

»WER IST ABER DER, ÜBER DEN ICH SOLCHE DINGE HÖRE?«

Jesulogie und Christologie als Jesus-Transformationen im Religionsunterricht

Marion Keuchen

I EINLEITUNG UND FRAGESTELLUNG

»Herodes, der Fürst, vernahm alles, was geschah. Er war irritiert, da von einigen gesagt wurde, Johannes sei von den Toten auferstanden, von anderen aber, Elija sei erschienen, von wieder anderen, einer der Propheten aus alter Zeit habe sich erhoben. Und Herodes sagte: »Johannes habe ich köpfen lassen. Aber, wer ist dieser, über den ich soviel höre?« Und er versuchte, ihn zu Gesicht zu bekommen.«¹ (Lk 9,7-9)

Wer ist dieser Jesus? Diese Frage stellen sich Menschen bis ins 21. Jahrhundert. Um diese Frage für sich zu beantworten, möchte Herodes Jesus persönlich kennen lernen. Nur bei Lukas bekommt Herodes auch die Chance, Jesus kennen zu lernen (Lk 23,6-12). Die Chance einer persönlichen Begegnung haben wir anders als Herodes heute nicht mehr. Im schulischen Religionsunterricht inszenieren aber heute noch Lehrkräfte »Begegnungen« mit Jesus.

Wer ist Jesus? Dieser Frage sind verschiedene Frageperspektiven immanent. Die Frage »Wer ist Jesus für mich?« ist eine andere als »Wer war Jesus von Nazareth?«. Beide Fragen haben ihre Berechtigung im Religionsunterricht. Jesus und seine Botschaft sprechen bis heute viele Menschen unterschiedlicher Glaubensrichtungen, verschiedener Weltanschauungen und Werthaltungen an. Bei Schülerinnen aller Altersstufen dominiert vor allem die Verbindung Jesu mit ethischem Handeln und seinem Einsatz für Schwache und Entrechtete. Die Frage »Wer war Jesus von Nazareth?« wird so auch von Schülerinnen die sich selbst als »atheistisch« und/oder »kirchenfern« betiteln, und Angehörigen anderer Religionen beantwortet.

Armbänder mit der Aufschrift W.W.J.D. (What would Jesus do?), deren Ursprung in evangelikalen US-amerikanischen Strömungen liegt, zeigen auch einen ethischen Blick auf Jesus und sein Handeln. Solche Armbänder tragen

¹ U. BAIL u. a. (Hrsg.), Bibel in gerechter Sprache, Gütersloh 2006 = BigS.

Schülerinnen, die sich als explizit christlich bezeichnen. Jesus wird als Vorbild für das eigene Leben aufgegriffen. So wird die Frage »Wer ist Jesus für mich?« individuell beantwortet.

Mehrere empirische Studien zu Jesusvorstellungen von Schülerinnen untersuchen, wie Kinder und Jugendliche zu Beginn des 21. Jahrhunderts in Deutschland von Jesus denken und sprechen.² Die Studien decken sich mit meinen schulischen Erfahrungen als Religions-, Philosophie- und Deutschlehrerin. In allen Studien wird Jesus von einem Teil der Schülerinnen als herausragender Mensch angesehen, dessen ethisches Handeln und konsequente Lebensführung mit Respekt wahrgenommen werden. Jesu Eintreten für Gewaltlosigkeit, Frieden und Liebe wird allgemein wertgeschätzt bis hin als vorbildhaft für das eigene Leben.

Die Menschen, die Jesus in erster Linie oder gar ausschließlich als ethisch handelnden Menschen wahrnehmen, vertreten nach Hanna Roose und Friedhelm Kraft eine »Jesulogie«.³ »Jesulogie« ist ein breites Themenfeld im schulischen Religionsunterricht. Im Unterschied dazu steht die »Christologie«, bei der nicht das Leben Jesu im Zentrum steht, sondern die Frage, wie Jesus Christus der »Erlöser« für Christinnen sein kann. Lebensstationen von Jesus wie Empfängnis, Geburt, Leiden, Kreuz, Auferstehung und Wiederkunft werden in ihrer Bedeutung für Christinnen gedeutet. Auch die Christologie ist ein Themenfeld im Religionsunterricht. Sie scheint zunächst unzugänglicher für Schülerinnen als die »Jesulogie«, da sie etwa Schülerinnen anderer Religionszugehörigkeit, die auch im evangelischen Religionsunterricht sitzen, ausschließt. Zwei Argumente zeigen aber, dass die Aufnahme von Christologie im Religionsunterricht unverzichtbar ist. Schon die biblischen Schriften selbst in den Evangelien und in der Briefliteratur erzählen das Leben Jesu aus einer nachösterlichen Sicht. Sie beschreiben das Leben Jesu aus der Perspektive des Glaubens an die Auferstehung Jesu. Daher ist schon dem Neuen Testament

² H. HANISCH/S. HOPPE-GRAF, »Ganz normal und trotzdem König«. Jesus Christus im Religions- und Ethikunterricht: Begriffskonstruktionen von Jugendlichen im sechsten Schuljahr, Stuttgart 2002. G. BÜTTNER, »Jesus hilft!« Untersuchungen zur Christologie von Schülerinnen und Schülern, Stuttgart 2002. T. ZIEGLER, Jesus als »unnahbarer Übermensch« oder »bester Freund?« Elementare Zugänge Jugendlicher zur Christologie als Herausforderung für Religionspädagogik und Theologie, Neukirchen-Vluyn 2006. M. ALBRECHT, Für uns gestorben. Die Heilsbedeutung des Kreuzestodes aus der Sicht Jugendlicher, Göttingen 2007. C. BUTT, Kindertheologische Untersuchungen zu Auferstehungsvorstellungen von Grundschülerinnen und Grundschülern, Göttingen 2009. M. ZIMMERMANN, Kindertheologie als theologische Kompetenz von Kindern. Grundlagen, Methodik und Ziel kindertheologischer Forschung am Beispiel der Deutung des Todes Jesu, Neukirchen-Vluyn 2010.

³ F. KRAFT/H. ROOSE, Von Jesus Christus reden im Religionsunterricht, Göttingen 2011, 9.

eine reine »Jesulogie« fremd. Das zweite Argument ist neben dem bibelhermeneutischen ein didaktisches und systematisches. Roose und Kraft betonen:

Uns ist es wichtig, deutlich zu machen, dass Aussagen über Jesus und seine Überlegungen zu seiner Person eine Form von Christologie darstellen. Damit sind wir nicht nur den biblischen Texten nahe, sondern entsprechen dem Denken von Kindern und Jugendlichen, deren Bild von Jesus wesentlich »christologischer« bestimmt ist, als allgemein angenommen wird. Weiterhin gilt: Wer christologisch fragt, fragt zugleich nach den Deutungen menschlichen Lebens.⁴

Wie gelangen Jesulogie und Christologie in den Religionsunterricht? Wie wird »Jesus« »gelernt«? Das Lehr-Lerngeschehen ist im kompetenzorientierten Religionsunterricht das Zentrum. In der Definition von Bildungsstandards ist Lernen ein zentraler Begriff. Bildungsstandards formulieren nach der Kliemestudie »Anforderungen an das Lehren und Lernen in der Schule. Sie benennen Ziele für die pädagogische Arbeit, ausgedrückt als erwünschte Lernergebnisse.«⁵ Lernen im Religionsunterricht ist ein weites Forschungsfeld, wobei große Teile in der Blackbox »Schülerinkopf« verborgen bleiben.⁶ Lernen im Unterrichtsgeschehen geschieht häufig anhand von Medien. Schon seit dem 16. Jahrhundert wurde mit Kinderbibeln und ihrer Bebilderung religiös gelernt.⁷ »Das Schulbuch als klassisches Leitmedium mit Orientierungsfunktion behält im schulischen Medienverbund weiterhin eine wichtige Funktion«⁸ und ist ein nicht zu vernachlässigender Faktor des gegenwärtigen Religionsunterrichts. Die Theorie und Methoden der Schulbuchforschung, führend hier das international tätige Georg-Eckert-Institut – Leibniz-Institut für internationale Schulbuchforschung, weiten sich in jüngster Zeit auf Fragen der Nutzung und Aneignung von Lehr- und Lernmitteln in der Unterrichtspraxis aus.⁹ Anhand

⁴ KRAFT/ROOSE, Von Jesus Christus, 11.

⁵ E. KLIEME u. a., Zur Entwicklung nationaler Bildungsstandards. Eine Expertise, Bonn/Berlin 2003/Nachdruck 2009, 13. https://www.bmbf.de/pub/zur_entwicklung_nationaler_bildungsstandards.pdf (Zugriff: 23.03.2018).

⁶ Vgl. C. GRAMZOW u. a., Lernen wäre eine schöne Alternative. Religionsunterricht in theologischer und erziehungswissenschaftlicher Verantwortung, Leipzig 2008.

⁷ Vgl. C. REENTS/C. MELCHIOR, Die Geschichte der Kinder- und Schulbibel. Evangelisch – katholisch – jüdisch, Göttingen 2011. Zum Bildwerk: M. KEUCHEN, Bild-Konzeptionen in Bilder und Kinderbibeln. Die historischen Anfänge und ihre Wiederentdeckung in der Gegenwart, Göttingen 2016.

⁸ V.-J. DIETRICH, Schulbuchforschung, in: [wibilexhttps://www.bibelwissenschaft.de/wirelex/das-wissenschaftlich-religionspaedagogische-lexikon/lexikon/sachwort/anzeigen/details/schulbuchforschung/ch/15d2dc0213aefc3d441f0f712485007b/](https://www.bibelwissenschaft.de/wibilexhttps://www.bibelwissenschaft.de/wirelex/das-wissenschaftlich-religionspaedagogische-lexikon/lexikon/sachwort/anzeigen/details/schulbuchforschung/ch/15d2dc0213aefc3d441f0f712485007b/) (verfasst Januar 2015, Zugriff: 23.03.2018).

⁹ Vgl. E. FUCHS/S. SAMMLER, Schulbücher zwischen Tradition und Innovation. Ein Streifzug durch die Geschichte des Georg Eckert Instituts, Braunschweig 2015, 12.

eines von Silke Hagemann und mir konzipierten Schulbuchs¹⁰ zu Jesus Christus zeige ich auf, wie in Unterrichtsmaterial Jesulogie und Christologie verbunden werden können und dadurch ein Beitrag zu schülerinnenorientierten Zugängen zu Jesus Christus im Unterrichtsgeschehen geleistet werden kann.

2 JESULOGIE UND CHRISTOLOGIE AUF DEM COVER

Das Cover eines Buches fällt sofort ins Auge, darin unterscheidet sich ein Schulbuch nicht von anderen Büchern. Auf dem Cover werden programmatische Entscheidungen und Konzeptionen von Büchern sichtbar. Das Cover verbildlicht im Schulbuchbereich oft ein didaktisches Potenzial, das genutzt werden sollte.¹¹ Inwiefern entfaltet ein Cover Jesulogie und Christologie?

Mit der Verbindung von Jesulogie und Christologie sollen die Lebensrelevanz und Lebensförderlichkeit von Jesus Christus für das Leben von Schülerinnen deutlich werden. Die Lebensrelevanz von Religion aufzuzeigen, ist ein wichtiges Teilziel eines kompetenzorientierten Religionsunterrichts.¹² Dabei bedarf die Formulierung von Kompetenzen für den gegenwärtigen Religionsunterricht einer bildungstheoretischen Begründung. Albert Biesinger fasst diese in zwei Kriterien zusammen: »Für den religionspädagogischen Diskurs sind die beiden Kriterien ›Lebensrelevanz‹ und ›Fachrepräsentanz‹ unausweichliche Bezugspunkte.«¹³ Biesinger hat hier besonders den Religionsunterricht an beruflichen Schulen im Blick, diese Pole sind aber auf jede Schulform in Abstufungen übertragbar. Rainer Lachmann wendet sich an Religionslehrkräfte mit der Konkretisierung für den Unterricht:

Freilich kann sich der RU, der wie alle Fächer an der erzieherischen Aufgabe und dem Bildungsauftrag der Schule partizipiert, nicht mit bloßer Wissensvermittlung und Kenntnisanhäufung begnügen. Wenn Sie von der Erinnerungswürdigkeit und Lebensrelevanz der religionsunterrichtlich zu vertretenden christlichen Sache wirklich überzeugt sind, werden Sie mit Ihrem Unterricht stets darum bemüht sein, Ihre Schülerin-

¹⁰ S. HAGEMANN/M. KEUCHEN, Jesus Christus. Themenheft für den evangelischen Religionsunterricht in der Oberstufe, Göttingen 2014.

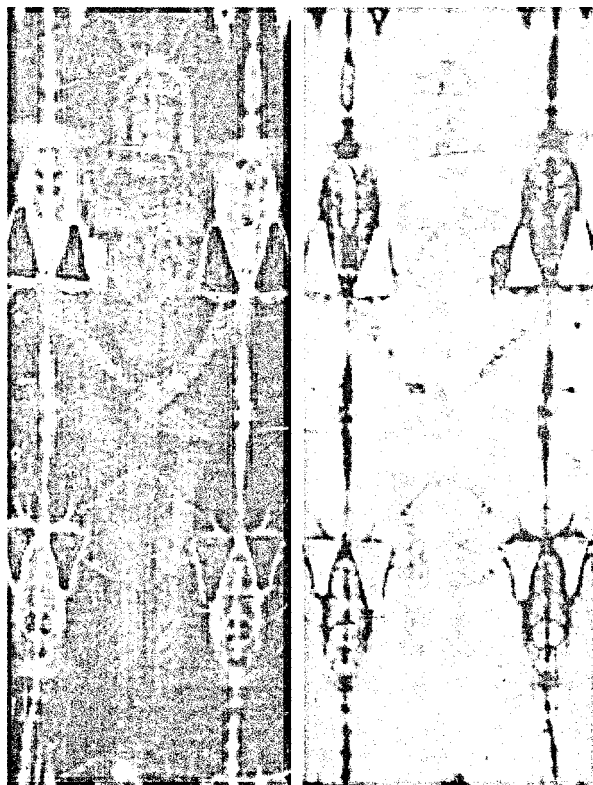
¹¹ Die Germanistin Laudenberg plädiert für die Nutzung des didaktischen Potenzials im Bereich der Kinder- und Jugendbücher: B. LAUDENBERG, Das Titelbild von Kinder- und Jugendbüchern – mehr als ein visueller Kaufanreiz und ›stummer Impuls?!, in: G. MARCI-BOENECKE/M. RATH (Hrsg.), BildTextZeichen lesen. Intermedialität im didaktischen Diskurs, München 2006, 93-104.

¹² Einen Überblick über die Debatte bietet: G. OBST, Kompetenzorientiertes Lehren und Lernen im Religionsunterricht, Göttingen 2015.

¹³ A. BIESINGER, Kompetenzorientierung – mehr als des Kaisers neue Kleider?, in: DERS. u. a., Kompetenzorientierung im Religionsunterricht an berufsbildenden Schulen, Münster/New York 2014, 9-16, hier 10.

nen über die Vermittlung von Kenntnissen hinaus zu tieferer Einsicht, zu existentiell-
lem Verstehen der christlichen Inhalte zu führen und anzuleiten.¹⁴

Dabei wird besonders im Bereich der Bibeldidaktik in der Religionspädagogik
die Schwierigkeit diskutiert, eine Lebensrelevanz biblischer Texte Schülerinnen
zu zeigen.¹⁵ Jesulogie und Christologie, die beide auf die Lebensförder-
lichkeit für Schülerinnen zielen, sollen auf dem Cover des Unterrichtsmateri-
als zum Vorschein kommen.



*Abb. 1: Die erste Fotografie des Turiner Grabtuchs, Negativ (links und seitenverkehrt) und
Positiv*

¹⁴ R. LACHMANN, Einführung in den Beruf einer Religionslehrkraft, in: DERS. u. a., Religi-
onsunterricht – Orientierung für das Lehramt, Göttingen 2006, 1-50, hier 35.

¹⁵ Exemplarisch hierzu die Habilitationsschrift: M. FRICKE, »Schwierige« Bibeltex-
te im Religionsunterricht. Theoretische und empirische Elemente einer alttestamentlichen
Bibeldidaktik für die Primarstufe, Göttingen 2005.

Ein oft als Jesusdarstellung verstandenes, sehr bekanntes Bild ist das »Turiner Grabtuch«. Das Grabtuch ist ein Leinentuch, das ein Ganzkörper-Bildnis der Vorderseite und Rückseite eines Menschen zeigt. Ein Mann mit langen lockigen Haaren und Bart ist erkennbar. Das Tuch wird im Turiner Dom aufbewahrt, daher sein Name. Um das Tuch gibt es eine intensive Debatte in der Geschichtswissenschaft, Archäologie und Theologie.¹⁶ Von einigen Gläubigen wird es als das Tuch verehrt, in das Jesus nach seiner Kreuzigung eingewickelt und in das Grab gelegt wurde. Dieses Tuch hat eine Reihe von Christusdarstellungen der vergangenen Jahrhunderte bis heute inspiriert z. B. das Bildnis Christus mit Dornenkrone von Franz Ittenbach, einem Nazarener der Düsseldorfer Schule (1813–1879).¹⁷ Durch das Tuch wird das Aussehen Jesu eindeutig festgelegt. Die Frage »Wer war Jesus von Nazareth?«, die Frage nach dem historischen Jesus, wird sogar mit einem visuellen Bild von ihm beantwortet. Das Kerncurriculum betont dagegen die Offenheit des Unterrichts in der Beantwortung dieser Frage: »Im Unterricht kommt es darauf an, dass die Schülerinnen einen eigenen Zugang zu Jesus Christus gewinnen und ihre Vorstellungen im Hinblick auf Jesus Christus als Gottes Sohn erweitern.«¹⁸ Dieses Ziel des Unterrichts wird durch das Bild nicht befördert. Dieses Bild als Cover nimmt zudem keinen der Aspekte einer Christologie auf – wenn man von der Wirkungsgeschichte als Reliquie absieht. Die Lebensrelevanz von Jesus Christus für Menschen, für Schülerinnen rückt gar nicht in den Blick.

Das Cover des »Spiegel« (22/1996) hat den Titel »Gesucht: Ein Mensch namens Jesus. Auf den Spuren des historischen Christus«. Das Coverbild nimmt das Turiner Grabtuch auf und verfremdet es dadurch, dass es das Bild in verschiedenen Farben einfärbt. Durch diese Verfremdung wird der Aspekt betont, dass es verschiedene Bilder von Jesus gibt. Eine Deutungsoffenheit für Schülerinnen in der Jesulogie wird befördert. Allerdings liegt auch diesem Cover das Turiner Grabtuch zugrunde mit der eben angeführten Problematik der hervorgehobenen Historizität von Jesus.

¹⁶ Einen Überblick über den aktuellen Forschungsstand mit einer ausführlichen Literaturliste und Links zu vielfältigem Bildmaterial bietet: https://de.wikipedia.org/wiki/Turiner_Grabtuch (Zugriff: 23.03.2018).

¹⁷ Vgl. H. FINKE, Der Madonnenmaler Franz Ittenbach: 1813-1879, Köln 1898.

¹⁸ KIRCHENAMT DER EKD (Hrsg.), Kerncurriculum für das Fach Evangelische Religionslehre in der gymnasialen Oberstufe. Themen und Inhalte für die Entwicklung von Kompetenzen religiöser Bildung, EKD Texte 109, Hannover 2010, 36.

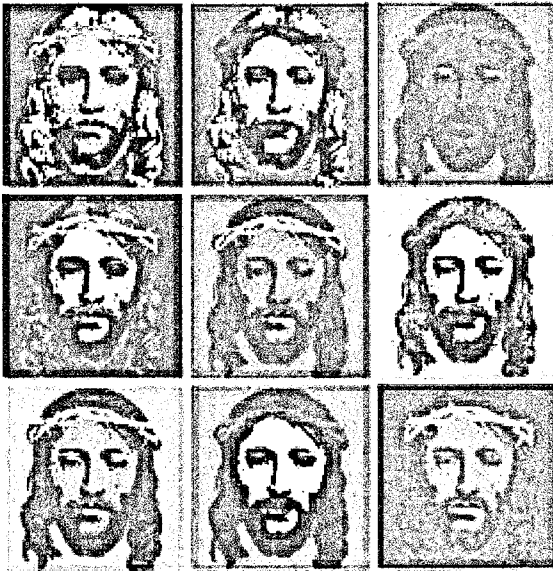


Abb. 2: »Spiegel« Titelblatt 1996 »Gesucht: Ein Mensch namens Jesus. Auf den Spuren des historischen Christus«

Zum »Spiegel« des damaligen Jahrgangs passt diese Wahl, da das Heft nach dem historischen Menschen Jesus fragt. Im Untertitel taucht zwar die Bezeichnung »Christus« auf, Christus wird aber in seiner historischen Dimension betrachtet. Die Jesulogie steht im Vordergrund, was auch einer nicht christlichen Zeitschrift entspricht.¹⁹

¹⁹ Vgl. O. GEHRS, *Der Spiegel-Komplex*, München 2005. Der »Spiegel« hat eine lange Geschichte mit Jesus, so veröffentlichten ein Spiegelredakteur und der Herausgeber jeweils Jesusbücher: W. HARENBERG, *Jesus und die Kirchen, Bibelkritik und Bekenntnis*, Stuttgart/Berlin 1966 und R. AUGSTEIN, *Jesus Menschensohn*, München/Gütersloh/Wien 1972. (Auf diese Literatur machte mich freundlicherweise Martin Leutzsch aufmerksam.)

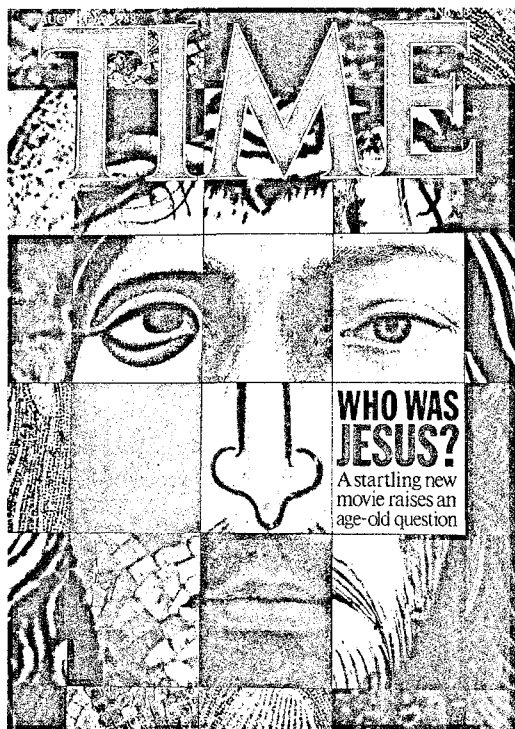


Abb. 3: »Time-Magazin« Titelblatt 1988

Das Cover eines Oberstufen-Materialheftes zu Jesus Christus zeigt das Titelblatt vom 15. August 1988 des »TIME-Magazin«, das Jesus aus verschiedenen Gesichtsteilen zusammensetzt.²⁰ Der Grafiker von TIME-Magazine, Tom Bentkowski, hat aus fünfzehn Jahrhunderten siebzehn Jesusbilder ausgewählt und zu einer Collage zusammengesetzt.²¹ Hier wird Jesus als Gestalt sichtbar, von dem nach seinem Leben und Sterben weiter berichtet worden ist. Die Vielfältigkeit von Jesusbildern wird ins Bild gebracht. Jesulogie wird nicht eindimensional gezeigt. Dieses Cover wird dem Titel des Materials gerecht: »Der Mann aus Nazareth – Jesus Christus«. Dieser Materialtitel spricht den historischen und menschlichen Jesus an und hebt hervor, dass dieser Mann aus Nazareth kommt. Dadurch wird sein historisch wahrscheinlicher Geburtsort beschrieben²² und die Historizität betont. Neben der Historizität wird das kurze Bekenntnis von Petrus in Mk 8,29 genannt: »Du bist der Christus.«

²⁰ E. MARGGRAF/E. RÖHM, Oberstufe Religion: Der Mann aus Nazareth – Jesus Christus, Schülerheft, Stuttgart 1993.

²¹ Die Herkunft der einzelnen Jesusbilder wird aufgeführt vgl. MARGGRAF/RÖHM, Der Mann aus Nazareth, Umschlagrückseite.

²² Vgl. A. STROTMANN, Der historische Jesus. Eine Einführung, Paderborn 2012, 56 f.

(Übersetzung nach Martin Luther 1984) oder anders übersetzt »Du bist der Messias, der Gesalbte Gottes« (Bibel in gerechter Sprache). Dieses Bekenntnis ist zum Eigennamen »Jesus Christus« geworden. Die samaritanische Frau setzt in Joh 4,25 beide Begriffe »Christos« und »Messias« gleich: »Ich weiß, dass der Messias kommt, der Christos oder der Gesalbte genannt wird. Wenn jener kommt, wird er uns alles verkünden.« (BigS) Seine Anhängerinnen identifizieren den historischen Jesus als erwarteten jüdischen Heilsbringer. Durch den Titel des Materialheftes wird Christologie deutlich. Allerdings ist in dem Bild Jesu Heilsbotschaft weniger visuell, sondern nur in der Bezeichnung »Jesus Christus« erkennbar.

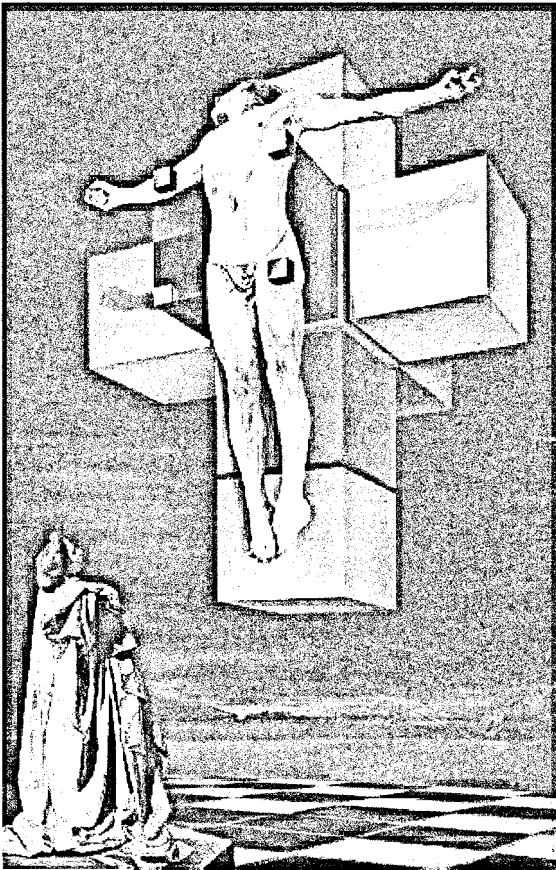


Abb. 4: Salvador Dalí »Corpus Hypercubus« 1954

Ein Bild verbindet Jesulogie und Christologie in besonderer und für Schülerinnen lebensrelevanter Weise: Das surrealistische Bild »Corpus Hyper-

cubus« aus dem Jahr 1954 von Salvador Dalí.²³ Dalí wollte mithilfe geometrisch-mathematischer Präzision Aussagen zur Transzendenz abbilden.²⁴ Er verbildlichte folgenden Satz des Theologen Nikolaus von Kues (1401–1464): »Da uns zu den göttlichen Dingen nur der Zugang durch Symbole als Weg offensteht, so ist es recht passend, wenn wir uns wegen ihrer unverrückbaren Sicherheit mathematischer Symbole bedienen.«²⁵ Dalí bringt einen Corpus Hypercubus ins Bild. »Obwohl das menschliche Anschauungsvermögen auf den dreidimensionalen Raum beschränkt ist, kann durch Analogieschlüsse und formale algebraische Überlegungen ein vierdimensionales Objekt erfasst werden. Der Hyperwürfel ist ein Versuch, diese vierte Dimension darzustellen. Dalí malt Jesus Christus auf das Netz eines solchen Hyperwürfels.«²⁶ Jesus Christus hat seinen Kopf abgewendet. Er schaut die Betrachtenden nicht an, sodass Raum bleibt, sich ein eigenes Jesusbild zu machen. Die Perspektive auf das Kreuz ist eine klassische, wobei der Hyperwürfel surreale Elemente aufweist, ebenso wie die Tatsache, dass Jesus Christus am Kreuz zu schweben scheint. Wundmale und Nägel fehlen. Von der unteren linken Ecke blickt Maria Magdalena auf den Gekreuzigten. Dalís Frau Gala stand Dalí dafür Modell.²⁷ Maria Magdalena trägt ein Gewand mit klassischem Faltenwurf und steht in ebenfalls klassischer Pose. Durch die Einfügung dieser Person wird der Blick auf Jesus Christus ins Bild gebracht. Jesus wird eben erst durch den Blick seiner Anhängerinnen auf ihn zum Christus. Auch die Betrachtenden des Bildes nehmen eine ähnliche Blickrichtung wie die von Maria Magdalena von unten hinauf zu Jesus ein. Sie reihen sich dadurch in die Reihe der Menschen ein, die auf Jesus blicken. In dem Bild scheint Jesus Christus als Gestalt auf, von der erst nachösterlich erzählt wurde. Seine Botschaft erscheint zeitlos und gültig für Vergangenheit, Gegenwart und Zukunft. Die Vergangenheit kommt durch den Einsatz von klassischen Elementen wie Gewand, Blickperspektive und Lichtgestaltung zum Vorschein. Die Gegenwart tritt durch einen modernen, mathematischen Raumkörper auf und die Zukunft durch die Inszenierung von Transzendenz durch die Verbindung der einzelnen Bildelemente. Die transzendente Botschaft von Jesus Christus scheint auf. Dalí malt das Überschreiten des Irdischen hin auf Gott. Jesus als ausgebildete Gestalt mit der damit verbundenen Offenheit, seine Botschaft im Bezug zu Menschen, die auf ihn blicken, und der zeitlose Bezug sowohl seiner Botschaft als auch

²³ Zum Hintergrund des Bildes vgl. H. J. HORNIK, *Prayer in a Fourth Dimension*, in: *Virtual Lives. Christian Reflection*, Baylor University 2011, 47–48.

²⁴ Zu Dalís »nuklearen Mystik« vgl. R. DESCHARNES, *Salvador Dalí, Das malerische Werk, 1946–1989*, Bd. 2, Köln 1993, 407 ff.

²⁵ »[...] cum ad divina non nisi per symbola accedendi nobis via pateat, quod tunc mathematicalibus signis propter ipsorum incorruptibilem certitudinem uti poterimus.« Zit. n.: N. VON KUES, *Philosophisch-theologische Werke*, Lateinisch-Deutsch, Bd. 1, Hamburg 2002, *De docta ignorantia* I.XI.32, 44.

²⁶ HAGEMANN/KEUCHEN, *Jesus Christus*, 45.

²⁷ Zu Gala Dalí vgl. A. SEEMANN, »Ich bin alles!« Gala Dalí, München 1999.

seiner Gestalt sind durch das gewählte Bild auf dem Cover des Schulbuchs sichtbar. Christologie und Jesulogie werden mit ihrer Lebensrelevanz für Menschen gezeigt.

3 DIE ANFORDERUNGSSITUATION IM RELIGIONSUNTERRICHT

Jeder Baustein des Schulbuchs beginnt mit einer »Anforderungssituation« als didaktischer Eröffnung eines Unterrichtsgeschehens. In der Religionsdidaktik hat sich seit ungefähr einem knappen Jahrzehnt dieser Begriff durchgesetzt. Durch Anforderungssituationen sollen kompetenzorientierte Lernprozesse im Religionsunterricht in Gang gesetzt werden.²⁸ Gabriele Obsts einschlägige Definition wird weithin rezipiert:

Kompetenzen zielen auf den Umgang mit alltäglichen [...] Situationen, in denen der Einzelne sich zu konkreten Herausforderungen reflektierend und urteilend verhalten [...] muss. [...] In solchen Situationen können sich z. B. Fragen stellen, die geklärt oder beantwortet werden sollen. [...] Kompetenzorientierter RU macht solche didaktische Handlungssituationen zum didaktischen Ausgangspunkt des Lernens.²⁹

Kompetenzorientierter Unterricht präsentiert nicht wie ein Geschäft Waren als Angebote für die Lernenden, sondern zielt auf eine aktive Auseinandersetzung sowohl von Seiten der Lernenden³⁰ als auch von Seiten der Lehrkräfte. Die Lernenden rücken näher an das gesellschaftliche Leben nach der Schule heran. Und die Lehrkräfte setzen sich intensiver mit der gegenwärtigen und zukünftigen Lebenswelt ihrer Schülerinnen auseinander.

²⁸ Eine gute Übersicht über die kontrovers geführte Diskussion um Kompetenzorientierung im Religionsunterricht bietet OBST, Kompetenzorientiertes Lehren, 130–159 mit dem Hinweis auf einschlägige Literatur 269–288.

²⁹ OBST, Kompetenzorientiertes Lehren, 186. Schweitzer kritisiert, dass Obst hier einen unmittelbaren Zusammenhang zwischen dem Bewältigen von »Aufgaben« oder dem Lösen von »Problemen« einerseits und der angestrebten Kompetenzorientierung herstelle. Zugespitzt komme es hier zu einer Gleichsetzung zwischen dem Ausgang der Anforderungssituationen und Kompetenzorientierung. Vgl. F. SCHWEITZER, Vom Desiderat zur evidenzbasierten Unterrichtsgestaltung: Lernaufgaben in fachdidaktischer Perspektive am Beispiel Religionsdidaktik, in: B. RALLE u.a. (Hrsg.): Lernaufgaben entwickeln, bearbeiten und überprüfen. Ergebnisse und Perspektiven fachdidaktischer Forschung, Münster 2014, 23–32, hier 25.

³⁰ Zum vielfach thematisierten Kriterium der Lernendenaktivierung kritisch vgl. A. RENKL, Lernaufgaben zum Erwerb prinzipienbasierter Fertigkeiten: Lernende nicht nur aktivieren, sondern aufs Wesentliche fokussieren, in: RALLE u. a. (Hrsg.), Lernaufgaben, 12–22.

Dieser Ansatz wurde in der Religionspädagogik stark diskutiert. Die Grundsatzdiskussion über Chancen und Grenzen des kompetenzorientierten Religionsunterrichts hat aber an Schärfe verloren, seit die Metastruktur deutschlandweit für alle Fächer verbindlich eingeführt wurde.³¹ Bernhard Dressler fokussiert den Begriff »Anforderungssituation« auf seine Problemlösungskompetenz. Dressler markiert mit Recht eine rechtfertigungstheologische Grenze. Er stellt fest, dass sich religiöse Herausforderungen in realen Lebenssituationen von solchen unterscheiden, die in der Schule didaktisch inszeniert werden. Der didaktische Versuch der Grenzüberschreitung in der Schule verfehlt die grundlegende Einsicht, dass es im Leben vielfach nicht um lösbare Probleme geht. »Religiöse Kompetenz schließt gerade das Wissen ein, dass das Leben nicht nur im Aktivismus von Problemlösungen bestehen kann und soll.«³² Inszenierter Unterricht und reales Leben sind grundlegend zu unterscheiden. Friedrich Schweitzer kritisiert darüber hinaus zu Recht, dass es häufig bei Anforderungssituationen im Religionsunterricht nur darum gehe, den religiösen Hintergrund zu finden.

Karikierend zugespitzt, droht der Unterricht in Schülersicht dann zu einer Art Suchaufgabe zu werden, bei der es vorhersagbar immer nur um eines geht: *Finde den religiösen Aspekt oder Hintergrund!* Beim ersten Mal mag es dabei die erwünschten Aha-Effekte geben, im Wiederholungsfall hingegen wird sich eher Langeweile einstellen. Der Religionsunterricht entdeckt eben immer und überall dasselbe – Religion!³³

Eine solche Suche ist langweilig. Zudem sei die alleinige Fokussierung auf Anforderungssituationen als Gestaltung von Religionsunterricht als einzigem Ansatz eine didaktische Engführung. Dem ist zuzustimmen, da gerade narrative, poetische und – auf den Religionsunterricht bezogen – biblische Texte oftmals andere Formen der Erarbeitung erfordern, die nicht auf eine konkrete Handlungsrelevanz gerichtet sind. Handeln ist dabei immer ein Teil von kognitiven Prozessen, in denen Emotionen eine grundlegende Bedeutung haben.³⁴ (Ich zeige im fünften Unterpunkt anhand des Materials zum Vaterunser ein Beispiel dieser Form der Erarbeitung.) Religionsunterricht hat aber grundlegend mit Handlungssituationen zu tun, in denen Probleme zu lösen und entsprechende Kompetenzen zu erwerben sind. In den Handlungssituationen

³¹ Vgl. OBST, Kompetenzorientiert Lehren, 130.

³² B. DRESSLER, Religionspädagogik zwischen Bildungstheorie und Kompetenzdidaktik, in: Theologische Literaturzeitung 135 (2010), 511-526, hier 526.

³³ Vgl. SCHWEITZER, Desiderat, 27.

³⁴ Zum Zusammenhang zwischen Kognition und Emotion vgl. MARTIN SANDER-GAISER, Neue Lerntheorien und ihre Relevanz für den kompetenzorientierten Religionsunterricht, in: C. GRAMZOW u. a. (Hrsg.), Lernen wäre eine schöne Alternative. Religionsunterricht in theologischer und erziehungswissenschaftlicher Verantwortung, Leipzig 2008, 73-91, bes. 75 f.

(Obst) oder Anforderungssituationen geht es nicht immer um dieselbe Prozedur, es sind keine »situieren Lernaufgaben«, sondern weiter gefasste Handlungssituationen. Eine mögliche Vielfalt solcher Handlungssituationen wird an den einzelnen Anforderungssituationen unseres Heftes deutlich. Zudem muss der religiöse Aspekt nicht erst gefunden werden, sondern steht schon von vornherein im Mittelpunkt der Bearbeitung. Das Wichtige dabei ist, dass er schon von Anfang an in reale Kontexte eingebettet ist. Diese Einbettung in einen realen Kontext und die Weite der zu bearbeitenden Aufgaben möchte ich als Chance dieses Ansatzes hervorheben.³⁵ Beide Aspekte werden bei der Anforderungssituation des ersten Bausteins deutlich.

4 DIE ANFORDERUNGSSITUATION: WIE MUSSTE ES BEGINNEN?



Abb. 5: Werbeplakat des »Media Markts« Dezember 2011

³⁵ Ein grundlegendes Defizit im Bereich der religionsdidaktischen Diskussion zu Anforderungssituationen bleibt dabei die bisherige fehlende empirische Überprüfung. Schweitzer bemerkt, dass fast durchweg »mit allgemeinen Plausibilitäten oder mit (oft eigenen) »Erfahrungen« argumentiert« werde. (SCHWEITZER, Desiderat, 28.) Meine Argumentation beruht auf eigenen Erfahrungen mit dem Einsatz des Materials im konkreten Unterricht. Hier eröffnet sich ein interessantes und notwendiges Forschungsfeld, die Lehr-Lern-Prozesse im Unterrichtsgeschehen mit Anforderungssituationen zu erforschen, um die Reichweite und die Wirkung dieser Konstruktion von Lernen aufzeigen zu können.

Das Plakat zeigt ein Werbeplakat des Elektronikgroßhändlers Media Markt, das im Dezember 2011 deutschlandweit plakatiert wurde. Der Kontext ist folglich real und nicht didaktisch konstruiert. Menschen sind zu sehen, die unter ihrem Weihnachtsbaum jeweils übergücklich Computer, Flachbildbildschirme und Kameras auspacken. Das Plakat trägt den Titel: „Weihnachten wird unterm Baum entschieden“. Das Plakat suggeriert, dass das Weihnachtsfest als religiöse Wahrheit einen Gabenaustausch hat. Das Finale, das »Wichtigste«, findet nach dem Plakat eben unter dem Baum statt, unter dem die Geschenke liegen. Die Aufgaben zu dem Plakat sind weit gefasst und folgen nicht einem gleichbleibenden, schon bekannten Schema einer Erarbeitung: Die Schülerinnen äußern sich kritisch zum Wahrheitsgehalt der Werbebotschaft. Sie tauschen sich in Partnerinnenarbeit darüber aus, was sie unbedingt brauchen, um ein Weihnachtsgefühl zu entwickeln, und in welchen Aspekten der aufgezählten Dinge sie Spuren christlicher Religion entdecken. Abschließend entwerfen sie selbst ein Werbeplakat für die christliche Weihnachtsbotschaft.

Die Mehrheit der Schülerinnen macht selbst religiös bedeutsame Erfahrungen mit dem Weihnachtsfest. Auf welchen Ebenen die Erfahrungen liegen und ob sie religiöse Spuren aufweisen, reflektieren die Schülerinnen selbst. Als grundlegende Kompetenz des Religionsunterrichts zielt die Wahrnehmungs- und Darstellungsfähigkeit nach den Einheitlichen Prüfungsanforderungen in der Abiturprüfung (EPA) auf die Kompetenz, religiöse Spuren in der Lebenswelt wahrzunehmen und darzustellen.³⁶ Die Reflexion der individuell erfahrenen Weihnachtserlebnisse und die eigene Gestaltung von Weihnachtsbotschaften unterstützen die Entwicklung dieser Kompetenz.

Der gesamte Baustein stellt die Frage ins Zentrum: Wie musste es, wie musste die Geschichte mit Jesus beginnen? Fragen der biblischen und nicht-biblischen Quellen zu Jesus und seinem Leben werden aufgegriffen. »Legendarisches« und »Historisches« werden voneinander unterschieden.³⁷ Die Perspektive der nachösterlichen und christologischen Deutung auf Jesus wird deutlich. Durch die Aufnahme der Weihnachtsgeschichte in der Anforderungssituation liegt der Fokus zum einen auf Jesu Person, dem Beginn seiner Biographie, den Quellen seiner Biographie und ihrer nachösterlichen Deutung. Zum anderen kommt Jesu Botschaft in die Diskussion. Person und Botschaft werden thematisiert und miteinander verbunden. Zugleich wird nach der Bedeutung von Jesus und seiner Botschaft für das heutige individuelle Leben gefragt.³⁸

³⁶ Vgl. http://www.kmk.org/fileadmin/veroeffentlichungen_beschluesse/1989/1989_12_01-EPA-Ev-Religion.pdf, 8 (Zugriff: 18.04.2018).

³⁷ Vgl. STROTMANN, Jesus, bes. Kap. 2: Nichtchristliche und christliche Quellen über Jesus von Nazaret und seine Umwelt.

³⁸ Klammerbemerkung zu einer unerwünschten Transformation: Leider konnte die Media-Markt-Werbung aufgrund fehlender Rechte nicht abgedruckt werden. Das Pla-

5 DAS VATERUNSER: WIE SOLL ICH HANDELN?

Im zweiten Baustein wird die Urteilsfähigkeit der Schülerinnen angesprochen.³⁹ Durch das Gleichnis »Die Arbeiter im Weinberg« (Mt 20,1–16) werden die Diskussionen um gerechten Lohn und ein bedingungsloses Grundeinkommen entfaltet. Damals wie heute werden Fragen eines gerechten Lohns für geleistete Arbeit, Fragen nach einem menschenwürdigen Leben, religiöse Visionen und Hoffnungen für die Gestaltung der Gesellschaft laut. Wie soll ich handeln? Diese Frage durchzieht den Baustein und hinterfragt die Lebensförderlichkeit von Jesu Botschaft.

Indirekt steckt diese Frage auch in den Bitten des Vaterunsers, sofern man davon ausgeht, dass eine ernst gemeinte Bitte etwas mit dem eigenen Leben zu tun hat⁴⁰: Was bedeutet dann die Bitte um das Reich Gottes, die Bitte um das tägliche Brot oder die Bitte um Vergebung der eigenen Schuld?

Zunächst sollen sich die Schülerinnen dem Vaterunser durch Gebärden nähern. Als Grundlage dient das abgedruckte Gebet aus der Gebärdensammlung der evangelischen Behindertenhilfe »Schau doch meine Hände an«.⁴¹ Die Schülerinnen sollen die Gesten zu den einzelnen Begriffen nachahmen und in einem zweiten Schritt reflektieren, welche Gebärde ihrer Meinung nach den jeweiligen Begriff gut und welche ihn weniger gut wiedergibt. Da es verschiedene Gebärden zu den religiösen Begriffen gibt⁴², ist die Frage keine didaktisch konstruierte, sondern entspringt dem realen Kontext von unterschiedlichen Gebärdensprachen. Durch diesen Zugang werden schwerer zugängliche Begriffe zunächst geklärt und Deutungen dann jeweils zur Diskussion gestellt.

kat ist nur beschrieben mit den entsprechenden Aufgaben im Heft abgedruckt. Das abgedruckte andere Werbeplakat »Himmlische Weihnachten« greift nur den Aspekt einer weihnachtlichen Werbung auf. Weihnachten wird hier aber in den Himmel verlagert und es wird eben nicht die Bedeutung der Weihnachtsbotschaft für die Erde angesprochen. Der abgebildete Weihnachtsmann hat keine religiöse Ebene. Er ist weder jesuanisch noch christologisch interpretierbar. Jesus, seine Person, seine Geschichte und seine Botschaft werden nicht ins Bild gesetzt. Daher eignet sich das Bild nicht als Anforderungssituation eines Bausteins zu den Geburts- und Kindheitsgeschichten um Jesus Christus.

³⁹ Zur Kompetenz »Urteilsfähigkeit« vgl. http://www.kmk.org/fileadmin/veroeffentlichungen_beschluesse/1989/1989_12_01-EPA-Ev-Religion.pdf, 8 f. (Zugriff: 18.04.2018).

⁴⁰ Die ethische Deutung des Vaterunsers ist einer von drei Grundtypen, die sich schon bei Tertullian findet. »Prägnantester Vertreter in der alten Kirche [war] wohl Gregor von Nyssa.« U. LUZ, Das Evangelium nach Matthäus 1: Mt 1–7, EKK I/1, Zürich/Einsiedeln/Köln/Neukirchen-Vluyn 1985, 339.

⁴¹ HAGEMANN/KEUCHEN, Jesus Christus, 25.

⁴² Einen guten Überblick über die verschiedenen Gebärden religiöser Begriffe bietet das »Lexikon religiöser Gebärdensprachbegriffe« der Deutschen Arbeitsgemeinschaft für Evangelische Gehörlosenseelsorge e.V. (DAFEG): <http://gebaerde.dafeg.net/index.php?id=403> (Zugriff: 18.04.2018).

Systematische und existentielle Fragen nach Schuld, Vergebung und Erlösung werden durch Körpererfahrungen mit sichtbaren und nachspürbaren Inhalten gefüllt. Erlösung wird z. B. gebärdet, indem beide Hände als Fäuste vor die Brust zusammengeballt werden und mit den äußeren Fingern zusammengelegt werden. In einer Bewegung werden die zusammengelegten Fäuste dann von der Brust weg nach oben geführt. Die Fäuste werden gelöst und die Hände werden geöffnet, je eine nach hinten und über die jeweilige Schulter geworfen. Erlösung ist das Lösen einer Enge vor dem eigenen Bauch. Die Enge öffnet sich nach oben hin. Das empfundene Engegefühl wird hinter sich gelassen. Die Gebärde ist eine körperliche Zusammenfassung eines Erlösungsprozesses. Im Vaterunser werden auch explizit religiöse Begriffe entfaltet. »Vater« wird durch die empor gehaltene rechte (Schwur-)Hand mit drei emporgereckten Fingern gebärdet. Die den Schülerinnen oft fremde Vorstellung der Trinität wird so in einer Geste erfahrbar, dadurch sichtbar und zur Diskussion gestellt. Die Geste ist die Gebärdensprachform ausschließlich für ein christliches Gottesverständnis. Gott interreligiös wird mit dem ausgestreckten Zeigefinger, der eine Bewegung nach rechts oben macht, gebärdet.⁴³ Eine weitere Variante für Gott dezidiert als Vater sind geöffnete Arme. Die Gebärde geht auf die biblische Erzählung Lk 15,11-32 zurück, in der der Vater seinen »verlorenen« Sohn mit offenen Armen empfängt.⁴⁴ Die dem Menschen zugewandte Seite Gottes wird betont.

Nach diesen körperlichen und begrifflichen Auseinandersetzungen sollen die Schülerinnen verschiedene Auslegungen des Vaterunsers kennen lernen und damit als einen immer wieder neu subjektiv und kontextuell sich ereignenden Text. Die Schülerinnen erfahren so, dass das Verständnis des Vaterunsers auch abhängig ist von Person und Kontext der Beterin. Das Vaterunser wird als Übersetzung der 2015 verstorbenen Neutestamentlerin Luise Schottroff aus der »Bibel in gerechter Sprache« abgedruckt.⁴⁵ Diese Übersetzung ist in mehrfacher Weise der Gerechtigkeit verpflichtet, wie Peter Steinacker die Kriterien dieses Übersetzungsprojektes beschreibt.⁴⁶ Neben dem Bemühen, dem Ursprungstext gerecht zu werden, legt diese Übersetzung ihr besonderes Augenmerk auf Geschlechtergerechtigkeit, »dass und wie Frauen an den Geschehnissen und Erfahrungen der biblischen Texte beteiligt und damals wie heute von ihnen angesprochen sind.«⁴⁷ Die Übersetzung achtet auf

⁴³ Verschiedene Gebärden zu »Gott« vgl. »Lexikon religiöser Gebärdensprachbegriffe« <http://www.dafeg.net/index.php?id=605> 8 (abgerufen am 08.02.2018) mit Videos und Hintergründen.

⁴⁴ Vgl. Gebärde »Gott Vater«: <http://www.dafeg.net/index.php?id=614> (Zugriff: 08.02.2018) mit Video und Hintergrund.

⁴⁵ Mt 6, 9-13 (BigS).

⁴⁶ BigS, 5.

⁴⁷ Zu geschlechtergerechten Bibelübersetzungen vgl. die von Martin Leutzsch betreute Dissertation: H. KÖHLER, Gerechte Sprache als Kriterium von Bibelübersetzung. Von der Entstehung des Begriffes bis zur gegenwärtigen Praxis, Gütersloh 2012.

Gerechtigkeit im Hinblick auf den jüdischen und christlichen Dialog, »d. h. [es handelt sich] um eine Übersetzung, die versucht, auf antijudaistische Interpretationen zu verzichten.« Zudem kommt der Aspekt der sozialen Gerechtigkeit zum Vorschein, »indem die sozialen Realitäten im Wortlaut der Übersetzung deutlich werden.« Die Schülerinnen erkennen, inwiefern Schottroffs Übersetzung die Kriterien der »Bibel in gerechter Sprache« erfüllt. Soziale Realitäten z. B. in der Brotbitte, die mit »Das Brot, das wir brauchen, gib uns heute« übersetzt ist, werden erkannt. Das Brot wird hier mit der Notwendigkeit von Nahrung für Menschen verbunden. In einem zweiten Schritt bewerten sie diese Übersetzung. Schon der Beginn irritiert. Schottroff übersetzt: »So also betet. Du, Gott, bist uns Vater und Mutter im Himmel.« An dieser Stelle können Fremdheitserfahrungen und Unverständnis der Schülerinnen artikuliert werden und einen Raum bekommen.

Nach einer textlichen Analyse des Gebets vollziehen die Schülerinnen nach, wie das Gebet von einzelnen Menschen in speziellen Kontexten und mit individuellem Hintergrund wahrgenommen und gebetet wird.⁴⁸ Der Humanist Erasmus von Rotterdam (geb. 1467(?)-1536) fragt sich:

Wie kann nur ein Soldat in diesen Feldgottesdiensten das Vaterunser beten? Unverschämter Maulheld! Du wagst es, Gott als Vater anzurufen, während du deinem Bruder das Messer an die Kehle setztest? Geheiligt werde dein Name? Wie könnte der Name Gottes tiefer in den Kot gezerzt werden als durch diese gegenseitigen Schlägereien?⁴⁹

Die Problematik, dass Christinnen das Vaterunser beten und zugleich in kriegerische Auseinandersetzungen mit Leid und Tod für Menschen verwickelt sind, ist ein leider zeitloses Problem, mit dem Schülerinnen in ihrem medialen Alltag konfrontiert werden. Die französische, jüdische Philosophin Simone Weil (1909-1943) schreibt 1941:

Dieses Gebet enthält alle möglichen Bitten; man kann kein Gebet ersinnen, das nicht darin schon beschlossen wäre. Es ist das Gebet, was Christus als Mensch ist. Es ist unmöglich, es einmal zu sprechen und dabei auf jedes Wort die Fülle der Aufmerk-

⁴⁸ Grundlage des Materials ist ein Liturgischer Tag zum Vaterunser, der für den Evangelischen Kirchentag in Hannover 2005 von Ulrike Suhr und Martin Leutzsch gemeinsam verantwortet wurde. M. LEUTZSCH/U. SUHR, Liturgischer Tag Vaterunser: Das Vaterunser neu entdecken, 30. Deutscher Evangelischer Kirchentag, Hannover 2005, 28.5.05. Der ganze Tag ist dokumentiert unter: http://www.kirchentag2005.de/presse/dokumente/dateien/VUN_1_721.pdf (Zugriff: 18.02.2018).

⁴⁹ E. VON ROTTERDAM, *Querela Pacis*, 1517 zit. n.: W. P. ECKERT, Erasmus von Rotterdam, *Werk und Wirkung I*, Köln 1967, 212.

samkeit zu richten, ohne daß in der Seele eine vielleicht unendlich kleine, aber wirkliche Veränderung bewirkt wird.⁵⁰

Dieses Zitat enthält mehrere herauszuarbeitende Aspekte des Gebets. Besonders deutlich äußert Weil im letzten Satz, dass durch das Gebet Veränderungen im betenden Menschen bewirkt werden. Der brasilianische, katholische Befreiungstheologe Leonardo Boff (geb. 1938) betont, dass er das Gebet als umfassende Befreiung für die umfassende Glaubensgemeinschaft betet.⁵¹ Boff hebt die Sprengkraft des Gebets für die Menschheit und die ganze Gesellschaft hervor. Anhand dieser drei unterschiedlichen Lesarten des Gebets von Menschen unterschiedlicher Glaubens- und Werthaltungen, verschiedener Kontinente und historischer Kontexte kommen die Schülerinnen zu einer eigenen Einschätzung des Gebets.

Das Material fokussiert das Vaterunser auf seine ethische Ausrichtung und konkrete Beantwortung der grundlegenden Frage des Bausteins: Wie soll ich handeln? Martin Leutzsch und Ulrich Luz formulieren als zwei Theologen der Gegenwart explizite ethische Forderungen an einzelne Verse des Gebets. Martin Leutzsch schreibt zur Brot-Bitte: »Ist die Bitte nicht Ausdruck des Versagens von Politik, von Verteilungsgerechtigkeit? Oder ist sie eingebunden in ein vielfältiges Netz gegenseitiger Unterstützung im Judentum und in der Jesusbewegung, verknüpft mit Projekten wie der Gütergemeinschaft...? Ist sie die Bitte von »uns allen? Oder die Bitte derjenigen, die nicht wissen, wie sie morgen ihren Hunger stillen sollen? Hätte Politik im biblischen Sinne bei und mit ihnen zu beginnen?«⁵² Leutzsch legt hier den Blickwinkel darauf, ökonomische Ungleichheiten und ihr Eingebundensein in politische und soziale Strukturen beim Beten mitzubedenken. Auch Ulrich Luz, wie Martin Leutzsch Neutestamentler, stellt die Frage, wie ein sozial abgesicherter Bewohner einer Industrienation diese Bitte überhaupt beten kann. In Abgrenzung zur Auslegung der Brotbitte in Luthers⁵³ kleinem Katechismus betont Luz, dass eine Ausweitung der Brotbitte auf weitere Lebensbedürfnisse textfremd sei. Diese Bitte solle sich als »fremde« Bitte zu eigen gemacht werden.⁵⁴ Beide Äußerungen sind auf den Anfang dieses Bausteins zu beziehen.

⁵⁰ S. WEIL, Betrachtungen über das Vaterunser, in: Dies., Das Unglück und die Gottesliebe, München 1953, 235-248, hier 248.

⁵¹ Vgl. L. BOFF, Vater unser. Das Gebet umfassender Befreiung, Düsseldorf 1986, 18.20f.

⁵² Vgl. LEUTZSCH/SUHR, Vaterunser, 11.

⁵³ »Die Kirchenväter und die mittelalterlichen Exegeten haben [...] - gefördert durch den liturgischen Gebrauch des Unservaters vor der Kommunion - das Brot fast immer auf die Eucharistie oder christologisch im Sinne von Joh 6 gedeutet. [...] Der Umschwung zu einer wörtlichen Auslegung wurde durch die Reformatoren eingeleitet, er setzte sich in der katholischen Kirche nur zögernd durch.« Vgl. LUZ, Evangelium nach Matthäus 1, 345.

⁵⁴ Vgl. LUZ, Evangelium nach Matthäus 1, 347 mit Anm 91.

An das biblische Gleichnis »Die Arbeiter im Weinberg« schließt sich ein Erlebnisbericht eines Tagelöhners in München an, der jeden Tag in einer Job-Vermittlungsstelle seine Arbeit tageweise für einen geringen Stundenlohn anbietet. Seine Situation ähnelt der Situation der Arbeiter im Weinberg. Das biblische Gleichnis wird sozialgeschichtlich ausgelegt und auf die Gegenwart der Schülerinnen bezogen. Wie soll ich handeln?

Das letzte Material des Bausteins greift mit der ethischen Auslegung des Vaterunsers die in der Anforderungssituation aufgeworfene Frage auf und gibt eine konkrete Handlungsanweisung. Die Schülerinnen erkennen die konkrete Aufforderung zum Handeln im Vaterunser als grundlegendem christlichem Gebet.

6 JESULOGIE UND CHRISTOLOGIE: LEBENSRELEVANZ FÜR SCHÜLERINNEN IN JESUS-TRANSFORMATIONEN

»Transformation« als analytischer Begriff in der Theologie wird seit spätestens 1853 auf vier verschiedene Typen von Untersuchungsgegenständen bezogen: Interne Transformation, Externe Transformation, Reaktionen auf Transformationen und Transformationskonzepte. Jesus-Transformationen im Schulbuch sind als Transformation dem dritten Typ zuzuordnen. Martin Leutzsch beschreibt diesen Typ als Reaktion auf Transformationen folgendermaßen:

Transformationen des sozialen, politischen usw. Kontexts [können] konstatiert und praxisbezogene Antworten von Theologie, Kirche, Christentum auf diese Veränderungen formuliert werden. In *diesem* Fall werden die genannten Transformationen nicht immer (aber doch manchmal) eigens untersucht.⁵⁵

Im schulischen und gesamtgesellschaftlichen Bereich sind Transformationen im Bereich des sog. Traditionsabbruchs zu konstatieren. Gerade im Bereich der Kenntnis von biblischen Grundlagen kommen diese Transformationsprozesse deutlich zum Vorschein. Sowohl empirische Untersuchungen über die Erfahrungen mit biblischen Texten⁵⁶ als auch religionssoziologische Studien über Veränderungen der Kindheit und der religiösen Sozialisation⁵⁷ belegen eine zunehmende Abnahme der Kenntnis von biblischen Inhalten und biblischen Personen. Der Bibel wird außerdem keine Relevanz mehr für das eigene

⁵⁵ Vgl. unveröffentlichtes Vortragsskript von Marin Leutzschs Vortrag »Jesus-Transformationen - Rückblick, Ausblick, Stoff zum Denken«, Universität Paderborn, 09.02.2016.

⁵⁶ Michael Fricke bietet einen Überblick über bisherige empirische bibeldidaktische Forschungen, vgl. FRICKE, »Schwierige« Bibeltex-te, bes. §6.

⁵⁷ Vgl. B. SCHRÖDER, Religionspädagogik, Tübingen 2012, bes. § 20.

Leben zugetraut. Die Transformationsprozesse sind hinreichend untersucht und werden in der Religionspädagogik wiederholt formuliert. Eine zukünftige immer wichtiger werdende Aufgabe wird es sein, bei der Wahrnehmung und Beschreibung dieser Transformationsprozesse verstärkt die Bedeutung interreligiöser und innerkonfessioneller Einflüsse mit einzubeziehen.⁵⁸ Die Theologie mit ihrem Teilbereich Religionspädagogik hat die Aufgabe, auf diese Transformationen eine praxisbezogene Antwort zu geben. Warum soll ›Jesus‹ ›gelernt‹ werden? Jesus Christus und seine Botschaft müssen als relevant und förderlich für das eigene Leben erfahren werden.

Lebensrelevanz ist eine grundlegende und allgemein unterstützte Forderung an Schule und den Religionsunterricht. Die Frage nach der Bedeutung des Gehörten, Erlebten, Gelesenen und Erfahrenen durchzieht schon die biblischen Texte selbst. Menschen wie der »reiche Jüngling« (Lk 18,18-27) und die samaritanische Frau (Joh 4,1-42) kommen zu Jesus und stellen Fragen zu ihrem eigenen Leben.

Mein Beitrag zeigt, welche Aspekte von Jesus Christus und seiner Botschaft Eingang in ein Schulbuch des 21. Jahrhunderts gefunden haben, um auf den konstatierten Traditionsabbruch zu reagieren und die Lebensrelevanz der biblischen Texte aufzuzeigen.

Die Material-Auswahl knüpft daher an die bei den meisten Schülerinnen greifbaren Erfahrungen mit dem christlichen Weihnachtsfest an. Die Lebensrelevanz bildet den Ausgangspunkt. Das Kerncurriculum für den evangelischen Religionsunterricht entfaltet explizit, dass die religiöse Bildung im Religionsunterricht durch folgenden konstitutiven Lernprozess gefördert wird: »Die Kultur, in der wir leben, verdankt sich gerade auch christlich begründeten Überzeugungen. Daher werden zentrale biblische Gehalte und Elemente christlicher Tradition im kulturellen Gedächtnis in Erinnerung gerufen, aufgedeckt und geklärt.«⁵⁹ Weihnachten und die Adventszeit sind bis heute zentral und gesellschaftlich erlebbar. Auch das Vaterunser ist ein recht verbreitetes Gebet. Ein großer Teil der Auswahl basiert folglich auf zentralen biblischen Texten, die im kulturellen Gedächtnis verankert sind und in der Gegenwartskultur wie z. B. in Werbung, Literatur, Kunst, Medien, Alltagsgebräuchen oder Politik – verfremdet – sichtbar werden.⁶⁰ Die Auswahl unterstützt einen kulturhermeneutischen Horizont im Religionsunterricht.⁶¹

⁵⁸ So z. B. wegweisend das Kapitel »Religionspädagogik in vergleichender Perspektive«, in: SCHRÖDER, Religionspädagogik, 363-423.

⁵⁹ KIRCHENAMT DER EKD, Kerncurriculum, 10.

⁶⁰ Zugleich werden auch unbekanntere Texte wie die ›Arbeiter im Weinberg‹ aufgenommen, um den reichen Schatz an biblischen Erzählungen weiterzugeben, zu erinnern und zu bewahren.

⁶¹ Zum kulturhermeneutischen Horizont von Religionsunterricht exemplarisch vgl. I. REUTER, Religionspädagogik und populäre Bilderwelten, Jena 2008; zur Einordnung des Ansatzes vgl. B. SCHRÖDER, Religionspädagogik, Tübingen 2012, 656.

Jesu Reden und Tun sind untrennbar verbunden mit seinem Selbstverständnis als dem von Gott gesandten Erlöser. Jesu Verkündigung und Leben erzählen vom Anbrechen des Himmelreichs. »Aus dem Wissen um und die Hoffnung auf den U-topos Reich Gottes ist die christliche Religion Ausdruck einer bezugnehmenden Differenz zur Welt.«⁶² Von dieser Differenz zu erfahren, ist Aufgabe im Religionsunterricht und ist lebensrelevant für Schülerinnen. Durch die aufscheinende Ahnung, dass die erlebte Realität ganz anders und besser sein könnte, wird an dem Vertrauen gerüttelt, dass das, was ist, gut und in Ordnung ist.⁶³ Jesulogie und Christologie erzählen gemeinsam davon, wie die erlebte Realität ganz anders und besser sein könnte. In ihrer Verbindung im Religionsunterricht liegt ein didaktisches und theologisches Potenzial.

⁶² F. RAPPEL, *Die Utopie des Gottesreiches als Chance für den Religionsunterricht*, Münster 2012, 150 f.

⁶³ Vgl. H. LUTHER, *Religion und Alltag. Bausteine zu einer Praktischen Theologie des Subjekts*, Stuttgart 1992, 244-247.