

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 Konkretion. 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.