

Dear reader,

This is an author-produced version of an article published in Rudolf Englert / Friedrich Schweitzer (eds.), *Jesus als Christus – im Religionsunterricht*. It agrees with the manuscript submitted by the author for publication but does not include the final publisher's layout or pagination.

Original publication:

Gärtner, Claudia

Christus Sieger, Christus König? Ein Ansatz ästhetischen Lernens

in: Rudolf Englert / Friedrich Schweitzer (eds.), *Jesus als Christus – im Religionsunterricht*, pp. 166–178

Neukirchen-Vluyn: Neukirchener Verlag 2017

<https://doi.org/10.13109/9783788732271.166>

Access to the published version may require subscription.

Published in accordance with the policy of Vandenhoeck & Ruprecht: <https://www.vr-elibrary.de/self-archiving>

Your IxTheo team

Liebe*r Leser*in,

dies ist eine von dem/der Autor*in zur Verfügung gestellte Manuskriptversion eines Aufsatzes, der in Rudolf Englert / Friedrich Schweitzer (Hg.), *Jesus als Christus – im Religionsunterricht* erschienen ist. Der Text stimmt mit dem Manuskript überein, das der/die Autor*in zur Veröffentlichung eingereicht hat, enthält jedoch *nicht* das Layout des Verlags oder die endgültige Seitenzählung.

Originalpublikation:

Gärtner, Claudia

Christus Sieger, Christus König? Ein Ansatz ästhetischen Lernens

in: Rudolf Englert / Friedrich Schweitzer (Hg.), *Jesus als Christus – im Religionsunterricht*, S. 166–178

Neukirchen-Vluyn: Neukirchener Verlag 2017

<https://doi.org/10.13109/9783788732271.166>

Die Verlagsversion ist möglicherweise nur gegen Bezahlung zugänglich.

Diese Manuskriptversion wird im Einklang mit der Policy des Verlags Vandenhoeck & Ruprecht publiziert: <https://www.vr-elibrary.de/self-archiving>

Ihr IxTheo-Team

Christus Sieger, Christus König? Ein Ansatz ästhetischen Lernens

1. Christus als Sieger und König – christologische Bekenntnisse zwischen (kirchen-)politischer Instrumentalisierung und gegenwärtiger Bedeutungslosigkeit

Jesus Christus als Sieger oder als König zu thematisieren ist im besten Falle provokant, in den meisten Fällen jedoch unverständlich. Es mag provokant erscheinen, da die Rede von Weltherrschaft und Sieg historisch für (kirchen-)politische Zwecke instrumentalisiert und teils auch missbraucht wurden. So hat sich die auf Konstantin zurückgehende Formulierung „in hoc signo vinces“ („In diesem Zeichen wirst du siegen“), die im Namen des Kreuzes zum Feldzug aufforderte, zutiefst Christi Sieg mit politisch-militärischer Funktionalisierung verwoben. Dass dies unheilvolle Ingebrauchnahme bis in Kultur und Politik der Gegenwart hineinreicht, zeigen Untersuchungen jüngster Kriegskonflikte.¹

Auch um den Titel des Königs ist es nicht viel besser bestellt. Diese ging ebenfalls einige unheilvolle Allianzen ein und diente dabei auch zur Stabilisierung weltlicher Staatsmacht. Entsprechend verschränkte Pius XI. 1925 bei der Einführung des Christkönigsfestes in der Enzyklika „Quas primas“ Politik und Frömmigkeit. „Wenn wir nun anordnen, Christus solle von der ganzen katholischen Welt als König verehrt werden, so wollen Wir damit auch [...] ein wirksames Heilmittel jener Pest entgegenstellen [...]. Die Pest unserer Zeit ist der sogenannte Laizismus mit seinen Irrtümern und gottlosen Absichten.“ (Quas primas, 29) Aber in der NS-Herrschaft entfaltete dieses Fest auch Widerstandspotenzial aus dem Königstitel heraus.²

Jesus als Sieger oder als König zu thematisieren mag darüber hinaus in religionsdidaktischer Perspektive Unverständnis hervorrufen, deuten doch alle empirischen Untersuchungen auf einen weitgehenden Wissens- und Plausibilitätsverlust christologischer Vorstellungen bei Kindern und Jugendlichen hin (vgl. 2.3.).³ Jesus wird vielmehr als Freund und Friedensstifter wahrgenommen, der daraufhin aber oftmals als unglaubhaft oder realitätsfern betrachtet wird. „Dann kam Jesus und plötzlich war alles wie im Blumen-Sonne-Lutscherland. Keine Gewalt,

¹ Vgl. *Mitja Velikonja*, In Hoc Signo Vincas: Religious Symbolism in the Balkan Wars 1991–1995, in: *International Journal of Politics, Culture and Society*, 17 (2003), 25-40.

² Vgl. *Florian Michel*, Das Christkönigsfest: Liturgie im Spannungsfeld zwischen Frömmigkeit und Politik, in: *Communio. Internationale katholische Zeitschrift* 36 (2007), 66-80, hier 76f; *Carl Suso Frank*, Art. Christkönig, in: *LThK Bd. 2* (2006), 1140f.

³ Auch wenn eine Studie den Titel ‘Ganz normal und trotzdem König’ trägt, wird auch in dieser Christus kaum als „König“ bezeichnet. Vgl. *Helmut Hanisch / Siegfried Hoppe-Graff*, ‘Ganz normal und trotzdem König’. Jesus Christus im Religions- und Ethikunterricht, Stuttgart 2002.

Nächstenliebe, wenn dir einer die Jacke klaut, gib ihm die Hose auch noch – Ja, ja, ganz Klasse.”⁴ Sieger- und Königstypen sehen anders aus!

Trotz und eingedenk der skizzierten Hürden soll im Folgenden ein religionsdidaktischer Entwurf zu „Christus Sieger, Christus König“ gewagt werden, da diese Begriffe in zentrale christologische Denkfiguren einführen, deren Ausfall nicht unerhebliche Folgen für das Verständnis und die Lebensrelevanz der christlichen Religion besitzt.

Die Thematik erfährt im Folgenden zwei wichtige didaktische Transformationen. Zum einen wird sie am Beispiel des Triumphkreuzes didaktisch zugespitzt (2.1.), zum anderen mit Prinzipien ästhetischen Lernens aufgearbeitet (2.2.). Die Ausführungen gehen von der im weiteren Verlauf zu begründenden These aus, dass sowohl ein ästhetisch orientiertes Lernformat als auch die Theologie des Triumphkreuzes im Horizont christologiedidaktischer Prinzipien (2.3.) die skizzierten Lernhürden überwinden helfen. Hieraus lassen sich religiöse Lernziele und Kompetenzen ableiten (3.), die als Grundlage für die Modellierung von Unterrichtsbausteinen dienen (4.).

2. Das Triumphkreuz als *rex triumphans* und *Christus patiens*. Didaktische Transformation der Thematik

2.1. Theologie des Triumphkreuzes

In der Bildgeschichte des Christentums hat die Überzeugung, Christus sei König und Sieger mannigfaltige Bildmotive geprägt. So wird Jesus Christus ab der Spätantike als Pantokrator, ab dem Mittelalter auch als sog. *Majestas Domini* dargestellt (ggf. Abb.). Der Anspruch, Weltenherrscher zu sein, wird dabei durch klassische Königsinsignien wie den Thron unterstrichen. Auch Weltenkugel oder Zepter können in Christkönigsdarstellungen hinzugefügt werden. In der folgenden didaktischen Aufarbeitung der Thematik wird mit dem Triumphkreuz ein Bildmotiv ausgewählt, das - wie zu zeigen sein wird - durch seine spezifischen bildnerischen Mehrdeutigkeiten, seine dichten Übergänge von Leid zu Auferstehung, von Tod zur siegreichen Überwindung des Todes und durch die Expressivität der Darstellung besonderes Lernpotenzial bietet.

Triumphkreuze treten vereinzelt im 10., verbreitet dann ab dem 11. Jahrhundert bis zum Ende des 13. Jahrhunderts auf. Es handelt sich hierbei um zumeist überlebensgroße Kruzifixe, die in der Regel hoch oben im Triumphbogen aufgehängt oder dort auf einem hölzernen Balken montiert waren. Oftmals wurden Figurengruppen mit z. B. Maria und Johannes seitlich

⁴ Schüler, 17 Jahre, zit. n. Tobias Ziegler, Abschied von Jesus, dem Gottessohn? Christologische Fragen Jugendlicher als religionspädagogische Herausforderung, in: Gerhard Büttner/Jörg Thierfelder (Hg.), Trug Jesus Sandalen? Kinder und Jugendliche sehen Jesus Christus, Göttingen 2001, 106-139, hier 124.

hinzugefügt. Nach Einführung des Lettners befand sich das Triumphkreuz an der Grenze zwischen Laien und Klerikern, zwischen Kirchenschiff und Chor. Der Name lässt sich dabei weniger von der Anbringung am Triumphbogen, sondern vielmehr „in engem Zusammenhang zu einem Hauptinhalt des ikonographischen Bildprogramms [...] sehen. Die Triumphkreuze beherrschten als eschatologisches Zeichen des Sieges und Triumphes an markanter Stelle den Kirchenraum.“⁵ Diese Thematik wurde oftmals durch Bildprogramme des Lettners ergänzt, die jedoch heute als bildnerisches Gesamtprogramm nur selten erhalten sind. Auch wenn sich unterschiedliche Darstellungstypen der Triumphkreuze zeitlich nicht abgrenzen lassen,⁶ so werden inhaltlich dennoch unterschiedliche Ausprägungen deutlich. Grob lassen sich drei Christustypen bei den Triumphkreuzen unterscheiden: erstens einen königlich-triumphierenden (*rex triumphans*), zweitens einen leidenden bzw. gestorbenen Christus (*Christus patiens*). Am häufigsten ist jedoch ein dritter Typus, der Christus sowohl als Leidenden als auch Triumphierenden zugleich zeigt.⁷ Dieser Typus soll im Folgenden anhand des Bockhorster Triumphkreuzes, Ende 12. Jhd. (vgl. Abb.), in den Mittelpunkt der didaktischen Gestaltung gestellt werden.

Das ursprünglich farbig gefasste Kreuz ist für die Bockhorster Dorfkirche zu monumental und stammt vermutlich aus einer anderen Kirche.⁸ Der Corpus wirkt durch seine Größe und aufrechte, leicht statische Haltung kräftig und lebendig. Die Palmettenkrone unterstreicht den mächtigen Ausdruck und verleiht dem Körper Königswürde. Der Kopf ist leicht zur Seite geneigt, die Augen sind halb geöffnet. Deutlich trägt das Kruzifix Zeichen des Leidens mit sogar zwei Seitenwunden, wobei die größere späteren Datums ist. Der Corpus steht am Übergang von Leben und Tod, von *Christus patiens* und *rex triumphans*. „Die Expressivität der Leidenszüge ist ohne Parallele bei anderen zeitgleichen Beispielen, wo noch die starre, frontale Auffassung des Christkönigs mit geöffneten Augen dominiert.“⁹ Im Kruzifixus aus Bockhorst verbinden sich Hoheit mit Leiden und Tod,¹⁰ eine Verbindung, die durch Rundmedaillons mit den Evangelistensymbolen an den vier Corpus- bzw. Kreuzenden weiter theologisch ausgedeutet wird. Die Symbole Engel, Stier, Löwe und Adler verweisen als apokalyptische

⁵ Manuela Beer, Triumphkreuze des Mittelalters. Ein Beitrag zur Typus und Genese im 12. und 13. Jahrhundert, Regensburg 2005, 25.

⁶ Vgl. Gertrud Schiller, Ikonographie der christlichen Kunst. Bd. 2 Die Passion Jesu Christi, Gütersloh 1968, 156.

⁷ Vgl. Beer, Triumphkreuze des Mittelalters (s.o. Anm. 5), 95-100.

⁸ Vgl. zum Bockhorster Triumphkreuz Jászai Géza, Das ‚Bockhorster Triumphkreuz‘, in: ders./Landschaftsverband Westfalen Lippe (Hg.), Imagination des Unsichtbaren. 12000 Jahre Bildende Kunst im Bistum Münster. Bd. II, Münster 1993, 367-370; Beer, Triumphkreuze des Mittelalters (s.o. Anm. 5), 515-519; Paul Hinz, Deus Homo. Das Christusbild von seinen Ursprüngen bis zur Gegenwart. Bd. 2, Berlin 1981, 29f.

⁹ Beer, Triumphkreuze des Mittelalters (s.o. Anm. 5), 517.

¹⁰ Vgl. Schiller, Ikonographie (s.o. Anm. 6), 156.

Wesen auf die Wiederkunft Christi und auf das für die Menschen erschlossene Paradies.¹¹ Mittelalterlich werden sie darüber hinaus auch christologisch als wichtige Ereignisse der Heilsgeschichte gedeutet, nämlich als Menschwerdung (Mensch), Opfertod (Stier), Auferstehung (Löwe) und Himmelfahrt (Adler).¹² Diese Verknüpfung von Leid, Tod, Auferstehung, von Heilsgeschichte und endzeitliche Erlösung der Menschheit wird durch die ursprünglich farbige Fassung des Kreuzes noch weiter verdichtet, da es durch seine grüne Farbe auf das Kreuz als Baum des Lebens hindeutete.¹³

Da Spuren am Kreuz auf ein früheres Titulusbrett hinweisen, ist eine weitere Rückbindung an die biblische Leidensgeschichte möglich. Durch die Inschrift INRI wird Jesus als König ausgewiesen, dessen Königreich jedoch nicht von dieser Welt ist (Joh 18,36). Damit steht das Triumphkreuz ungebrochen in der Tradition von Kreuzesdarstellungen, deren Ikonographie bis ins 12. Jahrhundert hinein der Vorstellung folgten, „die sich in einem Vers des von Venantius Fortunatus (+ um 600) gedichteten Kreuzhymnus ‚Vexilla regis‘ aufs kürzeste formuliert findet: ‚Regnavit a ligno Deus‘ - ‚Vom Holz herab herrscht Gott‘ [...]. In aufrecht stehender Haltung, lebend mit offenen Augen [...] ist er am Kreuz schon der *Christus triumphans*. [...] Das Moment von Leid und Spott, das mit dem *Rex Iudaeorum* ja biblisch verbunden war, ist aufgehoben in das ‚Christus vincit, Christus regnat, Christus, imperat‘ der *Laudes regiae*“¹⁴

Im Triumphkreuz wird somit auf verdichtete und komplexe Weise deutlich, dass Sieg und Königtum nicht ohne die biblische Leidensgeschichte Jesu, nicht ohne seine Auferstehung und nicht ohne eschatologische Erlösung zu denken ist. Und gerade diese verdichtete Darstellung ist es, die m. E. didaktisches Potenzial bietet, oftmals isoliert und formelhaft vorhandenes christologisches Wissen von SchülerInnen (vgl. 2.3.) miteinander zu vernetzen und zu christologischen Interpretationen herauszufordern.

2.2. Prinzipien ästhetischen Lernens

Eben diese Eigenschaft ästhetischer Objekte, verdichtet, komplex und simultan einen Bedeutungsraum aufspannen zu können, steht im Zentrum didaktisch inszenierter, ästhetischer Rezeptionsprozesse. Ästhetische Objekte sind daher nicht eindeutig in Sprache überführbar, sondern besitzen vielmehr eine non-verbale, aber dennoch semantisch dichte, zumeist mehrdeutige Semantik, die es in verbalen Deutungsprozessen zu erschließen gilt. Didaktisch

¹¹ Vgl. Beer, Triumphkreuze des Mittelalters (s.o. Anm. 5), 518.

¹² Vgl. Géza, Bockhorster Triumphkreuz (s.o. Anm. 8), 369.

¹³ Vgl. ebd., 369.

¹⁴ Alex Stock, Poetische Dogmatik. Christologie Bd. 4. Figuren, Paderborn 2001, 265.

werden insbesondere die Anschaulichkeit wie auch die Mehrdeutigkeit ästhetischer Lernmedien betont.

Erstere eröffnen in einem oftmals verballastigen Unterricht ganzheitlich-sinnliche Lernzugänge und tragen damit zur Diversifizierung von Lernwegen bei. Da das Christentum eine breite Tradition ästhetischer Artikulationsformen kennt (z. B. in Liturgie, in Symbolen, Bildwerken, Liedern uvm.), werden darüber hinaus auch religiöse Themen, Gegenstände und Vollzüge in ihrer Breite erfasst, die allein durch Sprache und schriftliche Quellen nicht angemessen in den Blick genommen werden können. Inwiefern ästhetisch-orientierte Lernprozesse tatsächlich zu einem intensiveren, nachhaltigeren religiösen Lernen führen, ist bislang nur in Ansätzen erforscht. Qualitative Studien mit entsprechend kleinem Sample über religiöse Bilderschließung, die primär im Frontalunterricht erfolgen und gesprächsorientiert ausgerichtet sind, zeigen eher ernüchternde Lernergebnisse. Insbesondere der nachhaltige Lerngewinn ist gering ausgeprägt.¹⁵ Diese Studien deuten aber auch darauf hin, dass performative Zugänge zu Bildern (z. B. Standbilder) sowie künstlerische Zugänge durch (z. B. ästhetische Forschungsalben) SchülerInnen Erkenntnisse ermöglichen, die auf rein verbaler Ebene verstellt waren. Wird z. B. eine Anastasis-Ikone (vgl. Abb.) über den hermeneutischen Dreischritt Beschreibung, Analyse, Deutung im Gespräch erschlossen, so sind die SchülerInnen im Grundschulalter weitgehend nicht in der Lage, auch nur in Ansätzen zu einer christologischen Deutung zu gelangen.¹⁶ Sie fokussieren Details, die zumeist additiv nebeneinander stehen bleiben. Erschließungszugänge zur gleichen Ikone über ein Standbild konzentrierten das Unterrichtsgespräch auf die Rettungsgestik, die durch das körperliche Nachempfinden deutlich wurde. Diese erwies sich als hermeneutischer Zugang zum Bild, das bei leistungsstärkeren SchülerInnen zu christologischen Erweiterungen der eigenen Auferstehungsvorstellungen führte.¹⁷ Die Anschaulichkeit und Sinnlichkeit ästhetischer Objekte, so lässt sich hieraus schließen, ist nicht per se lernfördernd, sondern bedarf einer spezifischen, ggf. dezidiert sinnlich-kreativen didaktischen Inszenierung.

Zweitens wird (religions-)didaktisch die Mehrdeutigkeit ästhetischer Objekte hervorgehoben. Bilder, aber auch Lieder, Symbole etc. sind oftmals polysem. Sie öffnen Lernprozesse und

¹⁵ Vgl. *Claudia Gärtner*, „Bei Bildern hat jeder andere und eigene Wahrnehmungen“. Was und wie lernen Schüler/-innen, wenn sie Bilder im Religionsunterricht erschließen?, in: *dies./Andreas Brenne* (Hg.), *Kunst im Religionsunterricht - Funktion und Wirkung. Entwicklung und Erprobung empirischer Verfahren*, Stuttgart 2015, 79-110.

¹⁶ Vgl. *Claudia Gärtner*, *Performative and Experiential Approaches to Art in Religious Education. An empirical project based on Didactical Design Research*, in: *Ulrich Riegel* (Hg.), (im Erscheinen); *dies.*, *Gemeinsamer Lerngegenstand in heterogenen Lerngruppen des Religionsunterrichts? Lernpotenzial und -hürden von Kunst*, in: *Heike Lindner/Monika Tautz* (Hg.),... (im Erscheinen).

¹⁷ Vgl. *Gärtner*, *Performative and Experiential Approaches* (s.o. Anm. 16).

weisen vielfältige Anknüpfungspunkte auf - sowohl für biografische bzw. lebensweltliche Bezüge als auch für weiterführende fachliche Gegenstände. In diesem Horizont ist die oben skizzierte Dichte und Komplexität des Bockhorster Triumphkreuzes zu entfalten (vgl. 2.1.). SchülerInnen können hieran vielfältige theologische Entdeckungen machen, die in einem einzigen Werk anschaulich sind und trotz ihrer vermeintlichen Widersprüchlichkeit (Tod - Leben; Erniedrigung - Königtum) ein stimmiges, komplexes Ganzes ergeben. Es ist diese Mehrdeutigkeit, teils auch Inkommensurabilität von Bildelementen, die zur zentralen didaktischen Herausforderung wird. Denn um dieses Lernpotential zu erschließen, bedarf es „sehendes Sehen“¹⁸, das sich im Gegensatz zu „wiedererkennendem Sehen“ nicht mit einer selektiven Wahrnehmung bereits Bekannten in Bildern begnügt. SchülerInnen zu einem sehenden Sehen, das Mehrdeutigem, Unbekanntem und Sperrigem nicht ausweicht, zu befähigen, ist zentrale Voraussetzung, dass ästhetisch-orientiertes, religiöses Lernen möglich wird. So konnte im katechetisch-gemeindlichen Kontext aufgezeigt werden, dass RezipientInnen, die die Simultaneität unterschiedlicher, auch inkommensurabler Bildelemente wahrnehmen und diese miteinander in Beziehung setzen, neue Erkenntnisse erlangen. Wiedererkennendes Sehen führt hingegen zu eher affirmativen Bildwahrnehmungen, die das Bild in bereits Bekanntes überführen.¹⁹ Ob hierdurch Lernprozesse initiiert wurden, ist fraglich.

SchülerInnen neigen zudem dazu, die Mehrdeutigkeit von Bildwerken (fälschlicher Weise) in subjektive, beliebige Interpretationen zu überführen. Demnach resultiert aus der Polysemie, dass es keine richtigen und falschen Deutungen gäbe. Diese Haltung lässt sich bei SchülerInnen, wie auch bei LehrerInnen weit verbreitet feststellen.²⁰ Damit entziehen sie sich sowohl dem Anspruch des Werkes als auch der kognitiven Herausforderung von dessen Erschließung. So laufen die SchülerInnen Gefahr, ihre eigenen Vorerfahrungen und -einstellungen gespiegelt zu bekommen und die Fremdheit und Andersheit von Kunst nicht wahrzunehmen. (Religiöses) Lernen jedoch geschieht dezidiert durch die Auseinandersetzung mit dem Unbekannten, durch Perturbationen. Es überrascht daher nicht, dass viele SchülerInnen behaupten, sie hätten nichts oder nur wenig durch Bilder gelernt.²¹ Diese bilddidaktischen Beobachtungen korrelieren mit Ergebnissen aus der empirischen Unterrichtsforschung, die eine Tendenz zur „Hermeneutik der

¹⁸ Der Begriff wurde von dem Kunstwissenschaftler Max Imdahl in Abgrenzung zum „wiedererkennenden Sehen“ eingeführt. Vgl. *Max Imdahl*, Giotto. Zur Frage der ikonischen Sinnstruktur, in: ders., *Reflexion Theorie Methode. Gesammelte Werke*. Bd. 3, hg. v. *Gottfried Boehm*, Frankfurt/M. 1996, 424-463.

¹⁹ Vgl. *Claudia Gärtner*, Über die Wirkung von Kunst am Lernort „Gemeinde“. Einblicke in eine qualitativ-empirische Studie, in: *Theo-Web. Zeitschrift für Religionspädagogik* 9 (1/2010), 264-275, hier 271f.

²⁰ Vgl. Gärtner, Bei Bildern hat jeder (s.o. Anm. 15), 98; 105.

²¹ Vgl. ebd., 98-101.

Wiedererkennung“²² herausstellt. Diese führe dazu, „die Fremdheit und unter Umständen auch die Anstößigkeit der in den Unterricht eingebrachten religiösen Traditionen möglichst nicht hervortreten zu lassen“²³, wodurch der Eigenanspruch religiöser Traditionen verkürzt und zum „‘Spielmaterial‘ für individuelle Adaptionen“²⁴ werde.

In Bezug auf das Triumphkreuz ist es somit eine zentrale Herausforderung, SchülerInnen zu einem Sehen und Erschließen zu befähigen, das die Spannungen des *rex triumphans* und des *Christus patiens* als Herausforderung wahrnimmt und das zur kognitiven Aktivierung führt, das die Evangelistensymbole ebenso in die Deutung mit einschließt wie die Ambivalenzen der Körperhaltung, der ursprünglichen Hängung und farbigen Fassung des Kreuzes (vgl. 2.1.), ohne dass hierbei die subjektiven Vorerfahrungen und Lebenskontexte der SchülerInnen ausgeblendet werden.

2.3. Christologiedidaktische Prinzipien

Aus der insgesamt überschaubaren christologiedidaktischen Forschungslage²⁵ erweisen sich in Hinblick auf die hier leitenden christologischen Topoi insbesondere drei Aspekte als relevant. Erstens zeigen empirische Studien, dass sowohl der RU als auch das (christologische) Denken der SchülerInnen stark vom historischen Jesus ausgehen.²⁶ Hieraus soll sich nach und nach eine implizite Christologie bzw. eine Christologie „von unten“ ergeben. Allerdings wird diese denkerisch von den SchülerInnen nur schwer eingeholt.²⁷ Ohne hier mögliche Ursachen zu diskutieren bleibt festzuhalten, dass SchülerInnen christologische Grundkonzeptionen selbst in der Sekundarstufe II kognitiv kaum bewältigen und nur selten Verbindungen zwischen Christologie, Eschatologie und Soteriologie ziehen können. Als zentral zu erwerbende Kompetenz gilt dabei die Fähigkeit, Komplementarität denken zu können.²⁸ Für die Thematik

²² Rudolf Englert/Elisabeth Hennecke/Markus Kämmerling, Innenansichten des Religionsunterrichts. Fallbeispiele, Analysen, Konsequenzen, München 2014, 121.

²³ Ebd.

²⁴ Ebd.

²⁵ Vgl. den Forschungsüberblick bei *Claudia Gärtner*, Ästhetisches Lernen. Eine Religionsdidaktik zur Christologie in der gymnasialen Oberstufe, Freiburg 2011, 262-279; *Sabine Pemsel-Maier*, Empirie trifft Christologie: Einblicke in christologische Aneignungsprozesse von Kindern und Jugendlichen, in: *dies./Mirjam Schambeck* (Hg.), Keine Angst vor Inhalten! Systematisch-theologische Themen religionsdidaktisch erschließen, Freiburg 2015, 211-231; *Mirjam Schambeck*, Ganz Gott und Mensch?! Chakedon updated - Christologische Konzepte Jugendlicher im Gespräch mit der Christologie, in: ebd., 232-254; *Tobias Ziegler*, Jesus als ‚unnahbarer Übermensch‘ oder ‚bester Freund‘? Elementare Zugänge Jugendlicher zur Christologie als Herausforderung für Religionspädagogik und Theologie, Neukirchen-Vluyn 2006.

²⁶ *Pemsel-Maier*, Empirie trifft Christologie (s.o. Anm. 25), 211f mit weiterer Literatur.

²⁷ Vgl. *Ziegler*, Jesus als ‚unnahbarer Übermensch‘ (s.o. Anm. 25), 550.

²⁸ Vgl. ebd., 159; *ders.*, Abschied von Jesus (s.o. Anm. 5), 139; Vgl. zum komplementären Denken auch *Karl Heinz Reich*, Kann Denken in Komplementarität die religiöse Entwicklung im Erwachsenenalter fördern? Überlegungen am Beispiel der Lehrformel von Chalkedon und weiterer theologischer ‚Paradoxe‘, in: *Matthias Böhnke/u. a.* (Hg.), Erwachsen im Glauben. Beiträge zum Verhältnis von Entwicklungspsychologie und religiöser

des *Christus triumphans* bedeutet dies die Fähigkeit, Leid und Erlösung, Erniedrigung und Erhöhung, menschliche Ohnmacht und königliche Macht zusammen denken zu können, ohne diese Spannung einseitig aufzulösen, was teilweise in der Sekundarstufe noch als Lösung plausibel erschien. Es ist somit für die Entwicklung religiöser Kompetenzen zentral, diesen komplementären oder auch paradoxen Denkmustern nicht auszuweichen, sondern vielmehr hieran explizit anzuknüpfen, was im weiteren Verlauf anhand des Triumphkreuzes unternommen werden soll.

Zweitens stellt sich der Christologiedidaktik im Einklang mit grundlegenden religionsdidaktischen Prinzipien der Anspruch der Lebenswelt- bzw. Schülerorientierung. Insbesondere bei christologischen Kernthemen erweist sich dies oftmals als schwierig, so auch beim *Christus triumphans*. Welchen Bezug bieten mittelalterliche Bildwerke zur Lebenswelt der SchülerInnen? Ist die Rede vom siegenden Christus angesichts der welt- und religionspolitischen Lage nicht entweder vermessen oder lächerlich? Ist die Vorstellung, Christus als König zu betrachten eine gefährliche Verknüpfung von weltlichem und religiösem Machtanspruch oder drückt diese eine Hoffnung angesichts des vielfachen Scheiterns weltlicher Herrschaft? Christologiedidaktische Studien gehen weitgehend davon aus, dass die Auferstehung Christi - und dies kann auch für *Christus triumphans* veranschlagt werden - für SchülerInnen am ehesten im soteriologischen Zusammenhang mit der eigenen postmortalen Erwartung relevant wird.²⁹ So wird auch im Folgenden dieser Zugang besprochen. Dennoch ist festzuhalten, dass SchülerInnen Tod und Auferstehung Jesu Christi weitestgehend nicht mit dem eigenen Tod in Verbindung bringen. „Jugendliche, die an ein Leben nach dem Tod glauben, begründen dies kaum mit Jesu Auferstehung, sondern – wenn überhaupt – eher mit Nahtod-Erfahrungen.“³⁰ Auch nach der Erarbeitung christlicher Auferstehungsvorstellungen ändert sich dieser Befund wenig.³¹

Drittens zielt die Christologiedidaktik nicht auf die Vermittlung christologischer Modelle, sondern vielmehr - im Sinne eines Theologisierens mit Kindern und Jugendlichen - auf die kritisch-reflektierte Entwicklung eigenständiger christologischer Überlegungen, die in Bezug

Erwachsenenbildung, Stuttgart 1992, 127-154. ders., Es ist nicht logisch, aber doch wahr!, in: KatBl 128 (2003), 8-13.

²⁹ Vgl. *Hanna Roose*, Wer rettet die Welt? Christologie in der Oberstufe, in: Glaube und Lernen 19 (2004), 80-91; *Michaela Albrecht*, Für uns gestorben. Die Heilsbedeutung des Kreuzestodes Jesu Christi aus der Sicht Jugendlicher, Göttingen 2007, 203f; *Pemsel-Maier*, Empirie trifft Christologie (s.o. Anm. 25), 223.

³⁰ *Ziegler*, Jesus als ‚unnahbarer Übermensch‘ (s.o. Anm. 25), 163.

³¹ Vgl. *Gärtner*, Performative and Experiential Approaches (s.o. Anm. 16). Im Grundschulalter scheinen die SchülerInnen hingegen christliche Erlösungsvorstellungen stärker zu übernehmen und (additiv) in die eigenen Vorstellungen zu integrieren.

zur eigenen Lebensgeschichte gesetzt werden können.³² In diesem Horizont werden drei Hauptlernwege entfaltet: erstens kreative Auseinandersetzung mit der christlichen Tradition, um individuellen Zugänge zur Christologie vor dem Hintergrund der eigenen Lebensgeschichte zu artikulieren, zweitens diskursiv-argumentative Auseinandersetzung über eigene und fremde christologische Zugänge im Horizont der Wahrheitsfrage und drittens die Begegnung mit gelebter „Christopraxis“ sowie liturgischer Praxis.³³ Das hier vorgeschlagene ästhetisch orientierte Lernen am Triumphkreuz knüpft dabei insbesondere an die ersten zwei Lernwege an.

3. Fazit: Learning Outcome und Kompetenzerwerb des Lehr-Lernarrangements

Aus den vorangegangenen Überlegungen ergibt sich folgendes Learning Outcome: Die SchülerInnen artikulieren und reflektieren ihre eigenen postmortalen Vorstellungen. Sie kennen mit *Christus triumphans* soteriologische Vorstellungen und können diese in Beziehung zu ihren eigenen postmortalen Vorstellungen setzen. Sie nehmen die jeweiligen Positionen strukturiert wahr und beurteilen diese differenziert.

Dabei fordert die semantische Dichte des Triumphkreuzes die SchülerInnen zum komplementären Denken heraus, die Mehrdeutigkeit des Bildmotivs regt an, eigenständige und individuelle Deutungen vorzunehmen. Es ist didaktischer Auftrag, diese Mehrdeutigkeit nicht in Beliebigkeit abgleiten zu lassen, sondern die SchülerInnen mit den soteriologischen Anspruch des Bildwerkes zu konfrontieren. Sie werden diesbezüglich aufgefordert, ihre eigenen postmortalen Vorstellungen mit der Theologie des *Christus triumphans* konstruktiv und abwägend in Beziehung zu setzen. Diese Auseinandersetzung dient somit der Klärung von und dem reflektierten Umgang mit den eigenen postmortalen Vorstellungen.

Inwiefern ein solcher Klärungs- und Reflexionsprozess anhand von Bildern möglich ist, zeigen erste Ergebnisse der bereits zitierten Anastasis-Studie, ohne allerdings Anspruch auf Evidenz zu erheben. Dort konnten *nach* der Erschließung der Ikone fünf Typen von Learning Outcomes erhoben werden, die die Grundlage rudimentärer, in Zukunft noch weiter ausdifferenzierende Kompetenzstufen darstellen können:³⁴ Die SchülerInnen...

³² Vgl. Gerhard Büttner/Hanna Roose, Mit Johannes (etwas) anfangen?!, in: KatBl 126 (2001), 352-356.

³³ Vgl. Ziegler, Jesus als ‚unnahbarer Übermensch‘ (s.o. Anm. 25), 544f.

³⁴ Vgl. Gärtner, Gemeinsamer Lerngegenstand (s.o. Anm. 16) Sample: SchülerInnen der Förderschule Geistige Entwicklung Jg. 8, Grundschule Jg. 3, 4 und Gymnasium Jg. 9.

1. kennen rudimentäre christliche Erlösungsvorstellungen, ohne jedoch eigene postmortale Vorstellungen zu artikulieren. Eine Bezugnahme auf christliche Auferstehungsvorstellung entfällt entsprechend.³⁵

2. besitzen eigene postmortale Vorstellungen und kennen christliche Erlösungsvorstellungen. Es findet keine sichtbare bzw. konsistente Bezugnahme statt.

3. erweitern ihre eigenen postmortalen Vorstellungen (additiv) durch Übernahme selektiver Motive der christlichen Erlösungslehre (z. B. Kreuz, Engel).

4. differenzieren ihre eigenen postmortalen Vorstellungen im Horizont christlicher Erlösungskonzeptionen strukturiert (christologisch) aus.

5. besitzen eigene postmortale Vorstellungen und reflektieren diese im Horizont der (vertieft kennengelernten) christlichen Erlösungskonzeptionen. Sie nehmen postmortale Vorstellungen mehrperspektivisch wahr und können diese miteinander (ggf. höhere Kompetenzstufe: differenziert und strukturiert) abwägend in Beziehung setzen.

Das folgende Lehr-Lernarrangement bezieht sich auf die Kompetenzstufe 5 und ist für die Sekundarstufe II ausgerichtet.

4. Konkretion: Christus triumphans. Ein Lehr-Lernarrangement mit mittelalterlicher und zeitgenössischer Kunst

1. Baustein: Eigene postmortale Vorstellungen artikulieren

Die SchülerInnen erarbeiten anhand des Grabsteins des dadaistischen Künstlers Kurt Schwitters (1887–1948) (vgl. Abb.), dass postmortale Fragen nicht den Bereich des Wissens betreffen, aber dennoch zu den (Glaubens-)Grundfragen der Menschen gehören. Der Grabstein steht auf einem Hannoveraner Friedhof und trägt die Inschrift „Man kann ja nie wissen.“ Hiervon ausgehend vergewissern sie sich ihrer eigenen postmortalen Vorstellungen und bringen diese ggf. kreativ in Form eines eigenen Grabsteinentwurfs zum Ausdruck.

2. Baustein: Triumphkreuz als christliche Soteriologie erschließen

Die SchülerInnen erschließen anhand des Bockhorster Triumphkreuzes die christliche Erlösungsvorstellung des *Christus triumphans*. Die SuS setzen sich kreativ mit dem expressiven Gesichtsausdruck des Corpus auseinander (vgl. Abb.), indem sie in Ich-Form Texte verfassen, die entweder die Perspektive Jesu oder eines Betrachters einnehmen. Hierdurch soll eine persönliche Auseinandersetzung mit dem Kruzifixus initiiert werden. Durch einen

³⁵ Dieses Learning Outcome wurde in der Förderschule Geistige Entwicklung beobachtet. Inwiefern dies als erste Stufe festzuschreiben ist, muss weiter geprüft werden.

Vergleich der Texte können die Mehrdeutigkeit, die theologische Sperrigkeit sowie die Provokationen des Triumphkreuzes deutlich werden. Im weiteren Verlauf erschließen die SuS - auch durch Hintergrundtexte - die komplexe Theologie des Triumphkreuzes und erarbeiten Verknüpfungen von Leid und Auferstehung, von Erniedrigung und Erhöhung, von menschlicher Ohnmacht und göttlicher, königlicher Macht. Vertiefend kann ein Vergleich zwischen einem Triumphkreuz im Kirchenschiff und der Hängung im Museum (vgl. Abb.) auf die Unterschiede zwischen (mittelalterlich-)religiöser und (gegenwärtig-)ästhetischer Rezeption aufmerksam machen. Hierdurch können die SuS erkennen, dass das Triumphkreuz zum einen im Zentrum des christlichen Glaubens „hängt“ und absoluten Wahrheitsanspruch auf universale und individuelle Erlösung besitzt. Zum anderen wird deutlich, dass heute diese Weltdeutung auch museal und ästhetisiert ist, wodurch die Notwendigkeit einer mehrperspektivischen Betrachtung und Beurteilung von Christologie, Soteriologie und Eschatologie unterstrichen wird.

3. Baustein: Zeitgenössische künstlerische Passions- und Erlösungsvorstellungen kennen und erschließen lernen

Die SchülerInnen lernen zeitgenössische Kreuzigungsdarstellungen kennen. Sie nehmen wahr, dass *Christus triumphans* kein zeitgenössisch relevantes künstlerisches Motiv mehr darstellt und reflektieren die gegenwärtige Relevanz von Christus als Sieger und König. Darüber hinaus erkennen sie, dass Kreuzigungs- und bedingt Erlösungsvorstellungen auch von der sog. autonomen Kunst (transformiert) aufgegriffen werden. Durch künstlerische Arbeiten z. B. von Boris Mikhailov („Case history“), Bettina Rheims („INRI“),³⁶ Siegfried Anzinger (diverse Kreuzigungs- und Auferstehungsbilder) oder Christian Jankowski („Casting Jesus“) lernen sie künstlerische Ausdrucksformen und Darstellungsweisen kennen, um (christliche) Passions- und z. T. auch Erlösungsvorstellungen neu ins Bild zu setzen.

4. Baustein:

Im Horizont der christlichen Bildwerke zum *Christus triumphans* resp. seiner zeitgenössischen Transformation reflektieren die SchülerInnen erneut ihre eigenen postmortalen Vorstellungen. Sie bringen diese in eigener Bildproduktion kreativ zum Ausdruck (z. B. Fotografie, Zeichnungen) und beziehen sich, ggf. in Form schriftlicher Reflexion hierbei auch abgrenzend oder zustimmend auf christliche Erlösungsvorstellungen.

³⁶ Vgl. religionsdidaktische Zugänge zu Mikhailov und Rheims in Rita Burcher/Claudia Gärtner, Mit Bildern lernen. Eine Bilddidaktik für den Religionsunterricht, München 2014, 68-71; 172-175.

Abb. 1-3: Bockhorster Triumphkreuz, Westfalen, Ende 12. Jahrhundert, Eichenholz, originale Fassungsreste, 352 x 217 cm, LWL-Museum Münster.

Abb. 4: Anástasis (Auferstehung), russische Ikone, Anfang 16. Jhd., 131 x 104 cm, Ikonenmuseum Recklinghausen

Abb. 5 Kurt Schwitters, Grabstein, Hannoveraner Friedhof.