

»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 Grundschul Kinder 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. Artificalismus 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 Jesusbildern ⁵⁷ 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 Dokerismus 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«.