarschulalter, in welchem Jesus und Gott für weitgehend »austauschbar« angesehen werden²³, hin zu einer deutlicheren Unterscheidung bzw. Zuordnung.²⁴

Für die Zeit bis zum 10. Lebensjahr hält Ronald Goldman als bestimmende Antwort der Kinder fest »Jesus as a good, helpful or devout man.«²⁵ Entscheidend scheint hier die Antwort des fast 9jährigen Desmond:

20 J. Fowler, *Stufen des Glaubens*, Gütersloh 1991, 145.

21 J.M. Hull, *Wie Kinder über Gott reden*, Gütersloh 1997, 39.

22 So verweist etwa K. E. Hyde, *Religion in Childhood and Adolescence*, Birmingham/Alabama 1990 allein auf vier Studien, allerdings z.T. bis ins Jugendalter hinein: 68, 79, 141, 263.

23 R. Goldman, *Religious Thinking from Childhood to Adolescence*, London 1968, 156.

24 G. Büttner, *Janines Jesusbild oder welche Christologie haben bzw. brauchen Grundschulkinder?* in: ders., D. Petri/E. Röhm (Hg.): *Wegstrecken*. FS für J. Thierfelder, Stuttgart 1998, 119-127. Vgl. auch den Dialog bei Hull, *Kinder*, 49: »Erstes Kind (4 Jahre, 1 Monat): Jesus fliegt durch die Luft, er kann alles. Zweites Kind (5 Jahre, 7 Monate): Nein kann er nicht. Das ist Gott! (lacht) Jesus wurde als Mensch auf der Erde geboren, wie wir. Nur Gott kann durch die Luft fliegen und kann alles.« Dabei ist die Antwort des zweiten Kindes schon sehr fortgeschritten für sein Alter.

25 Goldman, *Thinking*, 137.

»They wouldn't see the difference. He was different inside him, he was kinder and he loves men.«²⁶ Die Frage ist, ob man hierin die Züge von Jesus, dem Galiläer sehen soll, wie Englert für diese Altersstufe vorschlägt.²⁷ Skeptisch stimmen die Aussagen zu den Gottesbildern dieses Alters. Deren hervorstechender Zug ist wie bei den Jesus-Bildern ihr konkreter Anthropomorphismus.

Nehmen wir in diesem Zusammenhang diesen Anthropomorphismus der kindlichen Gottesbilder ernst²⁸, dann wird es nicht verwundern, dass Kinder die Jesusfigur menschengestaltig darstellen und wie beim Gottesbild mit einem *typischen* Wesenszug versehen. Neben Attributen wie Strahlenkranz und Bischofsstab²⁹ ist es vor allem der Bart³⁰. Wenn eine Haartracht, als die sich der Bart vordergründig betrachten lässt³¹, den Kindern als Attribut der Göttlichkeit erscheint, dann wird man auch die genannten Charakteristika der Jesusfigur wie Turban etc. nicht ohne weiteres als Ausdruck für den »historischen Jesus« sehen können, sondern muss sie möglicherweise auch als Kennzeichen seiner Göttlichkeit betrachten. Dieser Prozess der Differenzierung zwischen Gott und Jesus wird gewiss gefördert durch eine entsprechende religiöse Unterweisung, die dann auch die entsprechenden Realien aus der Zeit Jesu den Kindern zunehmend deutlicher macht.³²

3 Die Wunderthematik in der Übergangszeit von der Grundschule zur Sekundarstufe I

Folgt man Longardt/Urbach, dann gewinnt man den Eindruck, dass die Wunderthematik besonders für Kinder am Übergang vom Kindergarten zur Grundschule interessant sei³³. Goldman sieht das besondere Interesse an der Wunderthematik ab dem 9. Lebensjahr.³⁴ Vermutlich wird hier ein Verständnis von Jesus explizit, das in den Antworten der jüngeren Kinder implizit mitgemeint war. Das Besondere Jesu erscheint häufig im *Komparativ*. Im Gegensatz etwa zu den Ärzten heilt Jesus schneller, an allen Tagen (sogar am Sabbat) und auch Krankheiten, bei denen die Ärzte scheitern.³⁵ Die SchülerInnen sind jetzt zunehmend in der Lage, das Wunder als Wunder wahrzunehmen und nicht mehr als einen selbstverständlichen Zug ihrer magisch geprägten Weltsicht. Die SchülerInnen sind auf der

26 Ebd.

27 Englert, Stationen, 40.

28 Bucher, Gott, 82ff; H. Hanisch, Die zeichnerische Entwicklung des Gottesbildes bei Kindern und Jugendlichen, Stuttgart 1996, 33ff.

29 Hanisch, Entwicklung, 61.

30 Ebd. S. 41ff, Bucher, Gott, 84.

31 Hintergründig wohl das Bild des »alten Weisen«, wie er in Dan 7,9f. dargestellt wird.

32 Hier liegt das Recht einer besonderen Aufmerksamkeit bei der Vermittlung der konkreten Lebenswelt im Galiläa des 1.Jh. So plädiert auch Hull, Kinder, 51 dafür, die Menschlichkeit Jesu zu beachten, »sonst wird Jesus statt zum Mittler zwischen Gott und den Menschen einfach zum Träger derselben magischen Eigenschaften und Attribute, wie sie Gott zugeschrieben werden«.

33 Longardt/Urbach, Abschlussbericht, 39.

34 Goldman, Thinking, 158.

35 A.a.O., 159.

mythisch-wörtlichen Glaubensstufe nach Fowler zwar noch nicht zur Metakommunikation fähig, können aber die Figuren und Szenen der (Wunder-)Geschichten jetzt genau nachvollziehen und bedenken.³⁶

Was bedeuten diese Befunde im Lichte anderer Untersuchungen? In seiner 1986er Studie liegt bei Tamminen die Charakterisierung Jesu als Wundertäter bei den 3.- und 4.-Klässlern relativ hoch (nach »Morallehrer«), wird aber von Klasse 4 bis 8 deutlich übertroffen durch das Attribut »Wohltäter«.³⁷ Zieht man die 1974 von Christine Reents an Oldenburger 5.-Klässlern durchgeführte Befragung mit heran, so fällt auf, dass die Frage »Was hat Dir von oder an Jesus Eindruck gemacht?« bei 53 Nennungen immerhin 12 mal die Aussage enthielt »Er war ein guter Mensch und hat viel geholfen.«³⁸ Dabei lassen sich zwölf weitere Voten in eine ähnliche Richtung (Helfer, Wundertäter) verstehen. In seiner 1986er Studie fragte Tamminen auch nach spontanen Einfällen zu Jesus, und hier dominieren gerade in der hier behandelten Altersstufe Fragen nach den Wundern. Dabei waren diese Stichworte häufig von Skepsis und Nachdenklichkeit geprägt.³⁹ Es ist also wohl gerade das beginnende Nachdenken um die Modalitäten der Wunder Jesu, das in diesem Alter das Interesse an dieser Thematik weckt.⁴⁰ Von den Studien zur Weltbildentwicklung wird man davon ausgehen können, dass bei den Kindern der Orientierungsstufe zwar wie in der Grundschule ein »artifizialistisches« (Piaget) Weltbild weiterexistiert, in dem Gott die Dinge »macht«, gleichzeitig aber der Wunsch wächst, dies möglichst in Einklang bringen zu können mit den neuen Erkenntnissen zur wissenschaftlichen Erklärung der Welt. In Bezug auf Goldmans Akzentuierung des Wunderglaubens im Zusammenhang mit der Christologie dieser Altersgruppe könnte demnach auch gemeint sein, dass die Kinder dieses Alters jetzt Jesu Wunderhandeln bewusst als *Wunder* wahrnehmen und damit auch thematisieren, wohingegen der Jesus der früheren Jahre in einer »zauberhaften« Welt seine Wunder eher beiläufig tat.⁴¹

4 Die Christologie der Sekundarstufe I: Entwicklungen einer eigenen Christologie

Bereits mit dem Instrumentarium des mythisch-wörtlichen Denkens sind SchülerInnen in der Lage, Grundzüge einer eigenen konsistenten Christologie zu entwickeln. Voraussetzung ist jedoch, dass sie dazu entsprechende »Bausteine« aus der Tradition mitbekommen haben. Die 24 Kinder der (meist) 5. Klasse, die Arnold, Hanisch und Orth interviewt haben,

36 Fowler, Stufen, 167.

37 K. Tamminen, Religiöse Entwicklung in Kindheit und Jugend, Frankfurt a.M. u.a. 1993, 214. Er selbst kommentiert seine Ergebnisse (215): »Die Bedeutung der Wunder Jesu wird in etwa in dem Alter hervorgehoben, wie es dem Entwicklungsverlauf nach Goldman entspräche.«

38 C. Reents, Religion – Primarstufe, Stuttgart/München 1975, 53.

39 Tamminen, Entwicklung, 217.

40 A. Godin, Some developmental Tasks in Christian Education, in: M. P. Strommen (Hg.): Research on Religious Development, New York 1971, 109-154, 121 weist darauf hin, dass ab dem Alter von 9/10 Jahren die Frage nach der »Wahrheit« von Geschichten eine Rolle zu spielen beginnt.

41 Die Rezeption der Wunderthematik im Zusammenhang mit Jesus findet jüngst eine ausführliche Beachtung in der Arbeit von Heike Bee-Schroedter, Neutestamentliche Wundergeschichten im Spiegel vergangener und gegenwärtiger Rezeption, Stuttgart 1998, SBB 39. Die Analyse von Interviews mit dem neunjährigen Christoph und der dreizehnjährigen Eva bestätigen in etwa die hier vorgetragenen Einsichten, vgl. 269ff.

sind, wenn man die Antworten zusammennimmt, durchaus in der Lage, alle wesentlichen Punkte eines christologischen Credo abzudecken.⁴² Bei SchülerInnen mit weniger Zugängen zur Tradition kommt es in der Regel zu einer Anerkennung der historischen Fakten.⁴³ Die bei Tamminen beobachtete hohe Wertschätzung für Jesus als »Morallehrer«, die besonders ab der Klasse 9 ansteigend ist⁴⁴, dürfte Ausdruck dieser historisierenden Perspektive sein. Von dieser Anerkennung der historischen Gestalt ist allerdings die Frage der Bedeutung bzw. Wertschätzung deutlich zu unterscheiden. So wird als Resultat der Shell-Jugend-Studie von 1985 vermerkt: »Für die Religiosität der Jugendlichen scheint die zentrale Gestalt des Christentums keine große Bedeutung zu haben. Jesus wird in den Beiträgen [im Gegensatz zu Gott] kaum erwähnt.«⁴⁵ Bereits anfangs der 70er Jahr hatte eine Befragung von 10.-KlässlerInnen von Realschulen in Wiesbaden ergeben: »von den untersuchten 354 Jugendlichen haben statistisch signifikant mehr Jugendliche eine negative als positive Einstellung zu Jesus.«⁴⁶

Wir stellen – nicht überraschend – fest, dass mit dem Erreichen der synthetisch-konventionellen Glaubensstufe die Antwortpalette sehr viel weiter gefächert ist als bei den früheren Stufen. Bei den früheren Stufen waren die Denkvoraussetzungen der Kinder ein wichtiger gemeinsamer Faktor bei der Konzipierung christologischer Aussagen. Artifzialisismus oder mythisches Denken strukturiert offensichtlich über zeitliche, lokale oder konfessionelle Differenzen hinweg. Mit dem Erreichen der formalen Operation im Denken (Piaget) und der synthetisch-konventionellen Stufe (Fowler) werden die signifikanten Anderen für die Herausbildung der Christologie wichtig.⁴⁷ Diese differieren zwangsläufig je nach den zeitlichen, kulturellen oder konfessionellen Umständen.

42 U. Arnold, H. Hanisch / G. Orth (Hg.), Was Kinder glauben. 24 Gespräche über Gott und die Welt, Stuttgart 1997. Dazu auch den Kommentarband G. Orth / H. Hanisch, Glauben entdecken – Religion lernen, Stuttgart 1998. Vgl. auch B. Jung / D. Weicker (Hg.), Himmel und Heide. Ein ABC zu Fragen des Glaubens, erarbeitet von Schülerinnen und Schülern des Evangelischen Schulzentrums Leipzig, Leipzig 1997. Wie eigenständig dabei die theologischen Entwürfe sind, zeigen am Beispiel der Passion A. Blümm / G. Büttner, »... es ist Gott vielleicht nicht leicht gefallen, seinen einzigen Sohn zu opfern.« Wie Schüler/innen der Klassen 4 bis 8 den Tod Jesu sehen. entwurf (1/98) 35-37.

43 H. Barz, Postmoderne Religion. Die junge Generation in den Alten Bundesländern, Opladen 1992, 123: »Dass es ihn nicht gegeben habe, dass er nur eine erfundene Person, ein ausgeflippter Hippie ('einer von vielen Weltverbesserern') oder dass er schlicht ein Betrüger gewesen sei, der sozusagen ›das Blaue vom Himmel runter erzählte‹ und die Leute damit hinter's Licht führte, ist dabei nur eine marginale Auffassung. Weitaus signifikanter scheint jene Position ausgeprägt, die in Jesus zwar einen ›ganz normalen Menschen‹ sieht – aber einen mit ganz besonderen Gaben und Talenten, ein Genie.«

44 Tamminen, Entwicklung, 212 bzw. 214.

45 W. Sziegaud-Roos, Religiöse Vorstellungen von Jugendlichen, in I. Behnken (Red.): Jugend in Selbstbildern, hg. von der Dt. Shell, Leverkusen 1985, 334-386, hier 385. Vgl. auch Barz, Religion, 123: »Für das eigene Leben, für die eigene Überzeugung spielt Jesus so gut wie keine Rolle.«

46 F. L. Deusinger / I. M. Deusinger, Einstellungen Jugendlicher zu Jesus. WPKG 62 (1973) 542-555, hier 549. Das Verhältnis positiv: negativ: neutral war 106: 169: 28.

47 Fowler, Stufen, 191.

5 Der eigene Forschungsansatz

In Anlehnung an die Tübinger Studie zur Rolle der Entwicklungspsychologie in der Praxis des Religionsunterrichts⁴⁸ entwarfen wir das Konzept einer Unterrichtsstunde zum Thema Christologie, das in möglichst gleicher Form in den Klassenstufen 1-9 unterrichtet werden sollte.⁴⁹ Der Unterrichtsinhalt musste deshalb grundschulgeeignet sein, sollte aber auch von den älteren SchülerInnen nicht als zu einfach empfunden werden. Der Unterricht besteht aus drei Teilen. Im ersten wird den SchülerInnen eine Geschichte vorgetragen mit einer frei erfundenen Jesusgeschichte in Anlehnung an Mk 4, 35-41 (Seesturm). Wir orientierten uns an den biblischen Dilemmata, wie sie etwa Blatt seinen Schülern vorgelegt hat.⁵⁰

Maria und David spielen am Strand des Sees Genezareth. Es ist Abend. Der Tag war sehr heiß. Jetzt kommt ein leiser Wind. »Schön« sagt Maria. »Endlich ist es nicht mehr so heiß.« Sie laufen mit den nackten Füßen ins Wasser hinein. Der Strand ist flach. Das kühle Wasser tut gut. »Schau mal dort drüben!« »Was ist? Da fahren Petrus und Jakobus hinaus auf den See.« »Was machen die jetzt da draußen? Fischen tut man doch am Morgen!« »Ach, sie wollen sich wohl erholen. So eine Bootsfahrt am Abend ist schön. Am liebsten wäre ich auch dabei.« »Hast du keine Angst vor dem Boot fahren.« »Ich? Warum?« »Weißt du nicht, vor zwei Wochen sind auch einige hinausgefahren. Und dann kam urplötzlich ein großer Sturm. Das Schiff kippte um, und alle sind ertrunken. Fünf Leute. Ganz Kaper-naum hat getrauert.« »Ach was. Ich habe keine Angst. Und heute gibt es bestimmt kein Unwetter.« »Bist du dir so sicher?«

Die beiden suchen Muscheln am Strand. Da kommen Deborah und Thomas dazu. »Kommt, wir spielen Ball.« »Ja, Ball spielen ist schön.«

Die vier spielen Ball. Das Ballspielen macht Spaß. Sie merken gar nicht, wie der Himmel dunkel wird und die Wolken sich zusammenziehen. Thomas merkt es als erster. »Da schau! Es wird ganz dunkel.« Maria schaut zum Himmel »Tatsächlich. Eine Wolke dunkler als die andere. Und der Wind beginnt, stärker zu werden. Gerade noch war es ein laues Windchen, doch jetzt ist der Wind schon heftiger«. Langsam wird es bedrohlich.

Maria: »Und was ist mit Petrus und Jakobus? Sie sind meine beiden Onkels. Sie sind draußen auf dem Meer.« Tatsächlich, draußen sehen sie das Boot. Es hat die Segel eingezogen. Es sieht so aus, als käme es nicht mehr weiter. Es sieht so aus, als bleibt es mitten auf dem See stehen. Es fängt an zu schaukeln. Es fängt an, aufgeregt auf dem Wasser zu hüpfen. Mal hoch, mal runter. Das Boot wird immer aufgeregter. Thomas auch. »Ach du liebe Zeit. Denk doch an die Leute vor vierzehn Tagen. Wenn wieder so etwas passiert. Wenn die auch kentern. Die können doch alle gar nicht schwimmen. Und wenn sie schwimmen könnten, die Wellen sind viel zu stark. Sie reißen sie in die Tiefe.«

»Ja was können wir tun?« Deborah sagt: »Wir können gar nichts tun. Die sind verloren. Die haben keine Chance. Komm wir schauen gar nicht mehr hin.«

David schreit: »Wir müssen ins Dorf. Die sollen ein großes Boot hinausschicken mit starken Ruderern. Die müssen sie retten. Mit dem kleinen Boot haben die da draußen keine Chance!«

»Ach das große Boot. Das ist auch zu schwach«, ruft Deborah. »Niemand kann mehr helfen«. »Doch, zehn Männer schaffen es.« »Wirklich?« Thomas zweifelt.

48 Schweitzer u.a., Entwicklungspsychologie; G. Faust-Siehl u.a., 24 Stunden Religionsunterricht, Münster o.J.

49 Ab der Klasse 5 handelt es sich um Klassen der Realschule oder des Gymnasiums.

50 M. Blatt / L. Kohlberg, The Effects of Classroom Moral Discussion upon Children's Level of Moral Judgement. Journal of Moral Education 4 (1975) 129-161.

Als sie gerade noch miteinander sprechen, kommt ein Mann auf sie zu. Es ist Jesus, der Prophet aus Nazareth, der Rabbi. Thomas sagt: »Jesus, deine Freunde sind da draußen auf dem Meer.« Maria ruft: »Sie sind in Lebensgefahr! Vor zwei Wochen sind fünf Leute ertrunken, und der Himmel sah genauso aus wie jetzt. Jesus, tu was, es sind deine Freunde!« Deborah aber meint: »Du kannst auch nichts mehr machen. Sie sind alle verloren.«

Die SchülerInnen sollen daran anschließend überlegen, was Jesus jetzt tut.

Auch um des Methodenwechsels willen schließt sich eine Gruppenarbeit zu drei Jesusbildern an. Die Schülerinnen bekommen drei Bilder von Jesus vorgelegt, ein Bild aus einer Kinderbibel von Reinhard Hermann, ein collageartiges Jesusbild von Relindis Agethen und ein »klassisches« aus der mittelalterlichen Kunst. SchülerInnen sollen das *passendste* auswählen.⁵¹ In einem dritten Schritt sollte untersucht werden, welche Vorstellung einer präsentischen Christologie bei den SchülerInnen vorhanden ist. Meist geschah dies über das Gebet »Komm, Herr Jesus, sei du unser Gast!«⁵² Die Unterrichtsstunden wurden per Video dokumentiert und anschließend transkribiert.⁵³ Die folgenden Einsichten basieren auf vier Unterrichtsstunden in einer zweiten, sechsten und zwei neunten Klassen. Neben der Grundschule stammten die SchülerInnen ausschließlich aus Gymnasien in Heidelberg und Umgebung.

Mit diesem Hinweis ist die begrenzte Reichweite der folgenden Einsichten noch einmal betont: Sie beziehen sich auf noch eher volksskirchlich geprägtes Milieu in Südwestdeutschland sowie auf gymnasiale SchülerInnen, die zu einem erheblichen Anteil aus akademisch gebildeten Elternhäusern kommen. Man kann also eine kirchlich beeinflusste religiöse Sozialisation und eine elaborierte Sprache voraussetzen, die es vermag, Bedeutungen zu artikulieren und zu differenzieren. Hinzu kommt, dass die Protokolle nur punktuellen Charakter tragen. Zwar wurden zwischenzeitlich Videoaufzeichnungen in den Klassen 1 bis 9 hergestellt, doch konnten deren Protokolle hier noch nicht vollständig einbezogen werden. Die »Stichprobe« beträgt insgesamt also »nur« 50 SchülerInnen.

5.1 Entwicklung des Jesusbildes⁵⁴

Die kleine Stichprobe von vier Klassen, die methodisch offene Anlage und die erkennbare christliche Prägung der Heranwachsenden im volksskirchlichen Kontext der Kurpfalz erlauben nur Vermutungen über die Entwicklung des Jesusbildes. Die vorsichtige Interpretation der Protokolle zeigt:

51 Dabei sollte gleichzeitig die Kontroverse zwischen Halbfas und Bucher bezüglich geeigneter Grundschulbilder einer ersten empirischen Klärung zugeführt werden. Eine punktuelle Auswertung findet sich in: Büttner / Rupp, Passbild (vgl. o. Anm. 11). Hier finden sich auch die angebotenen Bilder.

52 G. Büttner / H. Rupp, Herr.

53 Wir danken dem AVZ der PH Heidelberg für die Unterstützung, ebenso der PH Heidelberg, die das Forschungsvorhaben finanziell unterstützt hat.

54 Protokolle zu den Klassen 2 und 6 finden sich in Büttner/Rupp, Kinder.

- (1) In der 2. Klasse begegnet das Bild Jesu als Zauberer. Er kann über das Wasser laufen, über Wellen springen und problemlos den Sturm stillen. Zwischen Jesus und Gott wird kaum differenziert. Jesus ist »halb Gott, halb Mensch«.⁵⁵
- (2) Jesus ist für die 6.-Klässler ein Mensch mit besonderen Fähigkeiten und Beziehungen. Für die einen kann er mit seinen ausgestreckten Händen wie Mose den Lauf der Wellen oder die Windrichtung ändern. Für die anderen kann er jedoch die Wellen und den Sturm nicht selber besänftigen. Er kann aber beten und Gott um Hilfe bitten. Aufgrund seiner Nähe zu Gott ist mit Gottes Eingreifen zu rechnen. Auf keinen Fall wird Jesus die Menschen im Stich lassen. Er ist jedoch bei dem, was er tut oder will, auf Gottes Willen und Handeln angewiesen. Das Eingreifen Gottes kann dabei sehr unterschiedlich ausfallen.⁵⁶
- (3) Jesus ist für die 9.-Klässler ein besonderer Mensch mit besonderen Fähigkeiten. Er kann zwar keine Wunder tun oder überraschende Ereignisse veranlassen, aber er kann aufgrund seines Glaubens Menschen Kraft zum Durchhalten geben. Er kann ihnen Mut machen und in ihnen Hoffnung wecken. Bei einigen ist er jedoch auf das Vertrauen der Hilfsbedürftigen angewiesen.

Die Auseinandersetzung mit den drei angebotenen Jesusbildern⁵⁷ zeigt, dass die Kinder der 2. und der 6. Klasse das mittelalterliche Jesusbild als Darstellung Jesu bevorzugen. Hier hat Jesus lange Haare, er hilft und er heilt, er sieht freundlich aus, ist mit anderen zusammen und hat vor allem einen Heiligenschein. Das Agethenbild wird abgelehnt, weil Kopfhörer nicht zu Jesus passen und er böse ist – was allerdings erst aus den traurigen Blicken der anderen auf dem Bild zu erschließen ist. Das Bild von Reinhard Hermann findet keine rechte Sympathie, weil der Heiligenschein fehlt, Jesus ganz alleine auf dem Bild daherkommt und schließlich als Comicfigur wirke, was ganz unangemessen ist.

Die SchülerInnen der 9. Klassen können sich nicht auf eine gemeinsame Tendenz einigen. Für die meisten ist der Heiligenschein störend, zum Teil weil er als realistisch angesehen wird. Einen Menschen mit einem solchen Lichtglanz um den Kopf kann man sich nicht vorstellen. Die von einer Schülerin entwickelte Hilfe, diesen heiligen Schein als »Logo« Jesu anzusehen, das seine besondere Kraft anzeige, findet keine Zustimmung. Jesus habe ein Logo auch gar nicht nötig, die Bibel sei Markenzeichen genug. Einige lehnen das romanische Bild von einer Wunderheilung ab, weil es Menschen die Verantwortung für sich selbst nimmt. Einhellig wird die Vorstellung abgelehnt, dass Jesus mit Handauflegung Wunder vollbracht hat. Zustimmung findet das Agethenbild, weil es heraushebt, dass Jesus mehr als ein normaler Mensch war. Er sei übernatürlich, ein Mittelding zwischen übermächtig und normaler Mensch. Das Hörgerät im Ohr eines Mädchens wird als Hinweis auf Jesu helfende Zuwendung gedeutet. Aber auch das Bild von Hermann findet Zustimmung, weil es Jesus wie einen normalen Menschen zeigt. Bestimmt wollte Jesus gar nicht, dass man ihn

55 Man wird hier weitgehende Übereinstimmung mit den Befunden Goldmans registrieren können.

56 Vgl auch Orth/Hanisch, Glauben, 291f.

57 Protokolle von Klasse 2 und 6 in Büttner/Rupp, Passbild.

»so toll darstellt«. Die Normalität hebt jedoch seine Besonderheit nicht auf. Jesus hatte innere Kräfte, die man äußerlich nicht darstellen kann. In diesem Befund läßt sich eine gewisse Entwicklungslogik erkennen:

I. Jesus als »Hyperzauberer«.

Er kann über die Wellen hüpfen. Jesus kann direkt Wunder tun.

II. Jesus als *indirekter Zauberer*.

Jesus kann die Windrichtung ändern. Jesus kann indirekt Wunder tun.

III. Jesus als *Mensch mit besonderer Nähe zu Gott*.

Er kann Gott bitten einzugreifen. Jesus kann Wunder veranlassen.

IV. Jesus als *Mensch mit besonderen Gaben*.

Jesus spricht Mut zu und weckt Hoffnung. Er hat »innere Kräfte«. Jesus kann überraschende Wendungen bewirken, ohne jedoch die objektive Welt verändern zu müssen und zu können.

Auffallend an dieser Abfolge ist einmal die gleichbleibende Hochschätzung Jesu und die selbstverständliche Akzeptanz Gottes. Jesus ist durchgängig Symbol für eine menschenfreundliche und hoffnungsvolle Lebenshaltung. Er repräsentiert Werte wie Treue und Hilfsbereitschaft. Auffallend ist sodann die Konvergenz mit der Entwicklung des kindlichen Weltbildes⁵⁸. Stufe I konvergiert mit einem »mythologischen Artifizialismus«. Stufe II dürfte mit einem »gemilderten Artifizialismus« zusammenhängen. Stufe III könnte mit einem »immanenten Artifizialismus« einhergehen, der Gott noch einen gewissen Einfluß einräumt. Stufe IV kennt keinen direkten göttlichen Einfluß mehr, rechnet aber mit einem ungewöhnlichen, charismatischen Menschen. Mit der Entwicklung des Weltbildes wird Jesus immer »menschlicher«. Seine Macht wird immer begrenzter, ohne jedoch seine besondere Stellung zu verlieren. Seine Besonderheit wird jedoch mit einem »natürlichen« Weltbild vermittelt. Die Plausibilität der Wunderhandlungen nimmt ab.

5.2 Vorstellungen von der Gegenwart Jesu⁵⁹

Die Gegenwart Jesu spielt im evangelischen Religionsunterricht nahezu keine Rolle mehr. Die SchülerInnen begegnen im Unterricht dem historischen Jesus, der etwas Entscheidendes von Gott zu erfahren gibt. Der Glaube an die Gegenwart Christi, wie sie im Gebet vorausgesetzt und im Apostolikum bekannt wird, wird nicht zum Thema gemacht. Zwar taucht die Vorstellung der Gegenwart Jesu im bedürftigen Nächsten am Rande auf, aber seine Gegenwart in Wort und Sakrament sowie in der Gemeinschaft der Kirche und in der persönlichen Nachfolge wird nicht thematisiert. Die Frage nach der »Gegenwart des auferstandenen und erhöhten Herrn« wird im Religionsunterricht nicht bearbeitet. Umso interessanter

58 Vgl. J. Piaget, Das Weltbild des Kindes, Frankfurt a.M. 1994; R.L. Fetz, Die Entwicklung der Himmelssymbolik. JRP 2, Neukirchen-Vluyn 1986, 206-214

59 Protokolle finden sich in Büttner/Rupp, Herr.

ist es, wie SchülerInnen selber von der Gegenwart Jesu reden und über sie Vorstellungen entwickeln:

(1) Für die SchülerInnen der 2. Klasse ist die Vorstellung der Gegenwart Jesu selbstverständlich. »Jesus ist bei uns so wie Gott«. Er ist fast überall. Jesus hat göttliche Eigenschaften und damit Anteil an der selbstverständlich akzeptierten Wirklichkeit Gottes.

(2) Auch für die meisten SchülerInnen der 6. Klasse ist Jesus gegenwärtig. Diese Gegenwart wird jedoch weniger direkt vorgestellt. Bei vielen ist Jesus innerlich »in Gedanken« oder »im Gedächtnis« da. Bei einigen anderen begegnet er eher äußerlich »wie die Luft« oder »wie ein Schutzengel«. Bei ganz wenigen deutet sich die Vorstellung an, Jesus könne in menschlicher Gestalt, zum Beispiel als Bettler, daherkommen. Weitere stimmen der Vorstellung von einer Gegenwart Jesu zu, lassen jedoch offen, wie dies vorzustellen sei. Jesus ist »irgendwie« da. »Er kann nicht weg sein«. Die Vorstellung einer menschlichen Gestalt kann dabei explizit abgelehnt werden. »Sehen kann man ihn nicht«.

Daneben gibt es jedoch auch Auffassungen, die seine Gegenwart ablehnen. Jesus ist danach tot. Man kann bestenfalls noch das Grab sehen.

(3) Für die meisten SchülerInnen der beiden 9. Klassen ist die Vorstellung der Gegenwart Jesu plausibel. Er begegnet einmal in Gedanken und in dem Glauben von Menschen. »Er ist irgendwie im Herzen«. Noch pointierter kann er in der Denkweise eines Menschen, ja sogar in dem »Leben der Nächstenliebe« begegnen. Er begegnet zum anderen aber auch von außen her, denn er kann Hoffnung und Glauben vermitteln und Menschen spüren lassen, dass sie nicht alleine sind sowie Trost und Hilfe finden.

Einzelne SchülerInnen können jetzt auch über die Gegenwart Jesu in dem Gottesdienst und beim Abendmahl nachdenken. Die Erfahrung der Gegenwart Jesu im Abendmahl setzt die »Konzentration auf ihn« voraus. Christus begegnet in der richtigen Interpretation und einem darauf bezogenen Leben, »wo man das, was er gemacht hat, richtig interpretiert und das auch versucht, oder sich zumindest vornimmt, das auch umzusetzen«.

Auch für die Jesusthematik gilt die von Schweitzer beobachtete Tendenz zu Formulierungen »in einer diffus *anmutenden Schweben*« zur »*Subjektivierung*« der Aussagen.⁶⁰ Ein Gesprächsausschnitt aus einer 9. Klasse mag dies belegen:

Jana: Ich glaub auch, Religion ist eigentlich zum einen dafür da, dass halt das äh ähm Zusammenleben zwischen den Menschen auch irgendwie geregelt wird, weil das liegt ja da auch gut f / fest, was ist gut und was ist böse, wo ma / macht (man) die Geschichte, und waren halt dafür, dass die Menschen halt auch dann was woran sie sich festhalten können, wo sie dann wieder Mut und Hoffnung und so kriegen irgendwie. [L: Mhm.] Ich glaub nicht, dass das / das irgendwie richtig jetzt passiert ist oder wahr ist oder so. (Oder auch)

L (unterbricht Jana): Das haste jetzt zum Thema Religion gesagt. Könntest du genau das gleiche sagen zum / zu Jesus, oder ist das noch was anderes?

Jana: Ja, ne, zum Beispiel hat er / Jesus gesagt: »Ha gut, wenn ihr gut seid, dann kommt ihr in den Himmel« oder so. Alle Menschen haben Angst vor'm Tod denk ich mal, na, fast alle. Und so was macht es dann halt leichter, wenn man dann an so was denkt.

L: Auch der Glaube an Jesus macht es leichter?

60 F. Schweitzer, Die Suche nach eigenem Glauben, Gütersloh 1996, 38f. L. Kohlberg / C. Gilligan, The Adolescent as a Philosopher: The Discovery of the Self in a Postconventional World, in J. Kagan / R. Coles (Hg.), Twelve to Sixteen: Early Adolescence, New York 1971/72, 157: »At its extreme, adolescent thought entertains solipsism or at least the Cartesian cogito, the notion, that the only thing real is the self.«

Jana: Nun gut, ich mein, wenn man an Jesus glaubt, dann denkt man / glaubt man ja auch mehr oder weniger daran, dass man in den Himmel kommt oder so.

L: Mhm. Weil es zusammengehört? [Jana: Ja.] Ja, mhm.

Jana: Ja, dass halt einer da ist, der / dass man halt nit allein ist, dass dann halt einer da ist, der dann einem dann hilft oder so.

Eine vorsichtige Interpretation läßt drei Stufen erkennen:

I. *Selbstverständliche direkte Gegenwart Jesu.*

»Jesus ist dabei wie Gott«

II. *Indirekte, eher weniger reflektierte Gegenwart Jesu,*

die innerlich (»in Gedanken«), äußerlich (»wie Luft, wie ein Schutzengel«) oder diffus (»irgendwie«) gedacht wird.

III. *Indirekte, explizit reflektierte Gegenwart Jesu,*

die entweder innerlich (»Leben in Nächstenliebe«) oder äußerlich (Erfahrung von Trost und Hilfe) vorgestellt wird.

Auffallend an diesem Befund ist einmal die Bereitschaft der SchülerInnen, über die Gegenwart Jesu nachzudenken, und ihre Fähigkeit, eigenständige Vorstellungen zu entwickeln. Diese zeigen Konvergenzen zu einer entfalteten Christologie. Die Gegenwart wird einmal in Richtung einer »ethischen Gegenwart« Jesu interpretiert, zum anderen in Richtung einer umfassenden Wirklichkeitsdeutung: Wir leben in einer Welt, die Trost und Hilfe bereit hält. Die Vorstellung der Gegenwart Jesu führt also zu einer Deutung moralischen Handelns und zur Deutung der Wirklichkeit insgesamt. Allerdings sei festgehalten, dass nicht alle SchülerInnen in dieser Entwicklung mitgehen. Manche brechen vorher ab. Jesus ist dann tot, oder es denken nur noch alte Menschen an ihn, mit denen man eigentlich nichts zu tun hat.

Darüber hinaus zeigen sich auch hier Zusammenhänge mit anderen Erkenntnissen der kognitiv-strukturellen Entwicklungspsychologie:

Stufe I dürfte mit einem mythologischen Artifzialisismus zusammenhängen und mit der selbstverständlichen Existenz eines mächtigen Gottes rechnen, wie sie in den ersten beiden Stufen der religiösen Entwicklung bei Fritz Oser zu finden ist.⁶¹

Stufe II dürfte eher mit einem immanenten Artifzialisismus und der Entwicklung konkret-operationalen Denkens zusammenhängen. Die Vorstellungen bewegen sich im Anschaulichen und Vorstellbaren. Die verwendeten Metaphern und Symbole scheinen eher wörtlich verstanden zu werden. Über die Angemessenheit und mögliche Konsequenzen dieser Vorstellungen wird noch nicht nachgedacht.

Stufe III dürfte mit der Fähigkeit formal operationalen Denkens zusammenhängen. Die Vorstellungen werden jetzt selber Gegenstand des Nachdenkens, und es entstehen reflektierte Bilder. Zweifellos ist die fortdauernde Beschäftigung mit christlichen Inhalten hierfür eine wichtige Voraussetzung. Doch hier dürfte auch die Entwicklung der Symbolisierungsfähigkeit eine wichtige Rolle spielen.

61 F. Oser / P. Gmünder, Der Mensch. Stufen seiner religiösen Entwicklung, Gütersloh 1988.

5.3 Überblick

Die Entwicklung des Jesusbildes und der Vorstellung von der Gegenwart Jesu läßt sich aufgrund unserer kleinen Studie folgendermaßen zusammenfassend darstellen. Der Überblick soll neben den vermuteten Stufenfolgen auch die Konvergenzen mit anderen Entwicklungen verdeutlichen, die nach unserer Einsicht in einem erkennbaren Zusammenhang stehen.

Entwicklung des Weltbildes	Entwicklung des Jesusbildes	Entwicklung der Vorstellung von der Gegenwart Jesu	Kognitive Entwicklung	Entwicklung des religiösen Urteils (nach Oser)
I. Mythologischer Artifzialismus	I. Jesus als Hyperzauberer	I. Selbstverständliche direkte Gegenwart Jesu »dabei wie Gott«	I. Präoperationales Denken	I. Deus ex machina
II. Gemilderter Artifzialismus	II. Jesus als indirekter Zauberer	II. Indirekte, weniger reflektierte Gegenwart Jesu: - »in Gedanken« - »wie Luft, wie ein Schutzengel« - »irgendwie«	II. Konkret operationales Denken	II. Do ut des
III. Immanenter Artifzialismus	III. Jesus als Mensch mit besonderer Nähe zu Gott	III. Indirekte explizit reflektierte Gegenwart Jesu - Jesus lebt in der Nächstenliebe - Jesus begegnet in der Erfahrung von Trost und Hilfe	III. Formal operationales Denken	III. Deismus
IV. »Natürliches« Weltbild	IV. Jesus als Mensch mit besonderen Gaben			IV. Vermittelte Autonomie

6 Schlussfolgerungen

Die vorliegenden Einsichten erlauben einige knappe Schlußfolgerungen, die abschließend vorgetragen werden sollen. Sie bleiben jedoch nicht bei

einer Beschreibung stehen, sondern formulieren einige Konsequenzen für die Unterrichtspraxis:

(1) Im Grundschulalter vollzieht sich eine Differenzierung von Jesus und Gott – wie schon Goldman bemerkt. Allerdings bleiben die göttlichen Prädikate erhalten.

Dies entspricht der biblischen Botschaft und sollte unterstützt werden. Zwischen Jesus und Gott ist zu unterscheiden, ohne jedoch zu trennen. Jesus und Gott gehören ganz eng zusammen.

(2) Für alle SchülerInnen ist Jesus ein Symbol der Hilfsbereitschaft – wie auch Goldman und Reents hervorheben. Jesus ist für die Heranwachsenden ein besonderer Mensch, der sich deutlich von anderen Menschen unterscheidet. Bei den älteren SchülerInnen gewinnt er erkennbar mehr Bedeutung als moralisches Leitbild. Hier sollte immer wieder einmal wieder darüber nachgedacht werden, woher Jesus die Kraft gewinnt, so zu sein.

(3) Die Akzeptanz von Jesus als direkter Wundertäter konvergiert mit der Entwicklung des Weltbildes. Mit der Entwicklung eines »natürlichen« Weltbildes nimmt die Plausibilität direkter, massiver Wunderhandlungen ab. Allerdings wird Jesus dann die Fähigkeit zugeschrieben, im Inneren von Menschen überraschende Wendungen herbeizuführen, die ihrerseits Veränderungen bewirken können.

Gefragt ist hier, was Wirklichkeit verändern kann.

(4) Die Gegenwart Christi wird weitgehend akzeptiert, aber unterschiedlich gedeutet. Diese Deutungen bedürfen jedoch der begleitenden, reflektierenden Auseinandersetzung, um nicht zur Seite geschoben zu werden. Ohne diese Auseinandersetzung kommt es zu einer bloß historisierenden Betrachtung Jesu.⁶² Neben der Auseinandersetzung mit dem historischen Jesus bedarf es deshalb auch der Auseinandersetzung mit der Botschaft von dem auferstandenen und erhöhten Herrn.⁶³ Dabei muß deutlich werden, dass es nicht bloß um die Beschäftigung mit einem dogmatischen Lehrstück geht, sondern um die Deutung moralischen Handelns und der Wirklichkeit insgesamt. Wenn das Bekenntnis »Jesus Christus herrscht als König« (EG 123) zutrifft, dann hat dies Konsequenzen für die Wahrnehmung der Wirklichkeit als ganzer. Die Gespräche mit den SchülerInnen zeigen, bei welchen Fragen das Nachdenken weitergehen kann: Gibt es Menschen, die im Sinne Jesu beistehen? Ist die Welt so, dass ich mit Begleitung und Hilfe rechnen kann? Es zeigt sich, dass das genaue Hinhören auf das, was SchülerInnen sagen, produktive Ansätze für einen »interessanten« Religionsunterricht erbringt.

Diese Überlegungen und Einsichten beleuchten schließlich das Unter-

62 So kann man die Ergebnisse von H. Barz interpretieren, vgl. Anm. 51.

63 Vgl. auch Orth / Hanisch, Glauben, 162 und H. Rupp, Jesus der freundliche Mitbürger von Nebenan? Anfragen an das Jesusbild im Lehrplan evangelische Religion der Hauptschule in Baden-Württemberg, in: G. Büttner u.a. (Hg.), Wegstrecken. FS Jörg Thierfelder zum 60. Geburtstag, Stuttgart 1998, 137-149.

nehmen, eine »Kindertheologie« zu rekonstruieren. Kindertheologie ist zum einen *Theologie von Kindern*. Kinder entwickeln in Auseinandersetzung mit Dilemmageschichten, lebensgeschichtlichen Fragen, religiösen Texten und Symbolen⁶⁴ eigene theologische Vorstellungen, die durch die lebensgeschichtliche Dynamik und sich entwickelnden Aneignungsstrukturen geprägt sind. Auffallend aber ist, dass sie mit der theologischen Tradition konvergieren. Die Aussagen »halb Mensch, halb Gott« erinnert doch deutlich an die Zweinaturenlehre in der Alten Kirche, wie sie gegen den Adoptianismus und den Doketismus formuliert wurde. SchülerInnen formulieren auf ihre Weise »große Theologie«, die auf Seiten der Unterrichtenden einer guten theologischen Ausbildung bedarf, um angemessen verstanden zu werden! Dieses eigenständige theologische Bemühen verdient Respekt und Anerkennung. Wer sich ernsthaft darauf einlässt, kann mit intensiven theologischen Gesprächen rechnen, die die Erwachsenen kräftig herausfordern. Wie steht es eigentlich mit der Menschlichkeit und der Göttlichkeit Jesu?

Kindertheologie ist aber sodann *Theologie mit Kindern*. Dies meint das nachdenkliche Gespräch über theologische Themen, in dem Unterrichtende bedacht nachfragen und so SchülerInnen herausfordern, ihre eigenen Vorstellungen selbständig weiterzuentwickeln. Wie stellst du dir das vor: »halb Menschen und halb Gott«? Für ein solches Gespräch kann der Religionsunterricht von den Ansätzen eines Philosophierens mit Kindern lernen.⁶⁵ Das richtige Nachfragen will gelernt und geübt sein. Allerdings sollte das theologische Gespräch mit Kindern sich nicht mit geschicktem Nachfragen und darauffolgender Selbstartikulation begnügen. Kinder wollen auch wissen, wie Lehrende denken und glauben – und sie haben auch ein Recht darauf, dies von ihnen zu erfahren. Kindertheologie schließt deshalb auch ein Moment »Theologie für Kinder« ein, in dem Unterrichtende ihre eigenen Geschichten, Meinungen und Vorstellungen zum Besten geben. Allerdings sollte dies in dem Wissen geschehen, dass Heranwachsende ihre eigenen Formen haben, sich religiöse Sachverhalte anzueignen. Vor allem sollten Unterrichtende wissen, dass es nicht darum gehen kann, die Produktion theologischer Vorstellungen abzuschließen, sondern diese gerade anzuregen. Die »Verkündigung« ist kein Deckel auf dem Topf, sondern das Feuer, das die Lebensmittel zum Brodeln bringt.

Dr. Gerhard Büttner ist Studienrat a.e.H. an der Pädagogischen Hochschule Heidelberg. Dr. Hartmut Rupp ist Studienleiter am Religionspädagogischen Institut der Badischen Landeskirche in Karlsruhe und Lehrbeauftragter an der Universität Heidelberg.

64 Wichtige Hinweise gibt Rainer Oberthür, *Kinder und die großen Fragen*, München 1995 und *ders.*, *Kinder fragen nach Leid und Gott*, München 1998.

65 Lernen kann man z.B. von Gareth B. Matthews, *Die Philosophie der Kindheit*. Wenn Kinder weiter denken als Erwachsene, Weinheim/Berlin 1995 oder von Hans Ludwig Freese, *Kinder sind Philosophen*, Weinheim 1994.

Abstract

This study explores the images which Children have of Jesus Christ – first by looking at the results of different recent studies on how children think of Jesus Christ, and second, through new empirical data. The authors identify different stages of ideas about Jesus and his presence among us today in different age groups. Their results speak for the importance not only of the historical person Jesus of Nazareth but also of the message of the risen Lord in religious education and for the development of »theology with children«.

zwischen Lebenswelt und
Wissenschaft

Zugänge zur Christologie zwischen Lebenswelt und Wissenschaft

„Ich bin zum ersten Mal gerufen, habe einen Freund, gleichsam als auf Bestellung des Himmels. Durch die Bekehrung, nämlich zu Sommer, habe ich mit mir einen großen Vertrag geschlossen. Wissen Sie noch? Diese Bekehrung hat mich als Menschheit um einen Teil von Bismarck II. beraubt, durch Verdrängung. Sie erinnern sich: »das Angesicht« der »Athena«, in welchem er mir als Freund entgegensteht und mich mit einem so warmen Blick betrachtet, zu erkennen gibt und mich sehr schnell erweist – als »Gott« – was gleichzeitig metaphysischer Qualität, in dem sich in jeder seiner Handlungen die »Spur Gottes« zeigen soll.“

Für die folgende Sitzung habe ich zur theologisch-philosophischen Erläuterung unserer Sommerthema: »Gott, Angesicht, Atheismus« die Aufgabe gestellt, erneut nachzuprobieren, was aus diesem Text nach seiner ursprünglichen für »Angesicht des »Angesicht« von Jesus Christus« herauskommt. Sie haben daraufhin tätig abgeworfen: »Was ist das für ein Gott?«

Über unser Problem habe ich auf einem kleinen Spendergang, im Gespräch mit Sie, nachgedacht. Ihre Antwort ist als erster Gesprächsbeitrag mir für mich eine Art Durchbruch. Ich habe für das »Ich« nach der Bekehrungsgeschichte einen Aufbruch zu »Jesus Christus« zu schreiben und kann ab jetzt nicht weiter. Der unwiderstehliche letzte Augenblick ruht sich nicht weiter, und ich schreibe immer noch einen Anfang nach dem anderen. Mein Thema heißt »Jesus Christus« ... »sagt mir das, ... als Zugang zum Heiligen oder ... als religiöser Existenzstadium oder ... als Heiligtum und Hirt unserer Seelen« etc. etc. Das gesamte Thema möchte ich oben im Schreiben herausstellen. Meine Themen: Christlicher Glaube, was ich nach der religiösen Verfassung, jeweils individuell geprägt, zu Jesus Christus. Wenn aber so ist, dann hat das für die Darstellung des Christentums, auch in der Schule, einige Konsequenzen.

Und warum kann ich nicht weiter? Das heißt, obwohl nicht nur mit mir zu tun, sondern auch mit dem, was ich der »Figuren oder »Gestalten« Jesus

Christoph Bizer

Jesus Christus, der Heiland Religionspädagogische Briefe an einen jungen Freund

*Klaus Dirschauer zu Ehren,
zum 17./18. Juli 1999*

I

. . . Sie kommen wie gerufen, lieber junger Freund, gleichsam als ein Geschenk des Himmels. Durch Ihr Erscheinen, neulich im Seminar, haben Sie mir aus einer großen Verlegenheit geholfen. Wissen Sie noch? Zwei Studentinnen hatten im Seminar mit uns einen Text von Emmanuel Lévinas durchbuchstabiert. Sie erinnern sich: »das Angesicht« des »Anderen«, in welchem er uns als Fremder entgegentritt und sich uns, indem wir seinen Blick erblicken, zu erkennen gibt und uns seinerseits erkennt – ein Geschehen von gleichsam metaphysischer Qualität, in dem sich in jüdischer Denktradition die »Spur« Gottes ahnen läßt.

Für die folgende Sitzung hatte ich zur theologisch-religionspädagogischen Fortführung unseres Semesterthemas »Gesicht, Angesicht, Antlitz« die Aufgabe gestellt, einmal auszuprobieren, was aus diesem Text wird, wenn versuchsweise für »Angesicht« das »Angesicht von Jesus Christus« eingesetzt wird. Sie haben daraufhin lässig eingeworfen: »Wieso, der hat doch gar kein Gesicht!«

Über diesen Einwand habe ich auf einem längeren Spaziergang, im Selbstgespräch mit Ihnen, nachgedacht. Ihre Anwesenheit als stiller Gesprächspartner war für mich eine Art Durchbruch. Ich hatte für das »Jahrbuch der Religionspädagogik« einen Aufsatz zu »Jesus Christus« zu schreiben und kam absolut nicht weiter. Der unwiderruflich letzte Abgabetermin rückte näher und näher, und ich schrieb immer noch einen Anfang nach dem anderen. Mein Thema hieß »Jesus Christus als . . .«, sagen wir mal, ». . . als Zugang zum Heiligen« oder ». . . als religiöse Erlösergestalt« oder ». . . als Heiland und Hirte unserer Seelen« oder so. Das genaue Thema mußte sich eben im Schreiben herausstellen. Meine These: Christlicher Glaube entwickelt sich als religiöses Verhältnis, jeweils individuell geprägt, zu Jesus Christus. Wenn dem so ist, dann hat das für die Unterrichtung im Christentum, auch in der Schule, einige Konsequenzen. Und warum kam ich nicht weiter? Das hatte offenbar nicht nur mit mir zu tun, sondern auch mit *dem dort*, mit der »Figur« oder »Gestalt« Jesus

Christus. Und jetzt kommen Sie! Im ambulatorischen Selbstgespräch mit Ihnen ging mir schlagartig auf, daß meine Schreibversuche gar nicht gelingen konnten, weil die Form eines wissenschaftlichen Aufsatzes nicht paßt. Ein Aufsatz ist auf »objektive« Sachverhalte aus, die von definierten Ausgangspunkten systematisch-nachvollziehbar entwickelt und mit Anmerkungen versehen werden. Die gewohnte »wissenschaftliche« Form widerspricht dem, was ich sagen will: Wenn von Jesus Christus als Gestalt der gelebten Religion die Rede ist, bin ich selbst mit meinem Christentum involviert. Ich kann mich nicht als einen »Ausgangspunkt« objektivieren. Ich will das Ganze im Gespräch entwickeln, also auch meinerseits mein »Gesicht« zeigen. So kam die Idee, mein Sprüchlein diesmal in Briefen aufzusagen. Und Sie sollen mein Adressat sein. Lassen Sie's sich gefallen, es tut nicht weh. Ich erspare Ihnen Herzensergüsse. Brief hin oder her, wie kommt der christliche Jesus Christus in einen Unterricht von Religion hinein, und zwar so, daß »das Religiöse« an ihm »wahrgenommen« werden kann. Nachdem die Bedeutung des »Heiligen« in heiligen Zeiten und Orten, in Begehungen, Riten und Festen für die gelebte, ausgeübte Religion wieder gesehen wird, wird sich auch die Religionspädagogik dem christlichen Jesus Christus neu aussetzen. Für heute will ich es mit dieser Ankündigung genug sein lassen . . .

II

. . . Sie studieren »Religion« auf die Schule, auf das Gymnasium hin. Sie würden *gern* Religionsunterricht geben, sagten Sie. Dazu gehöre vor allem, die christliche Religion zu unterrichten, weil die Schüler und Schülerinnen mitkriegen sollten, was sie an der christlichen Religion haben könnten. Aber das Ganze müsse sich im Rahmen der Schule abspielen. Also gehe es in Ihrem Unterricht auch um die anderen Religionen und religionsähnliche Prozesse in unserer Gesellschaft. Es könne keinesfalls angehen, Schüler zu »indoktrinieren«, war Ihre Meinung. Ich übersetze für mich: eine *doctrina*, eine Lehre, so in die Schüler hineinstopfen und in ihnen verankern, daß sie diese Lehre zeitlebens im Innern mit sich herumtragen und sie nicht mehr los werden. Ein schrecklicher Gedanke! Nicht nur wegen des Stopfens, sondern wegen der Lehre: Lehre gehört als Werkzeug in die Hand und nicht in die Seele. Sie haben es nicht gesagt, aber ich höre es in diesem Zusammenhang als Nebenton öfter: Indoktrination könne die Kirche versuchen, in die Schule gehöre sowas nicht hinein.

Natürlich kann das auch die Kirche nicht wollen. Unter »Unterrichten« verstehe ich, daß ein Gegenstandsbereich, ein konstitutiver Zusammenhang des Lebens, handhabbar gemacht wird, so daß sich die Lernenden darin frei gestaltend bewegen können; nicht nur, daß sie erfahren, was dieser Bereich für sie bringt und mit ihnen anstellt, sondern auch dies,

daß sie sich aktiv daran beteiligen können, aus diesem Bereich das für sie Angemessene zu machen – oder auch nicht, wenn sie nicht wollen. Im Unterricht in Religion geht es für Schüler und Schülerinnen darum, die springenden Punkte von Religion herauszubekommen, so daß sie anfänglich merken, was es mit Religion auf sich hat, daß sie nachvollziehen können, wie Religion gleichsam »funktioniert«, und dann selber das mit ihr machen, was sie für sich als brauchbar oder gar für nötig halten. Prinzipiell anders kann die Kirche Religion, ihre Religion auch nicht unterrichten.

Wie »funktioniert« nun aber, wenn ich mal beim technischen Wortgebrauch bleiben darf, die christliche Religion? Die Frage ist von mir didaktisch gemeint, nicht religionswissenschaftlich. Ich will sie nicht für alle Religionen oder für die Religion überhaupt beantworten, sondern für das Christentum, und auch da nur für mein eigenes, das evangelische Christentum, in dem Bereich, in dem ich lebe. Diese Beschränkung zeigt die Grenzen meiner Kompetenz und ist insofern bedauerlich. Aber sie ist auch sachlich begründet. Wer in pädagogischer Absicht auf einen Sachverhalt zufragt, um ihn für Schülerinnen und Schüler handhabbar zu machen, der strukturiert und verändert diesen Sachverhalt selbst. Das vornehm-lateinische Wort »Elementarisierung« ist insofern ein Programm zur Anwendung von Gewalt (wie die meisten -isierungsworte.): die Religion wird für den unterrichtlichen Bedarf zugeschnitten und pädagogischen Methoden ausgesetzt. Die unterrichtlich umgeformte Religion wirkt dann wieder auf die in der Lebenswelt gelebte Religion zurück. Die Entscheidung, Christentum zu unterrichten und die Folgen in Kauf zu nehmen, ist in der Antike zwischen dem frühesten Christentum und Augustin gefallen; deshalb halten wir sie für selbstverständlich und ohne Alternative.

Wer diese Entscheidung akzeptiert, der akzeptiert für den Didaktiker auch eine eigene Verantwortung für die gegenwärtige Gestalt der Religion. Was die Didaktik unterrichten will, ist nicht eine Kopie, sondern ein eigener, verantworteter Entwurf, eine eigene, fortentwickelte Gestalt der Sache. In dieser Verantwortung ist es begründet, daß ein sachgemäßer Unterricht in einer Religion von einem Angehörigen der Religionsgemeinschaft gegeben oder zumindest durchdacht werden sollte. Deshalb auch kommt nach wie vor der Theologie für den Unterricht im Christentum eine konstitutive Rolle zu. Sie entwickelt, zumal als Praktische Theologie, die Gestalt von christlicher Religion, die – sowohl von der Religion als auch von der zeitgenössischen Lebenswelt her – unter allen Beteiligten, die Öffentlichkeit eingeschlossen, »vor Gott« und »den Menschen« (im Streit) vertreten werden kann. Sie merken an der Gespanntheit des letzten Satzes, lieber Freund, daß ein Theologe alter Schule seinen Beruf ausübt. Bevor ich Ihre Geduld übermäßig strapaziere, will ich aber für diesmal einen Schlußpunkt setzen . . .

III

... Sie fragen, wann ich denn nun endlich zu meinem Thema komme: »Jesus Christus als ...« Vielleicht traue ich mich noch nicht? Ich brauche einfach Zeit, um mich warm zu laufen. Das Zögern gehört wohl zur Sache. Jesus Christus, das ist für mich das Allerheiligste der christlichen Religion. Bevor man in den antiken Tempeln zum Allerheiligsten gelangt, hat man viele Schwellen und Stufen zu überwinden. Und zum Ziel kommt überhaupt nur der Oberpriester, und auch der nur einmal im Jahr. Ich halte mich deshalb noch etwas im Vorfeld auf. Heute will ich Ihnen vortragen, warum ich, angesichts der heutigen »multi-religiösen« Lage in Deutschland, die Rückfrage nach Jesus Christus religionspädagogisch für zentral halte. Ich versuche, mich mit Hilfe einer Szene auszudrücken, die mir jüngst ein Freund erzählt hat.

Ein evangelischer Schulpastor in einem Städtchen am Harz vereinbart mit einer seiner Klassen den Besuch einer evangelischen Kirche am Ort. Das Kirchengebäude steht auf dem Programm, nicht der Gottesdienst. Auch die beiden Muslime in dieser Klasse zeigen sich interessiert und kommen mit – bis vor die Kirchentür. Unter dem Portal erklärt der eine unversehens, er gehe da nicht hinein. Die angespannte Haltung signalisiert einen Konflikt des Jungen. Seine seelische Konstitution läßt nicht zu, daß er sich als praktizierender Moslem der religiösen Mächtigkeit des fremd-heiligen Raumes einer christlichen Kirche aussetzt. Er kehrt um, »nach Hause«. Sein Glaubensgenosse schließt sich ihm an. Die christlichen Schüler latschen quatschend in die Kirche hinein wie in eine Bahnhofshalle ...

Die Muslime erahnen oder spüren »etwas« an der christlichen Religion, das die Christenkinder selber nicht kennen. Ist es nicht da, oder nehmen sie es nur nicht wahr? Der Lehrer fragt sich darüberhinaus, wie das evangelische Christentum in seiner Religionspädagogik »wahrgenommen« wird; wahrnehmen im doppelten Sinn, einerseits als »sehen«, andererseits als »schützen« des Fremden in seinem eigenen Sinn, also die Interessen des Wahrgenommenen wahrnehmen. Inwiefern haben die für den Kult errichteten sakralen (wörtlich: »heiligen«) Räume Anteil an dem, was in ihnen geschieht? Sie sind doch schwerlich nur äußerlich beliebige Zeichen »für« »etwas«, das unabhängig von ihnen im Inneren passiert. Mit dem Betreten des Kirchenraumes teilt sich ein Fluidum mit, das elementar (nichtsdestoweniger gebrochen) in den Umgang mit dem Göttlichen einbezieht. Man kann das natürlich vertun, durch Tottrampeln des Raumes im Massentourismus. Man kann das Fluidum auch vertun, indem man sich dafür nicht sensibel hält oder die Sensibilisierung dafür verweigert. Ein Raum, in dem jahrhundertlang gebetet und gesegnet wurde, in dem »Gott« sich »in Wort und Sakrament« mitgeteilt hat, läßt ein »Etwas« von Religion spüren – folglich auch lehren und lernen?

Sie fragten neulich im Seminar nach der »Kirchbaudidaktik«. Ich konnte damals auf Ihre Frage nicht richtig eingehen. Es ist nicht nur die allgemeine Anfälligkeit für neue Moden, daß diese Fragerichtung innerhalb weni-

ger Jahre religionspädagogisch so wichtig geworden ist. Die didaktische Strukturierung des Christentums als ein Bündel von Deutungssystemen des menschlichen Lebens für das Bewußtsein hat sich totgelaufen. Das evangelische Christentum ist nicht als ein System zu verantworten, das verschiedene Überzeugungen und Lebensanschauungen anbietet, die den Menschen im Innern schon immer mehr oder weniger erfüllt haben oder die man sich, wenn man sie nicht hat, eben zulegen sollte. Das evangelische Christentum ist doch nicht die einzige Religion in der Welt, die nicht in ihrer Ausübung ihren Ausgangspunkt und Inhalt hat. Religionsdidaktisch ist nach den Konkretionen zu fragen, die leiblich erfahrbar sind. Ich verstehe die beiden letzten Jahrzehnte der Religionspädagogik als immer neue Anläufe, für den Unterricht Konkretion zu erreichen: ein Symbol in die Hand nehmen, gestalten mit Plastilin und Klang, in Rollenspiel und Bibliodrama, in Bewegung und Tanz. Hierher gehört auch die Frage nach der Spiritualität, nach Ritualen und eben nach den Kirchengebäuden. Von außen gesehen sind sie sinnliche Manifestationen dafür, daß und wie Christentum in der Gesellschaft gepflegt wurde und ausgeübt wird; im Innern bringen sie Christentum in Gang, bevor noch irgendeine explizite religiöse Handlung begonnen hat.

Lieber Freund, ich komme vom Hundertsten ins Tausendste. Ich werde im nächsten Brief mit der räumlichen Konkretion von Jesus Christus im Kirchenraum einsetzen. Bevor ich für diesmal schließe, will ich aber noch einmal auf die beiden Muslime zurückkommen. Von ihnen ist zu lernen, daß Religion »etwas« mit geheimnisvollen, mächtigen Kräften zu tun hat, die ihre Wirksamkeit den vulgären Objektivierungen entziehen. Auch das evangelische Christentum westeuropäischen Zuschnitts ist eine Religion und als solche ernst zu nehmen.

Noch ein Weiteres. Über kurz oder lang oder schon längst fragen die Muslime zurück: Wie ist denn das bei euch in der Religion? Sie fragen nicht danach, wie wir uns »Gott« denken, sondern wie wir uns zu ihm verhalten, woraus dann natürlich Rückfragen nach dem Richtungssinn des Verhaltens folgen. Es ist nicht zuletzt der »multireligiöse« Kontext bei uns, der neues Fragen nach dem Heiligen im Christentum eröffnet: Was ist denn nun der springende Punkt an euerm Christentum? Wie lebt ihr es? Die Frage fragt unweigerlich nach Jesus Christus, weil er die christliche Religion zur »christlichen« macht. Diese Fragen kommen auf die Christenkinder indessen nicht nur von außen zu, sondern sie rumoren schon längst in ihren eigenen Seelen. Manchmal kommen sie nicht hervor, weil Lehrende der älteren Generation sie sich unter schmerzlichen Erfahrungen abgewöhnt haben. Soviel für heute . . .

IV

. . . Es hat etwas länger gedauert, bis ich den mit Ihnen angesponnenen Faden wieder aufnehmen kann. Meine fachdidaktische Vorlesung zu den

alttestamentlichen Propheten – und der übliche Semesterbetrieb mit seinen Sitzungen – haben mich zu sehr in Anspruch genommen. Ich würde Ihnen gern von meiner Propheten-Didaktik erzählen, und es hätte viel mit dem Thema dieser Briefe zu tun. Aber jetzt ist »Jesus Christus im Kirchenraum« dran. Dort ist er konkret, man könnte ihn anfassen, wenn er nicht so hoch hinge. Die Kirchengebäude sind, noch einmal technisch formuliert, jeweils »Maschinen«, die Religion »funktionieren« lassen. Ich verstehe den Kirchenraum ästhetisch als »Installation«, Errichtung eines dreidimensionalen Raumes, der die darin Eintretenden die gewohnten Grenzen ihrer Alltagserfahrung überschreiten läßt. In den Kirchengebäuden ist Religion installiert. Sie wird im Betreten »wahrgenommen«. Sie kennen ja die Göttinger Marienkirche von unseren Andachten am Ende der Seminarsitzungen. Ich gehe also von einer gotischen Kirche aus.

Ist Ihnen aufgefallen, wie abweisend bemalte Kirchenfenster von außen wirken? Im Innern des Raumes leuchten sie, nach außen hin sind sie stumpf. Das Kirchenportal, durch das Sie die Kirche üblicherweise von der Nordseite her betreten, ist so gestaltet, daß der Zugang schwer fällt. Wenn Sie drauf achten, was das Mauerwerk beim Eintreten mit Ihnen anstellt: die sich zur Tür hin verengend gestaffelten Bögen des Portals machen es eng ums Herz. Sie gehen durch »die enge Pforte« (Mt 7,13). Das Signal heißt: Bleibt besser draußen! Was hier drinnen vor sich geht, ist nicht für jedermann!

Wenn Sie sich nicht abschrecken lassen und trotzdem die Kirche betreten, kommen Sie vom Hellen ins schummerig-Dämmrige. Der Eintretende muß sich erst orientieren: Hier herrscht eine andere Ordnung als die alltägliche. Auf Bibeldeutsch: »mein Reich ist nicht von dieser Welt« (Joh 18,36). Das Kirchengebäude kehrt die gewohnten leiblichen Orientierungen um, und der Eintretende lernt – ohne Buchstaben – Bibel, auf leibliche Weise. Sie sind seitlich in die Kirche hereingekommen. Die Anlage der Kirche verlangt von Ihnen in der Mittelachse des Kirchenschiffes alsbald eine Drehung um 90°. Mit dieser Drehung sind Sie frontal auf den Hochaltar ausgerichtet, weit vorne. Goldener Glanz geht von ihm aus. Ihm gehen Sie unwillkürlich entgegen. Diese Ausrichtung des Eintretenden nach vorne hin wird an ihm durch die Architektur vorgenommen, ohne daß er sich dessen bewußt würde.

Ich zeichne nach, wie Religion an dieser Stelle körperlich durch Erfahrung gelernt wird. In welchem Maß dieser Kirchenraum Andacht bewirkt, zeigen die vielen Einträge in ein »Gästebuch« – nein, in ein Buch der Seufzer und Gebete am Ausgang.

Der Weg nach vorne, dem Glanz aus dem Hohen Chor entgegen, ist wiederum gegliedert. Sie gehen jetzt genau nach Osten, der aufgehenden Sonne entgegen. Der übliche Tageslauf verläuft dagegen von Osten nach Westen, vom Morgen zum Abend. Der Weg nach vorne ist durch massive Säulenpaare zu Ihrer Rechten und Linken rhythmisiert, jedes Paar wirkt wie eine unsichtbare Schranke; Sie können das voranschreitend am Hall Ihrer Schritte und an Ihren Flanken spüren. Die letzte Schranke bilden die

Stufen vor dem Hohen Chor. Wenn Sie dem körperlichen Lernen trauten, würden Sie, sensibilisiert, diese Stufen gar nicht oder nur in gebührender Scheu betreten.

Die beherrschende Figur, die in der Mittelachse des Chores die ganze Kirche auf sich hin ausrichtet, ist der Gekreuzigte. Er hängt am Kreuz und neigt sterbend sein Haupt. Würde die evangelische Marienkirche ihr Kirchengebäude lehren lassen, wie es das Christentum strukturiert, so würden an dieser Stelle Schemel zum Knien stehen. Dem Anblick des Gekreuzigten standhalten, nach einem langen, vorbereiteten Weg – das ist der Sinn ihrer Installation. Die Umkehr der alltäglichen Orientierungen im »Bezirk« Kirche ist ihr Programm. Und ihr theologischer Grundsatz: Gott zeigt seine Macht verborgen unter dem Gegenteil, lateinisch: *e contrario*. Die Kraft zum Leben kommt aus dem Innewerden der Ohnmacht von Jesus Christus am Kreuz. Dieser letzte Satz faßt Erfahrung zusammen, gemacht und zu machen an und in dieser Kirche.

Der Gekreuzigte befand sich in dieser Kirche nicht immer in dieser beherrschenden Position. Während der Aufklärung erst hat er diese Stellung von seiner Mutter übernommen; von Maria, der Himmelskönigin, in einem goldenen Strahlenkranz, auf der Mondsichel schwebend, das Jesuskind auf dem Arm. Zwei unterschiedliche religiöse Konzeptionen haben diese Kirche nacheinander beherrscht. Es macht einen Unterschied, ob im geistlichen Zentrum des Stadtviertels vor einer Maria am Himmel oder vor einem Jesus am Kreuz gekniet und gebetet wird. Beten: die Kraft des Allmächtigen »durch« diese jeweiligen Gestalten »hindurch« erfahren.

Gott und sein Himmel sind unterschiedlich weit weg. Fromme Verklärung der alltäglichen Wirklichkeit ist mit dem Gekreuzigten im Mittelpunkt des religiösen Lebensentwurfs schwieriger. Der Blick zur Himmelskönigin hingegen wird ein Himmel und Erde umfassendes Gottvertrauen nach sich ziehen, eingebettet in eine goldene Welt, reich an religiösen Gestalten. Hier wie da lassen sich verschiedene Weisen von »Glauben« veranschlagen: Ein mutiges kontrafaktisches Dennoch vor dem Kreuz? Vor der himmlischen Königin ein vertrauliches Einschwingen in eine himmlische Welt, in die der Betende im Gebet eintaucht? Kirchengebäude sind religiöse Individualitäten; jede Kirche hat ihren eigenen theologischen Charakter. An ihnen unterrichtet sich Religion in unterschiedlichen Ausprägungen, sinnlich spürbar, und läßt die sie Verantwortenden Theologie unterrichtlich nachvollziehen.

Diesmal ist mein Brief entschieden zu lang geworden. Entschuldigen Sie, ich möchte Sie als Leser meiner Briefe nicht vergraulen. Aber ich bin froh, daß ich jetzt die religionspädagogisch zentrale Kategorie des »Raumes« entfalten konnte. Wie der Ton die Musik macht, so der Raum die Religion . . .

V

. . . In meiner Jugend hat es ihn noch gegeben, den Heiland. Er hatte einen Namen und einen Titel, beides in der Anrede zu einer Einheit verbunden: der »Herr Jesus«. Ich möchte jetzt ein bißchen von mir erzählen,

lieber Freund, damit deutlich wird, aus welchem historischen und biographischen Hintergrund sich meine Überlegungen speisen. Ihre Bedingtheit darf nicht überspielt werden; meine Geschichte soll für die Gegenwart nicht Maß und Ziel werden; schon gar nicht unterschweilig. Die Welt von damals ist vergangen; aber was ich damals vermittelt bekommen habe, kann (und muß, sage ich) als ein christliches Erbe angesehen werden, das anzutreten wichtig ist.

Damals – das war vor und im 2. Weltkrieg, in einem Industriestädtchen auf der Schwäbischen Alb, religiös ein »pietistisch« geprägtes Umfeld. Aber ich war Pfarrerskind, meine Eltern waren »dialektische« Theologen aus der Schule Bultmanns. Sie haben dem Kind von früh an intellektuelle Distanz, gerade zu religiösen Dingen vermittelt. Im Kindergarten ging uns der »Herr Jesus« voran, wenn wir in der Mitte des Vormittags in geschlossener Formation singend über den Hof zum »Häusle« marschierten, um die anstehenden notwendigen Geschäfte zu verrichten: »Jesu geh' voran, auf der Lebensbahn . . .«. Im Schlafzimmer der Eltern meines Schulkameraden hing über dem Bett das ergreifende Bild, wie der Herr Jesus dem versinkenden Petrus aus den Fluten hilft, die fast schon über ihm zusammenschlugen. Und bei der Schwester Marie, der Hebamme, wurde sogar zum Nachmittagskaffee gebetet: »Komm Herr Jesu, sei du onser Gascht . . .«, so inniglich betont, daß ich als Bub den eingeladenen Herrn schon zur Türe hereinkommen und am Tisch Platz nehmen sah. Der Herr Jesus war immer da, wenn man ihn brauchte. Und ich wußte ganz genau, in wachem Intellekt, daß das schon seine Richtigkeit hatte, nur daß alles auch ganz anders sein konnte.

Der Inbegriff vom Herrn Jesus war der Gute Hirte. Auf der Alb grasten damals, in den Kriegszeiten, große Schafherden. Die Hirten waren kräftige Gestalten, mit Zügen von Sonderlichkeit, weil sie viel allein waren. Über Nacht schliefen sie im Schäferkarren. Mit Hunden hielten sie ihre Herde beieinander. Als einmal ein Tier lahmte, zog es der Schäferkarl am gesunden Bein, mit dem Haken vorne an seiner Schäferschippe, aus der Herde heraus, besah sich den Schaden und behandelte ihn mit Salbe und Verband. Ich habe es selbst gesehen.

Jesus war der Gute Hirte. Viel zarter, natürlich, und einfühlsamer als der Schäferkarl. Ihm konnte man die Wunden der Seele zeigen, und was einen sonst noch belastete. Was ihm gesagt wurde, nahm er mit warmem Verständnis auf, und damit war es eigentlich auch schon beseitigt. Es gab viele Bilder vom Guten Hirten, aber die trafen alle nicht das Richtige. Der Gute Hirte war für mich nicht eigentlich ein festes Bild, sondern ein wohliges, dunkles, anfängliches Körpergefühl, eine Spur spürbarer Geborgenheit, die sich bei Bedarf in ätherischen Andeutungen und Verschleierungen von Bild herausarbeiten konnten. Der Gute Hirte machte mich, in meiner heutigen Sprache gesagt, gestaltaktiv. Ich hatte Religion, vom Körper ausgehend, als Möglichkeit zu produktiv-gestaltenden Prozessen in mir. Sie führten durchaus auch auf die Ebene sich andeutender eigener Bilder,

an denen sich das Körpergefühl sprachlich äußerte, so daß ich mich anfänglich dazu auch verhalten konnte: »Lieber Herr Jesus, mach du, daß der Vater aus dem Krieg in Rußland wieder heil zu mir zurückkommt.«

Ich schreibe das sozusagen aus dem kleinen Buben heraus, als der ich damals abends im Bett gelegen habe. Um die Erinnerung zu strukturieren und sprachlich zu fassen, dient sich mir das »Focusing« von Eugene Gendlin an. Den von ihm beschriebenen körperlich auszumachenden »felt sense«, der während seiner Entfaltung zu Gefühl, Bild und Gedanken sprachlich begleitet werden kann, finde ich in meiner autobiographischen Erinnerung wieder. Gendlin hat mich sehr darin bestärkt, nach der Körperlichkeit von Religion zu fragen. Ich erspare Ihnen ja in meinen Briefen die sonst üblichen Literaturangaben, aber in diesem Fall will ich sie doch ausdrücklich auf Gendlins homepage im Internet verweisen: www.focusing.org.

Ich habe Ihnen einen religiösen »Wärmestrom« geschildert, der vom Herrn Jesus meiner Kindheit ausgeht und wahrscheinlich mein ganzes Leben über wirksam war. Diesen Jesus nenne ich jetzt den »Heiland«. Ich verstehe darunter einen Jesus, der im Modus des Kommens sowohl grundsätzlich entzogen als auch schon gegenwärtig und ansprechbar ist. Der Heiland hat ein mehr oder weniger ausgeprägtes (weniger ist in diesem Fall mehr) »Gesicht«, das einerseits, weil aus einer anderen Welt stammend, fremd bleiben muß, andererseits Vertrauen einflößt und auf sich lenkt. Der Heiland setzt Maßstäbe für menschliches Leben, die an ihm abzulesen sind: Gottvertrauen, Barmherzigkeit, Streitbarkeit; aber vielmehr ist er in Ansprechbarkeit und Nähe Begleiter und Helfer. Er segnet, heilt und bringt Heil, das ich im Vertrauen auf ihn bereits in der Anfänglichkeit des Glaubens habe und weiter erwarte. Der Heiland, mit dem ich es persönlich zu tun habe, ist der Heiland der Kirche und damit der ganzen Welt, des Kosmos und darüber hinaus.

Lieber Freund, erwarten Sie keinen Heiland-Steckbrief. Darin läge wieder eine fatale Objektivierung. Das evangelische Christentum gibt den Christen »Instrumente« vor, durch deren »Handhabung« sie sich den Heiland religiös heranholen können, wenn sie ihn brauchen und er in seinem »Geist« mitspielt. Sie kennen das Instrument. Es ist die Heilige Schrift und ihre Auslegung. Denken Sie an die Evangelien. Indem Abschnitte oder Sprüche daraus gesprochen werden, als Worte des Heilands aus seinem Geist, und diese dann raumbildend »ausgelegt« werden, von leibhaften einzelnen Menschen, durch Sprache, Gesten, Bewegungen und sonstwas aus dem Körper, so daß es für den Wortlaut und das eigene Körpergefühl samt Intellekt »stimmt« und seine Form gewinnt, dann können sich die Beteiligten darauf verlassen, daß sie den Heiland in ihrer Nähe und bei sich haben. Passen sie dabei auf, werden sie ihn mit ihrem Herzen auch wahrnehmen. Der theologische Vorteil von diesem »Funkzionieren« von Religion besteht darin, daß das Heil des Heilandes und somit sein »Gesicht« die Heillosigkeit und den Heilsbedarf der Auslegenden in ihren eigenen Ausdrucksformen aufnimmt und Kommunikation darüber ermöglicht.

Aber das wissen Sie ja längst alles selber und haben es in verschiedenen Gruppen in ersten Schritten erprobt. So brauche ich jetzt auch nicht auszuführen, wie groß der Schaden für die Religionspädagogik ist, daß sie sich immer noch am Akademismus der sog. »historisch-kritischen« Methode orientiert, als ob die Religion grundsätzlich im Modus der Vergangenheit konjugiert werden müsse.

Ich bin es übrigens leid, mich bei Ihnen für die Länge meiner Briefe zu entschuldigen. Die Sache ist mir so wichtig, daß ich die nötige Aufmerksamkeit, in diesem Fall von Ihnen, jetzt einfordere. Warum sollte Religion billig zu haben sein? So nehme ich mir zum Schluß auch noch Zeit für die Bitte, Sie mögen mit dem Vorwurf des »Pietismus« nicht zu schnell kommen. Dann wären Paul Gerhardt und Johann Sebastian Bach auch Pietisten gewesen, weil beide in ihrer Kunst ein inniges Verhältnis zum kommenden und gegenwärtigen Heiland an den Tag legten. Ist es nicht merkwürdig, daß der Jesus, von dem Wärme ausgeht und der mit Wärme erwartet wird, in unserer (norddeutschen?) religiösen Kultur nur noch musikalisch einen »Sitz im Leben« hat? . . .

VI

. . . Mit Ihrer Äußerung, Religion sei wohl nur in Handlungen zu haben, ist meine Meinung genau getroffen. Religionsdidaktisch folgt daraus die Aufgabe, diese Handlungen zu beschreiben, auszumachen, was in ihnen nach ihrem eigenen Sinn passiert, und sie dann unterrichtlich mit den Lernenden nachzubauen. In meiner Terminologie: Religion erhält eine Gestalt. Damit haben wir die Chance, die Didaktik der Meinungen, Gesinnungen und Überzeugungen zu überwinden und doch inhaltlich dicht am Religiösen der Religion zu bleiben. Unnötig zu sagen, nach dem Heiland fragen, heißt natürlich nicht, unterrichtlich eine Anschauung zu bewirken, so und so sei der Heiland an sich beschaffen, und folglich müsse er eben so »geglaubt« werden. Es ist unter kontroverser Diskussion auszuarbeiten, worin das Heilende des Heilandes im religiösen Raum besteht. Auch das Glauben ist ein Verhalten, das unterrichtlich-tastend »erprobt« werden kann: und zwar an den Verheißungen und Zusagen, die anhand biblischer Texte für bestimmte Situationen für wichtig gehalten und vertrauensvoll ergriffen werden könnten.

Am Beispiel: »Vater unser im Himmel« – das wird im gemeinsamen Sprechen (im Gottesdienst stehend) in den Himmel hineingesprochen, in einem Sprechakt geistiger, raumstiftender Aktivität. Die Betenden errichten einen dynamisch-geistlichen Raum, der sich – dem Sinn des Wortlautes nach – in den Himmel erstreckt, an dem – verhüllt – ein Vatergesicht aufmerkende Zuwendung ausstrahlt, die den Raum inhaltlich qualifiziert. Ein Raum, den die Sprechenden um sich herum errichten, so weit ihre Stimme trägt; zugleich transzendierend ein universaler Raum, der

den umgreifenden, allumfassenden Gott und die Betenden umschließt. Schüler können diesen Sprechakt selber vollziehen und erproben, inwiefern er als »Wort des Heilandes« für sie tragfähig wird oder vielleicht werden könnte.

Das »Überzeugungschristentum« behauptet, Christen glaubten, daß es einen Gott im Himmel gibt – für meine Ohren eine unerschwingliche dogmatische Aussage, die über ihr Zustandekommen didaktisch auskunftspflichtig ist. Sie abstrahiert vom Sprechen seinen dogmatischen Inhalt und macht diesen verbindlich. Elementar ist hingegen der Sprechakt, weil er Erfahrung ermöglicht: »Hoppla, da habe ich gerade einen Vater für mich, für ›uns‹ alle (für alle Menschen?) in den Himmel gesetzt und ihn sich auf mich beziehen lassen. Ich habe Religion veranstaltet. Stimmt das für mich? Und was kommt nun auf mich zu, wenn die Voraussetzung wirksam wird, daß ein solches Sprechen nicht leer zurückkommt, sondern mich durch den Geist Gottes in seine Dynamik hineinzieht?« Hier läuft kein tändelndes Spiel ab, sondern – wie Sie von Manfred Josuttis gehört haben – ein »Machtgeschehen« voller Ambivalenzen. Evangelische Religionslehrer haben die Aufgabe, Religion (ich sage:) »handhabbar« zu machen; sie haben auch die Aufgabe, vor Religion zu schützen.

Alle Räume der besprochenen Art sind zugleich durch ihre Zeitverhältnisse bestimmt. Wenn wir von Jesus Christus den Auftrag haben, »Vater unser . . .« zu beten, und er uns den Wortlaut vorgesprochen hat, dann ist »seine« Zeit mit im Spiel: Anbruch des Gottesreiches durch seine Gegenwart in Wort und Sakrament. Der angeredete Vater im Himmel wendet den Betenden sein »Angesicht« zu, weil er »in Christus« verheißen hat zu erhören, was in dessen Namen erbeten wird. »Vater unser im Himmel . . .«: Die aufmerksame Zuwendung, die mit der Anrede an den Vater mitgesetzt ist, erfüllt er als Vater mit seiner Kraft. Mit der Anrede macht er sich zum Kommenden und qualifiziert die Menschenzeit der Betenden als vergängliche Zeit, die aus »seinen Händen« kommt und auf sein Kommen zuläuft.

Seine Ankunft wird in der Bitte »Dein Reich komme« ausdrücklich erbeten. Wer so spricht, schickt dem angeredeten Vater, der sich mit seinem Reich auf die Betenden zubewegt, Erwartung und Bereitschaft entgegen, sich seinem Kommen zu öffnen. Die Zeit des Betens ist selber schon von ihm erfüllte Gegenwart seines Reiches, Vorwegnahme seiner offenbaren Ankunft. »Dein Reich komme . . .«: Wieder kommt der Wunsch nicht aus dem Gemüt, sondern verdankt sich dem Sprechakt, in dem die Weltzeit auf das Ende hin entworfen wird, in dem das Reich Gottes angekommen sein wird, um »alles« mit seinem Frieden zu erfüllen. Das Sprechen der Bitte schließt die Heilsgegenwart »im« Heiland Jesus Christus und die Endzeit zu einem einzigen »Zeitraum« zusammen . . .

VII

Auch ich wollte unsere Korrespondenz mit einem Kapitel zum Abendmahl vorläufig abschließen. Es muß nicht alles gesagt sein, was zu Jesus Christus als Heiland zu sagen ist. Mehr als erste Umriss wollte ich nicht zu Papier bringen. Nun sind Sie von sich aus auf dasselbe Thema gekommen! Das Abendmahl gehört traditionell nicht zum Bereich schulischen

Lernens. Da wirkt eine alte Aufgabenteilung zwischen Kirche und Schule aus dem 19. Jh. nach. Das Allerheiligste bleibt dem kirchlichen Amtsträger vorbehalten. Die Schule dreht dann den Spieß um und lehnt Kirchliches für den Unterricht ab; sie erschließt die Religion für Bildungswelt und Weltkinder. Ritualität gehört nicht in die Schule des freien liberalen Geistes. Ohne Abendmahl wäre das evangelische Christentum als Religion schwerlich verständlich zu machen. Schule und Kirche sind als Unterrichtende durch Aspekte und Fragehinsichten zu unterscheiden, nicht durch Stoffbereiche.

Sie wollen das Kreuzessymbol an zentraler Stelle des Kirchenraumes installiert wissen, weil die Erinnerung an den Tod Jesu für die Christenheit einfach nötig sei. Nicht Abheben in einen Auferstehungsmythos, sondern sich vom Kreuz Jesu »erden« lassen! Indem wir uns dem Angesicht des leidenden Christus stellen und von ihm her Gottes Verheißung und Vergebung gestalten und empfangen, läßt er Gotteskraft auf uns übergehen. Wir nehmen ihn als Lebenden, als Auferstandenen wahr. So weit Ihre Überlegungen. Wieder ist der dogmatisch klingende Satz aus dem räumlichen Geschehen abgeleitet.

Die Ordnung der lutherischen Abendmahlsfeier ist eine Fundgrube für das »Funktionieren« von Religion. Das alte Präfationsgebet zu Beginn z.B. versetzt die Gemeinde geradezu in den Himmel: Die Gemeinde vereint ihre Stimmen mit denen der Thronengel vor Gottes Thron und läßt mit ihnen gemeinsam »ohn Unterlaß« den Lobpreis des schlechterdings entzogenen Gottes erklingen: Heilig, heilig, heilig. Die Einsetzungsworte, unter oder vor dem Kreuz verlesen, machen die »Nacht, in der er verraten ward« während der Feier zur Gegenwart. Der Liturg tritt aus dem Klang des heiligen Textes hervor und reicht der Gemeinde – wie Jesus seinen Jüngern – mit Brot und Wein Leib und Blut von Jesus Christus. Er ist als Heiland da und schenkt sich selbst und damit Vergebung der Sünden, ewiges Leben und Heil und Seligkeit. Gott der Herr, der Allmächtige, der das Leben gibt und nimmt, wirkt durch die Gestalt seines Sohnes hindurch, wiederum: »in Christus«, mit und läßt sich durch ihn für die Gemeinde verpflichten.

Der Heiland ist es, der gelitten hat und einen bitteren Tod gestorben ist. Er kommt von jenseits des Todes aus dem Tod auf uns zu. Nicht, um uns Leiden und Tod zu ersparen, sondern um Leiden, Tod und Sünde von uns – in der Umkehrung der Verhältnisse – durch Teilhabe an sich in Freude und Leben zu verwandeln, über das Sterben hinaus. Das Abendmahl bringt mit Leiden und Tod in Berührung. Und so heilt der Heiland die Seinen. So verstehe ich von der Handlung her ihren Handlungssinn. Wieder gilt, daß Schüler und Schülerinnen auch vor Religion zu schützen sind. Es wäre aber kein seriöser Unterricht, der die christliche Religion von vornherein dem Denken der Schule so sehr anpaßt, daß ihre Fremdheit, und damit auch ihr Heil, nicht sichtbar werden kann . . .

Das didaktische Interesse an der Erforschung Jesu, des Christus, in historisch-kritischer, feministischer und sozialgeschichtlicher Sicht

1 Didaktische Rezeptionen

Das Thema »Jesus von Nazareth«, »Christus« oder »Jesus Christus« begegnet jedem Religionslehrer, welcher Stufe und Schulart auch immer. In der Sek. II wird es üblicherweise als Christologie-Kurs mit dem Ziel angeboten, den jungen Menschen verstehbar zu machen, warum das NT den historischen Menschen Jesus als den Christus Gottes verkündigt und inwiefern dieses Bekenntnis auch heute noch sinnvoll nachvollzogen werden kann.¹ Allerdings lernen die Jugendlichen auch andere Deutungen Jesu kennen, etwa sozialgeschichtliche, feministische, politische, tiefenpsychologische. Aber hier liegt nicht der Bedeutungsschwerpunkt. Sie wirken eher wie ein Appendix. In der Sek. I sehen wir in etwa das gleiche Bild. Nur liegt hier der Schwerpunkt eher auf der Behandlung des historischen Jesus. Typisch ist dafür das Schulbuchkapitel »Jesus – der Galiläer«, das ausführlich auf historische Zusammenhänge des Lebens Jesu eingeht, um dann deutlich zu machen: Dieser war der Messias. In dieses Bekenntnis sollen die Jugendlichen selbst mit dem herausgehobenen Schluß- und Merksatz einstimmen können: JESUS HAT UNS ERLÖST.² In unterschiedlichem Maße werden in den Religionsbüchern dieser Schulstufe mitmenschliche und *ethische* Komponenten betont, die sich aus dem Leben Jesu und den Geschichten von ihm und über ihn ergeben.³ Einen anderen Vorschlag hat Wegenast gemacht. Er möchte den Jugendlichen zunächst Jesus von Nazareth im Sinne einer impliziten Christologie nahebringen, und zwar den »fremden Jesus« der historisch-kritischen und sozialgeschichtlichen Forschung, in der Hoffnung, an dem In-

1 So z.B. Zugänge – Entfaltungen – Perspektiven. Religion im Sekundarbereich II, Hannover 1989, 11-72; Grundlinien Religion. Sekundarstufe II, Bd. 2, Frankfurt a.M. 1992, 29-76.

2 Kursbuch Religion. Neuausgabe 9/10. Arbeitsbuch für den Religionsunterricht im 9./10. Schuljahr, Frankfurt a.M./Stuttgart 1993, 134-144; vgl. auch Religion 5/6. Hoffnung lernen, Stuttgart u.a. 1998, 105ff.

3 So z.B. Religion 7/8. Gerechtigkeit lernen, Stuttgart u.a. 1998, 22-55; Religion 9/10. Versöhnung lernen, Frankfurt a.M. 1998, 86-121.

teresse der Jugendlichen für Fremdes anknüpfen zu können. Das Bekenntnis zum Messias Gottes solle dann zu einem späteren Zeitpunkt in den Unterricht eingeführt werden.⁴ Nur Hubertus Halbfas geht in seinen Religionsbüchern einen anderen ganz Weg. Er führt die Schüler und Schülerinnen ein in das Leben und Handeln Jesu im Rahmen des Judentums (»Jesus: der Jude«⁵; »Jesus: der Lehrer«⁶) und gibt ihnen in der Formel von der »Erscheinung der Menschenfreundlichkeit Gottes« eine Art bekenntnisunabhängige Verstehenshilfe für die Hoheitstitel Jesu (»Sohn Gottes«⁷; »Jesus: der Erlöser«⁸, Jesus: der Christus«⁹). Diese sei durch den Nazarener schon zu Lebzeiten spürbar gewesen sei.¹⁰

2 Der historisch-kritische Zugang

2.1 Identität von Christus und Jesus von Nazareth

Die oben angezeigten didaktischen Rezeptionen Jesu, des Christus, sind das Ergebnis einer mehr als zweihundertjährigen Forschungsgeschichte, die in verschiedenen Etappen verlief und in der zunächst systematisch im Sinne einer Biographie nach dem Leben Jesu gesucht wurde.¹¹ Die erste Forschungsperiode ergab allerdings die bis heute gültige Erkenntnis, daß es mangels geeigneter Quellen nicht möglich ist, ein Leben Jesu zu rekonstruieren. Das war das Ergebnis Albert Schweitzers.¹² Die Quellen (das NT) sind eben keine historischen Berichte, sondern durchweg zeitbedingter, mythologischer Stoff, der nur wenige historisch glaubhafte Aussagen möglich macht. Rudolf Bultmann zog dann daraus den generellen Schluß, »daß wir vom Leben und von der Persönlichkeit Jesu so gut wie nichts mehr wissen können, da die christlichen Quellen sich dafür nicht interessiert haben, außerdem sehr fragmentarisch und von der Legende überwuchert sind, und daß andere Quellen über Jesus nicht existieren.«¹³

4 K. Wegenast, Die Christologie von Jugendlichen und die Theologie, in: F. Johannsen und H. Noormann (Hg.), Lernen für eine bewohnbare Erde. Bildung und Erneuerung im ökumenischen Horizont. Für Ulrich Becker, Gütersloh 1990, 193-221.

5 H. Halbfas, Religionsbuch für das fünfte und sechste Schuljahr, Patmos 1989, 57-64.

6 Ebd., 137-144.

7 Halbfas, Religionsbuch für das 7./8. Schuljahr, Düsseldorf, 1990, 69-74.

8 Ebd., 207-14. »Das Werk Jesu weist in die Zukunft. Es hat Augen geöffnet, nun anders zu sehen, einfühlsamer zu urteilen, menschenfreundlicher zu leben. Erlösung ist also auch ein Auftrag« (ebd., 213).

9 Halbfas, Religionsbuch für das 9./10. Schuljahr, Düsseldorf 1991, 119-124.

10 Ebd., 122.

11 Zur Forschungsgeschichte vgl. H. Leroy, Jesus. Überlieferung und Deutung (Erträge der Forschung 95), Darmstadt 1999.

12 A. Schweitzer, Geschichte der Leben-Jesu-Forschung [1906] (Siebenstern-Taschenbuch 77-80), München/Hamburg 1966.

13 R. Bultmann, Jesus, Tübingen 1958, 11.

Selbst im Hinblick auf die Lehre Jesu könne man nur eine »älteste Schicht« rekonstruieren. »Als Träger dieser Gedanken wird uns von der Überlieferung Jesus genannt; nach überwiegender Wahrscheinlichkeit war er es wirklich. Sollte es anders gewesen sein, so ändert sich damit das, was in der Überlieferung gesagt ist, in keiner Weise.«¹⁴ Es wäre durchaus verständlich, wenn jemand den Namen »Jesus« nur in Anführungszeichen verwenden würde. Nur die Tatsache, daß Jesus gelebt hat und Urheber der Entwicklung einer bestimmten jüdischen Bewegung war (das »Daß des Gekommenseins«), wollte er wirklich anerkennen. Er sei eine geschichtliche Gestalt und kein Mythos gewesen.¹⁵

Aber Bultmanns Interesse beschränkte sich ganz auf den nachösterlichen Christus, d.h. auf ein bestimmtes Existenzverständnis, das mit Jesus in die Geschichte eingetreten ist und im Geschenk des Glaubens an die rechtfertigende Gnade zum Ziel kommt, also das Kerygma. Nicht die Verkündigung Jesu war für Bultmann theologischer Ansatzpunkt, sondern der – historisch einwandfrei erkennbare – *verkündigte Christus* der Urgemeinden.

Die These Bultmanns hatte lange unangefochten Bestand und wurde erst von *Ernst Käsemann* einer Revision unterzogen.¹⁶ Er war der Auffassung, daß sich doch mehr als bei Bultmann über den historischen Jesus sagen lasse, wenngleich er in der Einschätzung des kerygmatischen Charakters der Quellen mit Bultmann grundsätzlich übereinstimmte. Er glaubte auf sicherem historischen Boden zu stehen, »wenn Tradition aus irgendwelchen Gründen weder aus dem Judentum abgeleitet noch der Urgemeinde zugeschrieben werden kann, speziell dann, wenn die Judenchristenheit ihr überkommenes Gut als zu kühn gemildert oder umgebogen hat« (S. 205).

Von der Echtheit der ersten, zweiten und vierten Antithese der Bergpredigt ausgehend, hebt er z.B. den besonderen Anspruch Jesu heraus: »Ich aber sage euch.« Die Unerhörtheit dieses Anspruches bezeuge seine Echtheit, weil er damit über den anderer Rabbinen und Profeten hinausgehe. Damit sei auch klar, daß man Jesus nicht in die jüdische Frömmigkeit seiner Zeit einordnen dürfe: »Er ist wohl Jude gewesen und setzt spätjüdische Frömmigkeit voraus, aber er zerbricht gleichzeitig mit seinem Anspruch diese Sphäre« (S. 206). Das gelte auch im Hinblick auf Jesu Auseinandersetzung mit dem jüdischen Gesetz und den kultischen Vorschriften. Seine Kritik sei derart grundsätzlich, daß sie die Grundlage des Judentums erschüttere. Auch im Hinblick auf seine Ansage der Gottesherrschaft zeige er darin neues Denken, daß er diese nicht wie das apokalyptische Judentum nur als ausstehend ansah, sondern mit seinem Kommen sich als bereits sich ereignend behauptete. Seine Predigt sei die Ansage dieser Gottesherrschaft. Die Eigenart Jesu sei besonders in seiner Predigt zu finden.

Käsemann wollte damit nicht den historischen Jesus von dem verkündigten Christus abheben, sondern deren *wesentliche Identität*, von der die ur-

¹⁴ Bultmann, Jesus, 16.

¹⁵ Das war die Idee von *Artur Drews* in seinem Buch *Die Christusmythe* I u. II, 1909 und 1911.

¹⁶ E. Käsemann, *Das Problem des historischen Jesus*, ZThK 51 (1954) 125-153; wieder abgedruckt in: *Ders., Exegetische Versuche und Besinnungen*, Göttingen ²1960, 187-214; nach dieser Fassung wird im folgenden zitiert.

christlichen Gemeinden selbstverständlich ausgingen, historisch neu beleuchten.

*Günther Bornkamm*¹⁷ hat den Forschungsansatz Käsemanns aufgenommen und in einem Jesusbuch weitergeführt. Auch er war überzeugt, daß die Evangelien trotz ihres durchgehend kerygmatischen Charakters »die geschichtliche Gestalt in unmittelbarer Mächtigkeit vor uns sichtbar werden lassen. Zu deutlich ist, was die Evangelien über Jesu Botschaft, seine Taten und seine Geschichte berichten, noch immer gekennzeichnet durch eine Echtheit, eine Frische und eine auch vom Osterglauben der Gemeinde nicht zu bewältigende Besonderheit, die unmittelbar auf die irdische Gestalt Jesu zurückweisen« (S. 22). Die synoptischen Evangelien wollen auf ihre Weise eben auch Darstellung der Geschichte Jesu sein.

Bornkamm stellt Jesus dar als einen Profeten der kommenden Gottesherrschaft und als einen Rabbi, der allerdings in diesen vorgeprägten religiösen Rollen, die das damalige Judentum anbot, nicht aufging. Am bemerkenswertesten sei die Souveränität, mit der Jesus agiert und bestimmte Situationen meistert. Wunderbare Kräfte seien von ihm ausgegangen, so daß man ihm Kranke zur Heilung vorstellte. Als durchgehenden Zug stellten die Evangelien Jesus als jemanden vor, der mit einer besonderen »Vollmacht« redet und handelt und mit der er seine Worte und sein Handeln als Vergegenwärtigung des Willens Gottes den Hörern vor Augen rückt. Damit sei er bei den etablierten Autoritäten der Zeit angeeckt. Darum hätten sie ihm nachgestellt. Selbst seine Verwandten hätten ihn für »verrückt« gehalten (Mk 3,21).

Im Einklang mit der jüdischen Apokalyptik sage auch Jesus die Nähe des hereinbrechenden Gottesreiches als eines Reiches der Innerlichkeit an, in dem jedem, unabhängig von seiner materiellen und sozialen Situation, das Heil, das in der Vergebung der Sünde liegt, zugesagt wird. Jesus rufe im Sinne dieses Reiches zur Umkehr auf.

Diese Position der historisch-kritischen Forschung, die von der Identität des Verkündigers und des Verkündigten ausgeht, steht hinter den meisten didaktischen Rezeptionen, wie sie oben vorgestellt worden sind. Sie wurde programmatisch von *Hans Stock*¹⁸ in die Religionspädagogik eingebracht.

2.2 Jesus, der Mensch

War es das Anliegen Bornkamms, die Geschichtlichkeit Jesu innerhalb des Kerygmas zu sichern,¹⁹ gewinnt die Frage nach dem historischen Jesus mit Herbert Braun²⁰ eine eigene Dynamik. Denn dieser geht nicht von der Einheit des Kerygmas aus, sondern fragt rücksichtslos danach, wer Jesus

17 *G. Bornkamm*, Jesus von Nazareth (Urban Bücher 19), Stuttgart (1956)³1959.

18 *H. Stock*, Studien zur Auslegung der synoptischen Evangelien, Gütersloh (1959)⁴1967; vgl. auch *K. Wegenast*, Jesus und die Evangelien (HRU 1), Gütersloh (1965)²1966.

19 »Im Kerygma der Evangelien die Geschichte, aber auch in dieser Geschichte das Kerygma zu suchen, ist darum die uns gestellte Aufgabe. Ist die Unterscheidung von beiden geboten, so doch nur darum, um die Zuordnung beider und ihre wechselseitige Durchdringung um so deutlicher zu machen« (Bornkamm, Jesus, 18).

20 *H. Braun*, Jesus. Der Mann aus Nazareth und seine Zeit (ThTh 1), Stuttgart u.a. 1969.

als »wirklicher Mensch« war, eine Frage, die durch das Neue Testament in der Behauptung vorgegeben sei, daß Jesus wahrer Mensch gewesen ist. Näherhin sei er Jude gewesen und nur aus dem Kontext des Judentums zu verstehen. Judentum ist dabei für Braun vornehmlich eine religiöse Größe, geprägt wesentlich durch apokalyptische Vorstellungen von der nahen Gottesherrschaft und durch das Gesetz als dem Ausdruck des Willens Gottes. Mit seiner konsequenten Befolgung versuche der Jude, einen Heilsanspruch zu erwerben. Daneben aber erwarte er auch – ohne darin einen Widerspruch zu finden – die Gnade Gottes. Aber Jesus unterscheide sich andererseits auch vom Judentum in charakteristischer Weise. Wo solche Abweichungen festzustellen seien, könne man mit authentischen Jesusworten oder -handlungen rechnen (1. Kriterium). Zu anderen müsse überprüft werden, ob solche typischen Merkmale dem Gesamtbild entsprechen, das wir vom historischen Jesus haben (2. Kriterium; S. 35).

Braun zeichnet Jesus als einen religiösen Menschen, als Rabbi und Vertreter der Apokalyptik. Der nahe Einbruch der »Königsherrschaft Gottes« sei das Zentrum seiner Verkündigung gewesen. Auf sie habe er die Menschen vorbereiten und auf sie hin aufrütteln wollen. Es gehe also um das angemessene Verhalten, das sich grundsätzlich in der Befolgung des Gesetzes erweise, dessen Einhaltung Jesus sogar noch radikalisiert und verschärft habe. Allerdings sei diese Verschärfung nicht im Sinne des jüdischen Leistungsdenkens gemeint gewesen; vielmehr sollte diese sich bewähren in dem Selbstverständnis dessen, der zuvor beschenkt wurde. Deshalb korrespondiere dem »Du sollst« das »Ich darf«. Von diesem »doppelten Grundakkord« her werde das Denken und Tun Jesu gesteuert. Jesus habe diesen Grundakkord in der Liebe und Offenheit zu anderen Menschen nicht nur in einer das Judentum sonst übersteigenden Weise verkündigt, sondern diese auch praktiziert. Besonders habe er sich den gesellschaftlich Deklassierten zugewandt.

Braun sieht Jesus in Theorie und Praxis ganz wesentlich als einen Ethiker der Nächstenliebe. Und genau dieser Ansatzpunkt fand 1969 das besondere Interesse der Religionspädagogen. Kaum ein Thema war dringender gefragt als »Außenseiter« oder (in verschiedensten Variationen) »Nächsten- und Feindesliebe« bzw. Jesus als ein Vorbild an Mitmenschlichkeit. Das Jesusbuch von Braun ist im Zusammenhang der Jesusforschung die eigentliche Bezugsgröße des problemorientierten und thematischen Religionsunterrichts.

Im Wechselverhältnis zur problemorientierten Didaktik steht nun auch das Buch mit dem programmatischen Titel »Jesus in schlechter Gesellschaft«²¹. Adolf Holl beschreibt den historischen Menschen Jesus in der typischen Rolle des Außenseiters, der immer wieder die gesellschaftlichen Standards außer Kraft setzte. Überdies habe er sich in gesellschaftlich unmöglichen Halbweltkreisen der »Sünder und Zöllner« bewegt. Ein ausgesprochener »Zug nach unten« sei ihm eigen gewesen. Und er habe gesellschaftliche Standards überwinden wollen, um z.B. in der Frage des jüdischen Gesetzes Neues zu gewinnen.

21 A. Holl, Jesus in schlechter Gesellschaft, Stuttgart 1971.

Jesus wird von Holl als Profet in alttestamentlicher Tradition gesehen, der hinsichtlich des Tempels und überhaupt des Kultus eine abweichende Meinung vertrat, indem er deren Bedeutung untergrub. Er habe die Händler aus dem Tempel getrieben und zum Abbruch desselben aufgefordert. Ebenso habe er die Beziehungen zu seiner Familie abgebrochen usw. Im gesetzes-, gesellschafts-, tempel- und familienkritischen Außenseitertum Jesu aber seien die Möglichkeiten eines neuen Zusammenlebens sichtbar geworden. Diese habe Jesus in einem kleinen Kreis Gleichgesinnter zu realisieren versucht, zu denen – wieder ein gesellschaftlicher Skandal – auch Frauen gehört hätten.

Inwieweit die Bücher von Braun und Holl direkten Einfluß auf die Religionsdidaktik genommen haben, ist schwer zu sagen. Auf jeden Fall sind sie immer wieder zitiert worden. Aber sie spiegeln den Geist der didaktischen Rezeption wider, der seinerzeit in den verschiedenen Konzeptionen der problemorientierten Religionspädagogik herrschte.

3 Eine hermeneutische Zwischenüberlegung. Didaktisches Interesse an Jesus

Besonders an der Position Holls wird deutlich, daß die Rekonstruktion Jesu durchaus interessegebunden erfolgen kann oder genauer: interessegebunden ist. Es gibt inzwischen eine Reihe weiterer exegetischer Zugänge, die ebenfalls jeweils aus einem bestimmten Interesse motiviert sind.²² Vom Standpunkt der historisch-kritischen Arbeit besteht nun allerdings die Neigung, interessegebundene Jesusbilder grundsätzlich abzuweisen, sie leicht von oben herab zu behandeln, sie des Verdachts der Ideologisierung auszusetzen oder sie gar als Fälschungen einzuschätzen.²³ Einordnungen dieser Art sind ziemlich problematisch, gelegentlich auch ärgerlich. Denn zum einen wird damit der heuristische Wert neuerer Zugänge gänzlich verkannt. Zum anderen wird unterstellt, daß die historisch-kritische Methode nicht interessegebunden ist und als einzige als »wissenschaftlich seriös« gelten kann. Dieses Urteil läßt sich allerdings nicht aufrechterhalten. Auch die Arbeitsweise der historisch-kritischen Forschung ist von einem bestimmten Interesse her geleitet. Das war bereits die grundlegende Einsicht Rudolf Bultmanns.²⁴ Allerdings ließ er nur ein ganz bestimmtes »leitendes Interesse« (S. 216) gelten: Neutestamentliche Texte, wie überhaupt Texte der Religion, Philosophie und Literatur, könnten nur aus der Frage nach dem Sinn menschlicher Existenz »sachgemäß« (S. 231) verstanden werden. Das sei prinzipiell jedem – ob Glaubender oder Nicht-Glaubender – möglich, der sich um solches Ver-

22 Vgl. dazu das Buch von R. Heiligenthal, *Der verfälschte Jesus. Eine Kritik moderner Jesusbilder*, Darmstadt 1997; vgl. auch den Beitrag von Chr. Reents in diesem Band.

23 Vgl. den Titel des Buches von Heiligenthal. Der Begriff »verfälscht« ist nicht seriös, weil er Fälschungsabsicht unterstellt. Aber das Buch verkauft sich mit einem reißerischen Titel natürlich besser.

24 R. Bultmann, *Das Problem der Hermeneutik*, in: *Ders., Glauben und Verstehen* 2, Tübingen 1968, 211-235.

stehen bemüht (»existenziale Interpretation«). Ob es damit auch zu einer Glaubensbeziehung komme (»existenzielles Verstehen«), ist für den Menschen allerdings unverfügbar. Glaube ist ein Geschenk Gottes.

»Sachgemäß« verstanden werden kann ein religiöser Text nach Bultmann also nur auf einer abstrakten, spirituellen Ebene des Fragens. Nur der Kopf ist beteiligt, nicht aber der Mensch in seiner Ganzheit, in seiner materiellen Lebensweise, in seinen Gefühlen und seinen gesellschaftlichen Beziehungen. Warum aber sollte ein Betrachten der Texte aus diesem erweiterten Interesse heraus weniger »sachgemäß« sein, zumal es doch ein Hauptinteresse heutiger christlicher Existenz ist, danach zu fragen, wie belangvoll der Glaube für das konkrete individuelle und gesellschaftliche Leben ist?

Das mit den exegetischen Methoden zwangsläufig verbundene Interesse schlägt sich nun auch in den unterschiedlichen Jesusbildern nieder (»hermeneutischer Zirkel«). Es ist deshalb das Wichtigste in der Unterscheidung der Jesusbilder, solches Interesse aufzudecken und ihre Berechtigung zu untersuchen.

4 Feministische Kritik und eine neue Sichtweise

Die immer wieder unterstellte Unterscheidung von »wissenschaftlich-seriös« und »interessegebunden« hat erhebliche Konsequenzen für die Religionsdidaktik. Denn sie verhindert, daß eventuelle Interessen der Schülerinnen und Schüler an Jesus als minder bedeutsam oder falsch eingestuft werden können, anstatt die Schüler und Schülerinnen hier abzuholen. Die interessenbezogenen Zugänge sind eine große didaktische Chance. Das gilt insbesondere für die feministische Fragestellung. Immerhin ist die Hälfte der Jugendlichen von ihr betroffen. Und deshalb dürfte sie z.B. in den Christologiekursen der Sek. II nicht nur am Rande stehen. In allen Fächern sollten Schülerinnen und Schüler heute lernen, Sachverhalte und Probleme aus der Perspektive von Frauen zu betrachten. Es geht um viel mehr als um die Entdeckung eines Themas; es sollte eine neue, quer zu den Fächern verlaufende Lerndimension gewonnen werden. Es bedarf noch der Grundlagenarbeit, besonders für die Sek. I.²⁵

Die Schwierigkeiten der religionspädagogischen Rezeption der Feministischen Theologie sind allerdings immens und erschweren den didaktischen Zugang. Denn als erstes Ergebnis feministisch-theologischer Exegese müssen Religionspädagogen und Religionspädagoginnen die ebenso schwer zu ertragende wie schwer zu widerlegende Erkenntnis beachten, daß die neutestamentlichen Schriften durch und durch von patriar-

²⁵ Eine gute, allgemeinverständliche Einführung in die Feministische Theologie bietet L. Scherzberg, Grundkurs Feministische Theologie, Mainz 1995. Besonders hilfreich ist ferner das »Wörterbuch der Feministischen Theologie« (WFT), Gütersloh 1991.

chalem Geist geprägt sind. Die Situation der deutlichen Abwertung der Frau in ihnen spiegelt sich darin wider, daß Frauen entweder gar nicht oder nur beiläufig genannt werden. Fast alle Traditionen, in denen von Frauen die Rede ist, sind nur schwer oder gar nicht zu entschlüsseln. Trotz solcher Schwierigkeiten muß auch in der religiösen Erziehung die feministisch-kritische Sicht konstitutives Element der Bibelauslegung werden. Sie sollte nicht nur mit den Schülerinnen, sondern auch mit den Schülern als fundamentale Erweiterung des historisch-kritischen Zugangs eingeübt werden.

Was speziell den Begriff »Jesus Christus« angeht, so bestehen bei Frauen weitere grundsätzliche Verstehensschwierigkeiten. Denn der, der als die Inkarnation Gottes bekundet wird, war ein Mann. Damit wird zweifellos die Auffassung befördert, daß im religiösen Kontext der Mann als »Norm des Menschseins«²⁶ gilt und die Frau demgegenüber abgewertet werden kann. Das ist jedenfalls das Ergebnis der Christentumsgeschichte bis auf den heutigen Tag, vor allem in der Ämterlehre der katholischen Kirche. Der Mann Jesus Christus hatte ausgesprochene Legitimationsfunktion für die patriarchale Gesellschaft. Außerdem bereitet der Gedanke, daß die Erlösung durch einen Mann bewirkt wird, vielen Frauen zunehmend Probleme.

Manche Frauen gehen so weit, daß sie die sexistische Verfassung des Christentums (einschließlich der Bibel) als wesentlich demselben eingestiftet ansehen und sich von ihm für immer getrennt haben.²⁷ Demgegenüber wird von anderen Frauen der Versuch gemacht, den biblischen Texten eine Neubewertung der Traditionen, hier: der Jesusgestalt, abzulau-schen, die Frauen hilft, im religiösen Kontext eine bessere Identität zu finden, und welche die Befreiung der Frau argumentativ unterstützt.²⁸ Dieser Weg ist ein erregender Forschungsprozeß, in dem z.B. ausgetestet wird, wo Frauen in der Umgebung Jesu erscheinen und welches Verhalten er ihnen gegenüber an den Tag legt bzw. welchen Einfluß Frauen auf Jesus hatten.²⁹ Als allgemeinste Aussage wird in der Literatur festgehalten, daß Frauen in der Jesusbewegung gegen den gesellschaftlichen Trend den Männern gleichgeordnet waren und Jesus zu ihnen ein unbefangenes und freundliches bis freundschaftliches Verhältnis pflegte.³⁰

Die allgemeine Bedeutung, die Frauen in der Jesusbewegung hatten, ist am besten darin dokumentiert, daß Frauen als Auferstehungszeuginnen genannt werden (Mk 16, 1-8 parr.), in der kirchlichen Tradition aber be-

26 Strahm, Art. Jesus Christus, in: WFT, 200.

27 So vor allem M. Daly, Jenseits von Gottvater Sohn & Co. Aufbruch zu einer Philosophie der Frauenbefreiung, München ²1978.

28 Vgl. die acht Modelle bei Strahm, Jesus, 201-203.

29 Zur Kritik feministischer Jesusbilder vgl. R. Heiligenthal, Der verfälschte Jesus, 43-70. Der Autor zeigt allerdings wenig hermeneutische Sensibilität, wenn er die feministische Interpretation Jesu der Kategorie »verfälschter Jesus« zuordnet.

30 R. Ahl, Eure Töchter werden Prophetinnen sein . . . Kleine Einführung in die Feministische Theologie, Freiburg i.Br. 1990, 57-63.

vorzugt die paulinische Version rezipiert wurde, wonach Petrus und die Jünger den Auferstandenen bezeugt hätten (1Kor 15,5). Bis auf wenige Fälle hatte die Frau im antiken Judentum kein Zeugenrecht vor Gericht. Aus der Fülle des Materials und der Intentionen treten vier Positionen in den Vordergrund, deren religionspädagogische Bedeutung nahe liegt und didaktisch diskutiert werden sollte. In ihnen ist der Zusammenhang mit der historisch-kritischen Forschung grundsätzlich gewahrt.

(1) Die erste Forschungsrichtung hat vor allem Elisabeth Moltmann-Wendel angestoßen. Sie macht dabei auf Geschichten aufmerksam, die Jesus in Beziehung zu Frauen zeigen.

Erkennbar gehe er auf Frauenaktivitäten ein und zeige damit einen vom antiken Judentum sich abhebenden freien und gleichwertigen Umgang auch mit Frauen. Er begegne ihnen nicht übermächtig, sondern lasse sich auf Gespräche und Beziehungen mit ihnen ein. Mit der Samariterin am Brunnen führe er z.B. ein theologisches Gespräch (Joh 4). Zum »Leit-text« der feministischen Theologie sei die Erzählung von der blutflüssigen Frau geworden (Mk 5,25-34). Hier ergreife eine Frau die Initiative zu ihrer Heilung und nötige Jesus zur Heilung ihres Blutflusses.³¹ Das sei der Frau im antiken Judentum verboten gewesen.³² In Joh 11,19ff ist es Martha, die Jesus zur Heilung ihres Bruders anhält.³³

(2) Die von Dorothee Sölle, Luise Schottroff u.a. vertretene Position ordnet das Verhältnis Jesu zu den Frauen *befreiungstheologisch* ein. Wie Jesus den Armen, Kranken, Bettlern den Einzug in das Reich Gottes verheißen habe, so zunächst auch jenen Frauen, die durch die gesellschaftlichen Bedingungen marginalisiert worden waren, den Prostituierten, den Witwen, der blutflüssigen Frau u.a.

In der Befreiungstheologie werde Gott als parteinehmend für die Armen verstanden. In diesem Sinne sei Jesus auch die Hoffnung der Frauen gewesen. Als Befreiungstheologie verstehe auch *Elisabeth Schüssler Fiorenza*³⁴ ihren feministisch-theologischen Entwurf. Sie rekonstruiert die Jesusbewegung als eine »Nachfolgegemeinschaft der Gleichgestellten« (S. 189), in der auch Frauen wichtige Funktionen einnehmen, wie die Geschichte von der Salbung Jesu durch eine Frau (Mk 14,3-9) zeige.³⁵

31 E. Moltmann-Wendel, Das Land, wo Milch und Honig fließt. Perspektiven einer feministischen Theologie (GTB Siebenstern 486), Gütersloh 1985; *dies.*, Ein eigener Mensch werden. Frauen um Jesus, Gütersloh 1991; vgl. auch Scherzberg, Grundkurs, 106-111.

32 L. Schottroff, Jesus von Nazareth aus sozialgeschichtlicher und feministischer Sicht, in: *Dies.*, Befreiungserfahrungen. Studien zur Sozialgeschichte des Neuen Testaments (TB 82), München 1990, 271.

33 Die Ergebnisse dieses Forschungsansatzes haben inzwischen auch Eingang in Jesusbücher gefunden. Vgl. G. Laudert-Ruhm, Jesus von Nazareth. Das gesicherte Basiswissen, Stuttgart 1996, 82-83.

34 E. Schüssler Fiorenza, Zu ihrem Gedächtnis. Eine feministisch-theologische Rekonstruktion der christlichen Ursprünge, München/Mainz 1988, 189. Vgl. nächste Anmerkung.

35 Der Schlußvers lautet: »Wahrlich ich sage euch: Wo das Evangelium gepredigt wird in aller Welt, das wird man auch das sagen zu ihrem Gedächtnis, was jetzt getan hat.«

(3) Beachtenswert in der feministischen Exegese ist auch das Bild des heilenden Jesus. Er vermittele allerdings nicht nur wie in der traditionellen Auslegung spirituelles, sondern ganzheitliches Heil. Das werde besonders auch an den vielen Frauenheilungsgeschichten sichtbar.³⁶ Bei aller Unterschiedlichkeit des Feminismusverständnisses ist die Beachtung der Ganzheitlichkeit des Menschen ein Grundelement der Feministischen Theologie.³⁷

(4) Schließlich machen Theologinnen darauf aufmerksam, daß Jesus die Inkarnation der Macht der Liebe Gottes sei, die sich in zwischenmenschlichen Beziehungen realisieren müsse. Diesen Gedanken hat vor allem Carter Heyward ausgeführt.³⁸ Orientiert an Jesus als dem Modell Gottes und an seinem zentralen Gebot der Nächstenliebe möchte sie einen Gott bejahen, der »der Gott der Gerechtigkeit und der Freundschaft« ist, der »Gott der Gerechtigkeit für die Armen«, der »Gerechtigkeit für Frauen«, der »Gerechtigkeit für die Ausgestoßenen und den anderen und den Gott der Sexualität« (S. 54).

»Ich will ein neues Bild von Jesus entwerfen, weil ich in dem, was er tat, die menschliche Fähigkeit sehe, Gott in der Welt leibhaftig zu machen, eine Fähigkeit, die uns ebenso eigen ist wie Jesus« (S. 78). Zu einem ontologisch gedachten »ewigen Christus«, den sie für eine Erfindung von christlichen Männern hält, hat die Autorin keinen Zugang mehr. Christologie kann für sie nur dynamisch entworfen werden, als Ethik nämlich.

Es gibt andere feministische Jesusbilder³⁹, die sich allerdings für den didaktischen Zugang nicht unbedingt nahelegen, weil sie derzeit noch sehr stark mit Hypothesen belastet oder methodisch nicht ohne weiteres anschließbar an die historisch-kritische Forschung sind (Hanna Wolff [Jesus, der integrierte Mann], Christa Mulak [Jesus, der Gesalbte der Frauen], Hildegunde Wöller [Jesus, der Heros] u.a.) und noch der weiteren Stabilisierung bedürfen, bevor sie didaktisch diskutierbar werden.⁴⁰

4 Der sozialgeschichtliche Zugang

Die feministische Deutung zeigt an, daß neue hermeneutische Möglichkeiten des Bibelverstehens und des Verständnisses Jesu erschlossen wer-

36 Strahm, Jesus, 203.

37 Eine didaktisch aufbereitete Frauenheilungsgeschichte findet sich in: M. Jakobs u.a., Vater Gott und Mutter Kirche. Bausteine für den Religionsunterricht., Münster 1995, 82ff.

38 C. Heyward, Und rührte sein Kleid an. Eine feministische Theologie der Beziehung, Stuttgart 1986. Man beachte das spezifische Verständnis der Autorin von Feminismus: »Als feministisch bezeichne ich Menschen, die andere Menschen achten und versuchen, mit ihnen in Beziehung zu leben, ganz gleich, ob es sich um Frauen oder Männer handelt« (S. 113).

39 Strahm, Jesus, 201-203.

40 Für Schüler und Schülerinnen der Sek II könnte es allerdings reizvoll sein, sich mit solchen Entwürfen zu befassen, die durch die Matriarchatsforschung angestoßen sind. Als Grundlagenliteratur dazu: H. Göttner-Abendroth, Die Göttin und ihr Heros. Die matriarchalen Religionen in Mythos, Märchen und Dichtung, München 1980; vgl. dazu die feministisch-theologische Rezeption bei Hildegund Wöller, Ein Traum von Christus, Stuttgart 1987.

den können, wenn man sich nicht – wie die klassische Hermeneutik (s.o.) – auf die philosophische Bestimmung des Menschseins beschränkt. In dem von der Feministischen Theologie vorgeschlagenen ganzheitlichen Vorgehen können praktisch alle Dimensionen des Menschseins zum exegetischen Erkenntnisprinzip werden. Für die moderne Religionspädagogik bahnen sich hier besondere Möglichkeiten an, insofern sie sich in den letzten drei Jahrzehnten verstärkt den konkreten Erfahrungen der Jugendlichen und ihrem gesellschaftlichen Umfeld zugewandt hat.⁴¹ In diesem Zusammenhang gewinnt die sozialgeschichtliche Auslegung eine immer größere Bedeutung und sollte stärker als bisher von der Religionspädagogik ebenfalls als fundamentale Lerndimension wahrgenommen werden.

Für die Jesus-Forschung ist dabei die große Monographie von *Gerd Theißen* und *Annette Merz* (in Form eines Lehrbuches) zum Maßstab geworden.⁴² Aber dieses Buch ist auch das Ergebnis einer schon länger anhaltenden sozialgeschichtlichen Befragung biblischer Texte, die in den letzten 25 Jahren in Deutschland mit den Namen *Willy* und *Luise Schottroff*⁴³ sowie *Wolfgang* und *Ekkehard Stegemann*⁴⁴ verbunden ist.⁴⁵

Theißen/Merz kommen von der historisch-kritischen Jesusforschung, haben aber auch bereits Ergebnisse der feministischen Exegese aufgenommen und sozialgeschichtlich weiterentwickelt. Schärfer als ihre forschenden Vorgänger und Vorgängerinnen nähern Autor und Autorin sich als *Historiker/in* der Jesusgestalt. Sie wollen also nicht behaupten: So war es! Sondern: So hätte es aufgrund der Quellen gewesen sein können, und zwar aufgrund bestimmter Methoden. Gegenüber allzu idealistischen Anknüpfungen an Jesus in der Religionspädagogik ist dies ein ebenso notwendiger wie wichtiger Vorbehalt von grundsätzlicher Bedeutung. Es ist immer noch einmal zu überprüfen, ob Jesus wirklich der Jesus Christ Superstar, das Idealbild der Jesus People, der revolutionäre Jesus, das ethische Vorbild für alle Konfliktsituationen, der Befreier der Frauen u.a. sein kann.

Weiter ist von grundsätzlicher Bedeutung, daß Autor und Autorin *Jesus*

41 Was die Religionspädagogik hier profitieren kann, zeigt das Buch von *K. Berg*, *Ein Wort wie Feuer. Wege lebendiger Bibelauslegung*, München/Stuttgart 1991.

42 *Der historische Jesus*, Göttingen 1996.

43 *L. Schottroff*, *Befreiungserfahrungen*, 1990; *W. Schottroff*, Psalm 23. Zur Methode sozialgeschichtlicher Bibelauslegungen, in: *W. Schottroff* und *W. Stegemann* (Hg.), *Traditionen der Befreiung 1. Methodische Zugänge*, München u.a. 1980, 78–113.

44 *E. W.* und *W. Stegemann*, *Urchristliche Sozialgeschichte. Die Anfänge im Judentum und die Christussgemeinden in der mediterranen Welt*, Stuttgart/Köln 1995.

45 Die sozialgeschichtliche Analyse der Bibel hat schon eine längere Tradition in Deutschland. Auf sie und bes. auf die marxistische, auf F. Engels zurückgehende, und auf die materialistische Bibelforschung (*Belo*, *Casalis*, *Füssel* u.a.) kann hier nicht eingegangen werden. Ebenfalls muß die bedeutende englische sozialgeschichtliche Bibelforschung außer Betracht bleiben. Zur Literatur vgl. auch *G. Theißen*, *Soziologie der Jesusbewegung. Ein Beitrag zur Entstehungsgeschichte des Urchristentums* TEH 194), München 1977, 9 (Fußnote 1).

als Juden und die von ihm ausgehende Bewegung als eine *jüdische* verstehen, genauer als eine *innerjüdische Erneuerungsbewegung*, die sich erst später zu einer christlichen entwickelt hat. Das ist die notwendige Korrektur der traditionellen Jesus-Forschung, die ja gerade darin das Besondere sah, daß Jesus sich in wichtigen Punkten vom Judentum abgesetzt hat und Jesus sozusagen der erste Christ gewesen ist (s.o).⁴⁶ Systematisch durchdacht, muß die Einsicht von Theißen/Merz eine grundsätzliche Revision der Religionspädagogik zur Folge haben. Christentum und Judentum stehen sich dann nicht mehr als Fremdreigionen gegenüber, sondern als religiöse Bewegungen mit einer gemeinsamen Wurzel.⁴⁷

Der dritte Anstoß zu einer Revision der Religionsdidaktik besteht in der These Theißens, daß Jesus aus dem Zusammenhang der von ihm hervorgerufenen Jesusbewegung verstanden werden müsse.⁴⁸ Es ist also gerade nicht möglich, wie in der Religionspädagogik üblich, die Gestalt Jesu zu isolieren, sondern er muß als Person einer innerjüdischen Erneuerungsbewegung gesehen werden (wie die Essener und Zeloten), und zwar nicht nur als religiöse, sondern als eine auf die gesamtgesellschaftlichen Verhältnisse reagierende und mit ihnen in Wechselwirkung stehende. Diese These hat mittlerweile innerhalb der neutestamentlichen Forschung allgemeine Anerkennung gefunden.

Schließlich sind aus dem von Theißen ermittelten besonderen Charakter der Jesusbewegung im Hinblick z.B. auf die Auslegung neutestamentlicher Texte Konsequenzen zu ziehen. Danach habe es sich in der Jesusbewegung um eine Gruppe von *Wandercharismatikern* gehandelt, die durch das Land zogen, die kurz bevorstehende Herrschaft Gottes ansagten und ein Ethos entwickelten (und untereinander praktizierten), das auf diese Herrschaft ausgerichtet war (eschatologische Ethik).

Besondere Ideale waren Heimat-, Besitz- und Schutzlosigkeit und ein afamiliales Ethos. Außerdem waren Schwache, Kranke, Arme, gesellschaftliche Außenseiter eben, in dieser Gemeinschaft ebenso willkommen wie Frauen, denen eine den Männern gegenüber zwar nicht gleichrangige Stellung eingeräumt wurde, wohl aber eine auffallend höhere als gemeinhin im Judentum.⁴⁹ – Die Wandercharismatiker-These ist allerdings nicht unumstritten.

Die Ergebnisse der sozialgeschichtlichen Jesusforschung sind noch kaum in die Religionspädagogik eingegangen. Allerdings hat Theißen selbst dafür gesorgt, daß sie in die Öffentlichkeit vermittelt werden können. Er

46 Der dieser These implizite Anti-Judaismus ist in den letzten Jahren verschiedentlich kritisiert worden. Vgl. H. Halbfas, Wurzelwerk. Geschichtliche Dimensionen der Religionsdidaktik (SzRP 2), Düsseldorf 1989, 77-137.

47 Die Dimension der Revision hat Halbfas aufgezeigt (Wurzelwerk, 135-137).

48 So zuerst in: Theißen, Soziologie der Jesusbewegung.

49 Während Theißen/Merz die Frauen der Jesusbewegung in der Spannung stehen sehen zwischen patriarchalischer Struktur und emanzipatorischen Tendenzen, sprechen Vertreterinnen der feministischen Exegese von der »Nachfolgemeinschaft der Gleichgestellten« (Schüssler Fiorenza, Zu ihrem Gedächtnis, 189).

veröffentlichte eine Erzählung mit einer fiktiven Handlung, aber auf strikt historisch abgesicherter Basis über das Geschick Jesu, die sich in der Religionspädagogik insgesamt großer Beliebtheit erfreut und von der es auch ein Hörspiel gibt.⁵⁰

5 Ausblick

Mit der feministischen und der sozialgeschichtlichen Exegese – sofern sie an die historisch-kritische Methodik anschließen und diese fortschreiben – kommt nicht nur in der Jesusforschung eine neue Herausforderung auf die Religionspädagogik zu. In Zukunft wird sie sich als wissenschaftliche Disziplin daran messen lassen müssen, inwieweit sie solche Fragestellungen und Methoden aufzunehmen bereit ist.

Dabei geht es nicht nur um die Berücksichtigung eines ethischen Themas, also der besseren Anerkennung der Frau in Religion und Gesellschaft bzw. der sozialen Hinwendung zu Armen und Unterdrückten. Vielmehr muß die Religionspädagogik neue *Lerndimensionen* aufnehmen, nämlich die grundsätzliche Durchleuchtung ihres gesamten Materials und ihrer kompakten Theoriebildung, ob diese den feministischen Ansprüchen auf gesellschaftliche Anerkennung im Sinne der Gleichberechtigung oder den Ansprüchen aller Menschen auf soziale Gerechtigkeit standhalten können oder nicht. Die neuen exegetischen Möglichkeiten sind lediglich das Paradigma für ein grundsätzlich neues Verständnis von Religionspädagogik.

Am bedeutsamsten gegenüber der hermeneutischen Theologie/Religionspädagogik ist allerdings die Einsicht der feministischen Theologie, daß es auch für die Forschung unerläßlich ist, sich an einem ganzheitlichen Menschenbild zu orientieren. Sensibilisiert durch die Erfahrung der Abspaltung als Frau, plädieren Frauen für eine »ganzheitliche Theologie«. Ganzheitlich – so führte *Nelle Morton* 1974 in Berlin auf der Sexismuskonsultation des Weltrats der Kirchen aus – bedeutet: »die eigene Sprache, nicht die vergangene, von anderen gesprochene Sprache zu sprechen, das Einssein von Leib und Geist, Geschichte und Natur wieder zusammenzubringen, östliche und westliche Länder zum Reden zu bringen, die Traditionen in ihrer Ganzheit in Anspruch zu nehmen, die Ganzheit der Lebenserfahrungen zu erfassen.«⁵¹ Ganzheit wird von den Frauen als fundamentaler theologischer Begriff eingeklagt. Doch noch steht er nur im »Wörterbuch der Feministischen Theologie« als eigenes Stichwort. Abschließend kann hier nur noch darauf hingewiesen werden, daß nicht nur in didaktischem Interesse der Zugang zur Christologie die Ganzheit Jesu einschließt. Eine Christologie, die nicht die befreiende Hinwendung Jesu zu Frauen und besonders zu Prostituierten oder seine Kritik an

50 G. Theißen, *Der Schatten des Galiläers. Historische Jesusforschung in erzählender Form*, München 1986.

51 E. Moltmann-Wendel, Art. Ganzheit, in: WFT, 1991, 136-142; hier: 139.

Reichtum, Herrschaft und sozialen Disparitäten als konstitutive Elemente einschließt, müßte sich fragen lassen, wie ernst sie es mit der Inkarnation Gottes in dem Menschen Jesus von Nazareth meint. Ob angesichts der bedeutsamen Ergebnisse der neueren Jesusforschung die Redeweise von der expliziten und impliziten Christologie weiter aufrechterhalten werden kann, erscheint fraglich. Denn sie ist mit einer Wertung verbunden, die der impliziten Christologie den minderen Rang einräumt. Die *Ganzheit Jesu* ist demgegenüber für die Christologie die eigentliche Bezugsgröße.

Abstract

First of all, the essay shows that the common reception of images of »Jesus« and »Jesus Christ« in today's relevant teaching materials corresponds to conventional research about Jesus in historical critical theology which emphasizes the preaching of Jesus. Nevertheless they keep the continuity with the preacher Jesus of Nazareth in different degrees (Bultmann, Käsemann, Bornkamm). Braun's and Holl's monographs, in contrast, are exclusively interested in Jesus being human and in his humanitarian outlooks. In other words, they are interested in his relationships with the people of his time. Both books are in correspondence with the idea of the so-called »problemorientierter Religionsunterricht« (about 1970), which is mainly focussed on the discussion of ethical problems. Research on Jesus holds new challenges for religious education. As far as they preserve the continuity with the historical-critical interpretation, the feminist portrait of Jesus as well as the discovery of the »Jesusbewegung« are to be integrated as a new and permanent dimension of learning. The results of both types of research are so encouraging that they should no longer be condemned to a marginal existence.

Christologie als Kern der christlichen Religion

3.1

Henning Schröer

»Was Christum treibet« H Vergegenwärtigung von Christus in der Heiligen Schrift

0 Zielsetzung und Methode

Das Thema zielt auf die Erkenntnis der Zusammenhänge von Bibel und Jesus Christus in der Praxis von Glauben und Verstehen, fachtheologisch gesprochen, also von Hermeneutik und Christologie. Kann ich zum Glauben an Jesus Christus nur durch die Bibel kommen, wenn ja, warum und wie? Ist also Christologie nur wahr als biblische Christologie? Wie verhalten sich dann Exegese bzw. Schriftauslegung oder Hermeneutik und Dogmatik?

Als ich in den fünfziger Jahren Theologie studierte, gab es den Streit zwischen Exegese und Dogmatik. Die Exegese hatte eine eigene Dogmatik im Sinn, z.B. bei Rudolf Bultmann; die Dogmatik, z.B. Karl Barth, entwickelte ihre eigene Exegese. Hermeneutik war das strittige Vermittlungsgebiet.

Meine Sicht dieses Kardinalproblems richtete sich schon damals auf die Möglichkeiten, Hermeneutik *praktisch* theologisch zu entwickeln, wobei mich zuerst der Begriff der *Applikation* leitete, weil nur die Aufmerksamkeit auf den lebensweltlichen *Gebrauch* der Bibel, in der Praxis von Glauben und Verstehen, in realen Kontexten von Welt und Kirche aus den Pattstellungen von Exegese und Dogmatik heraushelfen konnte.

Dementsprechend suche ich auch bei der Frage nach dem Zusammenhang, d.h. Einheit und Differenz von Jesus Christus und Bibel, die Nähe zu den Erfahrungen bzw. Phänomenen der Glaubenspraxis.

Die Formulierung des Themas im Titel legt mir einen bestimmten Weg der Untersuchung nahe. Zuerst ist das bekannte Lutherzitat »Was Christum treibet« näher auf seinen Sinn hin zu klären. Was meinte Luther? Was meinen wir, was Luther meinte? Was besagt diese Formel in unserer Verstehens-Situation für den Glauben, d.h. auch für die Anleitung zum Glauben, insbesondere für den Unterricht? Werden wir durch die Bibel (nach)folgerichtig auf den Glauben an Jesus Christus hin unterrichtet? Welche Richtung hat unser Unterricht?

Sodann ist von Heiliger Schrift die Rede. Zwischen Bibel und Heiliger Schrift kann zwar nicht im Blick auf Umfang und Wortlaut unterschieden werden, wohl aber im Blick auf die Bedeutung dieses Buches, die in des-

sen Gebrauch zutage tritt. Die Bibel steht allen offen. Für den Glauben ist sie Heilige Schrift. Nicht durch ein Inspirations-Diktat – wer nicht glaubt, muß dran glauben –, sondern durch den selbst-verständlichen Umgang mit ihr. Heilig ist, was Gott gehört. Die Bibel als Heilige Schrift gehört niemand so, daß er sie für sich reklamieren könnte. In ihr ist eine bestimmte Lebensrichtung gegenwärtig, die am besten durch die Trias Glaube, Liebe, Hoffnung bestimmt werden kann. Die Bibel ist ein Glaubensbuch von Gottes Liebe zu und in unserm Tun, so daß alle Welt Hoffnung erfahre in dem, was sie von Gott zu erwarten hat.

Die Titelformulierung »Vergegenwärtigung von Christus« lasse ich erst einmal so stehen. Ich werde klären müssen, wie sich Gegenwart Christi und unsere Vergegenwärtigung zueinander verhalten. Wir kennen die Unterscheidung aus der Abendmahlslehre. Vergegenwärtigen wir Christus, oder erfahren wir seine Gegenwart? Oder ist hier gerade ein »oder« falsch? Ich werde die Begriffe *Erinnern* und *Synchronisation* brauchen.

Der Weg ist nicht einfach, weil die biblischen Texte notwendige Umwege sind; seine fünf Stationen nenne ich so:

1. Luthers Formel als Fährte für unsere Erfahrung.
2. Die Wahrheit des Buchstabens: der Geist.
3. »Jesus ist der Mensch, dem ich Gott glaube« (Kurt Marti).
4. Gegenwärtige Erinnerung an die Zukunft der Bibel.
5. Dynamische Einheit: Christus als Geschichte, Drama, Bild und Name.

1 Luthers Formel als Fährte für unsere Erfahrung

Luthers bekannte Formel »was Christum treibet« findet sich in seinen Vorreden zum Jakobus- und Judasbrief, sowohl 1522 als auch 1546 (WA DB 7384f). Beide Texte sind bis in die Einzelformulierungen fast identisch. Man kann hier also nicht zwischen einem frühen und einem späten Luther unterscheiden. Beidesmal heißt es: »Auch das ist der rechte Prüfstein, alle Bücher zu tadeln, wenn man sieht, ob sie Christum treiben oder nicht.«

Luther geht es erstens um die wahre Apostolizität. Er bestimmt sie kühn rein inhaltlich, nicht personbezogen-historisch:

»Was Christum nicht lehret, das ist nicht apostolisch, wenns gleich Petrus oder Paulus lehrt. Wiederum, was Christum predigt, das ist apostolisch, wenns gleich Judas, Hannas, Pilatus und Herodes täte« (WA 384 29-32 bzw. 385, 29-32).

Wir sehen zum zweiten, daß Luther für das *Verbum treiben* Synonyme einsetzt wie *lehren* oder *predigen*. Im Zusammenhang des Textes wird auch *zeigen* so verwendet. Trotzdem ist *treiben* als energetischer Ausdruck für die homiletisch-didaktischen Verben spezifisch zu würdigen. Es ist zum dritten bemerkenswert, daß Christus im Akkusativ gebraucht

wird. Luther macht deutlich, daß Christus, das Subjekt als ›Objekt‹ herauszuarbeiten, zu verkünden und vorzustellen ist, also in seiner Bedeutung für Lebensmut und -kraft in der Schrift erst als Gegenstand von Bemühungen der Auslegung her gegenwärtig wird. Schrift bedarf immer der Auslegung; das macht allem nicht auf freies Verstehen zielenden Biblizismus ein Ende. Es geht um einen in der Schriftauslegung sich vollziehenden Vorgang, in dem Christus als »Zielobjekt« des Textes, Luther verwendet bekanntlich gern den Begriff des *Skopus*, deutlich wird.

Man kann mit Wilfried Härle, der Luthers Formel im Blick auf die Lehre von der Schrift sehr überzeugend ausgelegt hat, so daß ich mich ihm in vielem gern anschließe, von der »Mitte« oder der »Leitperspektive« der Schrift sprechen, die auch das Kriterium für die »kritische Funktion der Mitte der Schrift« abgibt (W. H., Dogmatik, Berlin 1995, 133-139).

In der Kritik Luthers am Jakobusbrief wird zum vierten inhaltlich deutlich, daß Luther als Kriterium der Schrift zum einen die Rechtfertigung aus dem Glauben nennt und zum andern – darin gehe ich über Härle, der die Fundstelle der Formel nicht speziell ausgelegt hat, im Detail etwas hinaus – den Rekurs auf »Christi Leiden, Auferstehung und Geist« geltend macht. Mich beschäftigt, daß Luther hier nicht nur Leiden und Auferstehung nennt, sondern eine Trias mit dem Stichwort *Geist* ins Feld führt. Einige Zeilen später heißt die Trias »Leiden, Auferstehung und Amt«: Ich komme auf diesen Zusammenhang von Christologie und soteriologischer Pneumatologie im nächsten Abschnitt gleich wieder zurück. Luther hat diese Mitte der Schrift bekanntlich als *Kanon im Kanon* in der Selbstausslegung der Schrift herausgearbeitet.

Er verweist in dem Textzusammenhang der Formel »was Christum treibet« auf Gen 15 als Kardinalstelle für Abrahams Glauben im Unterschied zu Gen 22 bei Jakobus und bringt so Röm 4 gegen Jakobus als Priorität zur Geltung. Bemerkenswerterweise verweist er auch auf den Satz aus dem Johannesevangelium: »Ihr werdet von mir zeugen« (gemeint ist wohl Joh 15,27; der Hinweis auf Kap. 18 in der Vorrede von 1522 scheint mir nicht zuzutreffen). In der Tat ist das vierte Evangelium für unsere Fragestellung besonders aufschlußreich, wie sich noch zeigen wird.

Diese Position Luthers kann mit W. Härle systematisch-theologisch argumentativ bejaht werden, der auf den Zusammenhang »Die Vielfalt der biblischen Schriften und die Mitte der Schrift« (135-138) hinweist und dabei drei Begründungsaspekte für Luthers Formel nennt:

a) Sie reduziert die Mitte der Schrift auf *einen* Punkt . . . b) Sie benennt die Mitte der Schrift mit dem als *Name* zu verstehenden Titel: ›Christus‹ . . . c) Sie charakterisiert die Mitte der Schrift als ein lebendiges *Geschehen*« (137).

Diese drei Argumente nehme ich gern auf, auch wenn ich gegen den Begriff »Punkt« in seiner möglichen Ausschließlichkeit gegenüber »Weg« und »Raum« gewisse Einwände habe. Ebenso ist mir Härles alleinige Konzentration auf den *Inhalt* etwas problematisch: »Denn

wenn die Autorität der Schrift aus ihrem *Inhalt* resultiert, muß *dieser* möglichst genau erfaßt werden« (130). Es sollte Klarheit darüber herrschen, daß solch ein Inhalt nicht von seiner Form zu trennen ist, was man sofort aus der Formgeschichte lernen kann, wo eine Gattung als solche bestimmte Inhalte *als* Form mitteilt. So ist z. B. das Gleichnis *als* Gleichnis, wie Eberhard Jüngel überzeugend festgestellt hat, der ›inhaltliche‹ Ausdruck für die Nähe der Gottesherrschaft (E.J., Paulus und Jesus, Tübingen 1964, 135). Solches läßt sich aber auch für Gattungen wie Brief, Gruß, Lied, Summarium, Reisebericht usw. herausarbeiten.

Schließlich sollte die energetische Pointe des Verbuns »treiben« in Weiterführung des Ansatzes von W. Härle beachtet werden. Im »treiben« ist eine ähnliche Tendenz benannt, wie sie Röm 8,14 mitteilt: »Welche der Geist Gottes treibt, die sind Gottes Kinder«.

Wörtlich übersetzt heißt es dort: »Welche durch den Geist ›geführt, geleitet‹ (so nach W. Bauer, Wörterbuch zum N.T., 1988, 25) werden«. Man vergleiche Gal 5,18: »Wenn ihr durch den Geist ›geleitet‹ werdet, so seid ihr nicht mehr unter dem Gesetz«. In der Luther-Übersetzung heißt es: »Regiert euch aber der Geist . . .«

Mit Käsemann ist die Übersetzung »vom Geist getrieben werden« vorzuziehen: »Die Wendung ›vom Geist getrieben werden‹ . . . stammt nach 1.Kor 12,2 aus enthusiastischer Sprache. Sie sollte deshalb nicht zu ›geführt werden‹ abgeschwächt werden . . ., um die freie sittliche Entscheidung . . . festzuhalten, von welcher hier eben nicht die Rede ist . . . Paulus war nicht so ängstlich wie seine Ausleger. Er konnte sich enthusiastische Terminologie aneignen, weil er das ›Christus in uns‹ wie in Gal 2,20 ernstnahm und den Geist als fremde Macht betrachtete« (E. K., An die Römer, HdNT 8 a, Tübingen 1973, 216).

Damit ist wohl das zur Sprache gebracht, was Hans Weder die »Energie des Evangeliums« nennt, um die es in der Schriftauslegung geht. Die Lehre vom Geist ist gerade auch bei dem Verständnis der Bibel als Heiliger Schrift energetisch aufzufassen, ohne damit die kognitiven Momente solcher Motivation preiszugeben.

Es geht also um eine *energetische* Mitte der Schrift, eine Tendenz zum gesegneten Leben gegen den Fluch, die mit dem Zeitwort *treiben, angetrieben werden* besonders einprägsam ausgedrückt wird. Es gibt eine dynamische zentrale Bewegung der Motivation zum wahren Leben, die eben auf Jesus Christus als mitzuteilende »Mitte der Schrift« hinzielt. Es geht nicht nur um den Verlust der Mitte, den Mittelmäßige oft falsch beklagen, sondern des Mittlers, was hier zur Sprache kommt. Es sollte also durchaus unser Bemühen sein, diese soteriologische Tendenz der Schrift in ihrem Gebrauch aufzusuchen. Die Schrift legt sich mittels unserer Wahrnehmungen in der *Wort*-Beziehung von Buchstabe und Geist in der Tat selbst aus, ohne den Streit in der Bibel selbst billig zu schlichten. Was aber bedeutet dies »den Christus treiben« nun in unserem Umgang mit der Bibel praktisch? Wir haben eine Fährte für unsere Erfahrung entdeckt – Lesen ist Spurenlese –, die auch Schriftkritik, als Kritik an der Schrift und durch sie, beides von ihr her, ermöglicht und doch bei aller Unterscheidung die Bibel in Form und Inhalt als »Christusbuch« versteht. Dies ist der Begriff von Rudolf Schäfer, in historischer Absicht geprägt, den W. Härle als »systematisch theologischen Begriff« ausdrücklich aufgenommen hat

(Härle, 130, Anm.18). Wie wirkt er sich praktisch aus? Hier müssen wir die hermeneutische Besonderheit der Heiligen Schrift, mittels des Buchstaben den Geist, kommunikativ mit-teilend, wirken zu lassen, näher studieren.

2 Die Wahrheit des Buchstabens: der Geist

Der Titel dieses Abschnitts leitet sich von drei fundamentalen Sätzen ab, die wir Ernst Fuchs verdanken und die ich nicht müde werde zu zitieren:

»Der Geist ist aber nicht die Idee des Buchstabens. Wäre der Geist die Idee des Buchstabens, dann gäbe es keinen Widerspruch zwischen Geist und Buchstaben. Der Geist ist vielmehr die Wahrheit des Buchstabens« (E. F., Das Problem der theologischen Exegese des Neuen Testaments [1949] Ges. Aufs. I., Tübingen 1965, 149).

Wahrheit ist bei E. Fuchs als »raumgebender und deshalb zunächst immer fliehender verborgener Grund eines in seiner Existenz als Existenz gewollten und darum Bedingten« (ebd.) verstanden. Diese komplizierte Formulierung zielt auf einen anthropologischen und christologischen Sachverhalt. Denn Fuchs behauptet: »Deshalb bezeugt sich der Geist im Buchstaben, wie sich ein abwesender Vater durch das anwesende Kind bezeugt. Der Vater ist nicht die Idee des Kindes, sondern dessen Wahrheit als raumgebender Grund« (ebd.).

Diesen Satz verstehe ich als hermeneutische Entsprechung zur christlichen Lehre von Gott als Trinität. So wie Jesus nach dem Johannesevangelium die unverständige Bitte des Philippus: »Herr, zeige uns den Vater, und es genügt uns« (14,7) mit der These beantwortet: »Wer mich sieht, der sieht den Vater« (14,8), läßt sich analog sagen: Wer den Buchstaben wahrnimmt, nimmt den Geist wahr. Diese Wahrnehmung entspricht dem Glauben, der sich das Wort als Zuspruch, Anspruch und – ich füge hinzu – Einspruch gesagt sein läßt. Wort und Geist bilden mittels des Buchstabens eine Einheit, weswegen sowohl der schwärmerischen Neigung, den Geist ohne Buchstaben ergreifen zu wollen, Widerstand zu leisten ist, wie auch jedem Versuch, den Buchstaben ohne Geistbestimmung für orthodox, also ohne Auslegung für inspiriert zu erklären und so gesetzlich zu mißbrauchen.

Man kann diese Hermeneutik, die der Erkenntnis folgt: Das Wort wurde Schrift, um wieder Wort zu werden, weil der Geist die Wahrheit des Buchstabens ist, durch den Verweis auf die Einheit des vierfachen Schriftsinns konkretisieren.

Auch hier hat W. Härle das Wesentliche systematisch-theologisch verdeutlicht (a.a.O., 128-133), was dann praktisch theologisch zu bewähren ist. Er setzt bei dem bekannten mittelalterlichen Merkvers ein:

«Litera gesta docet, quid credas allegoria, moralis quid agas, quo tendas anagogia« (in sei-

ner Übersetzung: »Der Buchstabe lehrt, was geschehen ist, die Allegorie, was du glauben sollst, der moralische Sinn, was du tun sollst, die Eschatologie, wohin du deine Hoffnung ausrichten sollst« [130]).

Weiterführend ist sein Hinweis, »daß bei den drei Funktionen des allegorischen, moralischen und anagogischen Schriftsinnes offenbar eine Nähe zu den drei Kardinaltugenden Glaube, Liebe und Hoffnung besteht«. Wie Härle möchte ich die »Wahrheitsmomente der Lehre vom mehrfachen Schriftsinn« (130-132) festhalten, wahrscheinlich sogar noch stärker als er. Was kann eine bloße Ermittlung des Geschehenen, soweit sie überhaupt möglich ist, für den Glauben ausrichten? Allerdings sind die Wahrheit von Glaube, Liebe und Hoffnung nicht *zusätzliche* frei schwebende Wahrheitsmomente, weil sonst in der Tat nur von einer Idee oder einem bloßen Selbstaffekt die Rede sein könnte. Geistliche Auslegung ist eben nicht »Allegorie« als Idee, sondern als Wahrheit des Literalsinns. Damit wird die Inkarnation samt Kontext ernstgenommen, um ebenfalls auch heute – das nenne ich *Synchronisation* – diese Konkretheit in ihrer – nicht zu verallgemeinernden – Zuspitzung auf das Jetzt und Hier zu wahren. Es tut dem Verstehen nicht gut, die historisch-kritische Exegese nur auf den Literalsinn, die Fakten, die *gesta*, zu beschränken. Sie muß eben die anderen drei Perspektiven auch *historisch* im Blick haben, was sich etwa in sozialgeschichtlicher, feministischer, jüdisch-christlich-dialogischer, psychologischer, befreiungstheologischer, und ich füge hinzu, liturgischer Auslegung konkretisiert. Durch das Sprachgitter des Textes können wir die spezifische Gestalt der Geisttendenz des Textes wahrnehmen lernen. M.E. kommt dem anagogischen Sinn dabei viel größere Bedeutung zu, als das derzeit wahrgenommen wird. Schon Luther riet, die Texte auch wie eine Weissagung zu lesen. Sie enthalten die Tendenz mitzuteilen, was wir von Gott zu erwarten haben. Die Bibel teilt nicht nur mit: »Und es begab sich« (Lk 2,1) und »Du bist der Mann!« (2Sam 12,7), sondern auch »Viele werden kommen« (Mt 8,11). Die Bibel ist in der Tat das revolutionär noch nicht voll eingelöste Buch. Die Texte liegen in einem tiefen doppelten Sinn *vor* uns. Was bedeutet das für die Wahrnehmung, daß Jesus Christus die adventliche Wahrheit der biblischen Texte ist?

3 »Jesus ist der Mensch, dem ich Gott glaube« (Kurt Marti)

Ich halte den hier als Abschnittsüberschrift zitierten Satz für die beste zeitgenössische Formulierung dessen, was mit dem zum Namen gewordenen Bekenntnissatz: »Jesus ist der Christus« gesagt ist. Dieser Satz ist im wahren Doppelsinn des deutschen Wortes ›Satz‹, nicht nur eine Aussage, sondern ein Sprung. Es ist der Sprung, um Martin Kählers bekannte Formulierung aufzugreifen, von dem »sogenannten historischen Jesus zu dem geschichtlichen biblischen Christus« (1892). Der irdische Jesus ist in der biblischen Überlieferung, meiner Sicht nach, dem Text analog, zu dem die Predigt als Proklamation der Wahrheit im Geist dieses Textes gehört. Zu dem ›Text‹ des gekreuzigten Jesus von Nazareth gehört die Erkenntnis, die ins Bekenntnis führt: »Wahrlich, dieser Mensch ist Gottes Sohn gewesen!« (Mk 15,39), und danach »Er ist auferstanden, er ist nicht hier« (Mk 16,6). Darin liegt die Aufforderung: Sucht ihn nicht bei den Toten. Geht ihm entgegen; ihr werdet ihn sehen, wie er euch gesagt hat. Er wird euch begegnen. Und dies geschieht gerade in der Erinnerung an seine Zukunft, die seinen Tod als Konsequenz seiner Liebe bestätigt, wie es die Abendmahlsunterweisung bei Paulus besonders deutlich macht. Gedächtnis

nach vorn, um ihn zu erkennen, ist der Sinn der Schrift, wobei er auch an seinen geringsten Geschwistern unerwartet erkannt werden kann.

Kurt Martis Satz hält unüberhörbar fest, daß mit der Person Jesus von Nazareth die Gottesfrage nach der Wahrheit in Person in realer Alltagsgeschichte gestellt ist. Die wohl von Johannes Gottschick (1847-1907) stammende Formulierung: »Ohne Jesus wäre ich Atheist!« hat darin ihre Wahrheit, daß – auf Joh 14,7 habe ich schon hingewiesen – diese Offenbarung Gottes in Jesus von Nazareth uns von metaphysischen Anleihen bei einer Gottespekulation befreit. Das bedeutet nicht, daß die in der Gottesfrage jeweils enthaltenen Gottesvorstellungen als Symbol, Bild, Mythos oder auch Nichts ohne Bedeutung seien. Sie sind notwendiger Kontext, um die im Johannesevangelium pointiert als »Ich-bin«-Worte mitgeteilten Grundlagen des Bekennens nicht nur als Wort, sondern als Antwort zu verstehen.

Dabei beginnen diese »Ich-bin«-Worte meinem Verständnis nach schon mit der schlichten Auskunft an die Samariterin, die alle Spekulationen aufhebt: »Ich bin's, der mit dir redet« (4,26). Das hat übrigens seine Entsprechung in der Auskunft bei der Gefangennahme, als nach Jesus von Nazareth gesucht wird: »Ich bin's« (18,59, dem dann wiederum das »Ich bin's nicht« des Petrus bei seiner Verleugnung entspricht (18,25).

Die Bibel ist als Heilige Schrift die Textsammlung, in der alle Jesus als den finden können, dem wir Gott glauben können. Es ist das Vertrauen, das in den Psalmen als der theopoetischen Mitte der Bibel präludiert ist. Damit kommen wir zu der vorletzten Station unseres hermeneutisch christologischen Weges. Uns steht noch bevor, nach dem Urteil des Alttestamentlers A.H. Gunneweg, *das* hermeneutische Problem christlich-biblischer Auslegung, die christliche Inanspruchnahme der jüdischen Bibel, die wir als den hebräischen Teil der christlichen Bibel das Alte Testament nennen.

Auf die Probleme dieser Terminologie gehe ich hier nicht ein. Allzugern wird die Frage nach dem jeweiligen Kennwort in dieser Sache – sei es nun »hebräische Bibel« oder »erstes Testament« – zu einem falschen »Schibolet« (Ri 12,6) genutzt.

4 Gegenwärtige Erinnerung an die Zukunft der Bibel

Einsetzen möchte ich bei einem Grundbegriff gesamtbiblischer Praxis, dem *Gedenken*.

Er prägt viele biblische Texte von der Noahgeschichte (Gen 8,1) über das Sabbatgebot (Ex 20,8) und – wenig bekannt, aber sehr wichtig – Nehemia (5,19) sowie dem anthropologischen Psalmwort schlechthin (Ps 8,5, zitiert in Hebr 2,6) bis zum *Benedictus* des Zacharias (Lk 1,72) und dem Mahl zum Gedächtnis Jesu (1Kor 11,24), der vom Schächer gebeten wurde: »Herr, gedenke an mich, wenn du in dein Reich kommst« (Lk 23,42).

Soches Gedenken ist nicht nur auf die Vergangenheit gerichtet, weil es Erinnerung ist, die die Zukunft im Sinne der Verheißung im Blick hat. Der Tora und Israels zu gedenken heißt, auch die folgende Zeit mitzubedenken, *anagogisch* zu erinnern. Es ist sicher sinnvoll, auf denselben Gott

hinzuweisen, der Altes und Neues Testament verbindet, so wie er auch dem Talmud als der jüdischen Auslegungsfortsetzung der Tora seine Verheißung gibt. Für das Christsein ist – keineswegs zwangsläufig antijudaistisch – eine Auslegung des hebräischen Teils der Bibel auf Jesus als den Christus bzw. Messias, also den Gesalbten des Königtum Gottes, elementar unverzichtbar. Jesu Messianität ist ohne das Alte Testament ungeschichtlich und ohne Anhalt für die Zukunft, aber es ist eine neue prophetische Auslegung der Tora. Die Zeugen des Neuen Testaments haben Christus schon im Heilsgeschehen Israels wirksam gesehen, besonders deutlich Paulus: »der Fels aber war Christus« (1Kor 10,4). Das ist eine riskante Sichtweise, die auf ihre Folgen und Heilsansprüche bedacht werden muß, aber nicht wegzudiskutieren ist. Bei Paulus hat sie vor allem auch kritischen Sinn für die christliche Gemeinde. »Es ist uns geschrieben zur Warnung« (10,11). So ist die Einladung zur Buße, der Umkehr zum Leben, ein gesamtbiblischer Sinn des Gedenkens.

Es wird gut sein, die vielen Christustitel, nicht nur den Messiasitel gesamtbiblisches als Synchronisation mit Untertiteln zu den Fremdsprachen des Christus-»Films« zu bedenken, sei es Kyrios, Knecht Gottes, Sohn Gottes, Menschensohn, Davidssohn oder auch »der treue Zeuge« (Off 1,5). Hier ist mir wichtig, bei dem, »was Christum treibet«, die Vorstellung des *einen* Punktes jedenfalls nicht zu dem einzigen Fluchtpunkt einer Perspektive oder sogar zu dem Standpunkt eines Glaubens auch für andere zu machen. Sicher führt die Wahrheit der Bibel in die Brennpunkte des Augenblicks, Luthers *punctum mathematicum* soll nicht vergessen sein, aber immer gehört dieser Punkt zu einem Weg und zu einem Raum, der Gehen, Begegnen, ja Wohnen ermöglicht. Viele Brunnen können einer Quelle dienen. Der Erinnerungsraum der Bibel ist Zeitansage und Ortsanweisung zu gemeinsamem ökumenischem Lernen, Herausführung (educatio) und Gebildetwerden als Transformation im Sinne der Nachfolge. Die hier angedeutete Bildungslehre des Christseins mit Christus als »Lehrer und Meister« bzw. »Rabbi« (*Didaskalos* [Mt 23,10] ist auch ein Hoheitstitel wie *Diakon* [Mk 9,35]) kann hier nicht entfaltet werden. Aber die folgenden Überlegungen des Schlußabschnitts sind auch indirekt Konkretion einer solchen christologischen Didache.

5 Dynamische Einheit: Christus als Geschichte, Drama, Bild und Name

Was hier als Grundfrage des christlich-jüdischen Dialogs erörtert wurde, die Frage nach dem Zusammenhang von Jesus und dem hebräischen Teil der christlichen Bibel, ist schon die Grundlegung zu der u. U. bis zur Zerreißprobe gehenden Erkenntnis der *dynamischen* Einheit der Bibel, die in der Einzigkeit Gottes von Israel und allen Völkern zu Wort kommt, so daß im Alten Testament – niemals veraltet – der Bogen von Schöpfung

und Neu-Schöpfung jedenfalls für uns in der Frage nach der Messianität Jesu von Nazareth offen gehalten wird. Wenn Juden diese Frage in ihrem Glauben für nicht wesentlich halten, können wir ihnen keinen Vorwurf machen, denn direkt spricht das Alte Testament nicht von Christus, auch wenn es uns schwerfällt, das im Blick auf die Folgegeschichte zu verstehen. Wir können nur zurückfragen, weil in dem Dialog Hoffnung ist. Offenheit (*Parrhesia*) ist hier in dem doppeltem Sinn des Wortes zuversichtlich notwendig. Offen und nicht klammheimlich bei zugelassener Öffentlichkeit sich um die Frage nach Jesus als für den Glauben an Gott elementar herumdrehen, aber auch offen für andere Bezeugungen zu sein, sind wir aufgerufen. Wenn Luthers hypothetisch irreale Fassung möglicher Apostolizität bei Pilatus und Herodes einen Sinn hat – man könnte hier z.B. auch an die göttliche »Ironie« der von Pilatus veranlaßten Kreuzesinschrift INRI (Jesus von Nazareth König der Juden) denken –, dann darf die Aufmerksamkeit auch für fremde Exorzisten, auch für sogenannte »Atheisten«, nicht verstellt werden, auch wenn sie möglicherweise alle dem Polytheismus des Alltags huldigen oder Klage tribut zahlen. Es gibt auch eine externe Auslegung der Bibel.

Immer aber wird Jesus als der Christus – andere Hoheitstitel wie oben angedeutet eingeschlossen – mit den konkreten Gebrauchs-Fragen der »Alltagsontologie« nach Geschichte, Drama, Bild und Name zu tun haben, die alle auch das Thema »was Christum treibet« in sich schließen.

5.1 Geschichte

Martin Kähler hat von dem »geschichtlichen, biblischen Christus« gesprochen. Er meinte damit den nach Kreuz und Auferstehung geschichtlich wirksamen Christus.

»Der wirkliche Christus ist der gepredigte Christus. Der gepredigte Christus, das ist aber eben der geglaubte; ... der Jesus, dessen Bild wir uns einprägen, weil wir daraufhin mit ihm umgehen wollen und umgehen als mit dem erhöhten Lebendigen.« (M.K., der sogenannte historische Jesus und der geschichtliche, biblische Christus, München ³1961, 44f). Kähler argumentiert wirkungsgeschichtlich und entgeht dabei sowohl dem untauglichen Versuch, den Glauben von der Beweisbarkeit historisch mehr oder weniger wahrscheinlicher Fakten abhängig zu machen oder schwärmerisch nur mit einer Idee oder Phantasie zu tun zu haben. Er hat damit realisiert, was über den mehrfachen Schriftsinn mit der Frage nach der Bedeutsamkeit von *gesta* schon gesagt wurde.

Es ist kein zulässiges Verfahren, erst die Tatsachen festzustellen und dann die Bedeutsamkeit zu diskutieren. Vielmehr ist die *Korrelation* des historischen Wortlauts mit der damit intendierten Wahrheit des Geistes in Glaube, Liebe und Hoffnung ins Auge zu fassen. Die Glaubwürdigkeit des Fremden ist das bleibende Thema. Die historische Rückfrage ist ein ständig notwendiges Korrektiv im Blick auf die ganze Korrelation von Buchstabe und Geist. Entschieden wird sie durch den gerade in dieser Frage möglichen Glauben an den Gott, der eben in dieser Geschichte le-

bendige Wahrheit in Person zu sein eröffnet. Geschichte ist der erste umfassende Wirklichkeitsbegriff, weshalb die Bibel *cum grano salis* als Geschichtsbuch, das uns in Geschichten verstrickt, aufzufassen ist.

Damit ist auch die Erzählung, das Narrative, Grundlage theologischer Reflexion, was nun gerade nicht die bloße Angewiesenheit der Theologie auf Erzählung oder sogar nur Nacherzählung bedeutet. Wohl aber muß der dramatische Charakter jener Geschichten in den Geschichten zur Geltung kommen.

5.2 Drama

Dorothy Sayers, die bekannte Verfasserin von Kriminalromanen, hat die Geschichte von Jesus als dem Christus als »Das größte Drama aller Zeiten« (übersetzt von Karl Barth, erschienen Zürich 1959) von ihren literarischen Kriterien her zu würdigen versucht. Hier ist der in so vielen »Passionen« wahrnehmbare oratorisch-dramatische Charakter der Geschichte Jesu Christi erfaßt.

In unserer Zeit hat die vielfältige Entwicklung des Bibliodramas den dramatischen Charakter jener Geschichte in den einzelnen Geschichten der Bibel im Gebrauch wieder neu entdeckt. Ich halte die bibliodramatische Praxis – man vergleiche die Einführungen von G.M. Martin, Sachbuch Bibliodrama, und E.N. Warns / H. Fallner, Bibliodrama als Prozeß – nicht für die einzige, aber für eine sehr ertragreiche Erfahrung, die allerdings durchaus der theologischen Reflexion bedarf, was auch Einsicht in ihr Schriftverständnis bedeutet. Bibliodrama ist, recht verstanden, die Textraum-Möglichkeit, die Bibel besser zu verstehen, als sie in eindimensionaler Betrachtungsweise vor uns tritt. Der dabei ausdrücklich zu reflektierende *Spiel*begriff hat eine enorme Spannweite. Sie reicht vom Rollenspiel über die »Spiele der Erwachsenen« (E. Berne) bis hin zu den Gegenwartserfahrungen der Kunst, die nach Hans-Georg Gadamer *Spiel*, *Symbol* und *Fest* ins Werk setzen. Es geht nicht nur um Tätigkeiten, sondern Vertrautwerden mit Beziehungsräumen, Energiefeldern und Zeitkonstellationen. Freiheit mit Spielregeln in begrenzten Spielräumen wird in ihrer Heiligkeit erfahrbar. Die Zugehörigkeit dieser Verstehensräume und Spiritualitätsfelder in ihrer Mächtigkeit zur Gottesfrage, einschließlich der Fragen nach Herrschaft, Medien und Geld, ist biblisch pro-voziert. Damit ist auch die Dimension der Bilder nicht auszusparen.

5.3 Bild

Es ist noch wenig darauf geachtet worden, daß schon Martin Kähler so stark auf das Bild, das »Charakterbild« (60) Christi rekurrierte. In der Tat ist von den Kreuzigungsdarstellungen über die Hoheitstitel und deren Symbolik, z.B. »der gute Hirte«, immer wieder das Bild maßgeblich für den Glauben gewesen. Es kann sich angesichts des auch für den christlichen Glauben geltenden Bildverbots nicht um Abbilder handeln, die unsere Realität noch einmal veranschaulichen sollen. Vielmehr sind es, und die Kunst vermag das am deutlichsten auszuführen, Bilder, die etwas

↳ Katholik + Bild!!!

sonst Unsichtbares sehen lassen. Wiederum ist Geist hier die »Materie« der Lebensrichtungs-Erfahrungen des Glaubens für den eigenen Weg mit seinen Bildungsmöglichkeiten durch Bilder. Hier ist die biblische Symboldidaktik angesiedelt, die genau wissen muß, daß es auch Fehlformen gibt. Das Goldene Kalb des Aaron war ein allerdings die Götzenproblematik verkennender symboldidaktischer Massenerfolg. Es darf die Kategorie des Wortes im Sinne des ersten Gebots nicht fehlen, die im Namen ihre innerste Zuspitzung erfährt.

5.4 Name

Immer wieder muß daran erinnert werden, daß das Wort ›Gott‹ elementar als Vokativ zu verstehen ist. Die Offenbarung des Gottesnamens ermöglicht die Praxis der Anrufung. Darin wird das Geheimnis der Sprache entdeckt, die so der Personalität des Menschen, seiner Beziehungsfähigkeit in Freiheit und Liebe, entspricht. In diesem Sinn ist Jesus Christus das in die Geschichte eingeschriebene dramatisch ebenbildliche Autogramm Gottes. Es ist nicht ohne den Geist Beweggrund. Erst so bewegt der Geist, die *Ruach*, die Welt, wie das Gebet als der Beweggrund aller Gotteslehre nach G. Ebeling die Herzen bewegt. Gebet ist hier in der ganzen Weite der Sprachformen der Psalmen, als dem Gebetbuch der Bibel, zu verstehen.

Wie die Entwicklung von der Poesie der Psalmen zu den Psalmen der Poesie zeigt, ist solches Gebet nicht auf die Gläubigen beschränkt. »Ich glaube, *hilf* meinem Unglauben« (Mk 9,24) überwindet als Gebet die Reflexion zwischen Glauben und Unglauben in der bloßen Selbsteinschätzung durch das Wagnis in den Anruf, ohne damit Gott manipulieren zu können. Wohl aber ist Streit mit Gott bis zur Dimension Hiobs biblisch.

Ich halte es von dieser Perspektive her für einen sinnvollen Abschluß, nicht mit dem Zitat eines Chorals zu schließen, obwohl z.B. Luthers Christologie elementar aus seinen Liedern zugänglich wird, sondern aus den Erfahrungen externer Theopoesie das Gedicht »Mandorla« von Paul Celan an den Schluß zu stellen. Es rührt, in tiefer Trauer und Skepsis, aber doch mit der Hoffnung auf Sprache als »Gegenwort«, an das Messiasstema.

MANDORLA

In der Mandel – was steht in der Mandel?

Das Nichts.

Es steht das Nichts in der Mandel.

Da steht es und steht.

Im Nichts – wer steht da? Der König.

Da steht der König, der König.

Da steht er und steht.

Judenlocke, wirst nicht grau

*Und dein Aug – wohin steht dein Auge?
 Dein Aug steht der Mandel entgegen.
 Dein Aug, dem Nichts stehts entgegen.
 Es steht zum König.
 So steht es und steht.*

*Menschenlocke, wirst nicht grau.
 Leere. Mandel, königsblau.*

(Die Niemandrose, 1963, 42; Gedichte Bd.I, 1975, 244).

Ich verzichte auf eine Deutung im einzelnen – eine überzeugende Auslegung hat schon 1968 Peter Horst Neumann vorgelegt (P.H. N., Zur Lyrik Paul Celans, Göttingen 1968, 37-43), und beschränke mich auf die Frage, was in diesem Gedicht »Christum treibet«.

Der Dichter, der mit der »Niemandrose« in seinem Gedicht »PSALM« (I,225) den Schritt vom Nichts zum Niemand und zur blühenden Niemandrose »über, o über dem Dorn« als menschliche Grundsituation vollzog, der in »SPÄT UND TIEF« die unmögliche Möglichkeit beschwor: »Es komme, was niemals noch war./ Es komme ein Mensch aus dem Grabe« (I,36), hat hier eine Spur zu einer anthropologischen Christologie nach dem Holocaust aufgewiesen.

Ausgangspunkt ist das verwitterte Christusbild, von dem nur die mandelförmige Gloriolen, die Mandorla, übrig geblieben ist. Das Nichts ist in die Geschichte eingetreten, aber in diesem Nichts steht der König. Es ist ein jüdischer König im unvergänglichen Leidensschicksal der Juden, wie der erste Refrain es sagt. Aufgefordert ist unser Auge wahrzunehmen, was dem Nichts entgegensteht. Der Augenblick ist möglich, der den König wahrnimmt, der auch im Nichts der Trauer nicht aus der Welt zu bringen ist und universale menschliche Bedeutung gewinnt in dem Spiel, in dem wir selbst der Einsatz sind: »Menschenlocke, wirst nicht grau«. In der Leere der Mandel erscheint die Farbe der Messianität: »Leere Mandel, königsblau«.

Neumann hat an die Büchner-Preisrede Celans »Der Meridian« erinnert, wo der Dichter den Ruf der Lucile aus Georg Büchners »Dantons Tod« zitiert: »Es lebe der König!« und fortfährt: »Es ist das Gegenwort, es ist das Wort, das den ›Draht‹ zerreißt, das Wort, das sich nicht mehr vor den ›Ecksteinen und Paradegäulen der Geschichte‹ bückt, es ist ein Akt der Freiheit. Es ist ein Schritt« (GW III, 189), und es heißt weiter dort: »Gehuldigt wird hier der für die Gegenwart des Menschlichen zeugenden Majestät des Absurden« (190). Mit H.P. Neumann scheint mir dieser Satz ein Schlüssel für diese messianische Weissagung zu sein, die die Apokalyptik des Todes Gottes nicht verheimlicht und doch gerade so Dichtung als »Atemwende« ausruft.

Neumanns Deutung solcher Grenzerfahrung: »Erfahren wird in ihr das Nichts und das Absolute, beide aber immer *zugleich*, das heißt: in der *Absurdität ihrer Gleichzeitigkeit* (Neumann 41), zeigt sich die christologische Bedeutsamkeit.

Hier entdecken wir den christologischen Terminus »*Gleichzeitigkeit*«, den Kierkegaard als Synonym für Glauben zu verstehen lehrte. »Gleichzeitigkeit ist die Bedingung des Glaubens, und näher bestimmt ist sie der Glaube« (S. K., Einübung im Christentum, GW, 26. Abt., Gütersloh 1980, GTB 621,13, S.V, XII,1).

Um diese Gleichzeitigkeit geht es, wenn der Geist die Wahrheit des Buchstabens der Heiligen Schrift ist. Es gilt, was Martin Kähler so ausdrückte: »Die Schrift gibt der Kirche das Zeugnis. Die Kirche gibt der Schrift die Zeugen« (M.K., Theologie und Christ, Berlin 1926, 315).

Vergegenwärtigung kann also nur den Sinn haben, zu suchen und zu helfen, die Gegenwart Christi in der offenen Verborgenheit von Geschichte, Drama, Bild und Name zu entdecken: *das Gegenwort als Gegenwart*. Das heißt Wegbereitung, wie Bonhoeffer es ausdrückte, im »Begehen« der Texte als Raum und Zeit, die zu feiern sind in der paradoxen Doxologie: Gesegnet sei, mit dem kein Staat zu machen ist, aber der dem Heiligtum, dem Tempel, den wahren Sinn wiedergibt. Gesegnet sei, was Christum treibet, was Erinnerung an die Zukunft ist, die als Advent wirklich auf uns zukommt. Daß diese Zukunft schon begonnen hat, dafür bürgt der Name Jesus Christus, ein Name wie ein Satz, wie ein Sprung in den irdenen Gefäßen des Schatzes, von dem ein Gleichnis Jesu dramatisch erzählt, daß nichts lebenswichtiger ist als die Ankunft wahrer Zukunft. Gott ist im Kommen, deshalb sind wir im Werden.

Abstract

The article investigates the relations between the Bible and the christology as an impulse to use the Holy Scripture in understanding freedom. Luther's well known formula »what is driving Christum«, criterion for the apostolic centre of the bible, leads to the Holy Spirit, »the truth of the letter« (Ernst Fuchs). It is necessary to rush forward to an energetic synchronisation of the biblical sources of understanding life as holy. History, drama, picture, and name appear to be spots of the Messiah's hidden presence in everyday life. Poems like Paul Celan's »Mandorla« turn out to be traces of theopoetical approaches to the bible.

Dr. Henning Schröer ist Professor em. für Praktische Theologie an der Rheinischen Friedrich-Wilhelms-Universität Bonn.

Birgit Jeggle-Merz / Michael B. Merz

Liturgie als Gedächtnis Jesu Christi

Als die Konzeption dieses Jahrbuchs besprochen und die Brisanz des Themas deutlich wurde, meinte jemand: »Ihr Katholiken habt es ja gut, ihr habt Jesus Christus immer in der Messe!«. Diese etwas flachsige Bemerkung gab den Anlaß, der Frage nach der Gegenwart Jesu Christi speziell in der Liturgie nachzugehen. Die katholischen Liturgiewissenschaftler Birgit Jeggle-Merz und Michael B. Merz beleuchten nun in einem fiktiven Gespräch aus verschiedenen Blickwinkeln das katholische Liturgieverständnis in seiner Relation zum Erleben heutiger Menschen.

Michael B. Merz: Ja, es ist richtig: Kern des katholischen (und im übrigen auch evangelischen¹) Liturgieverständnisses stellt die Gewißheit dar, daß Jesus Christus präsent ist, wenn Menschen zusammenkommen, um Gottes Wort zu hören und lobend und preisend auf den Anruf Gottes zu antworten. Entsprechend der Struktur von Schöpfung und Erlösung ist auch unser Verständnis von Liturgie dynamisch-dialogisch: Weil Menschen in der Liturgie die Zuwendung Gottes – und d.h. seine Präsenz und Wirkkraft – erfahren, wird Sammlung und Versammlung zu und als Gemeinde möglich, die dann als versammelte Gemeinschaft wieder auf Gottes Zuwendung antworten kann. Dieser Zusammenhang ist gemeint, wenn wir von »Gedächtnis«, von »Gedenken«, von »Mysterienfeier«, ja von »Feier des Pascha-Mysteriums« reden.

Birgit Jeggle-Merz: Das war jetzt schon gleich zu Anfang eine Menge Theologie. Diese gilt es aber im Folgenden noch aufzuschlüsseln. Wir wollen das nicht nur katholische, sondern auch urbiblische Verständnis von Liturgie gemeinsam beleuchten und uns fragen, ob die Menschen, die zusammen kommen, um ihren Glauben an den menschenfreundlichen Gott zu feiern, die Liturgie auch als solches Tun in ihrer Dynamik von Anruf und Antwort erleben. Wir meinen, daß es für jede Christin und jeden Christen wichtig ist, zu wissen und im konkreten Tun immer wieder neu zu erfahren, daß Gott sich den Menschen in den gottesdienstlichen Feiern

1 Vgl. G. Wainwright, Systematisch-theologische Grundlegung, in: Handbuch der Liturgik. Liturgiewissenschaft in Theologie und Praxis der Kirche. Hg. v. H.-C. Schmidt-Lauber u. K.-H. Bieritz, 2. korrigierte Aufl. Leipzig/Göttingen 1995, 72-95.

zuwendet und sich von den Feiernden an seine Heilszusage »erinnern« läßt.

Michael B. Merz: Man muß verstehen, was »Erinnern« meint: Wir erinnern Gott nicht an seine Großtaten, weil er sie sonst vergessen würde, sondern weil Gottes Heilshandeln an den Menschen im lobpreisenden Gedenken immer wieder Gegenwart gewinnt und so Zukunft eröffnet. Wenn wir uns der wirkmächtigen Gegenwart des dreieinen Gottes sicher sein können, so ist der Grund für jede Liturgie im christlichen Verständnis nicht ein archetypisches religiöses Bedürfnis, das irgendwie im Menschsein wurzelt und befriedigt werden will, sondern liegt in Gott selbst. Unser Thema »Liturgie als Gedächtnis Jesu Christi« steht genau in diesem Kontext.

Birgit Jeggle-Merz: Wenn wir uns also dieser Zusammenhänge bewußt werden, sie sowohl im Kopf verstehen als auch mit unserem ganzen Wesen erspüren lernen, so können wir erkennen, was Liturgie in ihrem Innersten ist und welche Kraft aus diesem Tun entspringt. So wird denn auch das Theologumenon »Gedächtnis Jesu Christi« mit Leben gefüllt und für jeden und jede Feiernde transparent.

Gottesdienst feiern in heutiger Zeit: Liturgie zwischen Anspruch und Wirklichkeit

Birgit Jeggle-Merz: In immer stärkerem Maße können wir selbst in unserem persönlichen Umfeld erleben, daß die Selbstverständlichkeit und Unbefangenheit, mit der frühere Generationen von Christen – gleich welcher Konfession – Liturgie gefeiert haben, nicht mehr existiert.

Michael B. Merz: Diese These läßt sich leicht bestätigen, wenn man in unsere Kirchen schaut: Nachdem man schon länger immer weniger Männer in den Kirchenbänken sehen konnte und religiöses Leben – zumindest was gottesdienstliches Tun betrifft – den Frauen überlassen worden ist, läßt sich seit einigen Jahren beobachten, daß auch diese mehr und mehr aus unseren Gemeinden ausziehen. Keineswegs wollen wir in das allgemeine Wehgeschrei über die Säkularisierung der Gesellschaft einstimmen, aber es drängt doch zum Nachdenken, wenn immer mehr Katholiken und Katholikinnen, junge und auch alte, allein schon durch ihre Abwesenheit deutlich machen, daß sie die gottesdienstlichen Feiern ihrer Gemeinde für ihr Leben nicht als fruchtbar erfahren.

Birgit Jeggle-Merz: Viele Gespräche mit Freunden und Bekannten, in Schule und Supermarkt, in Fortbildungsveranstaltungen und Trainings untermauern diese Einschätzung: Mit Liturgie verbinden sich oft Unbehagen und Unzufriedenheit, Ärger und Unverständnis, Distanz und Ablehnung. Dabei geht es interessanterweise nicht vorrangig um Gestaltungsfragen, obwohl über diese heftig und zeitintensiv gestritten wird, sondern vielen ist der Ort und Sinn von Gottesdienst überhaupt unklar

geworden. »Warum muß ich überhaupt zum Gottesdienst gehen, wenn mir dieser doch nichts bringt?«; »Der Priester und seine Helfer und Helferinnen, die machen das schon. Warum reicht das nicht? Ich muß da doch nicht hingehen!«

Michael B. Merz: Hinzu kommen zahlreiche negative Erfahrungen mit Liturgie: lieblos gestaltete Feiern, deplazierte moralische Appelle und Vorwürfe, mangelnde Authentizität der Rollenträger, vielerorts ein liturgischer »Einheitsbrei«, der jede Aktualität und Eigenprägung vermissen läßt u.v.a.m. Beispiele »mißglückter« Liturgie gab es allerdings wahrscheinlich immer seit Bestehen der Kirche, doch scheinen diese Erfahrungen die fruchtbaren, beglückenden, positiven zu überlagern, so daß die Liturgie, wie sie erlebt wird, bisweilen nicht nur zum Problem, sondern zum Stolperstein im Glaubensleben vieler Menschen geworden ist.²

Birgit Jeggle-Merz: Da erhebt sich natürlich schon die Frage, ob Gottesdienst feiern nur überflüssiger Ballast aus vergangener Zeit ist oder ob wir Christen heute noch immer wie eh und je dieses Feiern brauchen, wenn wir Christen werden, sein und bleiben wollen.

Michael B. Merz: Das Zweite Vatikanische Konzil sprach in Art. 10 der Liturgiekonstitution »Sacrosanctum Concilium« und wiederholte dies in Art. 11 der Kirchenkonstitution »Lumen Gentium« von der Liturgie als »Quelle und Höhepunkt« des ganzen christlichen Lebens. Ist diese Rede nun bloß eine theologische Lehrformel, oder gibt es wirklich Momente, in denen wir gottesdienstliches Feiern als Quelle für unser Leben und als Höhepunkt auf dem Weg der Christusnachfolge erleben können?

Birgit Jeggle-Merz: Du sprichst im Zusammenhang von Liturgie über »Christusnachfolge«: Wir sind also immer noch beim Thema. Unsere Aufgabe ist es darzulegen, ob Jesus Christus in der Lebenswelt heutiger Menschen überhaupt noch eine herausragende Bedeutung hat und, wenn es sie denn gibt, wie diese dann gefaßt werden kann. Eingangs haben wir herausgestellt, daß es gerade die Präsenz Jesu Christi ist, genauer die Gegenwärtigsetzung des Pascha-Mysteriums, die das gottesdienstliche Tun aus allem anderen Tun hervorhebt. Wenn dies aber etwas so Zentrales und gleichzeitig Fundamentales für das Christsein ist, so ist die vielerorts geäußerte negative Einschätzung der Bedeutung von Liturgie für das Leben der Christen äußerst bedenklich.

2 Zahlreiche Untersuchungen zeigen, daß Menschen von heute keineswegs aufgehört haben, religiös zu sein. Im Gegensatz zu früheren Zeiten gibt es aber einen Markt frei flotrierender Religiösität, den der einzelne nun nutzt, um sich das für ihn passende Angebot herauszusuchen. So befinden sich die christlichen Kirchen in einem ernsten Konkurrenzkampf mit einer Fülle von religiösen Gemeinschaften, Sekten oder Bewegungen, die sich als religiös darstellen, auch kultisch-religiöse Begleitung der Lebenswenden und symbolische Gestaltungen eines Sinnzuspruchs anbieten. Vgl. A. Schilson, Das neue Religiöse und der Gottesdienst. Liturgie vor einer neuen Herausforderung, in: LJ 46 (1996), 94-109; ders., Heute noch Liturgie feiern. Zugänge zum Gottesdienst in schwieriger Zeit, in: BiLi 71 (1998), 175-183.

Fragen wir uns also zunächst, wie denn diese Gegenwart Christi im Gottesdienst zu verstehen ist.

Michael B. Merz: Noch zu der Zeit, als ich Ministrant wurde, war ganz klar: Christus ist in erster Linie anwesend im Brot, das der Priester im Rahmen der Wandlungsworte emporhob. Damit auch niemand diesen zentralen Moment versäumte, luden wir Ministranten die knienden Gläubigen durch lautes Klingeln der Altarglöckchen ein, den jetzt anwesenden Christus in Brot (und Wein) andächtig anzubeten. Das vorrangige Bestreben vieler Menschen als Nachklang eines jahrhundertelangen juristisch geprägten Gottesdienstverständnisses stellte die Erfüllung ihrer Sonntagspflicht dar, nicht weil die Menschen zu dieser Zeit nur oberflächlich religiös oder nur scheinbar fromm gewesen wären, sondern weil sie als Christen ganz persönlich diesen Dienst ihrem Gott schuldig waren.

Birgit Jeggle-Merz: Wir dürfen nicht vergessen, daß das damalige Liturgieverständnis ein anderes war als das heutige. Über viele Jahrhunderte hinweg wurde unter Liturgie nur das verstanden, was aus amtlichen Büchern von dazu eigens beauftragten Personen vorgetragen wurde. Liturgie wurde Wirklichkeit primär durch das Wort eines einzelnen, was in den Menschen passiert; was durch Wort und Handeln aller sich ereignet, stand außerhalb der Betrachtung. Kirche wurde vorrangig als Institution verstanden, die die Gnadengaben verwaltete und an das Volk austeilte, das seinerseits möglichst ungefragt eine Unsumme von Normen und Verhaltensvorschriften befolgen sollte. Hören wir eine Einschätzung von Arno Schilson:

»Nur selten und nur wenigen gelang der Durchblick auf die Christusnachfolge als die eigentlich belebende und tragende Mitte christlicher Existenz. Hinzu kam ein mangelndes Gespür für die Kirche als lebendige Größe. Daß die Gemeinschaft der Gläubigen einen hohen und konstitutiven Wert im christlichen Glauben darstellt, daß »ein Christ kein Christ« ist (wie der Kirchenlehrer Tertullian einmal richtig bemerkt) und daß das gemeinsame Gebet und die gemeinschaftliche Feier der Liturgie einen besonderen Rang einnehmen, den kein privates Gebet ersetzen kann – all das hatte man über die Jahrzehnte hinweg ziemlich gründlich vergessen. Die Folge davon war eine maßgeblich private Frömmigkeit, die sich in einem fragwürdigen Rationalismus auf bestimmte Glaubenswahrheiten konzentrierte und zugleich stark ethisch geprägt blieb. Damit war die Einfachheit und Ursprünglichkeit eines Glaubens verloren, der nur als lebendige Erfahrung vermittelt und gemeinsam vollzogen werden kann.«³

Michael B. Merz: Dieses Zitat von Arno Schilson weist hin auf die der Liturgie innewohnende fundamentale Dynamik zwischen gemeinschaftlichem Tun aller und persönlichem Austausch des Einzelnen mit Gott. Über viele Jahrhunderte hinweg wurde der die kirchliche Gemeinschaft

3 A. Schilson, Der Gottesdienst als »Höhepunkt und Quelle« christlichen Lebens. Herkunft und Bedeutung einer programmatischen Aussage des Konzils, in: Vorgeschmack. Ökumenische Bemühungen um die Eucharistie. FS für Theodor Schneider. Hg. v. B. J. Hilberath u. D. Sattler, Mainz 1995, 293-307, 297f.

konstituierende Charakter der Liturgie vernachlässigt. Dies hatte seinen Grund in einem Verständnis von Kirche, das diese vorwiegend als hierarchisch strukturierte Institution ansah und weniger als lebendige Gemeinschaft von Getauften und Gefirmten.

Birgit Jeggle-Merz: Den Männern und Frauen, die seit Beginn dieses Jahrhunderts in der Liturgischen Erneuerung geistige Heimat fanden und die als Vordenker und Vordenkerinnen der Liturgiekonstitution des Zweiten Vatikanischen Konzils gelten können, ging es keineswegs darum, ein paar überholte Riten und längst von den Menschen nicht mehr verstandene Rituale in die heutige Zeit zu übersetzen, sondern sie ersehnten eine Erneuerung dieser Kirche, die sie liebten. Kirche als Gemeinschaft von Glaubenden – davon waren sie überzeugt – braucht zum Leben (Feier-)Formen, in denen sich die Menschen zusammenfinden, sich gegenseitig stärken und sich der Inhalte ihres Glaubens vergewissern können. Und dies ist immer noch – auch heute, weil jahrtausendlang erprobt – die Liturgie der Kirche.

Michael B. Merz: Also auch in unseren Tagen, in denen so viel Mißmut mit der »offiziellen« Liturgie verbunden wird, brauchen die Menschen als einzelne Individuen und als Gemeinschaft gottesdienstliches Leben und Feiern. Nicht Gott ist derjenige, der unseren »Kult« bedürfte, sondern wir sind es, die Begegnungsräume mit diesem Gott brauchen, die erfahren wollen und müssen – weil es für das Christsein lebensnotwendig ist –, daß Gott ein an den Menschen Handelnder ist.⁴

Birgit Jeggle-Merz: Spricht man mit Menschen in beliebigen Gemeinden, so kann man schnell erfahren, daß sie in ihren Gottesdiensten allenfalls punktuell spüren: Hier ist ein Ort, an dem ich Gott begegnen, seine Gegenwart erahnen und an dem ich mich als ein von Gott und von der Gemeinschaft der Glaubenden Getragener erfahren kann. Und gleichwohl sind es gerade die Momente, in denen Gläubige fast körperlich die Gegenwart Gottes, seines Sohnes und des Heiligen Geistes spüren können, ist es oft gerade die Liturgie, sind es die in ihr ermöglichten Begegnungen, die Menschen gläubig werden und sein lassen.

Von der Gegenwart Jesu Christi im Gottesdienst

Michael B. Merz: Es ist den Konzilsvätern hoch anzurechnen, daß sie im Artikel 7 der Liturgiekonstitution auf das alte Wissen der Kirche zurückgegriffen haben. Dort heißt es: »*Um dieses große Werk voll zu verwirklichen, ist Christus seiner Kirche immerdar gegenwärtig, besonders in den liturgischen Handlungen.*« Als besondere Gegenwartsweisen Jesu Christi

⁴ Auf die Bedeutung dieses Aspektes macht auch feministische Theologie aufmerksam. Vgl. z.B. *E. Moltmann-Wendel*, Beziehung – die vergessene Dimension der Christologie. Neutestamentliche Ansätze feministischer Theologie, in: Vom Verlangen nach Heilwerden. Christologie in feministisch-theologischer Sicht. Hg. v. *D. Strahm* u. *R. Strobel*, Fribourg/Luzern, 148-171; *B. Baumann*, Gott gerät in Beziehung. Die Umschreibung eines Gottesbildes, in: *dies. u.a.*, Frauenliturgien. Ein Werkbuch, München 1998, 58-66.

werden aufgezählt: Christus ist gegenwärtig in der Feier der Eucharistie, in der Person des Priesters, der der Meßfeier vorsteht, in den eucharistischen Gestalten von Brot und Wein, in den Sakramenten, im Wort der Schrift und immer dann, wenn die Kirche betet und singt.⁵

Birgit Jeggle-Merz: Drei Dinge fallen mir an den Worten der Liturgiekonstitution besonders auf: Christus ist *immer gegenwärtig*, heißt das doch, daß es keine Zeit, keinen Raum gibt, wo er die Menschen allein ließe. Der *Ort*, an dem wir dies in besonderer *Weise* erfahren können, ist die *Liturgie*; also kann diese doch keineswegs peripher oder nebensächlich sein. Und, diese Aussage empfinde ich als äußerst bedeutsam: Christus ist nicht nur gegenwärtig, um uns Menschen zu stützen und zu tragen, sondern auch um sein Werk, das Pascha-Mysterium, *voll zu verwirklichen*. Es beruhigt mich sehr – weil es mich aus der Belanglosigkeit heraushebt –, wenn ich davon ausgehen kann, daß das Christusergebnis, also seine Geburt, sein irdisches Leben, sein Kreuzestod und seine Auferstehung, kein bloßes geschichtliches Geschehnis war, von dem wir uns zeitlich immer weiter entfernen, sondern daß es etwas ist, das jetzt, heute noch Bedeutung hat, weil es Teil eines Gesamtwerkes ist, das es noch »voll« zu verwirklichen gilt.

Michael B. Merz: Die Gegenwart Christi im Gottesdienst ist demnach kein Instrumentarium, über das Menschen verfügen oder das sie beliebig einsetzen könnten im Sinne einer spirituellen Technik oder einer mystischen Beschwörung. Also läßt sich die Gegenwart Christi nicht einfach inszenieren, einsetzen oder herbeizaubern. Das merken wir ja schon, wenn bisweilen trotz bestem Bemühen, trotz großer Anstrengungen, trotz der besten Predigt oder liturgischen Spiels keine geistliche Atmosphäre in unseren Gottesdiensten aufkommen will. Demgegenüber können wir in anderen Feiern ganz unerwartet eine geistliche Dichte erfahren, die unser ganzes Sein erfüllt. Allerdings sei auch vor dem Mißverständnis gewarnt, meinte man, die Gegenwart Christi habe nichts mit Realität zu tun, sei nur etwas wie eine gedachte, aber irrealen Größe.

Birgit Jeggle-Merz: Vom Innsbrucker Dogmatiker Lothar Lies las ich einen interessanten Aufsatz über den Zusammenhang von Realität und Gegenwart. Er führt darin aus, daß eine nicht-reale Sache auch nicht gegenwärtig sein könne, so wie der Begriff »Realität« immer schon Gegenwärtigkeit impliziere. Hören wir ihn selbst:

»Man erkennt das besonders dort, wo es nicht um die Realität an sich, sondern um mich geht. Erst wenn eine Wirklichkeit mir begegnet und mir gegenwärtig wird, ist sie für mich real. Damit zeigt der Begriff Gegenwart zu allen anderen Bedeutungen, die er sicher auch beinhaltet, eine wesentliche Nuance. Gegenwart im eigentlichen Sinn besagt die Ankunft einer Wirklichkeit bei einer Person. Wenn dem so ist, dann besagt der Begriff Gegenwart »Realität« von seiten des Ankommenden und zugleich die Betroffenheit des Menschen,

5 Immer noch unerreicht: F. Eisenbach, Die Gegenwart Jesu Christi im Gottesdienst. Systematische Studien zur Liturgiekonstitution des II. Vatikanischen Konzils, Mainz 1982.

dem diese Wirklichkeit gegenwärtig ist. Gegenwart sagt also von der ankommenden Sache her Wirklichkeit, vom aufnehmenden Subjekt her Widerfahrnis und Wissen um die den Menschen ›betreffende‹ Realität.«⁶

Michael B. Merz: Wenden wir das doch einmal an auf das Verständnis der Gegenwart Christi in der Liturgie, wie es in der Liturgiekonstitution beschrieben wird. Es wird nicht ausgesagt, wie man sich diese Gegenwart vorstellen solle, sondern das Wesen der Liturgie wird als dialogisches Geschehen beschrieben, das seinen Sinn nur dann erfüllt, wenn die Gegenwart des Heilswerkes in der Feier auch als wirkliche, wirksame und objektiv gegebene Gegenwart verstanden wird, in der Jesus Christus sich selbst und sein Erlösungswerk den Menschen anbietet. Deshalb ist Jesus Christus auch das primäre Subjekt der Liturgie. Er selbst ist es, der die Liturgie vollzieht, zusammen mit und durch seinen Leib, die Kirche, die so zum sekundären Subjekt der Liturgie wird.

Birgit Jeggle-Merz: Liturgie ist also Gottesdienst der Kirche, weil Christus die Kirche zur sichtbaren Gestalt seiner personalen Gegenwart macht, sein Erlösungswerk zur Feier bringt, damit die Menschen gerettet werden und das Heil erlangen, was letztendlich die Verherrlichung Gottes bedeutet.

Michael B. Merz: Und das ist genau der Grund, weshalb das Wesen der Kirche am deutlichsten in der liturgischen Versammlung der Getauften zur Erscheinung kommt: Jesus Christus und sein Heilswerk sind nicht einfach in ihrer historischen Gestalt, sondern in der Gestalt einer liturgischen Feier gegenwärtig, also nicht in Form einer rationalen Erinnerung, im Sinne eines »Denkens an«, sondern im Vollzug des Heilswerks. Diese Gegenwart erweist sich also in der Tätigkeit: Das macht die besondere Dynamik der Feier aus, die dieses Tun von allem anderen Tun der Kirche unterscheidet.

Liturgie als Vergegenwärtigung und Fortsetzung der Heilsgeschichte

Birgit Jeggle-Merz: Das ist ja auch das, was mir an der Aussage der Konzilsväter so bedeutsam erschien: In den liturgischen Feiern wird nicht nur die Heilsgeschichte – das meint das immer wieder erfahrene Heilshandeln Gottes an den Menschen – vergegenwärtigt, sondern darüber hinaus fortgesetzt. Das finde ich eine unerhörte Aussage, bedeutet das doch, daß wir in und durch Liturgie Teil dieser Heilsgeschichte sind, daß wir in der Liturgie immer wieder aufs Neue erfahren (im Vollsinn des Wortes) können, daß Gott es gut mit uns meint und wir ihn als den Zuverlässigen und

⁶ L. Lies, Verbalpräsenz – Aktualpräsenz – Realpräsenz. Versuch einer systematischen Begriffsbestimmung, in: Praesentia Christi. FS Johannes Betz. Hg. v. L. Lies, Düsseldorf 1984, 79-100, 95.

Treuen immer wieder an seine Heilszusage »erinnern« können, weil diese immer wieder aufs Neue Wirklichkeit wird.

Michael B. Merz: Vielleicht nehmen wir mal ein Beispiel aus der Schatzkiste ›Liturgie‹, um das Ganze konkret zu machen: Was geschieht eigentlich, wenn wir das Gebet des Herrn, das ›Vaterunser‹ sprechen? Ist dies ein frommes Gebet, das sich beliebig durch ein anderes ersetzen ließe? Das Lukasevangelium (Lk 11,1-4; vgl. Mt 6,9-13) berichtet uns von dem Kontext dieses Gebetes: Die Jünger fragten den Rabbi Jesu, wie sie denn beten sollten, und Jesus gab ihnen eben dieses Gebet, das sie nun auch fortan als Jünger Jesu übten. Mein Freund und Lehrer P. Angelus Häußling hat die Bedeutung des Betens dieses Gebetes so treffend formuliert, daß ich es nicht besser kann und ihn deshalb zitieren möchte:

»Was tut, wer das Vaterunser als sein Gebet spricht? Er sagt nicht nur eine tiefsinnige Formel, die über allem noch die Gewähr der zutreffenden Aussage besitzt, weil vom Evangelium verbürgt – nein, er demonstriert sich zuvor noch als ein zum Gehorsam williger Jünger Jesu und darin als ein Zeitgenosse der Zwölf und somit der maßgeblichen und also bleibenden Heilzeit, weil er, wie diese, den Herrn befragt und die Antwort des Herrn bindend übt. Wie die Apostel und mit den Aposteln fragend und betend, lernt er, die Weisung des Evangeliums ühend, sich als ein Zeitgenosse Jesu verstehen.«⁷

Birgit Jeggle-Merz: Und dabei muß man hinzudenken, daß es bei diesem Gebet nicht auf den genauen Wortlaut anzukommen scheint, denn im Lukas- und im Matthäusevangelium liegen uns zwei unterschiedliche Fassungen vor. Das heißt doch, daß es der Urkirche nicht auf die Überlieferung einer sakralen Formel ankam, sondern auf den Vorgang – und jetzt noch einmal Pater Angelus – »der mittels des Herrengebetes zitierten Situation der Gleichzeitigkeit des Fragens, Hörens, Gehorchens und Betens wie die Apostel. Die zitierende Rollenidentifikation definiert den Christen, der den Heilstaten Gottes gleichzeitig bleibt«⁸.

Michael B. Merz: Die Grundlinien liturgischen Gebets bestimmen unser Beten vor Gott nicht erst seit dem Zweiten Vatikanischen Konzil, sondern sind bereits tief verwurzelt in alttestamentlicher, also jüdischer Praxis. Liturgisches Beten, insbesondere in seinen Hochformen, also den Hochgebeten, die sich als zentrale Gebete in all unseren sakramentlichen Feiern finden, setzt sich zusammen aus Heilsgedächtnis und Heilsbitte, mit den Fachtermini bezeichnet als *Anamnese* und *Epiklese*. Durch Anamnese, also wirkmächtiges Gedenken, wird in der Feier die Gleichzeitigkeit der

7 A. A. Häußling, Liturgie: Gedächtnis eines Vergangenen und doch Befreiung in der Gegenwart, in: *ders.* (Hg.), Vom Sinn der Liturgie. Gedächtnis unserer Erlösung und Lobpreis Gottes, Düsseldorf 1991 (Schriften der katholischen Akademie in Bayern, Bd. 140), 118-130, 123.

8 Ebd., 124. – Solche Orte zitierender Rollenidentifikation gibt es noch mehrere in unserer Liturgie: Das Magnifikat im Abendgottesdienst, das Benediktus im Morgengottesdienst, das Sanctus und das Gloria der Eucharistiefeier, ja sogar immer dann, wenn Christen Psalmen beten, dann identifizieren sie sich mit Jesus, der sogar Psalmen betend am Kreuz starb.

Feiernden zu den historisch vergangenen und für die Zukunft verheißenen Heilstaten vermittelt und daran Anteil gegeben, was erst Epiklese, also Bitten um dieses verheißene Heil durch Herabrufung des Heiligen Geistes begründet und ermöglicht.

Birgit Jeggle-Merz: Im Grunde wurzelt unsere Praxis, in allen Gottesdiensten aus der Schrift zu lesen, die wir im übrigen von unseren jüdischen Schwestern und Brüdern übernommen haben, nur in diesen Zusammenhängen: Wir lesen aus den Texten der Schrift nicht (nur), um die Großtaten Gottes vor dem Vergessen zu bewahren, sondern damit sie sich immer wieder neu in uns ereignen. Dies ist allerdings eine Dimension, die wir keineswegs immer präsent haben, sonst würden wir nicht leichtfertig auf das Lesen von Perikopen verzichten oder diese durch andere Texte, die für sich genommen wunderschön sein können, ersetzen. Letztlich sind wir uns über die Kraft des Lesens, Verkündigens, Verlebendigens der Schrift, die Wort Gottes ist, nicht bewußt, sonst würden wir diesen Teil unserer Gottesdienste anders gestalten, so daß diese wirkmächtigen Dimensionen auch zum Tragen kommen können. Wären wir uns der Gegenwart und Wirkmächtigkeit Gottes im Wort bewußt, so wäre die abschätzende Rede »Das ist ja *nur* ein Wortgottesdienst!« jeder Grundlage beraubt.

Möglichkeiten der Inszenierung

Michael B. Merz: Nun ist das Wissen um diese Zusammenhänge für jeden interessierten Theologen oder Christen nicht neu, und trotzdem fällt das Urteil über das liturgische Leben in unseren Gemeinden oft negativ aus. Vor einigen Jahren wurde in der Zeitschrift »Gottesdienst« aus einer Umfrage zitiert, in der die Befragten das Eucharistische Hochgebet, also das lobpreisende Gebet über Brot und Wein als dem zentralen Geschehen der Eucharistiefeier, als den langweiligsten Teil der Messe beurteilten. Auch wenn ich jetzt kein exaktes Zahlenmaterial vor mir habe und nicht die gestellten Fragen auf ihre Plausibilität überprüfen kann, so stimmt mich ein solches Urteil doch nachdenklich, einerseits, weil ich um die Bedeutung dieses Betens nicht als Formel, sondern als Vorgang weiß, und andererseits, weil es sich mit meinem und unserem subjektiven Erleben oftmals deckt.

Birgit Jeggle-Merz: Ich ernte immer Erstaunen, wenn ich in Gottesdienstvorbereitungsgruppen oder auch in der Ausbildung von kirchlichen Mitarbeitern und Mitarbeiterinnen darauf dränge, sich mit den Gebeten, also auch dem Eucharistischen Hochgebet zu beschäftigen. Selbstverständlicher wird ein Spiel zum Evangelium inszeniert, schnell ist auch ein schöner Meditationstext gefunden, der natürlich um die Zusammenhänge nicht wissend an die Stelle der Schriftlesung plaziert wird, die Gebetstexte der Liturgie jedoch bleiben fest verankert als die originäre Aufgabe des priesterlichen Vorstehers. Immer dann jedoch, wenn sich Menschen

mit den zentralen Gebeten unserer Liturgie zu beschäftigen beginnen, scheinen ihnen die Dimensionen unseres Betens auf, das keineswegs aus der Aneinanderreihung frommer Formeln besteht, sondern unsere Beziehung zu Gott offenlegt und Begegnung ermöglicht. Sie beginnen dann, ein verändertes Verhältnis zu den zentralen Elementen unserer Gottesdienstfeiern zu entwickeln, die Dynamik unseres Feierns zu verstehen und bald darauf auch ihre Erfahrungen und Erkenntnisse in der Gestaltung gottesdienstlicher Feiern umzusetzen.

Michael B. Merz: Die Beschäftigung mit dem Urgestein der Liturgie, mit den Quellen und Grundlagen bewahrt davor, in einem rein subjektiven Zugang zur Liturgie zu verharren. Während der Einzelne im Rahmen des vorvatikanischen Liturgieverständnisses eine nachrangige Rolle spielte, ist das Pendel heutigen Liturgieverständnisses bisweilen in die andere Richtung ausgeschlagen. Als direktes Spiegelbild unserer gesamtgesellschaftlichen Betrachtung von Wirklichkeit ist die oftmals verdeckte Grundfrage unseres Tuns: »Was bringt mir das?«. Sicher geht es in der Liturgie auch immer um Selbsterfahrung, um Bewußtseinsbildung, um rituelle Gestaltung des Lebens, doch immer mit einem klaren, eindeutigen und unverzichtbaren Bezugspunkt: Und das ist die Erfahrung der Menschen mit diesem Gott, der eben nicht ein ferner, unnahbarer Gott ist, sondern der sich in der Geschichte der Menschheit immer wieder neu diesen Menschen zugewandt und sich so als ein menschenfreundlicher Gott erwiesen hat.

Birgit Jeggle-Merz: Sicher wird sich der eine oder die andere, der oder die unser Gespräch liest, fragen, wie meinen die zwei das denn bloß konkret, wie läßt sich das denn umsetzen in unseren Alltag, in unsere tägliche, wöchentliche Notwendigkeit des Feierns.

Michael B. Merz: Es gibt keine Patentrezepte, und die Vielfalt an Gottesdienstmodellen und Praxisbeispielen, die den publizistischen Markt überschwemmen, zeugt davon, daß es ein grundlegendes Bedürfnis an Hilfestellungen in Fragen gottesdienstlichen Lebens gibt, der Stein des Weisen aber noch längst nicht gefunden ist. Es hat sich aber für uns als äußerst wirksam erwiesen, einige Eckpunkte zu berücksichtigen: Da ist einmal der Grundsatz »Weniger ist mehr!«, der davor bewahrt, Gottesdienst in Aktionismus ausarten zu lassen, und der dabei hilft, beim Zentralen, beim Eigentlichen, beim Wichtigen zu bleiben.

Birgit Jeggle-Merz: Und weiter: Glaube will nicht nur mit dem Kopf verstanden und bejaht werden, sondern mit Herz und Verstand be-griffen werden. Das Kleinkind lehrt uns, daß »Begreifen« viel mit »Greifen« zu tun hat: Auch Glauben will mit dem Körper erspürt werden, um verinnerlicht werden zu können. Dies umfaßt keineswegs nur Bewegung, Tun, Aktion, sondern auch »in sich gehen«, »ruhig werden«, »die innere Mitte finden«. Wir sind es schon so gewohnt, Glauben durch Worte (und Texte) vermittelt zu bekommen, daß uns gar nicht mehr auffällt, wie arm, wie menschlich defizitär dieses Vorgehen ist.

Michael B. Merz: Grundlegend für alles gottesdienstliche Tun ist Authentizität, Stimmigkeit. Das betrifft sowohl die Rollenträger und -trägerinnen, als auch den gottesdienstlichen Raum oder auch die Symbolik, die verwendet wird. Stimmt das, was jemand sagt und was er ausstrahlt, nicht überein, so werden die besten Inhalte niemals beim Adressaten landen können. Feiern wir heute mit unserem jetzigen Verständnis von Liturgie als gemeinschaftlichem Tun des versammelten Gottesvolkes in gottesdienstlichen Räumen, die die Feiernden in Aktionsträger und Zuschauer unterteilt, so werden wir den Gemeinschaftscharakter der Liturgie immer herbeireden müssen, aber nie nonverbal erfahren können. Solche Beispiele ließen sich beliebig erweitern und zeugen davon, daß die Liturgiereform, die wir in der katholischen Kirche im Zuge des Zweiten Vatikanischen Konzils begonnen haben, noch lange nicht an ihr Ende gekommen ist.⁹

Liturgisches Handeln als Chance religiöser Bildung

Birgit Jeggle-Merz: Die Liturgie wird mehr und mehr zu *dem* Ort religiöser Bildung schlechthin.¹⁰ Sicher haben die Menschen früherer Generationen auch in der Liturgie am innigsten erfahren können, was Kirche ist, doch waren die liturgischen Feiern damals, anders als heute, eingebettet in ein Umfeld, das weitgehend christlich-religiös geprägt war. Religiöse Sozialisation geschah in der Familie, in der Dorfgemeinschaft, soweit, daß Glauben und gottesdienstliches Tun einfach zum Leben dazu gehörte und selten ernsthaft in Frage gestellt wurde. Heute hingegen wird unsere Gesellschaft vielerorts bereits als »nachchristlich« qualifiziert, so daß sich mehr und mehr die Frage stellt: Wie kann oder muß Glaube heute vermittelt und vorgelebt werden?

Michael B. Merz: Es ist daher nicht gleichgültig, welche Inhalte unseres Glaubens wir feiern und wie wir dies tun. Weil unsere gottesdienstlichen Feiern für zahlreiche Menschen oftmals den einzigen Berührungspunkt mit Kirche darstellen, ist die Frage der Liturgie keine beiläufige, sondern vielleicht eine der entscheidendsten Fragen der Kirche am Übergang zum 3. Jahrtausend.

⁹ Vgl. *B. Jeggle-Merz*, *Liturgia semper reformanda*. Zum Stand der Liturgiereform in Deutschland, in: *Liturgiereformen*. FS A. A. Häußling. Hg. v. *M. Klöckener* u. *B. Krane-mann*, Münster 1999 (LQF) (im Druck).

¹⁰ Vgl. das Themenheft »Den Glauben feiern – Wege liturgischer Bildung«, in: *BiLi* 71 (1998), 173–259.

Literaturhinweise

J. Assmann, Das kulturelle Gedächtnis. Schrift, Erinnerung und politische Identität in frühen Hochkulturen, München 1992.

D. Güntner, Das Gedenken des Erhöhten im Neuen Testament. Zur ekklesialen Bedeutung des Gedenkens am Modell des Psalms 110, München 1998 (Benediktbeurer Studien; Bd. 6).

A. A. Häußling, Gemeinschaft aus Identität der Erfahrung. Über eine notwendige Voraussetzung des Gebetes in der Liturgie, in: Erfahrung als Weg. FS zur Feier des fünfzigjährigen Bestehens der philosophisch-theologischen Hochschule der Salesianer Don Boscos. Hg. v. H. E. Lona u. O. Wahl, Donauwörth 1981, 145-155.

Birgit Jeggle-Merz, Dr. theol., freiberufliche Liturgiewissenschaftlerin, tätig in der Aus- und Fortbildung kirchlicher Mitarbeiter und Mitarbeiterinnen.

Michael B. Merz, Dr. theol., hauptberuflich tätig als Führungskraft in der freien Wirtschaft, nebenberuflicher Liturgiewissenschaftler.

Peter Biehl

Manifestation des Christusb Glaubens in den Festen // Zum Beispiel: Weihnachten

Folkert Rickers
zum 60. Geburtstag

Feste sind heute eine Form der Freizeitbeschäftigung. Für eine Beteiligung an ihnen gilt das Prinzip der Freiwilligkeit. Der einzelne entscheidet nach seinen Bedürfnissen angesichts eines pluralistischen Festangebots, an welchem Fest er teilnehmen will. Feste haben an den umfassenden Individualisierungs- und Privatisierungsprozessen der Moderne teil; sie sind damit der Beliebigkeit und Entritualisierung sowie der soziokulturellen Marginalisierung ausgesetzt. Jugendliche und junge Erwachsene feiern gerne Feste. Gerade sie suchen den Festen eine eigene Gestalt zu geben. Wer Lust dazu hat und einen Sinn darin sieht, kann ein solches Fest – beispielsweise die Love-Parade – mitfeiern. Feste können der Ästhetisierung des Lebens dienen.

Dieser Entwicklung können sich die zentralen christlichen Feste nicht entziehen. Gleichwohl sind das Weihnachtsfest – und in abgeschwächter Form das Osterfest – weiterhin als Feste anzusehen, die *alle* Menschen so oder so betreffen und die keiner gänzlich ignorieren kann.

Alle Menschen werden von den Symbolen und Ritualen des Weihnachtsfestes erfaßt, »unabhängig von ihrer weltanschaulichen, politischen oder religiösen Position, unabhängig auch von ihrem Glauben, ihrer Kirchlichkeit, ihrer Religiosität. Niemand kann Weihnachten nicht feiern. Noch in der Abgrenzung und in der Opposition wäre er vom Festgeschehen geprägt. Weihnachten ist eine totale Institution der Zeit«¹.

Weihnachten gehört zu den Zeiten in der Lebensgeschichte, die in ihr starke Spuren der Erinnerung hinterlassen. Die Festkultur ist bei uns noch zu einem großen Teil von der christlichen Religion geprägt.

Wir wollen Gründe für diesen Sachverhalt suchen (1). Sie liegen sicher nicht in erster Linie in der *Inkarnationschristologie*, deren Probleme wir als Beitrag zum Thema dieses Bandes darstellen (2). Hat Manfred Josuttis mit seiner Feststellung Recht, dann können die Symbole und Rituale des Weihnachtsfestes einen Zugang zu zentralen Themen der christlichen

1 M. Josuttis, Weihnachten – das Fest und die Predigt, in: P. Cornehl u.a. (Hg.), »... in der Schar derer, die da feiern. Feste als Gegenstand praktisch-theologischer Reflexion, Göttingen 1993, 88–97, hier: 88. Ich verdanke diesem Beitrag viele Anregungen. Vgl. T. Walther-Sollich, Festpraxis und Alltagserfahrung, Stuttgart u.a. 1997, 66ff.

Symbolwelt eröffnen. An einem Beispiel (Symbol des Kindes) wollen wir diese Spur in religionspädagogischer Hinsicht verfolgen (3).

1 Das Weihnachtsfest im Rahmen der Festkultur

1.1 Eine allgemeine Theorie des Festes als Zugang zum Weihnachtsfest?

In den 60er und 70er Jahren hat sich die Systematische Theologie des Themas »Feste« angenommen (H. Cox, J. Moltmann, G.M. Martin), um es gegen den Vorwurf des Unpolitischen in Schutz zu nehmen. Seit Mitte der 70er Jahre hat die Praktische Theologie diese Impulse aufgenommen und die Arbeit auf einzelne christliche Feste konzentriert. In den 90er Jahren erscheint das Fest im interreligiösen Vergleich.²

Aus der ersten Periode ist die Erkenntnis festzuhalten, daß eine umfassende Theorie des Festes *zwei Extrempositionen in sich »aufheben«* muß: Das Fest wird nicht zureichend bestimmt, wenn es ausschließlich als Zustimmung zur bestehenden Ordnung (J. Pieper), noch wenn es isoliert als Widerspruch, Exzeß oder Rebellion verstanden wird. Festliche Bejahung und bewußter Exzeß stehen vielmehr in einem wechselseitigen Prozeß.³ Aus dieser Phase bleibt ferner die *Verhältnisbestimmung von Fest und Alltag* von Bedeutung. Sie gibt die Kriterien für eine Systematisierung von Festtheorien ab. (1) Es besteht eine Verhältnislosigkeit von Fest und Alltag; (2) das Fest wird als Funktion des Alltags verstanden, es hat Kompensationscharakter; (3) das Fest wird als Vollendung des Alltags begriffen; gerade weil es vom Nutz- und Zweckdenken frei ist, kann es etwas für den Alltag bedeuten.

Dieser Verhältnisbestimmung ist die folgende Position zuzuordnen: Das Fest transzendiert und vollendet den Alltag.

J. Assmann erweist das Fest als Ort der Transzendierung des Alltags, indem er drei Merkmalen des Alltags – *Kontingenz*, *Knappheit* und *Routine* – die drei Merkmale des Festes gegenüberstellt: der Sphäre des Zufalls, des Ungeformten stellt er das Merkmal der *Inszenierung*, die Sphäre des Geformten, Strukturierten, Gestalteten gegenüber; der Knappheit des Alltags entspricht die *Fülle*, die Sphäre der inszenierten Verausgabung; die Routine des Alltags, die auf Selbstverständlichkeit und Wiederholbarkeit angelegt ist, wird durch zwei Merkmale des Festes überboten, die *Besinnung* und die »*Aufwallung der Gefühle*«, die Sphäre der Besinnung auf das Grundlegende und die Sphäre der atmosphärischen Überflutung der vom Fest erzeugten Stimmung (»*Effervescenz*«).⁴

2 Vgl. J. Assmann (Hg.), *Das Fest und das Heilige*, Gütersloh 1991. Vgl. die ausführlichere Darstellung in: P. Biehl, *Festsymbole*. Zum Beispiel: Ostern, Neukirchen-Vluyn 1999, Kap. 3.

3 Darauf hat zuerst H. Cox, *Das Fest der Narren*, Stuttgart 1970, 35f, hingewiesen. Vgl. W. Haug / R. Warning, Vorwort, in: Dies. (Hg.), *Das Fest* (Poetik und Hermeneutik XIV), München 1989, IV.

4 J. Assmann, *Der zweidimensionale Mensch: das Fest als Medium des kollektiven Gedächtnisses*, in: Dies. (Hg.), *Fest*, 13-30, hier: 14-17. Vgl. Anm. 11.

Die Antwort auf die Frage, was ein Fest ist, ist von der leitenden Fragestellung abhängig, die jeweils den Zugang zur komplexen Festpraxis bestimmt. In vielen Fällen steht die Frage nach dem Zweck des Festes und seiner Wirkung im Vordergrund; es wird eine *funktionale* Analyse des Festes betrieben. Eine *phänomenologische* Analyse fragt danach, was Menschen in ihren Festen zum Ausdruck bringen.

Eine religionspädagogische Theorie des Festes fragt (mit B. Waldenfels) nach den Momenten der Festlichkeit *im* Alltag, nach den kleinen Festen; denn die großen Feste werden in der Familie gefeiert. Eine solche Festtheorie ist möglich, weil der Alltag sich selbst übersteigt, die Kehrseite des Außeralltäglichen bewahrt. Kehrseite besagt nicht Vollendung zu einem Ganzen, Höheren, sondern ein »changierendes Anderes«.⁵ Das Außeralltägliche hält sich an den Rändern auf, an den Schnittstellen, an denen Fest und Alltag in Spannung zueinander geraten, sich festliche Momente im Alltag als sein Ferment erweisen. An dieser Schnittstelle haben von alters her Mythen und Riten ihren Ort. Die von Assmann genannten Kennzeichen des Festes (Inszenierung, Fülle, Steigerung des Lebensgefühls) sind auch in den Zwischenräumen des Alltags zu finden.

Eine solche Festtheorie ermöglicht, ungewöhnliche Feste in der Jugendkultur wahrzunehmen, die Inszenierungen und Arrangements von Festivals oder von Rock-Konzerten. Ästhetisch gesteigertes, intensiv gelebtes Leben findet in solchen (Musik-)Festen seinen Ausdruck, das Alltägliche zeigt im Außergewöhnlichen seine Kehrseite. Kleinere Zwischenräume im Lernalltag lassen sich als Fest inszenieren, beispielsweise »Lichtfeiern« zur Adventszeit. Auch diese kleinen Feste können ihre Symbole, Riten und künstlerischen Darstellungsformen haben, die nicht »erklärt« werden wollen, sondern sich im *teilnehmenden Mitvollzug* erschließen.

Aus der ersten Diskussionsphase ist schließlich festzuhalten, daß eine *Analyse der gesellschaftlichen Bedingungen der öffentlichen Festkultur* erforderlich ist, um die Eigenart eines Festes in seinem soziokulturellen Kontext zu erfassen und den historischen Bedeutungswandel der Feste zu verstehen. Das heutige Weihnachtsfest ist beispielsweise wesentlich in den ökonomischen Prozeß eingebunden. Das Weihnachtsgeld führt zu beträchtlichen Umsatzsteigerungen des Einzelhandels und der Tourismusbranche. Die ökonomische Krise verschärft die Auseinandersetzung um die öffentliche Festkultur: Die ersten Maßnahmen waren die Streichung des Bußtages als Feiertag und die Kürzung des Weihnachtsgeldes. Wie die Religion nur in konkreten Religionen Gestalt gewinnt, so lebt das Fest nur in den Festen (Ratschow). Die allgemeine Festtheorie trägt nicht genug zum Verständnis des Einzelfestes bei. Wie ist beispielsweise zu erklären, daß das Weihnachtsfest sich zum »volkstümlichsten Fest des Kirchenjahres« entwickelte, zum Fest aller Feste wurde?⁶ Seit Beginn des Jahrhunderts hat dieses Fest zunehmende Bedeutung gewonnen. Trotz

5 B. Waldenfels, *Der Stachel des Fremden*, Frankfurt/M. 1990, 203, vgl. 193f.

6 G. Kretschmar, *Theologische Perspektiven zur Inkarnation und zum Weihnachtsfest*, in: H. Breit / K.-D. Nörenberg (Hg.), *Festtage*, München 1975, 9-33, hier: 23.

des starken Rückgangs des Gottesdienstbesuchs ist dieser am Heiligabend zwischen 1975 und 1984 um 29% gestiegen.⁷

Wir haben daher zu fragen: (1) Durch welche spezifischen Mittel wird das Weihnachtsfest gestaltet? Wie gewinnt es sein spezifisches Profil? (2) Wie ist zu erklären, daß dieses Fest emotional so hoch besetzt, von erregter Stimmung überflutet ist, sei es Lust oder Trauer? Ein Indiz für diesen Sachverhalt ist, daß die Suizidrate an keinem Tag des Jahres so hoch ist wie am Heiligabend. Eine weiterreichende Untersuchung hätte (3) zu fragen, welche gesellschaftlichen Wandlungen zur heutigen Festkultur des Weihnachtsfestes geführt haben.

1.2 Das Weihnachtsfest als religiöses Fest

In religionsphänomenologischer Sicht ist das Fest *Manifestation des Heiligen*; in ihm ereignet sich die Epiphanie Gottes. Das Fest ist religiösen Ursprungs und hat mythische Wurzeln.⁸ Im Fest – es ist ein eigenständiges Phänomen der sozialen Lebenswelt – und im Kultus gewinnt das darstellende Spiel seine dichteste Gestalt. Zum Fest gehören Aktivität und Passivität, Anstrengung und Muße. Das Fest als *inszeniertes öffentliches Ritual*, das mit symbolischen Ausdrucksmitteln spielt, überwindet *Übergangs-Situationen* und *Schwellenphasen*⁹ durch Wiederholung und Transformation der Wirklichkeit.

Das religiöse Fest kennt »heilige Orte« und »heilige Zeiten«, in denen der Ursprung der Zeit vergewissert und feierlich begangen wird. Festzeit ist Ursprungszeit – erfüllte Zeit ohne Ende. Das, was erinnernd an die Ursprungsgeschichte gefeiert wird, geht aus dem jeweiligen Kultmythos, der *Festlegende*, hervor. Sie bildet den Traditions Kern des Festes. Das Kultritual ahmt das erinnerte Ursprungsgeschehen nach. Die Festsymbole verkörpern das »Gedächtnis«, integrieren die feiernde Gruppe und geben ihr Orientierung.

Das christliche Weihnachtsfest hat an diesem religiösen Charakter des Festes teil. Die Kennzeichen des Festes nach Assmann sind deutlich erkennbar.

Das Fest steht im Zusammenhang mit der Sonnenwende und der Konkurrenz des Sonnengottes. Nach dem julianischen Kalender fiel die Wintersonnenwende auf den 25. Dezember; diesen Tag hatte Kaiser Aurelian zum Geburtsfest des Sonnengottes (sol invictus) bestimmt. Seit Mitte des 4. Jahrhunderts wurde in Rom am 25. Dezember das Geburtsfest Christi gefeiert; Vorgänger war das am 6. Januar gefeierte Epiphaniastag, das schon hundert Jahre früher in Ägypten als Fest der Geburt und Taufe Jesu gefeiert wurde. Im 6. Jahrhundert war das Weihnachtsfest allgemein anerkannt. Es gibt keine geschichtlichen Überlieferungen über den Tag der Geburt Jesu; das Fest ist Ausdruck der Auseinandersetzung

7 Vgl. P. Cornehl, Teilnahme am Gottesdienst. Zur Logik des Kirchgangs – Befund und Konsequenzen, in: J. Matthes (Hg.), Kirchenmitgliedschaft im Wandel, Gütersloh 1990, 15–53, hier: 15ff.

8 Vgl. K. Hübner, Die Wahrheit des Mythos, München 1985, 186ff.

9 Vgl. Walther-Sollich, Festpraxis, 60. Er beschreibt das Fest als öffentliche Schwellenphase, die die Wirklichkeit stabilisiert und dynamisiert.

des Christentums mit dem Sonnenkult der späten Kaiserzeit. Andererseits besteht eine Korrespondenz zwischen Christus und Helios. Die Übernahme des Festes setzt nämlich voraus, daß Christus selbst als wahre Sonne angesehen wurde, als Sonne der Gerechtigkeit, die den Helios überbietet. Der Sonnenmythos wird damit neu gedeutet und außer Kraft gesetzt.¹⁰

Mit dem Weihnachtsfest wird also ein heidnisches Geburtsfest als religiöses Fest aufgenommen, überboten und *christologisch »gebrochen«*. Was bedeutet dieser Vorgang für das Verständnis des religiösen Festes?

Die Kennzeichen Inszenierung, Fülle, Besinnung und »Aufwallung der Gefühle« (Assmann) betreffen den *Gesamtrahmen* des Weihnachtsfestes, in dem religiöse Feierformen, christlicher Gottesdienst und familiäre Feierformen verbunden sind. *Inszeniert* wird der Gesamtablauf des Festes, das *Festritual*, *Gottesdienst* und *Verlauf des Brauchtums* (Krippenspiele, Weihnachtsskrippen, Weihnachtsbaum und Geschenke).

Das Weihnachtsfest hat in der Geburtsgeschichte des Lukas (2,1-20) seine *Festlegende*. Sie spricht von der Geburt des messianischen Kindes und erinnert damit jeden Menschen an das *Geheimnis des Lebens*. Mit der Geburt dieses Kindes wird das erwartete Friedensreich heraufgeführt. Die Menschwerdung Gottes eröffnet neue *Zukunft*; diese beginnt bei den Armen, die eigentlich keine Zukunft haben. Die *Ambivalenz der Kindheitsthematik* wird erkennbar, Allmacht und Ohnmacht, Anbetung des Kindes und der Kindermord von Bethlehem. Extreme Möglichkeiten menschlicher Aggressivität und die Eröffnung des Friedensreiches werden zusammen wahrgenommen.

Die Festlegende gibt Anlaß zur *Besinnung*. Weihnachten geht der Bedarf an Medien zur Besinnung weit über seine Ursprungsgeschichte hinaus. Zu diesem Fest gehört eine eigene literarische Gattung, die Weihnachtserzählung. Darüber hinaus gibt es lebendige Familientraditionen; es wird von glückhaften und beschwerlichen Erfahrungen erzählt, von dem letzten Weihnachtsfest in Ostpreußen, dem ersten Weihnachtsfest in Espelkamp . . . Festlegende und Festsymbole zusammen repräsentieren die Ursprungsgeschichte. Symbole unterschiedlicher Herkunft verbinden sich: Licht in der Finsternis, der Stern am Himmel, die Krippe und ihre Gestalten, Weihnachtsmann, Nikolaus und Knecht Ruprecht. Daß zum Fest verschwenderischer Überfluß gehört, Überfluß an Essen und Trinken, Freude am Spiel und am Gottesdienst, wird an dem Fest aller Feste besonders deutlich. Das gilt auch für den *Geschenkcharakter*.¹¹ Die Weihnachtsgeschenke sind ein Abglanz des Geschenkcharakters, der in der Inkarnation gründet. Diese Gesamtkomponenten des Festes, seine kollektive Atmosphäre machen verständlich, daß es zu einer Steigerung des Lebensgefühls kommt. Erinnerungen an die Kindheit werden wach, Emotionen brechen auf. Harmonie prägt das Fest und sein Umfeld. Viele fliehen lieber in das »Urlaubsparadies«.

10 Vgl. W. Pannenberg, Christentum und Mythos, in: *Ders.*, Grundfragen systematischer Theologie, Bd. 2, Göttingen 1980, 13-65, hier: 64f.

11 Auf dieses Strukturelement des Festes weist C.H. Ratschow hin: Das Fest, in: *Assmann* (Hg.), Fest, 234-246; hier: 240ff. Ratschow vertritt die These vom Fest als *Vollendung des Alltags* (239); die Feste geben den Übergängen eine schützende Gestalt, schließen damit entscheidende Perioden ab und ermöglichen dadurch, daß Neues geschehen kann. In dieser Hinsicht ergänzen sich die Thesen von Assmann und Ratschow.

Das religiöse Fest ist Vergewisserung der mythischen Urzeit, ermöglicht Leben aus dem Ursprung, ist Suche nach dem verlorenen Paradies.

Das christliche Weihnachtsfest zerstört das religiöse Fest nicht, bricht es aber auf den messianischen Horizont hin auf.¹² In ihm wird eschatologische (Hochzeits-)Freude vorweg realisiert. *Kennzeichen des christlichen Festes* sind Erinnerung und Antezipation, Gedächtnis und Hoffnung, Wiederholung und Erfahrung des eschatologisch Neuen. Die Krippe verweist auf das Kreuz. Die Weihnachtsbotschaft antezipiert die Osterverkündigung.

Das christliche Weihnachtsfest bleibt auf das religiöse (Sonnenwend-)Fest dialektisch bezogen und überbietet es. In unserem Kulturkreis gehören Geburtsfest und Neujahrsfest in einen Zusammenhang. Damit ist dem Weihnachtsfest die Symbolik der Erneuerung des Lebens und der Welt zugewachsen. In den religiösen Erneuerungsfesten geht es um die Erneuerung aus der Wiederkehr des Ursprungs im Rahmen eines zyklischen Zeitverständnisses. Im christlichen Weihnachtsfest vollzieht sich die Erneuerung als Ankunft Gottes im Rahmen eines *kairologisch-eschatologischen* Zeitverständnisses. *Erneuerung durch Wiederkehr des ewig Gleichen und Erneuerung durch Ankunft des eschatologisch Neuen: Darin unterscheiden sich religiöses Geburtsfest zur Wintersonnenwende und christliches Weihnachtsfest.* Gottes Kommen in die Zeit verändert die Zeit. Zeit wird als erfüllte Zeit erfahrbar, die nicht veraltet. Weihnachten kann als Ort einer lebensbedeutsamen »anderen« Zeit erfahren werden, die nicht unter der Herrschaft der leeren, meßbaren Zeit steht. Wir feiern nicht nur *in* der Zeit, wir feiern die Zeit selbst.

1.3 Das Weihnachtsfest als Fest der Geburt – psychoanalytische Aspekte

Die Symbolentwicklung wird nach übereinstimmender Meinung auf die sog. *Übergangsobjekte* (Spiel des Kleinkindes mit dem Bettzipfel oder dem Teddy) zurückgeführt. Die Übergangsobjekte symbolisieren die abwesende Mutter und eröffnen einen »intermediären Raum« zwischen den festumrissenen Objekten der Außenwelt und der flexiblen Phantasie des Kindes.¹³ Die intermediäre Erfahrung stellt sich als die spielerisch-kreative Verknüpfung zweier Praxisbereiche dar. T. Walther-Sollich interpretiert das Fest als Ritual in diesem Zusammenhang. Es bringt die objektivreale kulturelle Bedeutung wie die damit verbundene subjektiv-innere Erlebnisstruktur szenisch zum Ausdruck. Das gelungene Fest inszeniert einen intermediären Raum, der Innen und Außen, Individuum und Gesellschaft, Erinnerung und Hoffnung aktual verbindet.¹⁴ Dieser interme-

12 Vgl. J. Moltmann, *Gott in der Schöpfung*, München 1985, 306.

13 Vgl. D. W. Winnicott, *Vom Spiel zur Kreativität*, Stuttgart 1979, 15ff, 21ff.

14 Vgl. Walther-Sollich, *Festpraxis*, 61f.

diäre Raum, der sich aus frühesten Erfahrungen des Kinderspiels herleitet, ist sowohl charakteristisch für das religiöse Fest wie für religiöse Symbole. *Fest und Symbol sind daher gleichursprünglich verbunden und wechselseitig aufeinander bezogen.* Das spezifische Profil des Weihnachtsfestes läßt sich von seinen Symbolen her erschließen. Wir konzentrieren uns auf das Symbol des göttlichen Kindes.

Das Christentum ermöglicht den Glaubenden, durch Identifizierung mit dem *narzißtischen Bild des göttlichen Kindes* ein »erhebendes Glück« zu erleben.

»Das Gotteskind erscheint als strahlendes Zentrum des Universums. Es ist von seinen Eltern umgeben, deren Gestalten sich mit denen der Haustiere, Esel und Ochs, vermischen, archaischen Bildern, die dem Traum angehören und sich auch in manchen kollektiven Wachträumen wiederfinden, die der Sehnsucht des Menschen nach seinem verlorenen Paradies gelten. Das kleine Kind wird vergöttlicht, von allen angebetet, und die Großen dieser Erde überhäufen es mit Geschenken – einem hohen Maß an narzißtischer Zufuhr, Zeichen der Liebe – und der *narzißtischen Überbewertung*, die hier ihren Gipfel erreicht.« Es handelt sich um eine *Urphantasie*, in der sich Allmachts- und Größenphantasien verdichten: Das »einzigartige Kind auf dem Gipfel seines erhebenden Glücks«. ¹⁵ Einmal im Jahr, zu Weihnachten, können alle Christenkinder diese Identifikation realisieren; alle ihre Wünsche werden vom Christkind erfüllt. Nach dieser Deutung kommt in Weihnachten die Sehnsucht nach Heilung der »narzißtischen Wunde« zum Ausdruck. Die Geburt des göttlichen Kindes erinnert an den Zustand umfassender Versorgung »umsonst«. Die Identifikation mit dem Symbol des göttlichen Kindes vermittelt den Gefühlszustand »erhobener Erhabenheit«, von Wärme, Geborgenheit, Einssein, das Gefühl der Allmacht, Intaktheit und Unversehrtheit.

Dieser Deutungsversuch macht die hohe emotionale Besetzung dieses Festes verständlich und zeigt *einen* Grund, warum sich das Fest zum volkstümlichsten Fest entwickeln konnte. ¹⁶ Es bringt die mit der Kindheit verbundenen Probleme von Allmacht und Ohnmacht symbolisch zum Ausdruck und thematisiert narzißtische Geborgenheits- und Allmachtsphantasien, die für das nachbürgerliche Subjekt – *Th. Ziehe* spricht von einem neuen Sozialisationstypus – von besonderer Bedeutung sind.

Im Symbol des göttlichen Kindes findet die Sehnsucht nach dem verlorenen Paradies ihren Ausdruck. Weihnachten ist das *Fest der Kindheit und der Heimat*. Es gibt nur verlorene Kindheit und verlorene Heimat, so wie es nur verlorenes Paradies gibt. Es ist kein Zufall, daß gerade Weihnachten die Erinnerung an die kindliche Heimat wachruft. Es ist das *Fest der Erinnerung*. In der Kindheit entsprechen sich Vorfriede und Erfüllung durch sinnliches Erleben unmittelbar. Im Erwachsenenalter ist diese Einheit zerbrochen. Das Fest verstärkt entweder noch einmal die Sehnsucht

15 B. Grunberger, Vom Narzißmus zum Objekt, Frankfurt/M. ²1982, 196.

16 Y. Spiegel, Glaube wie er lebt und lebt, Bd. 2, München 1984, 70, stellt schon im Blick auf Schleiermacher fest, daß Weihnachten als Fest des Kindes die traditionelle Festzeit von Passion und Ostern verdrängt hat.

nach der verlorenen kindlichen Welt oder die Sehnsucht nach der fernen, fremden Welt.

Die psychoanalytische Deutung Grunbergers hat Anhalt an der Geschichte christlicher Symbolik. 1560 dichtete Nikolaus Herman in seinem Weihnachtslied »Lobt Gott, ihr Christen alle gleich« den Vers: »Heut' schleußt er wieder auf die Tür / zum schönen Paradeis; / der Cherub steht nicht mehr dafür. / Gott sei Lob, Ehr und Preis!« (EG 21,6). Der *Baum*, besonders der auch im Winter grünende Tannenbaum, ist Symbol des unvergänglichen Lebens, und zwar in Anspielung auf den Lebens-Baum des Paradieses (Gen 3).

Wir würden bei dem Charakter eines *religiösen* Festes, bei dem Verständnis der Religion als *Ursprungsvergewisserung* (Religion I) stehen bleiben, Religion, Fest und Heimat nicht *messianisch* auf eschatologische Zukunft (Religion II) hin aufbrechen, wenn wir es bei dieser Deutung des Weihnachtsfestes beließen. Das Paradies wird nach neutestamentlicher Vorstellung aus der Zukunft erwartet, es liegt *vor uns*. Der Weg zurück ist ein-für-alle-mal versperrt; denn das Erwarten des zukünftigen Reiches ist nicht Suche nach dem verlorenen Paradies, keine Wiedervereinigung mit dem Urgrund des Seins. *Kindsein* wird als einzige Zugangsbedingung zum Reich Gottes genannt; das Neue Testament spricht aber paradoxerweise von einer *Umkehr zur Zukunft*. Die Hoffnung auf das Reich Gottes bringt zum Ausdruck, daß der Mensch trotz der Trennung von Gott nicht von seiner Liebe abgeschnitten ist (vgl. Röm 8,38f; der Grundkonflikt der Trennung ist ausdrücklich angesprochen). So gesehen stellt das *Symbol des Reiches Gottes* eine progressive, »erwachsene« Lösung im Umgang mit dem »narzißtischen Trauma« dar.

Wir halten als *Ergebnisse* fest: Das Christfest zerstört Weihnachten als religiöses Fest nicht, aber überbietet es, gestaltet es von der Reich-Gottes-Erwartung her um (Advent bleibt Weihnachten inhärent). Es antezipiert das Osterfest, an dem die Reich-Gottes-Verkündigung Jesu definitiv bestätigt wird. Damit greifen wir bereits auf die Entfaltung der Inkarnationschristologie voraus.

2 Zur Theologie des Weihnachtsfestes: Die Menschwerdung Gottes

Drei theologische Motive sind für das Weihnachtsfest kennzeichnend: Weihnachten ist das *Fest der Geburt* des göttlichen Kindes (vgl. 1.3), es ist das *Fest des Lichtes* und das *Fest der Inkarnation*. Wir konzentrieren uns auf das letzte Motiv: »Das Wort ward Fleisch« (Joh 1,14).

2.1 Christologie »von unten« oder »von oben«? – Eine falsche Alternative

Die Hauptdaten der Christologie werden durch die zentralen Feste *Weihnachten, Karfreitag* und *Ostern* repräsentiert. Sie konzentrieren die Christologie auf Geburt und Menschwerdung, auf Tod und Auferstehung und sprechen damit zugleich Grundfragen des Menschseins, Geheimnisse des Lebens an. Mit diesen Festzeiten verbinden sich bestimmte Symbole: *Krippe, Kreuz* und *leeres Grab*. Diese Symbole sind Orientierungszeichen, um sich im Blick auf die zentralen Fragen des Lebens zurechtzufinden. Die Feste und ihre Symbole stehen nicht einzeln da; sie bilden vielmehr einen *Festzyklus*, der die einzelnen Feste in eine spezifische Beziehung zueinander treten läßt.

Die christologischen Aussagen sprechen nicht nur Grundfragen des Menschseins an; in ihnen liegt der Schwerpunkt vielmehr darauf, daß uns in Jesu Menschsein, Tod und Auferstehen Gott in seinem Handeln begegnet. Daher wird zu Weihnachten nicht nur von der Geburt des Kindes zu reden sein, sondern von der Menschwerdung Gottes in dem wirklichen, geschichtlichen, jüdischen Menschen Jesus von Nazareth. Eine bei der Inkarnation einsetzende Christologie geht trinitarisch von der Sendung des Sohnes (Paulus) bzw. von der Fleischwerdung des Wortes (Johannes) aus, also »von oben«. Eine Inkarnationschristologie wurde erst im 2. Jahrhundert ausgebildet; ursprünglicher war die von unten her gedachte Erhöhungschristologie. Die klassische Inkarnationschristologie stellt das Kommen des Sohnes Gottes in die Zeit als Abfolge bestimmter Momente dar. In Luthers Lied »Nun freut euch, lieben Christen gmein« (WA 35,422-425) beginnt der Vorgang mit einem innertrinitarischen Gespräch (»Er sprach zu seinem lieben Sohn . . .«); der Sohn nimmt menschliche Gestalt an (»er ging in meiner armen Gestalt«). Luther geht davon aus, daß Jesus Gottes Sohn ist; das unbegreifliche Geheimnis besteht für ihn darin, daß er Mensch wurde.¹⁷

Wir sind inzwischen gewohnt, von der historischen Gestalt des Menschen Jesus von Nazareth auszugehen und eine Christologie »von unten« zu entwickeln. Bei diesem Verfahren wird der Weg von dem historischen Jesus, dem *Gleichniserzähler*, zu Jesus Christus, dem *Gleichnis Gottes* verfolgt und die in seiner Verkündigung enthaltene *implizite* Christologie expliziert.

Beide Wege enthalten Aporien. Christologien, die am Leitfaden der Inkarnationsvorstellung entworfen wurden, haben bisher noch nie zum historischen konkreten Menschsein Jesu von Nazareth geführt. Der andere Weg hält zwar entschlossen an dem historischen Menschen Jesus fest, seine Schwierigkeit liegt aber darin, von den Aussagen Jesu und des Urchristentums über Gott zur Wirklichkeit Gottes selbst, der sich in Jesus offenbart, zu kommen. Die Kurzschlüssigkeit dieses Weges liegt darin, »beim Menschsein Jesu *im Unterschied* von seiner Verbundenheit mit Gott« einzusetzen.¹⁸

Bezieht sich die christologische Reflexion abstrakt auf eine von Gott zunächst isolierte menschlich-empirische Geschichte, dann läßt sich danach das Verhältnis der Geschichte

17 Vgl. G. Ebeling, Dogmatik des christlichen Glaubens, Bd. II, Tübingen 1979, 36; vgl. 46f.

18 W. Pannenberg, Christologie und Theologie, in: *Ders.*, Grundfragen, 129-145; hier: 136, vgl. 134.

Jesu zu Gott nur als ein ihr äußerlich bleibendes Interpretament zur Sprache bringen. Durch die Fixierung auf das Historische wird die eschatologische und soteriologische Pointe der Geschichte Jesu im Ansatz verfehlt. Es muß also *gleichursprünglich* mit der Rede von Jesus Gott schon im Spiel sein; denn der Gott Jesu ist nur durch den Menschen Jesus zugänglich, und der Mensch Jesus ist nur von seinem Gott her verständlich. Eine *Zirkelstruktur* wird erkennbar.

Bei den beiden Wegen der Christologie handelt es sich nicht um Alternativen, sondern um einen zirkulären Prozeß. Die Frage ist nur, wo ich in den Zirkel einsteige, bei der *historischen* Frage nach dem Menschen Jesus, bei der *trinitarischen* Frage nach der Sendung des Sohnes oder bei der *pneumatologischen* Frage nach der Gegenwart Christi im Geist, bei dem *Christus praesens* der christlichen Verkündigung und des christlichen Kultus.

I.U. Dalferth sucht den Einstieg in den Zirkel bei der Frage nach dem Menschen Jesus; für ihn ist jedoch Bezugsgegenstand christologischer Bekenntnisse und zentrales Thema der Christologie nicht einfach der historisch faßbare Jesus, sondern der von Gott *auferweckte* Jesus Christus.¹⁹

Wenn der christliche Glaube von Jesus spricht, spricht er – im Sinne eines unhintergehbaren Basisurteils – vom Auferweckten Gottes. Das Grundbekenntnis zum auferweckten Gekreuzigten verweist ausdrücklich auf Jesus von Nazareth und seine Geschichte.²⁰ Es ist die Aufgabe der Christologie, das Beziehungsgeflecht dreier Fragen zu deuten: Das christologische Feld wird nämlich bestimmt durch die *historische* Frage nach dem geschichtlichen Jesus, die *theologische* Frage nach Gott und die *soteriologische* Frage nach unserem Heil. Abgesehen von diesem Beziehungsgeflecht bleibt die Christologie abstrakt. Die Variabilität und Vielfalt des Gehalts christologischer Bekenntnisse wird integriert durch die *Konstanz des Grundthemas*, daß Gott den Gekreuzigten auferweckt hat. Alle anderen christologischen Bekenntnisse sind *Interpretamente* des Grundthemas und summieren Erfahrungen, die Menschen mit ihm gemacht haben. Die *Inkarnationschristologie* deutet Deutungen des christologischen Themas, ist aber nicht das christologische Thema. Sie *ist* – das bestätigt ihre urchristliche Genese – »sekundäres *Interpretament des Auferweckten*«. ²¹

19 Vgl. *I.U. Dalferth*, Der Mythos vom inkarnierten Gott und das Thema der Christologie, ZThK 84 (1987) 320–344, hier: 341.

20 Vgl. ebd., 342. Der Glaube an Jesus als den Christus läßt sich durch den historischen Jesus nicht begründen, aber er muß *Anhalt* an ihm haben (*E. Jüngel*, Zur dogmatischen Bedeutung der Frage nach dem historischen Jesus, in: *Ders.*, Wertlose Wahrheit, München 1990, 214–242, hier: 219). Vgl. meinen Beitrag aus der Frühzeit der Diskussion: *P. Biehl*, Zur Frage nach dem historischen Jesus, ThR 24 (1956/57) 54–76.

Je konsequenter und radikaler das Menschsein Jesu (und damit seine *Unterschiedenheit* von Gott) zur Geltung gebracht wird, desto radikaler wird seine *Identität* mit dem Sohne Gottes begriffen. Dieser christologischen Grundregel entspricht es, die *Geschichte Jesu* mit allen zur Verfügung stehenden Methoden *auch historisch zu rekonstruieren*. Dabei wird sich zeigen, daß das historisch über das Selbstverständnis Jesu Auszumachende sich genau mit der Erkenntnis deckt, die der österliche Glaube im Blick auf seine Person gewinnt: Jesus war eine ganz und gar von Gott her ek-sistierende Person (vgl. *Jüngel*, ebd., 238).

21 *Dalferth*, Mythos, 343. Vgl. *ders.*, Der auferweckte Gekreuzigte, Tübingen 1994, 30. Daß die Inkarnationschristologie von der Auferstehungschristologie her zu interpretieren ist, wird als Grundsatz (in weniger radikaler Form) auch von *Ebeling*, Dogmatik, 87, vertreten.

Ist das eigentliche Thema der Christologie der erste Auferweckte Gottes, dann ist damit nicht nur die Frage beantwortet, wie wir den Zugang zu jenem christologischen Zirkel (bzw. dem Beziehungsgeflecht des christologischen Feldes) gewinnen, sondern auch die Frage, wie wir in den christlichen Festzyklus einen sachgemäßen Einstieg gewinnen. *Die Erschließung christlicher Feste hat historisch wie theologisch im Osterfest ihren Ausgangspunkt. Symbole und Rituale des Weihnachtsfestes sind in dem Licht von Ostern zu deuten.* Damit wird die Feststellung vom Schluß des vorigen Abschnitts bestätigt. W. Pannenberg weist zu Recht darauf hin, daß die *Menschwerdung Gottes* kein einmaliger Akt, sondern *ein Prozeß* ist, *in den der Mensch wie die Schöpfung einbezogen sind.*²² Als Folge der Menschwerdung Gottes ist von der *Menschwerdung des Menschen* zu sprechen. Die Rede von der Menschwerdung des Menschen bezieht sich primär auf die Veränderung seiner Grundsituation vor Gott; sie hat jedoch auch Folgen für die theologische Interpretation des menschlichen Bildungsprozesses.

2.2 Geboren von der Jungfrau Maria – oder: Wurde Maria vergewaltigt?

Einigkeit besteht darin, Inkarnation nicht auf den Beginn der Erscheinung Jesu zu beschränken. Das Evangelium besagt nicht, daß Gott vorübergehend Gestalt angenommen hat, sondern daß er ein-für-alles-mal und dauerhaft Mensch wurde, daß er das Menschsein in seiner Zerrissenheit (in der doppelten Bedeutung des Wortes) *angenommen* hat. Menschwerdung betrifft daher nicht nur die wunderbare Geburt Jesu, sondern Leben, Verkündigung und Geschick Jesu als *ganzes*. Gottes Anwesenheit in dieser Geschichte wird als Liebe erfahrbar. Die Menschwerdung Gottes hat ihr Ziel: in den österlichen Erscheinungen. Sie bezeugen, daß die Vereinigung von Gott und Mensch in Jesus durch den Tod nicht aufgelöst, sondern *definitiv* ist. Die *Metapher von der Sendung des Sohnes* bringt die Bedeutung der historischen Gestalt Jesu zum Ausdruck, den Gedanken, daß Jesu Person und Werk nicht allein innergeschichtlich ableitbar sind, sondern daß in ihnen Gott selbst am Werk ist.

Das Bekenntnis »Jesus ist der Sohn Gottes« ist eine *Metapher*. Jesus ist nicht Sohn Gottes im Sinne einer biologischen Gegebenheit. Wörtlich genommen, ist er nicht ›Sohn Gottes‹. *Die Metapher läßt uns aber* (durch einen unerhörten prädikativen Akt) *Jesus als ›Sohn Gottes‹ sehen, indem sie seine Wirklichkeit schöpferisch neu zur Sprache bringt.* Der natürliche Gebrauch des Wortes ›Sohn‹ schwingt in dem metaphorischen Prozeß mit, ebenso die *symbolische* Bedeutung der »Sohn-Götter« und »Kind-Götter« – (archetypische) Symbole, die sich in der Religionsgeschichte häufig finden. Die Metapher *überbietet* die natürliche Bedeutung des Wortes »Sohn« und *präzisiert* die symbolische Bedeutung christologisch.

22 Vgl. Pannenberg, Christologie, 143f.

»Inkarnation« ist kein spezifisch christlicher Begriff, er entstammt der hellenistischen Welt, in der der Mythos der inkarnierten Gottheiten lebendig war. Im christlichen Inkarnationsgedanken wird der Mythos an ein geschichtliches Geschehen gebunden; er hat den Sinn, die eigentümliche Bedeutung des Menschen Jesus von Nazareth, den eschatologischen Charakter seiner Geschichte zu explizieren.

Als eine untergeordnete Modifikation gehört die *Vorstellung von der Jungfrauengeburt* in den Bereich der Inkarnationschristologie. Erst im 3. Jahrhundert wurde die »Jungfrauengeburt« fester Bestandteil christlicher Glaubensbekenntnisse. Im Neuen Testament erzählen nur Lukas (1,26-38) und Matthäus (1,18-25) von ihr.

Die lukanische Erzählung ist der ältere Text. Lk 1,35 ist der Schlüssel zum Verständnis der ganzen Erzählung. Sie soll begründen, warum man Jesus »Sohn Gottes« nennt. Es ist eine nachträgliche Erklärung für einen vorgegebenen Titel, der in anderen Texten auf die Auferstehung oder auf die Taufe zurückgeführt wird. Wir haben es bei der Jungfrauengeburt mit einer *ätiologischen Legende* zu tun. Anders als bei den Ostererscheinungen werden weder Zeugen noch historische Überlieferungen erwähnt. Daher kann man auch nicht wie K. Barth von vergleichbaren Wundern am Eingang und am Ausgang der Geschichte Christi sprechen.²³

In der *neueren Theologie* werden erhebliche Spannungen erkennbar: Während Karl Barth die Lehre von der Jungfrauengeburt leidenschaftlich verteidigt, lehnt Emil Brunner sie ab.²⁴ Brunner folgen u.a. W. Pannenberg²⁵ und J. Moltmann.²⁶ Moltmann ersetzt die Vorstellung von der Jungfrauengeburt durch die von der *Geistgeburt Christi*. Ausgangspunkt für den Reflexionsgang ist wie bei Dalfert das Bekenntnis zu dem auferstandenen Gekreuzigten. Im Licht seiner Auferstehung ist die Geschichte Jesu zu verstehen: Seine Herkunft wird von seiner Zukunft her erkannt. »Erhöhung und Gegenwart Christi sind *Erkenntnisgrund* für seine Menschwerdung und Geschichte. Die Inkarnation und Geschichte sind der *Realgrund* für seine Erhöhung und Gegenwart.«²⁷

Die Erfahrung des auferstandenen Christus in den Ostererscheinungen ist nach Moltmann *Geisterfahrung*. Die Erfahrung seiner *Geistesgegenwart* in der Gemeinde »seit« seinen Erscheinungen hat die Tendenz, seine ganze Geschichte als Geschichte des Geistes mit ihm darzustellen, bis hin zu seiner Geburt. Er ist schon vom heiligen Geist empfangen (Lk 1,35). Darin sieht Moltmann den Ansatzpunkt für eine pneumatologische Christologie.²⁸ Die Geistgeburt entspricht seiner Geisttaufe durch Johannes.

Die Behauptung einer jungfräulichen Geburt erscheint unter heutigen Bedingungen als Einschränkung seiner vollen Menschlichkeit. Wird aber sein Menschsein geschmälert, wird eben dadurch sein Gottsein geschmälert. Und wird das Gottsein nicht festgehalten, so

23 Vgl. K. Barth, *Kirchliche Dogmatik I/2*, Zollikon 1948, 161; 187-221; bes. 199f.

24 Vgl. E. Brunner, *Dogmatik*, Bd. II, Zürich 1950, 413ff (vgl. schon ders., *Der Mittler*, [1927], Zürich 1947, 288ff). Ist ein vaterlos Gezeugter ein »wahrer Mensch«? (419).

25 Vgl. W. Pannenberg, *Das Glaubensbekenntnis*, Hamburg 1972, 78ff.

26 Vgl. J. Moltmann, *Der Weg Jesu Christi*, München 1989, 97ff.

27 Ebd., 96.

28 Vgl. ebd., 97.

bleibt auch das Menschsein nicht gewahrt.²⁹ Diese Regel wird durch eine mißverständene Lehre von der Jungfrauengeburt verletzt. Es leuchtet auch nicht mehr ein, warum Jesus als Gottessohn anders zur Welt kommen sollte als andere Menschen. Maria war seine jüdische Mutter. Sein Anfang liegt in seiner Geburt aus dem Geist Gottes. Der ganze Vorgang von Zeugung, Empfängnis und Geburt ist als vom Geist gewirkt anzusehen. Die Rede von der Geistgeburt ist keine Aussage über einen übernatürlichen Eingriff, keine biologische Aussage, sondern eine solche über das Gottesverhältnis Jesu bzw. über Gottes Verhalten zu ihm. Der messianische Gottessohn war in seinem ganzen Dasein vom Geist erfüllt. Will man das sagen, dann muß man auch sagen, daß er »aus dem Geist« ins Dasein kommt. Diese Geburt ist ein Hoffnungszeichen für die Wiedergeburt der Menschen und des Kosmos.³⁰

Wenn die Rede vom Geist Gottes nicht durch grobe Personifizierungen mißverstanden, sondern als Kraft und Macht Gottes, die durch Liebe wirksam wird, vorgestellt wird, kann der Entwurf Moltmanns überzeugen. Es bleibt die Frage, wie der Topos »Jungfrauengeburt«, der nichts exklusiv oder zentral Christliches zur Sprache bringt, gedeutet werden kann. Diese Frage ist wieder akut geworden, seitdem der Göttinger Neutestamentler *Gerd Lüdemann* darauf besteht, »daß die Jungfrauengeburt nicht stattgefunden hat«, daß im übrigen viele historische Quellen dafür sprächen, daß nicht Joseph Jesu Vater sei, sondern ein unbekannter Mann Maria vergewaltigt habe.³¹

Diese merkwürdigen Blüten, die »historisch-kritische« Forschung hier treibt, sollen nicht im einzelnen untersucht werden. Der Schaden für die Didaktik besteht bereits darin, daß durch Lüdemann die Diskussion wieder auf die Ebene historischer Tatsachenbehauptungen und biologischer Sachverhalte gerät. Es ist didaktisch mühsam genug, ein Verständnis dafür anzubahnen, daß die Wahrheit des Mythos und der Symbole auf einer anderen Ebene liegt.

Bei der Erzählung von der Jungfrauengeburt handelt es sich um eine Legende, nicht um einen Bericht über ein biologisches Faktum. In der Legende wird *Wirklichkeit mit Hilfe des archetypischen Symbols »göttliches Kind, geboren von einer Jungfrau« gedeutet*. Nach *C. G. Jung* ist dieses Symbol, das in Mythen, Märchen, in Kunst und Religion aller Zeiten und Völker wie in Träumen vorkommt, Symbol für das »Nichterzeugte«, »Nichtgemachte« in der individuellen und kollektiven Psyche.³² Indem dieses Symbol auf eine konkrete Person der Geschichte, auf Jesus von Nazareth bezogen wird, wird seine archetypische, auf das jederzeit Gültige zielende Struktur »christologisch gebrochen«. Das »ewig Gülti-

29 So beschreibt *Ebeling*, *Dogmatik*, 78, die Regel für den Umgang mit dem christologischen Dogma: das vere homo und das vere Deus interpretieren und gewährleisten sich wechselseitig.

30 Vgl. *Moltmann*, *Weg*, 105f; vgl. *Pannenberg*, *Glaubensbekenntnis*, 79. Die Rede von der »Jungfrauengeburt« schränkt die Menschlichkeit Jesu gefährlich ein.

31 So *Gerd Lüdemann* in einem öffentlichen Streitgespräch mit *Hartmut Stegemann* am 10. Mai 1998 in der Aula der Pädagogischen Fakultät in Göttingen.

32 Vgl. *H. Küng*, *Credo*, München 1992, 55. Dieser »jungfräulichen Gestalt in unserer individuellen oder kollektiven Psyche ist die Gestalt des Mannes, das heißt der Vernunft, entgegengesetzt« (*C. G. Jung*).

ge« wird dem geschichtlich Einmaligen untergeordnet. In dieser Gebrochenheit bringt das Symbol jetzt zum Ausdruck: Das Kommen Gottes in Jesus hat in Geschichte und Kosmos einen wahrhaft neuen Anfang gemacht. Die *Wahrheit* des Symbols vom göttlichen Kind, geboren von einer Jungfrau, erschließt sich von den Ostererfahrungen her. *Weihnachten entzieht sich der Machbarkeit* – so ließe sich das Symbol interpretieren.³³

2.3 Die Menschwerdung Gottes geht weiter

Die Vorstellung von der Menschwerdung stammt aus der hellenistischen Welt; sie kann aber im Kontext jüdischen Denkens interpretiert werden. In diesem Kontext bedeutet »Menschwerdung«: Gott ist im Kommen, er wird in einem *Prozeß* wahrgenommen,³⁴ *der auf Erneuerung zielt*, und zwar im Blick auf die Menschwerdung des Menschen, die Befreiung der Geschichte in der Perspektive des Reiches Gottes und die Erneuerung der Schöpfung und ihre Vollendung.

a) Mit jeder Geburt kommt Neues in die Welt; denn der Neuankömmling kann einen neuen Anfang machen.

Die Juden erwarteten in jedem neu geborenen Kind den Messias. Mit der Geburt Jesu, des messianischen Kindes, ist *definitiv* Neues in die Welt gekommen, das nicht veraltet. In ihm erscheint die schöpferische Macht der Erneuerung. Da sich in ihm Wort und Tat, Sein und Handeln völlig decken, er ganz von Gott her existiert, ist er als *der Gott entsprechende Mensch »das Ebenbild Gottes«* (2Kor 4,4), an dem wir durch den Glauben Anteil gewinnen. »Ist jemand in Christus, so ist er eine neue Kreatur . . .; es ist alles neu geworden« (2Kor 5,17). Neue Kreatur sein heißt, an der Macht des ursprünglichen Anfangens teilnehmen zu können, immer erneut anfangen zu können (vgl. Röm 12,2). Die Gottebenbildlichkeit betrifft nicht nur die Beziehung des Menschen vor Gott, sondern zugleich das *soziale* Verhältnis und die Generationengemeinschaft; denn jeder Mensch ist Mann oder Frau und Kind seiner Eltern. Daher vollzieht sich die Menschwerdung des Menschen in der Wahrnehmung des anderen, die ihn als anderen anerkennt, und im Zusammenwirken mit Fremden, in der »Verflechtung von Eigenem und Fremden« (Waldenfels). Menschwerdung umfaßt die Verantwortung vor der Gemeinschaft der Generationen. *Die Realisierung dieser immer wieder bedrohten Menschwerdung des Menschen ist Weihnachten erhoffbar geworden.*

b) Wie die Gottebenbildlichkeit die Bestimmung des Menschen ist, so ist *das Reich Gottes die Bestimmung der Geschichte*. In ihm hat die Befreiung der Geschichte ihr Ziel. Werden die Kindheitsgeschichten von der Zukunft Jesu her gelesen, werden bereits Momente der Reich-Gottes-Verkündigung erkennbar; sie enthalten den Kern einer Befreiungstheologie. Das gilt vor allem von dem *Magnifikat* (Lk 1,46-54).

33 Vgl. Josuttis, Weihnachten, 92. Die Legende von der Jungfrauengeburt kann auch als Kritik an der Männerherrlichkeit verstanden werden.

34 K. Barth, KD IV/2, 116f, hat in seiner Versöhnungslehre die Inkarnationslehre derart »aktualisiert«, daß er ihre tragenden Begriffe als »*Bewegungsbegriffe*« (zur Bezeichnung eines in Fluß begriffenen Vorgangs) gebraucht, die auf die *Geschichte* bezogen sind. Deren Subjekt ist Jesus Christus.

Der Psalmist spricht von der großen Veränderung durch die Geburt des messianischen Kindes, als habe sie schon begonnen. Durch sein Lied zieht er die Zukunft in die Gegenwart hinein. Gottes Handeln wird einen umfassenden gerechten Ausgleich bringen, eine grundlegende Erneuerung der Verhältnisse. Die Mächtigen, die auch die Hochmütigen sind, werden vom Thron gestürzt; die Reichen verlieren ihren Reichtum. Die Hungernden aber werden satt, und die Armen mit Gütern angefüllt. Jesus wird als Messias der Armen verstanden. Mit seiner Geburt hat die Integration der Armen in die Heilsgemeinschaft begonnen – sie zeichnet sich bei Elisabeth und Maria schon ab –, in der im Miteinander Schalom, Mut und Hoffnung erfahren wird.³⁵ In der Geburtsgeschichte (Lk 2, 11f) sind Raumnot, Stall, Krippe, Windeln Zeichen der Armut und Niedrigkeit. Der Messias wird nicht in der Metropole, sondern in der Provinz im Stall geboren. Er ergreift Partei für die Namen- und Machtlosen. Die Machthaber Kaiser Augustus und Quirinius werden mit Namen genannt, ihnen stehen die namenlosen Hirten gegenüber.

Statt dem Kaiser Augustus wird diesem Kind die Herrschaft zugesprochen; es wird mit Hoheitstiteln geradezu überhäuft: Sohn des Höchsten (Lk 1,32), Sohn Gottes (Lk 1,35), Retter (Lk 1,47; 2,11); Christus (Lk 2,11), König (Lk 1,33) und vor allem Herr (Lk 2,11). Bei Matthäus (2,1f) bezeichnen die Magier das neugeborene Kind als »König der Juden«, damit wird es dem »König« Herodes entgegengesetzt. Später wird dieser Titel (27,37) über dem Gekreuzigten angebracht.

Der trügerischen Pax Romana, der kaiserlichen Friedenspolitik, die zu immer neuen Steuern, zu verstärkter Rüstung und zum Druck auf Minderheiten führte, wird die Pax Christi entgegengesetzt.³⁶ Der wahre Friede (Lk 2,14) wird mit großer Freude angekündigt, denn Gott spricht den Menschen den Frieden zu. Er umfaßt nicht nur das Ende aller Kriege, sondern die Umkehr aller Verhältnisse, die Befreiung von Angst und Bedrohung, die Realisierung von Gerechtigkeit, das Heilsein des Menschen in all seinen Bezügen. Jesus ist der eschatologische Friedensbringer, weil er der Verkündiger des Reiches Gottes ist. Der Weg des messianischen Kindes – der Messias heißt Mt 5,4 »der Friede« – ist von Anfang an der Verfolgung, der Morddrohung, der Flucht und Heimatlosigkeit ausgesetzt (Mt 2,1-18). Der messianische Prozeß der Gottesherrschaft, die den Schalom umfaßt, geht trotz der Widerstände weiter. Gleichnishafte Vorweg-Realisationen sind möglich geworden, »Verlockungsmodelle« der Befreiung, die ansteckend wirken. *Weihnachten ist die Realisierung des bedrohten Schalomprozesses erhoffbar geworden.*

c) Die Menschwerdung Gottes, das Kommen in seine Schöpfung ist Hoffnungszeichen für den ganzen Kosmos. Die Vollendung des Reiches Gottes bedeutet zugleich Vollendung der Schöpfung.

Nach Lk 2,8 wurde Jesus in der Nacht geboren. Daß das Heil in der Nacht aufscheint, findet sich in vielen Religionen. Als ein Engel zu den Hirten trat, »umleuchtete« sie die Herrlichkeit des Herrn (Lk 2,9). Später wird Christus selbst als »Lichtstrahl« bzw. nach anderer Übersetzung als »Abglanz« der Herrlichkeit Gottes bezeichnet (Hebr 1,3).

In den Zusammenhang der Lichtsymbolik gehört das *Symbol des Sterns* und die Sternkon-

35 Vgl. L. Schottroff / W. Stegemann, Jesus von Nazareth – Hoffnung der Armen, Stuttgart u.a. 1978, 41ff.

36 Vgl. Küng, Credo, 67f.

stellation. Mit der Geburt Jesu ist ein neuer Stern am Himmel aufgegangen. Die Geburt Jesu wird den drei Magiern aus dem Osten durch einen Stern angezeigt (Mt 2,2). Dieser wunderbare Stern führt sie bis vor das Haus Josefs (Mt 2,9). Die Erzählung erinnert an Bileam, der auch eine Art Magier war und aus dem Osten kam. Er bezeichnet den Messias selbst als einen Stern: »Ein Stern geht in Jakob auf . . .« (Num 24,17). Im Testament Levi 18 heißt es vom Messias: »Sein Stern wird am Himmel aufgehen«. Ignatius von Antiochien erzählt von der Geburt des messianischen Kindes (An die Epheser 19,2): »Ein Stern strahlte auf am Himmel, heller als alle Sterne, und sein Licht war unbeschreiblich, und seine Neuheit rief Staunen hervor; alle übrigen Sterne aber samt der Sonne und Mond führten einen Reigen auf vor diesem Sterne, und sein Licht überstrahlte alle . . .«.

Besonders eindrücklich ist das Bild des Reigentanzes: Alle übrigen Sterne, Sonne und Mond verneigen sich vor dem neuen Stern, verehren ihn. Sterngruppen verweisen auf harmonisch zusammenwirkende Mächte. Der neue Stern bringt Harmonie und Ganzheit zum Ausdruck. Mit der Geburt des Kindes hat die neue Schöpfung begonnen. Später wird Christus als Herrscher des Alls mit einem »Siebengestirn« in seiner Rechten dargestellt (Apk 1,16; 2,1).

Die Neuheit des Sterns kündigt den Durchbruch eines neuen Gottesverständnisses an. Mit der Erscheinung des Sohnes im Kosmos ist die »Zeit erfüllt« und der Anbruch des neuen Äons gekommen. Die Sendung des Sohnes – geboren von einem Weibe – bedeutet das »Ende des Gesetzes« für die Juden (Röm 10,4) und die Befreiung vom Dienst an den Naturmächten (gedacht ist an die Gestirne) für die Heiden: Alle haben Anteil an der Sohnschaft und Mündigkeit (Gal 4,3-5).

Weihnachten ist das Fest der Erneuerung und des epochalen Neuanfangs. Mit der Geburt des messianischen Kindes beginnt – auch im chronologischen Sinne – eine neue Zeitrechnung der Menschheitsgeschichte. Der Neuanfang umfaßt die Schöpfung. Die Advents- und Weihnachtslieder beschreiben daher das neue Leben mit Bildern aus der Natur.

So heißt es in dem Lied »O Heiland, reiß die Himmel auf«: » . . . ein ›Tau herab vom Himmel gieß . . .« (Vers 2); »O Erd schlag aus, o Erd, / daß Berg und Tal grün alles wird. / O Erd, herfür dies Blümlein bring / o Heiland, aus der Erden *spring*.«

Die Winterkälte kann das überraschende Wachstum der kleinen Blume nicht verhindern; hielt man die Wurzel schon für abgestorben, so bringt sie unerwartet unter Eis und Schnee eine neue Blüte hervor. »Es ist ein Ros *entsprungen* aus einer Wurzel zart . . . hat uns ein Blümlein bracht mitten im kalten Winter . . .«. »Das Blümlein so kleine . . .« (Vers 3).

Nach Moltmanns Verständnis nimmt mit dem Kommen Jesu der Geist Wohnung in der Welt, er erfüllt die ganze Schöpfung mit neuem Leben. Auch »die Natur wird zur Erscheinungsweise Gottes und zum Vorschein seines Reiches symbolisiert«.³⁷ *Weihnachten ist die Befreiung der Schöpfung (Röm 8,21), ihre Erneuerung erhoffbar geworden.*³⁸

Bildung als Menschwerdung des Menschen ist eine *Folge* der Menschwerdung Gottes und des dem Menschen gewährten Personseins. Das schon gewährte Personsein begrenzt den

37 Moltmann, Weg, 274.

38 Zum Gedanken der Inkarnation gehört untrennbar »der Gedanke der Schöpfungsmittlerschaft Jesu Christi« (Pannenberg, Christologie, 243).

Prozeß der Bildung heilsam darauf, daß wir *menschliche* Menschen werden, nicht unglückliche Götter.³⁹

Bildung – als Vollzugsform des Glaubens verstanden – ist eingelassen in die eben beschriebenen Erneuerungsprozesse.⁴⁰ Bildung ist ein ständiges freilegen von Zukunft (Heydorn). Sie ist daher auf Bilder der Befreiung und auf die Antezipation einer Zukunft, wie sie Weihnachten erhoffbar geworden ist, angewiesen.

3 Religionspädagogische Konsequenzen

In einer Skizze sollen wenigstens ansatzweise symboldidaktische Schlußfolgerungen aus der Darstellung markiert werden. Die traditionersschließende Unterrichtsform – dem Hermeneutischen Unterricht verpflichtet – wird exemplarisch an W. Dignaths Buch »Weihnachtstexte im Unterricht« (1965)⁴¹ erkennbar, in S. Bergs »Arbeitsbuch Weihnachten für Schule und Gemeinde« (1988)⁴² werden die traditionersschließende und die problemorientierte Struktur verschränkt.

3.1 Didaktische Kriterien

(1) Feste sind inszenierte Rituale, die begangen, nicht erklärt werden wollen. Sie werden *spielend* gelernt und verstanden. Die Erschließung ihrer symbolischen Bedeutung folgt den Festerfahrungen. *Kleine Feste an den Rändern des (Schul-)Alltags können inszeniert werden.* Im Blick auf das Weihnachtsfest selbst kann religiöses Lernen vorbereitend Wege zum Fest eröffnen und nachbereitend Festerfahrungen reflektieren.

Diesen Grenzen religiösen Lernens stehen fruchtbare Möglichkeiten gegenüber: Im Umkreis von Weihnachten erscheinen religiöse Symbole und Rituale in der Lebenswelt und im Erfahrungshorizont der Lernenden.⁴³ Didaktisch fruchtbar ist die lebendige Fülle der sprachlichen und sinnlichen Ausdrucksformen des Festes mit seinem Brauchtum.

(2) *Fest und Symbol erschließen sich wechselseitig.* Wir nehmen einen um-

39 Vgl. A. Camus, Der Mensch in der Revolte, Reinbek 1953, 248: Die »einzige Richtschnur, die heute originell ist: . . . ein Mensch . . . sein, sich weigern, Gott zu sein . . . Jeder sagt dem anderen, er sei nicht Gott . . .«.

40 Glaube ist ohne Bildung nicht lebbar; Glaube ist das Kriterium der Bildung. Vgl. zu dieser *Doppelthese* genauer: P. Biehl, Erfahrung, Glaube und Bildung, Gütersloh 1991, 169. Aus der ersten These folgt, daß Bildung eine notwendige Gestalt des Glaubens ist.

41 Gütersloh 1965; vgl. ders. Die lukanische Vorgeschichte; Gütersloh 1971.

42 Stuttgart/München 1988; vgl. S. und H.K. Berg (Hg.), Warten, daß er kommt (Bibl. Texte verfremdet, 2), Stuttgart/München 1986. Vgl. F. Trautmann, Das Weihnachtsfest als religionspädagogisches Problem, Zürich u.a. 1981; F. Rickers, Armen frohe Kunde: Auf Erden Frieden. Theologische und religionspädagogische Aspekte des Weihnachtsfestes, K+U 75 (1982) 12-16.

43 Diesen Sachverhalt bestätigt die Untersuchung von H. Barz, Postmoderne Religion, Opladen 1992, 49f. Das Fest hat immer noch eine starke affektive Ladung und zeigt »ungebrochenen Ritualgehorsam«; negativ werden der »Geschenkzwang« und der »Harmoniezwang« erlebt.

fangreichen Symbolkomplex wahr, in dem sich religiöse und außerreligiöse Symbole und Rituale verbinden, beispielsweise Christkind, Höhle/Grotte/Stall, Licht und Finsternis, Stern, Baum, Schalom.

Weihnachten ist das Fest des Lichtes, das in der Finsternis scheint (Joh 1,5). Gottes Lichtglanz verwandelt das Dunkel in Licht, so daß das Licht des Himmels und der Friede der Erde eine Einheit bilden (Lk 2,14). »Das ewig' Licht geht da herein, gibt der Welt ein' neuen Schein; . . . und uns des Lichtes Kinder macht« (Luther).

Da das Kontrastsymbol Licht – Finsternis auch beim Osterfest eine tragende Rolle spielt, konzentrieren wir uns (3.2) auf das Symbol des Kindes und des Baumes.

(3) Die mit dem Symbol des Kindes ursprünglich verbundenen Symbole des Seins, der Liebe, Zärtlichkeit, des Vertrauens, sind durch die Symbole des Habens, des *Konsumismus* bei diesem Fest verdeckt. Auf der anderen Seite wird das Brauchtum im Sinne einer verharmlosenden *Idyllisierung* in Anspruch genommen. Durch Symbol- und Ritualkritik sind die Ursprünge des Weihnachtsfestes erst wieder freizulegen.

(4) Gerade die Kommerzialisierung zeigt, daß *das Fest geschichtlich und gesellschaftlich bedingt ist*. In der Sekundarstufe II kann der gesellschaftliche Wandel der Festkultur anhand *literarischer* Beispiele untersucht werden.

K.-J. Kuschel hat solche Beispiele vorgelegt, die auch Aufschluß über den gesellschaftlichen Wandlungsprozeß geben können: zum Beispiel *Chr. F. Gellert*, Weihnachtslied (1757); *Joseph von Eichendorff*, Weihnachten (1837); *Th. Storm*, Unter dem Tannenbaum (1862); *K. Tucholsky*, Weihnachten (1918); *E. Kästner*, Weihnachtslied, chemisch gereinigt (1928); *Peter Huchel*, Dezember 1942; *I. Aichinger*, »Die größere Hoffnung« (1948): Ein Rollenspiel der Weihnachtsgeschichte wird für jüdische Kinder zum Lebensdrama. Hinzuzufügen wäre noch: *F. Dürrenmatt*, Weihnacht (1952).

Die Weihnachtsgedichte von Eichendorff und Huchel könnten konträrer nicht sein. *Eichendorff* verkörpert durch den Wanderer, der die Wirkungen des Weihnachtsfestes wahrnimmt, die Gefühlsharmonie von Innenwelt und Außenwelt. Einer äußeren Raumerweiterung entspricht eine Gefühlssteigerung. Die universal-kosmische Dimension, die mit Weihnachten verbunden ist, kommt so zur Sprache: Die Geburt des Kindes ist Anbruch einer neuen Zeit, die die Welt verwandelt. *Huchel* bringt die Utopie von Bethlehem mit der Gegenutopie von Stalingrad zusammen: Der Völkerfrieden hat sich in ein Völkergemetzel verwandelt. Stalingrad wird als Verrat von Bethlehem begriffen. Die Utopie kann nur noch sub contrario wahrgenommen werden.⁴⁴

In der Sekundarstufe I kann der gesellschaftliche Wandel (in kleinerem Maßstab) durch Interviews erkundet werden: *Wie wurde bei Euch/Ihnen*

44 J. v. Eichendorff, Weihnachten, in: Werke in sechs Bänden, Bd. I (Gedichte – Versepen), hg. v. H. Schulz, Frankfurt/M. 1987, 382.

P. Huchel, Dezember 1942, in: Chausseen, Chausseen. Gedichte, Frankfurt/M. 1963, 64. Das Gedicht findet sich auch in dem Weihnachtsbuch: U. Baltz-Otto (Hg.), Das Volk will Ochs und Esel, München 1989, 69, ebenfalls R. Kunzes Kurzprosa »Weihnachten« (1976), in der ein riesiges rotes »Plakat mit lachendem Che Guevara« (117) in die Nähe des Mannes aus Nazareth gebracht wird – ein Versuch der Aufstörung des bürgerlichen Weihnachtsfestes.

früher Weihnachten gefeiert? Durch Beispiele aus Biographien kann diese Arbeit ergänzt werden.

(5) *Das Fest als Gegenüber des Alltags hat Konsequenzen für den Alltag.* Das gilt in didaktischer Hinsicht gerade für das Fest der Feste. Dieses Kriterium zielt nicht auf Appelle an den Willen, sondern soziales Lernen vollzieht sich durch ansteckende »Verlockungsmodelle« oder (indirekt) durch Gestaltungsaufgaben oder Handlungsvollzüge.

(6) Das Symbol des göttlichen Kindes ist durch die Beziehung auf den Menschen Jesus von Nazareth »christologisch gebrochen«. Dadurch werden auch Harmonie und Ganzheit, die das archetypische Bild vermittelt, aufgesprengt: *Das messianische Kind kommt arm, rechtlos und wehrlos auf die Welt.* Jesus ist der Messias der Armen. Angesichts der Idyllisierung des Festes erzeugt nicht nur die Parteinahme Jesu für die Armen und Entrechteten didaktische Spannung, sondern auch die verdrängte *dunkle Seite* der Kindheitsgeschichten: Verfolgung, Flucht, Kindermord.

(7) *Der hermeneutische Grundsatz, Jesu Herkunft von seiner Zukunft her zu erschließen, gilt auch in didaktischer Hinsicht.* Die Erschließung der Kindheitsgeschichten geht vom Verständnis der Person und der Praxis Jesu aus, der Ostern in sein Recht eingesetzt wurde. Die Kindheitsgeschichten sind Symbolgeschichten, die das Bekenntnis zu ihm durch (legendäre) Erzählungen entfalten.

3.2 Zur unterrichtlichen Arbeit mit den Symbolen »Kind« und »Baum« (Sek I/II)

Intentionen: Die Lernenden können das Symbol des Kindes in ihrem Erfahrungszusammenhang wahrnehmen (1, 7a), es im gesellschaftlichen Kontext entdecken (2, 5, 7a), seine Ambivalenz durchschauen; sie können es – vermittelt durch ästhetische Gestaltungen (Erzählung, Musik, Malerei, Bibliodrama) – als religiöses Symbol erfahren und deuten (4, 5, 6, 7a). Sie können das Symbol des Baumes aus dem weihnachtlichen Brauchtum auf den religiösen Ursprung zurückführen: Lebens-Baum, Weltenbaum (vgl. Gen 2 und 3), den Zusammenhang mit dem Kreuz Jesu entdecken, den neuen Zugang zum »Paradies vor uns« feiern und mit Hilfe einer Erzählung von H. Böll zu einer kritischen Sicht des Brauchtums angesichts zwischenmenschlicher und gesellschaftlicher Verhältnisse gelangen.

(1) Aus einer Fotosammlung sucht sich jeder das *Bild eines Kindes* aus, das ihn besonders beeindruckt, und schreibt dazu einen Text (Geschichte, Gedicht, Assoziationen). Im Stuhlkreis werden die »Werke« vorgestellt, eigene *Kindheitserinnerungen* erzählt. Es folgt ein *Phantasie-Spiel*: »Wenn ich noch einmal ein Kind sein könnte, würde ich gerne . . .« Wir entdecken unsere eigenen Erfahrungen als Kinder in uns und nehmen ihren ambivalenten Charakter wahr.

(2) Wir untersuchen weihnachtliche Werbung und Weihnachtspostkarten daraufhin, welche *kollektiven Bilder vom Kind* in unserer Gesellschaft bestehen. Was soll das Symbol des Kindes in der Werbung (zuweilen im Zusammenhang mit Paradiesvorstellungen) zum Ausdruck bringen? Im

Gegenzug zu den suggerierten Wünschen bringen die Lernenden ihre *eigenen Bedürfnisse und Wünsche* zum Ausdruck, indem sie Wünsche zu Weihnachten formulieren.

(3) Interviews zum gesellschaftlichen Wandel des Weihnachtsfestes (vgl. 3.1.4) Sekundarstufe II: Wandlungen des Weihnachtsfestes im Spiegel der Literatur.

(4) *Das Kinder-Evangelium (Mk 10, 13-16)* – anhand der Erzählung von G. Theißen, »Menschen an der Grenze« wird *Jesu Umgang mit den Kindern* erfahrbar.⁴⁵ »Wir herrschen in diesem Reich. Die Kinder. Uns gehört die Königsherrschaft Gottes.« Die Erzählung kann in ein Hörspiel »umgeschrieben« werden. Vgl. Kriterium 3.1.7.

Sekundarstufe II: Kindheit und Kinder zur Zeit Jesu (sozialgeschichtliche Aspekte).⁴⁶

(5) *Das Magnifikat (Lk 1, 46-55)* – eine musikalische Erschließung und Interpretation des Psalms.

Beispiele: J.S. Bach, Magnifikatkomposition für fünf Gesangssolisten, fünfstimmigen Chor und Orchester (ca. 30 Min.); zwölf Stücke, die sich im Unterricht leicht wiederholen lassen. Vorteil: Textgemäßheit. P.E. Ruppel, »Meine Seele erhebt den Herrn . . .«. Dreistimmiger Kanongesang, der nur die ersten beiden Verse des Textes aufnimmt. Das Magnifikat ist ein *Grundtext der Befreiungstheologie*. Dieser Aspekt kann wieder anhand eines Liedes bearbeitet werden: »Singe dem Herrn, denn er ist groß« aus dem peruanischen »Katechismus« *Vamos Caminando*⁴⁷ (vgl. 3.1.6). Sekundarstufe II: Interpretation des Textes mit Hilfe unterschiedlicher Ansätze: Historisch-kritische, sozialgeschichtliche, feministische Methoden.⁴⁸

(6) *Emil Nolde, Heilige Nacht (1912)* – kreative und analytische Arbeit mit dem Bild. Textgrundlage: Lk 2,1-20.

Aufgabe: Emil Nolde bekommt den Auftrag, ein Altarbild zu dem Thema »Die Geburt Jesu« zu malen. Seht euch den Text genau an. Welche Stellen des Textes könnte er malen? Fertigt bitte einen eigenen Entwurf an. Es soll ein Ölbild werden. Vergleicht den Entwurf mit dem Original. Gesamteindruck: Spontane Äußerungen. – Beschreibung der Farben, Kontraste, Perspektive, Raumgestaltung, Gestik der Maria und des Josef, Kleidung. – Die Lernenden äußern ihre Gefühle, Assoziationen. – Analyse des Bildgehalts. Vergleich mit dem Text.

Das Bild (100 x 86 cm) gehört zu einem neunteiligen Werk mit Szenen aus dem Leben Jesu, aufgebaut wie ein mittelalterlicher Flügelaltar. Auf viergeteilten Flügeln steht links das Bild zusammen mit der Darstellung »Der zwölfjährige Christus«, »Die heiligen Drei Könige« und »Christus und Judas«.

45 G. Theißen, Der Schatten des Galiläers. Historische Jesusforschung in erzählender Form, München 1986, 155-165, hier: 164.

46 Vgl. U. Becker u.a., Neutestamentliches Arbeitsbuch für Religionspädagogen, Stuttgart 1997, 97ff.

47 Vamos Caminando, hg. von der Gruppe-Bambamarca, Tübingen 1980, 71. *Equipo Pastoral de Bambamarca* (Hg.), Vamos Caminando, Freiburg/Münster 1983, 383. Vgl. auch E. Cardenal, Das Evangelium der Bauern von Solentiname, Bd. I, Gütersloh 1979, 29-33.

48 Vgl. (zu dem ganzen Abschnitt) den vorzüglichen Aufsatz von F. Rickers, »Die Niedrigen aber hebt er empor und richtet sie auf«, in: JRP 8 (1991) 155-176.

Die Farben leuchten in ihren einfachen komplementären Beziehungen Grün zu Rot, Schwarz zu Weiß, Blau zu Gelb. Die stärkste Leuchtkraft hat das Gelb der Maria; ihre Arme bilden eine goldene Bahn, die auf das rosenfarbene Kind bezogen ist. *Das Kind leuchtet selbst wie ein Stern* vor dem Blau des Himmels, es steht in Korrespondenz zu dem gelben Stern.

Alle Bildelemente werden auf die einfachste Form zurückgeführt. Die Figuren werden in naiv vereinfachter Silhouette in der Fläche dargestellt, die allein nach den Erfordernissen der Erzählung gegliedert ist. Das Licht wird als reines Ausdrucksmittel behandelt. Maria hebt ihr Kind dem Stern entgegen, voller Freude. Josef ist von der *Mutter-Kind-Gruppe* deutlich abgehoben; sie ist das ausdrucksvollste Bildzeichen. Reduktion aller Bildmittel auf die allereinfachste Form kennzeichnet diese Weihnachtsdarstellung.⁴⁹

Beim Vergleich mit den eigenen Entwürfen fällt auf, daß es Nolde gelungen ist, »Stallszene« und »Hirtenszene« durch seine Raumgestaltung zu verknüpfen, obwohl er auf jeden Illusionismus verzichtet. Die Darstellung der Maria wahrt die Fremdheit des Geschehens. Keine Holsteiner Bauerntochter, sondern eine Frau, die bei uns Asyl suchen könnte. Das Kind erscheint als Stern (vgl. Num 24,17). Das Gesamtwerk »Das Leben Christi« (1911/12) kann präsentiert werden. Maria steht »geknickt« auf der linken Seite des Kreuzes.

Wir vergleichen die Darstellung Noldes mit dem berühmten Bild von *Max Ernst »Die Jungfrau züchtigt das Jesuskind vor drei Zeugen«* (1926)⁵⁰; in Überzeichnung wird das Alltagsleben der »heiligen Familie« gezeigt. Durch den Kontrast der Bilder wie durch die Mittel der Verfremdung, Überzeichnung werden didaktisch fruchtbare Momente erzeugt, die zu einem vorbereitenden Gespräch (zu Lk 2,41ff) führen können: Was erwarten, befürchten, erhoffen Eltern für ihr Kind?

(7a) *Der zwölfjährige Jesus im Tempel – ein Bibliodrama*

Lukas verknüpft durch schriftstellerische Mittel die Geschichten von der Geburt, der Darstellung im Tempel und vom 12jährigen Jesus. Der Satz: »Und seine Mutter bewahrte alle Worte in ihrem Herzen« (2,51) erinnert an 2,19: »Maria aber bewahrte all diese Worte und bewegte sie in ihrem Herzen« (vgl. 2,33).⁵¹ Marias Sorge um die Geburt und um den in Jerusalem verlorenen Sohn sind *Schlüsselerfahrungen*, die zu einer *symbolischen Vergegenwärtigung* der zukunftsweisenden Engel-Botschaft führen.

49 Vgl. W. Haftmann (Hg.), Emil Nolde, Köln 1978, 64.

Vgl. H. Rust, Religiöse Bilder bei Emil Nolde, Breklum 1988, 29ff. Das Bild kann als Dia oder als Kunstpostkarte bezogen werden: Nolde-Stiftung Seebüll, 25927 Neukirchen über Niebüll (04664/364).

50 Eine Abbildung des Bildes von Max Ernst findet sich bei Huizing, Lukas, 45 (vgl. Anm. 54).

51 Das mit »bewegte« übersetzte Wort heißt im Griechischen *symbollo*; es meint ursprünglich »zusammentragen«, »zusammenpassen« (zweier Tonscherben, die beim Antritt einer Reise gebrochen werden und an denen sich Freunde nach vielen Jahren wiedererkennen). Es kann auch mit »erwägen«, »vergleichen« übersetzt werden. Maria fügt zusammen, was Gott ihr zugesagt hatte. Wir sprechen von »symbolischer Vergegenwärtigung«. Ähnlich K. Huizing, Lukas malt Christus, Düsseldorf 1996, 46f.

E. Drewermann sieht in der Geschichte vom 12jährigen Jesus ein vorweggenommenes Portrait des gesamten öffentlichen Wirkens Jesu.⁵²

Das Bibliodrama bringt eigene Erfahrungen ins Spiel: meine Erfahrungen als Kind, den Prozeß der Loslösung von den Eltern, notwendig, aber für beide Seiten schmerzhaft, die Angst der Eltern um ihr weggelaufenes Kind. Diese Erfahrungen verschränken sich mit den Erfahrungen, die dem Text zugrunde liegen und fremd sind. Jesus, ein Fröhreifer, bei seinem Auftritt als Gesetzesschüler. Konflikte mit den Eltern brechen auf. Er »muß« in dem sein, was seines Vaters ist, das trennt von den Eltern. Die Fremdheit verstärkt sich, weil er keinen Aufbruch wagt, sondern sich wieder »brav« in das Alltagsleben der Familie einordnet.⁵³ Vgl. 3.1.5 und 3.1.6.

Alternativen zum Bibliodrama:

(7b) *Anhand des Liedes EG 21, Vers 6 »Heut schleußt er wieder auf die Tür« kann der Zusammenhang zwischen Weihnachten und Paradies, zwischen Sündenfall und Neuschöpfung erfahrbar und erkennbar werden.*

Das Lied wird beginnend und endend mit Vers 6 gesungen. In Auswahl lesen wir Gen 2 und 3 (2,9 und 3,22ff werden besonders hervorgehoben). Der Christbaum wird auf den Lebensbaum des Paradieses, das vor uns liegt, bezogen. In frühen Darstellungen der Kunst wird der Lebensbaum mit vertrockneten Blättern dargestellt.⁵⁴ Wir stellen einem verdorrten Baum einen grünen Baum gegenüber, dieser wird reichlich mit eßbaren Früchten geschmückt. Wir feiern ein *Adventsfest*, das narrativ und musikalisch ausgestaltet wird, pflücken die Früchte und essen gemeinsam⁵⁵ (vgl. 3.1.1).

Alternative für die Sekundarstufe II: Analyse und Interpretation ausgewählter Abschnitte aus zeitgenössischen Predigten: Wie wird der Zusammenhang von Weihnachten und Schöpfung jeweils zur Sprache gebracht?

52 E. Drewermann, *Dein Name ist wie der Geschmack des Lebens. Tiefenpsychologische Deutung der Kindheitsgeschichte nach dem Lukasevangelium*, Freiburg u.a. 1986, 137.

53 Vgl. Y. Spiegel, *Bibliodrama als Hagiodrama*, in: A. Kiehn u.a., *Bibliodrama*, Stuttgart 1987, 141-153.

54 In der Kreuzigungsszene aus der Bernwardstür im Dom zu Hildesheim sprießen Zweigknospen aus den Kreuzesbalken. Das Kreuz als der neue, wieder grüne Lebensbaum wird dem verwelkten Lebensbaum des Paradieses gegenübergestellt (Szene »der Sündenfall«). In einem Kirchenlied des 13. Jahrhunderts heißt es: »Von einem boume uns leit geschah, daz hup sich durch des slangen nit: Got schiere ein ander holz ersach, an dem er uns erloste sit.« (Zit. n. G. Gollwitzer, *Bäume, Herrsching* 1980, 70.) Zum Ursprung des Weihnachtsbaums vgl. H. Kirchhoff, *Christliches Brauchtum*, München 1995, 61ff. Im Weihnachtsbaum ist der Lebensbaum des Paradieses, der »Baum des Kreuzes« und die »Bäume des Lebens«, die zwölfmal Frucht tragen und deren Blätter zur Heilung der Völker dienen (Apk 22,2f), gegenwärtig. Vgl. I. Weber-Kellermann, *Das Weihnachtsfest. Eine Kultur- und Sozialgeschichte der Weihnachtszeit*, Luzern/Frankfurt/M. 1978 («Tannen- und Weihnachtsbaum«); dies., *Das Weihnachtsfest*, K+U 75 (1982) 32-34.

55 Vgl. G. Schöne, *Ich bin ein Gast auf Erden*, tvd Verlag Düsseldorf (o.J.). Das Heft enthält zwei alte Weihnachtslieder mit neuen Texten: »Vom Himmel hoch«, »Schrille Nacht, eilige Nacht«.

(8) *Durch die Interpretation der Erzählung von H. Böll »So ward Abend und Morgen« (1954) kann der Zusammenhang von Weihnachten und Schöpfung, Fest und Alltag erschlossen werden*⁵⁶ (vgl. 3.1.5).

Ein Mann schlendert am Heiligen Abend durch die Straßen seiner Heimatstadt. Er wagt nicht, nach Hause zu gehen, weil seine Frau einer dummen Lüge wegen zu Stein geworden ist (100), ihre Stummheit wälzt sich wie ein Grabstein über ihn (95). Er gibt die Geschenke für seine Frau am Gepäckschalter auf. Aus der Außenperspektive nimmt er das bürgerliche Fest wahr: als Idylle (95), als Flucht in den Alkohol (96f), als Versatzstück einer Konsum- und Kommerzwelt, in der die Weihnachtsmänner schon ausgewechselt werden, bevor das Fest begonnen hat (98f), als Kindheitserinnerung, die weit weg ist (101). Erinnerungen werden wach: Die Stunde vor dem Einschlafen war seine Stunde – seine Frau schlief früher ein –, Frömmigkeit kam über ihn, Frieden; er wiederholte oft einen Satz aus der Schöpfungsgeschichte, den Wortlaut kannte er nicht genau. Gott schied zwischen Licht und Finsternis. »So ward Abend und Morgen« (97).

Er fährt mit dem Taxi nach Hause, der Gepäckschalter war geschlossen. Seine Frau war schon im Bett, sie hatte aber ihre Pflicht getan: In der Küche steht der Weihnachtsbaum, und Geschenke liegen da. Ohne Hoffnung ruft er in das dunkle Zimmer: »Anna, schläfst du schon?« »Nein«, hört er sie sagen. »Deine Geschenke liegen am Bahnhof. Ist das schlimm?« Jetzt hört er das »Nein« deutlicher. Er beschreibt die Geschenke. »Freust du dich?« Das »Ja« kommt schneller als die beiden »Nein« vorher. Er legt sich ins Bett. Er sieht die Weihnachtsbäume von drüben, hört Gesang. Er hat zwei »Nein« und zwei »Ja«. Aber er hat »seine Stunde« wieder (95, 97, 99, 103).

Der Weihnachtsbaum ist Relikt des bürgerlichen Festes (101), eines leeren Rituals, aufgestellt aus »Pflicht« (101f); am Schluß kann der Mann ihn mit anderen Augen sehen (103). Wenige Worte haben die Versteinierung aufgebrochen. Völlig überraschend hat sich dieser Kairos ereignet. Die leere Zeit («Alle Jahre wieder») ist unterbrochen, überboten. Der Mann hat »seine Stunde« wieder (das Wort kommt sechsmal vor), erfüllte Zeit, in der sich der Gedanke an die Schöpfung einstellt. Das Kontrastsymbol »Licht« – »Finsternis« erscheint verstärkt im Zusammenhang mit der »Stunde vor dem Einschlafen« (vgl. 95, 97, 101, 101ff). Die Erzählung bringt auf exemplarische Weise die Leblosigkeit und Kälte menschlicher Beziehungen in unserer Gesellschaft zur Sprache, das Fest ist um den ursprünglichen Sinn gebracht, sein Brauchtum ist Relikt bzw. Kulisse (vgl. 3.1.3). Die Geschichte bringt auf unverwechselbare Weise zum Ausdruck, was geschieht, wenn mitten in der Entfremdung Weihnachten neue Wirklichkeit wird. Es ist kein Zufall, daß der Mann sich an die Schöpfungsgeschichte erinnert (97). Die Überschrift (sie ist Zitat aus Gen 1,5b u.ö.) verstärkt die Anspielung. Schöpfung der Welt durch das Wort und Fleischwerdung dieses Wortes gehören zusammen: Schöpfung der Welt und Neuschöpfung in Christus (vgl. Joh 1,3.14).

56 H. Böll, *So ward Abend und Morgen*, in: *Ders., Als der Krieg ausbrach. Erzählungen I* (dtv 339), München 1965, 95–103. Der Text findet sich auch in: *P. Dormagen* (Hg.), *Moderne Erzähler II* (Schönings moderne Erzähler), Paderborn 1958, 23–30. Ersterscheinung: H. Böll, *So ward Abend und Morgen. Erzählungen*, Zürich 1955.

In der Erzählung wird mit überzeugenden *literarischen* Mitteln⁵⁷, völlig unaufdringlich unter der Oberfläche eines entleerten Rituals die *theologische Tiefendimension von Weihnachten* aufgedeckt: Die Menschwerdung Gottes ist der Beginn der Menschwerdung des Menschen. Die Weihnachtsgeschichte, die auf ihre Weise von der Verleiblichung des (Schöpfer-) Wortes spricht, läßt sich auch als vorweggenommene *Ostergeschichte* lesen: Durch das Geschenk von vier kurzen elementaren Worten wird eine versteinerte, tote Beziehung zu neuem Leben erweckt. Stummheit und Kälte – sie lasten schwer wie ein Grabstein – werden durch den Neuanfang aufgebrochen und verwandelt.

Abstract

The peculiar character of this central Christian festival (Christmas) is determined in reference to the culture of festival and against the background of its religious characteristics. Psychoanalytic interpretation of the symbol of the divine child makes understandable why Christmas could become the most popular festival of the ecclesiastical year. The difference between the pagan festival of birth and the festival of Christ becomes clear: renewal through the return of what always remains the same (sol invictus) and renewal as advent of the eschatological new. – Incarnation Christology is christology from above; it is related complementarily to the christology from below which starts out from Jesus' being human. The late idea of virgin birth is replaced by the idea of Jesus' birth in the Spirit. God's becoming human continues; the human's becoming human corresponds to it. – Suggestions for working with the symbols of »child« and »tree« offer concrete examples for religious education.

57 Es ist die »Doppelseitigkeit von Sache und Sinn«, die die Symbolstruktur der Kunst ausmacht (K. Hamburger, Logik der Dichtung, Stuttgart 1957, 246). Die alltägliche Geschichte einer Ehekrise wird so erzählt, daß *die Geschichte selbst* – sie verschärft sich zu Weihnachten – *einen zweiten und dritten (symbolischen) Sinn hervorbringt*: Weihnachten als leeres Ritual und Weihnachten als Neuschöpfung toter Beziehungen. Dieser »theologische« Sinn steht in Spannung zur Geschichte.

Der *Er-Erzähler* erzählt aus der Perspektive der Hauptperson. Sein Gegenstand gehört der Vergangenheit an, aber er hat die Freiheit des Umgangs mit der Zeit, greift weiter zurück und weist durch die Betonung der »Stunde« voraus (vgl. die besonders wichtigen Rückwendungen: S. 95, 97, 101).

Methodische Vorschläge: Der Unterrichtende liest die Geschichte vor bis zu dem Satz »... Anna das Licht gelöscht hatte« (102). Die Lernenden erzählen die Geschichte zu Ende und vergleichen ihre Entwürfe mit dem Original. Spontane Äußerungen. Habt Ihr Euch Worte, die Euch besonders aufgefallen sind, gemerkt? Seht Ihr bestimmte Bilder vor Euch? – *Arbeitsaufträge*: 1. Unterstreicht bitte alle Anspielungen auf das Weihnachtsfest und sein Brauchtum. 2. Wie beschreibt Brenig seine Frau, vor allem ihr Gesicht? 3. Unterstreicht alle Hinweise im Text auf »seine Stunde«. 4. Brenig wollte einen Satz aus der Bibel, den er immer wiederholte, nachschlagen. Holt das bitte für ihn nach.

Ergebnissicherung: Festhalten der betreffenden Stellen (OHP). – *Vertiefendes Gespräch (Sek II)*: These: Durch die Schilderung einer Ehekrise wird eine Krise des Weihnachtsfestes wahrnehmbar. Diskussion. – Warum wird im Zusammenhang mit Weihnachten auf die Schöpfungsgeschichte (Titel!) angespielt? Wodurch ereignet sich »Weihnachten« mitten in der Krise des bürgerlichen Weihnachtsfestes?

Wolfgang Stegemann

Zum Ethos Jesu

Eine grundsätzliche Bemerkung und zwei Beispiele

Die hier vorgetragenen Überlegungen können nur auf einen begrenzten Themenbereich eingehen. Sie werden zunächst darstellen, daß es sinnvoller ist, vom Ethos statt von einer Ethik Jesu zu sprechen. Ich kann hier auch nur andeuten, daß nach meiner Überzeugung das Ethos Jesu in drei Kontexten interpretiert werden muß, nämlich dem jüdischen, dem kulturellen und dem sozialgeschichtlichen Kontext der Jesuszeit und der jüdischen Gesellschaft im damaligen Israel. In einem zweiten Teil werde ich einige Stellungnahmen Jesu zu dem für seine Gesellschaft zentralen Wertesystem der Familie erörtern. Im dritten Abschnitt behandle ich Jesu Position im Kontext des auf Gegenseitigkeit angelegten Solidarverhaltens der antiken Menschen.

I Einige Bemerkungen zum Horizont ethischer Aussagen Jesu

1 Ethos statt Ethik

Ethik ist für unser Verständnis eine Wissenschaftsdisziplin und als solche »Theorie der menschlichen Lebensführung«¹. Sie begründet und formuliert moralische Regeln und Normen für menschliches Verhalten bzw. damit verbundene Sanktionen. Jesus hat keine Ethik in diesem Sinne entwickelt. Was wir zunächst und vor allem in den Evangelien finden, das sind (1.) *moralische Aussagen* Jesu, d.h. Stellungnahmen zur Gültigkeit bestimmter Normen, Regeln und Konventionen seiner Gesellschaft, und (2.) eine *moralisch relevante Praxis Jesu* bzw. seiner Anhänger und Anhängerinnen.

So finden wir z.B. eine Stellungnahme Jesu zu der Frage, warum es am Sabbat erlaubt sein kann, Ähren auszuraufen (also eine Art von Erntearbeit zu verrichten), obwohl die allgemein anerkannte Norm Arbeitsruhe für diesen Tag vorschreibt (vgl. Mk 2,23ff parr.). Oder: ob und unter welchen Voraussetzungen es möglich sein soll, eine Ehe aufzuheben (vgl. nur Mk 10,2ff par.). Die moralischen Stellungnahmen Jesu können – wie die genannten Beispiele – sich explizit zu den Normen und Regeln seiner Gesellschaft äußern, sie können sich aber auch implizit – durch die Praxis Jesu selbst bzw. die seiner AnhängerInnen – zu bestimmten moralischen Vorstellungen verhalten, etwa: Jesus gilt als »Freund« der

1 T. Rendtorff, Ethik. Grundelemente, Methodologie und Konkretionen einer ethischen Theologie, Stuttgart 1990², 9.

Zöllner und Sünder, d.h. er hat soziale Gemeinschaft mit ihnen, die sich u.a. in seiner Teilnahme an Gemeinschaftsmahlen mit diesen (verachteten) gesellschaftlichen Gruppen ausdrückt (vgl. nur Mk 2,15ff). Geht es in den ersten beiden Beispielen um Stellungnahmen Jesu zu schriftlich fixierten und durch mündliche Diskurse weiterentwickelte Regeln, so im letzten um Konventionen, durch die das kulturell-soziale Wertesystem der jüdischen Gesellschaft (wie überhaupt aller mediterranen Gesellschaften) geordnet war.

Nicht immer – aber häufig – gibt Jesus auch *Begründungen* für sein Verhalten bzw. für seine Interpretationen von Normen und Regeln.

Als ein Beispiel nenne ich seine Begründung für die Gemeinschaft mit den Zöllnern und Sündern: »Ich bin nicht gekommen, Gerechte zu rufen, sondern Sünder« (Mk 2,17). Sie hebt auf Jesu eigenes Sendungsbewußtsein ab, offenbart darin aber implizit seine spezifische gesellschaftliche Perspektive. Ein anderes Beispiel: Für seine Erschwerung der Ehescheidung verweist Jesus u.a. auf die Schöpfungsordnung: »Von Anfang der Schöpfung an schuf Gott sie männlich und weiblich« (Gen 1,27 in Mk 10,6).

Die Begründungen lassen zusammen mit den moralischen Stellungnahmen so etwas wie das »*Ethos*« Jesu durchscheinen, oder genauer gesagt: *seine Auffassung* vom Ethos seines (jüdischen) Volkes. Mit Ethos eines Volkes meine ich – in Anlehnung an Überlegungen des Anthropologen Clifford Geertz – »Stil, Charakter und Beschaffenheit seines Lebens, ästhetische Ausrichtung und Stimmung«. Das Ethos eines Volkes ist verbunden mit der »Weltanschauung« (world view), »dem Bild, das es über die Dinge in ihrer reinen Vorfindlichkeit hat, seinen Ordnungsvorstellungen im weitesten Sinne«².

2 Das Ethos Jesu im Kontext seiner Gesellschaft und Kultur

In ihrem sozialen Verhalten orientieren sich Menschen bewußt oder unbewußt an überlieferten Bedeutungssystemen, d.h. an den Werten ihrer Gesellschaft oder Gruppe. Die moralischen Werte einer Gesellschaft oder Gruppe werden aber nicht nur durch ausdrückliche Regeln und Vorschriften (etwa Gesetze) bestimmt, sondern auch durch Weltanschauungen oder andere signifikante Vorstellungen, die der individuellen oder sozialen Existenz von Menschen Bedeutung verleihen. Das moralische Symbolsystem einer Gesellschaft umfaßt also mehr als nur Regeln und Vorschriften, sondern ein Set von kulturellen Voraussetzungen, die soziale Beziehungen beeinflussen und kreieren.³ Und insofern sich die Wertorientierungen von Menschen in ihrer sozialen Lebenspraxis manifestieren, geschehen sie immer schon in einem Kontext sozialer Beziehungssys-

2 C. Geertz, Religion als kulturelles System, in: *ders.*, Dichte Beschreibung. Beiträge zum Verstehen kultureller Systeme, Frankfurt a.M. 1987, 44ff: 47.

3 s. dazu H. Moxnes, New Testament Ethics Universal or Particular?, *Studia Theologica* 47 (1993), 153-168: 157.

teme, die in politischen, ökonomischen und sozialen Strukturen und Institutionen ihre gesellschaftlichen Rahmenbedingungen besitzen. Moralische Aspekte der sozialen Praxis Jesu und der Jesusbewegung bzw. direkte Weisungen Jesu müssen also im Kontext der kulturellen Wertorientierungen und der sozialen Welt seiner Gesellschaft, d.h. der jüdischen Gesellschaft Palästinas zu Beginn der Zeitrechnung, interpretiert werden. Das kulturelle Bedeutungssystem der Gesellschaft Jesu ist in besonderer Weise durch die *jüdische Tradition*, die Tora, deren Auslegung bzw. überhaupt jüdische Überlieferungen geprägt. Zunächst also ist festzuhalten: Jesu Ethos ist jüdisches Ethos, die Traditionen des Judentums seiner Zeit bilden den ersten zu beachtenden Kontext der moralischen Praxis der Jesusbewegung und der ethischen Weisungen Jesu.

Traditionelle Exegese deutet das Ethos Jesu im *Gegensatz* zu Tora und Judentum. Auf diesen verfehlten Ansatz gehe ich hier nicht ein und bemühe mich auch nicht, ihn zu widerlegen. Es ist allerdings eine andere Frage, daß Jesus *innerhalb* seiner jüdischen Tradition eine spezifische Position eingenommen hat. Doch – um es noch einmal zu sagen – diese Position *hat er innerhalb* des Judentums, nicht außerhalb, im Gegenüber oder gar im Gegensatz dazu formuliert. Wie die Repräsentanten anderer jüdischer Gruppen seiner Zeit – Pharisäer oder Qumranessener oder Sadduzäer – argumentierte Jesus auf der Basis gemeinsamer Grundlagen des Judentums und kam in diesem Zusammenhang zu spezifischen Interpretationen.⁴

Freilich hat die moralische Welt des Judentums bei allen Besonderheiten grundsätzlich auch Anteil an dem Wertesystem der mediterranen Welt. Zum besseren Verständnis des jüdischen Ethos Jesu bedarf es auch der Berücksichtigung eines zweiten Kontextes, der *kulturellen* Werte und Überzeugungen der Gesellschaften der Mittelmeerwelt.

Israel zur Zeit Jesu gehörte zu einem geographischen Raum, der Mittelmeerwelt, für den wir mit einer »wenn auch von Ort zu Ort und von Zeit zu Zeit variablen, so dennoch unverkennbar gemeinsamen Kultur« rechnen können.⁵ Mit dieser Dimension ist die in der deutschen Exegese noch kaum rezipierte Aufgabe kulturanthropologischer Erforschung des Neuen Testaments angesprochen.⁶ Auch in diesem Zusammenhang ist Jesu Praxis und Verkündigung von J.D. Crossan als kritische Überbietung interpretiert worden.⁷ Wenn gleich auch ich damit rechne, daß Jesus in seinen moralischen Stellungnahmen zu bestimmten Akzentsetzungen innerhalb der mediterranen Wertewelt gekommen ist, scheinen mir

4 Anders etwa noch J. Becker, Das Ethos Jesu und die Geltung des Gesetzes, in: Neues Testament und Ethik. FS für R. Schnackenburg, hg. von H. Merklein, Freiburg usw. 1989, 31-52: »Jesu Gesetzesverständnis (lasse) sich keineswegs glatt in das Judentum einordnen« (37); »Jesus hat anlässlich der Konstituierung des engsten Jüngerkreises wie auch bei seiner Zuwendung zu ganz Israel Toraverstöße einkalkuliert und auch direkt gegen die Tora verstoßen« (38).

5 J.D. Crossan, Der historische Jesus, München 1994, 41.

6 Das kulturelle Bedeutungssystem der neutestamentlichen Texte hat grundlegend B.J. Malina analysiert und dargestellt: Die Welt des Neuen Testaments. Kulturanthropologische Einsichten, Stuttgart 1993.

7 Er ist z.B. der Meinung, daß die egalitäre und offene Tischgemeinschaft der Jesusbewegung »die bisher gültigen (mediterranen Werte) von Ehre und Schande, diejenigen des Patronats und Klientenwesens, außer Kraft setzen« wollte, Crossan, 454.

doch die Besonderheiten seiner sittlichen Predigt eng mit der spezifischen sozialen Situation der Jesusbewegung zusammenzuhängen, einer wandernden Gruppe armer Juden und Jüdinnen, für die zwangsläufig vor allem die meisten der für das Zusammenleben in der Großfamilie geltenden Konventionen ihre Bedeutung verloren hatten.

Schließlich, da moralische Wertorientierungen sich in bestimmten *sozialen Beziehungsgeflechten* manifestieren, muß als dritter Kontext auch die politische, ökonomische und soziale Strukturierung der jüdischen Gesellschaft Beachtung finden.

Die sozio-ökonomische Situation Israels zu Beginn des 1. Jahrhunderts, ihre Prägung durch politische Bedingungen, zumal aber auch die aus dem spezifischen Typ dieser Gesellschaft resultierenden Lebensverhältnisse bestimmen grundsätzlich den sozialen »Sitz im Leben« des Ethos Jesu. Dabei handelt es sich – in der gesamten mediterranen Welt – um hochentwickelte Agrargesellschaften, deren Strukturen vor allem G. Lenski differenziert dargestellt hat. Ich kann auch diese Zusammenhänge hier nicht näher ausführen und verweise für das Urchristentum auf den Überblick bei Stegemann/Stegemann.⁸ In unserem Zusammenhang ist darüber hinaus grundsätzlich zu beachten, daß die Realisierung von Werten in der sozialen Praxis von Menschen geschieht, d.h. sich bestimmter sozialer Systeme bedient. Solche sozialen Systeme »markieren die generellen Grenzen, innerhalb derer bestimmte Qualitäten des Lebens und Lebensrichtungen stattfinden«⁹. Für die mediterranen Gesellschaften lassen sich vier grundlegende soziale Systeme unterscheiden: Ökonomie, Politik, Religion und Verwandtschaft. Von überragender Bedeutung war zweifellos das Verwandtschaftssystem, in dessen Zentrum die Familien stehen.¹⁰

Fazit: Jesu spezifische Auffassung vom Ethos seines Volkes, die mit seiner Weltauffassung verbunden ist, sollte m.E. Gegenstand jener Untersuchungen sein, die traditionell mit dem Begriff Ethik Jesu überschrieben werden. Dabei sollten die genannten drei Bezugsgrößen, die *jüdische*, die *kulturelle* und die *sozialgeschichtliche* Dimension der moralischen Welt Jesu, Berücksichtigung finden. Doch dies ist die Formulierung einer umfassenden Aufgabe. Ich kann hier nur auf zwei Aspekte eingehen: die Stellung Jesu zu Familienwerten und zum solidarischen Verhalten unter Nachbarn (Reziprozität).

II Die Stellung der Jesusbewegung zu traditionellen Familienwerten

Die Zugehörigkeit zu einer Familie, in die ein Mensch geboren oder (etwa durch Heirat) aufgenommen wird, bedeutete für die mediterranen Gesellschaften alles. Sie gab (relative) soziale und emotionale Sicherheit und bestimmte prinzipiell auch den sozialen Status. Innerhalb des Hauses gab

8 E. W. Stegemann / W. Stegemann, Urchristliche Sozialgeschichte. Die Anfänge im Judentum und die Christuskirchen in der mediterranen Welt, Stuttgart 1997², 19ff; Gerhard Lenski, Macht und Privileg, Frankfurt a.M. 1977.

9 J.J. Pilch / B.J. Malina (Hg.), Biblical Social Values and Their Meaning. A Handbook, Peabody 1993, XV (meine Übersetzung).

10 S. ebd.

es (auch geschlechtsspezifisch) festgelegte Arbeitsteilung, Rollenzuweisungen und Rangunterschiede. Die öffentliche Rolle für die Familie nahmen im Prinzip nur Männer wahr, während Frauen innerhalb des Hauses dessen Verwaltung (auch in finanzieller Hinsicht) innehatten. Die männlichen Mitglieder – vor allem der *pater familias* (*oikodespotes*) – repräsentierten auch die Ehre der Familie, zu der die Frauen durch ihre Scham beitrugen. Der einzelne definierte sich nicht individualistisch, sondern durch die Beziehung auf eine bestimmte Familie, den Clan oder auch auf fiktive Verwandtschaftsgruppen (wie etwa die Jesusbewegung und die späteren »christlichen« Gemeinschaften). Eine Familie (oder Haushalt: *oikos*) war zugleich auch eine ökonomische Größe – und zwar im Sinne der Produktion, nicht nur des Konsums, wie in unserer Gegenwart. Sie ist damit zugleich auch eine ökonomische Institution, ja, die zentrale ökonomische Größe der antiken Agrargesellschaften, insofern die Familien Selbstversorgungs-Einheiten waren.

1 Verlassen der Familien in der genuinen Jesusbewegung

Im Zuge der Nachfolge verlassen Jünger (und Jüngerinnen) ihre Arbeitsstellen bzw. Familien (Mk 1,18.20; 2,14; vgl. 10,28-30). Dieser Vorgang ist es m.E. als *Sozialverzicht* zu bezeichnen, das heißt als Verzicht auf die (relative) soziale Absicherung im Haus.¹¹ Die ethische Implikation des Nachfolgerufes Jesu läßt sich darum am ehesten auf die für das antike Wertsystem allerdings *gravierende* Entscheidung des Verlassens der Familien zuspitzen (neben den genannten Texten: Lk 9,57-62; 14-26; Mt 8,19-22; 10,37; Mk 3,31-35). Für die verlassenen Familien bedeutete dieser Vorgang einen u.U. sogar ernststen Eingriff in die Organisation der Selbstversorgung, aber auch – da es sich bei den Verlassenden um jüngere Männer und Frauen handelte – um eine Vernachlässigung der familiären Pflichten und der Loyalität gegenüber der Familie.

Besonders deutlich reflektiert Mt 8,18-22 (vgl. Lk 9,57-62) den durch die Nachfolge verursachten Bruch mit Familienwerten und die daraus resultierende deviante Lebenspraxis der Jesusgruppe: Daß einem willigen Nachfolger Jesu gar von diesem verwehrt wird, seinen Vater zu begraben (Mt 8,21), ist vermutlich eine hyperbolische Formulierung¹² für den in der Jesusnachfolge geforderten Bruch mit den Familienwerten, deren Übertreibung aber noch einmal die außergewöhnliche Bedeutung dieser sozialen Friktion hervorhebt.

11 Einen eigentlichen *Besitzverzicht* erwartet Jesus nach Darstellung des Markusevangeliums nur von einem Reichen. Die entsprechende Forderung ist zugleich mit der Verteilung des Reichtums an die Armen und dem Ruf in die Nachfolge verbunden (Mk 10,21).

12 Es könnte sich um einen Verstoß gegen das Toragebot der Elternerziehung handeln: So E.P. Sanders, *Jesus and Judaism*, London 1985, der hier allerdings den einzigen Verstoß Jesu gegen die Tora sieht (267). Dies gilt aber nur, sofern wir damit rechnen, daß die Szene einen historischen Bericht darstellt. Ich neige freilich zu der Ansicht, daß es sich hier um eine stilisierte Szene und hyperbolische Forderung handelt.

Das Begraben von Angehörigen ist Pflicht.¹³ Wer seine Familie verläßt, ist entweder »verrückt« (Mk 3,20f), oder er weiß, was er tut, und muß entsprechend mit nachhaltigen Konsequenzen für sein Leben rechnen: Er oder sie hat alles aufgegeben, was an (relativer) sozialer Sicherheit normalerweise geboten werden kann (Mk 10,28-30); er oder sie muß ein deviantes Leben führen, kann nicht einmal mit einem Platz zum Schlafen rechnen (Mt 8,20), anders gesagt: Ein solcher Mensch hat kein Zuhause.

Freilich ist zu beachten, daß es sich bei dem Verlassen der Familien in der Jesusbewegung *nicht* um eine aus ethisch-programmatischen Gründen resultierende Kritik der mediterranen (patriarchalen) Familienwerte handelt. Diese These vertritt neuerdings J.D. Crossan: »Jesus sagt, er werde die patriarchalische Familie entzweireißen, indem er Beherrschte und Herrschende gegeneinander aufbringen wird.«¹⁴

Crossan verweist für seine Interpretation auf die schon genannten Texte, in denen es um das Verlassen der Familien geht (zumal auf Lk 14,26!)¹⁵, aber auch auf Aussagen, in denen Jesus Friktionen innerhalb der Familien voraussagt: Lk 12,49-53/Mt 10,34-36. Diese zuletzt genannten Texte, die in ihrem Grundbestand auf die Logienquelle und vermutlich auf die genuine Jesusbewegung selbst zurückgehen, zeigen wiederum den überragenden Stellenwert der Familie als zentraler Institution der mediterranen Gesellschaften. Sie verbinden die Sendung Jesu – Jesus bringt keinen Frieden, sondern das Schwert – nicht mit einem revolutionären *politischen* Programm für die Gesellschaft als ganze, als ob Jesus also gekommen sei, einen Aufstand gegen die fremde Vormacht Rom auf der Erde zu entfachen. Wenn er keinen Frieden (*shalom*, umfassend gemeint, nicht nur Frieden im militärischen Sinne) bringt, sondern das Schwert (griechisch: *machaira*, Kurzsword, eher Dolch, keine wirklich militärische Waffe), so soll damit die mit seinem Kommen verbundene *Spaltung innerhalb der Familien* umschrieben werden. Diese Deutung unterstützt auch das nachfolgende Zitat aus Micha 7,6. Doch es fehlt in den Texten jeglicher Hinweis auf Kritik an den Zuständen in der patriarchalen Familie. Vielmehr wird hier umgekehrt die Spaltung in den Familien als notwendige, mit der Sendung Jesu verbundene soziale Folge beschrieben, die im übrigen im Kontext des Matthäusevangeliums (Mt 10,37-39) ausdrücklich auch in einen Zusammenhang mit der Jesusnachfolge gestellt wird. Es geht hier also weder um Kritik am Patriarchalismus noch um Revolution oder ein Ethos der Weltentsagung.

2 Keine Sonderweisungen für Frauen in der Jesusbewegung

Die Aufhebung traditioneller Familienbindung gilt zunächst einmal für die mit Jesus wandernden Jünger, aber wohl auch für Jüngerinnen. Die Zugehörigkeit von Frauen zur Jesusbewegung geht eindeutig aus Mk 15,40f hervor. Dabei ist zu vermuten, daß auch Ehefrauen von Jüngern im Zuge der Nachfolge ihre Familien verlassen haben. Neben dem auch für sie geltenden Bruch mit den traditionellen Familienwerten muß als besonders anstößig empfunden worden sein, daß sie mit Männern in der Öffentlichkeit wanderten und zusammenlebten.¹⁶ Damit gerieten sie

13 Sie wird aus Ex 18,20 und Micha 6,8 geschlossen.

14 Crossan, 399.

15 M.E. ein lukanisch-redaktioneller Text.

16 Dazu ausführlicher Stegemann / Stegemann, 323ff.

zwangsläufig in den Verdacht, sexuell verfügbare Frauen zu sein.¹⁷ Interessanterweise finden wir in der ältesten Jesustradition der Evangelien keine spezifischen Anweisungen für das Verhalten von Frauen als Nachfolgerinnen Jesu.

Die Geschichte von Maria und Martha (Lk 10,38-42) zeigt gerade, daß es hier um eine spätere Situation in den (christlichen) Gemeinden geht (es wird die Situation im Haus, nicht auf der Wanderschaft vorausgesetzt). Auch die spezifische Qualifizierung der Frauennachfolge in Mk 15,41 »sie dienten (*diakonein*) ihm«, die traditionelles Rollenverhalten von Frauen im Haushalt anspricht, ist offenkundig einer späteren Redaktion zuzuschreiben.¹⁸

Dieses Defizit ist erstaunlich für antike mediterrane Gesellschaften, die eine Art (moralische) Arbeitsteilung zwischen Frauen und Männern und eine Fülle von präskriptiven Aussagen über die besondere Rolle und das Verhalten von Frauen kennen. Es erklärt sich aber leicht, insofern die traditionelle geschlechtsspezifische Rollenverteilung, die im Prinzip für das Haus galt, keinen Ort in der außergewöhnlichen Lebenssituation der wandernden Jesusbewegung haben konnte. Damit war im gewissen Sinne eine faktische Egalität der Geschlechter verbunden. Ob ihr in der Jesusbewegung ein programmatischer Charakter beigelegt worden ist, ist aus den Texten nicht mehr zu entnehmen.

3 Aussagen Jesu zu Ehe und Ehescheidung

Die Ehe ist eine Verbindung zwischen zwei Familien (nicht nur Einzelpersonen), der Verhandlungen zwischen Repräsentanten der Familien vorausgehen. Ist man sich einig geworden, werden die zukünftigen Ehepartner voneinander separiert, bis schließlich der Bräutigam seine Frau in einem rituellen, festlichen Akt in sein Haus (bzw. das seines Vaters) holt (Mt 25,1-12). Die eheliche Verbindung hat religiöse, ökonomische und politische (zumal bei Angehörigen der Elite) und auch verwandtschaftliche Aspekte. Vor allem aber geht es um die Verbindung der *Ehre* zweier Familien. Die Ehefrau, die bisher »eingebettet« war in die Ehre ihrer Familie (meistens repräsentiert durch den Vater), wird nach ihrem Wechsel in das Haus ihres Mannes in dessen Ehre und die seiner Familie eingebettet.

3.1 Ideal der Ehelosigkeit?

Jesus selbst war offenkundig nicht verheiratet, auch Maria Magdalena scheint ehelos gewesen zu sein. Petrus war dagegen verheiratet (Mk 1,29ff; 1Kor 9,5).

Nur bei Lukas (wohl in Analogie zum Verhalten der kynischen Wanderphilosophen) fordert Jesus seine Jünger dazu auf, die Ehefrauen zu verlassen (Lk 14,26; 18,29). Ich werte diese Forderung hier nicht für das Ethos Jesu aus, da sie auf die spezifische Konzeption der

17 K.E. Corley, *Private Women, Public Meals. Social Conflict in the Synoptic Tradition*, Peabody 1993, 39 u.ö.

18 Diese Formulierung fehlt übrigens bei einigen Textzeugen. Zur nachträglichen Redaktion s. Stegemann / Stegemann, 323f.

lukanischen Darstellung der Jesusbewegung zurückgeht.¹⁹ Vergleichbares gilt für die dunkle Aussage von Mt 19,12, die der matthäischen Redaktion zuzuschreiben ist. Ob Jesus ein Ideal der Ehelosigkeit vertreten hat (wie offenkundig Paulus), ließe sich dann allenfalls noch aus der sog. »Sadduzäerfrage« (Mk 12,18ff parr.) erwägen: »Denn wenn sie von den Toten auferstehen, heiraten sie nicht und werden sie nicht verheiratet, sondern sie sind wie die Engel in den Himmeln« (Mk 12,25). Was immer mit dieser Formulierung gemeint ist (nach meiner Meinung wird die Erwartung ausgedrückt, daß nach der Auferstehung die Teilung der Menschheit in Männer und Frauen aufgehoben wird), es handelt sich nicht um eine Stellungnahme Jesu zur Ehe, sondern um eine solche zur Frage der Auferstehung.²⁰

Die Ehe wird von Jesus so wenig wie die Institution Familie in Frage gestellt. Dies belegen auf ihre Weise Jesu Äußerungen zur Ehescheidung.

3.2 Ehescheidung

In der *jüdischen Tradition* werden die Bedingungen der Möglichkeit der Auflösung einer Ehe unter Rückgriff auf Dtn 24,1-4 unterschiedlich und sehr ausdifferenziert diskutiert. Die Qumranessener scheinen die Ehe für lebenslänglich und prinzipiell unauflöslich zu halten, die Schule des Pharisäers Schammai erlaubte die Auflösung nur für den Fall, daß eine Frau »etwas Schandbares« (hebr.: *erwat dabar* / griech.: *aschemon pragma* [Dtn 24,1]) begangen hat. Was unter einer »schandbaren« Tat der Ehefrau als Entlassungsgrund aus der Ehe gemeint ist, wird wiederum in der halachischen Tradition weiter ausdifferenziert.

Nach Mt 5,32; 19,9 hat Jesus die Entlassung einer Ehefrau nur für den Fall von *porneia* (»Unzucht«) erlaubt, was immer damit gemeint ist (die sexuelle Beziehung einer Ehefrau zu einem anderen Mann, oder eine verbotene Form der Verwandtenehe?). Es spricht vieles dafür, daß Jesus mit seiner Auslegung der Tora in großer Nähe zu Qumran steht.

Geht es in dieser Diskussion um spezifische Fragen der Toraauslegung in der jüdischen Tradition, so weist schon der Begriff »schandbar« auf eine *kulturelle* Dimension, nämlich auf den zentralen *mediterranen Werte-Code* »Ehre und Schande«. Hier ist nur wichtig, daß nach gemeinsamer Auffassung der mediterranen Gesellschaften eine Ehefrau die Ehre ihres Mannes verletzen, über ihn – als den Repräsentanten der familiären Ehre – Schande bringen kann.

Diese Entehrung geschieht regelmäßig dann, wenn eine Ehefrau eine sexuelle Beziehung zu einem anderen Mann hat. Sie kann aber auch schon Schande über den Mann bringen, wenn sie sich »unzüchtig« in der Öffentlichkeit benimmt (mit aufgelösten Haaren geht, nicht korrekt gekleidet ist usf.).²¹ Die Aufhebung einer Ehe hat auch *soziale Dimensionen*, sie ist wie die Heirat ein sozialer Prozeß, in dessen Verlauf etwa die Ehefrau zu ihrer neuen

19 S. dazu nur W. Stegemann, Wanderradikalismus im Urchristentum?, in: W. Schottroff / W. Stegemann, Der Gott der kleinen Leute. Neues Testament, München 1979, 94ff.

20 Der Vergleich mit den Engeln hebt nicht auf Ehelosigkeit ab, sondern vermutlich auf geschlechtliche Nichtdifferenzierung.

21 Beispiele bei P. Billerbeck, Kommentar zum Neuen Testament aus Talmud und Midrasch. Bd. I, München 1961³, 312ff.

Familie hinzukommt und vor allem die Aufgabe der Geburt legitimer Nachkommen (am besten: Söhne) und bestimmter Obliegenheiten im Hause übernimmt. Auflösung der Ehe bedeutet umgekehrt, daß eine Ehefrau aus dieser Familie wieder herausgelöst werden muß (ohne ihre Kinder, die dem Familienoberhaupt gehören) und u.U. in ihre elterliche Familie zurückkehrt (der sie im übrigen damit wiederum Schande bereitet, die sie aber auch vor große soziale Probleme stellen kann).

Die Auflösung einer Ehe war also unter den hier nur angedeuteten drei Dimensionen ein äußerst komplizierter und für viele auch finanziell kaum erschwinglicher Prozeß. Sie ist wohl vor allem in der Elite praktiziert worden (s. die Kritik des Täufers Johannes an Herodes Mk 6,17ff)²² und war für die Klientel Jesu eher ein »theoretisches« Problem.

3.2.1 Jesu Stellung zu Ehe und Ehescheidung

Eine definitive Einschätzung von Jesu Stellungnahme zur Aufhebung von Ehen ist schwierig, denn wir müssen damit rechnen, daß alle fünf hier in Frage kommenden Textzeugnisse (Mt 5,31f / Lk 16,18; Mk 10,2-12; Mt 19,3-9; 1Kor 7,10-15) redigiert sind. Jesu eigene Position läßt sich also nur unter Vorbehalten rekonstruieren.

3.2.2 Spezielles Verbot der Wiederheirat Geschiedener

Alle Texte scheinen darin einig zu sein, daß Jesus *Wiederheirat* nach Auflösung der vorigen Ehe verbietet (1Kor 7,11) bzw. darin sogar Ehebruch sieht (Lk 16,18; Mt 5,31f; 19,9; Mk 10,11f). Dies könnte so interpretiert werden, daß Jesus zwar die Aufhebung von Ehen für möglich hielt, doch eine Wiederheirat verboten hat.²³

3.2.3 Generelles Verbot der Aufhebung von Ehen

Zwei Texte deuten allerdings darauf, daß Jesus nicht nur die Wiederheirat Geschiedener verboten hat, sondern überhaupt die *Auflösung* einer bestehenden Ehe – und zwar unter Berufung auf Gen 1,27 (»er schuf sie männlich und weiblich«) und Gen 2,24 (»die beiden werden ein Fleisch sein«): Mk 10,6-9 / Mt 19,4-6. Die eheliche Verbindung von Mann und Frau wird hier auf die Schöpfung (bzw. den Schöpferwillen Gottes) zurückgeführt.

Indem Gott die Menschheit »männlich« und »weiblich« schuf (Gen 1,27), intendierte er die eheliche Verbindung von Mann und Frau, in der er den Ehe-Mann mit seiner Ehe-Frau zu einer Einheit (»ein Fleisch«: Gen 2,24) verbindet (»Was nun Gott zusammengebunden hat, soll ein Mensch nicht trennen«: Mk 10,9; Mt 19,6b). Die eheliche Einheit wird hier al-

22 Dazu auch J.S. Kloppenborg, Alms, Debt and Divorce: Jesus Ethics in their Mediterranean Context, in: Toronto Journal of Theology 6 (1990), 182-200: 194.

23 Dies wäre im Verhältnis zum Grundtext der Tora (Dtn 24,1f) bezüglich der Frage der Aufhebung von Ehen insofern eine weitere Einschränkung, als Dtn 24,1f nur den Fall der Wiederheirat der ersten Ehefrau (nach deren Entlassung) verbietet, und zwar sofern diese inzwischen erneut verheiratet war. Jesus dagegen verbietet grundsätzlich das Eingehen einer zweiten Ehe nach Auflösung der ersten.

so auf den Schöpferwillen Gottes zurückgeführt und ist prinzipiell unauflöslich. Die Formulierung: »die zwei werden ein Fleisch sein« (Gen 2,24) kann entweder auf die sexuelle Vereinigung abheben²⁴, oder – was m.E. zumal im Kontext der Matthäusversion näher liegt (»darum wird ein Mensch seinen Vater und seine Mutter verlassen und seiner Frau anhängen«) – eine neue Verwandtschaftsbeziehung (»Fleisch« kann im Sinne von Blutsverwandtschaft verstanden werden) begründen.

Die eheliche Verbindung zwischen Mann und Frau ist also so eng und damit auch so unauflöslich wie die Verwandtschaftsbeziehung. Diese von Gott intendierte neue Verwandtschaft von Mann und Frau macht es umgekehrt erträglich, daß im Zuge der ehelichen Bindung die bisherigen Familien verlassen werden müssen.

3.2.4 Lassen sich beide Positionen miteinander vereinbaren?

Tatsächlich ist dies möglich. Wenn man damit rechnet, daß Jesus prinzipiell eine Auflösung der Ehe für unerlaubt hält, dann muß man die Wiederheirat nach Auflösung der Ehe als Ehebruch verstehen. Denn durch die Wiederheirat wird in dieser Logik die nicht auflösbare, darum weiter bestehende Vorehe gebrochen.

Eine vergleichbare Position finden wir bei den Qumranessenern (CD 4,20-5,2; 11QTempelrolle 57,17-19). CD IV,20f: »Sie sind durch zweierlei gefangen: In der Hurerei, daß sie zwei Frauen zu ihren Lebzeiten nahmen; aber die Grundlage der Schöpfung ist: Als Mann und Frau hat er sie erschaffen (Gen 1,27).«²⁵ 11QTempelrolle 57,17-19 (über den König): »Er darf zu ihr keine andere Frau hinzunehmen, sondern sie allein soll mit ihm sein alle Tage ihres Lebens. Und wenn sie stirbt, so nehme er sich eine andere aus seinem Vaterhaus, aus seiner Sippe.«

Fazit: Jesus hat das familiäre Wertesystem nicht kritisiert. Noch in ihrer von der Norm abweichenden wandernden Lebenspraxis reflektiert die Jesusbewegung die Hochschätzung der Familien und begründet ihr eigenes Verhalten als unausweichliche Konsequenz der Nachfolge aufgrund der charismatischen Autorität Jesu. Die Jesusbewegung selbst wird zu einer neuen »Ersatzfamilie« aus Brüdern und Schwestern, ist darum wohl auch nicht hierarchisch organisiert (s. dazu gleich III.1). Ich sehe also nicht, daß Jesus ein »radikales« Ethos – des Besitzverzichtes, der Ehe- bzw. Familienlosigkeit, der Heimatlosigkeit – vertreten hat.²⁶ Knapp und plakativ ausgedrückt: Die deviante (»wanderradikale«) Lebenspraxis der Jesusbewegung war kein Lebensstil, der auf Kontinuität und generelle Nachahmung zielte.

Zu dieser konservativen Orientierung an den traditionellen Familienwerten paßt, daß Jesus die Ehe als eine auf Lebensdauer angelegte neue Verwandtschaftsbindung verstanden

24 So Jub 3,3-7; vgl. auch 1Kor 6,16.

25 Der Text ist umstritten; s. zur Diskussion etwa Sanders, 257-259.

26 Darin unterscheide ich mich nach wie vor von der Deutung der Jesusbewegung, die G. Theißen vorgetragen hat: s. zuletzt: Gerd Theißen / Annette Merz, Der historische Jesus. Ein Lehrbuch, Göttingen 1996, 316f.330.337.353f. Vgl. auch Crossan, passim, der Jesus als bäuerlichen jüdischen Kyniker darstellt. Nach meinem Urteil bekommt die Jesusbewegung erstmals in ihrer lukianischen Interpretation Züge, die sie als Analogie zu den kynischen Wanderphilosophen erscheinen läßt.

hat, die im Schöpfungswillen Gottes intendiert ist: Die Schöpfung getrennter Geschlechter (»männlich und weiblich schuf er sie«) ist Basis eines in der Ehe neu entstehenden »Körpers« (»die beiden werden ein Fleisch sein«), nämlich einer neuen Familie. Wiederheirat nach Auflösung der Ehe ist Ehebruch, die größtmögliche Form der Ehrverletzung für die antike mediterrane Kultur. Es ist von hierher auch konsequent, wenn Ehelosigkeit für Jesus kein Ideal ist. Auch in dieser Hinsicht werden erst später – von Paulus, Lukas und Mt 19,12, vor allem dann in der frühen Kirche – die Weichen neu gestellt.

III Nächstenliebe, Feindesliebe, Barmherzigkeit (Reziprozitätsethik)

Die für das Ethos Jesu fundamentalen Solidaritätsbegriffe *Nächstenliebe*, *Feindesliebe* und *Barmherzigkeit* müssen im Kontext des antiken mediterranen Sozialverhaltens verstanden werden, das in der modernen Wissenschaft mit dem Begriff *Reziprozität* umschrieben wird.²⁷

Der Begriff meint ein Verhalten auf Gegenseitigkeit hin, so etwas wie ein Netz von gegenseitigen Leistungen unter Personen und sozialen Gruppen. Der traditionell verwendete Begriff »Vergeltungsethik« ist in unserem Sprachgebrauch negativ besetzt und soll hier darum nicht verwendet werden. Reziprozität setzt grundsätzlich Symmetrie der sozialen Positionen und Balance im Austausch voraus und ist mit sorgfältiger »Aufrechnung« der wechselseitigen Leistungen verbunden.

Es gibt verschiedene Formen der Reziprozität, sie werden bestimmt durch die spezifischen Sozialbeziehungen bzw. den sozialen Status der Beteiligten. Im Mittelpunkt steht die Solidarität in den Familien, die *familiäre* Reziprozität, in der die umfassendsten und engsten Solidarleistungen erwartet wurden. Sie kann sich auf die engere Familie, aber auch auf die *extended family* (Clan) beziehen. Daneben war von hoher Bedeutung die *ausgeglichene* Reziprozität, die zwischen Dorfgenossen, Nachbarn und Freunden geübt wurde. Diese Form wird mit (griechischen) Begriffen wie *kalon poiein* bzw. *agathopoiein* (»Wohltätigkeit«) umschrieben. Eine spezifische Form stellt in diesem Zusammenhang die »Freundesliebe« dar. In der jüdisch-christlichen Tradition steht für diese ausgeglichene Reziprozität der Begriff »Nächstenliebe«. Gemeint sind Wohltaten unter Nachbarn – wie das gegenseitige Leihen von Gütern und Dienstleistungen, aber auch formelle Kontrakte wie Genossenverträge und Heirat. Von diesem auf unmittelbaren Ausgleich bedachten Sozialverhalten ist die *generelle* Reziprozität zu unterscheiden. Sie setzt Statusungleichheit der Beteiligten voraus (etwa die Beziehung eines Patrons zu seinen Klienten, von Reichen zu Armen). Da der Statusunterlegene nicht Gleiches mit Gleichem vergelten kann, werden von ihm etwa Ehrerweisungen, politische Loyalität und Unterstützungen anderer Art erwartet. Der Gebende verlangt hier kein direktes Äquivalent für seine Leistungen. Auf diesem Hintergrund ist die Barmherzigkeit und das Almosengeben zu verstehen (*eleos/eleos poiein, eleemosyne*). Schließlich ist die *negative* Reziprozität zu nennen, d.h. ein unter Umständen auch auf Gewinn abzielendes Verhalten gegenüber Fremden, aber auch die Versagung der Solidarität gegenüber sozialen Feinden. In diesen Zusammenhang gehört die »Feindesliebe«.

Im Folgenden werde ich die Neuinterpretation der Reziprozitätsethik durch Jesus bzw. der Jesusbewegung kurz darstellen.

27 Zur Reziprozitätsethik siehe ausführlicher Stegemann / Stegemann, 28.37.41f.

1 Familiäre Reziprozität

Jesus hat die Konventionen der familiären Reziprozität insofern neu interpretiert, als er sie auf die Sozialbeziehungen innerhalb des Jüngerkreises angewendet hat. In der Jesusbewegung verhält man sich zueinander wie Brüder und Schwestern einer antiken Großfamilie (Mk 3,31-35). Die Nachfolgemeinschaft wird also zu einer fiktiven Familie, ersetzt die verlassene Großfamilie. Für diese neue Ersatzfamilie gelten offenbar nicht die traditionellen hierarchischen Werte (vgl. Mk 9,33ff; 10,35ff). Hierher gehört auch Mk 10,29f, wo den Nachfolgenden, die ihre bisherigen Familien aufgegeben haben, ein neuer Familienverband zugesagt wird. Dieser Text reflektiert offenkundig schon die nachösterliche Gemeindewirklichkeit.

2 Nächstenliebe und Feindesliebe

Nächstenliebe (Ursprungstext Lev 19,18.37) bezeichnet, wie dargelegt, die ausgeglichene Reziprozität unter Nachbarn und Freunden; seinen Nächsten lieben wie sich selbst, das bedeutet im Sinne der »goldenen Regel«, ihm das zu tun, was man selbst gern erfahren würde, bzw. ihm nicht zu tun, was man auch selbst nicht erleiden möchte. Der Begriff lieben (*agapan*) meint also zunächst einmal ein soziales Solidarverhalten, nicht eine affektive Beziehung oder Gesinnung. Im mediterranen Verhaltenskodex nachbarlicher Solidarität werden diejenigen aus der Reziprozität ausgeschlossen, die als Fremde der eigenen Gruppe nicht angehören und darum auch keinen Anspruch auf deren Solidarität haben. Aber auch solche Gruppenmitglieder, die ihrerseits die Reziprozität verletzt haben, sich also den Bedürfnissen der anderen verweigert oder erfahrene Leistungen nicht ersetzt haben, sind normalerweise aus der Reziprozität der Nächstenliebe ausgeschlossen. Auch der wirtschaftlich nicht Leistungsfähige, der also erfahrene Wohltaten nicht vergelten kann, kann nicht in den Genuß dieser Solidaritätsform kommen. Aus dem Netz sozialer Solidarität fielen also einerseits die Fremden, andererseits jene heraus, die sich als feindlich erwiesen hatten bzw. aufgrund ihrer defizitären wirtschaftlichen Leistungsfähigkeit nicht vergelten konnten.

Jesu Interpretation der hier umschriebenen Reziprozitätsethik steht weiterhin in Kontinuität zur jüdischen Tradition.

2.1 Nächstenliebe und Barmherzigkeit

Schon in der jüdischen Tradition vor Jesus wurde die ausgeglichene Reziprozität auch auf die Fremden und die Armen ausgedehnt.²⁸ In der Jesu-

28 Das Nächstenliebegebot in Lev 19,18 wird in Lev 19,37 ausdrücklich auch auf die Fremden angewendet. Darüber hinaus kennen wir Texte, in denen zur Solidarität gegenüber Armen aufgerufen wird (vgl. nur Dtn 14,18f; 15,4ff; 24,19-21).

tradition stellt das Gleichnis vom barmherzigen Samariter beide Aspekte dar und fordert sie in einer Interpretation des Nächstenliebegebotes ein (Lk 10,25ff). Nächstenliebe wird hier explizit als Tun des Erbarmens (*eleos poiein*) dargestellt (als Hilfe gegenüber einem in Not geratenen Menschen), und zwar durch einen Fremden (Samariter). Es wird hier also weder von der Gruppenzugehörigkeit noch von der Leistungsfähigkeit des Partners her gedacht. Im Mittelpunkt steht seine Not. Auch im Zusammenhang der Feindesliebe (vgl. Lk 6,27ff / Mt 5,43ff) begegnet diese Neuinterpretation der ausgeglichenen Reziprozität: »Und wenn ihr nur denen etwas leiht, von denen ihr es zurückzubekommen hofft, welchen Dank erwartet ihr dafür? Auch die Sünder leihen Sündern in der Hoffnung, alles zurückzubekommen« (Lk 6,34). Nächstenliebe wird also in der Jesusbewegung von einem reziproken Verhalten unter sozial Gleichen zu einem Verhalten zwischen sozial Ungleichen umformuliert.

2.2 Feindesliebe

Schon in der Tora (Lev 19,18.37) wird die ausgeglichene Reziprozität auch auf die Fremden wie auch solche Personen, die sich als feindlich erwiesen haben, bezogen. D.h. das Nächstenliebegebot von Lev 19,18 ist selbst schon eine Art »Feindesliebegebot«, auch wenn der Begriff nicht fällt.

Dies wird deutlich, wenn der Kontext des Nächstenliebegebotes beachtet wird (»Du sollst deinen Bruder nicht hassen« [19,17]; »Du sollst dich nicht rächen noch Zorn bewahren gegen die Mitglieder deines Volkes« [19,18]).²⁹

In der Deutung des Nächstenliebegebotes durch Jesus wird diese Anweisung explizit auf den Begriff der Feindesliebe gebracht (Mt 5,43f; Lk 6,27ff). Jesus dehnt die reziproke Solidarität also auch auf wirtschaftlich schwache und sozial feindliche Mitmenschen aus. Lukas begründet dieses Verhalten damit, daß die hier Angesprochenen barmherzig sein sollen wie der himmlische Vater. Für Matthäus geht es um die Nachahmung der Vollkommenheit Gottes (Mt 5,48). Bei Lukas finden wir im übrigen auch einen Verweis darauf, daß Gott für dieses Verhalten Lohn erstatten wird (Lk 6,35), d.h. Gott wird zu einem Partner im Reziprozitätsverhalten.

Fazit: Die in den mediterranen Gesellschaften (auch der jüdischen Gesellschaft) üblichen Sozialnormen der Reziprozität erfuhren durch Jesus eine dreifache Neuinterpretation. Einerseits wurde die familiäre Reziprozität auf die Jesusbewegung selbst als fiktive Verwandtschaftsgruppe angewendet. Hierarchische Strukturen wurden durchbrochen. Andererseits wurde die generelle Reziprozität (Nächstenliebe) auf Fremde und wirtschaftlich Schwache ausgelegt. Schließlich interpretierte Jesus die Nächs-

²⁹ Einige weitere Texte: Spr 25,22f; Tob 12,8f; 1QS 10,17f.

tenliebe in Kontinuität zur jüdischen Tradition explizit als Feindesliebe, bezog also die üblicherweise aus dem Solidarverhalten herausgefallenen Personenkreise in die Reziprozitätsethik mit ein.

Schlußbemerkung

Jesus hat keine Ethik (im modernen Sinne) formuliert, sondern das Ethos seines jüdischen Volkes in mancherlei Hinsicht akzentuiert. Zwei Problemkreise sind hier skizziert worden, nämlich Jesu Stellung zum zentralen Wertesystem seiner Gesellschaft, der Familie, und zu den Konventionen der Solidarität, des auf Gegenseitigkeit (Reziprozität) basierenden Systems sozialer Beziehungen. In beiden Fällen zeigte sich eine enge Einbindung der moralischen Stellungnahmen Jesu in die kulturellen und sozialen Rahmenbedingungen seiner Gesellschaft. Sie lassen sich also nicht so ohne weiteres – d.h. letztlich: ohne Kulturvergleich – in die modernen moralischen Diskurse einspeisen. Jedenfalls gilt dies für die modernen westlichen Gesellschaften, in denen nicht mehr Verwandtschaft und Familie den höchsten Wert darstellen, sondern die Selbstverwirklichung des Individuums, das auch wirtschaftlich nach dem größten eigenen Nutzen, nicht nach Ausgleich bzw. Balance strebt. Doch statt darüber zu lamentieren und sich (vergeblich) in vergangene Gesellschaften zurückzusehnen, schlimmer noch: statt konservativer ideologischer Repristinierung kulturell fremder *family values*, denen qua biblischer oder »christlicher« Begründung ein Wert an sich zukommen soll, oder statt progressiver ideologischer Überhöhung von Nächstenliebe und Feindesliebe als abstrakten Solidarprinzipien, gilt es, die historische (kulturell-soziale) Bedeutung von Jesu Positionen erst einmal wahrzunehmen. Martin Niemöllers berühmtes Diktum: »Was würde Jesus dazu sagen?« klingt gut, taugt aber nicht für die Praxis moderner ethischer Diskurse. Denn für die meisten moralischen Diskurse der Gegenwart – von Gentechnik bis Kernenergie – trifft wohl die Antwort zu: gar nichts; Jesus kannte diese Probleme nicht. Ich schlage vor, den Gedanken umzukehren: »Was sagen wir zu Jesus (= zu seinen moralischen Stellungnahmen)?« Wer weiß, ob unter dieser Leitfrage nicht auch im Gespräch mit Schülern und Schülerinnen die Wertewelt Jesu erfahrbar wird, sei es nur als Anfrage an die eigene. Eine historisch-kulturelle Verortung der moralischen Stellungnahmen Jesu nimmt ihnen in jedem Fall den Charakter des Absoluten, der Unhinterfragbarkeit – und damit auch der Unerreichbarkeit.

Nehmen wir als Beispiel die Hochschätzung von Ehe und Familie bzw. das Scheidungsverbot Jesu. Wir leben in einer Zeit, in der ca. ein Drittel aller Ehen geschieden werden, die Single-Existenz (zumal in den Städten) signifikant zunimmt, die Kleinfamilien immer kleiner werden. Ich stelle mir vor, daß der Religionsunterricht die zu unserer Praxis nahezu gegenteiligen Werte Jesu und seiner Kultur zum Anlaß nimmt, nach den Werten zu fragen,

die unsere, hier nur umrissene, Praxis implizieren. Dabei geht es mir weder um eine Kritik der Gegenwart, noch um eine einfache Affirmation der kulturellen Werte Jesu. Es gibt ja einerseits durchaus gute Gründe für die genannte Praxis der modernen Selbstverwirklichung, andererseits auch Gründe gegen eine Forderung, das Familien-Ethos Jesu eins zu eins auf unsere Situation zu übertragen. Ein rigides Scheidungsverbot wird man wohl kaum – um ein krasses Beispiel zu nennen – einer ins Frauenhaus geflüchteten malträtierten Ehefrau empfehlen, nur weil Jesus die Ehescheidung verboten hat.

Was ich meine: Die hier angedeutete Kontextualisierung moralischer Forderungen Jesu macht uns diese zunächst einmal fremd, offenbart ihren historischen, kulturellen und sozialen Abstand. Doch das ist sinnvoll, da diese Verfremdung es eher erlaubt, den damit verbundenen Wertehorizont und von ihm her den gegenwärtigen wahrzunehmen und zu beurteilen. Ich meine also ernst, daß es im Religionsunterricht darum gehen sollte: Was sagen wir zu Jesus (hier zu seinen Familienwerten)? Aber auch: Was sagen wir zu unseren eigenen Werten? Können wir im Religionsunterricht mehr leisten, als Werte und Orientierungen unserer Gesellschaft bewußter zu machen und durch ihren Vergleich mit (in diesem Fall) biblischen zur eigenen Wertorientierung der SchülerInnen beizutragen? Letztlich zu entdecken, daß auch unsere Wertorientierungen kontextuell sind, eingebettet in religiöse, kulturelle und soziale Strukturen?

Dr. Wolfgang Stegemann ist Professor für Neues Testament an der Augustana-Hochschule Neuendettelsau.

Abstract

This essay attempts to reformulate the task of exegetical analysis of Jesus ethics. It emphasizes the contextuality of the moral teaching of Jesus which should be studied against (1) its Jewish background and which is (2) embedded in the cultural values and (3) society and social institutions of the first century mediterranean world. Two examples serve as illustrations of the favoured approach: The first deals with Jesus' estimation of Jewish family values, which are altogether of central meaning for the mediterranean world. The second discusses Jesus' elaboration of two main commandments (the love of neighbors and the love of enemies) within the context of what is called reciprocity, a basic pattern of social behaviour in his society.

Hans-Günter Heimbrock

Wer fragt denn schon nach Erlösung?

1 »Erlösung wovon? na, von der Langeweile!«

Mit dem einschlägigen Lehrstück des Heidelberger Katechismus »Von des Menschen Erlösung« sind vorzeiten dort, wo es üblich war, Generationen von Konfirmanden konfrontiert worden. Es hat den Anschein, als suchten vor allem Jugendliche heute Erlösung ganz woanders. Man braucht keine aufwendige statistisch abgesicherte Forschung mehr, um Zustimmung für die Diagnose zu finden, daß traditionelle christliche Erlösungslehren oder auch nur kirchennahe Angebote nicht eben viel Zuspruch bekommen. Und das steht nicht im Widerspruch zur bekannten Trendformel jugendlicher Religiosität »Kirche? nein danke! Jesus? ja bitte!«. Gewiß, zu Kirchentagen oder auch nach Taizé pilgern Tausende, um dort nicht nur einen x-beliebigen Ausstieg aus dem Alltag zu versuchen, sondern wohl auch, weil sie gerade dort Kontakt mit einer sonst kaum erlebten Lebendigkeit von Christentum zu finden hoffen, zu der auch Erlösungshoffnung gerechnet werden kann. Aber was ist das für so viele? Für viele andere wird die Erfahrung, die man mit dem Wort »Erlösung« beschreiben könnte, in ganz anderen Situationen greifbar. Etwa im Erleben eines Popkonzerts. Und zwar nicht erst das mehrstündige ekstatische Musikspektakel, sondern bereits die pure Erscheinung der lang ersehnten Heroen am Beginn der Show induziert solche Erfahrung: »*Plötzlich ein gellender Aufschrei, die Erlösung. Auf der Rampe erscheint Angus Young, Held des Abends und Herr über 80.000 Watt.*«¹

Frage ich ganz normale SchülerInnen (mit durchaus religiöser Sozialisation), was ihnen 1998 zu »Erlösung« einfällt, so bekomme ich etwa folgende Antwort: »*Klar: Boy-groups – das sind die Märchenprinzen von heute. Schon siebenjährige Mädchen fallen im Konzert reihenweise in Ohnmacht; schreiben heiße Liebesbriefe, träumen von einer Begegnung wenigstens einmal im Leben. Erlösung wovon – na, von der Langeweile!*« Assoziiert werden eher Schlagworte wie »No future!«, Träume vom Ausstieg aus dem Alltag in den Ferien, »Erlösungshappenings« bei Extremsportarten oder in exzessiven Diskoerlebnissen. Viele nen-

1 H. Trimpel, Seelsorge bei Dr. Sommer. Religion und Religiosität in der Jugendzeitschrift BRAVO, München 1997, 115.

nen auch Experimente mit okkulten Praktiken, Begegnung mit Außerirdischen oder Erlösung von Naturkatastrophen auf dem Wege einer Reise ins Universum.

An die erlösende Kraft schulischer Bildung nach der faustischen Devise »Wer immer strebend sich bemüht, den können wir erlösen« glauben heute Jugendliche kaum noch. Aber auch die erfolgreicher unter ihnen nicken stumm mit dem Kopf, wenn eine erzählt: *»Meine Freundin tat sich in der Schule fürchterlich schwer. Jahrelanges Strampeln, jeden Morgen der Krach mit dem Lehrer, ewiger Streß und Zoff mit den Eltern, daß sie nich' genug tat. Für meine Freundin war ihre Lehrstelle nach der Schule die Erlösung.«*

Was tue ich eigentlich als Erwachsener, wenn ich mich auf die Suche nach Vorstellungen von ›Erlösung‹ in Bildern und Szenen aus Jugendkulturen oder aus Angeboten populärer Alltagskultur heute begeben? Wird da nicht von mir an Jugendliche eine Thematik herangetragen, die für sie kaum oder gar nicht von Belang ist, die vielmehr erst von Erwachsenen erzeugt wurde? Und von ganz bestimmten, nämlich theologisch und religionspädagogisch Interessierten und kirchlich Gebundenen, die den Finger »am Puls der Zeit« haben wollen, deshalb auf der Suche nach »Anknüpfungspunkten« sind? Wollen denn Jugendliche heute überhaupt noch erlöst werden? Sehnen sie sich nach Erlösung? Und: Wovon wollen sie erlöst werden, außer von der Langeweile des durchschnittlichen Schulalltags? Ist das Thema nicht eine typische Sache von Erwachsenen, von christlichen Agenten moderner Innerer Mission, genannt Religionspädagogik? Es erscheint mir wichtig, diese Fragen angemessener Annäherung nicht als Koketterie zu äußern, sondern in ihrer Bedeutung für methodische Strategien einer erfahrungshaltigen Religionsforschung fruchtbar zu machen. Ich tue dies, indem ich im folgenden komplementäre Wege der Annäherung skizziere.

2 Kontextueller Ansatz

2.1 Erfahrungshaltige Auslegung von Erlösungsmythen

Ein in der jüngeren Religionspädagogik beider Konfessionen und auch weit über die Grenzen Deutschlands inzwischen mit viel Zustimmung erprobter Weg setzt nicht mehr steil bei einer an Bibel oder Bekenntnis orientierten Katechetik an, sondern fragt danach, wie und wo im Horizont der Adressaten des Unterrichts, in gegenwärtigen alltagskulturellen Kontexten von Jugendlichen Umgang mit religiösen und christlichen Themen geschieht, wie und wo jene im Sinne von ›Aneignung‹ heute in Alltagswelten von Jugendlichen umgesetzt werden. Solche Reflexion beschränkt sich dann in unserem Falle bewußt nicht auf Klärung dessen, was den Sinn eines je spezifischen christlichen Erlösungsbegriffs bestimmt, sondern umfaßt auch das, was im weiteren Zusammenhang Vorstellungs- und Erfahrungsgehalte tradierter religiöser Aussagen ausmacht. Das wären also etwa Vorstellungen von Verbesserung, insbesondere radikale

Veränderung der vorfindlichen Realität, seien sie als Traum und Imagination von privatem Ausstieg, als gesellschaftspolitische Botschaft vom Umsturz bestehender ungerechter Verhältnisse oder auch als kosmisches Erlösungs-drama angelegt. Weiter geht es dann um Beschreibung von Trägern der Erlösung in Form bestimmter Erlösergestalten, Stars/Helden/Idole/Ideale sowie schließlich um die je gewählten Mittel der Erlösung. Ein solches »kontextuelles« Vorgehen ist religionspädagogisch durchaus interessant und fruchtbar. Denn es läßt sich so recht schnell einsichtig machen, daß generell wie speziell im Blick auf das Thema »Erlösung« Religion in unserer Kultur keineswegs unsichtbar oder gar verschwunden ist. Im Gegenteil: es wird in Alltagskulturen mit Erlösung immer noch² und allerorten umgegangen. Zu erinnern wäre etwa an populäre und gewinnträchtige Produkte der modernen medialen Massenkultur, etwa an Filme.

Der »König der Löwen«, ein wahrer Kassenschlager, setzt nicht nur menschliche Grundthemen wie Rivalität mit dem Vater, Schuld oder junge Liebe ins Bild, sondern auch den heroischen Kampf des jungen verantwortungsvollen Helden, am Ende verspricht der Plot Erlösung vom Bösen und immerwährenden Frieden.

Im Plot von »Terminator 2« geht es unter dem Titel »Judgement Day« um nichts weniger als die Rettung der Welt vor den zerstörerischen Machenschaften eines teuflischen Doppelgängers von »Terminator«, der infolge technischer Möglichkeiten unsterblich ist und aus jeder Katastrophe zu neuem Leben auf-ersteht. Endgültige Ausschaltung des Bösen erfolgt durch den Protagonisten mit wahrhaft christusähnlicher soteriologischer Mission. Er kann sie nur vollenden, indem er sich schließlich selbst opfert.³ Eine ähnliche Story liegt dem Film »Armageddon« zugrunde, in dem sich der Held Bruce Willis opfert, um die Erde zu retten.

Dieses Erlösungsmotiv kann als »Standard-Mythos« vieler populärer Kinofilme identifiziert werden⁴, als prägend für ganze Gattungen wie etwa derjenige von Westernfilmen nach dem Motto »Der Erlöser im Sattel«⁵. Und es ist auch noch in der jüngsten Titanic-Version vom Regisseur J. Cameron virulent: Der Held Jack räumt seiner Geliebten Rose die Eisscholle, um ihr Überleben zu sichern. »... in all dem erzählt, zitiert, montiert dieser Film neu die zentralen Stationen der christlichen Heilsgeschichte: das Opfer, das Lebenshingabe aus Liebe ist ... und die Auferstehung als endliche Insrechtsetzung dieses Opfers gegen die Systeme von Macht und Geld, gegen technologischen Größenwahnsinn und kaltherzige Selbstdurchsetzung.«⁶

Bereits solche eher zufällig angestellten Beobachtungen widerlegen den Verdacht, daß in

2 Zu älteren thematisch entsprechend orientierten Streifzügen durch Erlösergestalten der Comic-Literatur vgl. H.-G. Heimbrock, Religiöse Erfahrungen in Comics? in: ders., (Hg.), Erfahrungen in religiösen Lernprozessen. (Erträge der 2. Arbeitstagung »Religionspädagogik und Religionspsychologie«), Göttingen 1983, 141-155 sowie ders., Lern-Wege religiöser Erziehung, Göttingen 1984, 187-196.

3 Vgl. auch G. Seeßlen, Vater war eine Erlösungsmaschine. Mit »Terminator 2« beginnt ein neues Nachkriegskino, in: ders., Clint Eastwood/Federico Fellini, Essays zum Kino, Berlin 1996, 128-139.

4 Diesen beschreibt R. Sistermann, Symboldidaktik und gebrochener Mythos, EvErz 42 (1990) 312ff. genauer.

5 Vgl. G. Seeßlen, Augenschein und Zeichenwelt, Universalität und kulturelle Identität im Film, Arnoldshainer Protokolle 1/91, 41-70, der Western als säkularisierten Erlösungsmythos untersucht.

6 H.-M. Gutmann, Der Herr der Heerscharen, die Prinzessin der Herzen und der König der Löwen. Religion lehren zwischen Kirche, Schule und populärer Kultur, Gütersloh 1998, 140.

Jugendkulturen die Sehnsucht nach Erlösung verblaßt seien, abgehakt zugunsten einer allseitig verbreiteten dumpfen Langeweile einer materiell übersättigten konsumistischen Wohlstandsgesellschaft à la »Generation X«.

Zu ähnlichen Eindrücken kommen auch differenzierte Studien zu relevanten Phänomen zeitgenössischer Jugendkulturen, etwa die zum Musikerleben. So konstatiert I. Kögler für unterschiedliche Wellen der Popmusik im Laufe der letzten 40 Jahre, von »drogen-inspirierter Suche nach Gott« bis hin zu »Rap« und »White Metal« der 90er, immer wieder neu artikulierte Sehnsucht nach Erlösung.⁷ Und mit Blick auf die Texte der untersuchten Lieder verweist sie dazu motivgeschichtlich vielfältig auf Anleihen aus »Bibel und aus dem christlichen Kontext«⁸.

Auch eine jüngst veröffentlichte Untersuchung über Thematisierung von Religion in der populären Jugendzeitschrift »Bravo« liefert ähnliche Einsichten. Geht man mit einem weiten Religionsverständnis davon aus, daß auch dies als Medium kultureller Kommunikation und Sinnstiftung zu betrachten ist, so findet sich zwar wenig konfessionell-religiöse Thematik in den Themenschwerpunkten Stars, Liebe und Musikszene, dafür aber um so mehr Annäherungen und Beschwörungen einer besseren Welt. »Dem ›Bösen‹ in der Welt wird eine Hoffnung auf eine zukünftige bessere Welt entgegengesetzt, durchaus in christliche Semantik, der Hoffnung auf eine zukünftige ›Erlösung‹ gekleidet.«⁹

2.2 Entdeckung oder Entlarvung?

Freilich, ein solcher an Erfahrungen von Erlösung in zeitgenössischen Alltagskulturen orientierter Erkundungsweg stößt früher oder später auf ein Problem. Es liegt in der Logik eines kontextuell orientierten Ansatzes, zwar nicht am Beginn der Arbeit, aber doch irgendwann genauer nach dem vom ›Text‹ gemeinten Sachverhalt zu fragen, hier also nach spezifisch christlichen Anschauungen und Vorstellungskomplexen von »Erlösung« und vor allem nach ihrem Verhältnis zu den erhobenen Kontexten. Vergleicht man aus solcher Perspektive nun ›Text‹ und ›Kon-Texte‹, so darf man sich zwar von der höchst unterschiedlichen Sprache als Medium von Erlösungsvorstellungen nicht den Blick für analoge Sachverhalte oder Strukturen verstellen lassen. Wo das Neue Testament in ökonomisch-juridischer Diktion von »apolytroxis« (Loskauf) sprach, wo die altkirchliche Dogmatik von »infra-lapsarischer redemptio« handelte, wo reformatorische Soteriologie das »extra nos« wie das »pro nobis« des Christusgeschehens gegen alle Versuchungen aus Rom oder Rotterdam festhielt, da wird heute massenkulturell von Erlösung mit ganz anderen Sprachbildern gesprochen. Theologiegeschichtlich Interessierte würden

7 I. Kögler, Die Sehnsucht nach mehr. Rockmusik, Jugend und Religion, Graz 1994.

8 Ebd. 225.

9 G. M. Klinkhammer, Jugendliche Träume vom Heil, in: L. Friedrichs / M. Vogt (Hg.), Sichtbares und Unsichtbares: Facetten von Religion in deutschen Zeitschriften, Würzburg 1996, 84; zu »Bravo« s. Trimpel.

vielleicht fragen, ob und inwieweit es in modernen außerchristlichen Kontexten eigentlich noch um einen halbwegs vergleichbaren Kern von Erlösung oder zumindest um strukturelle Parallelen geht.

Mir ist in unserem Zusammenhang allerdings ein anderes Problem vorrangiger: Kontextuelles Vorgehen der genannten Art steht zumindest zuweilen in der Gefahr, daß solche Analogiebildung letztlich doch eine gewisse Schlagseite hat. Das kann man schon an der Nomenklatur ablesen, wenn das Verfahren der kontextuellen Hermeneutik auf Analogiebildung nach der polaren Spannung von »Tradition« und »Situation« aufgeschlüsselt wird oder etwa unter der Überschrift »Biblische Texte im Kontext von Ersatzsymbolen« diskutiert wird.¹⁰ Nicht selten geschieht Vergewisserung über gegenwärtig virulente Erfahrungsbezüge des Themas mit dem impliziten oder expliziten Interesse, »an Antworten christlicher Glaubensüberzeugungen heranzuführen«¹¹, deren Substanz bereits vor allen alltagskulturellen Streifzügen feststand. Und dieser Ansatz ist – bei aller Bemühung um das Aufzeigen aktueller Erfahrungsbezüge – bestimmt von theologischer Unterscheidungsbemühung im Namen der Grundeinsicht, daß »immer ein nichtauflösbarer Rest bzw. eine unüberbrückbare Kluft bestehen bleibt zwischen dem gegenwärtigen Selbstverständnis und der zu vermittelnden, geglaubten Heilsüberzeugung der Christen«¹².

Chr. Bizer hat die hier lauernde Falle bereits vor Jahren ironisch aufs Korn genommen: »Die Rechtfertigung durch die Erlösgestalt Christi wäre das direkte Kontrastprogramm zur Selbstfindung durch Kleidung. Aber in dem Moment, in dem die Kontraste unterrichtlich kontrastiert werden, bricht der Unterricht didaktisch zusammen. Der Pulli ist kuschelig, aber die Rechtfertigung durch Christus sind nur Worte. Wollen die uns den Pulli etwa madig machen?«¹³

Auch in neuesten religionspädagogischen Versuchen, die das erklärte Ziel verfolgen, »mit Jugendlichen die Religion ihrer Lebenswelt (zu) entdecken«¹⁴, endet ein solcher Weg zuweilen allzu schnell bei der Kritik religiöser Ersatzbilder in populärmedial bestimmten Alltagskulturen. Auch dort wird einerseits zunächst Religion in theologischerseits bislang weitgehend übersehenen Kontexten neu entdeckt. »Die oft unsichtbare und verdeckte Religion soll im Alltag entdeckt und dechiffriert werden.«¹⁵ Aber unter der kritischen Leitformel »Religion als Umverpackung« wird solche Erkundung von Religiosität zugleich immer schon eingeschränkt betrieben, weil das Interesse einer erweiterten Wahrnehmung kritisch-einseitig allein auf Entlarvung des Gefundenen als konsumistische Instrumentalisierung

10 Dies ist kritisch auch gegen frühere eigene Überlegungen zu notieren: vgl. dazu Heimbrock, Lern-Wege 187.

11 So G. Bitter, Erlösung. Die religionspädagogische Realisierung eines zentralen theologischen Themas, München 1976, 9 im Vorwort. Entsprechend nennt Bitter auch eine »religionspädagogische(n) Vermittlung des christlichen Heilsglaubens heute« als »primäres Ziel« seiner Bemühungen, ebd. 14.

12 Ebd. 15.

13 Bizer, Jugend und Religion, PTH 81 (1992), 174.

14 So der vielversprechende Untertitel von St. Dorgerloh / M. Hentschel (Hg.), Knockin' on Heavens Door: mit Jugendlichen die Religion ihrer Lebenswelt entdecken; Praxismodelle für KU – RU – Jugendarbeit, Gütersloh 1997.

15 St. Dorgerloh, Das ist alles nur geklaut – Religion im Marketingbereich. Entdeckungen von verdeckter Religion, in: ders. / M. Hentschel, 89.

rung religiöser Traditionsbestände hinausläuft. »Letztlich wird Religion auch nur als Mäntelchen/als Umverpackung für ein Produkt genommen und auch nur so gedacht.«¹⁶ Daß in Lernprozessen Heils- und Erlösungsversprechungen der Werbung mit religiösen Zitatmontagen zu durchsichtigen Zwecken aufgedeckt werden, möchte ich im Hinblick auf theologische, ästhetische wie politische Bildung ausdrücklich gutheißen. Wenn allerdings dabei von Kritikern suggeriert wird, solche Entlarvung sei angemessen nicht nur für den Umgang mit der Werbeindustrie, sondern zugleich für andere Segmente der Alltagskultur wie Musikszene in Konzerten und Fernsehkanälen, dann gerät Kritik kritiklos zum Totalhorizont. Dann werden dem aufklärerischen Interesse undifferenziert bereits durchaus vielschichtige Rezeptionsprozesse von Jugendlichen subsumiert, damit letztlich lebensweltliche Erschließung schon wieder verlassen, ehe sie überhaupt ernsthaft begonnen wurde.

3 Wahrnehmung der Lebenswelt

3.1 Suchbewegungen und Bildungsprozesse subjektgebundener Religiosität

Deshalb ist die eingangs aufgeworfene Frage angemessener methodischer Haltung noch einmal in Erinnerung zu rufen. Um der Breite und dem Gehalt von Erfahrungen Jugendlicher entsprechen zu können, scheint es mir notwendig, den erfahrungshermeneutischen religionspädagogischen Ansatz weiterzuentwickeln.¹⁷ Das betrifft zunächst die Frage der Fokussierung auf textliche Phänomene innerhalb der Jugendkultur, sodann eine veränderte Annäherung an die Lebenswelt. Und zwar weder unter dem Leitinteresse der »Aufklärung« noch demjenigen der »Aneignung«, sondern eher mit ethnologischer Haltung, die fragt, was sich im Alltäglichen an Bedürfnissen und an Suchbewegungen erkennen läßt, was sich an religiösen Themen und Fragen artikuliert. Wo wären nun Spuren solcher religiösen Produktions- und Bildungsprozesse bei Jugendlichen im Blick auf »Erlösung« zu identifizieren? Und dies in einer Alltags- und Freizeitkultur, die bekanntlich mannigfaltig durch von Erwachsenen erzeugte Standardisierungs- und Konsumzwänge fremdbestimmt wird.

Eine 17jährige Schülerin schreibt:

Die Pausenhalle

Schlechte Laune

Der Alltagstrott beginnt

Doch da: die Freunde

Das grimmige Gesicht verrinnt!¹⁸

In diesem Vierzeiler wird auf ganz unspektakuläre Weise und ohne Zitatmontage aus christlichem Fundus inmitten des von Langeweile, Frust und Zukunftsangst bestimmten

16 Ebd.

17 Vgl. dazu ausf. die Beiträge des Bandes *H.-G. Heimbrock* (Hg.), *Religionspädagogik und Phänomenologie. Von der empirischen Wendung zur Lebenswelt*, Weinheim 1998.

18 Zit. nach dem Abdruck in *Dorgerloh/Hentschel*, a.a.O., 10.

schulischen Lebensalltags ein Hoffnungsschimmer auf alltäglich erfahrbare ›Erlösung‹ zum Ausdruck gebracht: aufkeimende Verwandlung der Alltagsroutine, Erfahrung von Transzendenz im Kleinen und Unscheinbaren durch Anbahnung gelingender intensiver Kommunikation im nächsten Moment.

Hinzuweisen ist aber nicht nur auf textgebundene Artikulationen. Genauere Wahrnehmung von großstädtischen Freizeitkulturen Jugendlicher kann zeigen, wie z.B. ein Innenstadttreffpunkt für jugendliche Skater zum selbst geschaffenen Ort von Erfahrungen des Durchbrechens alltäglicher Routine und Dumpfheit werden kann.¹⁹

Allerdings kann auch auf sehr viel komplexere lebensweltorientierte Beiträge verwiesen werden. Ich habe an anderer Stelle die Auseinandersetzung um Wirklichkeitsverständnisse in virtuellen Welten in PC-Spielen jugendlicher Freizeitkulturen genauer untersucht.²⁰ Tastende Versuche an Popmusik im religionspädagogischen Interesse haben jüngst G. Buschmann / B. Leich vorgelegt.²¹ Neben der Musik hat sich insbesondere das Medium Film als produktiv für moderne Suche nach zeitadäquaten Antworten auf menschliche Erlösungssehnüchte erwiesen. Unter der Leithypothese des Films »als Fortsetzung der Religion mit anderen Mitteln« hat dies I. Kirsner im Blick auf künstlerisch anspruchsvolle Filme wie »Jesus von Montreal« von D. Arcand oder »Solaris« von A. Tarkowskij aufgearbeitet. Hier wird allerdings nicht nur »Erlösung im Film« identifiziert, sondern im Rückgriff auf moderne Filmtheorie auch »Erlösung durch Film« in seiner kulturellen und theologischen Bedeutung diskutiert.

Letzteres gilt nun allerdings in eigentümlicher Weise nicht nur von elitärer Spitzenproduktion, sondern auch vom Unterhaltungsfilm. Denn: »Man geht bekanntlich meistens nicht ins Kino, um einen bestimmten Film zu sehen, sondern um vom Zugriff des Bewußtseins erlöst zu werden.«²² Was nicht ausschließt, daß über eben solche Erfahrungen dann auch reflektiert werden könnte.

Eine sehr differenzierte Analyse der Inszenierung moderner Beiträge zum Problemfeld Erlösung in populären Filmen bietet H.M. Gutmann in seinem neuen Buch zu einer an Popkultur orientierten Religionspädagogik. Ich nehme insbesondere seine Beobachtungen zum Film »Twelve Monkeys« (1995) von T. Gilliams auf und führe sie weiter, weil hier exemplarisch wichtige Dimensionen religiöser Produktivität aufweisbar sind. Der erste Blick auf die Geschichte dieses Films zeigt ein bekanntes, eher apokalyptisches Szenario

19 Vgl. die Schilderung bei bei Dorgerloh/Hentschel, a.a.O., »Mit Jugendlichen Religion entdecken und Spiritualität leben«, 10f.

20 Vgl. dazu H.-G. Heimbrock, Wahrnehmung und Einbildung. Irritationen religiöser Erziehung durch virtuelle Welten, in: Schönberger Hefte 2/1996, 10ff. sowie ders., Virtuelle Räume: Wahrnehmung und Einbildung, in: ders. (Hg.), Religionspädagogik und Phänomenologie, 217ff.

21 G. Buschmann / B. Leich, Gott menschlich – Die Sehnsucht nach der Menschwerdung Gottes in zwei Titeln der Popmusik, PrTh 33 (1998) 305-312.

22 P. Kendorfer, Lehrbuch der Filmgestaltung, Köln 1990, 48.

nach dem Muster »Der Erlöser kommt nach der Katastrophe«²³, insofern alles auf die Katastrophe zuläuft, bei der am Ende durch Viren die Weltbevölkerung beinahe ganz ausgelöscht wird. Lediglich Tiere und einige wenige Menschen überleben dies. Geboten wird jedoch weder eine platte Horrorgeschichte, die Nervenkitzel und »thrill« bietet, noch eine schlicht dem »Standard-Mythos« von endlicher Erlösung verhaftete Story. Optisch und erzählerisch inszeniert wird vielmehr in höchst kunstvoller und komplizierter Komposition zunächst überhaupt keine Story mit Happyend, sondern eine auch politisch anspruchsvolle filmische Auseinandersetzung mit der Gegenwart.

Erst bei näherer Betrachtung sind darin Elemente von unheilwendender Botschaft aufzuspüren. Zwei Erlösungsmodelle sind in die Handlung verwoben, der Auftrag an den Protagonisten, durch Beobachtungen und Aktionen das rettende Gegengift gegen die mörderischen Viren zu sammeln, die sich langsam anbahnende Liebesbeziehung der gegen den Wahnsinn ohnmächtigen Hauptakteure (ein in irdischer Zivilisation als verrückt geltender Protagonist sowie seine Psychiaterin), schließlich die so etwas wie heilen Urzustand symbolisierende befreite Tierwelt.

Beachtenswert erscheint mir der Film aber weniger hinsichtlich der Frage möglicher Analogien zu paradiesischen oder endzeitlich-apokalyptischen Erlösungsvorstellungen, sondern vielmehr im Blick auf Auslegungshorizonte von Welt, die ihrerseits dann sehr wohl als produktiver und theologisch höchst relevanter Beitrag zu einem Diskurs über Erlösung am Ende der Moderne zu berücksichtigen wären. Denn auch die Bilder dieses Films geben – vor alten oder neuen Antworten – zuerst »einem *Lebensgefühl* Ausdruck, das sonst weit hin verdrängt und sprachlos geworden ist. Sie geben dem in alltäglichen Gesprächen und gerade in politischen Meinungsäußerungen oft verleugneten Wissen eine Gestalt, daß die Dinge im tiefsten nicht in Ordnung sind. Sie geben der Trauer eine Gestalt, die mit diesem Wissen verbunden ist, und der Angst vor dem, was sein wird, wenn eintritt, womit man gegen allen Augenschein rechnet.«²⁴

Kann bereits dies als durchaus sensibel-kreativer Beitrag gelten, so findet sich darüber hinaus zugleich produktive Fortschreibung der für religiöse Erlösungsvorstellungen grundlegenden Kategorien. Charakteristisch für den Film ist nämlich ferner die Verflüssigung der modernen gradlinig fortschreitenden Zeitvorstellung, das Grundmuster moderner Erlösungsmythen. Indem der Film den Helden zugleich in der Zeit weit nach der Katastrophe, in der für den Betrachter gegenwärtigen Welt und in der erinnerten Vergangenheit agieren läßt, hebt er aber nicht einfach wie ein Science-fiction mit einer »Zeit-Maschine« die menschliche Begrenztheit aus der Perspektive technisch omnipotenter Superhelden aus, sondern er thematisiert im visuellen Diskurs ein Stück Verlorenheit »zwischen den Zeiten«.

Was mit der Dimension der Zeit – insbesondere auch mit optischen Mitteln der Einblendung »erinnerter Antizipation« der Katastrophe – geschieht, kann ebenfalls für den Umgang mit Vorstellungen von Realität gelten: Gezeigt wird keine Traumwelt, in welcher sich alle Probleme nach bester Hollywood-Manier in Luft auflösen, sondern, für – das Genre Unterhaltungsfilm untypisch – immer wieder mit kritischem Blick höchst realistisch eine Gesellschaft der Reichen, die sich mit Polizeimacht, affirmativer Psychiatrie und anderen Machtmitteln mehr oder weniger hermetisch gegen die Straße, gegen die Gewalt und gegen das Elend der Slums abzuschotten versucht. Filmisch inszeniert wird aber zugleich sur-

23 Gutmann, 127.

24 Ebd., 137.

realistisch die Grenze dieser Realitätsperspektive: nämlich eine Art Gegen-Welt, eine »ver-rückte« Welt, insofern der als Psychopath eingestufte Protagonist als einziger dem alltäglichen Wahnsinn der Trugbilder der Werbung fassungslos zusieht. Geboten wird eine Story, in der schließlich die Grenze zwischen real erfahrener Wirklichkeit und Fiktion so durcheinandergerät, daß die Psychiaterin am ganz normalen Wahnsinn der Gesellschaft zu zweifeln beginnt, was jene folgerichtig damit beantwortet, daß man ihre Wahrnehmung zu pathologisieren versucht. Inszeniert wird mit solcher Pluralisierung von Realitätsperspektiven nicht konstruktivistischer Relativismus, sondern durchaus hintergründig positionell das Andere des Alltags, die Abgründigkeit dessen, was als völlig normal gilt.

In diesem Film wird also weder einfach affirmativ platte Unterhaltung geboten noch »traumhafte« Erlösungsbotschaften nach Art von Seifenopern wie »Verbotene Liebe«. Das angebotene Arrangement verfährt jedoch nicht reduktionistisch belehrend, sondern mehrschichtig-produktiv. Sensible und nicht-reduktive Wahrnehmung solcher Freizeitkultur kann das »Faszinierende und Lebensvolle in den Musik-, Tanz- und Filmbegehungen, die Brisanz für das Lebensgefühl der Beteiligten, die methodische Kompetenz, wie hier immer wieder »Religion inszeniert« ... wird ... «²⁵, ansichtig machen. Und solche Gestaltgebung eines kollektiven Lebensgefühls scheint in mancher Hinsicht »lebensnäher« als manche existenzialistisch eingefärbte pastoralpsychologische Diagnose zum Wandel von Erlösungshoffnungen der Spätmoderne.²⁶ Auf alle Fälle markiert sie mit den angesprochenen Elementen nicht nur die für theologische Reflexion auf zeitbezogene Auslegung von Erlösung unerläßlichen Koordinaten im Sinne von kontextuellen Bedingungen, sondern partizipiert bereits über eine Artikulation des Lebensgefühls hinaus medial vermittelt am Streit um Erlösungsperspektiven.

Was mit Hilfe dieses Filmbeispiels etwas näher diskutiert wurde, könnte auch im Blick auf andere Filme wie »The Crow« oder neuere Comics wie »Spawn« gezeigt werden: Bei verlässanter Wahrnehmung finden sich gerade im Bereich der Freizeitkultur (inklusive des vielschichtigen Umgangs mit Angeboten der Unterhaltungsindustrie) neben einer Vielzahl von seichten, dummen Beiträgen, die eher alltägliche Langeweile überspielen helfen sollen, durchaus Fingerzeige zu einer neuen Gestaltung von Erlösung, die nicht nur Fragen aufwerfen, welche dann Besitzer traditioneller Wahrheit zu beantworten hätten, sondern die selber ernst zu nehmende kreative Momente enthalten. Zu denken ist etwa an neue Thematisierung von Technik auch jenseits der üblichen Verherrlichung infantiler Allmachtswünsche. Der schon erwähnte Film »Terminator 2« bietet – in all seiner Fülle ambivalenter Bildangebote – auch dazu Elemente, wenn dort nicht nur Pubertätsideale von ungebremster männlicher Gewalt oder auch die »Widersprüchlichkeit des halb erlösten Familienromans«²⁷ inszeniert werden, sondern am Ende Erlösung auch als Opfer der Maschine zugunsten des menschlichen Lebens gedacht werden kann. Zu denken ist ferner an fiktive Szenarien von Film- und elektronischen Bildwelten mit neuer Aufmerksamkeit auf außermenschliche Lebenssphären, auf denen sich befreiende Änderungen irdischer Wirklichkeit ereignen. Dies wäre im einzelnen kritisch zu betrachten. Es ist theologisch nach in-

25 Ebd., 219.

26 So etwa bei St. Rehl / G. Hierzenberger, Artikel »Erlösung« in: Prakt. Wörterbuch der Pastoralanthropologie, Wien u.a. 1975, 258f.

27 Seesslen, a.a.O., 137.

nerweltlich-ethischer oder gar individualistischer Reduktion von Religion in der Moderne aber durchaus auch als Fingerzeig auf die anstehende Rückgewinnung der kosmologischen Dimension von Erlösung zu lesen.

3.3 Suchbewegungen inszenieren

Lebensweltorientierung wird gegenwärtig in Theologie und Religionspädagogik vielfach in Anspruch genommen, oft mit naiv gedachtem Kontakt zur Wirklichkeit der SchülerInnen identifiziert.²⁸ Aber Lebensweltorientierung ist nicht abfragbar²⁹ und in »Daten« objektivierbar. Eine ernsthaft lebensweltorientierte Religionspädagogik wird sich mit den angesprochenen Phänomenen aber weder in empiristischem noch methodischem Mißverständnis nähern, auch nicht zum Zwecke bloß motivations-taktischer Lerneinstiege.

Nach unseren Streifzügen und Erkundungen beginnt also eigentlich erst die lebensweltorientierte Arbeit der Wahrnehmung von situativen Erlebniszusammenhängen, in denen die skizzierten alltagskulturellen Angebote leben (oder für manche Jugendliche eben auch völlig irrelevant sein können). Gerade auch dies gehört zur angesprochenen Haltung: Interesse und Offenheit für unscheinbar Alltägliches, für die Gewohnheiten von Kinobesuchen, den Umgang mit Räumen und reicht über Unterhaltungen in der Pausenhalle bis hin zu Versuchen der Selbstinszenierung für den Schulalltag oder auch für die Fete am Samstag. Und in all dem spielt dann auch sprachliche Kommentierung ihrer und unserer Themen, nicht zuletzt derjenigen im Umfeld der Christologie, eine Rolle. Denn spätestens deren postmoderne Verfremdungen provozieren auch didaktisch zu Rückfragen an Gehalte und Deutungsmuster kirchlicher Umschreibungen für Jesus Christus. Die Kreuzigungssikone im Film zum Comic »Spawn« provoziert nicht nur dazu, ikonografisch-historische Parallelen aufzusuchen. Und der Film »Jesus von Montreal« bietet eine »Theologie der Frage«, die schließlich neu die Jesusgestalt frag-würdig macht, gegen ihre jahrtausendelange theologische Deutungsgeschichte das Fragen neu eröffnet. Denn mit Bildern zeigt der Film »einfach, wie es ist, wie es wäre, wenn ein Mensch wie Jesus heute wiederkäme, ohne ›Lösungen‹. Seine Fragen bleiben stehen . . .«³⁰

Dabei könnte sogar der eingangs angesprochene Heidelberger Katechis-

28 Vgl. dazu ausführlich W.-E. Failing, Lebenswelt und Alltäglichkeit in der Praktischen Theologie, in: ders. / H.-G. Heimbrock, Gelebte Religion wahrnehmen: Lebenswelt – Alltagskultur – Religionspraxis, Stuttgart u.a. 1998, 145ff.

29 Diesem Mißverständnis erliegt – bei allen Bemühungen um eine subjektorientierte Vorgehensweise – der Versuch G. Hilgers, Wahrnehmungsschulung für die Religiosität Jugendlicher, in: W.H. Ritter / M. Rothgangel (Hg.): Religionspädagogik und Theologie, Stuttgart u.a. 1998, 246-263, wenn dort lebensweltorientierte Erforschung dessen, was Jugendlichen heilig ist, auf dem Wege über künstlich inszenierte Fragetechniken angestrebt wird.

30 Kirsner, a.a.O., 181.

mus einen neuen didaktischen Ort bekommen. Wenn er nämlich nicht als überzeitliches und erfahrungsenthobenes Endprodukt religiöser Begriffsbildung, sondern eher, im Sinne Schleiermachers³¹, als situative Theologie, als offenes Projekt genutzt wird. Wir werden ihn deshalb nicht einfach wiederholen können, ihn eher umsetzen müssen, durchsichtig machen als theologische Suchbewegungen vergangener Zeiten. Gerade so knüpfen wir heute an eine theologische Tradition an, für die immer schon Suche nach neuen Metaphern kennzeichnend war. Kommen wir so – vielleicht – einigen Momenten gegenwärtiger Suche und Gestaltfindung von Erlösung auf die Spur, so ist allein eines sicher: Durch ein Wissen »So fragen Jugendliche, und das antworten sie auf Erlösung« wird eine am Leben orientierte Forschung nie erlöst werden.

Dr. *Hans-Günter Heimbrock* ist Professor für Praktische Theologie an der Johann Wolfgang Goethe-Universität Frankfurt am Main.

Abstract

Given the irrelevance of a traditional doctrinal approach for transmitting answers on redemption to young people, the essay tries to identify alternative ways. First, in the line of contextual didactics, it focusses on everyday culture (entertainment movies; pop-music) looking for motives and elements that contain traditional Christian ideas of redemption in new forms. Second, drawing on a life-world approach, it points out productive steps in creating new interpretations of redemption within contemporary (youth) culture. The article concludes by identifying elements of a general outline for RE which is oriented to the life-world of children and youth.

31 »Je allgemeiner der Katechismus ist, desto schädlicher ist er; je specieller desto nützlicher, und der speciellste ist der, welchen sich der Geistliche selbst macht, und der allerspeciellste der, den er jedesmal selbst macht.« Die Praktische Theologie nach den Grundsätzen der evangelischen Kirche im Zusammenhang dargestellt, Berlin 1850, 376.

Friedrich Schweitzer

Christus und die Welt der Religionen / Aufgaben interreligiösen Lernens

Jürgen Henkys
zum 6. 11. 1999!

*Langsam, aber doch immer deutlicher setzt sich in der systematisch-theologischen Diskussion der letzten Jahre und Jahrzehnte die Auffassung durch, daß heute von Jesus Christus auch christologisch nur noch im Horizont der Religionen gehandelt werden kann.*¹ Eine allein vom Christentum ausgehende Christologie bliebe zurück hinter wesentlichen Fragen der Zeit, die sich nicht mehr allein auf das Verhältnis von Christentum und Atheismus beziehen², sondern mehr und mehr auch auf das Verhältnis der verschiedenen Religionen zueinander; und sie bliebe eine Antwort schuldig gerade auf diejenigen kritischen Fragen, die sich – so der Vorwurf im Umkreis der Debatte über den »Absolutheitsanspruch« des Christentums³ – die negativen Wirkungen des Christusglaubens hinsichtlich eines intoleranten Umgangs mit anderen Religionen ergeben. So ist es zu begrüßen, wenn die Systematische Theologie jedenfalls Schritte in Richtung eines interreligiösen Dialogs zu gehen beginnt – bislang vor allem im Verhältnis zum Judentum⁴, in Zukunft aber, so ist zu wünschen, auch stärker im Verhältnis zu anderen Religionen.

Daß von Christus heute nur unter Berücksichtigung der Welt der Religionen gehandelt werden kann, gilt ganz allgemein auch für die *Religionspädagogik*. Und ganz besonders muß es gelten, wenn Religionspädagogik

1 Um nur ein einziges Buch zu nennen, das hier eine bedeutsame umstrittene Rolle gespielt hat: P.F. Knitter, Ein Gott – viele Religionen. Gegen den Absolutheitsanspruch des Christentums, München 1988.

2 Für ostdeutsche Verhältnisse spielt dieses Verhältnis notwendigerweise eine hervorgehobene Rolle. Es bleibt abzuwarten, wie sich die genannten Fragestellungen (Christologie und Atheismus – Christus und die Religionen) in Zukunft zueinander verhalten. Schon in der Aufklärungszeit war die Wahrnehmung, daß es verschiedene Religionen gibt, ein Motiv für Agnostizismus und Atheismus.

3 Vgl. etwa die pointierte Darstellung bei K.-J. Kuschel, Christologie und Interreligiöser Dialog. Zum Problem der Einzigartigkeit Christi im Gespräch mit den Weltreligionen. In: J.-A. van der Ven / H.-G. Ziebertz (Hg.), Religiöser Pluralismus und Interreligiöses Lernen, Kampen/Weinheim 1994, 89-112.

4 Vgl. bes. R. Rendtorff, Ist Christologie ein Thema zwischen Christen und Juden? In: E.W. Stegemann/ M. Marcus (Hg.), »Das Leben leise wieder lernen« – Jüdisches und christliches Selbstverständnis nach der Schoah (FS A.H. Friedlander), Stuttgart 1997, 165-177; F.-W. Marquardt, Christologie, 2 Bde., München 1990/91.

sich der Aufgabe interreligiösen Lernens nicht entziehen will. Diese Forderung bliebe aber naiv, wenn sie nicht zugleich die spezifisch religionspädagogischen Schwierigkeiten und Herausforderungen in den Blick nähme, die ein solches Lernen für Kinder, Jugendliche und Erwachsene mit sich bringt. Im folgenden wird deshalb auf beides zu achten sein – auf die *Notwendigkeit* eines interreligiösen Lernens auch in Bezug auf den Christusglauben, zugleich aber auch auf die *Bedingungen*, unter denen dieser Notwendigkeit angemessen erst entsprochen werden kann.

Im folgenden gehe ich auf Fragen des Zusammenhangs von Christologie und *Kultur* nicht ein, sondern konzentriere mich ganz auf die Frage der *Religionen*. Die Trennung zwischen interkulturellen und interreligiösen Dimensionen ist auch im vorliegenden Falle aber nur analytisch möglich.⁵

1 Zur religionspädagogischen Notwendigkeit einer Christologie im Horizont der Religionen

Die Notwendigkeit, christologische Fragen im Horizont der Religionen aufzunehmen, ergibt sich für die Religionspädagogik gleich aus mehreren Gründen. So kann – erstens – auf die *Praxis* besonders in der *Schule* verwiesen werden, daneben aber auch auf die *Gemeinde*, die zunehmend von einer multikulturellen und -religiösen Umwelt beeinflusst ist.

Wie der Bericht von M. Rickers im vorliegenden Band plastisch zeigt, sind unterschiedliche, aus verschiedenen Religionen erwachsende Auffassungen von Jesus oder Christus selbst in evangelischen Schulen vielfach präsent. Die von den Kindern und ihrer Lehrerin ausgehenden Nachfragen bei Eltern und anderen religiösen Bezugspersonen bringen in der beschriebenen Schule in Aachen gleichsam die gesamte Palette der auch in der entsprechenden Literatur dokumentierten jüdischen, muslimischen, hinduistischen und buddhistischen Deutungen zum Vorschein.

So bestätigt sich hier exemplarisch die aus anderen Berichten bekannte Beobachtung, daß Kinder und Jugendliche heute unausweichlich in einer religiös vielfältigen Lebenswelt aufwachsen. Der zum geflügelten Wort avancierte »Zwang zur Häresie« (P. Berger) ist von früh auf gegenwärtig – wo nicht schon im Bewußtsein der Kinder selbst, so doch allemal in der Situation, in den Personen und (religiösen) Institutionen vor Ort oder in der Region. Dadurch wird es zu einer für die religionspädagogische Praxis unausweichlichen Aufgabe, Kinder und Jugendliche nicht bloß in die Tradition des Christusglaubens einzuführen, sondern sie auch vertraut zu machen mit anderen Deutungen von Jesus oder Christus, die ihnen früher oder später explizit begegnen. Religiöse Urteilsfähigkeit sowie die Fähig-

⁵ Dies zeigen bspw. die Beiträge in R.J. Schreier (Hg.), *Faces of Jesus in Africa*, New York 1995; R. Schwager (Hg.), *Relativierung der Wahrheit? Kontextuelle Christologie auf dem Prüfstand (Quaestiones Disputatae 170)*, Freiburg u.a. 1998.

keit zu interreligiöser Verständigung in Toleranz und Achtung vor dem anderen werden zu maßgeblichen Zielen selbst einer religiösen Erziehung, die dezidiert christlich sein will.⁶

Die Herausforderungen der Praxis besitzen – zweitens – ein Pendant auf der Ebene der *wissenschaftlichen Theologie*. In den letzten Jahren ist die Diskussion besonders unter dem Aspekt des sog. »Absolutheitsanspruchs« des Christentums⁷ geführt worden, daneben und zum Teil schon länger immer auch als Gespräch zwischen Christentum und Judentum, nicht zuletzt in der Frage des Messiasverständnisses. Auf zwar unterschiedliche Weise, aber mit doch deutlichen Parallelen geht es in diesen Debatten um die Frage, ob das Bekenntnis zu Jesus als Christus in dem Sinne einen Ausschließlichkeitsanspruch bedeutet, daß alle anderen Religionen nur als unwahr und das Heil verfehlende Abwege angesprochen werden müssen. Im Anschluß an das Zweite Vatikanum sucht die katholische Theologie schon seit langem nach Wegen, wie eine Heilsbedeutsamkeit nicht-christlicher Religionen theologisch begriffen und anerkannt werden kann. Die von K. Rahner entwickelte Theorie des »anonymen Christentums«, die auch in Nicht-Christen das Christliche – eben in nicht so bezeichneter und deshalb »anonymer« Form – erkennen will, ist dafür noch immer das berühmteste, wenn auch nicht kritiklos zu akzeptierende Beispiel.⁸ In der evangelischen Theologie vollzog sich die Herausbildung entsprechender Deutungsmodelle langsamer, am Ende aber doch mit ähnlicher Intention der Vermeidung und Überwindung einer pauschalen Abwertung der Religionen⁹. Eine mit Recht bleibend besondere Stellung nimmt dabei der christlich-jüdische Dialog ein – bis hin zu einer »Christologie im jüdisch-christlichen Dialog« mit der Pointe, »im jüdischen Nein« zu Jesu Messianität »das Positive und den Willen Gottes« zu entdecken, als Ansatz einer ausdrücklich »projudaistischen Christologie«¹⁰. Dabei wird auch deutlich, daß die interreligiöse Begegnung und besonders das Verhältnis zwischen Christen und Juden stets in einem *geschichtlichen*

6 Zur Diskussion vgl. *van der Ven / Ziebertz*, Religiöser Pluralismus; *M. Kwiran / P. Schreiner / H. Schultze* (Hg.), Dialog der Religionen im Unterricht. Theoretische und praktische Beiträge zu einem Bildungsziel, Münster: Comenius-Institut 1996; *K.E. Nipkow*, Bildung in einer pluralen Welt, Bd. 2: Religionspädagogik im Pluralismus, Gütersloh 1998, bes. 359ff.; *J. Lähnemann* (Hg.), Interreligiöse Erziehung 2000. Die Zukunft der Religions- und Kulturbegabung, Hamburg 1998; *F. Rickers / E. Gottwald* (Hg.), Vom religiösen zum interreligiösen Lernen, Neukirchen-Vluyn 1998.

7 Stellvertretend genannt sei *R. Bernhardt*, Der Absolutheitsanspruch des Christentums. Von der Aufklärung bis zur Pluralistischen Religionstheologie, Gütersloh 1990.

8 S. dazu ebd., 174ff.; als weiteren Überblick auch *G. Rosenstein*, Die Stunde des Dialogs. Begegnung der Religionen heute, Hamburg 1990.

9 S. dazu: Religionen, Religiosität und christlicher Glaube. Eine Studie, hg. im Auftrag der VELKD und der Arnoldshainer Konferenz, Gütersloh 1991; *C.H. Ratschow*, Die Religionen (HST 16), Gütersloh 1979; *H. Wrogemann*, Im Angesicht des Fremden. Systematisch-theologische Erwägungen zu einer interkulturellen Hermeneutik, in: *GuL* 11 (1996), 38–51.

10 *J. Moltmann*, Der Weg Jesu Christi. Christologie in messianischen Dimensionen, München 1989, 54.

Zusammenhang steht, der auch religionspädagogisch nicht übergangen werden darf. Die Frage einer »Christologie nach Auschwitz« besitzt dafür exemplarischen Charakter.¹¹

Auch wenn an dieser Stelle die inzwischen leicht greifbaren Darstellungen zu »Jesus in den Weltreligionen«¹² schon aus Raumgründen nicht wiederholt werden können, sei wenigstens auf einige grundlegende Aspekte im Blick auf Judentum, Islam und Hinduismus im Verhältnis zum Christusglauben hingewiesen.

- Nachdem lange Zeit in Christentum und Judentum *wechselseitig polemische Darstellungen* vorherrschten, die dann auch zu entsprechenden Christus-(Feind-)Bildern führten, ist heute zumindest auf prominente Beispiele für *sachliche* und zum Teil *sympathetische Jesus-Beschreibungen* im Judentum hinzuweisen.
- Zwischen Christen und *Juden* bleibt besonders die Messiasfrage strittig, da Juden angesichts der unerlösten Welt nach wie vor auf den Messias-Erlöser warten. Dies bedeutet aber nicht, daß es unmöglich wäre, Jesus als Juden – als jüdischen Lehrer und als prophetische Gestalt usw. – positiv zu würdigen.
- Für den *Islam* legt der Koran in bis heute maßgeblicher Weise fest, daß Jesus nicht als Sohn Gottes zu sehen sei, weil dies dem islamischen Monotheismus widerspräche. Jesus wird im Koran aber als Prophet gewürdigt und als solcher geachtet.
- Im *Hinduismus* kann Jesus als Verkörperung und Offenbarung des Göttlichen (Avatar) angesehen und so »in eine umfassende Religionssynthese« einbezogen werden¹³. Daß trotz solcher synthetischer Offenheit Probleme der Über- und Unterordnung entstehen, belegt etwa R. Hummel mit einem Beispiel aus dem Umkreis des neohinduistischen Sathya Sai Baba: »So sehr hat Sai Baba die Welt geliebt, daß er einen [sic!] Sohn, Jesus Christus, sandte ...«¹⁴

Die hinsichtlich des Judentums formulierte These, daß *das Evangelium selbst* nach einer positiven Haltung gegenüber der »anderen« Religion verlangt, kann weitergehend – drittens – auch über das Judentum hinaus im Blick auf andere Religionen angewendet werden. In der Religionspädagogik hat sich J. Lähnemann für einen Ansatz des interreligiösen Lernens und der interreligiösen Begegnung eingesetzt, der sich auf die »Maßstäbe des Evangeliums« beruft und besonders bei Jesus selbst eine »ent-

11 Vgl. J. Manemann / J.B. Metz (Hg.), *Christologie nach Auschwitz*, Münster 1998; unter pädagogischen Aspekten F. Schweitzer, *Erziehung nach Auschwitz. Über Notwendigkeit und Schwierigkeiten einer dem Erinnern verpflichteten Pädagogik*. In: R. Boschki / F.-M. Konrad (Hg.), *Ist die Vergangenheit noch ein Argument? Aspekte einer Erziehung nach Auschwitz*, Tübingen 1997, 21-36.

12 H. Fries u.a., *Jesus in den Weltreligionen*, St. Ottilien 1981; vgl. J. Imbach, *Wem gehört Jesus? Seine Bedeutung für Juden, Christen und Moslems*, München 1989; R. Hummel, *Religiöser Pluralismus oder christliches Abendland? Herausforderung an Kirche und Gesellschaft*, Darmstadt 1994; A. Lohrbächer (Hg.), *Was Christen vom Judentum lernen können. Modelle und Materialien für den Unterricht*, Freiburg u.a. 1994; H. Busse, *Die theologischen Beziehungen des Islams zu Judentum und Christentum. Grundlagen des Dialogs im Koran und die gegenwärtige Situation*, Darmstadt 1991; R. Rittner (Hg.), *Glauben Christen und Muslime an denselben Gott?*, Hannover 1995.

13 Hummel, *Religiöser Pluralismus*, 53.

14 Ebd., 54.

grenzende ›Pädagogik des Evangeliums‹« findet¹⁵. Damit ist es nicht einfach die – am Ende dann vielleicht doch lästige – Nötigung von außen, die zur religionspädagogischen Notwendigkeit einer Christologie im interreligiösen Horizont führt. Es ist vielmehr der Christusglaube selbst, dessen öffnende und verbindende Kraft auch in der Christologie zur Geltung gebracht werden soll.

Die theologischen Konsequenzen, die in dieser Situation für die christliche Lehre oder genauer: für eine Neuformulierung von Christologie zu ziehen sind, haben bislang allerdings noch nicht die Stufe eines Konsensus erreicht. Was sich derzeit erkennen läßt, ist eine bleibende Konkurrenz zwischen unterschiedlichen Dialog- und Missionsvorstellungen, die sich vor allem in der Spannung zwischen theologischen und religionswissenschaftlichen Modellen sowie zwischen ausdrücklich christlichen und darin partikularen Deutungen und dialogtheologisch-universalistischen Auffassungen bewegen. Die in der Literatur wiederholt anzutreffenden Typologien von sog. *exklusivistischen* und *inklusionistischen* Modellen¹⁶ bilden die theologisch unentschiedene Situation eher ab, als daß sie über sie hinausführten. Sie sollen hier als Orientierungsmöglichkeiten erwähnt, aber nicht noch einmal dargestellt werden.

2 Eine doppelte religionspädagogische Herausforderung: individualisierter Glaube und das Christusverständnis im Kindes- und Jugendalter

Die praktisch und theoretisch, theologisch und pädagogisch gleichermaßen gut begründete – gleichsam *objektive* – Notwendigkeit, die Frage nach Jesus Christus in die Perspektive eines interreligiösen Lernens zu rücken, begegnet nun aber auch besonderen *Schwierigkeiten*, die mit der *Subjektivität* der Menschen allgemein und mit dem Christusverständnis von *Kindern und Jugendlichen* im besonderen verbunden sind.

In der Religionssoziologie wird inzwischen ganz allgemein davon ausgegangen, daß zwischen dem Glauben der Kirche als Bekenntnis oder ausformulierter Lehre auf der einen und dem Glauben der einzelnen Menschen auf der anderen Seite erhebliche Unterschiede bestehen. Der Titel einer Schweizer Untersuchung bringt es auf den eingängigen Begriff: »Jede(r) ein Sonderfall?«¹⁷. Die daraus für die (inner-)christliche Ökumene resultierende Herausforderung wird von U. Baumann zugespitzt so beschrieben:

»Es liegt auf der Hand: Eine Ökumene, welche dieser Situation nicht Rechnung trägt, sondern sich unverändert an den alten konfessionellen Milieus orientiert, wird früher oder später völlig den Boden unter den

15 J. Lähnemann, Evangelische Religionspädagogik in interreligiöser Perspektive, Göttingen 1998, 234, 244.

16 Vgl. etwa Wrogemann, Im Angesicht; A. Grünschloß, Der eigene und der fremde Glaube. Problem und Perspektiven gegenwärtiger Religionstheologie, in: EvErz 46 (1994), 287-299.

17 A. Dubach / R.J. Campiche (Hg.), Jede(r) ein Sonderfall? Religion in der Schweiz. Ergebnisse einer Repräsentativbefragung, Zürich/Basel 21993.

Füssen verlieren, weil sie eine Kirchenidentität voraussetzt, die dem Wesen individualisierter Religiosität eben gerade fremd geworden ist. Unter postmodernen Bedingungen kann die Aufgabe der Ökumene nicht mehr vordringlich darin gesehen werden, die Lehrgegensätze und Mentalitätsunterschiede der Reformation zu überwinden und konfessionell gegeneinander sozialisierte Christen miteinander ins Gespräch zu bringen. Zwar behält die theologische Ökumene unter theologiegeschichtlichen Gesichtspunkten durchaus ihr Recht und ihre Aufgabe. Doch steht heute die Frage im Vordergrund: Wie können konfessionell nur marginal sozialisierte Christen ... überhaupt in ein ›Interaktionsnetz alltäglicher [christlicher] Beziehungsstrukturen‹ integriert werden?«¹⁸

Ähnliche Herausforderungen zeigen sich auch hinsichtlich der Religionen und ihres Verständnisses von Gott. K.-P. Jörns berichtet eine Reihe einschlägiger Ergebnisse:

Mit der Aussage: »Die Religionszugehörigkeit eines Menschen sagt nichts über seinen Wert aus« erteilen fast alle der von Jörns Befragten »mit den jeweils höchsten Zustimmungswerten der Diskriminierung Andersgläubiger eine Absage«. Umgekehrt ist der Wunsch, daß die eigene »Religion weltweit befolgt würde«, nur bei einer kleinen Minderheit zu finden (auch bei den Pfarrerrinnen und Pfarrern sind es nur etwa 20%). Hohe Zustimmung hingegen findet dann wieder das Statement: »Es gibt nur einen ›Gott‹, auch wenn ihn die Religionen unterschiedlich verehren«. Jörns faßt zusammen: »Theologisch ist der Trend der Ergebnisse von großer Bedeutung. Der alte Absolutheitsanspruch, daß die eigene die wahre Religion ist und den anderen Gläubigen die Wahrheit fehlt, findet in einem entscheidenden Punkt keinen Rückhalt mehr: Der von der eigenen Religionsgemeinschaft und der von den anderen geglaubte Gott wird als ein- und derselbe angesehen; die Religionen sind kulturbedingt und als Verehrungsformen des Einen Gottes sekundär. Sie können deshalb – vergleichbar dem Nebeneinander der Kulturen – auch künftig nebeneinander existieren, müssen nicht vereinigt werden. Außerdem hängt der Wert der Menschen nicht von ihrem Glauben ab.«¹⁹

Allerdings verweist die Studie von Jörns auch auf Befunde, die ihrerseits die Notwendigkeit interreligiösen Lernens noch einmal unterstreichen. Bei den befragten Schülerinnen und Schülern (Sekundarstufe II) war eine deutliche Zurückhaltung hinsichtlich der »These vom Einen Gott« zu beobachten. Jörns vermutet, daß hier die Erfahrung von Kulturdifferenzen zur Annahme entsprechender Gegensätze im Gottesverständnis geführt

18 U. Baumann, Ökumene ohne Konfessionen? In: A. Dubach / W. Lienemann (Hg.), Aussicht auf Zukunft. Auf der Suche nach der sozialen Gestalt der Kirchen von morgen. Kommentare zur Studie »Jede(r) ein Sonderfall? Religion in der Schweiz«, Bd. 2, Zürich/Basel, 1997, 181-197, 184.

19 K.-P. Jörns, Die neuen Gesichter Gottes. Was die Menschen heute wirklich glauben, München 1997, 169, 171, 172f.

haben könnte.²⁰ Dies wäre eine bedenkliche Begründung theologischer Gegensatzannahmen, weil Unterschiede zwischen kulturellen Lebensformen direkt auf das Gottesverständnis projiziert würden.

Im Zusammenhang des interreligiösen Lernens hat besonders R. Jackson dafür plädiert, den bei der Beschreibung von Religionen eingesetzten Religionsbegriff zu problematisieren und ihn zumindest teilweise durch differenziertere, auf individuelle Unterschiede eingestellte Beschreibungsformen zu ersetzen²¹. Sein Argument zielt auf eine »allgemeine Lockerung der etablierten Ansätze, mit der Forderung nach stärker persönlichen Darstellungen, die individuelle Erfahrung und soziale Erfahrung miteinander verbinden, um so Ansätze zu vermeiden, die universelle ›Wesenheiten‹ setzen oder Beteiligte in die schematischen Formulierungen von zentralen Glaubensweisen und Begriffen zwingen«. Statt dessen soll die »innere Vielfalt der religiösen Traditionen« stärker beachtet und sollen auch solche »religiöse Phänomene« nicht übergangen werden, die nicht so leicht in die »auf die sechs Weltreligionen gründenden Taxonomien« passen²².

Zusammenfassend kann die *erste Herausforderung* so beschrieben werden, daß die theologisch bestimmten Unterschiede zwischen den Christusbildern in den Religionen auf der Ebene des persönlichen Bewußtseins und Glaubens der Menschen heute keine ebenso deutliche Entsprechung besitzen. – Vor diesem Hintergrund lassen sich auch die von M. Rickers im vorliegenden Band berichteten Äußerungen der Eltern verstehen. Sie belegen offenbar weit mehr die persönlichen Auffassungen von Jesus, als daß sie ungebrochen die »offiziellen« dogmatischen Unterschiede spiegeln würden.

Welche religionspädagogischen Konsequenzen daraus zu ziehen sind – das sei schon hier angedeutet, liegt damit allerdings nicht ohne weiteres schon auf der Hand: *Einerseits* kann, ähnlich wie U. Baumann über das christlich-ökumenische Lernen sagt, überhaupt ein interreligiöses Lernen unter Absehung der im Bewußtsein der Menschen nicht mehr gegebenen Unterschiede gefordert werden – das wäre beispielsweise die gemeinsame Achtung vor Jesus als ethischem Vorbild; *andererseits* könnte eine eigene Bildungsaufgabe gerade darin gesehen werden, die nach Religionen unterschiedlichen Christusbilder überhaupt erkennbar zu machen – nicht um einen möglichst tiefen Graben zwischen den Religionen aufzureißen, sondern um so erst der auch für den einzelnen existentiell bedeutsamen Grundentscheidungen ansichtig zu werden.

Die *zweite religionspädagogische Herausforderung*, die nun aufzunehmen ist, erwächst aus dem *Christusverständnis von Kindern und Jugendlichen*. Die im vorliegenden Band von G. Büttner und H. Rupp zusammen-

20 Ebd., 172.

21 R. Jackson, Religious Education. An Interpretive Approach, London 1997, 49ff.

22 Ebd., 69.

getragenen empirischen Ergebnisse zur Entwicklung des Christusverständnisses ergeben zwar noch kein abschließendes Bild im Sinne einer Entwicklungstheorie. Sie begründen jedoch die Erwartung, daß das Christusverständnis ähnlich wie die besser untersuchten Welt- und Gottesbilder im Zusammenhang der (religiösen) kognitiven und psychosozialen Entwicklung im Kinder- und Jugendalter zu sehen ist und daß es im Zuge dieser Entwicklung verschiedene Ausformungen annimmt.

Die von Büttner/Rupp für verschiedene Schulstufen hypothetisch beschriebene »Entwicklung des Jesusbildes« soll als solche hier nicht erneut diskutiert werden. Statt dessen möchte ich zeigen, welche Implikationen sie für ein auf christologische Fragen bezogenes interreligiöses Lernen einschließt. Dabei orientiere ich mich ebenfalls an den verschiedenen Schulstufen, weise aber ausdrücklich darauf hin, daß die Zuordnung von Schul- und Entwicklungsstufen bestenfalls der ersten Orientierung dienen kann und daß selbstverständlich im Einzelfall erhebliche Abweichungen vorkommen²³.

Für das *Grundschulalter* erwarten Büttner/Rupp eine Auffassung von Jesus als »indirektem Zauberer«. Dies bedeutet, daß Jesus Christus als wunderkräftige Gestalt gesehen wird, die zu den Christen gehört. Betrachten wir vor diesem Hintergrund die Äußerung eines zehnjährigen Hindu-Kindes aus England. Das Kind spricht von »Baba« (Sathya Sai Baba):

»Ich bin ihm schon einmal begegnet und habe sogar mit ihm gesprochen. Ich fragte mich: ›Warum zeigt er ihnen nicht so etwas wie die Wunder von Jesus? Warum tut er nicht ein Wunder?‹ – und ich meine so, daß die Leute es wirklich sehen, nicht nur so, daß niemand dabei ist. Er tut etwas, und dann kommen die Leute und sagen: ›Oh, sieh dir das bloß mal an‹.«²⁴

Diese Äußerung läßt sich so verstehen, daß sich dieses Kind einen ebenso wunderkräftigen »Baba« wünscht, wie Jesus es s.E. für die Christen ist. Sein Bild von Jesus scheint dabei eher freundlich und anerkennend zu sein. Ablehnung verrät seine Äußerung jedenfalls nicht, eher schon den Wunsch, mit den Christen gleichziehen zu können.

Anders klingt dies bei einem Kind, das in der Hare-Krishna-Bewegung aufwächst. Bei einer Kinderstunde werden die Kinder aufgefordert, »aufzuschreiben, was sie sagen würden, wenn ihr Lehrer sie in der Schule fragt, was sie glauben«. Ein Mädchen schreibt:

»Wenn unser Lehrer nach Gott fragen würde, würde ich sagen, daß Krishna unser Gott ist und daß er die Welt gemacht hat. Dann würde der Lehrer sagen: ›Wer ist der Sohn Gottes?‹ und ich würde sagen: »Das ist Jesus«. Und ich würde auch sagen: ›Wir glauben nicht an Jesus, weil er für englische Menschen gemacht wurde.«²⁵

Hier mischen sich offenbar kulturelle, ethnische oder nationale Spannungen mit interreli-

23 Vgl. dazu grundsätzlich F. Schweitzer, *Lebensgeschichte und Religion. Religiöse Entwicklung und Erziehung im Kindes- und Jugendalter*, Gütersloh 1999.

24 R. Jackson / E. Nesbitt, *Hindu Children in Britain*, Stoke-on-Trent 1993, 123.

25 Ebd., 156.

giösen Wahrnehmungen. Die Welt außerhalb der Hare-Krishna-Bewegung erscheint für die Kinder als tendenziell feindliche Umgebung. Für eine freundliche Haltung gegenüber Jesus ist hier kein Raum.

Die beiden Äußerungen zeigen, so möchte ich hypothetisch formulieren, die Möglichkeiten und Grenzen interreligiöser Wahrnehmung im Grundschulalter: Das Spektrum reicht von einer freundlich-anehmenden Haltung einerseits bis zu einer abgrenzend-abwehrenden Einstellung zu Jesus als einem im nationalen Sinne parteigebundenen Gott andererseits. In den Sichtweisen der Kinder mögen sich dabei die – in diesem Falle: hinduistischen – Traditionen spiegeln (Jesus und Baba als Verkörperungen des Göttlichen, s.o.), aber sie sind den Kindern offenbar nicht bewußt. Sie fällen ihre Urteile direkter – wohl aus der Beziehung zu Eltern und Lehrern heraus –, nicht im Rückgriff auf die Tradition.

Daß die Möglichkeiten, mit verschiedenen, der jeweiligen Glaubenstradition entsprechenden Sichtweisen umzugehen, im *frühen und mittleren Jugendalter*, d.h. der Zeit der *Sekundarstufe I*, deutlich zunehmen, hat Folgen auch für die interreligiöse Wahrnehmung. Stellvertretend zeigen dies zwei bei R. Coles berichtete Äußerungen eines christlichen und eines muslimischen Jugendlichen:

»Nicht nur für Theresa, sondern auch für andere katholische und protestantische Kinder ist das Christentum eine ›besondere Religion‹, wie es ein zwölfjähriger ungarischer Junge . . . ausdrückte, denn ›sie ist die einzige, die von Gott selbst ausgewählt wurde‹. Um eine nähere Erklärung gebeten, gab er gern Auskunft: ›Über andere Religionen weiß ich nichts. Ich kenne nur unsere [den Katholizismus]. Aber Jesus ist auf die Erde gekommen, und ich glaube, daß Gott in den anderen Religionen nicht herabgekommen ist und hier gelebt hat – aber Er war hier, und deshalb kennt Er uns und erwartet uns, wenn wir die Erde verlassen‹.²⁶

Ein muslimischer Jugendlicher: »Wir im Islam haben die größte Achtung vor Jesus. Aber Er war nicht Allah – nicht Gott; Er war einer, den Gott zu uns sandte, um uns zu besuchen. Wenn Gott, wenn Allah gekommen wäre, dann wäre es nicht zu all dem Unglück und Leid gekommen – dem Tod am Kreuz. Jesus war nicht Gott, man könnte Gott nicht töten. Allah würde seine rechte Hand erheben, und alle, die Ihn töten wollten, würden sterben! Er würde bewirken, daß jeder an Ihn glaubte, und wer sich weigerte, würde sterben – so würde das aussehen, wenn Allah auf die Erde käme«²⁷.

Diese Äußerungen lassen auch erkennen, wie Glaubensfragen jetzt mit sozialen Identitäten im Sinne der Zugehörigkeit zusammenfließen:

»*Wir*« glauben, »*unsere* Religion« etc.²⁸ Darauf verweist auch die Aussa-

26 R. Coles, Wird Gott naß, wenn es regnet? Die religiöse Bilderwelt der Kinder, Hamburg 1992, 180.

27 Ebd., 201.

28 Auch das oben zitierte Beispiel für eine kindliche Wahrnehmung anderer Religionen bei einem Hindu-Kind zeigt bereits diese Verbindung mit sozialen Identitäten. Eine eindeutige Altersangabe fehlt bei diesem Beispiel. Möglicherweise steht dieses Kind am Übergang zum Jugendalter.

ge des knapp zehnjährigen Jakob, eines Kindes aus einer christlich-muslimischen Familie:

»Ja, ich mache hier beim evangelischen Reliunterricht mit. Und getauft bin ich nicht, aber ich werde noch. Ich möchte auch gern getauft werden, ich möcht' einfach zu den Christen gehören. Ich will beim Unterricht mitmachen, und wenn ich so als Außenseiter dastehe, daß ich nicht getauft werde . . .«²⁹

Die bei Büttner/Rupp berichteten Ergebnisse lassen ebenso wie Beobachtungen aus unserer Tübinger Unterrichtsstudie³⁰ – besonders bei *Jugendlichen am Übergang zur Sekundarstufe II und danach* – noch eine weitere Tendenz erwarten, die nicht eine Abgrenzung, sondern eher eine bestimmte Annäherung zwischen den Glaubensweisen wahrscheinlich macht. Diese Annäherung wäre theologisch gesehen allerdings in dem Sinne reduktionistisch, daß nun auch christliche Jugendliche Jesus nicht mehr als Christus, als Messias oder Gottes Sohn, verstehen: Die Tendenz, Jesus als vorbildlichen Menschen anzusehen, konvergiert in gewisser Weise mit den Jesusbildern im Koran (Jesus als Prophet, nicht als Sohn Gottes) und auch mit bestimmten Jesusauffassungen im Judentum (Jesus als Lehrer, nicht als Messias). Darin könnte sich eine »entmythologisierende« Jesulogie, die sich vom dogmatischen Christus entfernt, mit anderen Religionen treffen und so ein religionsdidaktisch-theologisch unerwartetes – fragwürdiges – Resultat erbringen.

3 Interreligiöses Lernen und Christusglaube – Perspektiven für die religionspädagogische Praxis

Bislang haben wir die Notwendigkeit einer Christologie im Horizont der Religionen und der Geschichte ihrer Begegnungen einerseits sowie die doppelte Herausforderung durch individualisierten Glauben und durch das Christusverständnis im Kindes- und Jugendalter andererseits herausgearbeitet. In einem dritten Schritt bleibt nun zu fragen, wie ein auf den Christusglauben im interreligiösen Horizont bezogenes Lernen aussehen kann. Der sehr vorläufige Stand der empirischen Forschung zum Christusverständnis in *interreligiöser Perspektive* läßt freilich von vornherein keinerlei abschließende Darstellung zu. Möglich und sinnvoll ist jedoch eine Kennzeichnung von religionsdidaktischen Frage- und Problemstellungen, die weiter zu bearbeiten wären. Wir folgen zunächst wieder den Schul- bzw. Altersstufen und kommen dann zu übergreifenden Fragen.

29 U. Arnold / H. Hanisch / G. Orth, Was Kinder glauben. 24 Gespräche über Gott und die Welt, Stuttgart 1997, 63.

30 F. Schweitzer u.a., Religionsunterricht und Entwicklungspsychologie. Elementarisierung in der Praxis, Gütersloh 21997, 86f.

Für das *Grundschulalter* stehen das Kennenlernen von Jesus Christus und seine Wahrnehmung als eines wunderkräftigen Mannes im Vordergrund. Eine reflektierte Auseinandersetzung mit unterschiedlichen Deutungen dieses Mannes dürfte in aller Regel für Kinder in diesem Alter nicht erreichbar sein. Die daraus manchmal abgeleitete Forderung, der Religionsunterricht der Grundschule oder auch religionspädagogische Angebote für dieses Alter in der Gemeinde müßten religiös homogen sein, übersieht, daß Kinder auch ohne unser Zutun mit anderen religiösen Glaubensweisen konfrontiert sind. Wo dies nicht durch persönliche Kontakte geschieht, erfolgt die Konfrontation heute gewiß durch die Medien. Religionspädagogische Angebote können sich auch in diesem Alter nicht auf die Vermittlung von Jesusgeschichten beschränken. Wie aber kann den Kindern eine Beschäftigung mit anderen Religionen und mit deren Erlösergestalten bzw. Erlösungsvorstellungen ermöglicht werden, ohne daß am Ende ein bloß desorientierendes Nebeneinander konträrer Vorstellungen entsteht? Vor dieser Schwierigkeit, Unterschieden zwischen den Glaubensweisen auch dann gerecht zu werden, wenn diese Unterschiede der ausdrücklichen Reflexion noch kaum zugänglich sind, steht ein allgemeiner Religionsunterricht beispielsweise in England ebenso wie der konfessionelle oder konfessionell-kooperative Religionsunterricht in Deutschland.

Der von M. Grimmitt, J. Hull u.a. entwickelte Ansatz »A Gift to the Child«³¹ setzt hier bewußt auf Distanzierungselemente und -erfahrungen, mit deren Hilfe Kinder im Grundschulalter die Zusammengehörigkeit bestimmter Heiligen- oder Gottesbilder mit bestimmten Religionsgruppen erkennen sollen. Ähnlich kann in einem konfessionell-kooperativen Religionsunterricht die Zuordnung durch die Zugehörigkeit zu verschiedenen, einander begehenden Lerngruppen geschehen. In beiden Fällen dürfte die Identifikation mit bestimmten Personen eine wichtige Rolle spielen, weshalb Identifikationsmöglichkeiten entweder durch persönlich anwesende oder narrativ vorgestellte Personen bewußt verfügbar gemacht werden sollten.

Das übergreifende Ziel für diese Schulstufe kann mit J. Lähnemann in der Freude, »den Glauben anderer kennenzulernen«, gesehen werden³² – in einer freundlich-offenen, nicht auf Ablehnung und Abwertung bedachten Haltung. Ähnliche Aufgaben beschreibt J.W. Fowler im Blick auf die in diesem Alter erwartete Glaubensstufe (»mythisch-wörtlicher Glaube«):

»Die Erzählungen von den Helden im Glauben (was an erster Stelle Jesus als den Christus einschließt) sollten besonders auch von solchen Männern und Frauen handeln, die sich – wegen der Liebe Gottes – die Rechte von Menschen aus ganz anderen religiösen Gemeinschaften, Klassen oder rassisch-ethnischen Zugehörigkeiten angelegen sein ließen oder für

31 M. Grimmitt u.a., A Gift to the Child. Religious Education in the Primary School, London 1991.

32 Lähnemann, Religionspädagogik, 319.

diese sogar gekämpft haben«. Darüber hinaus »sollte ihnen Gelegenheit geboten werden, Personen oder Gruppen aus anderen religiösen Gemeinschaften zu besuchen oder sich von diesen besuchen zu lassen.«³³

Wie die oben zitierten Äußerungen Jugendlicher zeigen, sind die Unterschiede zwischen den Religionen, einschließlich der Auffassungen von Jesus oder Christus, zumindest manchen Jugendlichen in der *Sekundarstufe I* durchaus bewußt. Insofern ist es zu begrüßen, wenn die Thematisierung des Verhältnisses unterschiedlicher Religionen zueinander auch in diesem Alter unternommen wird, nicht erst – wie lange Zeit üblich – in der Sekundarstufe II. Dabei ist allerdings die Gefahr zu beachten, daß die Identifikation mit der eigenen religiösen oder beispielsweise nationalen Gruppe, die für dieses Alter bzw. die Stufe des »synthetisch-konventionellen Glaubens« (Fowler) bezeichnend ist, leicht zu tendenziell feindlicher Abgrenzung führen kann. J. Lähnemanns Vorschlag, hier das »Vertrautmachen mit der eigenen« Tradition konsequent mit der »Öffnung für andere Traditionen« zu verbinden³⁴, erscheint daher gut begründet. Lähnemann denkt dabei besonders an Gemeinsamkeiten in der Ethik. Im vorliegenden Zusammenhang liegt eine sinnvolle Möglichkeit darin, auf die nicht nur trennende, sondern auch verbindende Bedeutung Jesu Christi hinzuweisen: seine Offenheit gegenüber allen Menschen, die trotz bleibender Unterschiede positive Wahrnehmung Jesu durch Juden und Muslime usw.

Die *Sekundarstufe II* gilt seit langem als die Zeit, in der die Frage nach dem Verhältnis der Religionen zueinander in reflektierter, auch (wissenschaftlich-)theologische Argumente einschließender Weise thematisiert werden kann. Unter entwicklungspsychologischen Aspekten ist dies zu bejahen. Kritisch zu prüfen ist jedoch, ob die Unsicherheit bzw. fragend-kritische Haltung hinsichtlich des Christusglaubens im Jugendalter bei entsprechenden Unterrichtseinheiten tatsächlich berücksichtigt ist. Für die Jugendlichen stellt sich ja nicht nur die Frage, wie mit den vom christlichen Glauben abweichenden Sichtweisen anderer Religionen umzugehen ist, wenn sie ihren Christusglauben in intellektuell redlicher Form aufrechterhalten wollen – es stellt sich vielmehr zuerst und vor allem die Frage, ob sie den Christusglauben für sich selber überhaupt übernehmen wollen oder können!

Wird beispielsweise das Verhältnis zwischen Christentum und Islam so thematisiert, als glaubten »die« Christen an die Gottessohnschaft Jesu Christi und als läge hier die Unterscheidung zum Islam, dann geraten Jugendliche, die selber in Jesus eher den vorbildlichen Menschen sehen, fast mit Notwendigkeit ins Abseits. Sind sie dann noch Christen? Oder gar

33 J. W. Fowler, Öffentliche Kirche und christliche Erziehung. In: R. Preul u. a. (Hg.), Bildung – Glaube – Aufklärung. Zur Wiedergewinnung des Bildungsbegriffs in Pädagogik und Theologie, Gütersloh 1989, 253-269, 266.

34 Lähnemann, Religionspädagogik, 349.

Muslime? – Oder bewährt sich eben auch hier: »Wir nehmen alles an und halten es für die Wahrheit, machen es zu unserer Wahrheit, denn eine objektive Wahrheit gibt es nicht mehr«³⁵?

So gesehen sollte die Bildungsdeutung einer Auseinandersetzung mit unterschiedlichen Sichtweisen von Jesus Christus weit stärker als bisher auch in ihrer Funktion für die *Klärung eigener Glaubenspositionen* im Jugendalter gesehen werden. Dies müßte freilich einschließen, daß der Unterricht eine geklärte christliche Identität weder in dem Sinne voraussetzt, daß einfach von »uns« Christen gesprochen wird, noch auch bloß so, daß die Kriterien für Christsein ohne Mitsprache der Jugendlichen vorab festliegen.

Damit ist zugleich eine Form des Unterrichts angesprochen, wie sie sich angesichts der *Individualisierung von Religion* überhaupt zunehmend bewähren dürfte. Während es sinnvoll bleibt, die Unterschiede zwischen den religiösen oder theologischen Lehren der verschiedenen Religionen herauszuarbeiten, schon um deren jeweilige Eigenart verstehen zu können, erspart dies nicht die konsequente Berücksichtigung der Glaubensüberzeugungen der einzelnen Menschen. Was »der Koran« oder was »die christliche Dogmatik« zu Jesus Christus sagen, fällt nicht zusammen mit dem, was Muslime und Christen heute glauben. Beides sollte aber nicht einfach gegeneinander ausgespielt werden. Die Unterschiede zwischen den verschiedenen religiösen Positionen in Fragen der Gotteslehre, der Anthropologie, der Ethik usw. sind für das Christusverständnis nicht gleichgültig. Ihren didaktischen Sinn gewinnen sie aber erst durch die Aufnahme auch der tatsächlichen Glaubensweisen heutiger Menschen – im Christentum ebenso wie in den anderen Religionen.

Nimmt man schließlich noch den Aspekt der geschichtlichen Zusammenhänge hinzu, in denen die Begegnungen zwischen den Religionen stehen (»Christologie nach Auschwitz«; Rassismus; Islam und Migration usw.), so ergibt sich eine *mehrpole Anfordungsstruktur für die Religionsdidaktik*. Interreligiöses Lernen in Bezug auf den Christusglauben schließt ein bzw. sollte einschließen,

daß Lernprozesse auch dort auf das *Verstehen und Achten* der anderen Religionen und ihrer Angehörigen ausgerichtet sind, wo – wie beim Christusglauben – weitreichende Unterschiede bleiben;

daß die *geschichtlichen Voraussetzungen* der jeweiligen Begegnung mit dem Judentum, dem Islam, dem Hinduismus usw. einbezogen werden;

daß die von Kindern und Jugendlichen ausgebildeten Zugänge zu Jesus oder Christus (»Jesus«- und Christus-Bilder«) Berücksichtigung finden;

daß die im interreligiösen Vergleich oft erst erkennbaren Fragen nach dem *eigenen* (Christus-)Glauben zum Tragen kommen können.

Es braucht nicht eigens hervorgehoben werden, daß der damit formulierte Anspruch sehr hoch ist. Nur auf der Grundlage weiterer Entwürfe und

35 P. König, Wir Vodookinder. In: K.M. Michel / T. Spengler (Hg.), Deutsche Jugend. Kursbuch 113, Berlin 1993, 1-6, 5.

Erfahrungen in Praxis und Theorie kann es gelingen, dem Ziel eines auf den Christusglauben bezogenen interreligiösen Lernens näherzukommen.

Abstract

The article considers various cultural and theological reasons why religious education should treat questions of Christology in an interreligious perspective. In a further step, this need is confronted with the challenges resulting from religious development in childhood and adolescence as well as from religious individualization. Faith in Christ as it is found with the various groups of learners, is far from identical with theological dogmatics. Yet interreligious education inevitably has to take account of the developmental as well as of the social aspects of faith. In addition, it has to consider the historical contexts in which the religions encounter each other in a particular country.

Günter Lange

Christus im Spiegel der Kunst // Einblicke in die Geschichte des Christusverständnisses anhand exemplarischer Bilder

Um konzentriert und trotzdem anschaulich genug vorgehen zu können, beschränke ich mich auf das Bild Christi selbst und übergehe szenische Darstellungen. Um praxisfreundlich zu sein, habe ich durchweg (Ausnahme II.2) auf Exempel zurückgegriffen, die in Band 7 der DiaBücherei von Jörg Zink (Eschbach 1983) als Dia zur Verfügung stehen. Die Bildauswahl und die fundierten Bildkommentare dieses Bandes stammen von Gerhard Boos. – In der umfangreichen Folien-Sammlung von Siegfried Gruber (Autor) und Josef Ruf (Hg.): »Christusbilder« (Religionspädagogisches Seminar der Diözese Regensburg, 1997, Tel. 0941-5699-238) finden sich drei der nachfolgenden sechs Beispiele (II.1,4,5).

I Vorübungen – noch ohne Bilder

1 Christusbilder als Produkte der nachbiblischen Glaubensphantasie

Zum alttestamentlichen Erbe des Neuen Testaments gehört, daß die frühe Kirche sich streng an das Bilderverbot (Ex 20,4; Dtn 5,8) gehalten hat. Nicht nur waren gemalte Bilder im Dienst der Christusverkündigung zunächst undenkbar; auch verbal liefern die Schriften des Neuen Testaments keine malbaren Beschreibungen Jesu. Obwohl das literarische Porträt zum festen Bestandteil der antiken Literatur gehört, gibt es in den Evangelien keinerlei Hinweise auf Jesu Aussehen – selbst bei Lukas nicht, dem das am ehesten zuzutrauen wäre und der dementsprechend später auch als malender Evangelist vorgestellt wird. Das offizielle Nebeneinander von vier gleicherweise gültigen Evangelien ist sozusagen eine neutestamentliche Form der Respektierung des Bilderverbots. Bekanntlich wollen die Evangelien kerygmatisch und nicht biographisch gelesen werden. Das heißt: Nicht die malbare leibliche Gestalt des Christus Jesus findet Interesse, sondern allein sein Auftrag, seine Sendung, sein Verhältnis zu Gott und den Menschen und zum Reich Gottes. So kann ich die Evangelien völlig zureichend verstehen, ohne mir Jesus individuell-porträthaft vorstellen zu müssen. Daß das dennoch geschieht, ist eine Folge der Suggestionskraft christlicher Kunst.

Die Geschichte des materialisierten Christusbildnisses dürfte deshalb be-

sonders geeignet sein, historische Kontexte im Wandel des Christusbildens auszumachen. Denn alle Christusbilder sind sozusagen Wunschbilder des nachbiblischen, kirchlichen oder persönlichen Glaubens. Sie spiegeln die Glaubensvorstellungen, -bedürfnisse und -phantasien der jeweiligen Zeit – der Auftraggeber, der Adressaten, der Produzenten –, obwohl diese durchweg meinen, nichts anderes darzustellen und zu sehen als das, was sie in der Bibel gelesen haben.

2 Die Verpflanzung in den hellenistischen Kontext

Der erste große Schub einer neuen Inkulturierung des Christentums erfolgte im Zuge seiner »Hellenisierung«. Der Christianisierung des bilderfreundlichen griechisch-römischen kulturellen Milieus entspricht die Hellenisierung des Christentums – z.B. auch durch die Indienstnahme der spätantiken Bildersprache der Kunst. Das bloße Faktum des Bildgebrauchs in der Kirche – ungefähr ab der Mitte des 3. Jhs. – enthält somit bereits eine Konzession an das kulturelle Umfeld der christlichen Verkündigung. Das ist umso beachtenswerter, als sich ja diese »Liberalisierung« im Umgang mit einem bisher verpönten Medium gegen die Autorität eines Dekalogverbotes durchsetzen mußte. Damit waren auf die Dauer auch gemalte oder sogar skulptierte Christusbilder angesagt.

Dem gehen theologisch-pastorale Spekulationen über das Aussehen Christi voraus, die aber zunächst der Bildwerdung nicht günstig sind; sie stellen nämlich die Häßlichkeit Christi heraus. Aufgrund des vierten Gottesknechtsliedes (Jes 53,1-9) bekennen maßgebliche Theologen des 2./3. Jhs. wie Justin, Tertullian und Clemens von Alexandrien, Jesus sei von Geburt an unscheinbar, unansehnlich, ja ausgesprochen häßlich gewesen. Clemens weiß auch einen Grund dafür anzugeben: ». . . damit niemand über dem Lobe der anmutigen Erscheinung und über der Bewunderung für seine Schönheit versäume, sich um seine Worte zu kümmern.«

Der Christengegner Celsus macht sich (um 178) zum Anwalt des hellenistischen religiösen Empfindens, wenn er einen unansehnlichen Gottessohn nicht für glaubwürdig hält: »Da nun ein göttlicher Geist in dem Körper war, so hätte dieser durchaus von den übrigen verschieden sein müssen entweder nach Größe oder Schönheit oder Kraft oder Stimme oder Eindruck oder Gabe der Überredung. Denn es ist unmöglich, daß ein Körper, dem etwas Göttliches mehr als den andern zu eigen war, sich gar nicht von einem andern unterscheiden hätte; dieser aber unterschied sich gar nicht von einem andern Körper, sondern war, wie sie (die Christen) sagen, klein, mißgestaltet und unedel.« Origenes verwahrt sich dagegen und meint, Christus sei zwar mißgestaltet, aber nicht unedel und klein gewesen.

Auf die Dauer hatte der volkstümliche Einwand des Celsus durchschlagenden Erfolg: In der Bildtradition dominiert bis heute der hellenistisch-schöne Christus-Typ, dessen Einssein mit Gott sich tatsächlich in »Größe, Schönheit, Kraft« zeigt. Allerdings ist auch der schöne Christus ein theologisches Konstrukt. In ihm soll sich Ps 45,3 spiegeln: »Du bist der Schönste von allen Menschen.«

3 Der polymorphe Christus

Irenäus (2. Jh.) spricht sich überhaupt gegen Eindeutigkeit und Einheitlichkeit der Vorstellung aus; Christus sei wegen seiner Originalität uner-

schöpfflich: »Das Wort des Vaters, das ja Reichtum und Vielfalt ist, wird nicht nur in *einer* Ausdrucksweise begriffen und erschien den Schauenden nicht nur in *einer* Rolle, sondern je nach den Anforderungen und Wirksamkeiten der Heilsordnung.« Origenes (unter Berufung auf die Verklärungs- bzw. Emmausperikope): »Christus erschien einem jeden nach dessen Würdigkeit . . . Er konnte auf diese und jene Weise den Menschen erscheinen.« Oder derselbe Origenes: »Das eine Mal nimmt Christus die Gestalt an, von der gesagt ist ›Er hatte weder Gestalt noch Schönheit‹, das andere Mal eine so herrliche und staunenerregende und wunderbare, daß vor einer solchen Schönheit die . . . Jünger auf ihr Antlitz fielen.« Augustinus erfindet das Bild von den zwei Flöten, in die der eine Geist die zweifache Melodie von Christus bläst, die eine nach Ps 45 schöngestaltig, die andere nach Jes 53 ohne Gestalt und Schönheit. Honorius von Autun (12. Jh.) stellt sich vor, daß ein und derselbe Christus am Jüngsten Tag den Erwählten als Verklärter, den Verdammten als Gekreuzigter erscheine. Bei Pascal (17. Jh.) schließlich findet sich die Bemerkung: »Durch seine Herrlichkeit ist er alles, was groß ist . . . durch sein sterbliches Leben ist er alles, was armselig und niedrig ist. Deshalb, um in allen Personen sein zu können und um Vorbild jeder Lebenslage zu sein, nahm er diese unglückliche Seinslage auf sich.«

Solche und ähnliche Vorstellungen der Variabilität im Aussehen Christi reflektieren im Grunde nur das, was Eduard Schweizer 1968 vom biblischen Jesus konstatierte: Er ist der Mann, der alle Schemen sprengt. Die Polymorphie soll die Universalität der Zuwendung Gottes sichern und veranschaulichen: Er ist in Christus allen alles geworden.

So erweist sich die (vor allem in den Apokryphen weiter ausgemalte) Vielgestaltigkeit Christi doch nur auf den ersten Blick als paradox (oder als doketistisch). Sie ist uns heute religionspädagogisch willkommen, aber sie ist wegen der Unbestimmtheit der Gestalt eigentlich nicht bilderfreundlich. Sie läßt erkennen, auf welche Vorbehalte ein zu eindeutiges und festgelegtes Christusporträt stoßen muß.

4 Ein Steckbrief Jesu

Seit dem 6. Jahrhundert kursieren Beschreibungen Jesu, in denen sich die zunehmende Vereinheitlichung seiner Physiognomie spiegelt. Damit korrespondieren Legenden, die beglaubigen sollen, daß die Christusbilder auf den Herrn selbst zurückgehen und daß deren Prototypen kein menschliches Phantasiegebilde und Machwerk seien, sondern direkter und damit authentischster Abdruck vom Antlitz Christi, entstanden durch ein Wunder: Bild und Reliquie in einem. Der östlichen Legendenversion mit König Abgar von Edessa entspricht im Westen die Veronikalegende (vgl. die 6. Kreuzwegstation in katholischen Kirchen). Hinzu kommt die Legende, Lukas sei auch Maler gewesen. Den legendarischen

Beschreibungen korrespondiert der sogenannten acheiropoietische (= nicht-von-Menschenhand-gemachte) Christusbildtyp. In dem Maße, wie solche Geschichten für historisch glaubwürdig gehalten werden, bekommt dieser Bildnistyp (vor allem in der Ikonenkunst des Ostens) eine nahezu exklusive Stellung.

Zur Konkretisierung diene die Personalbeschreibung des sogen. Lentulusbriefes, der im Mittelalter die westliche Spätform einer langen Tradition darbietet, zitiert z.B. in der Einleitung eines maßgeblichen Meditationsbuches des Spätmittelalters, der Vita Christi des Ludolf von Sachsen:

Es erschien zu dieser Zeit und lebt noch jetzt ein Mensch – wenn es recht ist, ihn überhaupt einen Menschen zu nennen – von großer Kraft namens Christus, der Jesus heißt, der von den Leuten als Prophet der Wahrheit bezeichnet wird, den seine Schüler Sohn Gottes nennen, der Tote auferweckt und Kranke heilt, ein Mann von aufrechtem Wuchs, mittlerer Größe, von maßvollem und ehrwürdigem Aussehen, mit verehrungswürdiger Miene, mit nußbraunen Haaren, die bis zu den Ohren glatt sind, von den Ohren an abwärts sich zu sanften Locken formen und in fülligen Locken auf die Schultern herunterwallen, mit einem Scheitel auf der Mitte des Hauptes, mit einer ebenen und klaren Stirn, mit einem Angesicht ohne Flecken und Runzeln, das mäßige Röte ziert. Nase und Mund sind ohne Tadel, er trägt einen üppigen und vollen Bart mit Haaren von gleicher Farbe, der in der Mitte zweigeteilt ist. Er hat einen einfachen und reifen Blick, mit großen graublauen Augen, mit ungemein mannigfaltiger Ausdrucksfähigkeit, beim Schelten furchtbar, bei der Ermahnung sanft und liebevoll. Er ist fröhlich im Ernst, manchmal weint er, aber niemals hat man ihn lachen sehen. Seiner körperlichen Figur nach ist er aufrecht und gerade, Hände und Arme sind wohlgestalt, in der Unterredung ist er ernst, milde und bescheiden, so daß man mit Recht auf ihn das Wort des Propheten vom ›Lieblichsten unter den Menschenkindern‹ anwenden kann.

So gesehen, soll Christus Jesus wohl die vollkommene Schönheit eines Mannes im besten Alter verkörpern. Göttliche Vollkommenheit spiegelt sich in irdischer Körpersprachlichkeit. Seine menschliche Schönheit resultiert aus der ebenmäßigen Proportionalität seiner Gliedmaßen, aus den Farbqualitäten von Haut und Haar und vor allem aus seinen (sanguinischen?) Charaktermerkmalen (vielleicht in Erinnerung an Adam vor seinem Sündenfall?).

Daß dies alles theologischem Wunschdenken und nicht etwa irgendwelchen Informationen über das wahre Aussehen Jesu entsprungen ist, offenbart das Psalmzitat am Schluß des Steckbriefes. Die Kunst der Verfertiger von Christusbildern etwa seit dem 6. Jh. bestand darin, dieser geradezu kanonischen Vorgabe nachzukommen und dennoch je eigene Akzente zu setzen.

II Einübungen – mit Bildern

1 Beispiel

»Das nicht-von-Menschenhand-geschaffene Bild Christi«, Ikone, Nowgorod, 12. Jh.

Die »vera icon«, auf die die spätmittelalterliche Beschreibung letztlich zurückgeht, ist in zahlreichen Versionen überliefert; jede Epoche hat an Nuancen gearbeitet. Zu erkennen und zu unterscheiden ist der Veronika-Bildnistyp daran, daß nur das Antlitz Christi gezeigt wird, ohne Hals und

Schulter. Das Tuch der Legende gehört, wenn auch oft nur dezent angedeutet, ebenso dazu. Am genauesten ist das »nicht-von-Menschenhand-gemachte« Christusbild zu studieren an einer Nowgoroder Ikone des 12. Jhs. (DiaB 7,4; westliche Varianten ebd. 7,3;7,5;7,7. Folie Regensburg 14).

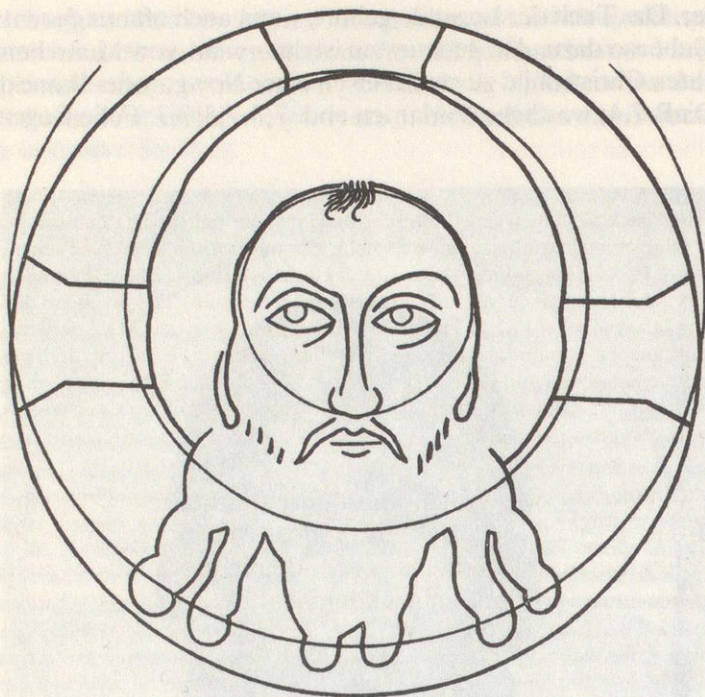


Christus erscheint dem Betrachter frontal. Solche Frontalität entspricht der Tradition von hoheitsvollen repräsentativen (Götter- und) Herrscherbildern. Sie schafft von vornherein eine feierliche Distanz und visualisiert so Rang und Würde des Dargestellten. Zu diesem »hieratischen« Stil gehört ebenso die strenge Symmetrie des Antlitzes Christi; selbst der obligate Mittelscheitel ist hier einzuordnen. Sogar die Haar- und Bartenden sind symmetrisch-ornamental gestaltet.

Allerdings wird die Symmetrie nicht perfekt eingehalten. Leichte Asymmetrien finden sich z.B. durch die vier Stirnlöckchen und besonders auffällig bei den Augenbrauen und in der Stellung der Pupillen. Der Betrachter wird scharf und zupackend, aber nicht starr angeblickt. Der Effekt dieser Machart des »Porträts« besteht darin, daß Christus den Beschauer sowohl anzieht als auch Distanz wahrt. Das planimetrische Schema der Ikone zeigt außerdem, wie sehr dieses Haupt gleichmäßigen konzentrischen Kreisen eingeschrieben, also ideal kontruiert ist.

Proportionsschema des acheiropoietischen Christushauptes

(aus: *Konrad Onasch*, Die Ikonenmalerei. Grundzüge einer systematischen Darstellung, Leipzig 1968, S.67)



Was ist der theologische Mehrwert einer solchen ästhetisch ausgeklügelten Gestaltung?

So befremdlich es klingen mag: Die Christusikone veranschaulicht indirekt das überlieferte Bilderverbot: In Christus – aber eben auch *nur* in Christus – hat Gott sich leiblich sehen lassen, er ist die *einzige* Ikone des Vaters. Das heißt: Wir sehen nicht nur das Porträt Christi. Wir sollen wahrnehmen, daß hier »authentisch« der herrschende Gott *selbst* repräsentiert wird, denn Christus ist »wesensgleich dem Vater« (Nicäa, 325), in ihm sind göttliche und menschliche Natur »unvermischt und ungetrennt« eins (Chalcedon, 451). Dieser dogmatische Kontext ist unbedingt mitzu»sehen«, da sonst die strenge Unnahbarkeit dieses Bildtyps heutigen Adressaten zum Problem wird.

Christusbilder solcher Art waren bis zum 8./9. Jh. wegen dieses ihres Anspruchs theologisch umstritten. Die Bildskeptiker erklärten – spitzfindig oder scharfsinnig – Christusbilder für dogmatisch unmöglich. Das Göttliche an sich sei per definitionem unumschreibbar (darüber waren sich Bilderfreunde und -feinde einig). Unumschreibbar (*aperigraptos*) hieß aber zugleich unmalbar (*graphein* kann mit »schreiben« und mit »malen« übersetzt werden). Folglich sei auch der in Christus menschengewordene Gott nur seiner menschlichen Natur nach darstellbar. Wer ihn darstelle, trenne demnach diesen Menschen von seiner göttlichen Natur – das sei die Häresie des Nestorianismus. Wer jedoch behaupte, in diesem Menschen sei das Göttliche mit enthalten, der vermische beide Naturen und setze sie ineins – die Häresie des Monophysitismus. Unweigerlich – so oder so – leugne also ein gemaltes Christusbild das Dogma von Chalcedon.

Jede orthodoxe Christusikone versucht durch ihre Darstellungsart diesen theologisch-intellektuellen Einspruch zu überwinden. So kann beispielsweise die Verbindung von strenger Symmetrie und leichter Unregelmäßigkeit des Antlitzes dazu dienen, die gottmenschliche Einheit der Person des Erlösers anzudeuten.

Denselben Zweck verfolgen die Bildinschriften; erst sie sichern letztlich die personale Identität. Obligat ist die (in unserem Beispiel leider nur noch in Spuren zu sehende) Namensinschrift IC XC (kontrahiert griech.: Jesus Christus). Häufig findet sich zudem in den Kreuzbalken des Nimbus die Inschrift HO OON (der Seiende), entsprechend der Selbstvorstellung Jahwes Ex 3, 14 LXX. Als dieser Christusbildtyp in den Katakomben erstmals im 4. Jh. auftaucht (Commodilla; Pietro e Marcellino), dient die Beischrift der apokalyptischen Buchstaben Alpha und Omega (vgl. Offb 1, 17) demselben Zweck der Vergewisserung, daß dieses hoheitsvolle Menschenantlitz wesenseins ist mit Gott selbst und die entsprechende Verehrung verdient.

Letztlich heißt das: Mit visuell-künstlerisch-ästhetischen Mitteln allein läßt sich eine dogmatisch korrekte orthodoxe Bildverkündigung nicht adäquat vollziehen und sichern. Die Vereindeutigung durch das zu lesende oder zu hörende Wort muß hinzukommen.

2 Beispiel

Christus Victor – »tretend auf Löwen und Drachen« (Ps 91, 13), Mosaik, Ravenna, ca. 500

In einem anderen Strang der Christusbildüberlieferung geht es mehr um die Heilsbedeutung Christi als um sein Aussehen. Das fängt mit den nichtpersonalen Symbolen (Fisch, Lamm, Anker etc.) an, auf die bereits Clemens in seinen Siegelbildvorschlägen für Christen hinweist. Es führt im sepulkralen Milieu, an den Katakombenwänden und auf Sarkophagen, zu symbolischen Bildern, bei denen das Individuelle keine Rolle spielt, sondern das Funktionelle: Christus als Lehrer, als Hirt, aber auch als Helios oder als Orpheus. Hier greift die christliche Kunst in ihren Anfängen auf kulturell plausible und vertraute Konfigurationen zurück, um zu bekennen, was Jesus Christus für den Glauben und speziell für die Hoffnung über den Tod hinaus bedeutet. Dabei wird übrigens zunächst ein jugendlich-bartloser Christustyp bevorzugt.

Das große Erlebnis der Christen im frühen 4. Jh. ist das christlich gewordene Kaisertum. Seit der Machtübernahme durch Kaiser Konstantin griff man unbefangen auf die »weltliche« Herrscherikonographie zurück, um die Würde und den Sieg Christi auszudrücken. »Man stellt sich Christus vor, wie man den irdischen Kaiser zu sehen gewohnt war, gibt ihm die Prädikate und Insignien des irdischen Kaisers, Nimbus, erhobene Hand, Thron, Purpur usw. Die tiefere Begründung dieser Übertragung liegt in der inneren Verknüpfung beider Reiche; der irdische Kaiser ist nur ein Abbild des himmlischen Kaisers« (Johannes Kollwitz).

Eine exzeptionelle Zuspitzung erfährt die Christus-Kaiser-Parallele im Bild des Christus-Victor: Ein jugendlicher Christus in Soldatenstiefeln, mit Panzerhemd und purpurfarbenem Königsmantel, das Kreuz geschultert, das Evangelienbuch vorzeigend (mit dem Offenbarungswort Joh 14,6: Ego sum Via Veritas et Vita) – dieser Feldherr Christus tritt je einem



Christus Victor, Ravenna, Erzbischöfliche Kapelle, Tür der Vorhalle, um 500

(aus: Gertrud Schiller, *Ikongraphie der christlichen Kunst*, Bd.3, Gütersloh 1971, Abb. 64)

Löwen und einer Drachenschlange auf den Kopf: Christus als auferstandener Sieger über die Symbole der Urmacht des gott- und menschenfeindlichen Bösen! Erlösung am Kreuz als Sieg über Sünde, Tod und Teufel!

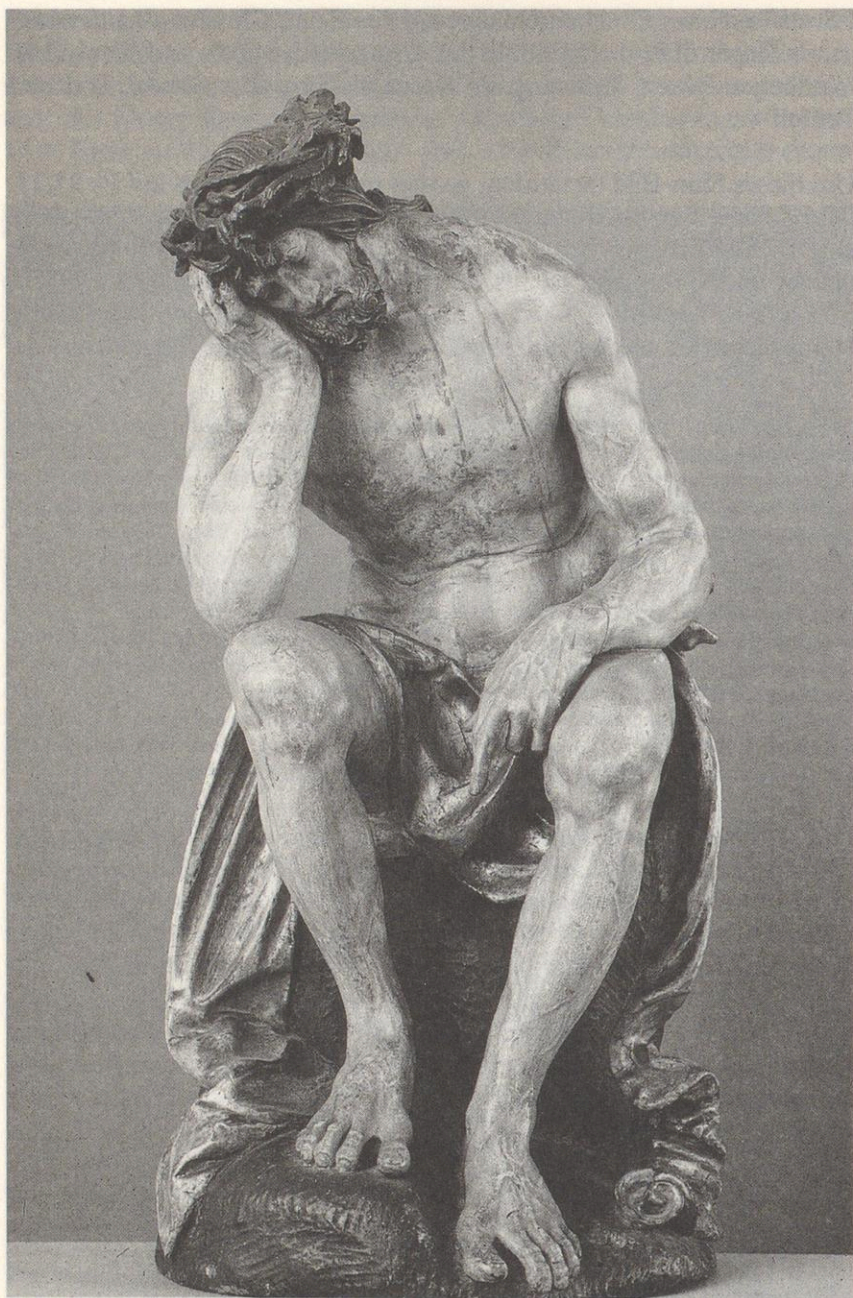
Um dieses Sinn-Bild zu deuten, genügt nicht der Hinweis auf Ps 91,13. Die bildliche Version stützt sich auf vorchristliche und auch auf christlich-kaiserliche Vorbilder. Seit konstantinischer Zeit war das Motiv allgemein beliebt und verbreitet; voraus geht vermutlich die bildliche Verherrlichung des über seinen Konkurrenten Licinius siegreichen Konstantin. Herausgegriffen sei das Einzelmotiv des Niedertretens (lat. *calcatio*).

Es »gehört zu jenen Bilderfindungen der antiken Kunst, die . . . in Sakral- und Herrscherikonographie gleichermaßen zur Anwendung kamen . . . Seit der Regierung Trajans führten die Münzprägungen vor Augen, wie der Kaiser seinen Fuß auf den am Boden kauern den Barbaren setzt« (Ingo Herklotz). Auch in der christlichen Ära sieht das kaiserliche Siegeszeremoniell vor, daß der besiegte Feind sich vor dem Thron des Kaisers niederwirft und diesen den Fuß auf seinen Nacken setzt. Dabei singt das Volk nachweislich Ps 91,13! Die auf Christus übertragene Bildformel hatte also durchaus ihren politischen »Sitz im Leben«. Sie wurde verchristlicht, indem das Kreuz als Instrument des Sieges, das Evangelienbuch und die beiden Tiere gemäß Ps 91,13 in das Christusbildprogramm Aufnahme fanden. Der Hofbischof Eusebius scheut sich nicht, Konstantins Sieg über die Barbaren mit dem Sieg Christi über die dämonischen Mächte zu vergleichen.

Von Ravenna aus wandert das Motiv weiter in die Christus-Heliand-Frömmigkeit der karolingischen Kunst, z.B. in deren Psalterillustrationen. Noch der Beau-Dieu von Amiens (13. Jh.) steht vor dem Mittelpfosten des Portals auf Löwe und Drache.

Das *tertium comparationis* liegt seit Konstantin darin, daß Kaiser und Christus je in ihrer Sphäre durch den Triumph über ihre Feinde Frieden schaffen. Als biblischer Bezug für die *calcatio* wäre auf Röm 16,20 zu verweisen: »Der Gott des Friedens wird den Satan bald zertreten und unter eure Füße legen«, oder auf 1Kor 15,25: Christus muß herrschen, »bis Gott ihm alle Feinde unter die Füße gelegt hat.« Für die Soldatenkleidung Christi und deren allegorische Deutung auf den Miles Christianus ist der Aufruf zum Kampf – »nicht gegen Menschen aus Fleisch und Blut, sondern gegen . . . die Beherrscher dieser finsternen Welt« – in Eph 6,10ff einschlägig.

Die Bildpointe enthält eine Provokation. Wird der eschatologische Sieg der Gnade, wird die von Jesus initiierte »Kultur der Liebe« nicht unglaublich, wenn sie mit Ausdrücken der Aggression und Unterwerfung versinnbildet werden? Ist die Offenbarung Christi nicht gerade in seiner »Machtentäußerung« geschehen (Phil 2,5ff)? Sollen Christen nicht dementsprechend Gewalt in Dienst umsetzen (vgl. Mt 20,26)? Hat Jesus nicht gerade in der Bergpredigt (Mt 5,39) und in seiner eigenen Passion (vgl. Mt 26,52f) einen neuen Weg gewiesen, der Gewalt friedlich zu begegnen? Widerspricht die Bildformel nicht eklatant dem Gebot der Feindesliebe (Mt 5,44)? Zeigt die politische Herkunft der Bildformel nicht eine fatale Verquickung von weltlicher und geistlicher Macht an? Gehören die von Christus überwundenen »Mächte und Gewalten« nicht zum für uns überholten dämonistischen Weltbild der Bibel? Zeigt nicht das Verschwinden des Bildmotivs »Christus auf Löwe und



Drache« nach dem 11. Jh., daß der christliche Erlösungsglaube auch ohne dieses militante Bild zulänglich ausdrückbar ist?

Enthält aber – andererseits – das Bekenntnis zu Christus nicht immer auch ein legitimes kämpferisches Pathos? Es ist »zugleich Ermahnung zum Einsatz für das Leben und zum Kampf gegen die Mächte des Todes, gegen leibliche wie seelische Verkümmern und Ver-

krüppelung, gegen Beziehungslosigkeit zwischen den Menschen wie gegen alles, was Leben verletzt, schändet und zerstört«, sagt der Katholische Erwachsenenkatechismus von 1985.

3 Beispiel

Christus im Elend, Holzfigur von Hans Leinberger, ca. 1525

Weder Schönheit und Hoheit noch Macht verbinden sich mit diesem spätmittelalterlichen Andachtsbild – hier in der Gestaltung durch den Lands-huter »pildtschnitzer« Leinberger (DiaB 7,31 und 32). Ein Kontrastbild zum Bisherigen in jeder Hinsicht!

Der bildlichen Gestaltung des real leidenden, nackten, einsamen und ohnmächtigen Christus stand jahrhundertlang das Bekenntnis zu seiner göttlichen Würde im Wege. Solange die Christenheit nur über *sein* Bild verfügte, um Gott zu repräsentieren, dominierte zwangsläufig die Hoheit im Christusbild. Seitdem aber neben Christus auch der Vatergott in all seiner Würde neben Christus ins Bild gesetzt wurde (ab dem 12./13. Jh), konnte die Niedrigkeit Christi explizit dargestellt werden. (Natürlich hängt das ebenso mit dem Aufblühen der Passionsfrömmigkeit des Mittelalters zusammen, die wiederum in den Leiderfahrungen der Epoche verwurzelt ist.)

Der einsam dasitzende, nur mit Dornenkrone und dem Lendentuch »bekleidete«, ansonsten »bloßgestellte« Christus trägt schwer an seinem Leid. Er hat den Kopf in die rechte Hand gestützt – die uralte Gebärde der Trauer, des Grübelns und der Melancholie.

Indem die narrativen Begleitumstände der Passionsgeschichte ausgeblendet sind, holt dieser vereinzelte Christus unausweichlich das Leid der Menschen vor Augen und konfrontiert es dem Leiden Christi. Alle Einsamkeit und Ausgesetztheit, alle physische und psychische Leidenserfahrung ist darin versammelt und zur Zwiesprache und innigen Anteilnahme dargeboten. Das Bild fordert zur *compassio* auf. Es behauptet zugleich, daß sich im Dargestellten Gottes Zuwendung und Erbarmen zeige. Das ist der tiefere Grund für die Erregung und Erschütterung der Beterin oder des Beters vor solch einem Andachtsbild. Der Bildtyp »Christus im Elend« ist nun aber keine freie Erfindung. Die Position und Haltung dieser Figur ähnelt den Darstellungen des trauernden Hiob. Dieser sitzt »in sterquilino« (2,8 Vulg), auf dem »Scherbenhaufen seiner Existenz« (Gerhard Boos). Christus als Hiob redivivus.

Damit geschieht etwas Unerhörtes: Implizit wird eine erlösungstheologische Antwort auf das Hiobproblem gegeben, das im Hiobbuch selbst nur schöpfungstheologisch – und damit wenig zufriedenstellend – gelöst scheint. In diesem Christus übernimmt ja Gott selbst, statt auf Hiobs Vorwurf – »die Erde ist in Verbrecherhand gegeben« (9,24) – zu antworten, die Rolle des leidenden Hiob. Wenn »Christus im Elend« sich auf solche unerwartbare Weise den Anwürfen Hiobs stellt, hat dann nicht auch die quälende Hiobfrage ein neues Gesicht erhalten – anschaulich im grübelnden Christus? M.a.W.: Für den Christen führt die Solidarität mit dem fragenden Hiob nicht zur Verdächtigung Gottes, sondern auf Gottes Seite,



weil in Jesus Gottes persönliche Anteilnahme am Schmerz und Leid der Menschen sichtbar geworden ist.

»Christus im Elend« ist in Lateinamerika oder in der polnischen Volkskunst immer noch aktuell. Die Version, die Leinweber dem Motiv gegeben hat, stammt aus der Epoche der

Bauernkriege. Vermutlich hat Albrecht Dürer in seinem Entwurf eines Bauernkriegsdenkmals aus demselben Jahr 1525 auf dieses Motiv angespielt. Auf der Spitze einer Säule hockt ein Bauer in der Haltung des Christus (oder Hiob) im Elend. In seinem Rücken steckt ein Schwert. Er ist hinterrücks ermordet worden. Die Deutung der Zeichnung ist zwar umstritten, zieht man jedoch »die Erkenntnisse der Bedeutung des ›Christus im Elend‹ in Betracht, so kann hier eindeutig keine Glorifizierung (scil. des Sieges über die Bauern) gemeint sein, sondern die erschütternde Darstellung der Unterdrückung und Ermordung der Bauern . . . Das immer wieder aufgegriffene Passionsthema erlaubte es, die Leiden Christi als Leiden des Volkes unter der Willkür der feudalen Obrigkeit zu begreifen« (S. Fehle-mann).

4 Beispiel

Das christomorphe Selbstbildnis Dürers von 1500

Gemessen daran, wie wenig wir von Hans Leinberger wissen, wissen wir von seinem Zeitgenossen Albrecht Dürer fast alles. Er gilt als der größte und einflußreichste Renaissancekünstler außerhalb Italiens.

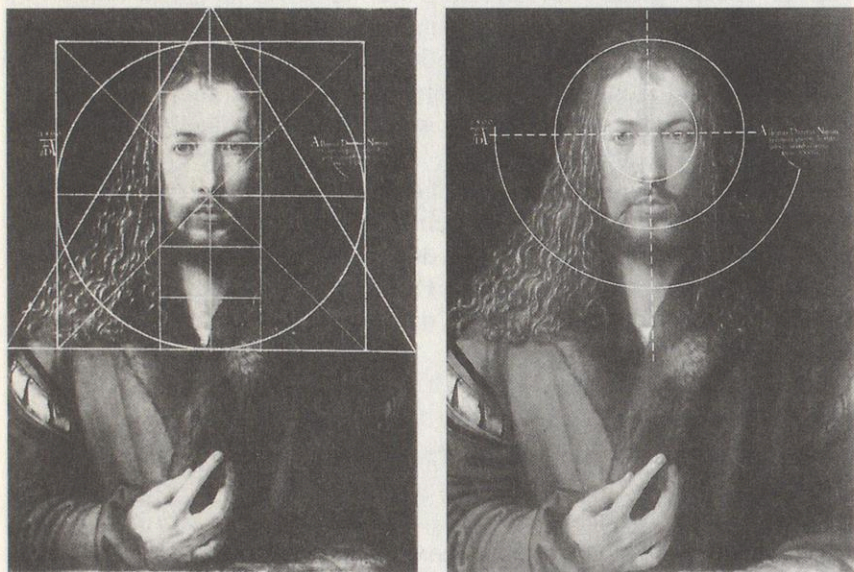
Sein berühmtes Selbstbildnis von 1500 (DiaB 7,10. Folie Regensburg 36) zeigt den 28jährigen Künstler vor neutralem schwarzem Hintergrund, frontal als Halbfigur. Seine großen, weitgeöffneten Augen hat er auf den Betrachter (d. h. ursprünglich im Spiegel auf sich selbst!) gerichtet. Sein langes, sorgfältig gepflegtes Haar reicht füllig und symmetrisch bis auf den Schulterkamm. Vor dem Mittelscheitel fällt eine Haarsträhne in die hohe Stirn. Er trägt einen pelzgesäumten dunkelbraunen Überrock. Mit seiner hochgebogenen, etwas gespreizten Hand faßt er an den Pelzbesatz. Die Augen oben und, etwas schwächer, die rechte Hand unten, sind am sprechendsten.

Diesem Bild gingen in 16 Jahren fünf Selbstporträts voraus, so daß wir ziemlich genau wissen, wie Dürer ausgesehen hat bzw. wie er sich selbst sah oder gesehen werden wollte. Es gibt auch ein literarisches Porträt von ihm in der Art des Lentulusbriefes: Demnach hatte der Künstler »einen ausdrucksvollen Kopf, blitzende Augen, eine ansehnliche Nase, einen etwas langgestreckten Hals, eine breite Brust, einen straffen Leib, kraftvolle Oberschenkel, stämmige Beine: Aber etwas Feineres als seine Finger dürfte man nicht gesehen haben.« So hatte ihn der Humanist Joachim Camerarius 1532, vier Jahre nach Dürers Tod, in Erinnerung.

Das Selbstbildnis von 1500 ist Dürer so »ähnlich«, daß man ihn als dessen Autor identifizieren kann. Signatur und Inschrift tun ein Übriges. Dennoch ist unverkennbar, daß der Maler hier nicht nur ein naturgetreues Konterfei liefert, sondern sich stilisiert und idealisiert hat – mag er auch von Natur aus schon ein wenig ausgesehen haben »wie Jesus«. Die Stirn wurde z.B. auf die Länge des Nasenrückens erhöht, dieser wurde begradigt, die Augen vergrößert und »veredelt«. Vor allem die Proportionsverwandtschaft mit der »vera icon« Christi zeigt, daß hier kein autonomes Selbstbildnis vorliegt, sondern daß dieses Bild in die Kategorie des »Selbstbildnisses in einer Rolle«, nämlich in der Rolle Christi gehört. Dürer ist der erste Christ, der sich als Christus dargestellt hat (Vorausgeht die

Franziskusverehrung, die den Heiligen als zweiten Christus sieht; später haben sich beispielsweise van Gogh, Gauguin und Ensor als Christus gemalt). Die Frontalität des Antlitzes, »Strenge und Ernst, die ganze distanzierend-hoheitliche Silhouette – wir kennen sie eigentlich als das erhabene Schema des Christusbildes . . . Dürer hat sich in das Schema hineinporträtiert, so ähnlich wie nötig, um noch wiedererkannt zu werden; und zugleich hat er seine Ähnlichkeit umgeometrisiert, soweit wie möglich, um an eine Christus-Ikone denken zu lassen« (Ernst Rebel).

Das oben vorgestellte planimetrische Schema der Nowgoroder Christusikone läßt sich fast perfekt auf das Münchner Selbstbildnis Dürers übertragen. Nur der Nimbus ist entfallen, aber dessen Ausmaße sind durch die beiden symmetrischen Inschriften (rechts und links in Augenhöhe) »virtuell« zugegen. Die Übereinstimmungen gehen so weit, daß man schon vermutet hat, Dürer sei eine Abschrift des Lentulusbriefes bekannt gewesen.



Dürers Selbstbildnis von 1500 mit eingezeichnetem Formgerüst (links) bzw. Ikonenkopfschema (rechts)

(aus: *Ernst Rebel*, Albrecht Dürer. Maler und Humanist, München 1996, Abb. 48 [nach Winzinger 1954] und Abb. 49 [nach Hess 1990])

Das Christomorphe dieses Selbstporträts war Absicht. Aber was hat es zu bedeuten? Welche Funktion hat hier das tradierte Christusbild – an der Schwelle zur Neuzeit? Grenzt dieses Arrangement nicht an Vermessenheit, sogar an Blasphemie?

Es handelt sich, kurz gesagt, um ein Bekenntnis zur Nachfolge Christi. Nach dem neuen humanistischen Selbstverständnis des Künstlers gehört dieser nicht mehr zur Zunft der Handwerker. Er ist schöpferisch tätig,

und das ist eine göttliche Gabe. Die so auffallend vorgezeigte rechte Hand des Künstlers weist auf das ausführende Organ hin, mit dem dieser den göttlichen Schöpfungsakt auf seine Weise fortsetzt. Der Schöpfergott ist Künstler (*deus artifex*), der Künstler ist analog ein Schöpfer (*alter deus*). Da alles in und durch Christus, den Logos und Gottes Ebenbild, geschaffen ist (2Kor 4,4; Kol 1,15f; Joh 1,3), ähnelt der Künstler Christus. So dachte und sprach man in den neuplatonisch angehauchten Humanistenkreisen in Florenz und Nürnberg. Der Mensch *ist* nicht nur Ebenbild Gottes (Gen 1,26), er soll sich dazu auch immer mehr »bilden«. Auf ihre Weise verhilft die Kunst dazu. Christus ist ihr Vor-Bild. In ihm hat die menschliche Natur ihre vollkommenste Gestalt angenommen. Die Nachfolge Christi erhöht deshalb die Würde (*dignitas*) des Menschen. »Christus konform werden« lautet das Lebensziel des christlichen Humanisten. So erklärt sich die Anwesenheit Christi im Münchner Selbstbildnis Dürers.

Daß dies Passionsnachfolge Christi einschließt, zeigt sich in einem winzigen Detail. Im rechten Auge Dürers spiegelt sich ein Fensterkreuz. Zunächst mag das ein Hilfsmittel sein, um den Eindruck des Gekrümmten und zugleich das Fensterhafte des Auges zu vermitteln. Seit der Antike gilt das Auge ja als Fenster der Seele, und denkendes Sehen ist die Voraussetzung aller Kunst Dürers. Es könnte darin aber auch ein Anspielung auf das Kreuz Christi zu finden sein – das Bekenntnis Dürers, das Kreuz Christi »im Auge behalten« zu wollen. In dieselbe Passionsrichtung weisen Dürers Selbstporträt als Schmerzensmann (1522) und seine Darstellung des Schweißbands der Veronika (1513) mit seinen eigenen Gesichtszügen im Leidensantlitz Christi.

5 Beispiel

Rembrandt, Junger Jude als Christus, ca. 1655

Dürer mußte die Form seines Nasenrückens begradigen, um seinen Gesichtsschnitt dem des kanonischen antikisch-schönen Christus anzunähern. Mit Rembrandts kleinformatigen Ölstudien aus den späten 40er bzw. den 50er Jahren seines Schaffens wird diese Art der »Arisierung« unterlaufen. Daher rührt die – im Vergleich zur sonstigen Barockkunst – Singularität der Christusbilder aus Rembrandts Spätphase. Bis dahin hatte auch er sich weitgehend am traditionellen Christustypus orientiert, obwohl das eigentlich dem von ihm angestrebten Realismus widersprach.

Als Rembrandt 1656 Konkurs anmelden mußte, wurde eines dieser neuen Christusbilder als »Gesicht Christi nach dem Leben« verzeichnet. Rembrandt suchte sich nämlich junge portugiesische Juden als Modell für seine Christuskopf-Studien. Vermutlich waren sie Schüler der Rabbinenschule, die sich nahe bei Rembrandts Haus befand. »Das Verhältnis Rembrandts zum Judentum hat . . . in der älteren Forschung zumeist eine stark romantisierende Beurteilung erfahren; wenn man allzu pittoreske und phantasievolle Färbungen daraus streicht, so bleibt doch die Erkenntnis, daß der alltägliche, auch freundschaftliche Kontakt mit den Juden seiner unmittelbaren häuslichen Umgebung die Toleranz und die hohe Achtung vor dem alten Gottesvolk bewirkte, die es möglich machte, daß das Gesicht eines

Juden gegen alle Tradition für Rembrandt zum Gesicht Christi werden konnte« (Herbert Fendrich).



Auch Rembrandt kann sich freilich einigen tradierten Zügen der »vera icon« nicht entziehen (vgl. die Symmetrie des Gesichts und die Haar- und Bartracht). Nur so ist Wiedererkennen überhaupt möglich. Aber das individuelle Menschsein Jesu, zügespitzt in seinem Judesein, ist hier neu entdeckt. Seine Göttlichkeit bleibt inkognito. Sie ist vorhanden in seiner »Ausstrahlung«, z.B. im Leuchten seines Gesichts und in der Helligkeit hinter seinem Haupt. »Das Leuchten der Seele bleibt im Gedächtnis des Betrachters haften.« (Wolfgang Hildesheimer). Die Göttlichkeit ist damit jedenfalls indirekter anwesend als bisher. Eine bekenntend-identifizierende Namensinschrift ist hier ganz undenkbar; sie wäre ein Stilbruch. Der Vermenschlichung dient auch der Verzicht auf Frontalität in unserem

Beispiel (DiaB 7,2. Folien Regensburg 37), die aufmerksame Zuwendung, die dadurch zum Ausdruck kommt, die sich aber auch in physiognomischen Einzelheiten ausdrückt: horchende Nachdenklichkeit – oder wie immer man diesen einfühlbaren Gesichtsausdruck deuten mag. Daß dieser individuelle Mensch etwas ganz Besonderes ist, kann man sehen; daß er willens- und wesenseins mit Gott ist, muß man wissen, wenn man es in diesem Besonderen ausgedrückt finden will.

Dabei soll der Leidenszug in seinem Gesicht nicht übersehen werden. »Rembrandts Amsterdamer Mitbürger werden in diesem Christus nicht bloß jüdische Züge schlechthin erkannt haben, sondern die konkreten Juden, die damals in ihrer Stadt eine neue Heimat gefunden hatten, weil sie vor den Verfolgungen der spanischen und portugiesischen Inquisition fliehen mußten. Das erlittene Schicksal drückt sich in den schmerzlichen . . . Zügen dieser Christusbilder aus und wird von den Zeitgenossen Rembrandts um so mehr erkannt worden sein, als sie um die Leidensgeschichte der iberischen Juden wußten« (Herbert Fendrich).

Rembrandts jüdischer Christus muß als Schock wirken in einer Bildtradition, in der bisher (vermeintlich) typisch jüdische Physiognomien und Kleidungsstücke ausschließlich den Feinden Christi vorbehalten waren. In Nikolaj Leskovs Ikonenerzählung »Der versiegelte Engel« wird als Tiefpunkt der Entartung der Ikonenmalerei hingestellt, daß es jetzt »bereits so weit gekommen (sei), daß man Christus den Erlöser als Juden malt . . . Aber wir werden uns nicht vor fremden Göttern verneigen, wir werden ein jüdisches Gesicht nicht als Antlitz des Erlösers hinnehmen, sondern wir halten diese Darstellungen, und mögen sie noch so kunstvoll sein, für Unzucht und lästerliche Roheit und wenden uns von ihnen ab.« Später heißt es in derselben Novelle, Christus stamme ja nicht von der Judenheit ab, sondern von der Gottheit, die alles erschaffen hat.

6 Beispiel

Alexej Jawlensky, Vor dem Christos Woskres, 1937

An die tausend Mal hat Jawlensky Gesichter variiert – immer extremer reduziert auf elementare Grundformen. Sie heißen Mystische Köpfe, Heilandsgesichter, Abstrakte Köpfe. Zuletzt, Mitte der 30er Jahre, nennt er die intensiv gesteigerte Machart dieser Ideogramme von Gesichtern »Meditationen«. Jawlenskys Lebensthema also.

Begonnen hatte er 1917 mit elementarisierten Bildnissen einer befreundeten Malerin; im weiteren Verlauf der Ausarbeitung dieses Bildtyps ergibt sich jedoch die Frage, ob es sich überhaupt um Porträts handelt. Jedenfalls spielen individuelle Merkmale immer weniger eine Rolle. »Menschliche Gesichter sind für mich nur Hinweise, um in ihnen etwas anderes zu sehen: Das Leben der Farbe, erfaßt von einem Leidenschaftlichen, einem Verliebten.« »Meine Sprache ist doch die Farbe.«

Zur Kunst des 20. Jhs. gehört diese Priorität der Malerei gegenüber dem dargestellten Inhalt. Was bedeutet das für die Tradierung des Christusbildes?

Die Offenheit der Bildgestalt ermöglicht legitim inhaltlich verschiedene Assoziationen und meditative Aneignungen. Dogmatische Korrektheit und Eindeutigkeit ist damit nicht zu erzielen. Für die Wahl des vorliegenden Exempels (DiaB 7,9; vgl. 7,8; 8,54) spricht zunächst nur das (vermutlich nachträglich erfundene) Etikett »Vor dem Christos Woskres«. Der Titel erinnert an den Jubelruf, mit dem in der russisch-orthodoxen Kirche die Osternachtliturgie eröffnet wird: »Christus ist auferstanden!«. Das mag dem orthodoxen Christen Jawlensky, der sich in seinen Briefen unaufdringlich, aber deutlich als gläubig zu erkennen gibt, nahe gelegen haben. Dennoch sind die Bilder dieser Art nach seinen eigenen Worten zunächst einmal als »Lieder ohne Worte« wahrzunehmen. Von dem, was man sieht, ist demnach auszugehen.

»Harte Pinselzüge, wie gemasert, senkrecht und waagerecht, abgeschrägt an den Längsseiten, in parallelen Strichlagen, ein Fleck aus kurzen Abstrichen zuoberst: das ist die Schreibweise des Bildes, sein »Stil« (Alex Stock). Die Bildform beruht auf einem einfachen graphischen Liniengerüst aus schwarzen Pinselzügen. Schwarze Balken als Äquivalente für Nase, Augen, Haare und Mund. Die »Augen« scheinen geschlossen zu sein. Daher rührt der Eindruck meditativer Versunkenheit. Die farbigen Pinselzüge füllen die restliche Bildfläche mit »verhaltener Glut« (so der Titel einer anderen Version; vgl. Gronert). Auffällig ist der rote Farbtupfer auf der »Stirn«, oberhalb der »Nase« . . . Je länger man hinschaut, umso mehr beginnen die Farben zu glühen.

Daß die Grundform des Bildes auch als »Kreuz« zu lesen sei (mit dem »Mund« als Bodenfläche), ist eher unwahrscheinlich, da der Querbalken (die »Augen«striche) hier und in anderen Versionen der Reihe nicht durchgezogen ist. Der Eindruck eines Gesichtes dominiert. Die Erinnerung an ein Kreuz ist eher indirekt dadurch gegeben, daß – wie schon die Christen der Frühzeit interessiert feststellten – die Gesichtssachsen eines jeden Menschen als Kreuzform lesbar sind. Auch ohne besondere Hervorhebung der Kreuzform ist der Hinweis auf die Passion unübersehbar – durch die Schwärze der dominanten Form und die dunkle Glut der Flächenfüllung.

Diese Bildform wäre auch ohne den suggestiven Bildtitel christologisch lesbar; denn sie erinnert in ihrer Frontalität und Proportionalität an das Schema der »vera icon« (s.o.II.1). Der leuchtende Fleck auf der Stirn mag als östliches Weisheitszeichen zu deuten sein – er erinnert zugleich an die »Stirnlocke«, die für den kanonischen Christusbildtyp nahezu obligat ist. So kommt der Bildtitel – mag er vom Künstler selbst stammen oder von dessen Sohn Andreas – jedenfalls den Absichten Jawlenskys nahe.

Der Ernst seines Christusbildes bezieht sich jedoch nicht auf die unnahbare Strenge des Ikonentyps, sondern auf den »Schmerz der Passion« (Stock). Wir wissen, daß Jawlensky zu der Zeit, als diese Bilder entstanden, nicht nur als Vertreter einer »entarteten Kunst« galt und dementsprechend verfemt war (mit allen wirtschaftlichen Folgen, die das hatte), sondern daß er überdies sein Alterswerk arthritisch versteiften Händen und Armen unter großen Schmerzen abringen mußte. Wir wissen aber aus seinen Briefen auch, daß er diese Arbeit als eine, als seine Form des Betens verstand.

Wie ist ein solches »Christusbild« zu bewerten?

Schon daß hier der überlieferte Christustyp in die authentische Kunstsprache unseres Jahrhunderts transponiert wird, wäre zu würdigen. Theologisch muß uns willkommen sein, wie hier Trauer und Hoffnung, Karfreitag und Ostern miteinander verknüpft sind. Es entspricht unserem Lebensgefühl, daß der Passionsaspekt überwiegt. In diesem »Christusantlitz« ist der Mensch schlechthin mitgemeint; der Unterschied Mann-Frau wird irrelevant; Jesus Christus ist der universale Mensch, der wirklich »alle Schemen sprengt« (Schweizer). Das menschliche Antlitz offenbart sich als Fenster zur Seele . . . Der Generaltitel »Meditation« läßt erkennen, wie einem solchen Christusmenschenbild adäquat zu begegnen wäre.

Antonio Ribeiro
Jawlenskys letzte Bilder (1974)

Mystische Glut der Farbe
hinter dem schwarzen
Doppelkreuzantlitz:
geschaffen aus Qual
 aus Glauben
 aus Hoffnung

Anbetung
gewirkt
 aus de-profundis-Tränen
 und in-excelsis-Licht

(übersetzt von Kris Tanzberg)

III Ansätze zur didaktischen Reflexion

Als Zielgruppe der vorliegenden Überlegungen und Erschließungen habe ich Religionslehrerinnen und -lehrer für die SII vor Augen bzw. Fachdidaktiker der Theologie, die solche Lehrkräfte in der ersten oder zweiten Phase ausbilden. Ihnen möchte ich zeigen, wie man die jeweiligen Adressaten konzentriert und kompetent in die Geschichte des Christusbildes einführen kann, ohne daß sie selbst erst lang und breit die zugrunde liegende Literatur studieren und über jedes einzelne Beispiel spezielle Auskünfte einholen müßten: ein Grundkurs, der als solcher natürlich vielfältig verändert, erweitert und vertieft, aber kaum nochmals wesentlich reduziert werden kann.

Auszugehen ist in jedem Fall vom Desinteresse der Evangelien am äußeren Erscheinungsbild ihres Protagonisten und also davon, daß jedes gegenständliche Christusbild als ein »Wunschbild« des Glaubens zu entziffern ist. Wie kommt es dennoch zu einem relativ einheitlichen Christusbild, und welche Folgen hat diese Uniformität, die ja selbst in heutigen Jesusfilmen noch durchschlägt? Ohne die Klärung solcher Vorfragen bliebe die Erschließung von Beispielen vordergründig und spannungslos.

Leitmotiv ist die Frage nach der jeweiligen Akzentuierung von Hoheit und Niedrigkeit, Macht und Ohnmacht, Göttlichkeit und Menschlichkeit, physiognomische Vertrautheit und Verfremdung, Distanz und Nähe – zugespitzt in der Frage, ob sich nicht gerade in der Ohnmacht dialektisch Gottes Nähe zeige.

Wenn alle Bildtradition zu relativieren ist, weil sich jede Zeit ihr eigenes Christusbild macht, dann führt das folgerichtig zu der Frage, was denn das Bild *unserer* Epoche sei. Persönlicher: Was ist *mein* Christusbild?

Methodisch ist denkbar, nach dem fünften Beispiel (Rembrandt) den Kurs zu unterbrechen mit der Frage: Welches der bisher behandelten Beispiele würden Sie für *heute* bevorzugen? (Oder wie müßten diese – etwa durch Übermalung nach Art von Arnulf Rainer – für heute sprechender gemacht werden?) Welches der bisher behandelten Bilder würden Sie beispielsweise in ihrer Wohnung oder in einem von Ihnen zu gestaltenden Meditationsraum anbringen? Es folgt die weitergehende Frage: Und welche »Anforderungen« stellen Sie an ein Christusbild des 20. Jahrhunderts? Erst wenn verschiedene Alternativen ausgedacht oder beigebracht sind, käme dann unser 6. Beispiel (Jawlensky) ins Spiel und damit die Frage: Inwiefern könnte ein solches Christusbild repräsentativ für unser Jahrhundert sein?

Eine erste Erprobung und Transformierung des in diesem Kurs Gelernten könnte darin bestehen, anschließend Beispiele von *szenischen* Christusbildern nach demselben Grundmuster zusammenzustellen und sie bestimmten sowohl biblischen wie auch historisch-zeitgenössischen Kontexten zuzuordnen. Am nächstliegenden wäre die Darstellung des Gekreuzigten. Ich denke z.B. an eine Gegenüberstellung des sogenannten Franziskuskreuzes von San Damiano mit dem Gekreuzigten des Isenheimer Altares. Beide Bildtypen wären dann noch einmal zu konfrontieren z.B. mit dem mexikanischen Fresko von Jose C. Orozco »Christus zerstört sein Kreuz«, 1932/34 (Folie Regensburg 54).

Auf jeden Fall sollte auch hier, statt daß eine »Materialschlacht« stattfindet, die Zahl der Beispiele überschaubar bleiben, damit sowohl eingehende Einzelbeschreibungen als auch spirituelle Berührungen möglich sind.

Benutzte und weiterführende Literatur:

Zu einer ersten Orientierung dienen die Christusbild-Artikel in den Lexika: RGG, RDK, RAC (*Johannes Kollwitz*), RBK (*Klaus Wessel*), TRE, LThK (2. Aufl.), LThK (3. Aufl.), LCI, sowie Aurenhammers Lexikon der christlichen Ikonographie.

Für I.1-4 konnte ich mich zusätzlich auf eigene bereits publizierte Vorarbeiten stützen. Zu I.3 speziell auf: *Günter Lange*, *Christos Polymorphos. Die Vorstellung von der Vielgestaltigkeit Jesu und ihre religionspädagogische Relevanz*, in: *Christoph Dohmen / Thomas Sternberg* (Hg.), ... kein Bildnis machen. Kunst und Theologie im Gespräch, Würzburg 1987, 59-67.

Zu II.1 wurden hauptsächlich die Ikonenarbeiten von *Konrad Onasch* herangezogen, v.a.: *Die Ikonenmalerei. Grundzüge einer systematischen Darstellung*, Leipzig 1968; neuerdings: *Annemarie Schnieper*, *Ikonen. Faszination und Wirklichkeit*, Freiburg 1995.

Zu II.2: *Günter Lange*, Christus auf Löwe und Drache. Eine Miniatur des Werdener Psalters als katechetische Herausforderung, in: *Baldur Hermans* (Hg.), Zeugnis des Glaubens – Dienst an der Welt (FS Hengsbach), Mülheim/Ruhr 1990, 643-674. Dort Belege und religionspädagogische Problematisierung. – Vgl. *Ingo Herklotz*, in: Zeitschrift für Kunstgeschichte 52 (1989), 174ff. – Gegen den verbreiteten Konsens einer Abhängigkeit von der kaiserlichen Ikonographie neuerdings: *Thomas F. Mathews*, The Clash of Gods. A Reinterpretation of Early Christian Art, Princeton 1993. Kritisch zu Mathews: *Gudrun Brühl*, in: Journal für Kunstgeschichte 2 (1998), 9-11.

Zu II.3: Zur Wende von der Hoheit zur Niedrigkeit im Christusbild: *Arnold Angenendt*, Geschichte der Religiosität im Mittelalter, Darmstadt 1997, 121-147, bes. 138 ff. Außerdem: *Günter Lange*, Mit Bildern dem Leid begegnen. Jesus, Hiob und der Bauer im Elend, in: *Karl Josef Lesch / Margot Saller* (Hg.), Warum Gott . . . ? Der fragende Mensch vor dem Geheimnis Gottes (FS Sauer), Kevelaer 1993, 249-257. – Vgl. *Fehlemann*, Christus im Elend, in: *B. Brock / A. Preiß* (Hg.), Ikonographia, München 1990, 79-96; *Wilhelm Schlink*, Der Beau-Dieu von Amiens. Das Christusbild der gotischen Kathedrale, Frankfurt/M. 1991, 43-57; *Peter-Klaus Schuster*, Melancolia I. Dürers Denkbild, Berlin 1991, 365f; *Hans-Ernst Mittag*, Dürers Bauernsäule. Ein Monument des Widerspruchs, Frankfurt/M. 1984.

Zu II.4: *Ernst Rebel*, Albrecht Dürer. Maler und Humanist, München 1996, 154-180; Katalog Albrecht Dürer. Die Gemälde der Alten Pinakothek, München 1998, 314-340; *Peter-Klaus Schuster* (s.o.), 231-246 u.ö. – Vgl. *Milton Nahm*, The Theological Background of the Theory of the Artist as Creator, in: Journal of the History of Ideas 8 (1947), 362-372; *Dieter Wuttke*, Dürer und Celtis. Von der Bedeutung des Jahres 1500 für den deutschen Humanismus, in: The Journal of Medieval and Renaissance Studies, 10 (1980), 73-129; *Donat de Chapeaurouge*, Der Christ als Christus. Darstellungen der Angleichung an Gott in der Kunst des Mittelalters, in: Wallraf-Richartz-Jahrbuch 48/49 (1987/88), 77-96.

Zu II.5: *Herbert Fendrich*, Rembrandts Darstellungen des Emmausmahles, Frankfurt/M. 1990, 55-65; *Wolfgang Hildesheimer*, Schule des Sehens (2. Aufl.) 1997, 66-69; *Hubertus Halbfas*, Lehrerkommentar zu Religionsbuch 5/6, Düsseldorf 1992, 326-328; *Nikolaj Leskov*, Der versiegelte Engel, Zürich 1998; ebenfalls in: *Anne Marie Fröhlich* (Hg.), Engel. Texte aus der Weltliteratur, Zürich 1991, 313-423; Zitate ebd. 365 und 397.

Zu II.6: *Manfred Wichelhaus*, Jawlenskys Gesichte: Antlitz und Urbild, in: *ders / Alex Stock*, Bildtheologie und Bilddidaktik. Studien zur religiösen Bildwelt, Düsseldorf 1981, 97-107; *Alex Stock*, Gesicht – bekannt und fremd. Neue Wege zu Christus durch Bilder des 19. und 20. Jahrhunderts, München 1990, 119-133; *Stefan Gronert*, Alexej Jawlensky, Große Meditation: »Verhaltene Glut«, Frankfurt/M. 1997. – Das Gedicht des portugiesischen Dichters Ribeiro aus: *Gisbert Kranz* (Hg.), Gedichte auf Bilder. Anthologie und Galerie, München 1975, 241.

Gut lesbare monographische Behandlung der Geschichte des Christusbildes: *Paulus Hinz*, Deus Homo, 2 Bde., Berlin 1973 und 1981. Übersichtlicher und geistreicher Essay zum Thema: *Alex Stock*, Das Christusbild. Bildtheologische und bilddidaktische Aspekte, in: *Wichelhaus/Stock*, Bildtheologie und Bilddidaktik, Düsseldorf 1981, 64-96. – Darstellungen zum Christusbild des 20. Jhs., die zugleich auf die Vorgeschichte eingehen: *Horst Schwebel*, Das Christusbild in der bildenden Kunst der Gegenwart, Gießen 1980; *Katharina Winnekes*, Christus in der bildenden Kunst. Von den Anfängen bis zur Gegenwart, München 1989; *Günter Rombold / Horst Schwebel*, Christus in der Kunst des 20. Jhs., Freiburg 1983.

Zu III: *Günter Lange*, Umgang mit Kunst, in: *Gottfried Adam / Rainer Lachmann* (Hg.), Methodisches Kompendium für den Religionsunterricht, Göttingen ⁵1997, 247-261; *Hans Schmid*, Die Kunst des Unterrichtens, München 1997, Kap. 5: Ein Grundmodell des Umgangs mit Bildern im Religionsunterricht, 125-178; *Rita Burrichter*, Kunstvermittlung. Eine praktisch-theologische Auseinandersetzung mit moderner Kunst: Yves Klein und Dorothee v. Windheim, Münster 1998.

Für die mögliche Fortsetzung anhand von Bildern der Kreuzigung empfiehlt sich: *Günter*

Lange / Rita Burrichter, Das Kreuz in der Kunst. Konfrontationen in didaktischer Absicht, in: Glaube und Lernen 11 (1996), H.2, 172-192.

Dr. *Günter Lange* ist em. Professor für Religionspädagogik und Katechetik an der Ruhr-Universität Bochum.

Abstract

Since we do not know what Jesus looked like, all the images of Christ are »worldviews« of faithful phantasy. Consequently, the history of the painted image of Christ shows the strong influence which contexts of the respective life-worlds have exerted on our imanining Christ. The assertion that he, as the servant of God according to Js 53, was especially ugly soon became obsolete in the hellenistic context with its openness for all kinds of images. During the 5. and 6. Centuries, legends of authentic images of Christ appeared (Abgar, Veronica, Luke) through which the faithful came to hold more uniform ideas of Jesus' physiognomy. Six examples from different cultural contexts demonstrate how, in spite of this relative uniformity, Christ images with different accents result – depending on the »zeitgeist« and the »sitz im leben« on which the artistic formulations depend.

Eckart Gottwald

Mehr als nur Hollywood – // Jesus im Spiel massenmedialer Kommunikation

Spotlights

Niemand macht mehr Kreuze für die Römer – nur Du! Du bist der einzige! Du bist schlimmer als jene . . . (Judas zu Jesus in *Die letzte Versuchung Christi*)

Man muß die Idee Gottes im menschlichen Geist zerstören. Soll nur ein jeder wissen, daß er sterblich ist – ohne die Hoffnung einer Auferstehung sich in den Tod schicken mit stolzer Furchtlosigkeit . . . (Smerdiakoff aus »Die Brüder Karamasow« in *Jesus von Montreal*)

Du bist der 42. Herrgott in unserem Kloster. Du bist der letzte Herrgott in diesem Gebäude. Die anderen 41 Herrgötter sind alle bedeutend jünger und wichtiger . . . (Die Oberin zum Gekreuzigten in *Das Gespenst*)

Ungewohnte, überraschende Perspektiven eröffnen sich dem Publikum gleich mit den ersten Sequenzen von Jesusfilmen. Die vertrauten, eigenen Bilder loslassen und für die Dauer des Films den Szenen und Vorstellungen, den Argumenten und Widersprüchen ihrer Autoren folgen, bringt die eigenen Einstellungen in Bewegung und eröffnet neue Zugänge zur Jesus-Überlieferung.

1 Der Heiland im Film: Andachts-Bilder kommen in Bewegung

Jesus-Filme gibt es, seit es Kino gibt. 1895 flimmerten die ersten »Kinetographen«-Bilder öffentlich über die Leinwände in Berlin (M. Skladanowsky) und Paris (A. und L.J. Lumière), und bereits 1897 wurde die Lebens- und Leidensgeschichte Jesu mehrfach verfilmt. Die wenige Minuten kurzen Filme stellen in »bewegten Bildern« Szenen aus dem Leben und der Passion Jesu nach. Sie zeigen – im Stile der Andachtsbilder dieser Zeit – einen »hoheitsvollen, wunderwirkenden und mit allen Attributen der Göttlichkeit ausgestatteten Erlöser«,¹ also den Heiland populärer Frömmigkeit, aber nichts annähernd Historisches über Jesus. Ein früher

1 R. Zwick, Evangelienrezeption im Jesusfilm. Ein Beitrag zur internationalen Wirkungsgeschichte des Neuen Testaments, Würzburg 1997, 60.

Nebeneffekt dieser ersten Verbindung von Bibel und Film: Die Wunder Jesu haben die Filmpioniere zu ersten Filmtricks animiert: Jesus erscheint – mittels Stoppen der Kamera bei der Aufnahme – urplötzlich im Kreis seiner Jünger (Lumière 1897) oder schreitet – dank Doppelbelichtung des Films – trocken über den Sees Genezareth (Méliès 1899).

Historisch knüpfen die Filme über Jesus an die Tradition der Passionsspiele an, spiegeln aber auch die ikonographischen und szenischen Muster der kirchlichen Tradition in Altarbildern, Kreuzwegstationen und Andachtsbüchern. *La Vie et La Passion de Jesus-Christ* (Das Leben und die Passion Jesu Christi; Frankreich 1897) wurde von den Brüdern Lumière 1897 in Horitz / Böhmen in enger Anlehnung an die dortigen Spiele gedreht. Er zeigt – in weniger als 15 Minuten Laufzeit – 13 Szenen von der Anbetung der Könige bis zur Auferstehung Jesu. *Passion Play* (USA 1897, ca. 30 Min) nimmt die Oberammergauer Spiele als Vorlage.² Mit der Entwicklung des Kinos als eigenständiger ästhetischer Form zu Beginn des Jahrhunderts – zunächst galt der Film mehr als Jahrmarktsspaß – wandelte sich auch die Behandlung der Jesusfigur in diesem Medium und führte zur Entstehung eines breiten Spektrums unterschiedlicher Filme.

2 Zwischen Realität und Fiktion: Die Wirklichkeit der filmischen Texte

2.1 Das Genre Jesus-Film

Als Jesus-Filme gelten filmische Erzählungen des Lebens und Wirkens Jesu von Nazareth in enger Anlehnung an die neutestamentliche Überlieferung.³

Meditative Betrachtungen Jesu nach Werken der religiösen Kunst, Dokumentar-, Spiel- und Animationsfilme mit didaktischer Zielsetzung, aber auch Spielfilme, die die Gestalt Jesu und ihre Wirkung nur mittelbar im Leben und Schicksal historischer Persönlichkeiten oder literarischer Figuren spiegeln oder in deren Erleben und Handeln übersetzen, zählen nicht eigentlich zu diesem Genre, denn sie thematisieren Jesus nach Inhalt und Form eher mittelbar und verfolgen jeweils eigene Zielsetzungen. Doch müssen auch so unterschiedliche Filme wie die Rock-Musicals *Jesus Christ Superstar* (Norman Jewison, USA 1972; 107 Min.) und *Godspell* (David Greene, USA 1973; 103 Min.), die Persiflage Monty Python's *Life of Brian* (Terry Jones, Großbritannien 1979; 94 Min.) oder die so heftige Kirchen- und Frömmigkeitskritik Herbert Achternbuschs in *Das Gespenst* (Deutschland 1982; 88 Min.) dazugezählt werden. Denn sie handeln auf je ihre Weise explizit von Jesus und seiner Wirkungsgeschichte und lassen durch ihre vielfältigen ästhetischen und inhaltlichen Zugänge das breite Spektrum der filmischen Auseinandersetzung mit diesem Thema erst richtig erkennen.

2 Vgl. W. Betteken, Das Buch der Bücher als Filmhit. So oft verfilmt wie sonst kein anderes Buch, in: Hinweise. Nachrichten, Berichte, Anregungen des Bistums Essen 20 (1991), H. 5/6, 11-14.

3 Zur Definition dieses Filmgenres vgl. R. Zwick, S. 36-55. Einen guten Überblick gibt: Jesus im Film – Eine Auswahl filmographie, in: Jesus in der Hauptrolle. Zur Geschichte und Ästhetik der Jesus-Filme, hg. v. Katholisches Institut für Medieninformation zusammen mit der Katholischen Filmkommission für Deutschland, Köln (film-dienst extra; November 1992).

2.2 Die vergebliche Suche nach der Realität Jesu im Film

Ich hab' mir das ja nie vorstellen können, aber jetzt weiß ich endlich, wie es gewesen ist.⁴

Jesus-Filme erwecken den Anschein von Realität, doch keiner zeigt die Geschichte, wie sie wirklich war. Die vielfältigen Versuche der filmischen Rekonstruktion des Lebens Jesu gründen in den beiden spannungsvollen, tendenziell gegensätzlichen Formen der Filmgestaltung, der dokumentarisch-realistischen und der phantastisch-fiktiven. Bemüht sich der Dokumentarfilm vor allem, die äußere Wirklichkeit in möglichst ungestellten Bildern objektivierend darzustellen, nutzt der Spielfilm die kreativen Möglichkeiten der Filmtechnik und Filmsprache, um eher subjektive, innere Vorstellungen kreativ in Szene zu setzen. Das dokumentarische Gestaltungsprinzip führt dazu, die Jesusgestalt auch im Spielfilm (!) so zu inszenieren, daß die Darstellung möglichst realistisch und historisch zutreffend wirkt, was immer die Filmautoren und ihre Berater als historisch gegeben unterstellen. So reiste der englische Regisseur Sidney Olcott bereits 1912 mit seinem Produktionsteam nach Palästina und Ägypten und drehte *From the Manger to the Cross* (USA 1912; ca. 60 Min.) an »Originalschauplätzen« – im Bemühen, seine Jesus-Darstellung möglichst »realistisch« erscheinen zu lassen.

Neuerdings hat John Heyman diesen filmischen Realismus für eine fundamentalistisch-heilsgeschichtliche Darstellung Jesu instrumentalisiert.

Er bemüht sich in *Jesus* (USA/Großbritannien 1979, 123 Min.), das biblische Evangelium als objektiven »Bericht« vom »Handeln Gottes in der Geschichte« möglichst unverfälscht zu inszenieren. Er folgt im Film einerseits wortgenau dem Text des Lukasevangeliums, das das Heilsgeschehen vermeintlich zuverlässig wiedergibt. Andererseits dreht er den Film, um der biblischen Realität möglichst nahezukommen, ebenfalls an vermeintlichen »Original«-Schauplätzen in Israel und besetzt möglichst viele Rollen mit israelischen und arabischen Darstellerinnen und Darstellern. (Die Titelrolle, Jesus, verkörpert allerdings nach westlichem Geschmack ein Amerikaner, Brian Deacon.) Um den Realismus auf die Spitze zu treiben, werden für die Dialoge schließlich die biblischen »Original«-Sprachen Hebräisch, Aramäisch und Griechisch bemüht, in der Kinofassung aber dann doch durch moderne Sprachen ersetzt.⁵

Die Mehrheit der Jesus-Filme versucht allerdings, weniger direkt und differenzierter den biblischen Quellen historisch und theologisch gerecht zu werden. Zwar wollen auch sie die Geschichte Jesu »realistisch« erzählen, gehen aber gestalterisch bewußt über die knappen Erzählstrukturen der Evangelien hinaus und ergänzen sie durch anschauliche Erweiterungen. Dazu zählen z.B. ausführliche Situationsschilderungen, Übergänge zwi-

4 Reaktion einer praktizierenden Katholikin auf die erste Ausstrahlung von *Jesus von Nazareth* durch das Zweite Deutsche Fernsehen in der Karwoche 1978.

5 Vgl. E. Gottwald, Die ganze Bibel im Film. Das fundamentalistische Genesis-Projekt, in: Religion heute. Zeitschrift für Religionspädagogik 1983, H. 6, 212-215.

schen lose aufgereihten Einzelerzählungen, Rahmenhandlungen zur Verdeutlichung von Brauchtum oder Zeitereignissen, legendarische Elemente zur anschaulichen Entfaltung von Charakteren und Rollen und andere der Anschaulichkeit und Verständlichkeit der Erzählung dienende Mittel. Denn die medienspezifischen Sprach- und Erzählformen des Films entwickeln sich aus den ästhetischen und inhaltlichen Gestaltungsmöglichkeiten der Bilder, der Dialoge und Kommentare, der Musik und der Montageformen. Sie zwingen, im Film verständliche Situationen und dramaturgisch plausible Abläufe herzustellen. Wie jedes Erzählen ist auch das filmische Erzählen produktiv und bedarf deshalb kreativer, fiktiver Elemente. So verbinden sich in diesen Filmen »dokumentarische« mit »fiktiven« Gestaltungsformen, und jeder neue Film entwirft und inszeniert sein eigenes Bild von der Geschichte Jesu, von seiner Zeit und Umwelt und »dokumentiert« damit die je eigene Deutung des urchristlichen Bekenntnisses durch seinen Autor oder Regisseur.

3 Jesus, der Movie-Star – populär, aber wenig erfolgreich

Die Unterscheidung zweier ästhetisch wie inhaltlich gegensätzlicher, sich aber notwendig ergänzender Gestaltungsweisen wird in der Geschichte des Jesusfilms schon früh von den sich ausdifferenzierenden Produktionsinteressen der entstehenden Filmindustrie überlagert: Der Film dient nicht nur einem Autor oder Regisseur – Regisseurinnen haben sich dem Thema bisher nicht gewidmet – dazu, seine persönlichen künstlerischen und thematischen Anschauungen zu realisieren, sondern er muß auch rentabel vermarktet werden können und deshalb den Publikumsgeschmack bedienen – oder provozieren. Hier trennen sich die von engagierten Autoren ästhetisch und inhaltlich geprägten Filme mit einer persönlichen »Botschaft« von den kommerziellen Produkten der Medienindustrie, die vor allem als Unterhaltungsware erfolgreich sein müssen.

Zwei Filme am Ende der Stummfilmzeit verkörpern diese Alternative von anspruchsvoller Filmkunst und nicht weniger ambitioniertem Unterhaltungskino. Als »Friedensbotschaft in unfriedlicher Zeit«⁶ nach dem Ende des 1. Weltkriegs und als Appell zur Rückkehr zu christlichen Werten erzählt Robert Wiene in *I.N.R.I.* (Ein Film der Menschlichkeit) (Deutschland 1923; 126 Min.) die Passionsgeschichte nach einem Roman von P. Rosseger mit hohem künstlerischen Anspruch: Ein atheistischer Attentäter bekehrt sich in der Betrachtung Jesu, der – im Kontrast zum revolutionären Zeloten Judas – als der durch Leiden erhöhte Kyrios erscheint. Gespielt von bekannten Theatergrößen, (u.a. Gregori Chmara; Henny Porten; Asta Nielsen; Werner Kraus) schwankt die ästhetische Gestaltung zwischen stilistischen Anleihen bei Dürer und Rembrandt und pathetisch-monumentalen Bildkompositionen nach dem Geschmack des zeitgenössischen Publikums.⁷

Dagegen dreht Cecil B. de Mille mit *Der König der Könige* (USA 1926/27; 115 Min) einen

6 Vgl. Spuren des Religiösen im Film, hg. v. P. Hasenberg u.a., Mainz/Köln 1995, 96.

7 Vgl. Zwick, 96-99.

spektakulären Unterhaltungsfilm (mit ersten Farbfilm-Sequenzen). Ausschmückungen in der Handlung – Maria Magdalena führt einen exotischen Salon –, attraktive Stummfilmstars (H.B. Warner; D. Cummings u.a.), luxuriöse Dekors und eindrucksvolle Massenszenen werden effektiv arrangiert und machen Jesus zum Angelpunkt eines so monumentalen wie sentimentalischen Geschehens. Diese publikumswirksame Mixtur wird in den späteren Monumentalfilmen Hollywoods weiter perfektioniert. *Das Gewand* (Henry Koster, USA 1953, 133 Min.; der erste Breitwandfilm der Kinogeschichte), *Der Fischer von Galiläa* (Frank Borzage; USA 1959; 185 Min) und *Ben Hur* (William Wyler, USA 1959; 213 Min.) bilden Höhepunkte der filmindustriellen Verwertung phantastisch-romanhafter Legenden aus dem Umkreis der Jesusgeschichte. Ihnen folgen die monumentalen Leben-Jesu-Filme *König der Könige* (Nicholas Ray, USA 1960; 169 Min.; nur formal ein Remake des Stummfilms von 1927) und *Die grösste Geschichte aller Zeiten* (George Stevens, USA, 1963; 196 Min.). Bleibt der erste überwiegend an filmischen Effekten interessiert, gelingt es dem zweiten, mit dem europäischen Charakterdarsteller Max von Sydow und im Bemühen um eine textgemäße Interpretation des Osterbekenntnisses ein einigermaßen bedenkenwertes Christusbild zu zeichnen. Beide wurden jedoch finanzielle Flops und markieren zunächst das Ende dieser Entwicklung, die allzu bekannte Geschichte Jesu als religiöses Spektakel auf der Leinwand zu vermarkten.

4 Perspektivische Vielfalt: »Jesus« im Spiel medialer Kommunikation

Wir wehren uns dagegen, daß Inhalt und Formen der christlichen Verkündigung in sogenannten »religiösen Filmen« lediglich als Humanität oder Sentimentalität oder gar sadistische Sensation verfälscht werden. Wir müssen auch bitten, die filmische Darstellung der göttlichen Offenbarung (Christusleben, Vorgang des Wunders, Vollzug der Sakramente) zu vermeiden. Der Film kann die Wirklichkeit des Heiligen Geistes nur im Spiegel eines menschlichen Schicksals spürbar machen.⁸

Diese programmatischen Sätze aus dem Jahr 1950 zeigen, wie skeptisch Kirche und Theologie in Deutschland Filmen mit biblischen Themen begegnen. Ihre Vertreterinnen und Vertreter zeigen sich zwar fasziniert von der Breitenwirkung des Kinos in der Öffentlichkeit, bleiben aber zutiefst mißtrauisch gegenüber der »Bilderlust und Bildersucht« des Publikums und befangen in dogmatischen Vorbehalten: Wo immer zentrale Glaubensinhalte außerhalb von Gottesdienst und Katechese öffentlich inszeniert werden, droht dem Glaubenszeugnis Mißbrauch und den Kirchen Autoritätsverlust. Diese wollen deshalb dem Kino nur die Behandlung existentieller Fragen in christlicher Deutung zugestehen. Erst neue Formen der ästhetischen und theologischen Auseinandersetzung im Medium Film bringen diese Vorbehalte in Bewegung, »Jesus« wird zum Thema einer den Kirchen gegenüber autonomen medialen Kommunikationskultur, ihrer Produzenten ebenso wie ihrer Nutzerinnen und Nutzer. Die Kirchen können auf deren Produkte nur noch reagieren und die Ausein-

⁸ Die ganze »Entschliebung«, von »130 Vertreter(n) des gesamten Filmschaffens und der Kirchen beider Konfession« formuliert, ist abgedruckt in *Evangelischer Film-Beobachter* 2 (1950), Nr. 13, 89 f; vgl. auch das negative Urteil W. Heß', Filmbeauftragter des Rates der EKD, zu Bibelverfilmungen, zitiert in: EFB (1949) Nr. 13, 53.

dersetzung bestenfalls kritisch begleiten. Aktuelle Fragestellungen, innergesellschaftliche Auseinandersetzungen und kulturelle Strömungen bilden heute den »Sitz im Leben« für neue, originelle Produktionen. Den Aufbruch bewirkt Pier Paolo Pasolini 1964 mit *Das 1. Evangelium – Matthäus* (Italien; 136 Min.).

»Ich wollte die Dinge soweit als möglich erneut heiligen, ich wollte sie remythisieren«, erläutert der bekennende Marxist seine Absicht.⁹ Er folgt eng, jedoch mit Auslassungen, Umstellungen und szenischen Ergänzungen, dem Text des Matthäus-Evangeliums. Er dreht seinen Film in Schwarzweiß in den kargen Landschaften und Burgruinen Südtaliens und besetzt die Rollen überwiegend mit Laiendarstellerinnen und -darstellern. So entsteht eine streng biblisch wirkende Geschichte, die aber eine ganz eigene Realität schafft: »Jesus« predigt mit fast übermenschlicher Autorität den Armen und Machtlosen die erlösende Nähe Gottes und den Vertretern der Obrigkeit, vor allem der religiösen, dessen fordernde Gerechtigkeit. Pasolini konstruiert also eine nahezu materialistische, sozialkritische Analogie zum Christuszeugnis des Evangeliums, die – wie er meint – den »mythischen« Charakter dieses Zeugnisses nicht verleugnet.

»Ich zeige die Dinge, ich erkläre sie nicht«, betont Roberto Rossellini, überzeugter Vertreter des Neorealismus im Film¹⁰, und schlägt in *Der Messias* (Italien/Frankreich 1975; 140 Min.) einen geschichtlichen Bogen von der Landnahme der israelitischen Stämme in Palästina zu Jesus.

Er will die historische Entwicklung der Messias-Idee von der Königszeit im alten Israel bis zum Tod Jesu den biblischen Quellen entsprechend sichtbar machen. Er interpretiert Jesus, den Juden, dem viele das Messias-Prädikat zuschreiben und der dies auch für sich beansprucht, als eine der großen Persönlichkeiten der Menschheitsgeschichte. In langen, ungeschnittenen Einstellungen zeigt R. Rossellini typische biblische Landschaften und exemplarische Ereignisse und gewinnt mit diesem »realistischen« Stil eine neue Sachlichkeit in der Darstellung Jesu.¹¹

Auch Franco Zeffirelli zielt mit *Jesus von Nazareth* (Italien / Großbritannien 1976, ca. 350 Min.) auf eine sachlich-informative Darstellung. Er will »das Menschliche an Christus« sichtbar machen und »versuchen, den historischen Jesus zu zeigen«.¹²

In einer mehrstündigen Fernsehproduktion präsentiert er dem internationalen Publikum einen europäisch-amerikanisch geprägten Jesus (Robert Powell) in einer historisch sorgfältig rekonstruierten und breit entfalteten jüdisch-zeitgenössischen Umgebung. In der Darstellung der Passion folgt er jedoch der antijüdischen Auffassung des Johannesevangelium und macht die jüdischen statt der römischen Autoritäten für Jesu Tod verantwortlich.¹³ Hier gehen die ambitionierten historischen Interessen des Regisseurs mit den ökonomischen

9 Vgl. W. Schütte, Kommentierte Filmografie, in P. P. Pasolini, mit Beiträgen von H. -K. Junghenrich u.a., München, 3. Aufl. 1985, 103ff, 135.

10 Vgl. R. Thome, Kommentierte Filmografie, in: Roberto Rossellini, Reihe Film 36, München 1987, 103 ff; bes. 261 und 263.

11 Vgl. auch Zwick, 448 ff.

12 F. Zeffirelli, Zeffirelli, Autobiographie, München/Zürich 1986, 416f.

13 Vgl. Zwick, 561 u.ö.

mischen der Medienindustrie eine typische, der Sache jedoch abträgliche Allianz ein: Das europäisch-amerikanische Fernsehpublikum erwartet in der Titelrolle einen Star nach westlich-abendländischem Geschmack, die jüdische Gemeinschaft einen historisch sachgemäß gezeichneten Propheten oder Lehrer und die christlichen Kirchen und ihre Klientel eben doch den Christus des Glaubens statt einer »nur« historischen Persönlichkeit. Allein wenn alle »ihr« Bild wiederfinden, ist der Erfolg bei den Einschaltquoten gesichert. F. Zeffirelli's »ausgewogener« Jesus findet deshalb international viel Beifall, wird aber von Kritikern auch als religiöser »Kitsch« (H. Kraus) verurteilt.

Martin Scorsese dagegen provoziert Christen und Kirchen mit einer Spekulation über die rein menschlichen Seiten der Person Jesu. In *Die letzte Versuchung Christi* (USA 1988; 164 Min.) inszeniert er, einem Roman von Nikos Kazantzakis folgend, Jesu Ringen im Konflikt zwischen seinen menschlichen Bedürfnissen und seiner göttlichen Bestimmung.

Jesus zweifelt zunächst an seiner Berufung und versucht, sich ihr zu entziehen. Erst nach einer konfliktreichen inneren Entwicklung folgt er zögernd dem göttlichen Heilsplan, immer wieder herausgefordert und vorangetrieben von Judas, seinem zelotischen Freund und kämpferischen Widerpart. Judas verkörpert den realistisch-praktischen, Jesus den spirituellen Weg in der »Sehnsucht des Menschen, . . . zu Gott zu gelangen«; erst beide gemeinsam konstituieren das »doppelte Wesen Christi«, das eigentliche Thema sowohl des Romans als auch des Films. In der »letzten«, diabolischen Versuchung am Kreuz läßt Jesus sich noch einmal täuschen und flieht in den Traum bürgerlicher Liebe und Selbstverwirklichung. Mit dem Vorwurf des Verrats an der gemeinsamen Sache öffnet Judas ihm endgültig die Augen und bewegt ihn, nun endlich seine Bestimmung, den Kreuzestod, anzunehmen. Nur mit Judas zusammen kann Jesus die Erlösung bewirken, nur in der Dialektik von idealistisch-spiritueller Suche und politisch-realem Handeln, so die Botschaft M. Scorseses, kann der Mensch sein Wesen verwirklichen.

Der Film protestiert gegen dogmatisch fixierte Christusbilder und kirchlich sanktionierte Frömmigkeitspraktiken wie z.B. die Herz-Jesu-Verehrung und polarisiert so die Öffentlichkeit. Fromme Kinobesucher, unterstützt von Kirchenvertretern, sehen vor allem in den sexuellen Passagen des Films eine blasphemische Entstellung des Christuszeugnisses. Doch eröffnet dieses gelungene Produkt des ästhetisch anspruchsvollen, erzählenden Kinos vielmehr kritische Zugänge zur religiösen Tradition und entfaltet im Ansatz eine politische Dimension.

Im bislang letzten Kinofilm zum Thema, *Jesus von Montreal* (Kanada 1989, 119 Min.), inszeniert D. Arcand den Streit um den historischen Jesus und das Christusbild der Kirche mitten in der Konsum- und Medien-gesellschaft.

Der Versuch, ein traditionelles Passionsspiel zu aktualisieren, polarisiert die Öffentlichkeit und führt zu brutalen Interessenkonflikten. Darüber kommt der Jesus-Darsteller zu Tode. Sein Tod führt einerseits zur Institutionalisierung seines Engagements in einer neuen Theatertruppe und ermöglicht andererseits »neues« Leben, organisch durch die Transplantation seines Herzens und seiner Augen, spirituell durch die Emanzipation eines Fotomodells aus ökonomischer und ideologischer Abhängigkeit. In der Form originell, theologisch eher konventionell, vertritt der Film historisch die problematische These, Jesus sei

der illegitime Sohn eines römischen Soldaten. Er stellt aber auch gängige Klischees ironisch auf den Kopf: So muß Daniel/Jesus sterben, weil das kirchliche und das städtische Krankenhaus die Soforthilfe verweigern, während man im jüdischen Hospital schließlich rastlos, aber vergeblich um sein Leben ringt.

Einen ästhetisch und theologisch radikalen Protest formuliert Herbert Achternbusch in *Das Gespenst* (Deutschland 1982, 88 Min.).

Unter gezielter Verletzung religiöser und bürgerlicher Tabus und in radikaler Umdeutung christlicher Symbole inszeniert er in mehreren Stationen einen absurd anmutenden »Kreuzweg«, der jedoch konsequent die »Menschwerdung« eines klösterlichen Kruzifixes und sein »Opfer« zur spirituellen Befreiung und Erlösung der Oberin des Klosters erzählt. Wie im Theater nötigt H. Achternbusch auch im Kino sein Publikum, dessen eigene Tabuisierungen aufzubrechen und seine Sehnsüchte nach Leben, Liebe und spiritueller Erneuerung zu artikulieren. Der Film löste eine heftige öffentliche Kontroverse aus, die Urteile reichen von »Gotteslästerung« und »Anschlag auf das Humanum« bis zu theologisch ernst zu nehmenden »Vorübungen zur Auferstehung«. ¹⁴ Er hat bis heute nichts von seiner ästhetisch wie theologisch provozierenden und produktiven Kraft verloren.

Jugendlich-alternativen Protest gegen bürgerliche Konventionen spiegeln die Rock-Musicals *Jesus Christ Superstar* (Norman Jewison, USA 1972; 107 Min.) und *Godspell* (David Greene, USA 1973; 102 Min.). Junge Leute selbst inszenieren ein Passionsspiel in der israelischen Wüste (Superstar) oder tanzen die Botschaft seiner Gleichnisse vor der Kulisse von New York (Godspell). Sie zeigen einen »heiligen« Narren (D. Greene), einen unheroischen, gefühlvollen Menschen, u.a. vor bedrohlich heranrollenden Panzern, der sich dem »Superstar«-Klischee der religiösen Konvention eher entzieht und eigentlich nicht als »Gott« verehrt zu werden brauchte. Seine Passion wird als Zerstörung einer »fröhlichen Utopie« ¹⁵ durch gesellschaftliche Repression interpretiert. Personen und Gruppen werden mit den Stilmitteln der Rockmusik charakterisiert – aggressive, harte und hektische Ausdrucksmittel des Hard Rock für die Proteststimmung der alternativen Szene z.B. in der Gestalt des Judas, Soft Beat- und Soul-Passagen zur Identifikation mit Jesus und Maria Magdalena; Elemente konventioneller Musikstile disqualifizieren das »Establishment«. ¹⁶

Ähnlich wie die Rock-Musicals ist Monty Python's *Leben des Brian* (Terry Jones, Großbritannien 1979, 94 Min.) zum Kultfilm einer jugendlichen Protestkultur geworden. Die Komödie um einen fiktiven Zeitgenossen Jesu ist weniger als »Angriff auf den Glauben« (Terry Jones), sondern

14 Vgl. Pro und contra das »Gespenst«, epd Dokumentation 29/83, Frankfurt/M. 1983.

15 P. Hasenberg, Clown und Superstar. Die Jesus-Musicals der 70er Jahre, in: Jesus in der Hauptrolle. film-dienst extra, Köln 1992, 36-41.

16 So U. Prinz, »Jesus Christ Superstar« – Eine Passion in Rock. Ansätze zu einer Analyse und Interpretation, in: Musik und Bildung 4 (1972), 194-199.

vielmehr als »beißende Attacke gegen religiöse Heuchelei«¹⁷ zu verstehen. In der immer neuen Identifikation mit den so sentimental wie provozierenden Botschaften dieser Filme vergewissern sich viele jüngere Menschen geradezu rituell immer neu ihrer eigenen »alternativen« Sehnsüchte und distanzieren sich – zumindest zeitweilig – von konventionellen Leitbildern und Werten. Mitten in der alltäglichen Realität vermittelt ihnen das Kino die Vision einer vorstellbaren »besseren« Welt und wird so zum Anlaß und Ort einer eigenständigen Sinnsuche und Selbstfindung.

5 Zur Hermeneutik und Didaktik: Jesus-Filme vermitteln religiöse Kommunikation

Die wahre Story von Jesus wird es in einem einzigen Film nicht geben, doch sie spiegelt sich in den vielfältigen Perspektiven dieser in sich so unterschiedlichen audiovisuellen Texte. Die unheilige Allianz von Religion, Kommerz und Unterhaltung aber schärft unseren Blick für das lebensweltliche Netz der Interessen und Bedürfnisse derer, die solche Texte produzieren, verkaufen oder als Publikum für sich nutzen. Die Filme sind Ausdruck einer alltagsweltlichen Kommunikation, die durchaus religiöse Vorstellungen und Praktiken thematisiert und bearbeitet, und vermitteln insofern selbst religiöse Kommunikation. Didaktisch sind deshalb nicht nur die filmischen Texte selbst, sondern auch ihre kulturellen, ökonomischen und politischen Kontexte zu erschließen, nämlich die Zusammenhänge ihrer Produktion, Verbreitung und Nutzung in der Massenkommunikation. Hier haben Jesus-Filme ihren »Sitz im Leben« heute.

5.1 Filmexegese

Die Entwicklung und gestalterische Vielfalt der Jesus-Filme nötigt uns, jeden einzelnen als originalen audiovisuellen Text wahrzunehmen und zu exegisieren.

Die philologischen und filmanalytischen Methoden dazu sind leicht zugänglich, die Videotechnik erlaubt die detailgenaue Analyse einzelner Sequenzen in Unterricht und Gruppenarbeit neben dem ganzheitlichen Filmerlebnis im Kino.¹⁸ Bild- und Tongestaltung, Dramaturgie und Montageformen, also die mediensprachlichen Gestaltungsformen, sind dabei ebenso unerlässlich zu untersuchen wie inhaltliche Aussagen und Zusammenhänge, um zu sachgemäßen Interpretationen und Urteilen zum »Jesusbild«, zur Darstellung der Jünger, der Juden oder der Frauen, zur theologischen »Botschaft« des Films zu gelangen. Jeder Film benutzt die technisch wie künstlerisch »säkular« und handwerklich produzierten Bilder und Töne, um eine eigene Jesusgeschichte zu schreiben. Deren Originalität

17 R. Kinnard / T. Davis, *Divine Images. A history of Jesus on the screen*, New York 1992, 195.

18 Vgl. z. B. K. Hickethier, *Film- und Fernsehanalyse*, Stuttgart/Weimar, 2. üb. Aufl. 1996, oder K. Kanzog u. a., *Einführung in die Filmphilologie*, München 1991.

macht deutlich, daß die ursprüngliche Geschichte Jesu unabgeschlossen bleibt und uns ständig bewegt, sie »in subjektiven Brechungen und Deutungen« im Horizont unserer eigenen Selbstausslegung neu zu erzählen und zu deuten.¹⁹

5.2 Jesus-Filme vermitteln die Teilnahme an religiöser Symbolbildung und Deutungskultur

Im Kontext alltäglicher Kino-Unterhaltung und Fernsehnutzung und in einer sozialen Welt mit nachlassenden kirchlichen Bindungen vermitteln die Filme die Herausforderung zur Selbst- und Weltdeutung Kindern, Jugendlichen und Erwachsene alltags- und realitätsnah. Theologisch reflektieren sie die christlich-religiösen, aber auch die kirchen- und religionskritischen Auffassungen ihrer Macher und ihrer Nutzerinnen, ihrer Autorinnen und Leser, sie nötigen uns, dem Gezeigten und Erzählten zuzustimmen oder zu widersprechen und darin unsere eigenen Vorstellungen vom Wesen des Menschen, von seiner Geschichte und seinem Verhältnis zur Transzendenz zu artikulieren. Jesusfilme sind Teil einer theologisch produktiven, lebensweltlichen Kommunikationskultur, wir können über jene an dieser teilnehmen.

Jesus-Filme eignen sich nicht dazu, ein wie auch immer dogmatisch fixiertes Christusverständnis in Szene zu setzen. Vielmehr bringen sie dieses mit ihren anschaulich-erzählenden Perspektiven in Bewegung und nötigen dazu, es immer neu zu interpretieren. Deshalb sind auch die theologischen Kriterien zu ihrer Beurteilung jeweils neu zu erheben und zu diskutieren. Die Begegnung mit der erzählten Geschichte Jesu im Erleben der Filme versetzt Menschen jeden Alters in die »Spannung zwischen Glauben und Wissen, Frömmigkeit und Bildung, Affekt und Intellekt, Kopf und Herz«,²⁰ sie bewegt uns, selbst theologisierend über unser Dasein in der Welt, über unsere Weltbilder und persönlichen Konfessionen, über unsere Vorstellungen von Gott und Transzendenz nachzudenken. Sie stößt uns an, durchaus auch miteinander darüber zu streiten und darin aufeinander zu hören. Die Arbeit an und mit Jesus-Filmen eignet sich deshalb dazu, unsere theologische Kompetenz als Lernende und Lehrende zu fördern und uns zu motivieren, uns so neugierig wie kritisch auf diese und andere Formen religiöser Kommunikation im Alltag einzulassen. Die Kulturindustrie allerdings instrumentalisiert diese religiösen Themen und unsere symbolischen Vorstellungen für ökonomische und politische Zwecke, und das Kino verbreitet, solange es unreflektiert als kommerzielle Unterhaltung nur konsumiert wird, eine »Atmosphäre der Regression«. ²¹ Denn die Zuschauerinnen und Zuschauer erwarten und wünschen, unterhalten zu werden, sie neigen deshalb dazu, sich im dunklen

19 Vgl. H. W. Dannowski, Produktive Deutungsmuster. Säkulares Filmbild und christliche Verkündigung, in: Jesus in der Hauptrolle. film-dienst extra, Köln 1992, 20f.

20 S. O. Bayer, Theologie, Gütersloh 1994, 393.

21 Vgl. G. Salje, Film, Fernsehen, Psychoanalyse, Frankfurt/New York 1980, 65 ff.

Raum dem, was auf der Leinwand passiert, äußerlich passiv auszuliefern und innerlich von dem Gebotenen vereinnahmen zu lassen. Hier setzt medienpädagogisches und religionsdidaktisches Handeln an. Es muß die aktive Aneignung der Filme unterstützen und begleiten, etwa, indem es zum Filmenerlebnis auch das Filmgespräch anbietet und so die Kino- oder Fernseh-Unterhaltung in die soziale und personale Kommunikation einbindet. Die Jesus-Überlieferung wird so wieder zum Thema unseres gemeinsamen Miteinandersprechens und -hörens, die Kino-Unterhaltung macht Prozesse der symbolischen, auch religiösen Deutung von Welt und Mensch in unserer Gesellschaft wieder öffentlich und ermöglicht jedemmann und jederfrau, an ihnen produktiv teilzunehmen.

Dr. Eckart Gottwald ist Privatdozent und Akademischer Oberrat an der Universität-GH-Essen für Ev. Theologie / Religionspädagogik.

Ein Aufsatz des Jahres 1994 begann mit der vergrößernden Feststellung: »Die Jesus-Thematik ist zentraler Bestandteil des evangelischen Religionsunterrichts auf allen Schulstufen. Nicht in ihrer Bedeutung und didaktischen Hinsicht, vielmehr in der Tradition.«¹ Auch wenn dieser Zeit in den Bestreben der 1970er nicht überall derartige Einschätzungen bestanden, so, soviel ist der konsolidierte Fachdiskurs zum Thema Jesus Christus hinreichend zu bezeugen. Dennoch ist doch zu verdeutlichen, wie ein zentraler religiöser und pädagogischer Thema, welches durch die Lebensrealität junger Menschen immer weniger genutzt wird und deshalb neue und vielfältige didaktische Zugänge benötigt. In unterschiedlichen Fachdisziplinen und -wissenschaften vollziehen sich Transformationen solcher Traditionen hinsichtlich ihrer Lokalisation, Religionsbündelung und Unterrichtsstruktur. Gerade in der ev. evangelischen theologischen und religionspädagogischen Grundlagendiskussion, aber auch die Arbeitsmaterialien, zeichnen sich durch die Auseinandersetzung mit Jesus aus. Auch wenn diese Praxis nur gegenwärtiger Menschheitskultur spiegelt, so ist es ein Trend, die in der Wissenschaft wichtige, vielfältige theologische und didaktische Diskussionsbeiträge zur Beschreibung von Leben und Werk Jesu verbunden werden.

Welche Akzentuierungen des Jesusstudies in christlichen Materialien der letzten Zeit fallen auf? Eine große Anzahl von unterrichtsbezogenen Büchern, Arbeitsblätter und Entwürfen – oft von nur regionaler Bedeutung – aber als »Gründerliteratur« im Umlauf – wurde dabei durchgesehen. Wieder zeigte sich die Vielfalt der Aspekte und Zugänge zur Thema: »Jesus Christus« inzwischen eher erweitert als reduziert, was angesichts der Vieldimensionalität des Themas, andererseits um Aspekte eines – im deutschen Sprachraum ungleichzeitig verlaufenden – gesellschaftlich-kulturellen Wandels zu tun hat. Veränderte Situationen verdrängen Fragen und Antworten, sondern neue Zugänge und zeigen die Grenzen bisheriger Modelle in theologischer und didaktischer Hinsicht. Das gilt auch für die Erschließung der Jesusüberlieferung. Wenn – ebenfalls als Beginn eines Aufstiegs – 1995 formuliert wurde: »Der schulische Religionsunterricht hat seit den sechziger Jahren weitgehend seinen Gegen-

¹ G. Jäger, Jesus von Nazareth im Religionsunterricht der Dreizehner und im / Hans-M. Schmidt (Hg.), Christen im Lateinamerika, Würzburg 1994, 173.

Roland Degen

Das Jesusbild in didaktischen Materialien

1 Beobachtungen

Ein Aufsatz des Jahres 1994 beginnt mit der vergewissernden Feststellung: »Die Jesus-Thematik ist zentraler Bestandteil des evangelischen Religionsunterrichts auf allen Schulstufen. Sie hat in theologischer und didaktischer Hinsicht vielerlei Facetten.«¹ Auch wenn dieses Zitat in den Realitäten um 1999 nicht überall derartige Eindeutigkeit besitzen dürfte, verdient der konstatierte Facettenreichtum des Jesus-Themas genauer betrachtet zu werden. Vermag er doch zu verdeutlichen, wie ein zentrales religionspädagogisches Thema, welches durch das Lebensumfeld junger Menschen immer weniger gestützt wird und deshalb neue und vielfältige didaktische Zugänge benötigt, in unterrichtlichen Erschließungszusammenhängen vorkommt. Die Intentionen solcher Erschließungen lassen sich in Lehrplänen, Religionsbüchern und Unterrichtsentwürfen genauer erkennen als in der allgemeinen theologischen und religionspädagogischen Grundlagenliteratur, stehen doch die Arbeitsmaterialien zwischen dieser und der Praxis in Schule und Gemeinde. Auch wenn diese Praxis nur ungenau derartige Materialangebote spiegelt, zeigen sie Trends, die zu untersuchen wichtig ist, soll der theologische und didaktische Facettenreichtum zur Erschließung von Leben und Werk Jesu verstanden werden.

Welche Akzentuierungen des Jesusbildes in didaktischen Materialien der letzten Zeit fallen auf? Eine größere Anzahl von unterrichtsbezogenen Büchern, Arbeitshilfen und Entwürfen – oft von nur regionaler Bedeutung oder als »Grauliteratur« im Umlauf – wurde hierbei durchgesehen. Wie sich zeigte, hat sich die Vielfalt der Aspekte und Zugänge zur Thematik »Jesus Christus« inzwischen eher erweitert als reduziert, was einerseits mit der Vieldimensionalität des Themas, andererseits mit Aspekten eines – im deutschen Sprachraum ungleichzeitig verlaufenden – gesellschaftlich-kulturellen Wandels zu tun hat. Veränderte Situationen verändern Fragen und Antworten, fordern neue Zugänge und zeigen die Grenzen bisheriger Modelle in theologischer und didaktischer Hinsicht. Das gilt auch für die Erschließung der Jesusüberlieferung. Wenn – ebenfalls als Beginn eines Aufsatzes – 1998 formuliert wurde: »Der schulische Religionsunterricht hat seit den siebziger Jahren weitgehend seinen Gegen-

1 G. Adam, Jesus von Nazareth im Religionsunterricht der Sekundarstufe I, in: F. Harz / M. Schreiner (Hg.), Glauben im Lebenszyklus, München 1994, 175.

stand verloren«², wird damit nicht unbedingt das Gegenteil des Anfangs-zitates behauptet, wohl aber provokatorisch gefragt, ob zentrale theologische Themen nicht gefährlich »ausgetrocknet«, »ohne die Kraft einer Lebensform«, »zur Mitteilung ohne Darstellung«³ wurden und so nur noch tot-richtig und rudimentär erhalten blieben.

Tatsächlich scheint sich das Spektrum zur Erschließung der Jesus-Thematik nicht verschoben, aber nuanciert und erweitert zu haben. Einerseits begegnen – besonders wo Sachkundetendenzen dominant sind – jesulogische Modelle etwa im Rahmen damaliger Zeitgeschichte oft als bloße Information über den Nazarener. Verstärkt wird dies durch einen Illustrationsstil in den Religionsbüchern, der nach der über Jahre vorherrschenden expressiv-elementarisierenden Darstellungsweise Kees de Korts oder mittelalterlicher Buchmalerei wieder stärker auf historisierend-illustrative Formen zurückweicht. Andererseits zeigt sich im Gegensatz hierzu kaum eine neue dogmatikbestimmte normative Christologie-Vermittlung, die den Jesus von Nazareth in sich aufzusaugen droht, wohl aber ein intensiveres Fragen nach biographischen und lebenskulturellen Bezügen des Individuums, nach Wahrnehmungen des Themas in der Umwelt, nach Gestalt und Gestaltung, nach davon geprägten Räumen, Riten, Symbolen und Kommunikationsprozessen, die herkömmliche Verunrichtlichungen des Themas erweitern.⁴ Werden – plakativ formuliert – Historisierung, Kerygmatisierung, Psychologisierung, Ethisierung und Politisierung des Jesus-Themas jetzt durch Ästhetisierung und Liturgisierung in durchaus unkonventioneller Weise erweitert oder gar abgelöst? Eindeutig läßt sich dies an den Materialien nicht ablesen. Dennoch fällt auf, daß simplifizierte Jesus-Vorbild-Muster und bloße Ethisierungen seltener anzutreffen sind und die Eigenständigkeit der Jesus-Thematik – keineswegs nur als Motivation für ethisches Handeln – (wieder) stärker hervortritt.

Beim Bestreben, ein möglichst schüler- und jugendnahes Jesusbild zu entwerfen, besteht freilich gelegentlich die keineswegs neue Gefahr, daß Jesus zu rasch zum »friedlichen Nachbarn von nebenan« und zu »einem von uns« wird. Die neue Form eines verbürgerlichten Jesusbildes droht, bei dem der Jesus der Exorzismen, der Gerichtsansage und Bußpredigt kaum

2 B. Dressler, Die Schule entdeckt die Kirche als Ort von Religion, in: T. Klie (Hg.), Der Religion Raum geben. Kirchenpädagogik und religiöses Lernen, Münster 1998, 77.

3 Ebd., 78.

4 Vgl. die jesuspezifischen Aspekte in Symboldidaktik (u.a. P. Biehl, Symbole geben zu lernen II, Neukirchen-Vluyn 1993), Bibliodrama, Alltagskultur (u.a. W.-E. Failing / H.-G. Heimbrock, Gelebte Religion wahrnehmen. Lebenswelt – Alltagskultur – Religionspraxis, Stuttgart 1998) und Kirchenraumpädagogik (Klie 1998; R. Degen / I. Hansen, [Hg.], Lernort Kirchenraum. Erfahrungen – Einsichten – Anregungen, Münster 1998).

mehr zu entdecken ist.⁵ Die theologische Simplifizierung des Jesusbildes ist auch didaktisch bedenklich: Wo der »Stachel der Fremdheit« beseitigt wurde, bleibt die Motivation, sich der Eigenart Jesu zu stellen, reduziert. Jesus wird zu einem, der es allen recht macht, der lediglich bestätigt, aber nicht verändert, kaum durch neue Perspektiven widerständig ist und deshalb uninteressant und unwichtig zu werden droht.

Die zunehmende Konfessionslosigkeit in der Gesellschaft hat für unser Thema noch andere Konsequenzen. Wo bei schwindendem volkskirchlichem Konsensus außerunterrichtliche Erfahrungen mit zentralen Inhalten christlichen Glaubens auch als gestaltete und vollzogene Religion in lebensgeschichtlichen Zusammenhängen seltener werden, fragt die Religionspädagogik nicht zufällig besonders bei der Jesus-Thematik nach Ergänzungen und Erweiterungen herkömmlicher Schulkonventionen. In besonderer Weise für das Jesus-Thema wird gelten, daß schulischer Religionsunterricht über sich hinausweist auf Orte und Prozesse gelebter und geformter Religion im Erfahrungsfeld christlicher Gemeinden. Die katechetisch-gemeindepädagogischen Traditionen Ostdeutschlands haben in den DDR-Jahrzehnten – ohne bzw. gegen die Schule – aus kirchlichen Zusammenhängen heraus konzeptionell eher umgekehrte Erweiterungen vorgenommen und angesichts drohender »Verinnerlichungen« entgrenzende Intentionen verfolgen müssen.⁶ Gerade um der Jesus-Thematik existenzbezogen und auf umfassende Weise gerecht zu werden, zeigt sich, daß die Strukturen und Organisationsformen von Schule und Kirche je eigene Chancen und Grenzen besitzen, die es zu nutzen, aber auch zu erweitern und zu entgrenzen gilt.

In einer – nunmehr auch in Ostdeutschland – zunehmend multikultureller und multireligiöser werdenden Gesellschaft haben sich die konfessionell geprägten Traditionen des Religionsunterrichts auch bei der Jesus-Thematik in umfassendere Zusammenhänge einzubringen. Dabei scheint sich bis jetzt die am Wirken und Werk Jesu festzumachende christliche Erlösung zu anderen Erlösungsreligionen, Religionsversatz- und Ersatzstücken in der Jugendkultur nur sporadisch als christologisches oder christologiekritisches Leitthema in den Materialien abzuzeichnen. Keineswegs nur durch zahlreicher werdende Moscheen und (buddhistische) Meditationszentren, sondern auch durch generelle erlebnisorientierte Sinn- und Erlösungssuchen des Individuums ist das überlieferte Jesusbild interreligiös besonders in religionspädagogischen Zusammenhängen herausgefordert. Hier werden künftige Entwicklungen deutlichere Akzente setzen.

Sehr viel auffälliger zeigten sich in den letzten Jahren zwei spezifische Akzentuierungen der Jesus-Thematik, die es genauer zu betrachten gilt:

⁵ Vgl. H. Rupp, Jesus der freundliche Mitbürger von Nebenan? Anfragen an das Jesusbild im Lehrplan evangelische Religion der Hauptschule in Baden-Württemberg, in: G. Büttner u.a., Wegstrecken. Beiträge zur Religionspädagogik und Zeitgeschichte, Stuttgart 1998, 137–149.

⁶ Vgl. Comenius-Institut (Hg.), Christenlehre und Religionsunterricht. Interpretationen zu ihrer Entwicklung 1945–1990, Weinheim 1998.

(1) Bewußter als bisher wurde Jesus als Jude in jüdisch-biblische Überlieferungszusammenhänge gestellt und von daher erschlossen. Zuvor weitgehend Tabuisiertes und auch theologisch Verdrängtes wird nunmehr bewußter wahrgenommen. Was sich in christlich-jüdischen Dialoggruppen seit langem abzeichnet, kann offenbar erst beim Schwinden der Kriegsgeneration größere Breitenwirkung gewinnen, wobei die Religionspädagogik – wie zahlreiche Materialien zeigen – hierbei entscheidend beteiligt ist und teilweise sogar Pionierarbeit leistet. Das Wiedererstehen jüdischer Gemeinden besonders in Ostdeutschland und nicht überwundener, oft latent weiterwirkender Antisemitismus machen derartige Bearbeitungen und Begegnungen angesichts belasteter Vergangenheit besonders dringlich.

(2) Lebensweltbezüge der Jesus-Thematik machen sich zunehmend nicht mehr lediglich an der Einbeziehung säkularer Texte im Sinne des problemorientierten Unterrichts u.a. fest, sondern an sinnlich erfahrbaren Daten, Begegnungen und Feiern im Lebensrhythmus und Jahreskreis – was unterrichtliche Aspekte einschließt.

In welchen theologisch-didaktischen Zusammenhängen werden derartige Akzentuierungen entfaltet? Hierfür je ein Konkretionsbeispiel aus jüngster Vergangenheit:

2 Jesus – im Religionsbuch »Versöhnung lernen«

Im Rahmen des von I. Baldermann, U. Becker und H. Ruppel herausgegebenen Religionsbuch-Gesamtwerkes erschien 1997 (mit Lehrerband 1998) für die Jahrgangsstufe 9/10 der Band »Versöhnung lernen«⁷.

Dieses Unterrichtsbuch stellt sich »die Aufgabe, Wege der Versöhnung inmitten einer Welt von Unversöhnlichkeiten zu entdecken und auf diesem Hintergrund nach neuen Formen des Zusammenarbeitens und Zusammenlebens Ausschau zu halten.«⁸ Obwohl sich dieses Vorhaben den Leitbegriffen des ökumenischen Konziliaren Prozesses verpflichtet weiß, wird hier die Versöhnungsthematik nicht von aktuellen Gegenwartseignissen her entfaltet. Die Autorinnen und Autoren sind weniger an jener mißratenen Problemorientiertheit interessiert, die sich an den »Tagesschau«-Konflikten von Rasse, Kasse oder Klasse festmacht und Streitsituationen nachträglich lediglich mit einigen angehängten Bibelziten zur »Versöhnung« in Verbindung bringt, sondern am umfassenden Suchen nach Bildern, Symbolen und Geschichten in der gesamtbiblischen Überlieferung. Deshalb beginnt dieses Buch nicht mit Meldungen über Kriege in der Ferne oder brennende Asylbewerberheime hierzulande, sondern mit einem Kapitel »Sprache und Wirklichkeit«, über »Sehen und Nichtsehen« nach Ex 3, 1-14 und Lk 24, 13-35. Diese scheinbare Nichtaktualität der Versöhnungsthematik mag manchen verblüffen. Dennoch ist diese Didaktik keine Rückwärtsentwicklung zu einem stofforientierten Perikopenvermittlungsunterricht, weil Erfahrungsnähe und Subjektbezogenheit – oft freilich indirekt und erst auf den zweiten Blick entdeckbar – durchaus konzeptionelle Bedeutung besitzen. »Versöhnung lernen« – sofern dies als Unterricht unter den Bedingungen von Schule ansatzweise überhaupt gelingen kann – ist als aufsuchendes und entdeckendes Lernen an und mit der Bibel gemeint. Versöhnung als Schöpfung und die ökumenische Vision »auf daß sie alle eins seien« bilden den Anfangs- und Schlußakkord dieses anspruchsvollen Buches.

⁷ U. Becker unter Mitarbeit von F. Büchner, B. Dressler, D. Jessen, U. Kämmerer (Hg.), Religion 9/10. Versöhnung lernen, Stuttgart u.a. 1997 (dies., Religion 9/10. Versöhnung lernen. Lehrerband, ebd. 1998).

⁸ Lehrerband 5.

Wie kommt in diesem Vorhaben zu »Versöhnung lernen« das Thema »Jesus Christus« zu stehen? Es ist die jüdisch-christliche Bibel, die hier die – durchaus unkonventionellen – Akzente setzt. Mag nach »Sprache und Wirklichkeit« der Einsatz bei »Schöpfung« und »Abraham« (»Gehen, wo noch kein Weg ist«) noch traditionell wirken, ist doch das dazwischengeschobene Kapitel »Schön bist du« (die Liebeslyrik des Hohenliedes) als biblische Konkretion zu Schöpfung und Körperlichkeit keineswegs typisch für biblischen Unterricht vergangener Zeiten. Spätestens hier zeigt sich, daß gesamtbiblisches Denken durchaus nicht heilsgeschichtliche Periodisierung bedeuten muß. So kommt denn die Jesus-Thematik über das Hiob-Thema (»die ganze Welt ist voller Klage ... oder erzählt von Gottes Schweigen«) zur Entfaltung: »Dulder oder Rebell?«, »Jesus – der neue Hiob?« Diese Intention konkretisiert sich an Kreuz und Auferstehung, aber nicht im Sinne abstrakt-normativer christlicher Heilstatsachen-Theologie, sondern als »Eli, Eli, lama asavtani«-Erfahrung nach Psalm 22. Kommentierende Texte, die zugleich den interpretierenden Charakter biblischer Sprache zeigen und in deren Wirklichkeitsverständnis einführen, begleiten die biblische Textauswahl. Kreuze und Bilder der Auferstehung werden zu Symbolen verwandelten Lebens – mit Folgewirkungen. Diese werden in den anschließenden Kapiteln vorrangig an der Wortbotschaft Jesu bewußtgemacht: Bergpredigt (... »Um die Auslegung streiten« ... »aus alten Worten eigene machen« ...), Kirche und Staat (... »Gebt dem Kaiser ...«, ... »Recht auf Widerstand«), Feiertage/Lebensrhythmen (»Sabbat«), Tod und Leben (»Wege ins Leben«), Wahre und falsche Propheten (... »biblische Wahrheitskriterien«) und »auf der Suche nach Versöhnung« (... »Meditation zur Aufmunterung«).

Wie die skizzierte Gesamtintention dieses Religionsbuches aus der theologischen Einheit der beiden Testamente heraus den thematisch-problembezogenen Erfahrungshintergrund heutiger Lebensfragen zumindest andeutet und die Jesus-Thematik hierbei zentrale Bedeutung besitzt, ist an vielen Stellen zu erkennen. So begegnet in der Hiob-/Jesus-Thematik die Theodizee-Problematik, bei »gebt dem Kaiser, was des Kaisers ist« die Auseinandersetzung mit Staatstheologien in Südafrika und Nazideutschland, bei »Sabbat« heutige Freizeit- und Festvorstellungen einschließlich der Leistungs- und Arbeitslosenproblematik, bei »an ihren Früchten sollt ihr sie erkennen« der Bezug zu alten und neuen Sekten. Ob sich derartige Themen immer im jüdisch-christlichen Bibelzusammenhang unterbringen lassen oder sich gelegentlich verselbständigen und erweitern, muß der Umgang mit diesem Buch in der Praxis zeigen. Daß hingegen die alte (Schein-)Alternative zwischen problemorientiert und bibelorientiert hier weitgehend aufgehoben ist, zeigt sich in unterschiedlichen Nuancen immer wieder.

Das nur wenig ältere, im süddeutschen Raum konzipierte Religionsbuch »SpurenLesen«⁹ zeigt einen ähnlichen theologisch-didaktischen Ansatz

9 G. Büttner u.a. (Hg.), Religionsbuch 5/6. SpurenLesen, Stuttgart 1996.

in anderer Konkrektion. Es stellt die Jesus-Thematik ebenfalls bewußt in jüdisch-christliche Überlieferungszusammenhänge, entfaltet diese jedoch stärker an schülernahen »Ich-Du-Wir«-Zusammenhängen.

Über »Heldenleben« (u.a. Simson), »Starke Frauen« (u.a. Rut) und König David kommt Jesus als Synagogenlehrer in Kafernaum und in der Auseinandersetzung mit dem Judentum seiner Zeit in den Blick. In Gleichnissen öffnet er »Fenster zu Gottes neuer Welt«. Stichworte wie Ostern/Sonntag erscheinen wirkungsgeschichtlich-nachpfingstlich. Das Schöpfungsthema – in »Versöhnung lernen« im Anfangsteil – begegnet hier als paradiesische Vision mit lebensthematischen Bezügen im Schlußteil. Daß beide Buchprojekte neben Sachzeichnungen – also Religionskunde-Elementen – in starkem Maße mehrdimensionale und symbolhafte Bilddarstellungen enthalten (alte Buchmalerei, Chagall u.a.), kann bei ihrem theologischen und didaktischen Ansatz nicht verwundern.

3 Jesus – im gemeindeorientierten Rahmenplan »Jahresringe«

Als mit den radikalen Veränderungen in Ostdeutschland nach 1989 auch die in DDR-Zeiten erfolglos versuchte Mitverantwortung der Kirchen für öffentliche Bildung möglich wurde, führte dies – auf unterschiedliche Weise und gesellschaftlich bis heute vielfach umstritten – auch zur Einführung schulischen Religionsunterrichts in den neuen Bundesländern.¹⁰ Hierbei war jedoch dem Mißverständnis zu wehren, als könnten die Eigenverantwortung der christlichen Gemeinden und die spezifischen Gestaltungschancen ihrer pädagogischen Handlungsfelder nunmehr delegiert und der säkularen Leistungsschule aufgelastet werden, was diese und ihren Religionsunterricht überfordert hätte. So stellte sich im Rahmen einer zweiseitigen kirchlichen Bildungsverantwortung¹¹ für Schule und Gemeinde u.a. die Frage, wie die in den DDR-Jahrzehnten entwickelten Konzeptionen und Arbeitsformen gemeindlicher Arbeit mit Kindern (Christenlehre u.a.) im postsozialistischen Kontext zu profilieren und weiterzuentwickeln wären.

So zu fragen ist keineswegs nur in den ostdeutschen Realitäten von Bedeutung. Mehren sich doch auch in den alten Bundesländern jene Stimmen, die zwar nicht in jenes lähmende polemische »Entweder-Oder« von Schule und Gemeinde zurückfallen, jedoch die Gestaltungskraft christlicher Gemeinden für ihre eigenen pädagogischen Aufgaben nachdrücklich einfordern.¹²

10 Vgl. u.a. R. Degen / G. Doyé (Hg.), *Bildungsverantwortung der Ev. Kirchen in Ostdeutschland. Grundsatztexte – Entwicklungen – Kommentare*, Berlin/Comenius-Institut 1995; M. Domsen, *Religionsunterricht in Ostdeutschland. Die Einführung des ev. Religionsunterrichts in Sachsen-Anhalt als religionspädagogisches Problem* (Arbeiten zur Prakt. Theol. Bd. 13), Leipzig 1998.

11 Vgl. *Kirchenamt der EKD* (Hg.), *Identität und Verständigung. Standort und Perspektiven des Religionsunterrichts in der Pluralität. Eine Denkschrift*, Gütersloh 1994, bes. 43–49.

12 1998 z.B.: »Wenn es zutrifft, daß sich der schulische Religionsunterricht (im Westen) immer weiter von der Kirche entfernen wird und (im Osten) eine entsprechende Bedeu-

In kritischer Weiterentwicklung der Christenlehre-Lehrplantradition der ev. DDR-Kirchen¹³ hat eine dafür eingesetzte Arbeitsgruppe 1998 u.a. einen »Kurs für altersgemischte Gruppen« unter dem Leitbegriff »Jahresringe« veröffentlicht.¹⁴ Dieses Angebot, für das der Begriff »Lehrplan« nur eingeschränkt brauchbar ist, versucht die Gestaltungschancen am »Lernort Gemeinde«, die sich von denen der Schule unterscheiden, bewußt aufzugreifen und didaktisch fruchtbar zu machen. Hier werden nicht Themen und Texte normativ vorgegeben, sondern der von Kindern und Jugendlichen durchlebte Jahreskreis als Zeitraum zur Begegnung mit relevanten Inhalten bedacht und aufgeschlossen. »Der Rahmen, in dem sich die Begegnung mit der Lebenswelt der Kinder und ihrer Familien gleichsam von selbst ergibt, ist der Jahreskreis mit seinen wiederkehrenden Abläufen, mit seinen Festen und Ereignissen, mit den Daten, die in der Zeitung zu lesen sind, und den Daten, die inoffiziell eine Rolle spielen.«¹⁵

In einem Vierspalstensystem werden in diesem Sinne in einer ersten Spalte »Jahreskreis« Datenanlässe unterschiedlichster Art benannt und in einer Nachbarspalte hierzu gehörige »Themenbereiche« aufgeführt. Spalte 3 schlägt biblische Texte und Inhalte von Überlieferungen vor, die eine inhaltliche Beziehung zu den Jahreskreis-Daten und -Themen besitzen, ohne sich durch sie instrumentalisieren zu lassen. Die vierte Spalte »Gestaltung« benennt Möglichkeiten der inhaltlichen Erschließung und Aneignung, die unterrichtsspezifische Verfahren durch altersgruppenübergreifende Projekte und Erkundungen erweitert.

Wie kommt in einem derartigen gemeindepädagogischen Jahresringe-Angebot, das die Erfahrungen von Kindern mit jahreszeitlichen Festen und Kalender-Gedenkanlässen höchst unterschiedlicher Art zur Voraussetzung hat, die Jesus-Thematik vor? Sie ist in der theologischen Begründung des Gesamtrahmenplan-Werks, in dem das altersgruppenübergreifende Modell »Jahresringe« ein wichtiges Element ist, von fundamentaler Bedeutung. Vom Bekenntnis der christlichen Gemeinde in 1Kor 8, 5-6 aus – inmitten vieler Götter und »Herren« der eine Gott in Christus, »durch welchen alle Dinge sind und wir zu ihm« – wird hier argumentiert: »In einer Konkurrenz- und Streitsituation bezeugt sie den einen Gott, der durch Jesus Christus rettet, Leben bewahrt und Zukunft eröffnet. Nach wie vor muß sich dieses Bekenntnis nichtchristlichen bzw. konfessionslosen Lebenseinstellungen stellen. Es wird herausgefordert durch die Fragen nach dem Überleben der Menschheit sowie nach Gerechtigkeit, Frieden und Bewahrung der Schöpfung. Es gewinnt Gestalt in einer Pluralität von kulturellen und religiösen Lebensweisen und muß sich angesichts von

tung für Kirche von vornherein gar nicht gewinnen kann, dann stellt sich die Frage, wie die Kirche noch für die religiöse Erziehung der nachwachsenden Generation sorgen kann und will.« (F. Schweitzer, Ohne Bildung keine Zukunft, in: Luth. Monatshefte 37/1998, Heft 1, 37). – »Religion lehren: das kann nicht allein und nicht zuerst in der Schule geschehen. Religion lehren ist zuerst ein Projekt des Lebensvollzugs von Religion in der Kirche, vor allem im face-to-face-Lebenszusammenhang der Gemeinde vor Ort.« (H.-M. Gutmann, Der Herr der Heerscharen, die Prinzessin der Herzen und der König der Löwen, Gütersloh 1998, 224).

13 Vgl. Comenius-Institut (Hg.), Christenlehre und ... bes. G. Kluchert 45ff.

14 Rahmenplan 1997: Jahresringe, in: CRP 51./1998, Heft 1, 21-38 (neuerdings auch als Sonderdruck: Rahmenplan. Kirchliche Arbeit mit Kindern in der Gemeinde, Leipzig 1998, 19-32).

15 Rahmenplan 1997: Jahresringe, 21.

Wertewandel und Individualisierung bewähren.«¹⁶ Hinter dem Gesamtplan wird so eine Situation erkennbar, wo sich die Gemeinde als gesellschaftliche »Minderheit mit Zukunft« in der Auseinandersetzung mit einer anders geprägten Umwelt befindet, wie sie für Ostdeutschland auch nach 1989 weitgehend vorauszusetzen ist.

Das Plan-Teilstück »Jahresringe« konkretisiert dieses Gesamtverständnis. In der Situation radikaler Entkirchlichung bei gleichzeitiger Sinn- und Orientierungssuche junger Menschen thematisiert »Jahresringe« mit Hilfe des Kalendariums zunächst für die Zeit nach den Sommerferien »Zuhause/Fremde/Frieden« (Psalmen), um über »Jerusalem – die Stadt dreier Religionen« die »Kirche auf dem Marktplatz« zum Thema zu machen. »Kirche als Erinnerungsgemeinschaft« verweist auch hier wie in neueren RU-Schulbuch-Intentionen auf jüdische Zusammenhänge und ökumenische Weltverantwortung. Mit »Kirche auf dem Marktplatz« – also Kirche zunächst in ihrer Außenwahrnehmung – kommt jener Jesus in den Blick, der sich in die öffentliche Lehrtradition des Judentums stellt (Lk 2, 41ff.), hierbei auf Gemeinde (Lk 22, 24ff.) und die Kinder in ihr (Mt 18, 1ff.) verweist. Die Daten und Feste formulieren öffentliche Erinnerungs- und Begehungsanlässe – auch wenn diese vielfach aus dem öffentlichen Bewußtsein geschwunden sind oder sich häufig nur noch entstellt zeigen. »Wenn wir so die Kinder und ihre Familien in ihrer Lebenswelt aufsuchen, erinnern wir uns dabei an Jesus, der in seiner Verkündigung in die Öffentlichkeit ging, auf Plätze und Straßen, in die Häuser und Familien, und daß er von Gott redete, indem er Themen aus dem Alltag aufgriff.«¹⁷

Die Thematik »Jesus Christus« wird also in diesem Jahreskreis-Modell nicht wie in der älteren Kirchenjahreskatechetik an den christlichen Hauptfesten als Christus-Thematik, sondern von dem Wanderlehrer Jesus her entfaltet. Der Weihnachtsfestkreis thematisiert dann jedoch unter dem Stichwort »Erwartung« u.a. das klassische biblische Weihnachtsproprium. Ähnlich wird mit inhaltlich besetzten Kalenderdaten wie Karwoche, Ostern, Himmelfahrt und Pfingsten verfahren, so daß die Christus-Thematik nicht in der Jesus-Thematik untergeht. Für die Bearbeitung dieser theologisch determinierten Daten ist jedoch typisch, daß sie zu Brauchtum, Säkularisierung der Feste und heutiger Lebenswelt ständig in Beziehung gesetzt werden und die starke Betonung sozialer (z.B. »Flüchtlinge« in der Weihnachtsthematik) und ökumenischer Aspekte (keineswegs nur in der »Weltgebetswoche für die Einheit der Christen«) hierbei auffällt.

Da die inhaltlichen Vorschläge sich am Kalender und der Wahrnehmungsfähigkeit dessen orientieren, was Feste und Gedenktage transportieren (können), entzieht sich dieser »Lehrplan« jedoch theologischen und entwicklungspsychologischen Systematisierungen. Die didaktische Freiheit und Offenheit, die Jesusüberlieferungen in lebensgeschichtlichen und sozialen Zusammenhängen zu thematisieren und sie von Kalenderdaten her zu entfalten, macht dieses Angebot in unterschiedlichen Situationen ausbaufähig und einsetzbar. Der »Plan« wird so den extrem ver-

16 Sonderdruck Rahmenplan, 3.

17 Rahmenplan 1997: Jahresringe, 21.

schiedenartigen Gegebenheiten und regionalen Besonderheiten in der gemeindlichen Arbeit mit Kindern vermutlich gerecht. Daß der Assoziationsreichtum des Spaltenmodells zugleich die Gefahr in sich birgt, je nach Vorlieben und Befähigungen der für die altersgemischten Gruppen Verantwortlichen in eine Mitteilungskatechetik biblischer Perikopen zurückzufallen oder »erlebnisorientiert« im Fahrwasser bloßen Festtrubels zu rudern, sei zumindest angemerkt – intendiert ist weder das eine noch das andere. Würde durch ein solches Jahreskreis-Modell zumindest die gesellschaftliche Verschlissenheit und kommerzielle Instrumentalisierung der großen Feste, die letztlich allesamt Christusfeste sind, überwunden und mit dem Verstehen ihres ursprünglichen Sinnes ein neuer Zugang zu ihren Inhalten ermöglicht, wäre Wesentliches geleistet.

Ein Religionslehrbuch für die Schule und ein Rahmenplan-Modell für die gemeindliche Arbeit mit Kindern – beide 1997/1998 veröffentlicht – wurden mit Betonung ihrer Jesus-Thematik vorgestellt. Bereits diese beiden Beispiele neuester Materialien zeigen: Die Jesus-Thematik kennt viele Türen. »Begegnung« und »Begehung« könnten sich hierbei als Leitstichworte erweisen – auch weil der, um den es hierbei letztlich geht, sich in Begegnungen und Begehungen zu erkennen gibt. Sicher wird zu fragen sein, ob in diesen Materialbeispielen die Erlösungsversuche unserer gegenwärtigen Zivilisation, Glücks- und Heilsphänomene, die sich aus dem »Selbstbedienungsladen« des (post-)modernen Erlebnis- und Religionsmarktes nähren, hinreichend aufgenommen und mit Jesu Geschick und Werk ins Verhältnis gesetzt wurden. Aber Arbeitsbücher und Rahmenlehrpläne sind auch hier noch nicht unmittelbarer Unterricht und pädagogisch relevante Gruppenkommunikation. Bleibt zu hoffen, daß die inhaltlichen Vorgaben beider Beispiele nicht die unterschiedlichen Lebenslagen und die »Religionen der Kinder« – wie immer diese beschaffen sein mögen – zudecken, sondern bewußt machen und zu neuen Einsichten und Erfahrungen erweitern. Kinder und Jugendliche in Schule und Gemeinde sollten unter dieser Voraussetzung im Umgang mit Materialien dieser Art sagen können: »Das macht Sinn.«

Abstract:

For the appropriation of the Jesus tradition teaching materials and textbooks play a mediating role between the praxis of religious education and the foundational literature in theology and education. The teaching materials which have been published in the last few years, especially show two tendencies concerning the image of Jesus: 1. Jesus is perceived more intentionally as a Jew and his actions are interpreted within the horizon of judaeo-biblical traditions. 2. Relationship to the life-world of adolescents are not only to be achieved through the use of secular texts and images (in the sense of the so-called problemorientierte Religionsunterricht) but are to be experienced through festivals and celebrations in the rhythms of life and in the cycle of the year.

Literaturberichte

Welcher Religionen würdest du dich anschließen?

1 Eine Auswahl für Erwachsene, Kinder und Jugendliche seit den 1980er Jahren

Wenn man liest, daß allein im Jahr 1996 weltweit die Theod. von 65 751 Theol. war – oder religionsstatistischer Studi d. Berren (USA) – , dann kann Vollständigkeit nicht die höchsten diese Übersichten sein. Ich habe eine Auswahl mit dem Gesichtspunkt der Verschiedenheit der Religionen und Gattungen getroffen, ergänzt durch eine thematisch geordnete Bibliographie.

Die Folge der Auswahl ist ein Blick für den weltweiten religiösen Pluralismus, wenn der letzten Jahr 1996. Ein Teil der Theod. spricht eine Religion an, die weder christlich noch jüdisch noch buddhistisch – sondern in der Weltanschauung ist, wenn Information, Kirchenkritik und Sensationales häufig auch eine Mischung der Autoritäten und Autoren. Obwohl werden nur solche Titel berücksichtigt, die das Thema umfassend behandeln, das nicht nur ein Teilthema wie den Prozess Jesu, seine Geburt oder die Frage seiner Auferweckung.

1. Populartheologisches zumeist von Bibl.wissenschaftlern

Wegen des Charakters der Quellen als Glaubenszeugnisse verhielt sich die kerygmatische Theologie von Rudolf Bultmann skeptisch gegenüber der Möglichkeit, ein historisch zuverlässiges Jesusbild zu entwerfen, zu was Bultmanns minimale Echtheitskriterien – nur das könnte sicher von Jesus stammen, was sich weder aus dem zeitgenössischen Judentum noch aus den frühen Gemeinden herleiten lasse – die echte Jesuüberlieferung radikal reduzierte. Diese Skepsis wurde im Ansatz schon von einigen Bultmann-Schülern (Ernst Käsemann 1954; Günther Bornkamm 1956, 1958) überwunden.

Eine andere Position vertreten im Pietismus verwurzelte Bibl.wissenschaftler wie Joachim Jeremias, der die »zentrale Bedeutung des historischen Jesus« mit einem »einzigartigen Hohe« »ausdrück« begründete. In dieser Linie versucht sich das Sachbuch von John Drane (1980), der anhand von Beweismaterial apostrophische Fragen prüft, z.B.: War Jesus ein

1. Bkz. Nr. 26/97.

2. Das Problem des historischen Jesus (Cauer 1982, 32), Stuttgart 1980.

Christine Reents

in Zusammenarbeit mit Katrin Hirschberg-Sonnemann
und Ulrike Kobbe

Welches Jesusbuch wünschen Sie?

(Eine Auswahl für Erwachsene, Kinder und Jugendliche
seit den 80er Jahren

Wenn man liest, daß allein im Jahr 1996 »Jesus« weltweit das Thema von 65 751 Titeln war – so der Religionsstatistiker *David B. Barrett* (USA)¹ –, dann kann Vollständigkeit nicht die Intention dieses Überblicks sein. Ich habe eine Auswahl unter dem Gesichtspunkt der Verschiedenheit der Positionen und Gattungen getroffen, ergänzt durch eine thematisch gegliederte Bibliographie.

Die Fülle der Jesusbilder ist ein Beleg für den weltanschaulichen Pluralisierungsprozeß der letzten Jahrzehnte. Ein Teil der Titel spricht eine Religiosität an, die weder exegetisch-textorientiert noch bekenntnismäßig-normiert ist. Selbstfindung ist neben Information, Kirchenkritik und Sensationslust häufig auch eine Motivation der Autorinnen und Autoren. Übrigens wurden nur solche Titel berücksichtigt, die das Jesusthema umfassend behandeln, also nicht nur ein Teilthema wie den Prozeß Jesu, seine Geburt oder die Frage seiner Auferweckung.

1 Populartheologisches zumeist von Bibelwissenschaftlern

Wegen des Charakters der Quellen als Glaubenszeugnisse verhielt sich die kerygmatische Theologie seit *Rudolf Bultmann* skeptisch gegenüber der Möglichkeit, ein historisch zuverlässiges Jesusbild zu entwerfen, zumal *Bultmanns* minimale Echtheitskriterien – nur das könne sicher von Jesus stammen, was sich weder aus dem zeitgenössischen Judentum noch aus den frühen Gemeinden herleiten lasse – die echte Jesusüberlieferung radikal reduzierte. Diese Skepsis wurde im Ansatz schon von einigen *Bultmann*-Schülern (*Ernst Käsemann* 1954; *Günther Bornkamm* 1956, ¹⁵1995) überwunden.

Eine andere Position vertraten im Pietismus verwurzelte Bibelwissenschaftler wie *Joachim Jeremias*², der die »zentrale Bedeutung des historischen Jesus« mit seinem »einzigartigen Hoheitsanspruch« begründete. In dieser Linie versteht sich das Sachbuch von *John Drane* (1980), der anhand von Beweismaterial umstrittene Fragen prüft, z.B.: War Jesus ein

1 idea Nr. 26/97.

2 Das Problem des historischen Jesus (Calwer Hefte 32), Stuttgart 1960.

Essener? Wie ist die Jungfrauengeburt zu verstehen? Warum starb Jesus, und welche theologische Bedeutung hatte sein Tod? *Drane* addiert unterschiedliche neutestamentliche Deutungen: Jesu Tod war zugleich Vorbild, Opfer, Lösegeld und Stellvertretung. Für die »Auferstehungstatsache« führt *Drane* vier Beweise an: die Veränderung im Leben der resignierten Jünger, die frühen Reden der Apostelgeschichte, das Zeugnis des Paulus (1Kor 15,3–5) und das Auffinden des leeren Grabes. Diese durch Fotos und Illustrationen gestützte Position will durch historische Beweise zum Glauben rufen, da »nur der historische Jesus auch der Jesus unseres Glaubens sein« könne (S. 159).

Walter Rebell (1993) ist ähnlich einzuordnen, wenn er die Perspektive des Urchristentums einnehmen will:

Weil der Auferstandene lebt, sei der Christus des Glaubens nicht von der Person des historischen Jesus zu trennen; ein objektiver historischer Zugang sei nicht möglich, jedoch müsse die Verankerung der frühchristlichen Jesusdeutungen in Jesus von Nazareth gewahrt bleiben. Dieses gelte für alle vier kanonischen Evangelien und einige außerbiblische wie das Thomasevangelium. Jesus von Nazareth war ein galiläischer Jude, der sich nach seiner Taufe von Johannes dem Täufer trennte, um Gottes Reich nicht als Asket in der Wüste, sondern unter Menschen durch »Machtthaten« gegenwärtig zu leben. Der Gegensatz zu Qumran sei unüberbrückbar. Jesus ging direkt auf Menschen zu; er berief »Mitarbeiter«. Durch Jesu Wirken entstand eine solidarische »Gegengesellschaft«, der Grundstein für die nachösterliche Gemeinde. Die Beziehung Jesu zu dem »liebenden . . ., aber auch heiligen und gefährlichen Gott« (S. 138) sei zentral; der Mythos seines Lebens dürfe nicht auf Ethik reduziert werden.

Der Boom der »Enthüllungen« (s.u.) führte zu Klarstellungen. *Klaus Berger* fragt: *Wer war Jesus wirklich?* (1995). Weil er sich nicht mit einem widerspruchsfreien, reduzierten Jesusbild zufrieden geben will, verzichtet er in seinem »Anti-Jesusbücher-Jesusbuch« auf die Unterscheidungen »zwischen echten und unechten Jesus-Worten und Jesus-Taten«, »zwischen dem vorösterlichen historischen Jesus und dem nachösterlichen Christus des Glaubens« und schließlich zwischen dem »naturwissenschaftlich Erklärbaren« und dem Unerklärlichen (S. 14–17). Die Evangelien versteht er als »vier vollständig erhaltene Biographien«; das Johannesevangelium datiert er schon um 70 n. Chr. Jesus soll sich »vom Nasiräer zum Messias« (S. 31) gewandelt haben. In Jesus ist Gott gegenwärtig (S. 72); »auch der Glaube an Jesus Christus ist Glaube an den . . . einzigen Gott« (S. 207). Die »Erfahrung der Auferweckung« ist eindeutig und braucht nicht bewiesen zu werden.

Im Unterschied dazu argumentiert *John Dominic Crossan* grundsätzlich kritisch aus dem Vergleich mit römischen und jüdischen Quellen. Er versteht Jesus als Diogenes ohne Tonne, als kynischen Wanderprediger, der für Gleichheit eintrat. Seine Worte und Taten zielten »auf eine soziale Revolution« ohne Gewalt (S. 169). Wenn *Crossan* fragt: »Wie viele Jahre dauerte der Ostersonntag?« (S. 206), so versteht er »Auferstehung« als längeren Prozeß, in dem es um Autorität und Führung ging.

Die feministische Theologin *Luise Schottroff*³ beobachtete, daß nicht der Zwölferkreis, sondern die drei Frauen (Mk 15,40; 16,1) als Augenzeuginnen die Brücke vom irdischen Jesus zur Auferweckung bildeten; diese Beobachtung macht *Eugen Ruckstuhl* (1996) zur Leitthese: »Grundlegender als alle männlichen Apostel sind die Urapostolinnen der Kirche« (S. 199).

Dem eher skeptischen Mehrheitstrend der deutschen Forschung folgt *Roman Heilighenthal* (1994), für den Jesus ein äußerlich gescheiterter, jüdischer Endzeitprophet ist. – *Eduard Schweizer* (1995) beantwortet die Frage: *Was wissen wir wirklich vom Leben Jesu?* vorsichtig so, daß der historische Jesus und der Christus des Glaubens nicht auseinanderfallen. Mit dem Titel: *Der geheime Jesus* bietet der spanische Neutestamentler *Antonio Piñero* (1997) eine narrative Zusammenfassung nichtkanonischer Quellen gnostischer Herkunft; hier erscheint Jesus als Zeremonienmeister, der in die esoterische Reich-Gottes-Lehre einweihet (S. 111f).

Quer zu den bibelwissenschaftlichen Jesusbüchern steht die diffizile Vortragsreihe *Der schwierige Jesus* (1996) des Salzburger Systematikers *Gottfried Bachl*. Er wendet sich gegen eine »Konstruktionschristologie« (S. 38) katholischer Dogmatik, die Jesus alles Wissen, alle Gnadengaben und alle Tugenden zuschreibt. Davon will *Bachl* Jesus befreien, indem er vom winzigen, nackten und häßlichen Jesus spricht, der sich selbst als »Stein« (Lk 20,18) bezeichnete: »Stoß und Abstoß gehen von ihm aus, Heftigkeit, Streit, Unterscheidung, Verweigerung der Anpassung und Widerstand« (S. 12). Ihm ist die Radikalität Jesu wichtig, die dazu anleitet, »die Bilder Gottes auf den Markt- und Arbeitsplätzen« zu suchen (S. 109). »Der gehenkte Jesus legt es nahe, die Risse in der polierten Haut der Gesellschaft zu sehen, [. . . er ist] für die Armen und Toten der Welt . . . das Versprechen, daß sie nicht fallengelassen sind« (S. 107).

2 . . . und von Theologen

Viele, zumeist kirchlich gebundene Theologen beteiligen sich an der Suche nach Jesus teils in seelsorgerlicher (*Herbst*), teils in evangelistisch-missionarischer (*Baltes*, *Dranes* o. *Lerle*, *Lutzer*, *Stott* u.a.), teils in ethischer (*Baldermann*, anders: *Lay*) und tiefenpsychologischer (*Drewermann*) Hinsicht.

Der von Rom beurlaubte Priester *Karl Herbst* (1988) fragt, was sich angesichts der kritischen Exegese vom geschichtlichen Jesus überhaupt noch sagen läßt, denn Jesus bleibt der maßgebliche Lehrer der Christen (S. 15).

Sein Grundsatz lautet: »Ein überliefertes Jesuswort gilt so lange als echt, bis hinreichende Indizien seine Unechtheit erweisen« (1981, Bd. 2, S. 256). Da *Herbst* charismatische Erfahrungen für möglich hält, geht er vom Gotteserlebnis Jesu bei seiner Taufe aus: »Du bist mein geliebter Sohn!« (Mk 1,4-13). Diese Audition begründet das Gottesbild Jesu: Gott als liebender Vater, nicht als Richter (S. 25). Seit seiner Taufe verkündete Jesus die unmittel-

3 Vgl. Maria Magdalena und die Frauen am Grabe Jesu. In: *EvTh* 42 (1982) 3-25.

telbare Nähe des Gottesreiches und rief Menschen, ihm zu folgen. Jesus heilte, aß mit Zöllnern und Sündern und vergab Sünde. Freude ist das Kennzeichen des nahen Gottesreiches. Konflikte mit den Frommen blieben nicht aus, vor allem bei Sabbatheilungen. Zeichen des neuen Bundes sind: keine Ausgrenzung, keine Hierarchie, keine Waffen! Die Passion ist schwer zu rekonstruieren. Insgesamt führte ein Zusammenspiel zwischen dem Synhedrium, Pilatus und dem Militär zur Hinrichtung Jesu, der sein Sterben nicht als das eines stellvertretenden Opferlammes verstand. Nach Jesu Tod entstand seine Gemeinde aus Juden, die Jesus als Messias verehrten. – *Herbst* nähert sich dem geschichtlichen Jesus in einer zugleich realistischen wie auch gläubigen Haltung (S. 231, 264).

Der evangelische Didaktiker *Ingo Baldermann* (1991) erzählt von der Hoffnung gegen alle Hoffnungslosigkeit. Theologische Abstraktionen werden vermieden zugunsten narrativer Überzeugungskraft, die ständig Brücken zwischen damals und heute findet. Jesus ist der Prophet des nahenden Gottesreiches ohne Armut, Hunger und Gewalt. Dieses Jesusbild stärkt die Zivilcourage und zugleich die Frömmigkeit.

In einem Buch für Manager beantwortet der Jesuit *Rupert Lay* (1995) die Fragen: Wer ist Jesus von Nazareth? Was bedeutet es, ein Christ zu werden? Was bedeutet es, ein Mensch zu werden?

Ihm geht es primär um »den Jesus in uns« (S. 122), denn der historische Jesus lasse sich nicht objektiv darstellen. Schon die Jesusbilder des Neuen Testaments seien relativ. Christwerden heißt, sich um »Jesusförmigkeit« zu mühen: mit Menschen liebevoll umzugehen und niemanden zu verurteilen, wie Jesus Versöhnung zu leben und umzudenken. *Lay* kritisiert, daß viele Christen in Jesus einen »besseren Juden« sehen, er sieht ihn als »Revolutionär, der nahezu vollständig mit der jüdischen Tradition brach« (S. 153). *Lay* bezeichnet »die Bergpredigt als das Grundgesetz des Christentums« (S. 221). Der Untertitel: *Der lebende Jesus und die sterbende Kirche* weist darauf hin, daß *Lay* Christsein auch außerhalb der Kirche akzeptiert.

3 Populärtheologische Jesusbücher von Historikern, Journalisten, Lehrern, Psychologen, Soziologen u.a.

Auf der Suche nach Orientierung im Atomzeitalter tritt der katholische Fernsehjournalist *Franz Alt* (1989) engagiert für die gegenwartsnah interpretierte Botschaft Jesu ein. Er läßt sich von historisch-kritischen (*Karl Herbst*), tiefenpsychologischen (*Carl Gustav Jung*, *Eugen Drewermann*, *Hanna Wolf*), feministischen (*Christa Mulack*) und esoterischen (*Alfons Rosenberg*) Ansätzen inspirieren, übernimmt jedoch z.T. auch deren Einseitigkeit, z.B. Anklänge an ein antijudaistisches Gottesbild (S. 120ff). Sein Fazit über Jesus: »Kein Mensch vor ihm und nach ihm hat so absolut in Übereinstimmung mit seinem Programm auch gelebt« (S. 11). Jesu Vermächtnis heißt: Nächstenliebe, »Ehrfurcht vor dem Leben«, die Vision Jesu heute leben! (S. 170ff).

Das Erbe der befreiungstheologischen Jesusinterpretation (*Schottroff-Stegemann* 1978) wird von dem Sonderpädagogen *Gerd Laudert-Ruhm* (1996) weitergeführt, der Jesus als jüdischen Propheten und »Rabbi der

kleinen Leute« (S. 85) im Kampf gegen eine selbstgerechte Leistungsgesellschaft, gegen Ausgrenzung und Vertröstung schildert. Als »Rebell der Liebe« (S. 131) bricht er durch sein abweichendes Verhalten zwar das jüdische Gesetz, jedoch nicht die Mose-Tora (S. 86ff, 107ff). Das verständliche Büchlein eignet sich gut für Religionskurse in der Sekundarstufe II und für die Erwachsenenbildung.

Als kritischer Katholik arbeitet der österreichische Redakteur *Alfred Worm* (1993) gegen das Klischee des guten, lieben Jesus (S. 144). Dem Gescheiterten wurde »der Erfolg der Unendlichkeit zuteil« (S. 151). Der Autor schreibt »Enthüllungen«, darunter leidet die Sachlichkeit.

Anton Mayer (1983) schließt aus seiner soziolinguistischen Untersuchung der Sprache Jesu auf ihn als einen Mann der Unterschicht, dessen Botschaft später von neutestamentlichen Autoren der Oberschicht entschärft wurde. Die umstrittene Arbeit will »zu einem unverfälschten Jesus und zu einer ihm entsprechenden Kirche«⁴ befreien.

Schließlich sucht der Fernsehjournalist *Wolf Rüdiger Schmidt* (1990) nach Spuren des unbekannten Jesus im Land der Bibel. Er führt Dialoge mit der feministischen Neutestamentlerin Elisabeth Schüssler-Fiorenza in Boston, dem Neutestamentler Gerd Theißen in Heidelberg und dem jüdischen Religionsphilosophen Schalom Ben Chorin in Jerusalem. Dem Autor geht es um Annäherung an die Gestalt Jesu und um den Abbau dogmatischer Verfestigungen, denn Jesus »gehört nicht nur der Kirche, sondern auch der Menschheit, nicht nur den Frommen, sondern auch den Skeptikern« (S. 8).

4 Jesusbücher für Kinder und Jugendliche

In drei Epochen der Neuzeit entstanden Jesusbücher für Kinder: in der Aufklärung, in der liberalen Theologie und in der Zeit der emanzipatorischen Erziehung seit den 70er Jahren.⁵ Welches Jesusbild wird bevorzugt: das menschliche oder der Gott-Mensch des Credo mit Nimbus?⁶

Für die Erstbegegnung finden sich noch einige Bilderbücher mit theophanem Christusbild, die eine Evangelienharmonie von der lukanischen Geburtslegende bis zur Himmelfahrt gestalten; gelegentlich werden die Gegner Jesu abstoßend dargestellt (z.B. *Marlene Reidel / Irene Mieth* ³1988; weniger problematisch: *Stella und Loretta Serofille* 1994). – *Gérard Bessière* (1995) gestaltete ein Sachbuch mit Evangelientexten und Erläuterungen; Sachzeichnungen und deutende Bilder ergänzen sich, während Jesus nur selten im Bild zu sehen ist: Die Kreuzigung ist nicht gezeigt, die Auferstehung wird nur angedeutet: »Doch Jesus war stärker als der Tod. Er lebt weiter in den Herzen aller Menschen, die Gutes tun und Liebe üben – bis zum heutigen Tag« (S. 31).

4 Klappentext zu *Anton Mayer*, Betroffen vom zensierten Jesus, Olten/Freiburg 1985.

5 Vgl. *Christine Reents*, Leben-Jesu-Darstellungen. Volks- und Jugendschriften aus drei Epochen. In: Freiheit und Kritik. Beiträge zu einer ideologiekritischen Religionspädagogik. Siegfried Vierzig zu Ehren. Hg. *Jürgen Heumann*, Oldenburg 1991, 79-93.

6 Dies., Jesusbilder in Kinderbibeln und katechetischer Gebrauchsliteratur. In: ChL 45 (1992), 4-15.

Während der Schweizer Kinderbuchautor *Max Bolliger* (1982) das Leben Jesu seit der Taufe nach dem Lukasevangelium in konkret-anschaulicher Sprache erzählt, gestaltete *Regine Schindler* (1988) Begegnungen zwischen fiktiven Kindern mit einem menschlichen Jesus und mit Maria aus Magdala am leeren Grab des Rabbi Jesus.

Heranwachsende greifen von selbst zu Comics; deshalb entstanden Bibelcomics unterschiedlicher Prägung.

Als Anklang an »Asterix« startete die *Deutsche Bibelstiftung* in Kooperation mit fünf deutschsprachigen Bibelwerken die Reihe *Der Messias*. Der rotblonde »Jeschi« und seine grotesk bis antijudaistisch gezeichneten Gegenspieler überzeugten nicht, so daß das Projekt nach fünf Heften mit der Erzählung vom Barmherzigen Samariter (Lk 10,25-37) abgebrochen wurde, ohne sich am Kiosk durchzusetzen. – Nun gibt es die amüsanten Hefte von *Rüdiger Pfeffer* (1992f), die die Jesusgeschichte nach Lukas in gegenwärtiges Milieu stellen: z.B. kommt der Verkündigungsendel zu Maria aus dem Fernseher. – *Thivollier/Gloesener* gestalteten *Das Leben* (1985, ⁴1997) und *Die Lehren Jesu* (1997) von der Geburt bis zur Himmelfahrt als Evangelienharmonie. Schrifttype und Comiczeichnungen sind klein, sie werden von Fotos, Karten- und Sachskizzen unterbrochen. Liebe, Leidenschaft, Gewalt und Haß werden ebenso drastisch ins Bild gebracht wie die Gefühle Jesu: Zorn, Zuwendung, Schmerz und Frömmigkeit. Die Gestaltung wirkt unruhig. Jesusbücher für Jugendliche sind rar. Der Rektor der Jugendbildungsstätte *Winfried Pilz* (1985, ³1993) betont die Wirkung Jesu bis heute: »Jesus macht keine Sprüche über den Wolken. Er bringt keine Fremdwörter und Theorien. Er redet wie die Leute« (S. 22). Ihm geht es um den Jesus des Glaubens hier und jetzt.

5 Feministisches⁷

Jesusbücher aus feministischer Sicht sind rar, denn vielen Forscherinnen geht es nicht primär um den historischen und geglaubten Jesus, sondern um die Erinnerung an die Frauen in der Jesustradition. Ein positionelles und deshalb umstrittenes Jesusbuch stammt von der Schriftstellerin *Christa Mulack* (1987) mit der These: »Jesus [war] in bezug auf die Frau Lernender, in bezug auf den Mann Lehrer.« Von Frauen »lernte er die Preisgabe rassistischen und sexistischen Denkens« (S. 131). Als Vorbereitung auf seinen Tod wurde er von einer Frau zum Messias gesalbt. Die Kirche habe die Lehre Jesu verfälscht durch das Bild eines Opfer heischenden Gottes. Schließlich betont *Mulack* die Rolle der Frauen vor der Hinrichtung Jesu und bei seiner Auferstehung. »Die Botschaft von der Auferstehung Jesu von den Toten . . . hat ihren Ursprung in der weiblichen Seele« (S. 267). Wer heute die patriarchale Verkehrtheit überwinden will, kann aus dem Umgang der Frauen mit Jesus zu einer eigenen »geistig-spirituellen Fruchtbarkeit« (S. 288) finden.

7 Eine detaillierte Auseinandersetzung mit den Positionen frauenspezifischer Jesusliteratur ist aus Raumgründen nicht möglich; vgl. ergänzend die Hinweise im ersten Abschnitt und zu *Luise Rinser* in Abschnitt 11.

6 Jüdische Jesusbücher

Schon seit dem Ende des ersten Weltkrieges befassen sich Juden zunehmend mit der Gestalt Jesu, um ihn in das Judentum zurückzuholen als *Bruder Jesus* (Martin Buber, *Schalom Ben Chorin* 1967 u.a.), um die Juden vom Schuldvorwurf an der Verurteilung Jesu zu entlasten (Pinchas Lapide 1987) und um sich mit ihrem galiläischen Landsmann als »Vorbild echter Menschlichkeit« (Lapide 1987) zu identifizieren. Es geht um die Beziehung Jesu zu Gott und um das Tun des göttlichen Willens (Geza Vermes 1993), nicht um Jesus als Gottes Sohn. Es entspricht den Quellen, wenn Jesus als Rabbi, Pharisäer, Prophet und Chassid (Lapide, Vermes) bezeichnet wird. Leider bleibt die Frage nach dem Unterschied zwischen Jesus und den jüdischen Strömungen seiner Zeit zumeist offen. Die Suche nach den jüdischen Wurzeln des jesuanischen Gottesbildes ist unabgeschlossen. – Diese Beiträge aus jüdischer Feder, die von Barbara Goldstein (1997) sachkundig zusammengefaßt wurden, sind im jüdisch-christlichen Dialog und für ein neues Selbstverständnis von uns Christen unentbehrlich.

7 Religionswissenschaftliche Zugänge⁸

Während Jesus von Nazareth eine jüdische Erneuerungsbewegung ins Leben rief, gründeten einige seiner Anhänger nach »Ostern« Gemeinden aus Juden und Griechen, die sich nicht mehr der Synagoge zurechneten, sondern sich auf die Autorität Jesu beriefen. Jesus wurde »erst im nachhinein zum Religionsstifter«, schreibt Peter Antes (1992, S.69) auf der Basis historisch-kritischer Exegese. Er betont, von Anfang an hätten viele Jesusbilder nebeneinander existiert. Die Vielheit wird heute durch Reflexionen aus nichteuropäischen Kulturen (z.B. aus muslimischer Sicht) erweitert.

Eine andere Frage ist, ob Jesus selbst andere Religionen kennenlernte, z.B. als Kind in Ägypten (Mt 2,13ff) oder vielleicht vor seinem öffentlichen Auftreten im Osten oder nach seinem »Scheintod« in Kaschmir. Die Lücken und Rätsel im Leben Jesu gaben zu Spekulationen Anlaß, die der Indologe Günter Grönbold (1985) mit negativem Ergebnis überprüfte.

8 Der Untertitel *Die Lehre Jesu aus buddhistischer Sicht* legt die Vermutung nahe, der DALAI LAMA habe (1996) ein Jesusbuch aus buddhistischer Sicht verfaßt. Die exaktere Lektüre ergab, daß es sich um kurze Protokolle eines Londoner interreligiösen Dialogs zu acht von Christen vorgegebenen Evangelientexten handelt, in denen der DALAI LAMA Tugenden wie Hingabe, Toleranz, Geduld, Mitgefühl und Gewaltlosigkeit und den »Wert der Unterschiedlichkeit« (S. 107ff, 123f, 139ff, 151, 158ff, 166 u.ö.) betont.

8 Enthüllungsliteratur und ihre Kritiker

Die Textfunde von Qumran und »neue Evangelien« führten zu der Hypothese, Jesus von Nazareth habe den Essenern vom Toten Meer nahegestanden. Reißerische Enthüllungsbücher, z.B. *Michael Baignet / Richard Leigh* (1991) und *Johannes Lehmann* (1995) behaupten, schon die ersten Christen hätten die Herkunft Jesu vertuscht; heute halte der Vatikan zwecks Erhaltung des kirchlichen Jesusbildes diese Quellen unter Verschuß.

Die australische Bibelwissenschaftlerin *Barbara Thiering* (1993) schreibt das Leben Jesu neu: Der Nazarener heiratete Maria Magdalena, die ihn nach der Geburt des dritten Kindes verließ; nach sechs Jahren heiratete er zum zweiten Mal. Sie begründet ihre Qumranphantasien mit der sog. »Peschermethode«, die den vordergründigen Erzählungen willkürlich neue Bedeutungen unterstellt.

Diese »Enthüllungen« riefen eine z.T. langatmige Apologetik (*Otto Betz / Rainer Riesner* 1993) und Gegendarstellungen (*Klaus Berger* 1993, *Hartmut Stegemann* 1993) auf den Plan. – Der Jurist *Paul F. Rudolf* (1993) leitet zur eigenständigen Urteilsbildung durch religionswissenschaftlichen Vergleich an, indem er ein fiktives Sachgespräch zwischen zwei Jugendlichen, einer Jüdin und einem Christen, und Jesus konstruiert. Die beiden stellen bohrende Fragen an Jesus; sie belegen ihre Argumentation durch Zitate aus biblischen und außerbiblischen Quellen einschließlich der Qumranschriften. Inhaltlich wird die Verwurzelung Jesu im Judentum ebenso klar wie die Kluft zwischen Jesus und dem heutigen Christentum (S. 246). *Rudolf* gelang ein thematisch gut strukturiertes, didaktisch ansprechendes Sachbuch zu der umstrittenen Frage: *War der Nazarener ein Essener?*

9 Esoterisches im Gespräch

Die Esoterik geht davon aus, daß es außer dem kausal Erklärbaren verborgene Kräfte gibt, die durch vieldeutige Symbole Eingeweihten Zugang zum tiefsten Sinn der Welt eröffnen.⁹ Im Wissen um geheimen Sinn sollen die Schranken der Kirchen und ihrer Dogmen überwunden werden. Die Grenzen zwischen der Enthüllungsliteratur und esoterischen Jesusbildern sind fließend.

Als ein Beispiel greife ich das Jesusbuch des in New Mexico lebenden Fernsehjournalisten *Wulfing von Rohr* heraus, der die Frage *Was lehrte Jesus wirklich?* (1995) auf der Basis des Johannesevangeliums und des in Nag Hammadi 1945 gefundenen koptischen Evangeliums nach Thomas mit unbekannten Jesusworten beantwortet (S. 143–156). Nach *von Rohr* verstand Jesus sich als Erlöser der Seelen, der vom Vater die Vollmacht erhielt, Menschen das ewige Leben zu geben (Joh 17,1–2); als »Heilsvermittler« vermittelt Jesus den Seinen eine Innenschau. Der Autor beerbt mystische Traditionen wie »Gott in uns«; er vertritt einen Leib-Seele-Dualismus mit einer materiellen und einer zweiten spirituellen Geburt (Joh 3,1ff). Ihm geht es um die Innenwendung durch »Christus-Meditation« (S. 183–198).

Esoteriker können sich auf *Alfons Rosenberg* (1986) berufen: Jesus sei Entdecker der »In-

9 Vgl. *Karl Hoheisel*, Artikel: Esoterik. In: EKL 1, Göttingen ³1986, Sp. 1125f.

nenkraft des Menschen« (S. 80), er strebte einen »Kosmos der Liebe und Harmonie« (S. 87) an. Obwohl dieser Essayist 1942 vom Judentum zum katholischen Christentum konvertierte, sieht er Jesus nicht als »Fortsetzer der Botschaft des Alten Testaments« (S. 8), denn als Galiläer sei er kein reiner Jude gewesen (S. 19ff). – Wer sich weiter über die Frage, ob Jesus ein »eingeweihter Meister-Esoteriker« gewesen sei, informieren möchte, findet in dem Buch des Schweizer Pfarrers *Joachim Finger* (1993) einen verständlichen Überblick.

10 Anthroposophisches

Im Untersuchungszeitraum fand sich kein anthroposophischer Titel zum Thema; deshalb skizziere ich die Arbeiten von *Diether Lauenstein* (1971) und *Oskar Kürten* (1973,²1982).

Während *Lauenstein* mit der historisch-kritischen Methode abrechnet, stellt das komplizierte Studienheft von *Kürten* im Anschluß an *Steiners* (1861-1925) meditativ-visionäre Sicht¹⁰ Christus als den nicht zu überbietenden »Repräsentant der Urseele der Menschheit« (S. 9ff) dar. Die Lehre von den beiden Jesusknaben, in denen sich Buddha und Zarathustra reinkarnierten, beruft sich auf die biblischen Stammbäume Jesu (Mt 1,1ff; Lk 3,23ff); im zwölfjährigen Jesus vereinen sich beide (vgl. das Kinderbuch von *Jakob Streit*). Außerdem verbindet sich der kosmische Christus bei der Taufe mit dem irdischen Jesus; nur dieser stirbt in rettender Liebe auf Golgatha, während Christus in das kosmische Licht zurückkehrt.

11 Belletristik

Jesusromane, die Jesus in seiner Zeit literarisch darstellen wollten, waren bis in die fünfziger Jahre verbreitet. Nach Aussage von *Karl-Josef Kuschel*¹¹ spiegelten sie zumeist ein traditionelles Jesusbild, das nicht den Ergebnissen der historisch-kritischen Forschung entsprach. Außerdem paßte ihre oft monoperspektivische literarische Präsentation nicht zu einer differenzierten Wirklichkeitswahrnehmung. In seiner Untersuchung kam *Kuschel* zu dem Ergebnis: »Die Zeit der konventionellen . . . Jesusliteratur ist endgültig vorbei« (S. 41).

Angesichts dieser Prognose fällt auf, daß seit den achtziger Jahren neue Tendenzen in Jesusromanen festzustellen sind. Neben den Neuauflagen alter Bestseller und der Neugestaltung bisheriger Muster entstanden Versuche einer narrativen Annäherung, die Jesus aus dem Blickwinkel biblischer Gestalten vor Augen stellen. Die Entwicklung verlief nach *Georg*

10 Vgl. *Rudolf Steiner*, Von Jesus zu Christus [1911]. In: *Rudolf Steiner Gesamtausgabe* Bd. 131, Dornach 1988. Auch in: *Rudolf Steiner Taschenbücher* Bd. 645.

11 *Karl-Josef Kuschel*, Jesus in der deutschsprachigen Gegenwartsliteratur, München 1978, bes. 39–66.

Langenhorst »Von der Evangelien-Paraphrase zur Transfiguration«,¹² *Kuschel* charakterisiert schon »die Evangelisten als Christopoeten«. ¹³ Noch in der Tradition gängiger Jesusromane schreibt der französische Wissenschaftsjournalist *Gerald Messadié* den Bestseller: *Ein Mensch namens Jesus* (1989).¹⁴

Als auktorialer Erzähler gibt er sich bis in die Einzelheiten hinein allwissend. Steinchen für Steinchen setzt er sein Jesusmosaik aus außerbiblischen und biblischen Quellen unter besonderer Berücksichtigung des Johannesevangeliums zusammen. Ich habe zwei Beispiele ausgewählt, an denen sich einerseits Dogmenhörigkeit, andererseits Wiederholung gängiger Kritik ablesen läßt: Als Katholik erzählt er von dem über 80jährigen ehemaligen Priester Josef, der die Hebamme bei der Geburt Jesu fluchen hört: »Unglaublich! Dieses Mädchen ist noch Jungfrau!« (S. 52). Sie fürchtet, in eine Hexerei hineingezogen zu werden. – Dieser Jesus wird zwar gekreuzigt, jedoch noch lebend von Nikodemus und Josef von Arimathäa gerettet und nach Emmaus geschafft (S. 681–691). Danach verbreitet sich die Kunde vom leeren Grab wie ein Lauffeuer, während sich Jesus an einer warmen Quelle in der Nähe von Tiberias auskuriert (S. 696) und seinen Jüngern am See erneut begegnet (S. 700–705 mit Anklängen an Joh 21) und sich von ihnen verabschiedet, um ein normales Leben zu führen. – Die realistische Distanzlosigkeit erweckt den Anschein gründlicher Recherche, zumal der Romanheld viele religionsgeschichtliche Richtungen der Spätantike (Gnosis, Essener, Mysterienkulte) einbezieht.

Der international erfolgreiche, portugiesische Nobelpreisträger (1998) *José Saramago*, übrigens ein Atheist, erzählt 1995 eine neue Geschichte Jesu von einem liebevoll-menschlichen Standpunkt aus: Der Vater-Sohn-Komplex wird mit dem Schuld-Sühne-Denken verbunden: Joseph fühlt sich schuldig, weil er frühzeitig vom geplanten Kindermord in Bethlehem wußte, damals jedoch nur seinen Sohn rettete. Diese Schuld muß Jesus durch sein Martyrium büßen. Sein Jesus will andere glauben machen, er sei der Sohn Gottes, der in der zärtlichen Liebe zu Maria Magdalena Trost findet. Das katholische Kultusministerium strich den Roman von der Vorschlagsliste für den Europäischen Literaturpreis.

Die französische Philosophin *Eliette Abecassis* erzählt einen metaphysischen Thriller: *Die Jesusverschwörung* (Paris 1996, Hamburg 1997), in dem es um den Diebstahl einer Qumranrolle geht. Diese Schrift enthält Enthüllungen über die Entstehung des Christentums; wer diese kennt, kann zwischen Wahrheit und Legende unterscheiden (S. 148). Der Roman bietet neue Spekulationen zu der alten Frage: »Wer hat Jesus getötet? Warum mußte er sterben?« (S. 235–245).

Einige indirekte Jesusromane stellen Jesus aus dem Blickwinkel biblischer Figuren dar.

12 *Georg Langenhorst*, *Jesus ging nach Hollywood. Die Wiederentdeckung Jesu in Literatur und Film der Gegenwart*, Düsseldorf 1998, 25.

13 *Karl-Josef Kuschel*, *Im Spiegel der Dichter. Mensch, Gott und Jesus in der Literatur des 20. Jahrhunderts*, Düsseldorf 1997, 449.

14 Vgl. *Gerhard Sellin*, *Der »echte«, »wirkliche«, »wahre« Jesus. Zu einigen Jesusbüchern der letzten Jahre*. In: *Freiheit und Kritik*, 94–110.

Luise Rinser vermittelt in ihrem Alterswerk *Mirjam* (1983) durch die Ich-Erzählerin Maria von Magdala ihr Bekenntnis zu Jeschua, jedoch nicht zum dogmatischen Jesus der sich auf den »selbsternannten Apostel« (S. 328) Paulus berufenden Kirche. *Mirjam* versteht sich als Apostelin, als »erste Zeugin der Auferstehung, von Jeschua selbst beauftragt, diese zu verkünden!« (S. 329). Als eine in die Provence verschlagene Überlebende – *Rinser* folgt hier der *Legenda aurea* – bekennt sich *Mirjam* als Rebellin und Gefährtin zu der Liebes- und Friedensbotschaft des Rabbi Jeschua. – Die kirchenkritische Autorin erzählt relativ nah am Johannesevangelium. Sie stellt die Jehuda-/Judasfigur als Gegenspieler Jesu in den Mittelpunkt. Indem sie Jesus von seiner jüdischen Umwelt abgrenzt, ergibt sich eine leicht antijudaistische Tendenz trotz der jüdischen Namen, die Authentizität vermitteln sollen. Bei aller Nähe zur Bibel legt *Luise Rinser* auch eigene religiöse, feministische und politische Überzeugungen *Mirjam* und Jeschua in den Mund. Für den Erfolg sieht *Georg Langenhorst* drei Gründe: Als weiblicher Jesusroman, von einer Frau geschrieben auf dem Höhepunkt der deutschen Friedensbewegung, bietet er eine Chance zum Nachdenken über biblische und religiöse Fragen.¹⁵

Die Österreicherin *Gertrud Fussenegger* gestaltete als religiöse Lebenssumme einer katholischen Autorin einen Briefroman mit einer bunten Collage aus fingierten Briefen teils biblischer, teils erfundener Figuren aus dem Kontext Jesu: *Sie waren Zeitgenossen und sie erkannten ihn nicht* (1995). Johannes der Täufer und Jesus treten nie direkt auf. Jeschua war ein Wanderprediger mit Heilkräften, der Opfer einer Intrige zwischen Kaiphas und Pilatus wurde. Durch die vielschichtige Außenperspektive als Erzählprinzip gelingt der Dichterin eine überzeugende Annäherung an den großen Unbekannten ohne jeden auktorialen Unterton.¹⁶

Heutige Neutestamentler schreiben keine Jesusromane. Eine Ausnahme ist der Heidelberger Exeget *Gerd Theißen* (1986), der Jesus in seiner Welt durch narrative Exegese lebendig werden läßt.

Ein frei erfundener Held aus Galiläa, der Händler Andreas, wird von Pilatus zum Bspitzeln religiöser Gruppen erpreßt und begegnet dabei immer wieder dem *Schatten des Galiläers*. Durch diesen jüdischen Ich-Erzähler gewinnt der Jesusroman seinen Reiz und seine theologische Tiefe: Es geht nicht um einen vermeintlich objektiven Jesus, sondern um die Suche nach den Wirkungen Jesu. Andreas trifft auf biblisch bekannte und neu erfundene Zeitgenossen Jesu, die Worte und Taten Jesu im Anschluß an die Evangelien in Verbindung mit soziologischen, psychologischen, philosophischen und historischen Hintergrundinformationen erzählen. Die Außenperspektive bleibt stets erhalten; Jesus tritt nie direkt auf. Nur von ferne wird Andreas Zeuge der Kreuzigung (S. 224f) und diskutiert später mit dem Römer Metitius die Frage: »Wer war schuld?«. Ein Bündel möglicher Faktoren wird erörtert, wobei Pilatus im juristischen Sinne als der Hauptverantwortliche ausgemacht wird. Auf der Suche nach Wahrheit träumt der reiche Kaufmann von den vier apokalyptischen Weltreichen und der Erscheinung des verwandelten Jesus, der ihm seine Friedensbotschaft in einer subjektiv hörbaren Audition sagt (S. 254). Diese Erfahrung führte dazu, daß Andreas sich der »neuen Kommune« im Jerusalemer Untergrund anschloß (S. 243 u. 257). – Durch einen Kunstgriff verknüpft *Theißen* seine erzählerische Phantasie »mit dem strengen Wissenschaftsethos historisch-kritischer Forschung« (S. 259): der Autor unterbricht seinen Erzählfluß durch 19 Briefe an einen fiktiven, skeptischen Kollegen Kratzinger, in denen *Theißen* sein Vorgehen, vor allem den Ich-Stil, reflektiert: »Es gibt keine Geschichte an sich, sondern nur perspektivisch wahrgenommene Geschichte« (S. 43). – Wegen der wissenschaftlich verantworteten Mehrdimensionalität hat sich *Theißen*s

15 Vgl. *Langenhorst*, Jesus, 101–111.

16 Vgl. *ebd.*, 162–167.

Jesusroman als »vorsichtige . . . Annäherung an Jesus«¹⁷ in der religionspädagogischen Praxis bewährt.

Der Form nach ist *Das Jesus-Evangelium* des US-amerikanischen Schriftstellers *Norman Mailer* (1998) ein eigenwilliger Entwurf, denn der Autor läßt seinen Helden in der Ich-Form die frommen Übertreibungen der Evangelisten korrigieren.

Jesus erzählt sogar von seinem eigenen Tod am Kreuz; er weiß, daß er am dritten Tag auferstanden ist (S. 219); Genauer wird nicht erklärt. *Mailer* erzählt mit kirchenkritischer Tendenz: »Dennoch muß gesagt werden, daß viele . . ., die sich jetzt Christen nennen, selbst reich und fromm und nicht besser sind als die Pharisäer.« (S. 220). Der Gesellschaftskritiker bekennt sich zu dem Wanderprediger aus Nazareth, der Menschen wunderbar heilte, der Konflikte entschlossen durchstand und der trotz seiner Friedensliebe sagte: »Ich bin nicht gekommen, um Frieden zu bringen, sondern das Schwert« (S. 97 als Zitat von Mt 10,34). In der Wiedergabe der Bergpredigt fehlt der Satz: »Selig sind, die Frieden schaffen« (Mt 5,9 vgl. S.104), während die Aufforderung zur Feindesliebe (Mt 5,43ff) wenig später folgt. Dieser Jesus kann zweifeln und war zornig, er ist streitbar und sagt, er sei seinem Vater ganz nah (S. 112). Der Autor kennt die Evangelien und will Jesus verstehen.

12 Abschied vom Glauben an Jesus

Der ehemalige Dominikaner *Hans Conrad Zander* kommt zu dem Schluß: »Gott ja, Jesus nein«, denn Personenkult macht dumm, charakterlos und kindisch (1992, S. 137). Jesus ist für ihn ein Liebhaber vermögender Witwen, ein demagogischer Führer und ein »eschatologischer busy body«. Deshalb bezeichnet der Religionskritiker neue Jesusbilder (*Alt, Drewermann, Moltmann-Wendel*) als »religiösen Kitsch«.

Gerd Lüdemann (1998) will »rigoros Klarheit« schaffen, »was Jesus denn nun wirklich gesagt und getan hat« (S. 20).

Er geht von einem Wahrheitsbewußtsein aus, das nur das gelten läßt, »was wirklich war«. Um zwischen echt und unecht zu unterscheiden, wendet er bekannte Kriterien an: Nicht von Jesus kommt, was vom erhöhten Herrn stammt, wo eine Durchbrechung der Naturgesetze, eine nichtjüdische Hörerschaft oder eine Gemeindesituation vorausgesetzt ist; was dagegen selten und anstößig war, wo Unterschiede zur Urgemeinde bestehen und wo der Zusammenhang mit sicherer Jesustradition klar ist, da ist Jesus zu finden. Für *Lüdemann* folgt daraus, daß Jesus ein »unmoralischer Held« (S. 107) war, getragen von einem »endzeitlichen Kraftgefühl« (S. 93); von Johannes getauft, berief er Jünger, lehrte und wollte den Tempel aufheben. Er scheiterte. Von dieser Sicht aus sind für *Lüdemann* die Fundamente des Christentums ins Wanken geraten. – Es ist unumgänglich, sich mit *Lüdemanns* Prämissen zu befassen, da er ein gängiges »Wahrheitsbewußtsein« vertritt.

17 *Langenhorst*, Jesus, 178.

Zusammenfassung und Stellungnahme

Schon Jesus stellte seinen Jüngern die Frage: »Für wen halten mich die Leute?« (Mk 8,27). In den letzten beiden Jahrzehnten halten ihn die Autorinnen und Autoren von Jesusbüchern für einen galiläischen Juden aus Nazareth und zugleich für den gekreuzigten und auferstandenen Christus des Glaubens, für einen gescheiterten, jüdischen Endzeitpropheten, für einen kynischen Wanderprediger, für einen Tempelkritiker, der sich von seiner jüdischen Umwelt abgrenzte, für einen unmoralischen Helden mit einer unrealen Hoffnung auf die Nähe des Gottesreiches, für einen Schnorrer, der sich von reichen Frauen aushalten ließ, für einen Freund der Entrechteten und Frauen, für einen Anstoß erregenden Gesellschaftskritiker, für einen Religionsstifter, Lehrer, Märtyrer, Essener, Esoteriker und für vieles mehr. Befreiungstheologische Jesusbücher sind rar (*Laudert-Ruhm, Schmitz*). Marxistische Jesusbücher¹⁸ habe ich im Untersuchungszeitraum nicht gefunden, da für diese Bücher seit der Wende 1989 ein »Sitz im Leben« fehlt.

Viele Autorinnen und Autorinnen reizt es, die Lücken im Leben Jesu phantasie reich auszufüllen. Dabei erzählen manche die alte Geschichte so, daß sie zu ihrer eigenen Geschichte wird. Ich verstehe dieses als eine Chance, die eigene religiöse Sozialisation zu klären.

Ein Teil der Titel sind Bestseller. Die Fülle der allgemeinverständlichen Jesusbücher aus den letzten beiden Jahrzehnten belegt, daß Jesus von Nazareth nicht nur für Fachleute ein Thema ist, sondern daß erstaunlich viele von seinem Leben und seiner Botschaft angesprochen sind. Die Gesellschaftsrelevanz der Frage nach Jesus von Nazareth darf im theologisch-religionspädagogischen Gespräch nicht aus dem Blick geraten.

Sicher ist, daß Jesus anders war, als das kirchliche Credo ihn uns nahebringt. Sicher ist auch, daß er nicht nur von einer Position her zureichend verstanden werden kann, denn Jesus war kein Systematiker. Und schließlich ist sicher, daß störende und befremdliche Jesusworte und -taten nicht beiseite geschoben werden dürfen. Wer den unattraktiven, fremden, widersprüchlichen und sperrigen Jesus ausklammert, muß sich dem Projektionsvorwurf stellen.

Die meisten Jesusbilder berufen sich auf Zitate aus Evangelien. Die Fülle der Deutungen hängt auch mit der Vielfalt der Evangelien zusammen, denn die Evangelisten gestalteten ihr Jesusbild für ihre Gemeinden auf der Basis der ihnen vorliegenden Tradition. Als Leserin kanonischer und nichtkanonischer Evangelien und populartheologischer Jesusliteratur vermute ich, daß die Jesusgestalt von Anfang an der Subjektivität preisgegeben war.

Außerdem hängt das jeweilige Jesusbild von den vorab definierten Echt-

18 Beispiel: *Milan Machovec, Jesus für Atheisten, Stuttgart 1972.*

heitskriterien ab. Damit stellt sich einerseits die Frage: Was sind überhaupt historisch zuverlässige Echtheitskriterien?¹⁹ Schließlich bleibt bei allem Mühen um Objektivität die subjektive Wahrnehmung stets mit im Spiel.

Ich halte es für ein theologisches und didaktisches Muß, sich vergleichend mit Jesusdeutungen zu befassen. Dadurch kann sowohl neues Interesse an den Quellen als auch Verständnis für die christliche Religion und für Andersglaubende gefördert werden.

Bibliographie

(Aus Raumgründen wurde nur ein Teil der aufgeführten Titel besprochen.)

0. Überblick: Jesusbücher im Vergleich

- Josef Dirnbeck*, Die Jesusfälscher. Ein Original wird entstellt, München/Zürich 1994.
Bernhard Ferrazini, Jesusbilder moderner Apokryphen. In: *EvErz* 39 (1987), 50–62.
Roman Heiligenthal, Der verfälschte Jesus. Eine Kritik moderner Jesusbilder, Darmstadt 1997.
Cees J. den Heyer, Der Mann aus Nazareth, Düsseldorf 1998.
Leonard Swidler, Der umstrittene Jesus, [USA 1988] Stuttgart 1991.

1. Populartheologisches, zumeist von Bibelwissenschaftlern

- Gottfried Bachl*, Der schwierige Jesus, Innsbruck/Wien ²1996.
Klaus Berger, Wer war Jesus wirklich?, Stuttgart 1995.
Marcus J. Borg, Jesus, der neue Mensch, [San Francisco/Calif. 1991], Freiburg 1993.
John Dominic Crossan, Jesus: ein revolutionäres Leben, (Becksche Reihe 1144) München 1996.
Ders., Was Jesus wirklich lehrte. Die authentischen Worte des historischen Jesus, München 1997.
John Drane, Jesus. Sein Leben, seine Worte, seine Zeit, Aus dem Englischen übersetzt: Littera/Büttner, Gießen 1980.
Wolfgang Feneberg, Jesus – der nahe Unbekannte, München 1990.
Roman Heiligenthal, Der Lebensweg Jesu von Nazareth. Eine Spurensicherung, Stuttgart u.a. 1994.
Rudolf Hoppe, Von der Krippe an den Galgen, Stuttgart 1996.
Howard Clark Kee, Was wissen wir über Jesus? [Cambridge 1990], (Reclam Universal-Bibliothek Nr. 8920), Stuttgart 1993.
Antonio Piñero, Der geheime Jesus. Sein Leben nach den apokryphen Evangelien, Düsseldorf 1997.
Walter Rebell, Jesus, Waltrop 1993.
Eugen Ruckstuhl, Jesus, Freund und Anwalt der Frauen. Frauenpräsenz und Frauenabwesenheit in der Geschichte Jesu. Mit einem Beitrag von Walter Kirchschräger, Stuttgart 1996.
E. P. Sanders: Sohn Gottes. Eine historische Biographie Jesu, Stuttgart 1996.
Rudolf Schnackenburg, Freundschaft mit Jesus, Freiburg i. Br. u.a. 1995.

19 Vgl. *Lüdemann*, 19–33, vorsichtiger: *Gerd Theißen / Dagmar Winter*, Die Kriterienfrage in der Jesusforschung. Vom Differenzkriterium zum Plausibilitätskriterium, Freiburg/Schweiz und Göttingen 1997.

Luise Schottroff / Wolfgang Stegemann, Jesus von Nazareth – Hoffnung der Armen, (Urban TB 639) Stuttgart 1978, ²1981.

Eduard Schweizer, Jesus, das Gleichnis Gottes. Was wissen wir wirklich vom Leben Jesu?, (Kleine Vandenhoeck Reihe 1572), Göttingen 1995, ²1996.

2. . . . und von Theologen

Ingo Baldermann, Der Himmel ist offen. Jesus von Nazareth: eine Hoffnung für heute. München / Neukirchen-Vluyn 1991, ³1996.

Guido Baltes, Jesus für heute. Eine Einladung, Neukirchen-Vluyn 1998.

Karl Heinrich Bieritz, Grundwissen Theologie. Jesus Christus, (KT 148) Gütersloh 1997.

Jacques Guillet, Was glaubte Jesus?, Salzburg 1982.

Karl Herbst, Was wollte Jesus selbst? Die vorkirchlichen Jesusworte in den Evangelien, 2 Bde., Düsseldorf 1979–81.

Karl Herbst, Der wirkliche Jesus. Das total andere Gottesbild, Olten 1988, ³1989.

Stefan Lämmer, Lebensspuren. Was wir über den historischen Jesus wissen, Metzingen 1997.

Rupert Lay, Nachkirchliches Christentum. Der lebende Christus und die sterbende Kirche, Düsseldorf 1995, ⁴1995.

Ernst und Margarete Lerle, Leben und Lehre Jesu bibeltreu berichtet, Uhldingen 1995.

Erwin W. Lutzer, Christus, der Einzige: Warum Jesus für uns wichtig ist, [Chicago 1994] Lahr 1996.

Jürgen Moltmann, Wer ist Christus für uns heute?, (KT 129) Gütersloh 1994.

Norbert Müller, Welchen Jesus hätten Sie gern? Mosaik einer Biographie, Frankfurt/M. 1996.

Stefan Schmitz, Der Revolutionär Gottes: befreiende Begegnungen mit Jesus, Olten/Schweiz 1992.

John Stott, Jesus – der eine, den wir brauchen (deutsch), Marburg 1996.

Roland Werner / Guido Baltes, Faszination Jesus. Was wir wirklich von Jesus wissen können, Neukirchen-Vluyn 1992, ²1998.

Heinz Zahrnt, Jesus aus Nazareth. Ein Leben, München 1987.

3. Populartheologische Jesusbücher von Historikern, Journalisten, Lehrern, Psychologen, Soziologen u.a.

Franz Alt, Jesus – der erste neue Mann, München 1989, ⁸1991, als Taschenbuch ²1998.

Jacques Duquesne, Jesus. Was für ein Mensch, Düsseldorf 1997.

Weddig Fricke, Der Fall Jesus. Eine juristische Beweisführung, Hamburg 1995.

Michael Grant, Jesus, Bergisch Gladbach 1979.

Gerd Laudert-Ruhm: Jesus von Nazareth: das gesicherte Basiswissen. Daten, Fakten, Hintergründe, Stuttgart 1996.

Anton Mayer, Der zensierte Jesus. Soziologie des Neuen Testaments, Olten 1983.

Ders., Betroffen vom zensierten Jesus. Signale eines religiösen Aufbruchs, Olten 1985.

Gerhard Prause, Die kleine Welt des Jesus Christus. Was Theologen, Philologen, Historiker und Archäologen erforschten, Hamburg 1981.

Wolf-Rüdiger Schmidt: Der Mann aus Galiläa. Suche nach einem Unbekannten. Mit Interviews mit Gerd Theißen, Elisabeth Schüssler-Fiorenza, Schalom Ben-Chorin, (GTB Siebenstern 1426) Gütersloh 1990, ²1991. Auch als Video: Jesus von Nazareth. Auf der Suche nach einem Unbekannten. Teil I: Der Mann aus Galiläa. Teil 2: Letzte Tage in Jerusalem. Mit Begleitheften von Dieter Petri und Jörg Thierfelder, Stuttgart 1993.

Mark Tully, Jesus, Prophet, Messias, Rebell?, Köln 1997.

Alan N. Wilson, Der geteilte Jesus. Gotteskind oder Menschensohn, München 1995.

Alfred Worm, Jesus Christus. Die Wahrheit über den wahren Menschen, Düsseldorf u.a. 1993.

Ders., Jesus Christus. Fragen an den Menschensohn der Bibel, Wien 1992. Auch in der Reihe: Econ Sachbuch Düsseldorf 1993.

Philip Yancey, Der unbekannte Jesus. Entdeckungen eines Christen, Wuppertal 1997.

4. Jesusbücher für Kinder und Jugendliche

Gérard Bessière, Jesus erzählt. Eine Erzählung aus dem Neuen Testament, Lahr/Stuttgart 1995.

Max Bolliger, Jesus. Dem Lukasevangelium nacherzählt, Zürich u.a. 1982.

Francoise Doll / Albert Hari / Charles Singer / Anne-Marie Stoll, Die Jesusgeschichte für Kinder von heute, Straßburg 1996.

Albert Hari / Charles Singer, Das große Jesusbuch. Christus im Alltag begegnen, Stuttgart 1993.

Werner Laubi, Jesus von Nazareth. Ein Erzählbuch, 2 Teile, Lahr/Düsseldorf 1988f.,³1996.

Rüdiger Pfeffer, Jesus der Galiläer, 2 Bde., Stuttgart 1992f.

Winfried Pilz, Der springende Punkt: Jesus (Signale. Themen des Glaubens für junge Menschen), Paderborn 1985, ³1993.

Marlene Reidel / Irene Mieth, Mein erstes Jesusbuch, Düsseldorf ³1988.

Regine Schindler, Wer ist dieser Jesus? Begegnungen mit dem Mann aus Nazareth, Lahr 1988.

Norbert Scholl / Julius Senders: Der Messias, 5 Hefte, Deutsche Bibelstiftung Stuttgart 1980-1983.

Gerhard Schubert: Wir haben Jesus erlebt. Frauen, Männer und ein Esel erzählen, Stuttgart 1994.

Hans W. Schünemann: Ich ein Fels? Begegnungen mit Jesus. Petrus schreibt einem Freund, Neukirchen-Vluyn 1997.

Stella und Loretta Serofilli, Mein erstes Jesusbuch, München u.a. 1994.

Pierre Thivollier / Noël Gloesener, Das Leben Jesu, Uhldingen 1985, ⁴1997.

Dies., Die Lehren Jesu. Die Lehren Jesu, wie sie in den Evangelien aufgezeichnet sind, Uhldingen 1997.

5. Feministisches

Christa Mulack, Jesus – der Gesalbte der Frauen. Weiblichkeit als Grundlage christlicher Ethik, Stuttgart 1987.

6. Jüdische Jesusbücher

Barbara Goldstein, Jeschua ben Joseph. Umfeld und Predigt Jesu, Würzburg 1997.

Pinchas E. Lapide, Wurde Gott Jude? Vom Menschsein Jesu, München 1987.

Ders., Wer war schuld an Jesu Tod?, Gütersloh 1987.

Ders., Jesus – ein gekreuzigter Pharisäer?, Gütersloh 1990.

Geza Vermes, Jesus der Jude. Ein Historiker liest die Evangelien, Neukirchen-Vluyn 1993.

7. Religionswissenschaftliches

Peter Antes, Große Religionsstifter. Zarathustra, Mose, Jesus, Mani, Muhammad, Nanerk, Buddha, Konfuzius, Lao Zi, München 1992.

Günter Grönbald, Jesus in Indien. Das Ende einer Legende, München 1985.

Dalai Lama, Das Herz aller Religionen ist eins. Die Lehre Jesu aus buddhistischer Sicht, Hamburg 1997, ⁴1998.

Helmut Uhlig, Buddha und Jesus. Die Überwinder der Angst, Bergisch-Gladbach 1997.

Hanna Wolff, Der universale Jesus. Die Gestalt Jesu im kulturell-religiösen Umfeld Indiens, Stuttgart 1993.

8. Enthüllungsliteratur und ihre Kritiker

Michael Baignet / Richard Leigh, Verschlusssache Jesus. Die Qumranrollen und die Wahrheit über das frühe Christentum, München 1991.

Klaus Berger, Qumran und Jesus. Wahrheit unter Verschuß?, Stuttgart 1993.

Otto Betz / Rainer Riesner, Jesus, Qumran und der Vatikan. Klarstellungen, Gießen u.a. 1993.

Johannes Lehmann, Das Geheimnis des Rabbi J. Was die Urchristen versteckten, verfälschten und vertuschten, Hamburg/Zürich 1985, ³1996.

Ahmed Osman, Wer war Jesus wirklich?, (Knaur TB 77094), München 1994.

Paul F. Rudolf, Jesus und Qumran. War der Nazarener ein Essener?, Solothurn/Düsseldorf 1993.

Rudolf Schweickhardt, Jesus von Nazareth oder Jesus von Qumran. Basisinformation und kritischer Literaturführer, Stuttgart 1995.

Hartmut Stegemann, Die Essener, Qumran, Johannes der Täufer und Jesus, Freiburg u.a. 1993.

Barbara Thiering, Jesus von Qumran. Sein Leben – neu geschrieben, Gütersloh 1993.

9. Esoterisches im Gespräch

Joachim Finger, Jesus – Essener, Guru, Esoteriker? Neuen Evangelien und Apokryphen auf den Buchstaben gefühlt, Mainz/Stuttgart 1993.

Levi [H. Dowling], Das Wassermann-Evangelium von Jesus dem Christus. Die theoretische und praktische Grundlage der Religion des Wassermann-Weltzeitalters und der Universalen Kirche: Der Akaska-Chronik, dem Buch von Gottes Gedächtnis, entnommen und aufgeschrieben von Levi, München 1997 [zuerst USA 1911].

Wulfing von Rohr, Was lehrte Jesus wirklich? Die verborgene Botschaft der Bibel, München 1995.

Alfons Rosenberg, Jesus der Mensch. Ein Fragment, München 1986.

10. Anthroposophisches

Oskar Kürten, Jesus von Nazareth. Ein Beitrag zum Verständnis des Jesus-Geheimnisses, Basel 1973, ²1982.

Diether Lauenstein, Der Messias. Eine biblische Untersuchung, Stuttgart 1971.

Jakob Streit, Die Geschichte der zwei Jesusknaben, Dornach/Schweiz 1992, ²1995.

11. Belletristik

Eliette Abécassis, Die Jesus-Verschörung, Hamburg 1997.

Tschingis Aitmatow, Der Richtplatz, [Moskau 1986], Zürich 1991, bes. S. 197ff.

Juan José Benítez, Operation Jesus. Der Augenzeugenbericht eines Zeitreisenden von den letzten elf Tagen des Jesus von Nazareth, Bern 1993.

Regina Berlinghof, Mirjam. Maria Magdalena und Jesus, Eschborn 1997.

Gertrud Fussenegger, Sie waren Zeitgenossen, Stuttgart 1983. Neu als: Sie waren Zeitgenossen und sie erkannten ihn nicht, Stuttgart 1995.

Helmut Kindler, Leg mich wie ein Siegel auf dein Herz. Ein Indizien-Roman über die kinderreiche »Heilige Familie« in Nazareth, München 1997.

Werner Koch, Diesseits von Golgatha, Frankfurt/M. 1986.

Norman Mailer, Das Jesus Evangelium, München 1998.

Gerald Messadié, Ein Mensch namens Jesus, München 1989. (Knaur 3176): München 1991.

Franz W. Niehl (Hg.), Der Fremde aus Nazareth. Ein Lesebuch, München 1993.

Luise Rinser, Mirjam, Frankfurt 1983.

José Saramago, Evangelium nach Jesus Christus (Roman), Reinbek 1995.

Gerd Theißen, Der Schatten des Galiläers. Historische Jesusforschung in erzählender Form, München 1986, ¹³1993.

Miriam Winter, Das Evangelium der Maria. Eine Frau erzählt von Jesus, München 1996.

Holger Wolandt (Hg.), Jesus – ein kritisches Lesebuch, (Knaur 77088), München 1993.

12. Abschied vom Glauben an Jesus

Gerd Lüdemann, Der große Betrug. Und was Jesus wirklich sagte und tat, Lüneburg 1998.

Hans Conrad Zander, Ecce Jesus. Ein Anschlag gegen den neuen religiösen Kitsch, Reinbek bei Hamburg 1992.

Ders., Warum ich Jesus nicht leiden kann, Reinbek bei Hamburg 1994.

Dr. Christine Reents ist Professor em. für Praktische Theologie an der Kirchlichen Hochschule Wuppertal.

Norbert Mette

Christologie nach Auschwitz

|| Hinweis auf eine wichtige theologische Neuerscheinung¹

Die Problematik einer »Theologie nach Auschwitz« erhält durch ihre christologische Fokussierung nochmals eine besondere Verschärfung. Ist es doch die Messias- bzw. die Christusfrage, die von früh an zu einer Auseinanderentwicklung von Judentum und Christentum geführt hat – mit all den praktisch sich höchst verhängnisvoll auswirkenden Überlegenheitsansprüchen, die in der Folge von dieser gegenüber jener Seite beansprucht wurden und die das Verhältnis beider zueinander bis heute belasten. Zwar war es nicht der christologische Streit, der die schreckliche Shoa in diesem Jahrhundert ausgelöst hat. Aber deswegen zu meinen, sie habe nichts damit zu tun und man könne die Christologie so weiter betreiben wie vorher, ist ein fataler Irrtum; ist sie doch alles andere als unschuldig an den bis in dieses Jahrhundert hinein tradierten religiösen und theologischen Stereotypen des Antijudaismus. Wie konnten Christinnen und Christen ihr Credo zu Jesus, dem Juden, aussprechen und untätig bleiben angesichts des ungeheuerlichen Massenmordes von Angehörigen seines Glaubens? Wie können sie es heute? Wie kann das Christusbekenntnis vor der katastrophischen Vergangenheit und Gegenwart noch verantwortbar gedacht, gelebt, gebetet werden?

Mit dieser den christlichen Glauben in seinem Kern tangierenden Frage setzen sich die Beiträge des hier vorzustellenden Buches auseinander. Am Anfang stehen die sehr prägnanten »Thesen zu einer Christologie nach Auschwitz« des Münsteraner Fundamentaltheologen Tiemo Rainer Peters², zu dessen 60. Geburtstag dieses Buch als Festgabe überreicht worden ist. Auf sie reagieren die achtzehn sich daran anschließenden Stellungnahmen, alphabetisch nach den Namen der Autorinnen und Autoren geordnet.

1 Jürgen Mannemann / Johann Baptist Metz (Hg.), Christologie nach Auschwitz. Stellungnahmen im Anschluß an Thesen von Tiemo Rainer Peters (Religion – Geschichte – Gesellschaft. Fundamentaltheologische Studien Bd. 12), Münster 1998 (168 Seiten).

2 Vgl. ebd., 2-5.

Spätestens nach Auschwitz sei die Christologie in Legitimations- und Begründungsnöte geraten, ja sei das Christentum von einer tödlichen Krankheit befallen, lautet die erste These von Peters. Bei aller inzwischen – Gott sei Dank – erfolgten Rehabilitation des jüdischen Moments in der Tradition des Christentums schulde es jedoch um des Ausweises der eigenen Identität willen sich selbst und dem jüdischen Gesprächspartner eine Christologie, die »im Angesicht des Grauens von Auschwitz« allerdings nur eine »kritische Christologie« sein könne und müsse (2. These). Kritisch zu sein bzw. zu werden heiße vor allem, daß die Christologie ihre vermeintliche politische Unschuld aufgebe, daß sie also die politischen Wirkungen mitbedenke, die theologische Sätze und Theoreme auslösen könnten und ausgelöst hätten (3. These). Die 4. These postuliert, es gelte, »das Gemeinsame herauszuarbeiten, und dies kann nichts anderes sein als Gott selbst. Denn das scheint deutlich: die Christologie will ursprünglich nichts anderes, als den Gott Israels zu verdeutlichen, ihn nicht zu widerrufen, sondern zu erläutern«³. Es sei besonders ein Moment des jüdischen Gottes, das die Christologie verdeutliche, »seine Nähe zu den Kleinen, seine Tendenz nach unten«⁴ und damit seine Option für eine Vermenschlichung – und nicht für eine Vergöttlichung – des Menschen; gerade diesen heilsamen Abstand zwischen Gott und Mensch zu wahren, habe das Christentum vom Judentum sich in Erinnerung rufen zu lassen (5. These). Ein Weiteres, was im Dialog mit dem Judentum bewußt werden könne, sei die Problematik des ontologischen Denkens, das durch den Hellenismus im Christentum dominant geworden sei und das die Tendenz fördere, göttliche und menschliche Natur zu schnell entweder zu identifizieren oder zu trennen, statt sie – angemessener – dialektisch, wenn nicht paradoxal zu denken (6. These). Weil alle theologische und christologische Kraft darauf zu verwenden sei, »daß Auschwitz sich nicht wiederhole; daß nicht Mentalitäten kultiviert und gestärkt werden, für die Auschwitz wieder möglich wäre«⁵, dürften Glaube und Denken nicht gegeneinander ausgespielt, sondern müßten miteinander verbunden gehalten werden (7. These). Dabei müsse allerdings bewußt bleiben: Kein Denken reiche aus, um die Katastrophe der Shoa zu verstehen. Jeglicher Versuch ihrer spekulativen Verarbeitung sei zum Scheitern verurteilt; allein ihre Furchtbarkeit könne aufgedeckt werden (8. These). Das gelte auch für die Christologie: Es gelte, Auschwitz in »Christus, dem auferstandenen Gekreuzigten, in seiner Abgründigkeit« zu schützen – »um der Opfer willen«⁶ (9. These). Die 10. These umreißt eine grundlegende konzeptionelle Perspektive und sei darum hier ausführlich wiedergegeben:

3 Ebd., 3.

4 Ebd..

5 Ebd., 4.

6 Ebd., 5.

»Wenn jegliche Christologie sich aus dem Bewußtsein speist, daß in Jesus Christus etwas definitiv von Gott her geschehen ist und daß dies zuletzt durch die Auferstehung bestätigt wurde; wenn es gleichzeitig stimmt, daß die ersten Jünger an die Auferstehung dieses Jesus von Nazareth nur haben glauben können – ich folge hier einer These von Edward Schillebeeckx –, indem sie so etwas wie eine Umkehrerfahrung machten, wissend, vor dem Kreuz gescheitert zu sein und nun der Vergebung durch Gott zu bedürfen – dann ist die Christologie vom Ursprung her eine praktische Wissenschaft. Sie dient keinem anderen Zweck, als in die Nachfolge, in die Umkehrbewegung einzuladen und das Unglaubliche lebbar zu machen. Eine nur spekulative Christologie, die nicht letztlich einlädt und hinführt in die Nachfolge und in die Umkehr zum Kreuz, wäre für mich nicht nur unbiblisch, sondern nach Auschwitz eigentlich unmöglich.«⁷

Die Stellungnahmen auf diese Thesen ähnlich umfassend wiederzugeben, ist nicht möglich. Sie fallen auch zu differenziert aus, als daß sie zusammenfassend auf einen gemeinsamen Nenner gebracht werden können.

Da ist etwa das Votum der Jüdin Edna Brocke⁸, die hartnäckige Rückfragen an Peters richtet: Gehört nicht der Antijudaismus zur Gründungsdisposition des Christentums? Ist es überhaupt möglich, Gemeinsames zu entdecken, nachdem die Kirche schon sehr früh sich des jüdischen Moments entledigt hat und eine rein heidenchristliche geworden ist, was doch eine strukturelle Verschiedenheit der kollektiven Identitäten mit sich gebracht hat – eine Verschiedenheit zumal, die für die jüdische Seite viel Blut gekostet hat? Wie eine Christologie nach Auschwitz aussehen könnte, bleibt ihr unerfindlich, wenngleich sie eine solche für unerlässlich hält. Die Voten von christlicher Seite fallen insgesamt zustimmend zu Peters' Thesen aus. Sie greifen den einen oder anderen Aspekt auf, nehmen unter Rückgriff auf das theologiegeschichtliche Erbe Weiterungen vor, differenzieren das eine oder andere noch zu ungeschützt Formulierte und führen es so weiter.

Vielleicht lassen sich doch ein paar gemeinsame Motive bzw. Grundzüge ausmachen: In der Notwendigkeit einer Kritik und Revision der eigenen – theologischen und christologischen – Tradition herrscht große Übereinstimmung. Ohne damit jegliche Spekulation ächten zu wollen, wird einer situationslosen bzw. -blinden Heilsmetaphysik zugunsten einer sich ihres – damaligen und heutigen – Kontextes bewußten Christologie eine Absage erteilt und ihr konstitutiver Praxisbezug unterstrichen. Auffällig ist nicht zuletzt, in wie viele Beiträge biographische Momente einfließen – ganz eindrücklich bei Jürgen Moltmann⁹; alle Autorinnen und Autoren lassen deutlich eine persönliche Betroffenheit angesichts der zu erörternden Thematik erkennen.

Daß und wie sehr gerade dieses spätestens für eine Christologie nach Auschwitz unbedingt notwendig bleibende Charakteristikum auch für die Religionspädagogik Konsequenzen zeitigt, wird explizit in dem Beitrag von Reinhold Boschki thematisiert.¹⁰ Programmatisch schreibt er und er-

7 Ebd., 5.

8 Edna Brocke, Anmerkungen zu Thesen von Tiedo Rainer Peters, in: ebd., 20–23.

9 Vgl. Jürgen Moltmann, Jesus in Auschwitz, in: ebd., 104–109.

10 Reinhold Boschki, Historisch und praktisch gewendete Christologie. Systematische Reminiszenzen zur religionspädagogischen Vergewisserung, in: ebd., 8–19.

läutert es anhand eigener Unterrichtserfahrungen: »Ein wirklich christologischer und religionspädagogischer Neuansatz nach Auschwitz denkt vom konkreten Glaubens- und Lebenshorizont von Menschen heute her auf die konkreten Glaubens-, Lebens- und Leidensgeschichten von Menschen ›damals‹ hin – und wieder zurück. Einen solchen Neuansatz sehe ich um das Stichwort ›anamnetische Religionspädagogik‹ kreisen, im Anschluß an eine anamnetisch verfaßte Theologie, wie sie Johann Baptist Met angestoßen hat. Ein biographischer Ansatz eignet sich m.E. am besten für ein ›Gespräch‹, eine Auseinandersetzung beider Lebenswelten – der heutigen und der vergangenen.«¹¹

11 Ebd., 18. – Verwiesen sei in diesem Zusammenhang auf den mit dem hier angesprochenen Thema in Zusammenhang stehenden Beitrag von Heike Bee-Schroedter, Die Sho'a als Herausforderung an das traditionelle Selbstverständnis historisch-kritischer Exegese. Religionspädagogische Impulse für eine kontextuelle bibeltheologische Hermeneutik, in: Rainer Kampling (Hg.), »Nun steht aber diese Sache im Evangelium ...« Zur Frage nach den Anfängen des christlichen Antijudaismus, Paderborn 1999, 321-363. Frau Bee-Schroedter zeigt hier auf, wie die in der Religionspädagogik der neueren Zeit erfolgte Kritik und Revision des in ihr antreffbaren Antijudaismus und die daraus gewonnene Einsicht in die Unabdingbarkeit einer »kontextuellen Religionspädagogik« – im Sinne einer Religionspädagogik, die immer auch von ihren »Adressaten« her denkt – zur Anfrage an und Bereicherung für andere theologische Disziplinen, vorab die Exegese, werden können.

Friedrich Johannsen

Religionspädagogik 1998 // Ein Literaturbericht¹

1 Die Religionspädagogik vor den Herausforderungen des Pluralismus

Auch 1998 bestätigt sich, was Rainer Lachmann in seinem Literaturbericht 1997 bereits betonte: die Frage nach dem Umgang mit der Pluralität ist mehr »oder weniger verdeckt oder offen (. . .) in der Religionspädagogik allgegenwärtig« (260).

Die *Herausforderungen der postmodernen pluralen Kultur* für Theorie und Praxis religiöser Lernprozesse bilden weitgehend einen gemeinsamen Bezugsrahmen für die im Berichtszeitraum erschienenen religionspädagogischen Veröffentlichungen. Als ein Kristallisationspunkt der Debatte erweist sich weiterhin die Einführung von LER in Brandenburg. In einem fulminanten zweibändigen Werk durchschreitet *Karl Ernst Nipkow* das Phänomen vielfältiger Pluralität als Bedingungsrahmen von ethischer und religiöser Bildung.

Resümee des 1. Bandes nach orientierendem und problematisierendem Durchgang: Pluralität ist nicht hintergebar, jedoch kein Selbstzweck. Grundwerte als verfassungsethischer Rahmen verlangen Ausbildung des Rechtsbewußtseins und Einsicht in ihre Bedeutung sowie eine Verfahrensethik im Sinne einer Diskurs-Streitkultur.

In der Spur von Lévinas wird die Differenz zwischen dem Ich und dem Anderen als das anthropologisch-ethische und bildungsphilosophische Zentrum des Pluralismusproblems erkannt. Damit wird die ethische Problemstellung auf das »Zusammenleben mit dem Anderen als Fremden und die Versöhnung mit dem Anderen als Feind« (286) focussiert. Lernen von Angesicht zu Angesicht wird als alternativlose Möglichkeit formuliert, verbindende menschliche Gefühle auf die Ferne zu übertragen. Deutlich wird das Dilemma dieser Intention unter den Bedingungen von schulischem Lernen in einem von Entsolidarisierung geprägten gesellschaftlichen Umfeld.

Der *zweite Band* kreist um die angemessene Gestalt des religionspädagogischen Umgangs mit der Pluralismusproblematik und zeichnet analytisch bildungspolitische, religiöse,

¹ Obwohl es für den Einsichtigen ohnehin klar ist, sei dennoch angemerkt, daß trotz redlichen Bemühens um eine angemessene Würdigung der vielfältigen Einzelleistungen der subjektive Blick unvermeidlich ist und der Gesamtumfang der Veröffentlichungen zu Auswahl und Begrenzung zwingt.

theologische u. a. Entwicklungen und daraus resultierende Aufgaben in den verschiedenen Bereichen von Christentum und Schule, setzt sich nicht zuletzt (kritisch) mit universalistischen Lösungen auseinander und formuliert als Differenz zwischen Ethik und Religion die Gottesfrage als Gottesbeziehung.

Nach drei Grundlagenkapiteln zum Verhältnis von Christentum und Schule, religiöser Pluralität und Pädagogik sowie Religion im freiheitlich-pluralen Staat wird ausgehend von der Perspektive des Religionsunterrichts die situationsangemessene Form der Bildungsverantwortung im Blick auf Pluralität in Lebenslauf und Lebenswelt, Pluralität der Wirklichkeitsdeutungen, ökumenischer Pluralität und konfessioneller Kooperation, die Pluralität der drei abrahamitischen Religionen in je eigener Verhältnisbestimmung zwischen Judentum, Christentum und Islam behandelt; die Darstellung mündet ein in paradigmatische Überlegungen zur Verhältnisbestimmung von religiösem Pluralismus und Religionsunterricht am englischen Beispiel und Grundgedanken zur Pluralität von Ethikunterricht und Religionsunterricht.

Der Durchgang durch Situation und Chancen ethischer und religiöser Bildung verbindet sich in z.T. scharfer Auseinandersetzung mit dem brandenburgischen LER-Modell mit einem Plädoyer für die in der Linie der EKD-Denkschrift liegende produktive Kooperation von Religionsunterricht verschiedener Konfessionen und Ethikunterricht in einem gemeinsamen Wahlpflichtbereich als eine der Situation angemessene und bildungspolitisch gebotenen Organisationsstruktur ethischen und religiösen Lernens.

Die Gegenposition zu *Nipkow* entfaltet *Jürgen Lott* in einer Beschreibung der Vorgeschichte, Begründung und didaktischen Konzeption des von ihm begleiteten Modellversuchs LER in Brandenburg (»Wie hast du's mit der Religion?«). Seine Grundthese ist, daß die plurale Entwicklung zwingend einen für alle Schülerinnen und Schüler verpflichtenden gemeinsamen Religionsunterricht erforderlich macht, wenn die Schule ihren Bildungsauftrag nicht verkürzt wahrnehmen will. Die Parole »*Identität durch Verständigung*« statt »Identität und Verständigung« kennzeichnet seine programmatischen Ausführungen.

Die als didaktische Modernisierungen charakterisierten konzeptionellen religionspädagogischen Entwicklungen des traditionellen Religionsunterrichts der zweiten Hälfte dieses Jahrhunderts stoßen für *Lott* auf unüberwindliche Grenzen. Die verschiedenen Überlegungen zur Weiterentwicklung des Religionsunterrichts und Alternativ- bzw. Ersatzfächern zum ethisch-philosophischen Lernen finden in den Konzepten eines Religionsunterrichts für alle und dem Modell LER die am weitesten ausgebildeten Alternativen. Falls – wie zu vermuten sei – der Religionsunterricht für alle als interpretative Fortschreibung von 7,3 GG nicht die Zustimmung der Amtskirchen findet, könne das Brandenburger Modell auch anderen Bundesländern den Weg weisen (200). Die Diktion der Darstellung trägt bisweilen polemisch-einseitige Züge, wenn Wertungen wie »Zwangsalternative Ethikunterricht« (17), Konfessioneller Religionsunterricht als »Anachronismus« (19 u.ö.) eingetragen werden und behauptet wird, die Intention des konfessionellen RU sei »die Ausbildung einer konfessionellen Identität im Sinne klassischer konfessioneller Identitäten« (195). Die Chance eines religiösen Lernens im Durchgang durch die Binnenperspektive gelebter individueller Religiosität und verfaßter Religion im Kontext der Möglichkeit einer positiven oder negativen Wahrnehmung von Religionsfreiheit kommt im dem sonst durchaus bildungstheoretischen Argumentationsstrang nicht in den Blick.²

2 Vgl. auch *Scheilkes* »polemische« Anmerkungen, die sich insbesondere gegen die Unterstellung Lotts wenden, die Kirchen liefen gegen die Einrichtung von LER Sturm (in:

Kritisch mit der Rolle von Gert Otto in der religionspolitischen Auseinandersetzung im Zusammenhang der Einführung von LER setzt sich *Gerhard Martin* in seinem Beitrag in der Festschrift Thierfelder auseinander. Vor dem Hintergrund der *Diskussion um LER* steht auch eine Zusammenstellung von Tagungsbeiträgen einer Akademietagung von 1997 in Bad Boll im Blick auf die Entwicklung des Religionsunterrichts in Baden-Württemberg, in denen die Bedingungen und Aufgaben eines »Religionsunterrichts der Zukunft« im Kontext der Bildungsverantwortung der Kirchen, der unterschiedlichen Organisationsmodelle, der sich wandelnden Schule, der religiösen Situation und Erwartungen von gesellschaftlichen Gruppen bedacht werden (hg. von *Reinhard Ehmann* u. a.: »Religionsunterricht der Zukunft«).

Grundsätzliche *bildungspolitische Stellungnahmen zum Religionsunterricht* in der offenen Gesellschaft und ein einhelliges Plädoyer für einen profilierten Unterricht nach Art. 7 GG mit einer deutlichen Absage an LER (Richard Schröder) enthalten die von Bischof *Karl Lehmann* herausgegebenen Beiträge des Symposions vom 7.10.1997 im Bonner Wasserwerk, die auch die Dokumentation einer Diskussion umfaßt, in der Fragen der ökumenischen Perspektive, Unterrichtsversorgung etc. angesprochen wurden.

Für die *Beibehaltung des konfessionellen Religionsunterrichts* plädiert auch die von *Michael Langer* und *Armin Laschet* herausgegebene Streitschrift »Wertorientierung im Wandel. Religionsunterricht und LER in der Diskussion«, die in ihren 13 Beiträgen (u. a. von *Nordhofen*, *Nipkow*, *Simon*, *Schäuble* und *Süssmuth*) einerseits den bisherigen Diskussionsstand dokumentieren, andererseits Argumentationshilfen in der Debatte bereitstellen will.

Zu einer angesichts der plakativen öffentlichen Diskussion differenzierteren Verhältnisbestimmung von Religionsunterricht und Religionskunde sowie den religionskundlichen Anteilen von Ethik/Werte und Normen will das Themenheft der Zeitschrift für Pädagogik und Theologie (ZPT 4/1998) anregen mit Beiträgen u. a. von *Bernhard Dressler* (»Bildende Religion – gebildeter Glaube«), *Hartmut Maurer* (»Religionsunterricht und Religionskunde – in rechtlicher Sicht«), *Peter Antes* (»Religionswissenschaftliche Didaktik«), *Fritz Zimbrich* (»Möglichkeiten und Grenzen der Thematisierung von Religion im Ethikunterricht«) sowie Repliken von *Michael Meyer-Blanck* (»Positionalität oder Neutralität«) und *Horst Gloy* (»Erkenntnis und Interesse im Streit um wert- und sinnorientierende Lernangebote der öffentlichen Schule«).

Grundfragen zur Religionsdidaktik (*Englert*, *Boschki* und *Biesinger*) und zur Konfessionalität werden auch in den Katechetischen Blättern 1/98 diskutiert. Die Positionen bewegen sich zwischen den Beiträgen von *Nordhofen* mit seinem Plädoyer für eine profilierte Konfessionalität und *Buchers* Hinweis, angesichts empirischer Befunde die Konfessionsfrage niedriger zu hängen. Besonders hingewiesen sei auf den Beitrag Englerts. Er setzt sich mit dem Problem auseinander, daß der Religionsunterricht nach dem unwiderruflichen Ende der Tradition des Glauben-Lernens beliebig und maßlos wird, und plädiert da-

ZPT 50 [1998] 459). Auch die übrigen Beiträge dieses Themenheftes tangieren die im Zusammenhang der LER-Diskussion aufgeworfenen Problemstellungen.

für, bei verstärkter Berücksichtigung von subjektiver Religiosität und individuellem Lebensglauben die Kategorien Tradition, Konfession und Institution in neuer Weise ins Spiel zu bringen.

Während in der religionspädagogischen Diskussion und in der Religionslehrerschaft die Notwendigkeit konfessioneller Kooperation im Blick auf die Ausgestaltung nach Art. 7 GG weitestgehend erkannt und anerkannt wird, setzt die jüngste gemeinsame Erklärung der beiden Kirchen (Sekretariat der Deutschen Bischofskonferenz / Kirchenamt der EKD 1998) auf der Basis der Grundsatzklärung der Bischofskonferenz von 1996 sehr enge Grenzen (zum Hintergrund und zur Problematik s. *Nipkow*, Bd. 2/302–358).

In diesem Zusammenhang verdient eine Broschüre Aufmerksamkeit, die, herausgegeben von der *Konföderation evangelischer Kirchen und den katholischen Bistümern in Niedersachsen*, Dokumente und Erklärungen zum Organisationserlaß Religionsunterricht / Werte und Normen zusammenstellt, in der die Bedingungen und Möglichkeiten konfessioneller Kooperation geregelt und eröffnet werden.

Der *Frage nach einer spezifischen evangelischen Identität* in der Situation postmoderner Vielfalt stellen sich die Beiträge in dem von *Martin Schreiner* herausgegebenen Band: »Vielfalt und Profil«. Neben systematischen Beiträgen, die den aktuellen Erfahrungs- und Interpretationszusammenhang konturieren, werden in drei Untersuchungen zentrale religionspädagogische Aspekte thematisiert. *Werner H. Ritter* rekonstruiert unter diesem Blickwinkel die Entwicklung religionspädagogischer Konzeptionen, *Rainer Lachmann* spitzt die Frage pointiert auf die Alternative »Kirchlich-konfessionelle Identität oder ökumenische Identität als Ziel des Religionsunterrichts?« zu, und *Martin Schreiner* plädiert in seinem Beitrag (»Mit Begeisterung und Besonnenheit. Zum Profil evangelischer Religionslehrerinnen und Religionslehrer heute«) für ein Verständnis von Religionslehrenden als »Anwälte des Evangeliums in der pluralen Welt.« (VIII)

2 Phänomenologie und Semiotik als zentrale Themen religionspädagogischer Theoriebildung

2.1 Wende zur Wahrnehmung

In der Theoriediskussion zeichnet sich eine weitere Orientierung in Richtung Wahrnehmungslehre ab, die *Peter Biehl* im JRP 13 in seiner Besprechung von Albert Grözingers praktisch-theologischem Ansatz bereits avisiert hat.

Grundlegende Aspekte der Neuorientierung werden in dem von *Hans-Günter Heimbrock* herausgegebenen Band »Religionspädagogik und Phänomenologie. Von der empirischen Wende zur Lebenswelt« erörtert.

Leitendes Interesse der Beiträge ist die Erweiterung der bereits über die sogenannte empirische Wende eingeleiteten Wahrnehmung konkreter Religiosität, gelöst vom normativen Blick institutionell verfaßter Religion, die Option für den Wirklichkeitsbezug von Religionspädagogik in Theorie und Praxis angesichts der Defizite empirischer Forschung in methodologischer Engführung und funktionaler Bestimmung. Der Band will die Lei-

stungsfähigkeit des phänomenologischen Ansatzes auch europäischer Diskussion ausloten, Klärung gegen diffuse Rückgriffe anbahnen und im Kontext mit erziehungswissenschaftlichen Überlegungen zu einer »Neuverständigung über die Intentionen von Bildung und Erziehung« (*Heimbrock*, 11) beitragen. Dabei wird ein fruchtbarer Bogen von grundlegenden Beiträgen über die Problematik der Wahrnehmung des Fremden bis zu »Wahrnehmung als didaktische Aufgabe« und exemplarischen Konkretionen gespannt.

In einem grundlegenden Beitrag erläutert *Biehl* den phänomenologischen Ansatz, orientiert über die Rezeption in der Pädagogik und erörtert Chancen und Grenzen der Anknüpfung in der Religionspädagogik. Dabei zeigt er Möglichkeiten für eine modifizierte und mit anderen Ansätzen verbundene Rezeption in grundlegender und methodologischer Hinsicht. *Biehl* plädiert für eine Verschränkung von phänomenologischen, hermeneutischen und empirischen Methoden. Konkreter Impuls ist eine Neubestimmung des Verhältnisses von Wahrnehmung, Verstehen und Handeln, in der Wahrnehmung Priorität zukommt. In einem Beitrag »Wohnen-Raumerfahrung von Kindern« erläutert *Biehl* anschaulich die Konsequenzen eines phänomenologischen Ansatzes in der didaktischen Analyse. Zu einer kritischen Differenzierung des Bezugs auf Phänomenologie trägt der Beitrag von *Robert Jackson* bei, der vor dem Hintergrund der Erfahrungen mit »phänomenologisch« orientiertem Religionsunterricht in England für eine stärker an der Kulturanthropologie orientierten phänomenologischen Erweiterung hermeneutischer Ansätze plädiert.

Phänomenologische Impulse für eine Erweiterung der Praktischen Theologie von der handlungswissenschaftlichen Orientierung zur Wahrnehmungsorientierung zu geben ist das Anliegen, das von *Failing* und *Heimbrock* unter dem Titel »Gelebte Religion wahrnehmen« verfolgt wird. Leitthemen sind zum einen Phänomene und Entwicklungen der Alltags- und Lebenswelt, zum anderen die Befragung von Handlungsfeldern und Weiterentwicklung (10).

Um die veränderte Situation von Religion in der gegenwärtigen Lebenswelt und die differenzierte Religionspraxis von Subjekten konstitutiv zu beachten, reicht die pastoraltheologische und auf kirchliche Handlungsfelder verengte Orientierung nicht aus. Es geht darum, »über handlungswissenschaftliche Forschung und über empirische Hermeneutik hinaus zu einer integralen Wahrnehmung christlicher Lebenspraxis im Kontext von Alltag, Gesellschaft und Kultur zu gelangen« (10). Der programmatische Weg wird in der Überschrift des letzten Kapitels deutlich: »Von der Handlungstheorie zur Wahrnehmungstheorie und zurück« (275).

Eine theoretische Weiterentwicklung mit praktischer Ausrichtung gelingt *Peter Biehl*, der zehn Jahre nach »Symbole geben zu lernen« nun ein drittes Werk in dieser Reihe vorlegt und damit nachdrücklich die Entwicklungsfähigkeit der vor ca. 20 Jahren begonnenen konzeptionellen Überlegungen zur Symboldidaktik belegt (»Festsymbole. Zum Beispiel Ostern. Kreative Symbole als Ort der Wahrnehmung«).

Nachdem die beiden symboldidaktischen Bände von 1989 und 1993 längst zu den Standardwerken religionspädagogischer Grundausrüstung gehören, deren Markenzeichen die Verschränkung von eigenständiger religionspädagogischer Theoriebildung und höchst anregende Orientierungshilfen, Denkanstößen und Materialien für die Praxis ist, setzt *Biehl* mit diesem Band die zugleich theoretisch fundierte wie praxisorientierte Arbeit mit der ihm eigenen gründlichen Reflexion des konkreten Bedingungs Zusammenhangs religionspädagogischen Arbeitens fort. Im Sinne von Kontinuität und Neuorientierung wird zunächst

der Weg der Symboldidaktik von seinen Anfängen rekonstruiert und in kritisch-konstruktiver Auseinandersetzung mit Anfragen und Gegenpositionen weiterentwickelt. Während im zweiten symboldidaktischen Band eine Konzentration auf die Sakramentendidaktik erfolgte, rückt nun am Beispiel Ostern die Orientierung an der Erfahrung des Festes in den Mittelpunkt.

Der theoretische Blick focussiert sich auf die Beschreibung von Religionspädagogik als Wahrnehmungslehre. Was Biehl in seinem Beitrag »Wahrnehmung und ästhetische Erfahrung. Zur Bedeutung ästhetischen Denkens für eine Religionspädagogik als Wahrnehmungslehre« aufzeigt (in: Grözinger, A. / Lott, J. [Hg.]: *Gelebte Religion: Im Brennpunkt praktisch-theologischen Denkens und Handelns*, Rheinbach-Merzbach 1997, 380–411), wird hier konkret entwickelt: daß die Konsequenzen der Orientierung an Wahrnehmung als einer auf Erfahrung bezogenen religionspädagogischen Grundkategorie in der Entwicklung einer kommunikativen Didaktik liegen. Das gilt für alle unterschiedlichen Ebenen von Didaktik (Lernverständnis, Lehrerrolle, Auswahl der Inhalte). Der phänomenologische Ansatz einer Wahrnehmungslehre wird so in der Grundlagentheorie der Religionspädagogik mit dem handlungstheoretischen, dem bildungstheoretischen und dem erfahrungshermeneutischen Ansatz verschränkt.

Das Primat der Wahrnehmung gründet in der Hypothese, daß sie am ehesten in der Lage ist, in den religionspädagogischen Handlungsfeldern Neues, z.B. in neuen Lebensformen gelebte Religion zu entdecken. »Das Prinzip der Wahrnehmungsfähigkeit bringt zur Geltung, daß sich Bildung in einem Prozeß vollzieht, in dem das Subjekt das Seinige im Medium eines anderen, Fremden wahrnimmt« (a.a.O., 409f).

Die durch die Semiotik angestoßene Kritik wird teilweise aufgenommen und in der Verwendung des Begriffs »Symbol-Zeichen« gegen ontologische Mißverständnisse geschützt. Die Einsicht einer wechselseitigen Beziehung zwischen Symbol-Zeichen als Phänomenen und dem symbolisierenden Subjekt führt zu der These, daß Symbolisierungshermeneutik und Symbolhermeneutik gleichursprünglich zusammengehören und Symboldidaktik damit immer zugleich Symbolisierungsdidaktik ist (1.2).

Für die Symboldidaktik ist als didaktische Perspektive grundlegend, daß bestimmte Menschen bestimmte Zeichen als Symbole in Anspruch nehmen, um damit der Ambivalenz der Bedürfnisse nach Sicherheit sowie Abenteurer und Aufbruch, Heimat und Fremde, Geborgenheit im Vertrauen und Hoffnung auf Erneuerung Gestalt zu geben.

Bildung als Wahrnehmungsbildung ist zu entfalten in den Dimensionen Ich-Wahrnehmung, Wahrnehmung des Anderen, Fremden, Wahrnehmung der Natur und Wahrnehmung der Spuren Gottes.

Im zweiten Teil des Bandes wird mit einer Fülle von didaktisch reflektierten Anregungen und Materialien der Bezug auf die Festkultur im Kontext der Lebenswelt mit ihrer Fülle an Symbolen, Riten und Brauchtum als Chance theologisch-religionspädagogischer Lernprozesse entfaltet, in, mit und unter der Mixtur der Festphänomene, die Feier der Auferstehung als Kern des Osterfestes wahrzunehmen, die zugleich eine (probeweise) neue Wahrnehmung der Wirklichkeit anregt. Am Beispiel Ostern wird überzeugend dargelegt, wie traditionserschließende, problemorientierte und symboldidaktische Strukturen in den Prinzipien Wahrnehmungsfähigkeit, Selbsttätigkeit, Handlungsfähigkeit und Unterbrechung zur Geltung kommen.

Für eine Verbindung von Semiotik und Phänomenologie plädiert Dietrich Zilleßen (»Phänomenologische Religionspädagogik. Diskurs und Performance«), bei der die Schwäche (»der konstitutionelle Mangel«) geschlossener semiotischer Systeme als selbstvergessene Form der Verfügungs rationalität struktural aufgebrochen wird (86). Er warnt vor einer vordergründigen Adaption der Phänomenologie in der religionspädagogischen Praxis (88). Zugleich macht er darauf aufmerksam, daß eine pädagogische Rezeption des phänomenologischen Ansatzes nur korrigiert und gebrochen sein kann, indem sie Husserl nicht darin folgt, den Erkenntnisprozeß von allem Undeutlichen und Widerständigen zu befreien. Welterkennen konstituiert sich (nur) im Bewußtsein, aber die Leistungsmöglichkeiten des Bewußtseins sind wegen seines Verwobenseins in etwas anderes, Fremdes, das sich dem Bewußtsein entzieht, prinzipiell relativiert.

2.2 Semiotische Didaktik

Neben einer kritischen Rezeption des phänomenologischen Ansatzes wird die Ausrichtung auf eine semiotische Didaktik empfohlen.

In Anknüpfung an die 1995 veröffentlichte Schrift von Meyer-Blanck »Vom Symbol zum Zeichen« geht es den Autoren des von *Bernhard Dressler* und *Michael Meyer-Blanck* herausgegebenen Bandes (»Religion zeigen. Religionspädagogik und Semiotik«) darum, die durch die Abwendung von metaphysisch-substantzialen Denkgewohnheiten charakterisierte Semiotik für religionsdidaktische Probleme fruchtbar zu machen.

Neben dem Wiederabdruck bereits an anderer Stelle veröffentlichter Beiträge von *Meyer-Blanck* finden sich grundlegende Beiträge von *Stefan Alkier* und *Dirk Röllner*, einige Beispiele zur Rezeption des semiotischen Ansatzes in der Praxis und Überlegungen zu einer Zwischenbilanz der Semiotik. So zeigt *Klie* am Beispiel einer Zigarettenwerbung die semiotisch analoge Struktur von Waren- und wahrer Verheißung, die sich religionspädagogisch rezipieren läßt. *Alkier* und *Dressler* erläutern die didaktischen Chancen einer semiotisch erarbeiteten Wundergeschichte jenseits von Metaphorisierung und Rehistorisierung. Sie geben Anleitung zur Begegnung mit dem Text als Teil einer fremden Welt, die erforscht, jedoch nicht okkupiert werden darf. Gegen jeden Versuch einer Instrumentalisierung wird empfohlen, die Fremdheit der Textwelten als Chance echter Begegnung und wirklichen Lernens zu begreifen (184) und mehr zu entdecken, z.B. durch gekonnte dramatische Inszenierung als Präsentationsform (gegen vorgängige Bibelermüdigkeit) unter dem Aspekt einer Entdeckungsreise in eine fremde Welt.

»Wege zu einer semiotischen Didaktik« will auch *Dirk Röllner* in seiner Schrift »Religionsunterricht als Zeichenbildung. Studien zu Semiosen in Schule und städtischem Kontext« erschließen.³

Empfehlungen zur Rezeption semiotisch-ästhetischer Einsichten und Anregungen, die aus dem Rückgriff auf die Phänomenologie gewonnen werden, konvergieren in der Ausarbeitung von Religionspädagogik als Wahrnehmungslehre, die auf die Symbol-Zeichen und Medien setzt, die die Lernenden in Anspruch nehmen, und wollen ihnen die Möglichkeit bieten, »sich als Subjekt zu erfahren« (*W. Engemann*, in: *Dressler/Meyer-Blanck*, 314).

Eine konzeptionelle Alternative legen *Bernd Beuscher* und *Dietrich Zilleßen* mit ihrem *Entwurf einer profanen Religionspädagogik* vor.

Auf der Basis einer (phänomenologischen) Kritik jeder einseitig am Bewußtsein symbolisierender Subjekte orientierten religionspädagogischen Konzeption wird eine »Metonymische Didaktik« entworfen, die die Differenz und Bezogenheit zwischen Bedürfnis und Begehren aufnimmt und der Einsicht folgt, »daß es eine schmerzhaft unüberbrückbare Trennung zwischen unseren Bedürfnissen und dem fremden Anderen gibt« (150). Von einer profanreligiösen Lesart der Zwei-Reiche-Lehre her werden im Zuge einer kritischen Relektüre von Barth, Tillich und Bonhoeffer die Spielregeln einer theologisch reflektierenden Religionspädagogik geklärt, die einem weiten und zugleich differenzierten Religionsbegriff im Sinne einer Suchbewegung folgt und selbstkritisch ihrer eigenen Relativität nicht ausweicht. Die Vorgegebenheiten der unüberschaubaren pluralen Lebenswelt und der Umgang mit dem Fremden wissenschaftstheoretischer, religionspädagogischer und didak-

3 Vgl. dazu *Zilleßens* Kritik an der Subjektzentriertheit des Ansatzes, in: *Dressler, B. / Tammeus, R. / Johannsen, F. (Hg.): Hermeneutik – Symbol – Bildung. Entwicklungstendenzen in der Religionspädagogik seit 1945*, Neukirchen-Vluyn 1999, 84ff

tischer Parameter werden aufgenommen (94). Den Überlegungen entspricht eine experimentell-elementarisierende Praxis, die gut geplant werden will.

Wie Glaube unter den Bedingungen der postmodernen Situation biographisch auf den Weg kommt als Erschließung der Gottesbeziehung im Sinne einer Wahrnehmung dessen, was schon ist, leitet das Interesse der konzeptioneller Überlegungen, die *Albert Biesinger* und *Christoph Schmitt* unter dem Titel »Gottesbeziehung« in sechs Kapiteln entfalten. Dabei sind über einen Zeitraum von 15 Jahren von *Biesinger* erarbeitete Reflexionen neu zusammengestellt worden.

3 Wahrnehmung der jüngeren Geschichte der Religionspädagogik

Zur differenzierteren Wahrnehmung der jüngeren Geschichte der Religionspädagogik können die beiden folgenden Veröffentlichungen anleiten:

In dem vom Comenius-Institut herausgegebenen Band (»Christenlehre und Religionsunterricht. Interpretationen zu ihrer Entwicklung 1945–1990«) wird, angeregt durch die aus der »Außenperspektive« entworfene Analyse der Berliner Erziehungswissenschaftler Kluchert und Leschinsky zur religionspädagogischen Entwicklung in Deutschland seit 1945, diese Entwicklung in neun Beiträgen von Zeitzeugen und z. T. Betroffenen kommentiert. Entstanden ist eine spannungsvolle Einheit von Außen- und Innensicht mit unterschiedlichen Wertungen und Folgerungen für die künftige bildungspolitische Orientierung vor dem Hintergrund veränderter Präsenz von Religion in einer säkularen Gesellschaft. Eine Synopse zur historischen Entwicklung, die die bildungspolitischen Bedingungen und das pädagogische Handeln der Kirchen in der DDR ergänzt um die Entwicklung in Westdeutschland und sie in ihren Zusammenhängen überschaubar macht, schließt den Band ab. In engem thematischen Zusammenhang damit stehen die Beiträge in der Festschrift für Dieter Reiher (s.u.).

Aufsätze aus vier Jahrzehnten von *Klaus Wegenast*, der die Geschichte der (west)-deutschen Religionspädagogik maßgebend mitgestaltet hat, sind in einem Sammelband (»Lern-Schritte. 40 Jahre Religionspädagogik. 1955–1995«) wieder zugänglich gemacht.

Von seinen Beiträgen gingen wichtige Impulse für die Entwicklung der Religionspädagogik aus, vom Entwurf einer Bibeldidaktik im Anschluß an Bultmanns Hermeneutik über fachdidaktische Reflexion, die zum Signalbegriff gewordene »empirische Wende« bis zur Ortsbestimmung und wissenschaftlichen Selbstklärung von Religionspädagogik im Kontext von Theologie und Humanwissenschaften. So gibt die Zusammenstellung aufschlußreiche Einblicke und Orientierungshilfen für das Verständnis der konzeptionell bewegten jüngeren Geschichte der Religionspädagogik.

Um eine stärkere geschichtliche Vergewisserung jenseits modischer Trends sowie Berücksichtigung erfahrungswissenschaftlich erforschter Grundbedingungen religiöser Bildung und gegenwärtiger religionspädagogischer Problemstellungen geht es *Christian Grethlein* in seinem Lehrbuch »Religionspädagogik«.

Dementsprechend wird in der Darstellung der Geschichte der Religionspädagogik als Wissenschaft zwischen Theologie und Pädagogik nicht nur die üblich gewordene Konzeptionsentwicklung nach 1945, sondern werden die gesellschaftspolitische, pädagogische und wissenschaftsgeschichtliche Einordnung und ihre Verankerung über einen Zeitraum eines Jahrhunderts in den Blick genommen (1. Kap.) sowie daran anschließend Grundbedingungen religiöser, christlicher und kirchlicher Bildung, Erziehung und Sozialisation erörtert (2. Kap.). Ohne die besondere Stellung des Lernortes Schule vernachlässigen zu wollen, wird eine formal gleichwertige Beachtung von Familie, elektronischen Medien und Gemeinde als »Orte religiösen, christlichen und kirchlichen Lernens« (3. Kap.) angestrebt. Eindrücklich wird die Disziplinengeschichte problembezogen ausgewertet. Erfahrungswissenschaftliche Erkenntnisse zu Grundbedingungen des Lernens werden im Kontext einer theologisch verantworteten, konfessionsgrenzüberschreitenden Konzeption von Bildung und Erziehung entfaltet. – So liegt die Stärke in der Aufarbeitung vielfach vernachlässigter historischer Rückbindung und der darin verwickelten Geschichte religionspädagogischer Theorien. Im Blick auf den Problemhorizont gegenwärtiger religionspädagogischer Fragestellungen werden zwar Pluralismustheorien ausführlich dargestellt, das Phänomen Religion in der Kultur bleibt allerdings weitgehend ausgeklammert.

4 Religionspädagogik und Kultur

Ganz diesem Aspekt widmet sich *Martin Gutmann* mit seinem ansprechenden Titel: »Der Herr der Heerscharen, die Prinzessin der Herzen und der König der Löwen. Religion lehren zwischen Kirche, Schule und populärer Kultur.« Gutmann legt darin eine sehr anregende und aufschlußreiche *Erschließung und Interpretation der religiösen Aspekte von Populärkultur* vor, die zugleich ein implizites Plädoyer für die bildungspolitische Bedeutung eines kooperativ angelegten konfessionsbezogenen Religionsunterrichts enthält.

Gutmann knüpft kritisch an Theoreme zur Deutung der sog. Postmoderne an und interpretiert die von abnehmender Plausibilität traditioneller Symbolsysteme begleitete Gestalt der postmodernen religiösen Vielfalt (Patchwork-Religion) in ihrer Funktion als Orientierungshilfe, Sinnvergewisserung und Gemeinschaftserfahrung, die sich von traditioneller kirchlicher Religiosität und christlicher Praxis abkoppeln, aber auf diese bezogen bleiben. Seine These lautet: Ohne die Möglichkeit des Bezugs auf die symbolische Ordnung der Kirchen und der von ihr überlieferten Erzählung ist die moderne Kultur nicht lebensfähig. So gilt es für Religionspädagogen, deutlicher wahrzunehmen, daß die Leistungen, die traditionell im religiösen Kontext gesucht wurden, wie Feier des Lebens, Ekstase, Inszenierungen von Gut und Böse, Gericht und Verheißung, von der Populärkultur übernommen und äußerst gekonnt massenwirksam inszeniert werden in Filmen, Computerspielen, Werbung und Konsum, Sport- und Kulturereignissen etc. An diesen Phänomenen werde zugleich deutlich, daß und wie Symbole Macht über das Lebensgefühl von Menschen haben können.

Aus der Analyse zieht er gleichermaßen religionspädagogische und gemeindepädagogische Konsequenzen. Die Massenkultur sei zu beobachten und zu analysieren, aber nicht zu imitieren, da das schulische Lernen seine Chance gerade in dem habe, was hier nicht gewährt werde. Wichtig wäre eine (Lern-)kultur wechselseitiger Achtung und Akzeptanz, das Angebot zuverlässiger Formen (Rituale des Schulalltags), trotz unterrichtlicher Zeitsequenzen Zeit zu gewähren. Ebenso gälte es, Lernarrangements zu wählen, die alle Sinne beanspruchen und sich vom Gedanken leiten zu lassen, daß der Prozeß wichtiger sei als das Ergebnis. Im Kontrast zur Hypergeschwindigkeit und universalen Beweglichkeit elektronischer Welten steht eine produktive Verlangsamung der Lernprozesse, eine *Lernkultur*, die Umwege, Unterbrechungen, Fremdheiten, Zeiten der Stille, verweilendes, staunendes und entdeckendes Wahrnehmen zuläßt. Da Religion nicht gelehrt werden kann ohne Bezüge zur gelebten Religion, ist Kirche als Lernort herausgefordert, Gestaltfindungsprozesse von authentischer Religion im Gegenüber zur verbrauchsbestimmten populären Kultur zu ermöglichen.

Ergänzend dazu sei auf den Beitrag von *Gerd Buschmann* »Unterwegs zu einer lebenswelt-orientierten Religionspädagogik« (ZPT 50 [1998] 188–203) verwiesen, in dem er für eine kontextuelle und subjekt-orientierte Religionspädagogik unter Beachtung der Popkultur »als sozial-psychologisches Phänomen im Kontext von Alltagsmythen« (194) plädiert, das im Sinne einer Korrelation von Lebenswelt und Religion bachtet werden will.

Wie Gutmann tritt auch *Wilhelm Gräß* für eine stärkere Beachtung der Alltagskultur ein, sucht darin jedoch keinen Beleg für die Selbstmächtigkeit von Symbolen, sondern nimmt sie als attraktive Angebote für individuelle Sinndeutungen in den Blick. In seinem Entwurf einer Praktische(n) Theologie gelebter Religion (»Lebensgeschichten – Lebensentwürfe – Sinndeutungen«) geht er von der These aus, daß Religion für Menschen heute wichtig wird, wenn es um Sinndeutung ihrer Lebensgeschichte und ihrer Lebensentwürfe geht. Das hat zur Konsequenz, daß von der Praktischen Theologie christliche Deutungsgehalte so zu entfalten sind, daß lebensgeschichtliche Sinndeutung möglich und Kirche als ansprechender Ort für Sinndeutung gestaltet wird. Dazu muß es Praktischer Theologie in ihrer Grundlegung immer auch um die Wahrnehmung gelebter Religion gehen.

Die Kulte der Alltagskultur und der Marktreligion mit ihren Ikonen, Symbolen, Ritualen, Räumen und Sinndeutungsangeboten wenden sich an die Sehnsüchte nach Freundschaft, Liebe, Sicherheit und Selbständigkeit, schöpfen aus den Ressourcen religiöser Tradition, verstehen aber offenbar besser als die Kirche, diese sinnfällig zu inszenieren. In einer Kombination von zeitgenössischer bildender Kunst mit tradierten Sinnbildern der Kirche (130) sieht Gräß die Chance, die Praxis der Alltagskulte nicht zu kopieren, sondern eine eigene ästhetisch-religiöse Inszenierung zu entwerfen, die der je eigenen Sinnreflexion dient. Im Zusammenhang lebensgeschichtlich orientierter Religiosität kommt »Religionsunterricht als eigener Zugang zur Lebensdeutung des Christentums« (252–265) in den Blick: RU muß im allgemeinen Bildungsauftrag der Schule verortet und für Schülerinnen und Schüler ein Ort offener Sinnreflexion für die je eigene Lebensorientierung sein. Die didaktische Grundfrage lautet, »wie der verstehende Zugang zum symbolischen Gehalt des christlichen Glaubens, zu seinem Lebensdeutungsangebot, sich Schülerinnen und Schü-

lern erschließen kann angesichts ihrer Lebenssituation und unter ihren biographischen und sozialen Verhältnissen« (260).

Grüb plädiert dafür, die Einsicht der neuprotestantischen Theologie in Anspruch zu nehmen, daß dem sich autonom verstehenden Subjekt überlieferte Symbole nur durch eine je eigene deutende Rekonstruktionsarbeit zum Glaubensinhalt werden können, »die sie als Ausdrucksphänomen des Bewußtseins vom transzendenten Grund der eigenen, immer schon in Anspruch genommenen Freiheit verständlich macht.« (261) In symboldidaktischer Arbeit, die auf erfahrungsorientiertes individuelles Sinnverstehen durch Gestaltungsproduktivität setzt, kann entdeckt werden, was Schülerinnen und Schülern »als überzeugende Wahrheit im eigenen Leben – so Gott will – selber einleuchtet« (263).

5 Biblisches Lernen

Bedenkenswerte Anregungen für das *Grundverständnis religiösen Lernens* aus dem Lernverständnis der jüdischen Tradition im Blick auf die Schriftauslegung und dem Lernen an der Überlieferung bietet das Themenheft der ZPT 3/1998 (»Ein hörendes Herz« – pädagogische Perspektiven aus dem Judentum«). Neben wichtigen Beiträgen u. a. aus der jüdischen Perspektive erschließt Ralf Koerrenz die Besonderheit des hebräischen Paradigmas der Pädagogik (331–342), das neben dem griechischen paideia-Ideal in der abendländischen Erziehungs-tradition wirksam ist.

Das hebräische Paradigma gründet in der Bundesgeschichte als erinnelter Geschichte der Entfremdung und Befreiung und dem »hörenden Herzen« als Sitz der Vernunft, das zugleich Ausdruck der Lernfähigkeit des Menschen ist. Die Anthropologie ist nicht bestimmt durch ein abstrakt autonomes Vernunftverständnis und dadurch zu erlangendes Wahrheitswissen, sondern durch lebenslange Lernfähigkeit und Lernbedürftigkeit im Blick auf die von Gott gegebene lebensermöglichende Orientierung. Teilhabe an der Erinnerung konstituiert sich über Erzählung. Der vom Gottesgebot ausgehende Anspruch zielt auf permanente Überprüfung innerweltlicher Autoritäten und macht somit Ideologiekritik zur zentralen (Lern-)Aufgabe, die in der reflektierten Erinnerung der Bundesgeschichte Gottes ihre Orientierung und ihr Maß findet und unter dem Aspekt der permanenten Fehlbarkeit des Menschen nach dem Selbstverständlichen suchen läßt.

Im sachlichen Zusammenhang damit steht Koerrenz Beitrag: »Hermeneutik des Lernens. Der anthropologische Wirklichkeitsbezug der biblischen Überlieferung« (in: JBTh 12, 221–242).

Als Anregung für (religions)pädagogischen Umgang mit der pluralistischen Situation verweist Koerrenz auf die »Deutung des menschlichen Lebensweges als eines permanenten Lernweges« (224) als Modell einer »Hermeneutik des Lernens«, wie er sie u. a. im Werk Leo Baecks entfaltet sieht. Er vertritt die These, daß in Anknüpfung an Baecks polare Bestimmung von Geheimnis und Gebot, denen in der menschlichen Wahrnehmung Demut und Ehrfurcht entsprechen, eine Antwort auf die Frage zu finden ist, »mit welcher »Hermeneutik des Lernens« der Mensch die Modernität der Moderne bewältigen kann.« (228) Biblische Überlieferung darf nicht darauf reduziert werden, Stofflieferant für Vermittlungs- und Aneignungsprozesse zu sein. Sie vermag elementare Kriterien für eine »Hermeneutik des Lernens« bereitzustellen (235f), die im Blick auf den Lebenslauf des Menschen in ständig neuem Streit entfaltet werden wollen.

Grundlegende Orientierung zum Verständnis der Hebräischen Bibel und Hilfen ihrer Erschließung für die religionspädagogische Praxis will das

vom Berichterstatter verfaßte, in zweiter neu bearbeiteter Auflage erschienene »Alttestamentliche Arbeitsbuch für Religionspädagogen« geben. In zwölf thematischen Einheiten, einschließlich einer kurzgefaßten Geschichte des alten Israels, werden vor dem Hintergrund der Forschungsentwicklung religionspädagogisch relevante Themen und Texte sowie Zugangsmöglichkeiten erschlossen. Dabei wird u. a. der Trend zur kanonischen Schriftauslegung berücksichtigt.

Zugänge zur Bergpredigt erschließt der von *Reinhard Feldmeier* editierte Band (»Salz der Erde«), in dem *Werner H. Ritter* die bildende Kraft der Bergpredigt bedenkt und *Vera Ostermayer* (Grundschule) und *Joachim Kunstmann* (Sekundarstufe I und II) unterrichtspraktische Überlegungen beitragen.

6 Forschungsbeiträge zur individuellen Religiosität und Religion in der Lebenswelt

In den Forschungsarbeiten des Berichtszeitraums ist eine begrüßenswert deutliche Hinwendung zur »*Wahrnehmung von Religion in der Lebenswelt der Moderne*« zu erkennen.

Kristian Fechtner und *Michael Haspel* präsentieren Forschungsbeiträge des Graduiertenkollegs »Religion in der Lebenswelt der Moderne«, Marburg.

Es werden Fallstudien zur Religionskultur eines zeitgenössischen Christentums in unterschiedlichen sozialen Kontexten (8) erarbeitet. Intention ist es, mit dem Instrumentarium qualitativer Sozialforschung Trends von organisierter und nichtorganisierter Religiosität im Kontext des durch Pluralisierung und Individualisierung gekennzeichneten Prozesses der Modernisierung in ihrer jeweiligen Eigenart wahrzunehmen.

Zwei Studien widmen sich dezidiert der Religion in der Lebensgeschichte von Frauen und ihrer Bedeutung aus Frauenperspektive. Die Forderung geschlechtsdifferenzierender Wahrnehmung an die Praktische Theologie verweist auf ein religionspädagogisch relevantes Feld (*R. Sommer*). Religiöse Wandlungs- und Erneuerungsprozesse von Frauen als Gegenstand empirischer Forschung werden von *Edith Franke* dargestellt. In dem Beitrag »Individueller Synkretismus als Lebensform moderner Religiosität. Westliche Reinkarnationsvorstellungen im Kontext neuzeitlichen Christentums« interpretiert *R. Sachau* das Phänomen des individuellen Synkretismus als Lebensform moderner Religiosität, in der Reinkarnationselemente mit christlichen Traditionselementen zusammengesetzt werden als religionsproduktive Leistung.

Friederike Benthaus-Apel beschreibt den Zusammenhang der Sozialform von Religion und Lebensstil. Zwei Untersuchungen thematisieren das Bibliodrama als Modell praktischer Hermeneutik, das Ansprüche moderner Religiosität konstruktiv aufnimmt. Es folgen Untersuchungen zum Feld Religion und moderne Literatur.

Aus der Außenperspektive unterzieht *Heimbrock* die Beiträge einer kritischen Würdigung. Als gemeinsame Einsicht wird festgehalten: Religion in der Lebenswelt der Moderne zeigt sich nicht allein als Verlustgeschichte, unterliegt jedoch strukturell und individuell einem Bedeutungswandel. *Heimbrock* stellt die kritische Frage, ob Religion in der Lebens-

welt der Moderne mit der hermeneutischen Wahrnehmungsperspektive des Modells von Text- und Kontextanalyse (texthermeneutische Erschließung) angemessen zu erfassen ist, und plädiert für eine methodische Erweiterung um ethnologische und phänomenologische Betrachtungsweisen. Auch im Blick auf das Verständnis von Lebensweltorientierung sei Klärung erforderlich.

Der »veränderten Religionspräsenz als Herausforderung« stellt sich *Hans-Georg Ziebertz* (»Religion, Christentum und Moderne«). Der Band enthält im ersten Teil eine Aufschlüsselung von praktisch-theologischen Problemlagen, im zweiten Teil empirische Analysen zur pastoral-kirchlichen Praxis in niederländischen und deutschen Gemeinden.

Leitgedanke ist, im Kontext einer (post-)modernen Verhältnisbestimmung von Gesellschaft und Religion die religiösen Suchbewegungen als Herausforderung kirchlichen Handelns zu verstehen, um angemessene Handlungsperspektiven zu gewinnen und eine der Situation entsprechende Handlungskompetenz zu erschließen.

Im Kontext der für eine an der konkreten Wirklichkeit von Kindern und Praxis des Religionsunterrichts orientierten Religionspädagogik notwendigen *praxisbezogenen Forschung* steht der Band von *Gottfried Orth* und *Helmut Hanisch* (»Glauben entdecken – Religion lernen. Was Kinder glauben, Teil 2«).

Wie der im letzten Bericht gewürdigte erste Band ist auch diese Darstellung Produkt einer umfänglichen Vergleichstudie, die mit einer Leipziger und einer Aachener Religionsklasse mit Kindern zwischen 9 und 12 Jahren durchgeführt wurde.

Im Anschluß an den ersten Band werden Gespräche mit Kindern im religionspädagogischen Erkenntnisinteresse ausgewertet, die sich auf »zentrale Themen der religiösen Erziehung konzentrierten« (7). Dabei wird eine Fülle von interessanten Gedanken und anregenden Hypothesen präsentiert. In der unter verschiedenen Gesichtspunkten differenzierten Auswertung wird u. a. deutlich, daß die unterschiedlichen Kontexte in Aachen und Leipzig konzeptionell bedacht werden müssen. In der Interpretation der Kinderäußerungen wird u.a. die gegenseitige Abbildbarkeit von Kinderäußerungen zu Religion und Glaube und klassischen dogmatischen Kategorien (318f) sowie die eigene theologische Reflexionsfähigkeit von Kindern »entdeckt«, die in Perspektivenüberlegungen für Lehrplan- und Unterrichtsgestaltung, Lehrerbildung und theologische Forschung einmünden.

Ein auch für die religionspädagogische Theoriediskussion interessanter *Brückenschlag zwischen Praktischer Theologie und Ethik* gelingt *Gabriele Klappenecker* in ihrer Dissertationsschrift (»Glaubensentwicklung und Lebensgeschichte«), in der sie sich kritisch-produktiv mit der in der deutschen Religionspädagogik vielfach rezipierten Theorie James W. Fowlers und ihren moralischen und ethischen Implikationen auseinandersetzt, um ausgehend von der Beziehungsfähigkeit im Anschluß an Fowler in einem Modell der Entwicklung von Verantwortungsethik einen normativen Horizont für lebensgeschichtliche Begleitung zu gewinnen.

Einen interdisziplinären Anknüpfungspunkt bei Fowler findet auch *Reinhold Mokrosch*. Ausgehend von der Beobachtung, daß *Glaubensentwicklungstheorien* zum festen Grundbestand praktisch-theologischer

Arbeit zählen, jedoch in der Systematischen Theologie weitgehend ignoriert werden, stellt er die Frage, ob heuristisch-hermeneutisch verstandene Modelle von Glaubensentwicklung nicht zum Verständnis der Selbstoffenbarung Gottes in der Lebensgeschichte von Menschen beitragen können. Er findet in Tillichs Offenbarungsverständnis eine Grundlage für eine lebensgeschichtliche Interpretation von Offenbarungsgeschichte mit Hilfe von Fowlers Modell von Glaubensentwicklung.

Das Konstrukt einer »fragmentarischen Religiosität« wählt *Jörg Lange* (»Von der Weltlichkeit des Glaubens. Fragmentarische Religiosität im Lebenslauf«), um sich über biographische Beschreibungen und Selbstzeugnisse mit Hilfe von Interviews dem Phänomen von Alltagsreligiosität zu nähern.

Auf der Grundlage des Konstrukts von Oser und Gmünder zur Entwicklung des religiösen Urteils und der daran geübten Kritik einer kognitiven Einseitigkeit untersucht *Hartmut Beile* in seiner Dissertationsschrift die in der religionspsychologischen Forschung weitgehend unbeachtete *Beziehung zwischen religiösen Emotionen und dem religiösen Urteil*. Dabei wird eine Differenzierung zwischen allgemeinen und spezifischen religiösen Emotionen eingeführt. Letztere werden vom Einzelnen ausschließlich in seiner Beziehung zu Gott oder dem Transzendenten erlebt. Basis der Untersuchung bilden 52 Interviews mit Jugendlichen zwischen 15 und 20 Jahren. Die Untersuchung bestätigt die Grundannahme der Theorie des religiösen Urteils, indiziert zugleich jedoch eine stärkere Beachtung religiöser Emotionen bei der religiösen Entwicklung.

Eine bemerkenswerte von *Margit Eckholt* und *Peter Hünermann* herausgegebene Studie zur lateinamerikanischen Jugend geht von der Option aus, in den Jugendlichen selbst »Akteure der gesellschaftlichen Transformationsprozesse und der Pastoral der Kirchen« (14) zu sehen. In 13 Beiträgen wird versucht, *Zugang zur Realität und Lebenswelt heutiger Jugend* in Lateinamerika zu finden, um Chancen auf Befreiung und Zukunftsfähigkeit auf dem Hintergrund der Globalisierungsprozesse neu durchzubuchstabieren.

Aus reichhaltiger biographischer und praktischer Erfahrung gespeist, erörtert *Alexandra Richter-Frey* in ihrer Dissertationsschrift die Bedeutung *tanztherapeutischer Elemente* im Schulfach Religion (»Der Tanz in der religiösen Erziehung«), mit der sie u.a. »ein Begründungskonzept für einen umfassenden Paradigmenwechsel in der christlichen Einstellung zum Tanz« (19) erstellen und einen Beitrag zur ästhetischen Erziehung, zu Identitätsfindung und Wiedergewinnung einer Kultur der Zärtlichkeit leisten möchte.

Nicht unerwähnt lassen möchte ich die beiden Beiträge von *Andrea Lehnhart-Hartmann* und *Agnes Wuckelt* in den Katechetischen Blättern 6/98, die auf eine bisher weitgehend vernachlässigten Aspekt aufmerksam machen und für eine *Rezeption des Genderkonzepts* in religionspädagogischer Theorie und Praxis plädieren, das Frauen und Män-

ner herausfordert, »sich und ihr – religionspädagogisches – Tun auch im Rahmen der Geschlechterverhältnisse zu reflektieren« (369). Die längst überfällige Aufnahme dieser Impulse in die allgemeine religionspädagogische Diskussion wäre wünschenswert.

7 Thematische Lernfelder

Die lernende Begegnung mit dem Anderen rückt als fundamentale Kategorie immer mehr in den Blick konzeptioneller Überlegungen. Dazu gehört die Begegnung mit der anderen Religion, die ausführlich in drei Sammelbänden zum Stichwort »*Interreligiöses Lernen*« thematisiert wird.

Für ein Lernen miteinander angesichts der durch die multikulturelle gesellschaftliche Situation gesetzten Herausforderung treten *Rickers* und *Gottwald* im Vorwort des von ihnen herausgegebenen Bandes (»Vom religiösen zum interreligiösen Lernen«) ein, in dessen Einzelbeiträgen zugleich deutlich wird, daß die Realisierung dieser Option Bedingungen unterworfen ist, die gegenwärtig noch nicht gegeben sind. Als wichtigste Bedingung in europäischen Ländern wird die Bereitschaft der Religionen angesehen, »überhaupt miteinander und aneinander lernen zu wollen« (9). So stehen sachgemäß die Selbstdarstellungen des religiösen Lernens aus der Perspektive von verschiedenen Konfessionen und Religionen im Mittelpunkt, die eingerahmt werden von der Klärung der gesellschaftlichen Grundlagen und Voraussetzungen und programmatischen Überlegungen von *F. Rickers*.

Eine spannungsvolle Vielfalt von Themen, Problemen, Lösungsvorschlägen und Modellen ist in den ca. 50 Beiträgen des von *Johannes Lähnemann* herausgegebenen Dokumentationsbandes zum Nürnberger Forum 1997 »Interreligiöse Erziehung 2000« zusammengestellt und dokumentiert. Auch hier erfolgt der Einstieg mit authentischen Beiträgen verschiedener Religionen. Es folgen Problemanalysen und Fallstudien, dann Beiträge, die sich aus unterschiedlichen religiösen Perspektiven mit den Prinzipien interreligiöser Erziehung befassen (Verpflichtung auf eine Kultur der Toleranz und ein Leben in Wahrhaftigkeit), sowie Modelle und Projekte zukunftsweisender Begegnung in Schule, Hochschule und außerschulischen Feldern. Den Abschluß bildet die Dokumentation des von K.E. Nipkow geleiteten Schlußplenums, in dem wesentliche Aspekte, Probleme und offene Fragen zur Sprache kommen.

Verstreut veröffentlichte grundlegende Beiträge zum interreligiösen Lernen – unter Ein-schluß der europäischen Situation – hat das Comenius-Institut zusammengestellt. *Peter Schreiner* und *Christoph T. Scheilke* geben als Herausgeber einleitend einen Überblick über den Stand der Diskussion. Eine Dokumentation zu den verschiedenen Aspekten der Thematik schließt den Band ab. (Etwas irritierend ist der Untertitel »Ein Lesebuch«.)

Gerechtigkeit ist das Leitwort der Beiträge eines interdisziplinären Kolloquiums aus Anlaß der 350-Jahrfeier des Westfälischen Friedens. Das Kolloquium wird dokumentiert in dem von *R. Mokrosch* und *A. Regenbogen* herausgegebenen Sammelband »Was heißt Gerechtigkeit? Ethische Perspektiven zu Erziehung, Politik und Religion«.

Geboten wird eine gut lesbare Orientierung über die spannungsvolle Auseinandersetzung anhand eines Begriffs, der zugleich Grundwort biblischer Tradition und Leitwort neuzeitlicher ethischer Diskurse ist. »Gerechtigkeit« wird als Herausforderung im gesellschaftlichen Bereich im Blick auf Recht, Forschung und ethnische Pluralität, hinsichtlich des gene-

rationsübergreifenden Aspektes, im Blick auf moralische und religiöse Erziehung, das Zusammenleben von Religionen und unter der Frage nach dem Beitrag des Sports zu Gerechtigkeitsverhalten und -vorstellung entfaltet.

Eine Fülle von Auseinandersetzungen und Anregungen zur Thematik »Mit Leid umgehen« aus unterschiedlichen (theologischen, sonderpädagogischen, medizinischen u. a.) Blickrichtungen sind in dem von *Adam, Kollmann und Pithan* herausgegebenen Dokumentationsband des 6. Würzburger religionspädagogischen Kolloquiums zu finden, der insgesamt die Perspektive der »verdrängten Anteile des offiziellen Curriculum« (H. Luther) ins Gespräch bringt.

Heimat-Fremde sind die Leitworte des letzten Jahrbuchs der Religionspädagogik. Die Spanne der beiden unterschiedlich besetzten Begriffe »Heimat«, die zunächst ideologische Vorbehalte provoziert, und »Fremde«, die auf eine unbewältigte ethische Dimension verweist, versprach als Rahmenthema spannend zu werden und ist spannend entfaltet worden.

Die Spanne erstreckt sich von einfühlsamen Erfahrungsberichten über sozialwissenschaftliche und theologische Reflexionen zu Konkretionen im Blick auf religionspädagogische Handlungsfelder. Den Abschluß bildet der von *R. Lachmann* abgefaßte Literaturbericht »Religionspädagogik 1997«.

Von den insgesamt beachtenswerten Beiträgen seien in Anbetracht notwendiger Reduktion nur einige hervorgehoben:

Der theologisch-religionspädagogische Beitrag *Biehls* ist in seiner Verschränkung von sozial-sprachwissenschaftlich-theologischer Fundierung des Begriffs *Heimat* in religionspädagogischer Perspektive ein Meisterstück produktiver interdisziplinärer Erschließung, in der die dem Begriff anhaftenden regressiven Aspekte in Beziehung zur Gesellschaftsentwicklung ebenso aufgeklärt werden, wie die progressive Potenz entfaltet wird. Heimat ist (auch) als religiöses Phänomen wahrzunehmen, dessen lebensweltliche Bedeutung konstitutiv aufzunehmen, jedoch im Sinne kritischer Symbolkunde zugleich aufzubrechen ist, um den Grundkonflikt der Trennung und die damit verbundene Angst vor dem Fremden zu bearbeiten. In theologischer Deutung kommt Heimat als Sehnsucht nach dem verlorenen Paradies und Hoffnung auf das Reich Gottes in den Blick. Diese bleiben dialektisch aufeinander bezogen und zeigen die Richtung der Befreiung an, die als Wegwahrheit in Anspruch genommen werden kann. Religionspädagogisch wird zunächst auf die Region als Lern- und Aufgabenfeld verwiesen.

Eine anschauliche Konkretion eines konfliktreichen Lernprozesses im Zusammenhang des »Kirchenasyls« beschreibt der Beitrag von *Rolf Heinrich*. »Reisen als unerfüllbare Sehnsucht nach dem Paradies« thematisiert der Hamburger Erziehungswissenschaftler *H. W. Opaschowski*. Ein Beitrag besonderer Art ist *Eva Lange und Christoph Bizergelungen*, in der das Erleben der Berliner Love-Parade 1997 dokumentiert und dialogisch reflektiert wird. Daß das Spannungsfeld von Regionalität und Universalität immer auch das Gesamtverständnis von Religionspädagogik betrifft, arbeitet *Friedrich Schweitzer* in seinem Beitrag (»Für die Heimat oder für die Welt?«) heraus. Im Blick auf die religionspädagogische Herausforderung einer Vermittlung universalistischer Orientierung mit regionalen und partikularen Bezügen macht er auf Modifizierungen in der Globalisierungsdebatte und die sich daraus ergebende Konsequenz eines Regionalität und Universalität dialektisch-vermittelnden Ansatzes aufmerksam. Eine anregende didaktische Reflexion und Erschließung didaktischer Materialien zu Lev 19,34 (»Du sollst den Fremden lieben wie dich selbst«) trägt *Norbert Mette* bei.

Zunehmende Bedeutung wird dem Kirchenraum als Lernort zugemessen. Dieser Bedeutungszuwachs schlägt sich in drei Buchveröffentlichungen zur *Kirchenpädagogik* nieder, die für *Christian Grethlein* zum Stichwort eines handlungsorientierten Religionsunterrichts geworden ist. *Ekkart Liebau* vertritt die These, daß Kirchenräume etwas zu bieten haben, »das es in keinem einzigen weltlich profanen Raum zu finden gibt, die unmittelbare Repräsentation der Möglichkeit des Glaubens. Das ist zugleich ihre besondere pädagogische Potenz, die sich über ihre Aura vermittelt« (*Degen/Hansen*, 241).

Roland Degen und *Inge Hansen* ist es in dem von ihnen herausgegebenen Band (»Lernort Kirchenraum«) gelungen, in einer Fülle von Beiträgen Erfahrungen, Einsichten und Anregungen zusammenzustellen. Es wird von Erfahrungen der Aneignung durch Kinder berichtet, von Führungen als Begehungen, verbunden mit vielen Anregungen, die durch theologisch-religionspädagogische Reflexionen ergänzt werden. Kirchenräume geben die Chance des Lernens von christlicher Religion in ihren verschiedenen Dimensionen. Die Beiträge leiten an, wie gelernt werden kann, diese Chance zu nutzen.

Christoph T. Scheilke weist darauf hin, daß die Erfahrungsberichte zeigen, wie Kinder mit allen Sinnen lernen und daß Kirchen zu lernen geben, als Gegenstände der Belehrung jedoch schnell abgenutzt sind.

Beiträge, die in der religionspädagogischen Begründung und Intention durchaus in einem fruchtbaren Spannungsverhältnis stehen, editieren *Thomas Klie* und *Bernhard Dressler* (»Der Religion Raum geben. Kirchenpädagogik und religiöses Lernen«). Kirchen eignen sich als Ort der Wahrnehmung gelebter Religion, als Ort, wo der Kulturgeschichtslehrer zum Religionslehrer werden kann (*Grethlein*, 23). Auf Chancen wechselseitiger Anregungen zwischen Kirchenpädagogik und Religionspädagogik weist *Dressler* hin: Religion jenseits einer Reduktion auf Ethik oder Sinnvermittlung als »spezifische Kultur des Verhaltens zum Unverfügbaren« (78) kann angesichts des Abbruchs gemeinsamer Erfahrungen in Lernprozessen nicht didaktisch bearbeitet werden, ohne den Blick auf »religiöse Raumgestaltungen« zu werfen und die spezifischen Lernchancen dieser Orte systematisch didaktisch zu bedenken (82). Dabei bleibt die Unterscheidung der Lernorte für *Dressler* grundlegend.

Ein Handbuch mit einer Einführung in die Kirchenpädagogik präsentieren *Margarethe Luise Goecke-Seischab* und *Jörg Ohlemacher*. »Kirchen erkunden, Kirchen erschließen« ist ein lexikalisch aufgebautes Werk, das elementare Orientierung und Anregungen für Erkundungen mit verschiedenen Altersgruppen gibt. Eine gut konzipierte Hilfe für Lehrende, wobei die Intention, »Interesse für den Sinnzusammenhang zwischen christlichem Weltbild und seinem irdischen Abbild, dem Kirchenbau, zu wecken« (12), allerdings hinter den in den beiden anderen Werken beschriebenen Lernchancen zurückbleibt.

Um *Schulen mit Profil* geht es in dem von *Jürgen Bohne* herausgegebenen Band »Evangelische Schulen im Neuaufbruch«. Dieser Band informiert in Darstellungen und Dokumenten nicht nur über acht Neugründungen evangelischer Schulen in Bayern, Sachsen und Thüringen zwischen 1989 und 1994, sondern orientiert in grundlegenden Beiträgen von *M. Schreiner*, *G. Adam*, *F. Schweitzer* und *C. Scheilke* über die bildungs-

theoretischen und bildungspolitischen Implikationen und Intentionen dieser Institutionen.

Theologische und religionspädagogische Befunde zur *Waldorfpädagogik* erhebt *Carlo Willmann* in seiner Dissertationsschrift, in der er aus der Perspektive eines an einer Waldorfschule unterrichtenden Religionslehrers kath. Konfession die Waldorfpädagogik als pädagogische Konkretisierung der Steinerschen Anthroposophie mit ihren theologischen und religionspädagogischen Implikationen untersucht. Dabei wird eine Überschneidung hinsichtlich der didaktischen Maximen R. Steiners einerseits und H. Halbfas sowie A. Buchers andererseits im gemeinsamen »Interesse einer ästhetischen religiösen Bildung« festgestellt, »die dem Kind Raum für Symbolerfahrung gibt« (388). Das Schlußkapitel orientiert über Geschichte und Situation des Religionsunterrichts an Waldorfschulen.

8 Rückblicke – Zwischenbilanzen – Festschriften

Die Entwicklung der Religionspädagogik lebt von der Leidenschaft der Menschen, die sie betreiben. Die folgenden Werke nehmen biographische Anlässe als Herausforderung einer bilanzierenden Würdigung, die sich dem Erbe kritisch verpflichtet weiß.

Die Emeritierungsfeier von Peter Biehl in Göttingen, mit der zugleich die für die Nachkriegsepoche wegweisende Geschichte der Göttinger Religionspädagogik im Kontext von Erziehungswissenschaften zu Ende ging, gab Anlaß zu einer perspektivischen Rückschau auf das verpflichtende Erbe dieser Tradition (*Dressler, B. / Johannsen, F. / Tammeus, R. (Hg.): »Hermeneutik – Symbol – Bildung. Entwicklungstendenzen der Religionspädagogik seit 1945«*).

Der Rückblick *Peter Biehls* auf seine Berufserfahrungen, die Laudatio von *Ulrich Becker* und die »ungehaltene Rede« *Christoph Bizers* zeigen gleichermaßen die Verwurzelung des auf Bildung bezogenen symboldidaktischen Ansatzes in der Tradition der Marburger Hermeneutik wie die dadurch ausgelöste kritische Fortschreibung konzeptionellen Denkens, die sich den Herausforderungen der Lebenswelt stellt und sich an ihnen zu bewähren trachtet. *Wilhelm Gräß* setzt mit seiner kulturprotestantischen Verortung eigene Akzente bei seiner Skizze der Göttinger Religionspädagogik, der *Klaus Wegenast* in seinem Beitrag widerspricht, in dem er unter Einbeziehung biographischer Aspekte die spezifisch theologisch-religionspädagogischen Profile von Martin Stallmann und Hans Stock nachzeichnet. Die auf Bildung bezogene theologisch-religionspädagogische Reflexion Biehls würdigt *Karl Ernst Nipkow*. – *Heimbrock* skizziert in seinem Beitrag »Theologisches Bildungsverständnis und das religionspädagogische Problem der Gottesbilder. Zugleich ein Beitrag zur Klärung der ästhetischen Dimension von Religion« die ein theologisches Bildungsverständnis konstituierenden Elemente und leitenden Dimensionen (befreite Selbstbestimmung, Identität als Fragmernt, Einbildung) und beleuchtet kritisch die ästhetische Praxis des RU sowie neue Forschungen zur Entwicklung von Gottesbildern unter der Perspektive der Wahrnehmung von Schülerinnen und Schülern als Subjekte mit religiös-produktiver Kompetenz (69).

Jörg Thierfelders 60. Geburtstag war Anlaß, unter dem Titel »Wegstrecken« (hg. von *Gerhard Büttner*, *Dieter Petri* und *Eberhard Röhm*) in sechs Kapiteln Beiträge zur Religionspädagogik und kirchlichen Zeitgeschichte zusammenzustellen, die ein breites Spektrum allgemeiner und konkreter religionspädagogischer Reflexion abdecken.

Eine Auswahl von *Thierfelders* Aufsätzen und ein vollständiges Literaturverzeichnis erschien parallel zur Festschrift in einem von *Volker Herrmann* und *Christoph Mehl* herausgegebenen Band.

Desmond Bell, *Heike Lipski-Melchior*, *Johannes von Lüpke* und *Birgit Ventur* haben als Herausgeber unter dem Titel: »Menschen suchen – Zugänge finden. Auf dem Weg zu einem religionspädagogisch verantworteten Umgang mit der Bibel« 38 Beiträge editiert, in denen religionspädagogische Reflexionen »einer vielfältig vernetzten Lerngemeinschaft« (Vorwort) um und mit der engagierten Religionspädagogin *Christine Reents* Gestalt finden, der der Band anlässlich ihrer Emeritierung gewidmet ist.

Manfred Sorg zum 60. Geburtstag ist ein von *Hans-Martin Lübking* herausgegebener Band »Kirche braucht Bildung« gewidmet, in deren Beiträgen es um ein Profil in der Pluralität geht. Ausgehend von der These, daß die Zukunftsfähigkeit der Kirche vor allem daran hängt, daß sie sich entschlossen ihrer Bildungsverantwortung stellt, wird ein breites Spektrum bildungsrelevanter Themen abgeschritten.

Hans Grewel und *Reinhard Kirste* editieren eine Festschrift zum 75. Geburtstag von Paul Schwarzenau unter dem Titel »Alle Wasser fließen ins Meer . . . Die grenzüberschreitende Kraft der Religion«, um einen Kollegen zu ehren, der im Interesse einer tieferen Wahrnehmung der Wirklichkeit in vielfacher Hinsicht Grenzen überschritten hat. Die 27 Beiträge sind den Rubriken »Didaktik und Religion«, »Religionswissenschaft und interreligiöser Dialog« sowie »Grenzüberschreitungen« zugeordnet.

In »Aufbrüche und Umbrüche. Zur pädagogischen Arbeit der evangelischen Kirche seit der Wende«, herausgegeben von *Eckart Schwerin* und *Hans-Hermann Wilke*, werden wichtige konzeptionelle Impulse zur Bildungsverantwortung der Kirche in der Begleitung von Kindern und Jugendlichen unter veränderten gesellschaftlichen Bedingungen bearbeitet. Die Beiträge, die aus Anlaß des 65. Geburtstages von *Dieter Reiher* und seinem Ausscheiden aus dem kirchlichen Dienst zusammengestellt wurden, charakterisieren den Weg der östlichen Gliedkirchen der EKD der letzten 45 Jahre. So gibt der Band gerade auch für »westliche« Leser aufschlußreiche Einblicke in die durch die spezifische Situation geprägten gemeinde- und religionspädagogischen Probleme und Bewegungen. Eingeleitet wird der Band von einem Beitrag von *Ulrich Becker*, der nachdrücklich den Vorrang der Kinder anmahnt, was für die, die mit ihnen arbeiten, heißt, »darauf bedacht zu sein, sich wirklich ihrer Situation mit all ihren Chancen und Gefährdungen auszusetzen« (14).

Ein reichhaltiges Spektrum an Anregungen für kreative Lernprozesse aus

der Praxis für die Praxis in verschiedenen Lernorten wie Schule, Jugendarbeit Gemeinde und Lehrerfortbildung u. a., inspiriert von *Peter Biehls* symboldidaktischen Veröffentlichungen, erschließen die beiden Bände mit dem Titel »Werkstatt Religionspädagogik. Kreatives Lernen in Schule und Gemeinde«. Die Beiträge wurden *Klaus Petzold* zum 60. Geburtstag gewidmet, der sie mit einer Einführung als Anregung für kreatives Arbeiten herausgegeben hat.

9 Anregungen für die Praxis

Eine praxiserprobte bibeldidaktische Konzeption in den Spuren Ingo Baldermanns entfaltet *Rainer Oberthür* in seinem Praxisbuch »Kinder fragen nach Leid und Gott. Lernen mit der Bibel im Religionsunterricht«. Es finden sich interessante Anregungen, wie Kinder mit ihren Fragen in einen produktiven Lernprozeß mit Bibeltexten verwickelt werden können.

Die Reihe »Freiarbeit Religion. Materialien für Schule und Gemeinde« bereichern *Horst Klaus Berg* und *Ulrike Weber* um die Folge 3: »Ostern«, in der nach bewährtem Muster Freiarbeitsmaterial und ein didaktisches Begleitheft integriert sind.

Anregungen für vielfältige methodische Variationen spielerischen Lernens nach den Elementen Einsteigen, Erarbeiten, Erinnern gibt die »Ideenkiste Religion« von *Kerstin Kuppig*, die nach Art eines Zettelkastens themenunabhängige und themenbezogene Ideen zusammenstellt. Die von Vandenhoeck & Ruprecht Göttingen editierte Reihe »Religionsunterricht praktisch« ist um die Bände zum 5. und 6. Schuljahr (hg. von *Harald Lehmann*) und zum 8. Schuljahr (hg. von *Rudolf Tammeus*) ergänzt worden.

Hinzuweisen wäre schließlich noch auf den von *Ulrich Becker u.a.* herausgegebenen Lehrerband zu »Versöhnung lernen. Religion 9/10«, der den Unterrichtenden helfen soll, mit den Schülerinnen und Schülern in den Spuren der biblischen Überlieferung »Wege der Versöhnung inmitten einer Welt voller Unversöhnlichkeiten zu entdecken« (5).

10 Gemeindepädagogische Arbeitsfelder

Dem Konfirmandenunterricht als einem zentralen gemeindepädagogischen Arbeitsfeld widmet sich eine Orientierungshilfe des Rates der EKD (»Glauben entdecken. Konfirmandenarbeit und Konfirmation im Wandel«). Sie plädiert u.a. für elementarisierende liturgische Erziehung und Bildung durch mitgestaltendes Verstehenlernen und verstärkte Zuwendung zu der meditativen und doxologischen Seite des evangelischen Gottesdienstes (49). Eine wertvolle Unterstützung für dieses Arbeitsfeld lei-

stet das »Handbuch für die Arbeit mit Konfirmandinnen und Konfirmanden«, mit dem das *Comenius-Institut* (in Verbindung mit dem Verein KU-Praxis) nach dem 1997 erschienenen Handbuch für den Religionsunterricht an Berufsschulen nun ein weiteres handlungsfeldbezogenes Werk herausgegeben hat. Ein wichtiges Merkmal »liegt darin, daß der Frage nach den *Jugendlichen* entscheidende Bedeutung beigemessen wird« (F. Schweitzer, 526).

Auf weit über 500 Seiten werden in 32 Artikeln und Anhang Hilfen zur Wahrnehmung Jugendlicher und ihrer Situation, zur Wahrnehmung von Gestaltungspotential unter den Rahmenbedingungen von Kirchengemeinden, zur Planung und Erschließung der Handlungsfelder sowie zur Orientierung und historischen Vergewisserung gegeben. Besonders hingewiesen sei auf den Beitrag von F. Schweitzer, der einen Überblick über die Ergebnisse von Jugendforschung gibt und Perspektiven aufzeigt, wie die Konfirmandenarbeit davon profitieren kann. Die größte Chance sieht er darin, daß sich der KU über Einzelfragen hinaus auf den grundlegenden Wandel des Jugendalters einläßt und die heutigen Jugendlichen mit ihrer Religion (konkret) wahrnimmt. Mit dem Handbuch wurde ein gelungenes Orientierungs- und Nachschlagewerk vorgelegt, in dem praxisrelevante religionspädagogische und gemeindepädagogische Theorie für den KU präsentiert wird und das Spezifische des Handlungsfeldes im Kontext gegenwärtiger Herausforderungen »sowie realistische Erwartungen und Maßstäbe« herausgearbeitet werden (9).

Grundsatzfragen zur evangelischen Jugendarbeit ist die kleine Schrift (Hg. von Michael Freitag: »Fragen – Wege – Perspektiven«) gewidmet, in der kurze und prägnant konturierte Beiträge eines Symposions zum Thema »Welche Jugendarbeit brauchen wir?« zusammengestellt sind.

Last not least sei auf die deutsche Übersetzung der 1996 erschienenen Originalausgabe einer führenden amerikanischen Religionspädagogin aufmerksam gemacht. Maria Harris erschließt in »Die schöpferische Kraft der Ruhe« die biblische Vision des Jubeljahres nach Lev 25 mit den Dimensionen Fürsorge für Fremde, Brachliegen des Landes, Vergebung, Freiheit, Gerechtigkeit und Jubel als konkrete auf die Jahrtausendwende bezogene Weisung, als einer spirituellen Form und als Modell für religiöse Erziehung und religiösen Dienst. In bewegender sprachlicher Gestalt kommt zum Ausdruck, daß und wie lebendige Spiritualität zugleich mystisch und politisch ist.

Adam, G. / Kollmann, R. / Pithan, A. (Hg.): Mit Leid umgehen, Münster: Comenius-Institut 1998

Alkier, S. / Dressler, B.: Wundergeschichten als fremde Welten lesen lernen. Didaktische Überlegungen zu Mk 4,35–41, in: Dressler, B. / Meyer-Blanck, M. (Hg.): Religion zeigen. Religionspädagogik und Semiotik, Münster 1998, 163–187

Alkier, S.: Jenseits von Entmythologisierung und Rehistorisierung. Skizzen zu einer Semiotik des Wunderbaren, in: Dressler, B. / Meyer-Blanck, M. (Hg.): Religion zeigen. Religionspädagogik und Semiotik, Münster 1998, 27–60

Antes, P.: Religionswissenschaftliche Didaktik, ZPT 50 (1998) 416–423

Becker, U. u.a. (Hg.): Versöhnung lernen. Lehrerband. Religion 9/10, Stuttgart 1998

Beile, H.: Religiöse Emotionen und religiöses Urteil, Ostfildern 1998

- Bell, D. u. a.* (Hg.): Menschen suchen – Zugänge finden. Auf dem Weg zu einem religionspädagogisch verantworteten Umgang mit der Bibel, Wuppertal 1999 (FS Reents)
- Berg, H. K. / Weber, U.*: Freiarbeit Religion. Materialien für Schule und Gemeinde. Folge 3: Ostern, Stuttgart 1998
- Beuscher, B. / Zilleßen, D.*: Religion und Profanität. Entwurf einer profanen Religionspädagogik, Weinheim 1998
- Beyer, F.-H.*: Religion, Ethik und Lebensfragen in der Schule. Zur Situation des Religionsunterrichts angesichts des Faches LER in Brandenburg, IJPT 2, 1998 Issue 1, 113–131
- Biehl, P. u. a.* (Hg.): Jahrbuch der Religionspädagogik 14 (1997): Heimat – Fremde, Neukirchen-Vluyn 1998
- Biehl, P.*: Der phänomenologische Ansatz in der deutschen Religionspädagogik, in: *Heimbrock, H.-G.* (Hg.): Religionspädagogik und Phänomenologie. Von der empirischen Wende zur Lebenswelt, Weinheim 1998, 15–46
- Biehl, P.*: Wohnen – Raumerfahrungen von Kindern. Eine phänomenologische Beschreibung, in: *Heimbrock, H.-G.* (Hg.): Religionspädagogik und Phänomenologie. Von der empirischen Wende zur Lebenswelt, Weinheim 1998, 203–216
- Biehl, P.*: Festsymbole. Zum Beispiel Ostern. Kreative Wahrnehmung als Ort der Symboldidaktik, Neukirchen-Vluyn 1999
- Biehl, P.*: Über meine Berufserfahrungen, in: *Dressler, B. / Johannsen, F. / Tammeus, R.* (Hg.): Hermeneutik – Symbol – Bildung. Entwicklungstendenzen der Religionspädagogik seit 1945, Neukirchen-Vluyn 1999, 113–119
- Biesinger, A.*: Erschließung der Gottesbeziehung, KatBl 123 (1998) 24–25
- Biesinger, A. / Schmitt, C.*: Gottesbeziehung, Freiburg 1998
- Bitter, G. / Gerhards, A.* (Hg.): Glauben lernen – Glauben feiern. Katechetisch-liturgische Versuche und Klärungen, Stuttgart 1998
- Bizer, C. / Lange, E.*: Aufnehmende Heimat in gefeierten Festen, in: *Biehl, P. u. a.* (Hg.): Jahrbuch der Religionspädagogik 14 (1997): Heimat – Fremde, Neukirchen-Vluyn 1998, 185–199
- Bohne, J.* (Hg.): Evangelische Schulen im Neuaufbruch, Göttingen 1998
- Boschki, R.*: Dialogisch-kreative Religionsdidaktik, KatBl 123 (1998) 13–23
- Bucher, A.A.*: Religionsunterricht: Unersetzlich? Überflüssig?, KatBl 123 (1998) 47–50
- Bucher, R.*: Kirchenbildung in der Moderne. Eine Untersuchung der Konstitutionsprinzipien der deutschen katholischen Kirche im 20. Jahrhundert, Stuttgart 1998
- Büchner, F.*: Pädagogik und christliche Theologie aus der Perspektive religionspädagogischer Arbeit in Sachsen-Anhalt, ZPT 50 (1998) 41–50
- Buschmann, G.*: Unterwegs zu einer lebenswelt-orientierten Religionspädagogik, ZPT 50 (1998) 188–203
- Büttner, G. / Petri, D. / Röhm, E.* (Hg.): Wegstrecken. Beiträge zur Religionspädagogik und Zeitgeschichte, Stuttgart 1998 (FS Thierfelder)
- Comenius Institut u. a.* (Hg.): Handbuch für den Religionsunterricht an Berufsschulen, Gütersloh 1998
- Comenius-Institut* (Hg.): Christenlehre und Religionsunterricht. Interpretationen zu ihrer Entwicklung 1945–1990, Weinheim 1998
- Comenius-Institut / KU-Praxis* (Hg.): Handbuch für die Arbeit mit Konfirmandinnen und Konfirmanden, Gütersloh 1998
- Degen, R. / Hansen, I.* (Hg.): Lernort Kirchenraum. Erfahrungen – Einsichten – Anregungen, Münster 1998
- Dressler, B. / Meyer-Blanck, M.* (Hg.): Religion zeigen. Religionspädagogik und Semiotik, Münster 1998
- Dressler, B.*: Bildende Religion – gebildeter Glaube, ZPT 50 (1998) 395–408
- Dressler, B.*: Die Schule entdeckt die Kirche als Ort von Religion. Was kann der Religionsunterricht von der Kirchenpädagogik lernen?, in: *Klie, T.* (Hg.): Der Religion Raum geben. Kirchenpädagogik und religiöses Lernen, Münster 1998, 77–92
- Dressler, B. / Johannsen, F. / Tammeus, R.* (Hg.): Hermeneutik – Symbol – Bildung. Entwicklungstendenzen der Religionspädagogik seit 1945, Neukirchen-Vluyn 1999

- Eckholt, M. / Hünemann, P. (Hg.): Option für die Jugend, München 1998
- Ehmann, R. u.a. (Hg.): Religionsunterricht der Zukunft. Aspekte eines notwendigen Wandels, Freiburg 1998
- EKD (Hg.): Glauben entdecken. Konfirmandenarbeit und Konfirmation im Wandel, Gütersloh 1998
- Engemann, W.: Nachwort. »Und dies habt zum Zeichen . . .«. Spezifische Gesichtspunkte der Semiotik Umberto Ecos in praktisch-theologischer Engführung, in: Dressler, B. / Meyer-Blanck, M. (Hg.): Religion zeigen. Religionspädagogik und Semiotik, Münster 1998, 300–324
- Englert, R.: Der Religionsunterricht nach der Emigration des Glauben-Lernens, KatBl 123 (1998) 4–12
- Failing, W. / Heimbrock, H.-G.: Gelebte Religion wahrnehmen. Lebenswelt – Alltagskultur – Religionspraxis, Stuttgart 1998
- Fechtnr, K. / Haspel, M. (Hg.): Religion in der Lebenswelt der Moderne, Stuttgart 1998
- Freitag, M. (Hg.): Fragen – Wege – Perspektiven. Welche evangelische Jugendarbeit brauchen wir?, Hannover 1998
- Führung, G. (Hg.): Lernen in weltweitem Horizont, Münster u.a. 1998
- Gauger, J.-D. (Hg.): Sinnvermittlung, Orientierung, Werte-Erziehung, St. Augustin 1998
- Gloy, H.: Erkenntnis und Interesse im Streit um wert- und sinnorientierende Lernangebote der öffentlichen Schule, ZPT 50 (1998) 437–441
- Goetze-Seischab, M. L. / Ohlemacher, J.: Kirchen erkunden – Kirchen erschließen, Lahr 1998
- Gräb, W.: Die Göttinger Religionspädagogik, in: Dressler, B. / Johannsen, F. / Tammeus, R. (Hg.): Hermeneutik – Symbol – Bildung. Entwicklungstendenzen der Religionspädagogik seit 1945, Neukirchen-Vluyn 1999, 27–42
- Gräb, W.: Lebensgeschichten – Lebensentwürfe – Sinndeutungen. Eine praktische Theologie gelebter Religion, Gütersloh 1998
- Grethlein, C.: »Kirchenpädagogik« im Blickfeld der Praktischen Theologie, in: Klie, T. (Hg.): Der Religion Raum geben. Kirchenpädagogik und religiöses Lernen, Münster 1998, 17–33
- Grethlein, C.: Religionspädagogik, Berlin / New York 1998
- Grewel, H. / Kirste, R.: Alle Wasser fließen ins Meer . . . Die grenzüberschreitende Kraft der Religion, Köln u.a. 1998 (FS Paul Schwarzenau)
- Gutmann, M.: Der Herr der Heerscharen, die Prinzessin der Herzen und der König der Löwen. Religion lehren zwischen Kirche, Schule und populärer Kultur, Gütersloh 1998
- Harris, M.: Die schöpferische Kraft der Ruhe, München 1998
- Heimbrock, H.-G.: Identifikation und Differenz – Wie weit und wohin kommt man in den Mokassin eines Fremden?, in: Heimbrock, H.-G. (Hg.): Religionspädagogik und Phänomenologie. Von der empirischen Wende zur Lebenswelt, Weinheim 1998, 112–130
- Heimbrock, H.-G.: Religionspädagogik und Phänomenologie. Von der empirischen Wende zur Lebenswelt, Weinheim 1998
- Heimbrock, H.-G.: Theologie auf dem Wege zur Lebensweltorientierung. Eine Außenansicht des Marburger Graduiertenkollegs, in: Fechnr, K. / Haspel, M. (Hg.): Religion in der Lebenswelt der Moderne, Stuttgart 1998, 227–250
- Heimbrock, H.-G.: Theologisches Bildungsverständnis und das religionspädagogische Problem der Gottesbilder. Zugleich ein Beitrag zur Klärung der ästhetischen Dimension von Religion, in: Dressler, B. / Johannsen, F. / Tammeus, R. (Hg.): Hermeneutik – Symbol – Bildung. Entwicklungstendenzen der Religionspädagogik seit 1945, Neukirchen-Vluyn 1999, 61–83
- Herrmann, V. / Mehl, Chr. (Hg.): Jörg Thierfelder, Tradition und Erneuerung – Protestantismus in Südwestdeutschland. Studien zur kirchlichen Zeitgeschichte, Weinheim 1998
- Heumann, J.: Gibt es eine Krise der Symboldidaktik?, Loccumer Pelikan 2/98, 78–80
- Hilger, G.: Wahrnehmung und Verlangsamung als religionsdidaktische Kategorien. Überlegungen zu einer ästhetisch inspirierten Religionsdidaktik, in: Heimbrock, H.-G.

- (Hg.): Religionspädagogik und Phänomenologie. Von der empirischen Wende zur Lebenswelt, Weinheim 1998, 138–157
- Jackson, R.: Problems and Possibilities for Phenomenological Approaches to Religious Education, in: *Heimbrock, H.-G.* (Hg.): Religionspädagogik und Phänomenologie. Von der empirischen Wende zur Lebenswelt, Weinheim 1998, 47–74
- Johannsen, F. unter Mitarbeit von S. Ferme: Alttestamentliches Arbeitsbuch für Religionspädagogen, 2. neubearb. Auflage, Stuttgart 1998
- Josuttis, M.: Vom Umgang mit heiligen Räumen, in: *Klie, T.* (Hg.): Der Religion Raum geben. Kirchenpädagogik und religiöses Lernen, Münster 1998, 34–43
- Kay, W. K.: Phenomenology and Piaget, in: *Heimbrock, H.-G.* (Hg.): Religionspädagogik und Phänomenologie. Von der empirischen Wende zur Lebenswelt, Weinheim 1998, 101–112
- Klappenecker, G.: Glaubensentwicklung und Lebensgeschichte, Stuttgart 1998
- Klie, T. (Hg.): Der Religion Raum geben. Kirchenpädagogik und religiöses Lernen, Münster 1998
- Klie, T.: Peter Stuyvesant meets Martin Luther. Zeichensetzung und Hagioseiose, in: *Dressler, B. / Meyer-Blanck, M.* (Hg.): Religion zeigen. Religionspädagogik und Semiotik, Münster 1998, 188–199
- Kluchert, G.: Christenlehre und Religionsunterricht, Interpretationen zu ihrer Entwicklung 1945–1990, Weinheim 1998
- Koerrenz, R.: Das hebräische Paradigma der Pädagogik, ZPT 50 (1998) 331–342
- Koerrenz, R.: Hermeneutik des Lernens. Der anthropologische Wirklichkeitsbezug der biblischen Überlieferung, in: JBTh 12, Neukirchen-Vluyn 1997, 221–242
- Kreß, H.: Bildung und Menschenbild im neuzeitlichen Judentum am Beispiel von Moses Mendelsohn und Martin Buber, ZPT 50 (1998) 311–320
- Kuld, L.: Moralische Entwicklung – empirische Einsichten, ru 28 (1998) 119–121
- Kumlehn, M.: Semiotik und Hermeneutik – Grundzüge eines diffizilen Verhältnisses, in: *Dressler, B. / Meyer-Blanck, M.* (Hg.): Religion zeigen. Religionspädagogik und Semiotik, Münster 1998, 278–299
- Kuppig, K.: Ideenliste Religion, Freiburg 1998
- Kürschner, C.: Kirchenerkundung mit allen Sinnen. Ein Praxisbericht, in: *Klie, T.* (Hg.): Der Religion Raum geben. Kirchenpädagogik und religiöses Lernen, Münster 1998, 149–156
- Lachmann, R.: Kirchlich-konfessionelle Identität oder ökumenische Identität als Ziel des Religionsunterrichts?, in: *Schreiner, M.* (Hg.): Vielfalt und Profil. Zur evangelischen Identität heute, Neukirchen-Vluyn 1999, 168–188
- Lähmann, J. (Hg.): Interreligiöse Erziehung 2000, Hamburg 1998
- Lähmann, J.: Evangelische Religionspädagogik in interreligiöser Perspektive, Göttingen 1998
- Lämmermann, G.: Grundriß der Religionsdidaktik, 2. Aufl. Stuttgart 1998
- Lange, G.: Religionsunterricht: gemeinsam verantwortbar?, KatBl 123 (1998) 44–46
- Lange, J.: Von der Weltlichkeit des Glaubens. Fragmentarische Religiösität im Lebenslauf, Essen 1998
- Langer, M. / Laschet, A. (Hg.): Wertorientierung im Wandel. Religionsunterricht und LER in der Diskussion, Aachen 1998
- Lealman, B.: The Ignorant Eye: Perception und Religious Education, in: *Heimbrock, H.-G.* (Hg.): Religionspädagogik und Phänomenologie. Von der empirischen Wende zur Lebenswelt, Weinheim 1998, 131–137
- Leech, A. J. H.: Another Look at Phenomenology and Religious Education, in: *Heimbrock, H.-G.* (Hg.): Religionspädagogik und Phänomenologie. Von der empirischen Wende zur Lebenswelt, Weinheim 1998, 93–100
- Lehmann, H. (Hg.): 5. Schuljahr. Unterrichtshilfen und Arbeitshilfen für die Sekundarstufe I. Religionsunterricht praktisch, Göttingen 1998
- Lehmann, H. (Hg.): 6. Schuljahr. Unterrichtshilfen und Arbeitshilfen für die Sekundarstufe I. Religionsunterricht praktisch, Göttingen 1998

- Lehmann, K. (Hg.): Religionsunterricht in der offenen Gesellschaft. Ein Symposium im Bonner Wasserwerk, Stuttgart 1998
- Lehner-Hartmann, A.: Natur oder Kultur im Geschlechterverhältnis?, *KatBl* 123 (1998) 364–369
- Lott, J.: Wie hast du's mit der Religion? Das neue Schulfach. «Lebensgestaltung – Ethik – Religionskunde» (LER) und die Werteerziehung in der Schule, Gütersloh 1998 (Literaturbericht JRP 1997)
- Lotz, T. A.: Viertel nach zwölf bis eins: Gott usw. Religion und Lebenswelt in der Schule, in: Heimbrock, H.-G. (Hg.): Religionspädagogik und Phänomenologie. Von der empirischen Wende zur Lebenswelt, Weinheim 1998, 178–202
- Lübking, H.-M. (Hg.): Kirche braucht Bildung, Bielefeld 1998
- Martin, G. M.: Inszenierung biblischer Texte in sakralen Räumen, in: Klie, T. (Hg.): Der Religion Raum geben. Kirchenpädagogik und religiöses Lernen, Münster 1998, 104–111
- Martin, G.: Religionsunterricht ohne Religionsgemeinschaften? Anmerkungen zu Gert Ottos Darstellung der Einführung des Ethik-Unterrichts in den 70er Jahren und zu seiner Rolle beim Brandenburger Modellversuch L-E-R, in: Büttner, G. / Petri, D. / Röhm, E. (Hg.): Wegstrecken. Beiträge zur Religionspädagogik und Zeitgeschichte, Stuttgart 1998 (FS Thierfelder), 80–93
- Maurer, H.: Religionsunterricht und Religionskunde in rechtlicher Sicht, *ZPT* 50 (1998) 409–415
- Meijer, W.: Innen und Außen. Weltreligionen in der allgemeinen Bildung. Zur Situation in den Niederlanden, in: Heimbrock, H.-G. (Hg.): Religionspädagogik und Phänomenologie. Von der empirischen Wende zur Lebenswelt, Weinheim 1998, 75–92
- Mertin, A.: »... räumlich glaubet der Mensch«. Der Glaube und seine Räume, in: Klie, T. (Hg.): Der Religion Raum geben. Kirchenpädagogik und religiöses Lernen, Münster 1998, 51–76
- Mertin, A.: Like a sign. Medienkunst – Semiotik – Bibeldidaktik, in: Dressler, B. / Meyer-Blanck, M. (Hg.): Religion zeigen. Religionspädagogik und Semiotik, Münster 1998, 83–142
- Mette, N.: »Du sollst den Fremden lieben wie dich selbst« (Lev 19,34). Erschließung didaktischer Materialien, in: Biehl, P. u.a. (Hg.): Jahrbuch der Religionspädagogik 14 (1997): Heimat – Fremde, Neukirchen-Vluyn 1998, 155–169
- Meyer-Blanck, M.: Der Ertrag semiotischer Theorien für die Praktische Theologie, in: Dressler, B. / Meyer-Blanck, M. (Hg.): Religion zeigen. Religionspädagogik und Semiotik, Münster 1998, 241–277
- Meyer-Blanck, M.: Positionalität oder Neutralität?, *ZPT* 50 (1998) 432–436
- Meyer-Blanck, M.: Vom Symbol zum Zeichen. Plädoyer für eine semiotische Revision der Symboldidaktik, in: Dressler, B. / Meyer-Blanck, M. (Hg.): Religion zeigen. Religionspädagogik und Semiotik, Münster 1998, 10–26
- Mokrosch, R. / Regenbogen, A. (Hg.): Was heißt Gerechtigkeit? Ethische Perspektiven zu Erziehung, Politik und Religion, Donauwörth 1998
- Mokrosch, R.: Glaubensentwicklung – Antwort auf Gottes Offenbarung?, in: Krüger F. (Hg.): Gottes Offenbarung in der Welt, Gütersloh 1998 (FS Horst Georg Pöhlmann), 321–330
- Navé Levinson, P.: Lehrerinnen der Tradition, *ZPT* 50 (1998) 272–281
- Nipkow, K. E.: Bildung in einer pluralen Welt. Band 1. Moralphädagogik im Pluralismus, Gütersloh 1998
- Nipkow, K. E.: Bildung in einer pluralen Welt. Band 2. Religionspädagogik im Pluralismus, Gütersloh 1998
- Nipkow, K. E.: Die Bildungsfrage der Kirche nach innen und außen im Spiegel der bildungstheoretischen Reflexionen Peter Biehls, in: Dressler, B. / Johannsen, F. / Tammes, R. (Hg.): Hermeneutik – Symbol – Bildung. Entwicklungstendenzen der Religionspädagogik seit 1945, Neukirchen-Vluyn 1999, 105–112
- Nordhofen, E.: Plädoyer für einen konfessionellen Religionsunterricht, *KatBl* 123 (1998) 37–43

- Oberthür, R.: Kinder fragen nach Leid und Gott. Lernen mit der Bibel im Religionsunterricht. München 1998
- Opaschowski, H. W.: Zwischen Fernweh und Sinnsuche. Reisen als unerfüllbare Sehnsucht nach dem Paradies, in: *Biehl, P. u.a.* (Hg.): Jahrbuch der Religionspädagogik 14 (1997): Heimat-Fremde, Neukirchen-Vluyn 1998, 146–154
- Orth, G. / Hanisch, H.: Glauben entdecken – Religion lernen. Was Kinder glauben, Teil 2, Stuttgart 1998
- Petzold, K. (Hg.): Werkstatt Religionspädagogik. Kreatives Lernen in Schule und Gemeinde, 2 Bände, Leipzig 1998
- Pirner, M. L.: Die Transzendentalität als pädagogische Aufgabe, ZPT 50 (1998) 138–147
- Religionsunterricht in Niedersachsen – Zum Organisationserlaß Religionsunterricht/Werte und Normen – Dokumente und Erklärungen, hrsg. von der *Konföderation ev. Kirchen und den kath. Bistümern in Niedersachsen*, 1998
- Richter-Frey, A.: Der Tanz in der religiösen Erziehung, Frankfurt/M. 1998 (Diss. Lang)
- Rickers, F. / Gottwald, E. (Hg.): Vom religiösen zum interreligiösen Lernen, Neukirchen-Vluyn 1998
- Ritter, W. H.: Religionspädagogische Konzeptionen – zwischen Vielfalt und Profil, in: *Schreiner, M.* (Hg.): Vielfalt und Profil. Zur evangelischen Identität heute, Neukirchen-Vluyn 1999, 141–167
- Ritter, W. H.: Von der Bildungskraft der Bergpredigt, in: *Feldmeier, R. u.a.* (Hg.): Salz der Erde. Zugänge zur Bergpredigt, Göttingen 1998, 173–210
- Röller, D.: Didaktik und Semiotik. Semiosen im Kern von Unterrichtsanalyse und Planung, in: *Dressler, B. / Meyer-Blanck, M.* (Hg.): Religion zeigen. Religionspädagogik und Semiotik, Münster 1998, 61–82
- Röller, D.: Religionsunterricht als Zeichenbildung. Studien zu Semiosen in Schule und städtischem Kontext, Frankfurt/M. 1998
- Rumpf, H.: Aufmerksamkeitsamkeit die Leere aushält. Ein Versuch, sich von Simone Weil etwas sagen zu lassen, in: *Heimbrock, H.-G.* (Hg.): Religionspädagogik und Phänomenologie. Von der empirischen Wende zur Lebenswelt, Weinheim 1998, 158–177
- Sachau, R.: Individueller Synkretismus als Lebensform moderner Religiosität. Westliche Reinkarnationsvorstellungen im Kontext neuzeitlichen Christentums, in: *Fechtner, K. / Haspel, M.* (Hg.): Religion in der Lebenswelt der Moderne, Stuttgart 1998, 67–87
- Scheilke, C. Th.: Wie hast Du s mit der Genauigkeit? (J.Lott), ZPT 50 (1998) 459–465
- Schori, K.: Religiöses Lernen und kindliches Erleben. Eine empirische Untersuchung religiöser Lernprozesse bei Kindern im Alter von vier bis acht Jahren, Stuttgart 1998
- Schreiner, M. (Hg.): Vielfalt und Profil. Zur evangelischen Identität heute, Neukirchen-Vluyn 1999
- Schreiner, M.: Mit Begeisterung und Besonnenheit. Zum Profil evangelischer Religionslehrerinnen und Religionslehrer heute, in: *Schreiner, M.* (Hg.): Vielfalt und Profil. Zur evangelischen Identität heute, Neukirchen-Vluyn 1999, 189–203
- Schreiner, P. / Scheilke, C. T.: Interreligiöses Lernen. Ein Lesebuch, Münster, Comenius-Institut 1998
- Schröder, B.: Jüdisches Lernen und jüdisches Lernen – ein Beispiel aus dem gegenwärtigen Israel, ZPT 50 (1998) 290–296
- Schröder, B.: Religionspädagogik und Judentum. Versuch einer Bilanz und Sammlung offener Fragen, IJPT 2, 1998 Issue 1, 84–112
- Schröder, B.: Jüdische (religiöse) Erziehung und ihre Theorie in Israel, IJPT 2, 1998 Issue 2, 281–307
- Schröder, H. / Schröder, H. u.a.: Theologie und Poesie in hermeneutischer Sicht, Rheinbach-Merzbach 1998
- Schwab, U.: »Religion in der Lebenswelt der Moderne« – eine Innenperspektive des Marburger Graduiertenkollegs, in: *Fechtner, K. / Haspel, M.* (Hg.): Religion in der Lebenswelt der Moderne, Stuttgart 1998, 16–27
- Schweitzer, F.: Können wir noch Evangelische Erzieher sein?, ZPT 50 (1998) 6–16
- Schweitzer, F.: Zwischen Mutlosigkeit und Utopie. Mut-»Machen« in pädagogisch- und

- theologisch-anthropologischer Perspektive, ru 28 (1998) 83–85
- Schweitzer, F.: Für die Heimat oder für die Welt? Religionspädagogik im Spannungsfeld von Regionalität und Universalität, in: *Biehl, P. u. a.* (Hg.): Jahrbuch der Religionspädagogik 14 (1997): Heimat – Fremde, Neukirchen-Vluyn 1998, 155–169
- Schweitzer, F.: Jugend in der Jugendforschung: Was nützen Jugendstudien und -theorien für die Konfirmandenarbeit?, in: *Comenius-Institut / KU-Praxis* (Hg.): Handbuch für die Arbeit mit Konfirmandinnen und Konfirmanden, Gütersloh 1998, 526–552
- Schwerin, E. / Wilke, H.-H. (Hg.): Aufbrüche und Umbrüche. Zur pädagogischen Arbeit der evangelischen Kirche seit der Wende, Leipzig 1998
- Schwöbel, C.: Glaube im Bildungsprozeß, ZPT 50 (1998) 169–187
- Soeffner, H.-G.: Kirchliche Gebäude – Orte der christlichen Religion in der pluralistischen Kultur, in: *Klie, T.* (Hg.): Der Religion Raum geben. Kirchenpädagogik und religiöses Lernen, Münster 1998, 44–50
- Sommer, R.: Lebensalltag und gelebte Religion von Frauen. Konsequenzen einer geschlechtsspezifischen Betrachtungsweise für die Praktische Theologie, in: *Fechtnr, K. / Haspel, M.* (Hg.): Religion in der Lebenswelt der Moderne, Stuttgart 1998, 28–47
- Storck, C.: Zukunft oder Ende eines kirchlich verantworteten Religionsunterrichts, KatBl 123 (1998) 28–36
- Streib, H.: Der Stoff, aus dem die Geister sind. Okkulte Symbolisierungen, Lernschritte der Symboldidaktik, Wege der Entzauberung, ru 29 (1999) 3–13
- Tammeus, R. (Hg.): 8. Schuljahr: Unterrichtsentwürfe und Arbeitshilfen für die Sekundarstufe I. Religionsunterricht praktisch, Göttingen 1998
- Volz, G.: »Nicht das Leben besitzen wollen, fremd bleiben in ihm«. Religiöse Deutungen von Fremdheit und Heimatlosigkeit bei Klaus Mann, in: *Fechtnr, K. / Haspel, M.* (Hg.): Religion in der Lebenswelt der Moderne, Stuttgart 1998, 150–166
- Wegenast, K.: Lern-Schritte. 40 Jahre Religionspädagogik. 1955–1995, Stuttgart 1998
- Wegenast, K.: Martin Stallmann (1903–1980) und Hans Stock (1904–1991). Zwei Göttinger Religionspädagogen. Persönliches – Biographisches – Theologisches, in: *Dressler, B. / Johannsen, F. / Tammeus, R.* (Hg.): Hermeneutik – Symbol – Bildung. Entwicklungstendenzen der Religionspädagogik seit 1945, Neukirchen-Vluyn 1999, 43–60
- Willmann, C.: Waldorfpädagogik. Theologische und religionspädagogische Befunde., Köln u. a. 1998 (Böhlau, Diss.)
- Wuckelt, A.: Gender als Konzept religionspädagogischen Handelns, KatBl 123 (1998) 370–373
- Ziebertz, H.-G.: Religion, Christentum und Moderne: Veränderte Religionspräsenz als Herausforderung, Stuttgart 1998
- Zilleßen, D.: Pädagogik und Theologie: Grenzüberschreitungen, ZPT 50 (1998) 17–28
- Zilleßen, D.: Phänomenologische Religionspädagogik. Diskurs und Performance, in: *Dressler, B. / Johannsen, F. / Tammeus, R.* (Hg.): Hermeneutik – Symbol – Bildung. Entwicklungstendenzen der Religionspädagogik seit 1945, Neukirchen-Vluyn 1999, 84–104
- Zimbrich, F.: Möglichkeiten und Grenzen der Thematisierung von Religion im Ethikunterricht, ZPT 50 (1998) 424–431.

Dr. Friedrich Johannsen ist Professor für Ev. Theologie und Religionspädagogik an der Universität Hannover.

