



THEO-WEB

Zeitschrift für Religionspädagogik

Academic Journal of Religious Education

18. Jahrgang 2019, Heft 1

ISSN 1863-0502

Thema: „Antisemitismus als religionspädagogische Herausforderung. Interdisziplinäre und internationale Perspektiven“

Toaspern, D. (2019). Die Entwicklung anschlussfähiger christologischer Konzepte im Religionsunterricht der Grundschule als Basis für christologische Konzeptbildung in der Sekundarstufe. *Theo-Web*, 18(1), 243–262.

DOI: <https://doi.org/10.23770/tw00xy>



Dieses Werk ist unter einer Creative Commons Lizenz vom Typ Namensnennung-Nichtkommerziell 4.0 International zugänglich. Um eine Kopie dieser Lizenz einzusehen, konsultieren Sie <http://creativecommons.org/licenses/by-nc/4.0/> oder wenden Sie sich brieflich an Creative Commons, Postfach 1866, Mountain View, California, 94042, USA.

Die Entwicklung anschlussfähiger christologischer Konzepte im Religionsunterricht der Grundschule als Basis für christologische Konzeptbildung in der Sekundarstufe

von
David Toaspern

Abstract

Christologisches Denken führt im Religionsunterricht der Grundschule dann zu individuellen, anschlussfähigen Konzepten, wenn domänenspezifisch zu Jesus Christus ein narratives Wissensfeld aufgebaut wird. Dieses Wissen muss mit eigenen Wirklichkeitsvorstellungen verbunden und durch Reflexion und Systematisierung in sich vernetzt werden. Angesichts der Schwierigkeiten in der Bearbeitung christologischer Themen in der Sekundarstufe zielt die Untersuchung auf die Erschließung didaktischer Möglichkeiten zur Optimierung der Schnittstelle zwischen Primar- und Sekundarstufe. Zentrale Bedeutung hat Einbindung des narrativen Materials der Grundschule in ein christologisches Denkkonzept. Dabei werden kognitive Fähigkeiten angebahnt, die im weiteren Bildungsweg domänenspezifisch fortschreitende Komplexität des Denkens unter Rückgriff auf einen umfassenden Wissensfund ermöglichen.

Christological thinking only leads to individual, coherent concepts in elementary-school religious education if a narrative field of knowledge is built up in a domain-specific way to Jesus Christ. This knowledge needs to be linked with one's own ideas of reality and networked through reflection and systematization. In view of the difficulties in the treatment of Christological topics in secondary education, this study aims to develop didactic possibilities for the optimization of the interface between primary and secondary education. The integration of the narrative material of the elementary school into a christological concept of thought has central importance. In the process, cognitive abilities are prepared which, in the further education path, enable domain-specific, progressive complexity of thinking by based upon a comprehensive knowledge base.

Schlagwörter: Christologie, Wissensdomänen, Theologisieren, Grundschule, Kompetenz

Keywords: Christology, knowledge domains, Children's Theology, primary education, competence

1 Fragestellung und These

Frage: Kann der Religionsunterricht der Grundschule den Aufbau von Denkstrukturen zum Wissensfeld „Jesus Christus“ anregen, an die in der Sekundarstufe angeknüpft werden kann?

These: Christologisches Denken führt im Religionsunterricht der Grundschule dann zu individuellen, anschlussfähigen Konzepten, wenn domänenspezifisch zu Jesus Christus ein narratives Wissensfeld aufgebaut wird. Dieses Wissen muss mit eigenen Wirklichkeitsvorstellungen verbunden und durch Reflexion und Systematisierung in sich vernetzt werden.

2 In die Sekundarstufe mit reflektiertem christologischem Konzept

Schülerinnen und Schüler im Religionsunterricht der Sekundarstufen stehen einer soteriologischen Christologie häufig mit indifferenten, verständnislosen oder ablehnenden Haltungen gegenüber. Dieses Phänomen hat in den vergangenen zehn Jahren eine intensive religionspädagogische Beschäftigung mit der Christologie, insbesondere der Kreuzestheologie für den Religionsunterricht aller Schulstufen hervorgerufen (Albrecht, 2008; Pemsel-Maier & Caggegi, 2011; Kraft & Roose, 2011; Gärtner & Pisarski, 2013; Benz, 2015). „Für mich hätte er nicht sterben müssen [...]“ – mit diesem Schülerzitat überschreiben Emilia Handke, Judith Krasselt-Maier und Ulrike Witten ihr aktuelles religionspädagogisches Materialheft für die Sekundarstufen zum Kreuzestod Jesu als Zugang zur Christologie. Sie konstatieren für Schülerinnen und Schüler im Religionsunterricht, „[...] wie unverständlich der Tod Jesu als Gottes Sohn heute ist“ (2018, S. 1). Weitere Schülerzitate illustrieren das Spektrum der Ablehnung: Kreuzigung ist das Gegenteil von Liebe, der schreckliche Tod passt nicht zum Leben von Jesus, „Du sollst nicht töten“ – wieso sollte Gott den Plan haben, Jesus zu töten? Aus dieser Problemlage leiten die Autorinnen die Aufgabe ab, „mit Schülerinnen und Schülern über die Bedeutung des Todes Jesu nachzudenken und die damit verbundenen Herausforderungen offen zu legen.“ (ebd.) Die Materialien stellen sich offensiv dieser Aufgabe und forcieren unter jugendtheologischen Prämissen die Auseinandersetzung mit traditionellen Sühnetheologien sowie mit aktuellen Deutungsangeboten.

Mit ähnlichen Ansätzen äußerten sich bereits Michaela Albrecht, Sabine Pemsel-Maier oder Friedhelm Kraft und Hanna Roose. Michaela Albrecht legt im ersten Schritt eine Analyse der Sichtweisen von Jugendlichen zum Kreuzestod Jesu vor (2007) und entfaltet im zweiten Schritt daraus gewonnene religionspädagogische Ansatzpunkte für eine Sinnerschließung der Kreuzestheologie (2008). Sabine Pemsel-Maier und Linda Caggegi schlüsseln ihre Aufforderung „Mehr Mut zur Christologie“ (2011) in drei Aufgaben für den Religionsunterricht auf: Bearbeitung des Verhältnisses zwischen Gott und Jesus (implizite Christologie), Auseinandersetzung mit der Erlösungsbedürftigkeit des Menschen (Thematisierung von Sünde) und die Erschließung der Heilsbedeutung des Kreuzes im Kontext des Lebens und Wirkens Jesu (Kreuzestheologie). Friedhelm Kraft und Hanna Roose bringen Expertenwissen zur Christologie in eine Struktur, die von den Fragen und Überlegungen der Schülerinnen und Schüler ausgeht und eine entdeckende Erschließung von Christologie im Religionsunterricht ermöglichen soll. In einer ihrer Thesen zur Christologie im Religionsunterricht formulieren sie: „Kinder und Jugendliche brauchen Ermutigung, eigenständig mit traditionellen christologischen Formeln und Titeln zu ‚spielen‘ und sie an ihre Vorstellungswelt zu assimilieren“ (2011, S. 51).

Rudolf Englert fasst die aktuelle Herausforderung so zusammen: „Warum ist das christologische Klärungsinteresse der Schüler/Innen–relativ gesehen–größer als das des Religionsunterrichts? Warum traut man sich an die eigentlich christologischen Fragen nicht beherzter heran? Was steckt hinter der ‚christologischen Verzagtheit‘“ (2017, S. 19)? Er macht das fehlende Interesse der religionspädagogischen Curricula an der Klärung des Verhältnisses zwischen Jesus und Gott dafür verantwortlich, während Jugendliche sich genau für diese Frage interessierten. Martin Rothgangel hebt für seine empirische Studie zur Wahrnehmung von Jesus Christus im Religionskurs 12/13 das ausdrücklich lebhaftere Interesse der Teilnehmenden am Thema hervor (Rothgangel & Wilk, 2006).

Der von mir in diesem Aufsatz vorgetragene Zugang setzt zeitlich vor der Sekundarstufe an. Der Religionsunterricht ab Klasse 5 bis zum Schulabschluss ist – wie in allen durchlaufenden Fächern – auf das Vorwissen der Grundschule angewiesen. Was leistet der Religionsunterricht in den ersten vier Schuljahren für den Aufbau individueller christologischer Konzepte? Was bringen Schülerinnen und Schüler mit, damit sie im kritisch-abstrakten Denken des Jugendalters auf selbst entwickelte, offene Strukturen des christologischen Denkens zurückgreifen können? Dem religionspädagogischen Engagement in der Sekundarstufe für die Erschließung von Christologie stehen empirische Befunde zu soteriologisch-christologischen Konzepten bei Jugendlichen gegenüber, die zeigen, wie begrenzt auch in den höheren Klassen die Anbahnung eines individuellen theologischen Zugangs gelingt. Mirjam Schambeck analysiert sechs Modi, in denen Jugendliche die Passion Jesu deuten: Vergessen, Distanzierung, Irrelevanz, Repetition von Formeln, differenzierte Adaption, theologische Transformation. Schambeck stellt fest, dass, selbst wenn Jugendliche im Modus der Transformation theologische Termini zur Kreuzestheologie kennen und anwenden, diese inhaltlich wenig gefüllt sind (2013, S. 307). Komplexer kann die Problematik auch so beschrieben werden: Jugendlichen stehen offenbar kaum Denkstrukturen zur Verfügung, in denen sie vernetzt auf einen christologischen Wissensfundus, auf inhaltlich gefüllte Begriffe und auf Bezüge der Christologie zu ihrer Lebenserfahrung zurückgreifen können.

Was hat dabei an der Schnittstelle zwischen Grundschule und Sekundarstufe nicht funktioniert? Offenbar bleibt der in der Grundschule erworbene Fundus an Jesus-Geschichten ohne die Einordnung in ein individuelles, erfahrungsbasiertes christologisch-soteriologisches Deutungskonzept unverbunden neben den christologischen Zugängen der Sekundarstufe stehen. Die Jesus-Geschichten verlieren ihre Relevanz in späteren Konzeptbildungen der Schülerinnen und Schüler.

Beispielhaft gebe ich hier Ergebnisse eines Gesprächs mit einer Abiturientin wieder, die von Klasse 1 bis 12 am Religionsunterricht und an kirchlichen Angeboten teilgenommen hat:

Sie kennt mindestens 25 Jesusgeschichten und kann sie nach Kategorien (Heilungen, Gleichnisse, sein Leben) ordnen. Anhand der Kategorien fallen ihr weitere Geschichten ein. Auf die Frage, wie sie jemandem die Bedeutung von Jesus erklären würde, antwortet sie: „Jesus hat den Menschen Gott nahe gebracht, durch die Art, wie er gelebt hat, was er gesagt und was er gemacht hat. Das ist ja erstmal was Gutes. Wir haben nur noch die Geschichten. Er ist am Kreuz für unsere Sünden gestorben. Das ist auch gut. Wir können uns mit Gott versöhnen, wenn wir die Sünden bereuen. Durch die Auferstehung bekommen wir die Hoffnung, dass wir auch nach dem Tod auferstehen. Aber das ginge auch ohne Jesus, nur mit Gott.“

„Das ginge auch ohne Jesus“ – mit einem solchen Ergebnis aus Religionsunterricht und kirchlicher Sozialisation ist exemplarisch der Relevanzverlust von Erlösungs-Christologie im Denken vieler Jugendlicher beschrieben.¹ Es repräsentiert aber auch

¹ Lukas Ohly, 2013, bietet einen christologischen Ansatz, der die Gottessohnschaft Jesu so beschreibt, dass die Einzigartigkeit Jesu dadurch wahrnehmbar wird, dass Jesus von sich selbst weg- und auf Gott hinweist: „...faktisch zeigt sich die Einzigartigkeit Jesu darin, dass sich diese Typik, das Unvordenkliche zur Darstellung zu bringen, durch die Begegnung mit Jesus durchzieht“, ebd. 50. In diesem Sinn kann die Darstellung der Abiturientin als individuelles christologisches Konzept gewürdigt werden. Die Soteriologie wird zwar formelhaft rezipiert, durch die Zugänglichkeit Gottes aber, wird das Erlösungsgeschehen als vollendet betrachtet. Freilich verbleibt dadurch die Deutung der Person Jesu letztlich auf einer historischen Ebene, ohne das Jesus Christus im trinitarischen Sinn eine fortwährende existentielle Bedeutung zugeschrieben wird.

die Distanz des gegenwärtigen protestantischen (volks-)kirchlichen Christentums Europas gegenüber einer Erlösungstheologie bezogen auf den Kreuzestod Jesu Christi. Ist die allgemeine Skepsis eher latent und wenig artikuliert, vertritt z.B. der Theologe Klaus-Peter Jörns eine radikale Ablehnung der Deutung des Todes Jesu als Erlösungsgeschehen. „Nichts von diesem Konzept [...] kann ich wirklich mit Gott in Verbindung bringen, wie ich ihn durch die Predigt Jesu und beharrliche Liebe zu den Menschen kennengelernt habe“ (2005, S. 318). Im öffentlichen Verständnis christlicher Kreuzestheologie, etwa in Medienbeiträgen, zeigt sich als ein Grundproblem die Festlegung von Formeln und Begriffen auf traditionalistische Bedeutungen wie z.B. die Satisfaktionslehre Anselms von Canterbury – ein zorniger Gott braucht als angemessene Wiedergutmachung für die Verletzung seiner Ehre durch die Sünde der Menschen das Opfer seines göttlichen Sohnes. Andere dogmatische Ansätze, Differenzierungen und teilweise oder gänzliche theologische Neudeutungen erlangen kaum Breitenwirksamkeit (Fehling, 2010, S. 14). Auch im theologischen Fachdiskurs entfaltet gegenwärtig keiner der aktuell entwickelten christologischen Ansätze eine übergreifende Bedeutung, wie sie zuletzt Jürgen Moltmanns „Theologie der Hoffnung“ oder die lateinamerikanische Befreiungstheologie erlangt haben.

Worin liegt nun die Aufgabe der Grundschule angesichts der kirchlich-theologischen Krise plausibler lebensweltlicher Christusverkündigung und der relativen Erfolglosigkeit einer tragfähigen christologischen Konzeptbildung im Religionsunterricht der Sekundarstufe?

Zunächst ist festzuhalten, dass für die Sekundarstufe die oben beschriebenen jugendtheologischen Ansätze zur Ausbildung christologischer Konzepte richtungsweisend erscheinen. Da nämlich an Stelle der tradierten Glaubenssätze zu Jesus Christus als Erlöser von der Sünde keine neu formulierten, allgemein plausiblen Glaubenssätze getreten sind, stellt sich dem schulischen Religionsunterricht die individualisierende Aufgabe, Kindern und Jugendlichen die Ausformung eigener christologischer Konzepte zu ermöglichen. Dies aber muss bereits am Anfang des religionspädagogischen Bildungsweges einsetzen. Sabine Benz zeigt in ihrer Längsschnittstudie für Kinder zwischen Vorschulzeit und Ende des zweiten Schuljahres, wie differenziert „Wissenslandkarten“ im Wissensfeld „Jesus Christus“ sich gestalten (2015, S. 135–158).² Zugespielt auf den Erlösungsglauben ist als Bildungsziel die individuelle Ausbildung von vernetztem, anwendungsbereitem, entwicklungs offenem Wissen zur Deutung von Jesus Christus als Erlöser anzustreben. Ob mit elementarpädagogischer Vorbildung oder als Erstbegegnung stellt der Religionsunterricht der Grundschule die Weichen für die Ausbildung eines tragfähigen christologischen Konzepts. Fehlt dagegen die Wissensbasis oder der Abgleich des Wissens mit der Erfahrung, büßt das christologische Konzept schnell seine Evidenz ein und bietet kaum Ansatzpunkte für einen entwicklungsbedingten Umbau. Ein schmales und in sich unverbundenes Wissen zu Jesus Christus entfaltet keine Wirkung für die weitere Entwicklung und fixiert die Jesus-Geschichten als Erinnerung an frühere kindliche Vorstellungen. Die Sekundarstufe ist für die christologische Konzeptentwicklung in einem entwicklungs offenen Wissensfeld auf das Vorwissen aus der Grundschule angewiesen. Der kommende Abschnitt wird den Aufbau des Wissensfeldes „Jesus Christus“ in der Grundschule entfalten und dessen Bedeutung als Basis für gelingende jugendtheologische Arbeit in der Sekundarstufe aufweisen.

² Dem hier zitierten Buch von Sabine Benz, *Wer ist Jesus – was denkst du? Christologische Wissens- und Kompetenzentwicklung in den ersten beiden Grundschuljahren – eine qualitative Längsschnittstudie*, verdanke ich wesentliche Einsichten hinsichtlich der Anwendung des domänenspezifischen Ansatzes beim Aufbau eines Christologie-Konzepts.

3 Die Grundschule legt den Grund

3.1 Vorwissen aus der elementarpädagogischen Bildung

Der Perspektive Grundschule-Sekundarstufe vorgeordnet liegt die Perspektive Elementarpädagogik-Grundschule. Die aktuelle elementarpädagogische Forschung zeigt mit Deutlichkeit, je früher Bildungsprozesse einsetzen, umso nachhaltiger wirken sie. Für die naturwissenschaftliche Bildung analysiert Torsten Kosler (2016) die Nachhaltigkeit von Bildungsarbeit zur Förderung naturwissenschaftlicher Denkschemata, die von der Kindertagesstätte über die Grundschule in die Sekundarstufe führt. Exemplarisch untersucht er dies für die Wissensfelder „Bewegung von Körpern“ und „Wachsen von Pflanzen“. Er fokussiert dabei auf die Denkentwicklung durch heuristische Fragestellungen, denn allein die naturwissenschaftliche Wissensaneignung („scientific literacy“) bahnt noch nicht naturwissenschaftliches Denken an. Erst die Verbindung von Wissenserweiterung mit forschendem Fragen und Untersuchen lege in der Elementarpädagogik den Grund für naturwissenschaftliches Denken.

Dieser Ansatz lässt sich direkt auf die Religionspädagogik und speziell die Entwicklung christologischen Denkens übertragen. Kindergartenkinder erhalten in der elementarpädagogischen religiösen Bildung Wissensimpulse – biblische Geschichten kennen lernen, Symbole religiös erschließen, Feste des Kirchenjahres ausgestalten. Pädagogisch orientieren sich diese Angebote am lebensweltlichen Interesse der Kinder, das sich aktuell in ihren Spielaktivitäten, ihrem sozialen Miteinander und ihren geäußerten Gedanken und Fragen orientiert (Ev.-Luth. Landeskirche, 2018). Kinder eignen sich diese Wissensimpulse in Verknüpfung mit ihrer Lebenswelt an und ordnen sie dem Wissensfeld „Religion“ zu. Ältere Vorschulkinder können dabei sehr gut zwischen „Übernatürlichem“ und „Fiktivem“ unterscheiden. Sie gewinnen mit zunehmendem Alter und zunehmendem Wissensstand Vertrauen in die Realität biblischer Geschichten, während nicht-religiöse Geschichten der Fiktion zugeordnet werden (Büttner & Dieterich, 2016, S. 48–53, Benz, 2015, S. 140–141). Wie aber kann die Subdomäne „Jesus Christus“ aufgebaut und konzeptionelles Denken zu Jesus Christus angelegt werden? Ruben Zimmermann zeigt als eine Möglichkeit die Arbeit mit Christusdarstellungen auf (vgl. Benz, 2015, S. 136–137, im Referat zu Zimmermann). „Bilderchristologie“ verschafft Kindergartenkindern einen metasprachlichen „christopoetischen“ Zugang zur Anbahnung eigener Denkkonzepte. Begrifflichkeit tritt hinter Bildlichkeit zurück, Fantasie reichert fehlendes Faktenwissen an. Die Bilderchristologie belegt exemplarisch, dass in der Elementarpädagogik altersgerechte Möglichkeiten für den Aufbau domänenspezifischen christologischen Wissens bestehen. Im Übergang zur Grundschule nimmt der Anfangsunterricht die naiven Theorien auf und fördert die Transferierung in Begriffssysteme (Benz, 2015, S. 79, im Referat zu Rainer Schlund).

Erhebt die Religionslehrkraft im Religionsunterricht der Grundschule solches Vorwissen bei Kindern, kann für die entsprechenden Kinder auf einem höheren Niveau weitergearbeitet werden, als es bei Kindern mit marginalem, unverbundenem Vorwissen möglich ist. Bildungschancen hängen wesentlich vom Vorwissen ab – eben auch Chancen hinsichtlich der Komplexität und Ausdifferenzierung eines christologischen Konzepts.

3.2 Das Potential von „Domänen“

„Wissensfeld“, der Begriff, den ich im bisherigen Text überwiegend verwendet habe, grenzt die hier zu erläuternde Fachterminologie gegen Begriffe wie Skript, Schema oder semantisches Feld ab. Ein Wissensfeld umfasst zusammengehörige Wissensbe-

stände im Gedächtnis eines Menschen. Dies nimmt der kognitionswissenschaftliche Fachbegriff „Domäne“ auf und erweitert zugleich die Perspektive hinsichtlich der möglichen Ausbildung von Expertentum in einem Wissensgebiet. In der Kognitionspsychologie entwickelte sich seit Mitte der 1960er Jahre die Expertiseforschung. Sie definiert Expertentum als bereichsspezifisches Wissen, verbunden mit deduktiver Anwendung von Erfahrung und effizienter Arbeitsfähigkeit, so dass herausragende Leistungen dauerhaft möglich werden (Krems, 1994, S. 46–50). Die Qualität einer Domäne als Fundus zusammengehöriger Wissensbestände in einem Expertenbereich hängt von der Quantität und der Relevanz des gesammelten Wissens und dessen Zugänglichkeit für Denk- und Anwendungsprozesse ab.³

Eine Domäne systematisiert Wissen mithilfe von Kernprinzipien oder Konzeptionen, die a) über die Aufnahme von Objekten entscheiden und b) das Denken und Urteilen über die enthaltenen Objekte bestimmen (Benz, 2015, S. 65–75).

Zu a): Alle Wissensobjekte, die aufgenommen werden, bilden eine Klasse von Phänomenen, die bestimmte Eigenschaften teilen und einem generellen Typ angehören. Wahrnehmungen, die in dauerhaftes Wissen überführt werden sollen, werden durch den Abgleich der generellen Typologie und der differenzierten Eigenschaften Gedächtnisdomänen zugewiesen und mit den vorhandenen Wissensbeständen verbunden. Je umfangreicher und in sich vernetzter die ausgewählte Domäne ist, desto sinnvoller und anwendungsbereiter kann neues Wissen andocken.

Zu b): Das Denken bedarf der Zusammenfassung von Wissen in Domänen, denn nur auf verbundenes Wissen kann effizient zugegriffen werden. Man könnte eine Domäne als stabile Antwort auf wiederkehrende komplexe Denkanforderungen und Probleme bezeichnen. Die Domäne hat das Potential, neues Wissen für die Speicherung zu bearbeiten (Encodierung), die Wiederauffindung zu sichern und es in Prozessen der Problemlösung heranzuziehen. Das Gedächtnis nimmt mit der Etablierung, der kontinuierlichen Erweiterung, Bearbeitung und Ausdifferenzierung von Domänen eine individuelle Einteilung der Welt vor. Dem Denken steht mit den Domänen eine Struktur zur Verfügung, bei der erworbenes Wissen mit der eigenen Weltsicht in Übereinstimmung gebracht worden ist. Das Wissen ist anwendungsbereit, weil es als Werkzeug der eigenen Kognition geformt wurde.

Ein Beispiel aus der Welt des Schachspiels (Art. „Vorwissen“, spektrum.de): Erfolgreich im Schach sind nicht diejenigen Spieler, die über die besten kognitiven Strategien zur Gestaltung von Spielen verfügen. Erfolgreich sind diejenigen, die eine Großzahl von Meisterpartien auswendig kennen. Für bestimmte Problemsituationen im Schach, die als Domänen (oder auch Subdomänen) bezeichnet werden können, stehen ihnen per Gedächtnis eine hohe Anzahl von Lösungswegen zur Verfügung, aus denen sie je nach aktueller Konstellation auswählen können. Das Gedächtnis hat aus den auswendig gelernten Partien Problemlösungen extrahiert und speziellen Subdomänen zugeordnet.

Domänen entwickeln sich quantitativ und qualitativ. In stabilen Phasen wächst das Wissen kontinuierlich quantitativ an und wird entsprechend der domänenspezifischen Kernprinzipien assimiliert. Kommt es häufig zu Diskrepanzen zwischen neuem Wissen und den Kernprinzipien, so setzt eine sensible Phase ein. Die Konzeption der

³ In der Wissenschaftstheorie finden sich Spezifizierungen des Domänenbegriffs wie Diskursdomäne für die „in kommunikativen Praktiken geformten thematischen Konglomerate“ oder Wissensdomäne, ein Begriff, der „darauf abzielt, dass Wissen zwar im Wesentlichen, aber eben nicht ausschließlich aus Sprache und durch Text- und Gesprächsformationen diskursiv geformt wird“, Felder 2016, S. 481.

Domäne, ihre Kernprinzipien, erfährt einen akkommodierenden Umbau. Veränderte Kernprinzipien erlauben dann die Einfügung des qualitativ neuen Wissens auf einem komplexeren konzeptionellen Niveau. In pädagogischen Zusammenhängen bedeutet das: In einer stabilen Phase brauchen Lernende vor allem vertiefendes Wissen. Dagegen bedarf es in einer sensiblen Phase verstärkt der Bereitstellung alternativer Konzepte und einer denkerisch herausfordernden Aufgabekultur (Benz, 2015, S. 79).

Mit dem Begriff „Domäne“ ist nun ein Strukturelement eingeführt, das kognitive Bedingungen für die effektive Verarbeitung, konzeptionelle Verdichtung und denkerische Bereitstellung von Wissen aufzeigt. Die Frage, wie Domänen sich in der frühkindlichen Entwicklung herausbilden, ist bisher nicht sicher geklärt. Breite Akzeptanz findet die Kernwissensthese (Sodian, 2008, S. 407–412). Sie verneint eine bereichsunabhängige Lernfähigkeit des Kindes. Vielmehr wird von einer modular angelegten Struktur des Geistes ausgegangen. Diese Struktur bildet Lernvoreinstellungen (Constraints) für die Ausbildung intuitiver Theorien und begrifflicher Systeme. Das Kind wird so in die Lage versetzt, viele Phänomene anhand weniger Grundprinzipien zu erklären. Für Fachgebiete wie Physik, Mathematik, Biologie oder Psychologie sind solche Voreinstellungen für die Herausbildung von Domänen nachgewiesen. Im theologisch-philosophischen Bereich scheinen sie weniger deutlich vorzuliegen. Gerhard Büttner vermutet für die Domäne „Religion“ die Verarbeitung von Kontingenz als eine solche Voreinstellung. Nach Büttner gehen Kinder von numinosen Erfahrungen des Guten und Bösen (Leben und Tod, oben und unten) aus und ordnen diese der Erfahrung der sich entwickelnden Einsicht in die Begrenztheit des Lebens-Kontingenz-Erfahrung zu. Auf dieser Basis kann religiöses Wissen angelagert, kindertheologisch weitergedacht und die Domäne „Religion“ aufgebaut und ausdifferenziert werden (Büttner & Dieterich, 2016, S. 31–36).

3.3 Die Domäne „Jesus Christus“ – Narrativ, aber systematisiert

Kerncurricula, Bildungspläne oder Lehrpläne gliedern die zu erreichenden Kompetenzen und implizit die möglichen Wissensgehalte in eine begrenzte Zahl von Bereichen. Dabei ist die Ausrichtung auf Domänen unterschiedlich ausgeprägt. Der sächsische Lehrplan Evangelische Religion weist für die Grundschule je vier jährlich wiederkehrende Lernbereiche aus:

LB 1: Miteinander leben

LB 2: Die biblische Botschaft kennen lernen

LB 3: Nach Gott und dem Sinn der Welt fragen

LB 4: Mit der Gemeinde feiern

Die Inhalte und Anforderungen der Lernbereiche lassen sich mit dem, was oben für Domänen gesagt wurde, kaum in Beziehung setzen. Die Lernbereiche bündeln zwar, sind aber inhaltlich zu inhomogen, um als thematisch zentriertes und individuell formbares Konstrukt aufzuwachsen. Von Schülerinnen und Schülern werden sie nicht als Systematisierung wahrgenommen, sondern sie dienen hauptsächlich den Lehrkräften als Planungsvorgabe. Die Domäne „Jesus Christus“ bildet sich in dieser Struktur nicht ab, sie müsste von den Lehrkräften selbst konstituiert und gezielt herausgearbeitet werden.

Curricula können aber auch von vornherein domänenspezifisch gefasst werden. Beispielsweise bietet der Bildungsplan Baden-Württemberg Evangelische Religionslehre Grundschule „Standards für inhaltsbezogene Kompetenzen“, die jeweils deutlicher als Domänen identifizierbar sind. „Jesus Christus“ bildet dabei eine eigene Domäne,

zu der als Teilkompetenzen genannt wird: Klasse 1/2 – „beschreiben, wie von der göttlichen Herkunft Jesu Christi erzählt wird (Geburtserzählungen, Lk 1-2 oder Mt 1,18-2,23)“; Klasse 3/4 – „beschreiben, wie vom Wirken Jesu und seinem Verhältnis zu Gott erzählt wird (Taufe Jesu, Mk 1,9-11 sowie zum Beispiel Passion, Ostern, Himmelfahrt, Lk 19-24 in Auszügen; Pfingsten, Apg 2,1-12).“ Hier decken die Standards für inhaltsbezogene Kompetenzen wesentliche Themen der Denk-Domäne „Jesus Christus“ ab, ohne dass fremde Themen der konzeptionellen Konzentration entgegenwirken.

Entscheidend ist, dass die Lehrkraft den kumulativen Aufbau der Domäne über die gesamte Grundschulzeit gezielt betreibt und reflexiv für die Schülerinnen und Schüler ins Bewusstsein rückt. In John Hatties Kriterien zum Lernerfolg rangiert „Metallernen“ weit oben (Hattie, 2014, Anhang C). Metallernen zu Jesus Christus bedeutet zunächst, die einzelnen Jesus-Geschichten oder Themen mit Jesus-Bezügen der Domäne „Jesus Christus“ zuordnen zu lassen. Dabei werden Schülerinnen und Schüler angeregt, die neuen Geschichten reflektierend ins Verhältnis zu bereits gelernten Geschichten der Domäne zu setzen. Sie bearbeiten im Metallernen kontinuierlich ihre eigenen christologischen Konzeptionen anhand des wachsenden Geschichten-Fundus. Metallernen fragt: Was denke ich durch mein neues Wissen über Jesus? Wie habe ich früher gedacht? Welches Wissen brauche ich noch, um mein Nachdenken zu vertiefen? Welche neuen Fragen finde ich?

In ihrer Längsschnittstudie zur Entwicklung des Christologiekonzepts bei Kindern zwischen dem Abschluss der Kindergartenzeit und dem Ende des zweiten Schuljahrs dokumentiert und analysiert Sabine Benz die Entwicklung der Kinder in dieser Domäne. Sie fertigte dazu individuelle „Wissens- und Vorstellungskarten“ an (2015, S. 205–208.309–431). Mit dieser „Kartografie der Wissensbestände“ (2015, S. 206) wird das in der Befragung erhobene narrative Wissen über Jesus strukturiert und visualisiert – eine Landkarte vor dem Schuleintritt, eine weitere am Ende des zweiten Schuljahres. Benz kann für die beteiligte Lerngruppe mit 18 Kindern und speziell für 8 Kinder, die vertieft befragt und deren Portfolios „Jesus Christus“ der beiden Schuljahre darauf bezogen analysiert wurden, zeigen, wie die Ausrichtung des Unterrichts an Domänen, speziell an der Domäne „Jesus Christus“, einen nachhaltigen Konzeptaufbau ermöglicht. Deutlich messbaren Einfluss auf die Komplexität der Konzepte hat das religiöse Vorwissen der Kinder aus dem Kindergarten und der Familie. Kinder, die schon als „Experten“ in Sachen Jesus Christus in die Schule kommen, können an ihr Wissen und dessen Deutung leicht anknüpfen und höhere Denkniveaus erreichen. „Novizen“ dagegen brauchen Zeit, um die Domäne überhaupt erst zu etablieren und aus dem neuen narrativen Material Konzepte zu formen. Die aktuelle Forschung zur psychosozialen Entwicklung differenziert die klassischen Stufenmodelle domänenspezifisch. Kinder können in Domänen, in denen sie Experten mit hohem Wissensstand sind, kognitive Leistungen auf höherer Stufe erbringen, als es ihnen in wenig entwickelten Domänen möglich ist. Oder negativ formuliert, wer in einer Domäne kein Basiswissen hat, kann, trotz grundsätzlich gut entwickelter Denkfähigkeit, diese in der betreffenden Domäne nicht nutzen (2015, S. 62–64). Hier bildet sich am Übergang zwischen Kindergarten und Schule ab, was sich im Übergang zwischen Grundschule und Sekundarstufe entscheidend auf die zukünftige Konzeptbildung auswirken wird: Wer aus dem Kindergarten als Novize in der Domäne „Jesus Christus“ in die Grundschule kommt, gelangt schwerer zu ausgeprägtem konzeptionellem christologischem Denken – Wer mit einem unverbundenen Fundus an Jesus-Geschichten, ohne Systematisierung und ohne Bezug der Geschichten auf die Frage nach der Göttlichkeit Jesu in die Sekundarstufe eintritt, wird nicht einfach aus den

christologischen Themen der Sekundarstufe ein schlüssiges, tragfähiges Konzept zu Jesus Christus entwickeln können.

Genau dieses habe ich in meiner Eingangsthese formuliert: Christologisches Denken führt im Religionsunterricht der Grundschule dann zu individuellen, anschlussfähigen Konzepten, wenn domänenspezifisch zu Jesus Christus ein narratives Wissensfeld aufgebaut und durch Reflexion und Systematisierung mit eigenen Vorstellungen vernetzt wird. Von Sabine Benz liegen Forschungsergebnisse zum Christologiekonzept am Ende von Klasse 2 vor. Diese Ergebnisse ermutigen, denn sie zeigen, dass ein komplexer, differenzierter Konzeptaufbau möglich und von den Schülerinnen und Schülern auf verschiedenen Niveaustufen erreicht werden kann. Für neun Aspekte weist Benz die geleistete Entwicklung im Kompetenzaufbau aus:

- Jesus als Gottes Sohn
- Jesus als König / Heiland
- Jesus als Helfer
- Jesus und die Menschen
- Jesus als Wundertäter
- Jesu Kreuzigung
- Jesu Auferstehung
- Jesus als besonderer Mensch
- Jesu Beziehung zu Gott

Die Unterschiede zwischen Kindern, die schon als „Experten“ in den Religionsunterricht kamen – Michael – und solchen, die fast gänzlich ohne religiöses Vorwissen eingeschult wurden – Franziska – (Benz, 2015, S. 407–432.335–351) sind deutlich. Dennoch förderte der Unterricht für alle Kinder eine Kompetenzentwicklung, die sich aus dem Wissenszuwachs durch das Kennenlernen neuer Jesus-Geschichten, dem Führen theologischer Gespräche mit den Kindern und der kreativ-gestalterischen Aneignung ergab. Dieses Ergebnis verdankt sich der Verbindung von religionspädagogischer Forschung und praktischer Unterrichtsführung in einer Person.

Zum Entwicklungsstand der Christologie am Ende des 4. Schuljahrs liegen keine vergleichbaren Untersuchungen vor. Die Studie von Helmut Hanisch und Anton Bucher (2002) erhebt Wissensstände, jedoch nicht Konzepte zu Jesus Christus zum Ende der Grundschulzeit. Friedhelm Kraft und Hanna Roose (2011, S. 61–63) prüfen die Erreichung der Kompetenzvorgaben (Niedersachsen). Hieraus lassen sich aber keine zu verallgemeinernden Aussagen zu den Leistungen des Religionsunterrichts für die Ausbildung eines anschlussfähigen Christologiekonzepts ableiten. Kraft und Peters Resümee deutet aber Veränderungsbedarf an: „Insgesamt bleibt zu fragen, ob die Kompetenzvorgaben die Denkperspektiven der Kinder genügend berücksichtigen. Zugleich erwecken bestimmte Kompetenzformulierungen den Verdacht, dass sie theologische Verlegenheiten zugunsten allgemeiner Richtigkeiten eher verdecken als offen legen“ (ebd., S. 63).

Konzeptionsentwicklung im Religionsunterricht der Grundschule für die Domäne „Jesus Christus“ basiert auf der zunehmenden Kenntnis von narrativem Material – neutestamentliche Jesus-Geschichten. Kinder bauen Geschichten in die eigene christologische Konzeption dann ein, wenn die Geschichte der Domäne „Jesus Christus“ zugeordnet und damit in einem narrativen Deutungssystem nutzbar gemacht wird. In

theologischen Gesprächen anhand dieser Geschichten leisten die Schülerinnen und Schüler Konstruktion und Ko-Konstruktion zur Ausformung und Weiterentwicklung ihres Verständnisses von Jesus Christus. Sie bringen ihre Lebenssicht und Welterfahrung in die Gespräche ein. Die so interpretierten Geschichten ermöglichen eine Verbindung zwischen konkreter, an Narrative gebundene Vorstellung und einem sich anbahnenden Abstrahierungsvermögen. Diese geistige Leistung kann als Schlüssel für die nachhaltige Tragfähigkeit und Entwicklungsoffenheit des individuellen Christologiekonzepts von Grundschulkindern gelten. Kreatives Gestalten schließlich sorgt auf handelnd-ästhetischer Ebene für sinnesbezogene Aneignung und expressive Zuschreibung von Bedeutsamkeit.

4 Christologie im Kompetenzaufbau

4.1 Christologie denken können – Christentum verstehen

Im Eingangsteil dieses Aufsatzes habe ich dargelegt, wie in der Sekundarstufe ein unterentwickeltes Christologiekonzept mit Distanz zum Christentum als Erlösungslehre einhergeht. Anders als beim Christologiekonzept gelingt Heranwachsenden die Entfaltung von nicht trinitarisch ausdifferenzierten Vorstellungen über Gott und deren Integration in die individuelle Wirklichkeitskonstruktion deutlich besser. Gleichwohl ist die Christologie und nicht ein philosophischer Gottesglaube entscheidend für das Verstehen des christlichen Glaubens und so fordern es Bildungspläne und Curricula des Religionsunterrichts auch ein.⁴ Michael Meyer-Blanck stellt für die Kreuzestheologie und auch grundsätzlich für Inkarnation und die Gesamtheit der Christologie die Geschichtlichkeit Jesu Christi als zentrales Denkproblem für Jugendliche heraus: „Die entscheidende Frage lautet: Wie kann man einen Menschen – Jesus von Nazareth – so nah mit dem Absoluten, mit Gott, in Verbindung bringen, dass man ihn zu einer übergeschichtlichen Größe erhebt“ (2018, S. 40)? Die Curricula der Sekundarstufen bieten vielfältige Thematisierungen von Christologie, bei denen Lehrkräfte mit schülerorientiertem didaktischem Material in theologischen Gesprächen mit Jugendlichen dieser Frage nachgehen können (Reiß, 2017; Terno, 2018; Ziegler, 2017). Erfolgt die Auseinandersetzung mit der Geschichtlichkeit Jesu im Verhältnis zu seiner Göttlichkeit, also mit der „Zwei-Naturen-Lehre“, allerdings in der Sekundarstufe als Erstbegegnung, dann stehen Schülerinnen und Schüler der von Meyer-Blanck beschriebenen Denkherausforderung als Novizen gegenüber. Das in der Domäne „Jesus Christus“ vorhandene narrative Material bleibt anschlusslos neben der neuen Aufgabe stehen. Die Heranwachsenden haben keine Strukturen aufgebaut, die ihnen einen Rückgriff auf die Jesus-Geschichten und daraus entwickelte Deutungsansätze als Anknüpfung für paradoxes Denken in christologischen Fragen ermöglichen. Geht jedoch das Kind im Religionsunterricht der Grundschule bereits Wege paradoxen Denkens, dann kann es in der Sekundarstufe diese domänenspezifische Kompetenz aufrufen und nutzen. Ein naturwissenschaftlich-mathematisches Einüben abstrakten Denkens in der Sekundarstufe lässt sich auf das religiös-philosophische Denken nicht übertragen, wenn dort keine Erfahrung und Einübung vorliegt. Dagegen lässt das frühe Nachdenken über Jesus Christus anhand der biblischen Geschichten Kinder auf diverse anspruchsvolle Denkaufgaben stoßen und eigene christologische Konzeptbausteine entwickeln. Kontinuierliche Übung fördert die Komplexität des Denkens und

⁴ Vgl. den Aufsatz von Insa Rohrschneider, 2018, *Wozu brauchen wir Christen eigentlich Jesus Christus? Überlegungen zur Christologie*. Dass diese Frage überhaupt in einer religionspädagogischen Zeitschrift gestellt und aus biblisch-exegetischer und systematisch-theologischer Sicht entfaltet wird, erscheint mir symptomatisch für die Spannung zwischen dem Anspruch christologischer Lehrvermittlung und den Schwierigkeiten bei dessen Umsetzung.

lässt Kinder in den Status von Experten hineinwachsen, denen entwicklungsfähige Denkwerkzeuge zur Christologie auf der Basis ihres vernetzten Geschichten-Fundus zur Verfügung stehen.

4.2 Zwei-Naturen-Lehre in der Grundschule?

„Heute werdet ihr beginnen, euch die Zwei-Naturen-Lehre von Jesus Christus zu erarbeiten. Das ist eine Weise, über Jesus nachzudenken, die Christen vor mehr als 1500 Jahren entwickelten. Am Ende der Unterrichtseinheit werdet ihr erklären können, warum die Christen damals sehr froh waren, einen so guten Gedanken über Jesus gefunden zu haben.“ Könnte diese Ankündigung am Anfang einer Unterrichtseinheit im Fach Religion in der Grundschule stehen (Freudenberger-Lötz, 2007, S. 189–218, bes. 196–197)? Ja, eine solche Unterrichtseinheit in Klasse 4 würde zusammenfassen, begrifflich unterlegen und geschichtlich verorten, was Schülerinnen und Schüler in vier Jahren Religionsunterricht aus der Deutung von Jesus-Geschichten an Einsichten gewonnen haben. Die Zwei-Naturen-Lehre, wie sie im Konzil von Chalcedon 451 ausformuliert worden ist, könnte man als heimliches Thema allen Nachdenkens über Jesus Christus im Religionsunterricht bezeichnen. In der Zwei-Naturen-Lehre

- kulminiert das paradoxe Denken über Jesus Christus – wahrer Mensch und wahrer Gott,
- wird die Exklusivität Jesu auf den Punkt gebracht – nur Jesus vereinigt beide Naturen und kann göttliche Erlösung in der menschlichen Geschichte verankern,
- formt sich der hermeneutische Schlüssel zur Gestalt von Jesus – von Jesus erzählen heißt, von Gott und Menschheit erzählen, für damals und heute, um die Dynamik des Wesens Jesu zu erfassen (Korsch, 2017, 61–62).

In der Systematisierung des Wissens von Grundschulkindern zu Jesus Christus hat Sabine Benz die Thematik „Gottessohnschaft Jesu / Zwei-Naturen-Lehre“ anhand verschiedener Studien dargestellt und in Auswertung ihrer eigenen Längsschnittstudie die Entwicklung über die ersten beiden Schuljahre aufgezeigt (zum Folgenden: Benz, 2015, S. 154–157.463–465). Übereinstimmend stellen die einbezogenen Forschungen fest, dass bei Grundschulkindern ein ausgeprägtes Interesse am Nachdenken über die Gottessohnschaft Jesu besteht und Kinder in der Lage sind, biblische Geschichten dazu zu befragen. Dem gegenüber fühlen sich Kinder von einem Unterricht, der auf den historischen Jesus fokussiert ist, wenig herausgefordert. Im Anfangsunterricht lernen die Schülerinnen und Schüler durch Jesus-Geschichten, zwischen Jesus und Gott allmählich zu differenzieren. Beide werden zunächst für gleichstark gehalten und vertreten sich gegenseitig. In der Entwicklung wird Gott dann der wahrhaft Starke, Jesus bekommt von ihm die nötige Hilfe. Im Übergang zur Sekundarstufe gewinnt das Gebet als Kommunikationsmittel zwischen Jesus und Gott zunehmend an Bedeutung. Jesus hilft, aber er tut es mit Gottes Hilfe, die Gott aber auch verweigern kann.

Zu Jesu Herkunft besteht das familiäre Bild – Jesus der Sohn Gottes und der Sohn von Maria und Josef – zunächst in einem nebeneinander. Um beide Bilder zusammen zu bringen, benötigen Kinder Abstraktionsvermögen, das Fähigkeiten zu paradoxem Denken beinhaltet. Biologische und soziologische Vorstellungen müssen kombiniert werden mit theologischen Zuschreibungen. Anhand der den Kindern bekannten Jesus-Geschichten entstehen individuelle Konstrukte, die die Taten und Worte Jesu auf seine zwei Naturen beziehen und daraus Lösungen für die Frage der

doppelten Herkunft ableiten. Kinder am Ende des 2. Schuljahres, so die Ergebnisse von Benz (2015, S. 309–437), zeigen teils ansatzweises, teils in mehreren Aspekten entwickeltes paradoxes Denken zur Göttlichkeit und Menschlichkeit Jesu. Zum Beispiel:

- Ansatzweises paradoxes Denken bei Vic: „Jesus ist sowohl der Sohn von Josef – als Mann Marias – als auch der Sohn Gottes, weil Gott ihm hilft, damit er Menschen heilen kann“ (2015, S. 323).
- Entwickeltes paradoxes Denken bei Charlotte: „Sowohl Gottes Sohn, weil er vom Himmel gekommen ist – weil er schon im Himmel war, bevor er auf die Welt gekommen ist und da schon mit Gott geredet hat – als auch Josefs Sohn, weil er bei Josef aufgewachsen ist [...] Begriff ‚Sohn Gottes‘ mehrmals als Begründung verwendet – Heilungen, Jesus kann von Gott erzählen“ (2015, S. 404)

Auseinandersetzung mit der Zwei-Naturen-Lehre erfordern auch die Gleichnisse, damit Kinder Deutungen zu den Gleichnissen in Beziehung zu Jesus als Erzähler der Gleichnisse setzen können. Für das Nachdenken zu Heilungen und Wundern ist die Fragen nach Göttlichkeit und Menschlichkeit Jesus konstitutiv. Jede Äußerung von Schülerinnen und Schülern zu Beschreibung und Erklärung des Wunderhaften basiert auf Vorstellungen über die beiden Naturen bzw. entwickelt diese Vorstellungen weiter. Gleiches gilt zum Gebet Jesu, bei dem Kinder ihr Bild vom Sohn Gottes und Menschen Jesus anhand seiner Möglichkeiten, mit Gott zu sprechen ausformen.

Nimmt man die Ergebnisse von Benz am Ende des zweiten Schuljahres aufgrund eines Religionsunterrichts, der die christologischen Fragen facettenreich ins Gespräch gebracht hat, dann kann für die kommenden beiden Grundschuljahre ein großes Entwicklungspotential angenommen werden. Tatsächlich könnte der Übergang in die Sekundarstufe und die dauerhafte Einbindung des Geschichten-Fundus dadurch erreicht werden, dass am Ende von Klasse 4 abstrahierende Begrifflichkeiten als weiterführende Deutungswerkzeuge der narrativ erworbenen Konzepte eingeführt werden (Freudenberger-Lötz, 2007, S. 201–204).

Für Kinder und Jugendliche konstituiert sich die Domäne „Jesus Christus“ überhaupt erst als Bereich, der zu eigenem Denken herausfordert, wenn die zwei Naturen Jesu Christi kontinuierlich ins Gespräch gebracht werden. Dies geschieht von Anfang an implizit und narrativ, gewinnt dann zunehmend Konturen durch explizite Auseinandersetzung mit der Göttlichkeit und Menschlichkeit Jesu in komplexen Konzepten unter Einbeziehung theologischer Begriffe. Die Jesus-Geschichten erfahren dadurch eine Systematisierung, die ihnen Bedeutsamkeit verleiht. Darin liegt die Chance, die Freude an den Jesus-Geschichten mit der Frage nach Gott und Menschheit und damit nach den existentiellen religiösen Fragen im Jugendalter zu verbinden.

5 Religionspädagogische Praxis

Die Entwicklung der Domäne „Jesus Christus“ als bedeutsames Wissens- und Kompetenzfeld im Religionsunterricht der Grundschule legt den Grund für die Bildung tragfähiger christologischer Konzepte im Jugendalter. Deshalb müssen in den ersten vier Schuljahren die unterschiedlichen religiösen Kompetenzen (Beschlüsse Kultusministerkonferenz, 1989/2006) zu Jesus Christus domänenspezifisch entwickelt werden. Für die Domäne Jesus Christus heißt das: Die Lehrkraft sorgt dafür, dass alle Inhalte zur Domäne Jesus Christus (z.B. neutestamentliche Jesus-Geschichten, Christustage im Kirchenjahr, christologische Symbole, Sakramente) von den Schüle-

rinnen und Schülern als zusammengehörig wahrgenommen werden. Ebenso verknüpft die Lehrkraft die für diese Domäne spezifischen Arbeitsweisen (z.B. Theologisieren, vernetzte Deutung von Jesusgeschichten, kreatives Schreiben und Gestalten), wodurch auch die erworbenen Kompetenzen domänenspezifisch verankert werden. Diese bewusste Zusammenschau des anwendungsbereiten Wissens einer Domäne geschieht durch Anknüpfungen an Vorwissen, Herstellung von Verbindungs- und Deutungslinien, Wiederaufnahme von Methoden unter Rückbezug auf frühere Inhalte und die bewusste Systematisierung des Wissens, beispielsweise durch domänenspezifische Gliederung des Hefters oder Portfolio-Verfahren. Vor allem aber stößt die Lehrkraft immer wieder bei den Kindern den Reflexionsprozess über ihr jeweils aktuelles Konzept von Jesus Christus an. „Wer ist dieser Jesus?“ könnte man als die durchlaufende Frage für den Religionsunterricht der Grundschule bezeichnen. Anhand dieser Fragestellung vernetzt sich christologisches Wissen und bilden sich kognitive Techniken, von denen dem paradoxen Denken besondere Bedeutung für die Domäne Jesus Christus zukommt. Ein anschlussfähiges Christologiekonzept in der Sekundarstufe, das auf zunehmende Abstraktionsfähigkeit und kritischer Urteilsbildung reagieren kann, ist genau darauf angewiesen.

Exemplarisch sollen dazu Anregungen für die Unterrichtspraxis vorgestellt werden.

5.1 Anita Müller-Friese, Jesus (Christus), Handbuch Theologisieren mit Kindern

Anita Müller-Friese (2014) gibt in diesem Artikel des Handbuches Theologisieren mit Kindern einen kompakten Einblick in die Christologie. Für die Praxis schlägt sie eine Reihe von Methoden vor, die theologisches Denken der Kinder anregen:

- Verschiedene Seiten von Jesus in Kunstbildern finden und sich dazu positionieren
- Kinderäußerungen zu Jesus wahrnehmen, bewerten und vertiefend weiter bedenken
- Dogmatische Texte in kindgerechter Sprache lesen und diskutieren
- Anhand der Stimme bei der Taufe Jesu „Du bist mein lieber Sohn, heute habe ich dich erwählt“ das Verhältnis von Gott und Jesus ausloten
- Anforderungssituation: Erkläre einem muslimischen Mitschüler, warum Jesus da am Kreuz hängt!
- Christologisch Hoheitstitel, Sohn Gottes, Herr, Messias aus der Perspektive verschiedener Personen beurteilen
- Möglichst viele Begriffe zu Jesus Christus finden und Sortierkarten erstellen, diese dann individuell in eine Ordnung bringen
- Gestaltungen zu Kinderäußerungen über Jesus anfertigen mit Farben und Formen oder als Standbild

5.2 Gärtner, Claudia & Pisarski, Bernadette, „Erlösung ist, wenn man befreit ist von einem Fluch, wie bei Fluch der Karibik“. Mit Grundschulkindern über Erlösung sprechen – empirische Einblicke und Praxisbausteine, Jahrbuch für Kindertheologie 2013

Mit der Distanz gegenüber dem Kreuz als Symbol für die Erlösung, wie es sich in der Sekundarstufe zeigt, setzen sich Claudia Gärtner und Bernadette Pisarski (2013) be-

zogen auf den Unterricht der Grundschule auseinander. Sie vermuten, dass im Unterricht Erlösung nur im Zusammenhang mit der Passion thematisiert wird, nicht aber in Bezug zu den übrigen Jesus-Geschichten gebracht wird. Dadurch bleiben die Kinder bei einer faktischen Kenntnis von Kreuzigung und Sterben als Erlösung stehen und dringen nicht zu einer breit angelegten und theologisch verbundenen Sicht von Jesus Christus als Erlöser vor.

Die Autorinnen präsentieren eine kleine unterrichtspraktische Studie und entwickeln daraus eine Beispiel-Unterrichtseinheit für Klasse 3 zum Aufbau von Vorstellungen über Erlösung. Diese Einheit nimmt den Begriff Erlösung aus lebensweltlichen Vorstellungen der Schülerinnen und Schüler auf und deutet ihn auf narrativer Grundlage theologisch aus.

1. Unterrichtsstunde

- Das Wort ERLÖSUNG als Puzzle (Arbeit in 6er Tischgruppen)
- Freies theologisierendes Gespräch zur Erhebung und ersten Diskussion der Vorkenntnisse und der Vorstellungen und Anknüpfungen der Kinder (Plenum)
- Gestalte ein Blatt „Erlösung!“ Was ist dir wichtig? (Einzelarbeit) Nutze das Blatt dann, um einem anderen Kind das Wort zu erklären! (Partnerarbeit)
- Unterrichtsgespräch: Ich packe meinen Koffer auf dem Weg zur Erlösung, jedes Kind sagt, was ihm das Partnerkind erzählt hat. Lehrerin erfragt einen Begriff dazu, schreibt den auf eine Karte und gibt sie dem Kind. Sich ergebende theologische Gespräche und Vertiefungen werden zugelassen, am Schluss kommen alle Karten in den Koffer. Eine leere Karte wird mit nach Hause gegeben, für zusätzlich Einfälle oder als Hausaufgabe: Befrage drei Menschen zum Thema Erlösung!

2. Unterrichtsstunde

- 7 Metaphern für Erlösung werden auf Plakaten präsentiert (nach Dorothea Sattler, Erlösung? Lehrbuch der Soteriologie, Freiburg 2011, S. 83–125)
 - medizinisch: Gott als Arzt
 - sozial: Befreiung aus Sklaverei
 - fiskalisch: Löschung Schuldschein
 - forensisch: Freispruch
 - rituell: Waschung, Reinigung
 - kommunikativ: Vergebung durch Gespräch oder Bekenntnis
 - motorisch: Einsicht mit anschließender Umkehr
- Die Karten mit den Erklärungs Begriffen der Kinder aus dem Koffer und die Karten von Zuhause werden den Metaphern zugeordnet und auf die Plakate geklebt
- Arbeit mit weiterem biblischem Material: Kleingruppen erhalten je eine Metapher und zwei oder drei Jesus-Geschichten. Aufgabe: Wähle eine Geschichte aus, die am besten zu der Metapher passt!
- Auswertung: Gruppen stellen vor, z.B. Wir haben eine Geschichte zur Überschrift „Heilung“ ausgesucht, Geschichte nacherzählen, Begründung der Zuordnung geben, Diskussion in der Gesamtgruppe, wie gut die Geschichte passt,

Namen der Geschichte auf Moderationskarte schreiben, auf das entsprechende Metaphernplakat kleben

- Arbeitsergebnisse. Freie Wahl der Arbeitsform: Gedicht, Bildergeschichte, Memory der Zuordnung von Metaphern – freie Auswahl aus allem, was bisher erarbeitet wurde (Einzelarbeit)
- Museumsrundgang am Schluss der Stunde.

3. Unterrichtsstunde

- Koffer in der Mitte. Könnt ihr euch noch erinnern, was ihr vor drei Wochen am Anfang der Unterrichtsreihe gedacht habt? Was denkt ihr jetzt? Vergleicht, was hat sich verändert? Nachdenken über theologisches Denken – theologisierendes Gespräch
- Memory zum Abschluss

5.3 Petra Freudenberger-Lötz, Altkirchliche Bekenntnistexte kindgerecht diskutieren

Die Frage der Zwei-Naturen-Lehre-Jesus Christus, wahrer Mensch und wahrer Gott – ist Gegenstand des Unterrichts. Freudenberger-Lötz (2007, S. 189–218, bes. S. 189–201) leitet aus den Fragen und Antworten der Kinder in Klasse 4 zum Wesen von Jesus sowohl ein starkes Interesse an der Thematik ab, als auch das Zutrauen in die komplexe Denkfähigkeit der Kinder.

Aus möglichen biblischen und altkirchlich rezipierten Christologie-Zugängen wählte sie die Präexistenzchristologie (Christus, der Logos, der bei Gott war und Mensch wurde) und die Adoptionschristologie (Jesus, der bei der Taufe durch Gottes Proklamation zum Sohn Gottes wurde) aus, um die beiden Wesen Christi zur Diskussion zu stellen.

Einstieg: Hinführung anhand der Betrachtung eines Mosaik-Bildes des Gesichtes Jesu, das unterschiedliche Gemäldeausschnitte kombiniert. Das Gespräch zielt auf das Wahrnehmen der Unterschiedlichkeit, wie Menschen Jesus sehen. Der Kontext zu vorangegangenen Stunden wird hergestellt, in denen Fragen über Jesus nicht einheitlich beantwortet werden konnten und individuelle Antworten herausforderten. Das Thema wird umrissen: „Gottes Sohn“, aber zwei „Naturen“.

Erarbeitung 1: In die christologischen Streitigkeiten der altkirchlichen Konzile wird eingeführt. Zwei Kinder spielen Bischöfe, die je eine Position von ihren Schriftrollen vortragen und biblisch begründen.

Nach der Darbietung werden Verständnisfragen geklärt. In einem Ecken-Gespräch positionieren sich die Kinder zu einem der beiden Ansätze und tauschen sich in der Gruppe aus. Im Plenumsgespräch werden Argumente ausgetauscht und diskutiert.

Erarbeitung 2: Wieder treten zwei Bischöfe auf. Sie weisen in ihren Schriftrollen auf die Gefahren einseitiger Jesus-Vorstellungen hin: Die Göttlichkeit Jesu gering schätzen oder sein Menschsein und Erdenleben gering schätzen. Wieder argumentieren die Bischöfe mit Bibelworten. Wieder kann ein Eckengespräch zu den Argumentationen erfolgen oder gleich ein Plenumsgespräch.

Vertiefung: Die Formel von Chalcedon 451 wird präsentiert. Die Schülerinnen und Schüler gestalten individuell ihre Sicht auf die Formel in einer Bild-Text-Kombination.

Im Ergebnis zeigte sich ein hoher Beteiligungsgrad. Die Strukturierungen durch die Bischofs-Reden ermöglichten eine produktive Aufnahme des Problems und begründete Positionierung. Begrifflichkeiten wie „Sohn Gottes“, „wahrer Gott“, „wahrer Mensch“ fanden inhaltliche Füllung und konnten im Gespräch qualifiziert verwendet werden. Die Kinder nutzten paradoxe Rede, sie griffen auf biblische Geschichten bei ihren Argumentationen zurück. Konstruktion und Ko-Konstruktion führte zum Auf- und Umbau von Vorwissen und aktuellen Einsichten.

5.4 Mystery – Ganz Gott und ganz Mensch?

Die Mystery-Methode wurde für naturwissenschaftlichen Unterricht als Kompetenztraining für logisches und vernetztes Denken aufgebaut. Adaptiert für die Religionspädagogik findet sie Anwendung für komplexe Fragestellungen in der Sekundarstufe (Zakrzewski, 2018). Die Schrittfolge der Mystery-Methode folgt dem klassischen Stundenaufbau:

Einstieg: Ausgangsgeschichte
Leitfrage

Erarbeitung Informationskarten
Struktur legen und Antwort formulieren

Sicherung Präsentation
Reflexion

Im Folgenden übertrage ich die Methode auf den Religionsunterricht der Grundschule Klasse 3/4 mit der gleichen Zielstellung, wie der naturwissenschaftliche Unterricht sie mit dieser Methode anstrebt.

Ausgangsgeschichte: Luca spielt im Krippenspiel der Klasse 4 mit. Da sind Maria und Josef die Eltern von Jesus. Aber im Religionsunterricht sagt Frau Schirmer sonst immer wieder mal, Jesus ist Gottes Sohn. Luca denkt: „Was stimmt denn nun? Ist Gott oder ist Josef der Vater von Jesus?“ Er fragt Frau Schirmer danach. Sie sagt: „Das Geheimnis steckt in den Geschichten von Jesus. Du kennst doch schon recht viele davon!“

Leitfrage: Was stimmt denn nun? Ist Gott oder ist Josef der Vater von Jesus?

Informationskarten: Für die Arbeit in Kleingruppen bereitet die Lehrkraft Karten zu einer Auswahl an Jesus-Geschichten vor, die im Religionsunterricht behandelt wurden. Jede Gruppe erhält eine große Karte mit dem Titel einer Jesus-Geschichte und 5 bis 10 kleine Karten mit Aussagen von Personen aus der Geschichte oder mit Sätzen aus der Handlung. Die Schülerinnen und Schüler rekonstruieren anhand der Karten die Geschichte und ordnen die Karten entsprechend der Erzählfolge. Dann bewerten sie die Karten in Bezug auf die Fragestellung: Welche der Karten hilft am besten, um eine Antwort auf Lucas Frage zu formulieren? Entsprechend der Bedeutung für die Beantwortung der Frage werden nun die Karten in eine Reihenfolge oder in eine komplexere Struktur gelegt.

Beispiel Mk 4,35-41:

Titel: Stillung des Sturmes

Kleine Karten:

- Jesus und die Jünger fahren im Boot.
- Plötzlich kommt ein gewaltiger Sturm auf.
- Die Jünger kämpfen gegen die Wellen.

- Die Jünger haben Angst, aber Jesus schläft.
- Die Jünger wecken Jesus und sagen: Rette uns!
- Jesus fragt: Warum habt ihr Angst?
- Jesus gebietet: Wind schweige! Da hört der Sturm auf.
- Die Jünger können es nicht fassen. Wer ist Jesus, fragen sie.

Mit Hilfe der Struktur formulieren sie eine Antwort auf die Leitfrage und schreiben die Antwort auf die große Titel-Karte.

Präsentation: Jede Gruppe präsentiert ihre Antwort und erläutert ihre Legestruktur der Karten.

Reflexion: Als Einzelarbeit reflektieren die Schülerinnen und Schüler den Erkenntniszuwachs. Sie formulieren in einem oder mehreren Sätzen ihre Antwort auf die Leitfrage: Welche Geschichte passte für mich am besten? Wie würde ich Lucas Frage beantworten. Dies könnte auch in Form eines Briefes an Luca geschehen

5.5 Portfolio der Wissensfelder Klasse 1 bis 4 – Gliederung des Religionshefters nach Domänen

Materialien und eigene Arbeitsergebnisse sammeln Schülerinnen und Schüler von sich aus in chronologischer Reihenfolge der behandelten Unterrichtsthemen in ihren Heftern. Jede Gliederungsvorgabe durch die Lehrkraft regt die systematisierende Wahrnehmung des Wissens an. Schon die thematische Grobgliederung des Hefters etwa in Altes Testament, Neues Testament, Kirche und Feste, Zusammenleben, wäre lernfördernd. Wesentlich wirkungsvoller zur Komprimierung und Vernetzung des Wissens ist jedoch eine Gliederung nach Domänen, wie sie aus den jeweiligen curricularen Vorgaben des Bundeslandes extrahiert werden könnte. Mit solchen Gliederungen ergäben sich differenzierte thematisch zusammenhängende Erinnerungen über die Grenzen der Schuljahre hinweg, die bei der Unterrichtsarbeit durch die Lehrkraft bewusst einbezogen werden können. Kinder greifen so auf selbst erarbeitetes, vernetztes Wissen zurückgreifen, das in der Dokumentation der Ergebnisse nicht isoliert zwischen anderen isolierten Themen steht, sondern inhaltliche bewusst verbunden wurde.

Für die Domäne Jesus Christus ließen sich exemplarisch für den sächsischen Lehrplan Evangelische Religion Grundschule folgende Lehrplaninhalte der Klassen 1 bis 4 der Domäne zuordnen:

Jesus Christus

- Erzählungen der Evangelien
 - Lebensgeschichte Jesu
 - Geburt
 - Kindheit
 - Passion und Ostern
 - Zeit und Umwelt
 - Zeichen und Wunder
 - Heilung des Bartimäus
 - Heilung eines Aussätzigen
 - Wirken und Verkündigung
 - Berufung des Levi
 - Kindersegnung

- Gleichnisse vom Reich Gottes
 - Verhalten
 - Anbruch
 - Gottesbild
 - Zuwendung zu Zachäus
 - Vaterunser
 - Mahlgemeinschaft
- Deutungen
- Symbole für Jesus
 - Vergebung

Die sukzessive Ausgestaltung von thematischen Deckblättern als eine Art Advance-Organizer wie beim Selbstorganisierten Lernen (SOL) könnte unterstützend zur gedanklichen Systematisierung beitragen. Hier wäre Raum, in den Schülerinnen und Schüler bei der ersten unterrichtlichen Aufnahme einer Domäne ihr individuelles Vorwissen eintragen. Im Laufe der Schuljahre könnten in das Deckblatt weitere Schritte der Wissens- und Konzeptentwicklung einfließen. Zum Ende von Klasse 4 läge eine Gestaltung vor, anhand derer die Schülerinnen und Schüler ihren eigenen Lernweg wahrnehmen und mit dem aktuellen Entwicklungsstand vergleichen können – eine klassische Form des Metalernens.

Das Deckblatt könnte folgende Anteile enthalten, die in Zeichnungen, Begriffen und Sätzen von den Kindern dargestellt werden:

Über Jesus weiß ich am Schulanfang / am Ende der Klassenstufe 1, 2, 3, 4, / Das finde ich wichtig an Jesus / Darüber möchte ich noch mehr wissen.

Gliedern Schülerinnen und Schüler ihren Religionshefter in Domänen, entsteht ein Portfolio, das Konzepte auf narrativer Grundlage systematisiert darstellt. Dieses Portfolio unterstützt die Anschlussfähigkeit der kindlichen Vorstellungen bei den kommenden Konzeptumbauten oder radikalen Neuausrichtungen. Die Domäne „Jesus Christus“ ist wie keine andere auf solch eine langfristig gewachsene Basis angewiesen.

6 Ergebnis

Die Ausgangsfrage lautete: Wie kann der Religionsunterricht der Grundschule den Aufbau von Denkstrukturen zum Wissensfeld „Jesus Christus“ anregen, an die in der Sekundarstufe angeknüpft werden kann? Diese Frage muss sich jede Lehrkraft bei der Konzeption ihres Unterrichts stellen, wenn sie den Bildungsauftrag des Religionsunterrichts der Grundschule nachhaltig gestalten will. Nachhaltigkeit verankert die Wissensbestände und Kompetenzen zu Jesus Christus dauerhaft im Denken. Das den Grundschulunterricht prägende Anliegen, durch die biblischen Geschichten einen erfahrungsbezogenen und emotional positiven Zugang zu Jesus und seiner Botschaft von Gott zu schaffen, bildet die Voraussetzung für eine tragfähige Konzeptbildung durch die Schülerinnen und Schüler. Aber Unterricht muss mehr leisten. Durch gezieltes Nachdenken über Jesus Christus anhand der Geschichten sowie Verknüpfung der Inhalte und Techniken innerhalb der Domäne erhalten die Schülerinnen und Schüler Raum für die Ausbildung, Vertiefung und Neustrukturierung ihrer christologischen Konzepte. Existentielle Lebensorientierung und individuelle Glaubensausformung knüpft fortwährend an diese früh erworbenen domänenspezifischen Kompetenzen an.

In diesem Aufsatz konnte gezeigt werden, dass individuelle Christologie-Konzepte dann anschlussfähig sind, wenn Expertise innerhalb der Domäne Jesus Christus ent-

wickelt wird. Neutestamentliche Jesus-Geschichten bilden den Kernbestand des Wissens in der Domäne „Jesus Christus“. Schülerinnen und Schüler deuten, vernetzen und systematisieren das narrative Material in Bezug auf die Person Jesu. Querverbindungen zu anderen Domänen, erfahrungsbezogene Bearbeitung und immer wieder die Thematisierung der Beziehung zwischen Jesus und Gott sind dabei die wesentlichen Elemente. Die christologische Konzeptentwicklung und Wissenserweiterung der Sekundarstufe kann sich hier anlagern und auf diesen Fundus zurückgreifen.

Literaturverzeichnis

- Albrecht, M. (2007). *Für uns gestorben. Die Heilbedeutung des Kreuzestodes aus Sicht Jugendlicher*. Göttingen: Vandenhoeck & Ruprecht.
- Albrecht, M. (2008). *Vom Kreuz reden im Religionsunterricht*. Göttingen: Vandenhoeck & Ruprecht.
- Benz, S. (2015). *Wer ist Jesus – was denkst du? Christologische Wissens- und Kompetenzentwicklung in den ersten beiden Grundschuljahren – eine qualitative Längsschnittstudie* (ARP 56). Göttingen: Vandenhoeck & Ruprecht.
- Beschlüsse der Kultusministerkonferenz. *Einheitliche Prüfungsanforderungen in der Abiturprüfung Evangelische Religionslehre (1989/2006)*. URL: https://www.kmk.org/fileadmin/veroeffentlichungen_beschluesse/1989/1989_12_01-EPA-Ev-Religion.pdf [Zugriff 18.04.2019].
- Büttner, G. & Dieterich, V. (2016). *Entwicklungspsychologie in der Religionspädagogik*. Göttingen: Vandenhoeck & Ruprecht.
- Englert, R. (2017). Die christologische Debatte in der Religionspädagogik. Befunde, Problemanzeigen, Desiderate. In R. Englert & F. Schweitzer (Hrsg.), *Jesus als Christus – im Religionsunterricht. Experimentelle Zugänge zu einer Didaktik der Christologie* (S. 10–19). Göttingen: Vandenhoeck & Ruprecht.
- Evangelisch-Lutherische Landeskirche Sachsens (2018). *Was ist hinter dem Himmel? Religiöse Bildung in Kindertagesstätten miteinander gestalten* (Broschüre). Dresden.
- Freudenberger-Lötz, P. (2007). *Theologische Gespräche mit Kindern. Untersuchungen zur Professionalisierung Studierender und Anstöße zu forschendem Lernen im Religionsunterricht*. Stuttgart: Calwer/Kösel.
- Fehling, R. (2010). „Jesus ist für unsere Sünden gestorben“. *Eine praktisch-theologische Hermeneutik* (PThh 109). Stuttgart: Kohlhammer.
- Felder, E. (2016). Diskursdomänen – Wissenschaft/Bildung. In L. Jäger et al. (Hrsg.), *Sprache - Kultur - Kommunikation / Language - Culture - Communication* (HSK 43). Berlin: De Gruyter Mouton.
- Fricke, M. (2005). „Schwierige“ Bibeltext im Religionsunterricht. *Theoretische und empirische Elemente einer alttestamentlichen Bibeldidaktik für die Primarstufe* (ARP 26). Göttingen: V&R unipress.

- Gärtner, C. & Pisarski, B. (2013). „Erlösung ist, wenn man befreit ist von einem Fluch, wie bei Fluch der Karibik“. Mit Grundschulkindern über Erlösung sprechen—empirische Einblicke und Praxisbausteine. In A. Bucher & E. Schwarz (Hrsg.), *„Darüber denkt man ja nicht von allein nach...“: Kindertheologie als Theologie für Kinder, Jahrbuch für Kindertheologie* (S. 159–170). Stuttgart: Calwer.
- Handke, E., Krasselt-Mailer, J. & Witten, U. (2018). „Für mich hätte er nicht sterben müssen...“. Deutungen des Todes Jesu als Zugang zur Christologie. *Religion betrifft uns*, 3.
- Hanisch, H. & Bucher, A. (2002). *Da waren die Netze randvoll. Was Kinder über die Bibel wissen*. Göttingen: Vandenhoeck & Ruprecht.
- Hattie, J. (2014). *Lernen sichtbar machen für Lehrpersonen. Überarbeitete deutschsprachige Ausgabe von „Visible Learning for Teachers“, Wolfgang Beywl, Klaus Zierer*. Hohengehren: Schneider Verlag.
- Jörns, K.-P. (2005). *Notwendige Abschiede. Auf dem Weg zu einem glaubwürdigen Christentum* (2. Aufl.). Gütersloh: Güterloher Verlagshaus.
- Krems, J. F. (1994). *Wissensbasierte Urteilsbildung: Diagnostisches Problemlösen durch Experten und Expertensysteme*. Bern: Huber.
- Korsch, D. (2017). Jesus der Christus, Christologie als Beitrag zur Bildung eigenen Lebens. In R. Englert & F. Schweitzer (Hrsg.), *Jesus als Christus – im Religionsunterricht. Experimentelle Zugänge zu einer Didaktik der Christologie* (S. 60–69). Göttingen: Vandenhoeck & Ruprecht.
- Kosler, T. (2016). *Naturwissenschaftliche Bildung im Elementar- und Primarbereich: Zum naturwissenschaftlichen Denken mit Kindern im Kontext einer nachhaltigen Entwicklung (Klinkhardt Forschung)*. Bad Heilbrunn: Verlag Julius Klinkhardt.
- Kraft, F. & Roose, H. (2011). *Von Jesus Christus reden im Religionsunterricht. Christologie als Abenteuer entdecken*. Göttingen: Vandenhoeck & Ruprecht.
- Lexikon der Psychologie, Spektrum-Verlag, *Artikel: Vorwissen*. URL: <http://www.spektrum.de/Lexikon/psychologie/vorwissen/16532> [Zugriff 23.10.2018].
- Meyer-Blanck, M. (2018). Für uns gestorben. Kreuzestheologie im Religionsunterricht. In M. Meyer-Blanck (Hrsg.), *Zeigen und Verstehen. Skizzen zu Glauben und Lernen* (S. 29–44). Leipzig: Evangelische Verlagsanstalt.
- Müller-Friese, A. (2014). Jesus (Christus). In G. Büttner, P. Freudenberger-Lötz, C. Kalloch & M. Schreiner (Hrsg.), *Handbuch Theologisieren mit Kindern. Einführung, Schlüsselthemen, Methoden* (S. 310–320). Stuttgart: Calwer / Kösel.
- Ohly, L. (2013). *Was uns mit Jesus verbindet. Eine Christologie*. Leipzig: Evangelische Verlagsanstalt.
- Pemsel-Meier, S. (2016). *Gott und Jesus Christus. Orientierungswissen Christologie*. Stuttgart: Kohlhammer.
- Pemsel-Meier, S. & Caggegi, L. (2011). Mehr Mut zur Christologie. Neuere empirische Forschungen stellen manche tradierte Unterrichtsmuster infrage. *Katechetische Blätter* 2011(6), 448–452.
- Reiß, A. (2017). Wovon muss „uns“ Christus erlösen? Ein Lehrstück zur Christologie. In R. Englert & F. Schweitzer (Hrsg.), *Jesus als Christus – im Religionsunterricht*.

Experimentelle Zugänge zu einer Didaktik der Christologie (S. 152–165). Göttingen: Vandenhoeck & Ruprecht.

- Rohrschneider, I. (2018). Wozu brauchen wir Christen eigentlich Jesus Christus? Überlegungen zur Christologie, *Rpi-impulse 2018 (2)*, „Wahrlich, dieser ist Gottes Sohn gewesen!“ *Christologie im Religionsunterricht*, 5–8.
- Rothgangel, M. & Wilk, F. (2006). Wahrnehmung Jesu. Ein neutestamentlich-religionspädagogischer Dialog. *Theo-Web*, 4(1), 145–162.
- Schambeck, M. (2013). Das Kreuz zwischen theologischer Lehre und existentieller Irrelevanz. Religionsdidaktische Problematisierungen. In J. Knop & U. Wildfeuer (Hrsg.), *Kreuzzeichen. Zwischen Hoffnung, Unverständnis und Empörung* (S. 307–320). Ostfildern: Grünewald.
- Sodian, B. (2012). Denken. In W. Schneider & U. Lindenberger (Hrsg.), *Entwicklungspsychologie* (7. Aufl., S. 385–412). Weinheim: Beltz.
- Terno, C. (2018). Lernen mit Lernaufgaben in der Oberstufe. Beispiele zum Thema „Christologie“, *Rpi-impulse 2/2018*, „Wahrlich, dieser ist Gottes Sohn gewesen!“ *Christologie im Religionsunterricht*, 27–29.
- Zakrzewski, J. (2018). Mystery – Nahostkonflikt. *Zeitsprung*, (2), 4–7.
- Ziegler, T. (2017). Im Kreuz Heil und Leben finden? Theologisieren mit Jugendlichen. In R. Englert & F. Schweitzer (Hrsg.), *Jesus als Christus – im Religionsunterricht. Experimentelle Zugänge zu einer Didaktik der Christologie* (S. 135–151). Göttingen: Vandenhoeck & Ruprecht.

Dr. David Toasperm, Institutsleiter, Theologisch-Pädagogisches Institut Moritzburg/Sachsen.