

DAVID KÄBISCH

Jungen Menschen klarmachen, was christlicher Glaube ist – Der Tod Jesu im ‚Kursbuch Religion‘

Weihnachten, Karfreitag und Ostern sind Höhepunkte im Glaubensleben von Christen. Aber auch für Kirchenferne und Konfessionslose sind diese gesetzlichen Feiertage selbstverständlich. Das Wissen um die theologische Bedeutung dieser Erinnerungsfeste schwankt jedoch bei beiden Gruppen zwischen diffusem Halbwissen und gänzlicher Ignoranz, obwohl ein hoher Informationsbedarf besteht: Das religiöse Buchsortiment in Bahnhofsläden und die Weihnachts- und Osterausgaben der Nachrichtenmagazine zeigen, dass Interesse an der Geschichte von Jesus Christus besteht. Leider wird dieser Informationsmarkt von Autoren dominiert, die die Polemik des Kirchenkritikers Karlheinz Deschner variieren.¹ Die Anziehungskraft und Popularität seiner Bücher, der meist eine argumentative Ratlosigkeit nicht nur bei jungen Menschen gegenübersteht, beschäftigte schon Rudolf Bultmann, nachdem 1957 wieder ein neues „Büchlein“ von Deschner erschienen war:

„Welchen Religions- und Konfirmanden-Unterricht müssen diese Menschen genossen haben! Das Büchlein ist daher geradezu eine Anklage gegen die Kirche, die es nicht verstanden hat, jungen Menschen klarzumachen, was christlicher Glaube ist.“²

Deschners Bücher finden sich nach wie vor in Buchhandlungen und bestimmen vielfach das Meinungsbild in Zeitschriften, auch wenn hier und in anderen populären Medien in den letzten Jahren eine neue Offenheit

- 1 Vgl. Hans Reinhard Seeliger: Die halbierte Aufklärung. Karlheinz Deschner als Historiker. In: Ders. (Hg.): Kriminalisierung des Christentums? Karlheinz Deschners Kirchengeschichte auf dem Prüfstand. Freiburg i. Br./Basel/Wien 1993, 51–66, hier 51f. Seeliger zeigt, wie der SPIEGEL-Herausgeber Rudolf Augstein Deschners Polemik variiert. Vgl. dazu auch das 1972 erstmals erschienene Buch von Rudolf Augstein: Jesus Menschensohn. München/Wien 1972, letzte Neuauflage München 2001.
- 2 Rudolf Bultmann: Das Befremdliche des christlichen Glaubens [1958]. In: Ders.: Glauben und Verstehen. Bd. 3. Tübingen 1960, 197–212, hier 197. Bultmann bezieht sich auf Karlheinz Deschner (Hg.): Was halten sie vom Christentum? 18 Antworten auf eine Umfrage. München 1957.

für religiöse Themen zu beobachten ist. Grundsätzlich gilt Bultmanns Anfrage jedoch noch heute. Ob sie zutrifft, kann auf den folgenden Seiten nur für einen kleinen Ausschnitt religionspädagogischer Arbeit – der Lehrbuchanalyse – beantwortet werden. Im Mittelpunkt steht ein christologisches Fallbeispiel, der Tod Jesu im Kursbuch Religion 2000.

Jesus Christus ist kein Randthema der Theologie, sondern ihr Zentrum: Der christliche Glaube steht und fällt mit dem Bekenntnis zu Jesus als dem Sohn Gottes, der für uns gestorben und am dritten Tag auferstanden ist. Der Sühnetod Jesu ist in diesem Zusammenhang ein unveräußerliches Interpretament, um das soteriologische Anliegen des christlichen Glaubens zur Sprache zu bringen.³ Trotz der hier vorausgesetzten *theologischen Notwendigkeit* ist der Sühnetod Jesu für viele Jugendliche⁴ und Erwachsene⁵ bedeutungslos, da sie keinen Zugang zu diesem theologischen Begriff finden. Christlicher Glaube kann daran zerbrechen. Es ist daher eine *seelsorgerliche Notwendigkeit*, dieses Thema zu erklären. Der Sühnetod Jesu bleibt ferner für viele Menschen unverständlich, die sich für das Christentum interessieren. Das Thema kann daher zum Glaubenshindernis werden, so dass es eine *missionarische Notwendigkeit* gibt, Klarheit über dieses theologische Thema zu gewinnen. Der Sühnetod Jesu wird – wie auch die Bücher von Deschner zeigen – vielfach zum Anlaß für Kritik gegenüber dem Christentum und seiner Geschichte. Die Kritik kennt viele wissenschaftliche und polemisch-publizistische Varianten, so dass die *apologetische Notwendigkeit* besteht, dieses Themen nicht zuletzt auch im Religionsunterricht zu behandeln.

- 3 So Otfried Hofius: Jesu Leben, Tod und Auferstehung nach dem Zeugnis des Neuen Testaments. In: Otfried Hofius: Neutestamentliche Studien. Tübingen 2000, 17. Eine Gegenposition vertritt Gerhard Barth: Der Tod Jesu Christi im Verständnis des Neuen Testaments. Neukirchen-Vluyn 1992. Er unterscheidet im Neuen Testament neun Sprachversuche, die Bedeutung des Todes Jesu zu artikulieren. Sie sind untereinander gleichberechtigt, da kein Versuch mit dem intendierten Sachverhalt identisch ist und die Theologie immer nur in Annäherungen reden könne.
- 4 Vgl. zum Tod Jesu die Antworten von 18 Schülern eines Evangelischen Gymnasiums in Helmut Hanisch/Siegfried Hoppe-Graff: Ganz normal und trotzdem König. Jesus Christus im Religions- und Ethikunterricht. Stuttgart 2002, 119: „Zwar wissen einige Schülerinnen und Schüler, dass Jesus für die Sünden der Menschen gestorben ist, aber dieses Wissen erscheint in dem Maße abstrakt und damit letztlich bedeutungslos zu sein, in dem sie es nicht mit Inhalt füllen können. Die Kenntnis formelhafter dogmatischer Sätze führt zu einem bloßen Verbalismus [...]“
- 5 Vgl. das Fazit zu den Interviews in Roselies Taube/Claudia Tietz-Buck/Christiane Klinge: Frauen und Jesus Christus. Die Bedeutung von Christologie im Leben protestantischer Frauen. Stuttgart/Berlin/Köln 1995, 55: „Von den von uns interviewten Frauen erwähnt keine einzige das Kreuz Christi von sich aus. Fast alle Frauen lehnen auf Nachfrage hin den Tod Christi am Kreuz in seiner Heilsbedeutung ab.“

Der behauptete Sühnetod für alle Menschen kann auch als Belastung für den Dialog mit anderen Religionen empfunden werden. Es gibt daher die *Notwendigkeit für den interreligiösen Dialog*, diesen Topos des christlichen Glaubens im Kontext der Weltreligionen zu thematisieren.⁶ In Deutschland gehören Weihnachten, Karfreitag und Ostern als Feiertage zum kulturellen Grundbestand, der immer mehr der kommerziellen Verflachung unterliegt. Dieser Trend wird auch von konfessionslosen Menschen als Verlust an Besinnlichkeit interpretiert. Doch worauf soll man sich an Weihnachten und Karfreitag besinnen? Es besteht also auch die *allgemein-kulturelle Notwendigkeit*, an den Sinn dieser Feiertage zu erinnern.

Die genannten Gründe für die Notwendigkeit, den Tod Jesu im Religionsunterricht zu thematisieren, sind der Fragehorizont, in dem das Kursbuch Religion 2000 untersucht werden soll. Es liegt in drei Bänden für die Klassen 5/6, 7/8 und 9/10 vor. Von den insgesamt 78 Unterrichtseinheiten entfallen zwölf auf christologische Themen bzw. die Person Jesu. Ein Vergleich der Neuauflagen zeigt, dass frühere Ausgaben den Schwerpunkt stärker auf die Realienkunde und die Zeitgeschichte legten, während heute der personale Begegnungsaspekt stärker hervortritt. Die Überschriften dokumentieren diese Entwicklung: 1976 lernten die Schüler der 5./6. Klasse mit dem Kapitel „Jesus und seine Zeit“.⁷ In der Auflage von 1984 wird dieses Thema mit den Titeln „So lebten sie damals“ und „Jesus und die Menschen seiner Umgebung“ konkretisiert.⁸ Die Neuauflage von 1995 rückt mit der Überschrift „Der Mann aus Nazareth und Gottes neue Welt“ von diesem Schwerpunkt ab und thematisiert u. a. das Gebot der Feindesliebe und die Gleichnisse Jesu.⁹ Im Kursbuch 2000 tritt schließlich das Thema der Begegnung und Nachfolge ins Zentrum.¹⁰

Vergleichbare Entwicklungen zeigen auch die Auflagen für die Klassen 7/8 und 9/10. Im Mittelpunkt steht aber auch hier „Jesus – der Galiläer“,

6 Diese Notwendigkeit hat Hans-Martin Barth: Dogmatik. Evangelischer Glaube im Kontext der Weltreligionen. Gütersloh 2001, 8 zutreffend erkannt und beschrieben. Es ist allerdings fraglich, ob sein Konzept einer „integralen Christologie“ wirklich eine Hilfe für den interreligiösen Dialog ist, da Barth andere Religionen vor allem nach kompatiblen Glaubensaussagen durchsucht, um sie in sein Bild von Jesus Christus zu integrieren. Problematisch daran ist, dass er auf diese Weise „kompatible Religionen“ aufzeigt, die in dieser Form nicht existieren.

7 Vgl. Kursbuch Religion 5/6, 119.

8 Vgl. Das neue Kursbuch Religion, 38 und 41.

9 Vgl. Kursbuch Religion. Neuauflage, 69–82.

10 Vgl. Kursbuch Religion 2000 5/6, 143: „Jesus begegnen“ und 162: „Menschen folgen Jesus nach“.

„Der Mann aus Nazareth“ oder schlicht „Jesus“. Es scheint, dass der Titel „Jesus Christus“ vermieden werden soll, so dass man von einer beabsichtigten Priorität des historischen Jesus ausgehen kann.¹¹ Aufschlussreich wäre ein diachroner Vergleich vieler christologischer Themen (Inkarnation, Auferstehung etc.), der hier jedoch nicht geleistet werden kann. Ich beschränke mich daher auf vier Beobachtungen zum Tod Jesu im Kursbuch Religion 2000 für die 9./10. Klasse. Im Mittelpunkt steht die Frage nach Erfahrungskontexten, da diese im Lehrbuch immer wieder angesprochen werden und unterschiedliche Funktionen übernehmen: Frauenerfahrungen problematisieren die Anstößigkeit des Kreuzes (1.), die lateinamerikanische Befreiungstheologie bietet einen Zugang zur ethischen Dimension des Todes Jesu (2.), und eine Bildbetrachtung zum Isenheimer Altar thematisiert Leiderfahrungen der Schüler (3.). Das Schlusskapitel des Lehrbuches stellt den Tod Jesu in den Kontext asiatischer Religiosität (4.), um „die Besonderheit des Erlösungsgedankens im Christentum (Selbsthingabe Gottes, Befreiung von Schuld und Zuwendung zu anderen) herauszustellen.“¹² Abschließend soll durch einen Vergleich mit dem Lehrplan des evangelischen Religionsunterrichtes in Baden-Württemberg und dem 2001 erschienenen *Lexikon der Religionspädagogik* die Frage beantwortet werden, ob die am Kursbuch Religion gewonnenen Einsichten verallgemeinert werden können (5.). Die untersuchten Veröffentlichungen teilen das Problem, dass christologische Aussagen an bestehende, menschliche Erfahrungen angeglichen werden, so dass das soteriologische Anliegen des christlichen Glaubens unterbestimmt bleibt.

Der Tod Jesu und Frauenerfahrungen

Im Kursbuch 9/10 wird der Sühnetod Jesu unter der Frage „... für uns gestorben?“ angesprochen.¹³ Eine Antwort auf diese zentrale Frage bekommen die Schüler jedoch nicht. Dafür gibt es zwei Gründe: Zum einen thematisiert der Text der Erzieherin Heike S. lediglich den Ekel, den heutige

11 1979 und 1988 war im Kursbuch 9/10 noch programmatisch von „Jesus Christus“ die Rede. In den Folgeauflagen heißt es hingegen „Jesus – der Galiläer“ bzw. „Jesus bringt Hoffnung“. Vgl. Das neue Kursbuch Religion 9/10, 130 mit Kursbuch Religion. Neuausgabe 9/10, 130 und Kursbuch Religion 2000, 42.

12 Dieses Lernziel ist entnommen aus Johannes Lähnemann: Evangelische Religionspädagogik in interreligiöser Perspektive. Göttingen 1998, 363. Zitiert im Lehrerhandbuch bei Heinz Schmidt: Suche nach Erlösung. In: Kursbuch Religion 9/10. Arbeitsbuch für den Religionsunterricht im 9./10. Schuljahr. Lehrerhandbuch. Hg. v. Dieter Petri/Jörg Thierfelder. Stuttgart/Frankfurt a. M. 2000, 174–185, hier 175.

13 Vgl. Kursbuch Religion 2000 9/10, 49.

Menschen beim Anblick des Kreuzes haben, ohne selbst eine Antwort anzubieten. Zum anderen gibt der als Gesprächsanregung gedachte Text von Klaus Berger dem Kreuzesgeschehen eine Deutung, die gerade von dem Geschehen „für uns“ ablenkt.¹⁴ Doch zunächst zum Text von Heike S., der aus einer empirischen Studie von Roselies Taube, Claudia Tietz-Buck und Christiane Klinge stammt.¹⁵ Die Auswahl soll die Frauenperspektive stärker berücksichtigen. Als Einstieg ist er legitim, weil Schüler in der Tat Verstehensschwierigkeiten mit der Formulierung „für uns gestorben“ haben. Fraglich ist jedoch, ob der Anblick des Kreuzes wirklich die beschriebenen Ekelgefühle hervorruft, denn Lehrer haben es heute eher mit dem Problem zu tun, dass die Anstößigkeit des Kreuzes bei ihren Schülern abhanden gekommen ist und Kruzifixe bei ihnen zu einem Modegegenstand geworden sind. Insofern bewirkt der Text das Gegenteil von dem, was die Lehrbuchautoren intendieren: Er bringt das Ärgernis des Kreuzes zur Sprache. Der Text von Klaus Berger geht auf diese Aussage jedoch nicht ein, sondern lenkt den Blick auf den Menschen:

„Das Kreuz [...] sagt, wie wir Menschen sind. Es zeigt nämlich nicht die Grausamkeit Gottes an, sondern unsere eigene. Wir Menschen haben den Gerechten ans Kreuz gebracht, damals Römer und Juden, aber ohne Zweifel würden wir es heute genauso tun. Denn wir können es auch heute nicht ertragen, wenn jemand nicht Teil hat an unserer allgemeinen Korruption. Wir hassen auch heute jeden, der [...] aus der Reihe tanzt. Wir hassen auch heute noch den, der uns Gottes reinen Willen vor Augen stellt.“¹⁶

Dieser Text ist eine Meditation über die Umstände, die zur Verurteilung des historischen Jesus führten. Er entspricht somit der Grundtendenz des Lehrbuches, Jesus unter Absehung seiner Göttlichkeit zu beschreiben. Daher kann das Kreuzesgeschehen nur als ein barbarischer Akt gegen die Menschlichkeit thematisiert werden. Dass das Kreuzesgeschehen ein heilvoller und befreiender Akt Gottes an den Menschen ist, wird übergangen. Zwar deutet

14 Der Lehrbuchtext stammt aus Klaus Berger: *Wer war Jesus wirklich?* Stuttgart 1995, 203f.

15 Vgl. Taube/Tietz-Buck/Klinge 1995, 55. Die Lehrbuchautoren orientieren sich somit an einer Studie, die in zweifacher Hinsicht problematisch ist: Zum einen bleibt offen, ob die Schwierigkeiten mit dem Kreuz nur Frauen betreffen. Zum anderen kann nach Meinung des Autorenteams nur das eine theologische Qualität beanspruchen, was weibliche Erfahrungen ausdrückt.

16 Berger 1995, 203f.

die Interpretation des Kreuzes als „Zeichen der Vergebung“¹⁷ den Sühnetod Jesu an, doch wird diese Vergebung mit der radikalen Feindesliebe Gottes begründet, die – so legt es der weitere Verlauf der Unterrichtseinheit nahe – ethisches Vorbild für die Schüler werden soll.¹⁸ Überhaupt steht die gesamte Unterrichtseinheit unter dem Aspekt, wie Jesus musikalisch, szenisch und moralisch zum Vorbild wurde: Die Schüler lernen die Jesusgeschichte als Liedtext in der Musik (Jesus Freak), als Plot im Film (Das Leben des Brian) oder als ethisches Vorbild (Albert Schweitzer, Nelson Mandela, Mutter Teresa) kennen. Dieser Schwerpunkt ist nach Hartmut Rupp intendiert: „Man kann nach Jesus als moralischem Leitbild fragen und ihn mit anderen Vorbildern vergleichen [...]“.¹⁹ Was Rupp jedoch als eine Möglichkeit neben anderen vorschlägt, ist im Lehrbuch die dominierende Leitlinie für die Behandlung des Themas in befreiungstheologischer Perspektive.

Der Tod Jesu in befreiungstheologischer Perspektive

Die Unterrichtseinheit „Leben und Teilen in der einen Welt“ orientiert sich an den sieben Seligpreisungen, um den eschatologischen Horizont christlichen Handelns zu thematisieren.²⁰ Hartmut Rupp verbindet damit drei Lernziele: Die Schüler sollen „universale Prinzipien moralischen Handelns“ reflektieren, die „biblische Option für die Armen“ nachvollziehen und die „Strukturen des Welthandels und des globalen Zusammenlebens“ rekonstruieren.²¹ Die Unterrichtsinhalte ergeben sich somit aus der Analyse der gesellschaftlichen Realität.²² Es steht außerdem eine ethische Orientierung

17 So im Text von Berger 1995, 204.

18 Vgl. Kursbuch Religion 2000 9/10, 56. Berger gibt selbst eine allgemeinverständliche und dennoch anspruchsvolle Deutung des Stellvertretergedankens. Die Textauswahl repräsentiert somit weniger das Denken Bergers als vielmehr die Präferenzen der Lehrbuchautoren.

19 Hartmut Rupp: Jesus bringt Hoffnung. In: Kursbuch Religion 9/10. Arbeitsbuch für den Religionsunterricht im 9./10. Schuljahr. Lehrerhandbuch. Hg. v. Dieter Petri/Jörg Thierfelder. Stuttgart/Frankfurt a. M. 2000, 29–63, hier 30. Dieser Vorschlag ähnelt dem ethischen Jesusbild der befragten Frauen in der Studie von Taube/Tietz-Buck/Klinge 1995, 47. Es kann an dieser Stelle keine Antwort auf die Frage geben, wie groß die Sympathie der Lehrbuchautoren für diese Studie tatsächlich ist. Fest steht aber, dass sie sich auf ein Buch beziehen, das in seinen theologischen Konsequenzen fragwürdig ist, da das Jesusbild protestantischer Frauen als Kriterium für die Christologie vorgeordnet wird.

20 Vgl. Kursbuch Religion 2000 9/10, 60–67.

21 So Rupp 2000, 46f.

22 Es handelt sich um eine didaktische Vorgehensweise, die Jürgen Lott: Mut zu Perspektiven. Biblische Überlieferungen in einem schüler- und gesellschaftsbezogenen

im Mittelpunkt, die sich an der lateinamerikanischen Befreiungstheologie misst. Ein Text der guatemaltekischen Nobelpreisträgerin Rigoberta Menchú ist der Verheißung „Selig seid ihr, die ihr jetzt weint, denn ihr werdet lachen“ zugeordnet.²³ Der Text zeigt beispielhaft, wie der gesellschaftliche Kontext und die übergeordneten Lernziele die Christologie prägen. Zitiert wird die Erstauflage von 1984. Runde Klammern zeigen Teile, die von den Lehrbuchautoren gekürzt wurden:

„Ich bin Christin und als Christin beteilige ich mich an unserem Kampf. Für mich als Christin gibt es nur eines: das Leben Christi. Christus war ein einfacher Mann. Er wurde in einer kleinen Hütte geboren. Er wurde verfolgt und brauchte eine kleine Gruppe von Anhängern, damit seine Saat aufging. Das waren seine Jünger, die Apostel. Er gab sogar sein Leben, aber er lebte weiter, denn Generationen sind ihm bis heute gefolgt. (Und) das haben wir aus der Bibel gelernt. (Unsere besten Katecheten sind gefallen, aber durch unseren Kampf hält unser Volk sie lebendig. Durch unseren Kampf gegen die Regierung, gegen den Feind, der uns unterdrückt.) [...] Unsere Aufgabe als Christen ist, darüber nachzudenken, wie das Reich Gottes auf Erden verwirklicht werden kann. Es wird erst existieren, wenn niemand mehr Hunger leiden muß. (Das ist genau das Gegenteil von dem, was die Priester glauben. Aber das kann man nicht verallgemeinern, denn es gibt viele Priester, die zu uns kamen und antikommunistisch eingestellt waren, aber doch bald begriffen, daß das Volk nicht kommunistisch war, sondern unterernährt. Sie wählten das Leben, wie wir Indios es leben, und schlossen sich dem Kampf unseres Volkes an.)“²⁴

Religionsunterricht. In: Religion heute. ZRP 37 (1982), 4–8, hier 6, folgendermaßen beschreibt: „Unterrichtsinhalte sind grundsätzlich aus Zielperspektiven und Qualifikationen herzuleiten, die sich aus der Analyse der konkreten gesellschaftlichen Realität, der jeweiligen Lebensgeschichte sowie der religiösen Tradition bestimmen. Die Eignung von Unterrichtsinhalten ist danach zu beurteilen, was sie zur (religiösen) Sozialisation, zur Aufarbeitung von Lebensgeschichten und Lebenserfahrungen [...] beitragen.“ Diese Didaktik hat die Tendenz, theologischen Aussagen die Bedeutung von Medien zu geben, um nichttheologische Lernziele zu erreichen. Die theologischen Inhalte werden gleichgültig, wie es etwa im brandenburgischen Schulfach „Lebensgestaltung – Ethik – Religion“ der Fall ist. Jürgen Lott selbst ist ein Verfechter von LER. Vgl. dazu Jürgen Lott: Wie hast du's mit der Religion? Das neue Schulfach „Lebensgestaltung – Ethik – Religionskunde“ (LER) und die Werteerziehung an der Schule. Gütersloh 1998.

²³ Vgl. Kursbuch Religion 2000 9/10, 63.

²⁴ Zit. aus der Originalausgabe Elisabeth Burgos: Rigoberta Menchú. Leben in Guatemala. Bornheim-Merten 1984, 132f.

Menchú schildert das Leben Jesu in Analogie zum Befreiungskampf guatemaltekischer Bergbauern und interpretiert seinen Tod mit einer eigenwilligen Auferstehungstheologie: Jesus lebe im aufopferungsvollen Engagement der Christen fort. Die Lehrbuchautoren streichen die Kampfaufforderungen, weil sie offenbar im Widerspruch zum radikalen Pazifismus der Seligpreisungen stehen. Die antiklerikalen Aussagen verschwinden ebenso wie die Anspielungen auf die marxistischen Grundlagen der Befreiungstheologie. Diese kontextuelle Theologie und didaktische Bearbeitung für Schüler wäre dann sachgemäß, wenn zentrale Anliegen der Soteriologie und Christologie nicht auf der Strecke blieben. Das ist jedoch in zwei Punkten der Fall: Zum einen wirbt der Text für einen Prozess menschlicher Selbstbefreiung. Dieses Freiheitsverständnis steht in Spannung zur christlichen Botschaft, derzufolge Freiheit immer von Gott geschenkte Freiheit ist, die Menschen nicht von sich aus leisten können. Zum anderen widerspricht der Anspruch, das eschatologische Reich Gottes durch politisches Handeln zu realisieren, der Botschaft von der selbstwachsenden Saat, die doch den Menschen gerade vom zermürbenden Handlungsdruck befreien soll. Der Text von Menchú zeigt beispielhaft, was Wolfhart Pannenberg über die marxistisch orientierte Befreiungstheologie als ganze resümiert: Man hat es

„mit einem extremen Beispiel einer politischen Theologie zu tun, deren theologische Argumentation auf weiten Strecken ihre Legitimität nur aus vagen Analogien zur soteriologischen Sprache des Christentums bezieht. Dieses Verfahren läuft faktisch, wenn auch ungewollt, darauf hinaus, die christliche Sprache und den christlichen Glauben anderen Dingen dienstbar zu machen“.²⁵

Man wird den Lehrbuchautoren zugute halten können, dass sie die direkten Kampfaufforderungen und die marxistischen Implikationen gestrichen haben. Dennoch wird man den Vorwurf Pannenburgs auch an

25 Wolfhart Pannenberg: Heiligung und politische Ethik – Ein kritischer Blick auf einige Grundlagen der Befreiungstheologien im Protestantismus. In: Fernando Castillo: Herausforderung. Die Dritte Welt und die Christen Europas. Regensburg 1980, 103. Vgl. dazu vor allem Burgos 1984, 132: „So suchten wir Bibelstellen und Psalmen, die uns lehrten, uns unserer Feinde zu erwehren.“ Es ist im Zusammenhang der Arbeit nicht möglich, dass christliche Freiheitsverständnis ausführlich zu diskutieren. Gemeint ist auf keinen Fall, dass sich Christen nicht gegen Unrechts- und Unterdrückungsstrukturen einsetzen sollen. Problematisch ist lediglich die absolute Gleichsetzung eines aktiven, politischen Befreiungskampfes mit dem christlichen Freiheitsbegriff.

sie herantragen müssen: Die Lehrbucheinheit zu den Seligpreisungen verkehrt den soteriologischen Kern der Christologie, um sie in den Dienst einer allgemeinverständlichen Ethik zu stellen, so dass die Besonderheit des christlichen Erlösungsgedankens verlorengeht.²⁶

Der Tod Jesu in bilddidaktischer Perspektive

Der Tod Jesu ist noch einmal Thema im Kapitel „Sterben – Tod – Auferstehung“.²⁷ Die Erschließung des Themas folgt der Geschichte einer 17-jährigen Schülerin, die nach einjähriger Krankheit an Lungenkrebs stirbt. Das Leiden Jesu wird mit der Krankengeschichte des Mädchens parallelisiert, um aufzuzeigen, dass auch im Sterben Gott nahe ist: „Der Tod Jesu stärkt die Zuversicht, dass auch die große Gottesferne kein Ende des Weges Gottes mit dem Menschen ist.“²⁸ Die bedingungslose Solidarität Gottes mit den Leidenden wird so zum Proprium der Kreuzes und Jesus zum Vorbild eines gelassenen Sterbens: „In einem letzten ungesicherten Vertrauen kann Jesus der Angst standhalten und dem Tod ins Angesicht sehen.“²⁹ Auch die im Lehrbuch abgebildete Kreuzigungsszene des Isenheimer Altars von Mathias Grünewald dient diesem Lernziel: Die realistische Darstellung soll dazu anleiten, „sich selbst mit der Passion Jesu zu identifizieren und in dem leidenden Gottessohn die Nähe Gottes zu verspüren.“³⁰ Wichtig ist den Lehrbuchautoren damit der emotionale Bezug zu dem Bild.

Es ist grundsätzlich zu fragen, ob die mit der Bildbetrachtung beabsichtigte erfahrungsbezogene und emotionale Herangehensweise überhaupt dem Thema der Christologie angemessen ist. Eine symboldidaktische Bildbetrachtung ist nach Hubertus Halfas darauf ausgerichtet, religiöse Erfahrungen mit Hilfe von Bildern zu machen.³¹ Grundlegend ist dabei seine Unterscheidung zwischen Zeichen und Symbol: Ein Zeichen verweist ein-

26 Pannenberg blendet allerdings seine eigene Kontextabhängigkeit aus und ignoriert die positiven Impulse, die von der Befreiungstheologie ausgehen können. Pannenberg's Kritik ist insofern destruktiv und polemisch, als er seine Einwände nicht dafür verwendet, die Befreiungstheologie weiterzuentwickeln.

27 Kursbuch Religion 2000 9/10, 72.

28 Rupp 2000, 56.

29 Ebd., 58.

30 Ebd., 60.

31 Vgl. Hubertus Halfas: Das dritte Auge Religionsdidaktische Anstöße. Düsseldorf 1992, 128: „Entscheidend ist nicht die rationale Auseinandersetzung, sondern ein emotionaler Bezug, die Entwicklung einer Intuition für das Symbol, oder – symbolisch gesagt – das dritte Auge.“

deutig auf einen Begriff oder Sachverhalt. Ein Symbol hingegen hat eine Bedeutungsvielfalt, die offen ist, so dass der Betrachter seine eigenen Erfahrungen und Erwartungen in das Bild hineinlegen kann. Der Isenheimer Altar als „offenes Kunstwerk“³² erlaubt einen Zugang, wie ihn Halbfas und die Autoren des Kursbuchs empfehlen. Das Bild wird damit aber auch zur Projektionsfläche von Wunschvorstellungen. Reiner Marquard hat diese latente Gefahr anhand der Interpretationsgeschichte aufgezeigt, in der Grünewalds Bild aus Unkenntnis gegenüber dem christlichen Zeichensystem immer wieder von Modeströmungen erfasst wurde: „Wem die Ikonographie sowie ihre theologischen Bezüge nicht mehr vertraut sind, dem drängen sich ungefragt andere (fremde) Deutungsmuster auf.“³³ Marquard bestreitet die gängige Zuordnung Grünewalds zur Mystik, auf die sich Befürworter einer erfahrungsbezogenen Auslegung gern berufen und der auch die Lehrbuchautoren nahestehen. Denn eine solche Interpretation widerspricht dem theologischen Bildprogramm, für das die Kreuzigungsdarstellung konstitutiv ist. In soteriologischer Perspektive schließen sich beide Zugänge sogar aus:

„Das Phänomen unmittelbarer mystischer Erfahrung gerät zwangsläufig in Konkurrenz zu einer christologischen Interpretation, sofern die *Vermittlung* des Heils in den Vordergrund gestellt wird: Das Christusgeschehen in Kreuz und Auferstehung hat für den Gedanken der *unio mystica* keine konstitutive, sondern bestenfalls eine exemplarische Bedeutung und wirft umgekehrt für die Christologie das Problem des Synergismus [...] auf.“³⁴

Das Problem des Synergismus besteht in der *cooperatio* des Menschen im Rechtfertigungsgeschehen, so dass sie nicht mehr als bedingungslos gedacht werden kann, da die menschliche Religiosität als Leistung vor das Evangelium tritt.³⁵ Der einzig sachgemäße Zugang führt daher nach Marquard über die Ikonographie und müsste daher auch im Religionsunterricht handlungsleitend sein. Nur ihre Kenntnis führt zu den theologischen Kernaussagen, die wiederum religiöses Erleben erst ermöglichen. Das bilddidaktische Problem lässt sich auf die Frage nach dem Verhältnis

32 So Reiner Marquard: Mathias Grünewald und der Isenheimer Altar. Erläuterungen – Erwägungen – Deutungen. Stuttgart 1996, 3–9.

33 Ebd., 4.

34 Ebd., 32.

35 So auch Michael Meyer-Blanck über die Didaktik von Halbfas. Vgl. dazu die Übersicht bei Michael Meyer-Blanck: Vom Symbol zum Zeichen. Symboldidaktik und Semiotik. Hannover 1995, 25.

von Erfahrung, Symbol und Zeichen zuspitzen: Gibt es uninterpretierte Erfahrungen, die in Symbolen zum Ausdruck kommen, oder muss der Betrachter das kulturelle Zeichensystem (z. B. die christliche Ikonographie) kennen, um überhaupt zu einer bestimmten Wahrnehmung und damit zu bestimmten Erfahrungen befähigt zu werden? Setzt man die zweite Antwortmöglichkeit als zutreffend voraus, dann geht der im Kursbuch vorgeschlagene Zugang zum Tod Jesu in die falsche Richtung, da die Bildelemente wie Kreuz, Lamm und Abendmahlskelch Zeichen sind, die eindeutig auf einen bestimmten theologischen Sachverhalt verweisen, der erzählt werden muß. Zum Erzählen gehört die begriffliche Klarheit, die ein emotional orientierter Ansatz allein nicht leisten kann.³⁶

Der Tod Jesu in interreligiöser Perspektive

Das Thema „Suche nach der Erlösung“ soll den Schülern die Glaubenswelt des Hinduismus und Buddhismus erschließen.³⁷ Beabsichtigt ist „die Vermittlung eines Gesamtbildes“, da die „Chancen für eine spätere ganzheitliche Begegnung mit diesen Religionen gering sind.“³⁸ Das Kapitel ist begrifflich orientiert, so dass die Schüler die für die hinduistische und buddhistische Erlösungslehre wichtigen Begriffe „Samsara“, „Karma“, „Dharma“, „Moksha“, „Ahimsa“, „Nirwana“ und „Dukha“ kennenlernen. Die Vermittlung des angestrebten Gesamtbildes beschränkt sich jedoch auf eine Lehrbuchseite, in der es darum geht, was man voneinander lernen kann. Als Lernziel werden die Intentionen aufgegriffen, die Johannes Lähnemann seiner Evangelischen Religionspädagogik zugrundelegt: Die Schüler „sollen Erlösungswege in diesen Religionen mit denen des Christentums vergleichen und die Besonderheit des Erlösungsgedankens im Christentum (Selbsthingabe Gottes, Befreiung von Schuld und Zuwendung zu anderen) herausstellen.“³⁹ Die bisherige Analyse der Christologie im Kursbuch Religion hat jedoch gezeigt, dass „die Besonderheit des Erlösungsgedankens im Christentum“ nicht thematisiert wurde. Es ist daher fraglich, ob die Schüler überhaupt etwas mit den Begriffen „Selbsthingabe Gottes“ und

36 Dazu Meyer-Blanck 1995, 100–126. Eine anspruchsvolle Deutung des Isenheimer Altars, die ganz von der biblisch erzählten Geschichte aus denkt, gibt Karl Barth in seinem Religionsunterricht. Vgl. dazu Reiner Marquard: Karl Barth und der Isenheimer Altar. Stuttgart 1994, 25f.

37 Kursbuch Religion 2000 9/10, 223–239.

38 Schmidt 2000, 174.

39 Lähnemann 1998, 363. Als Lernziel zitiert in: Schmidt 2000, 175.

„Befreiung von Schuld“ anfangen können, da sie im gesamten Lehrbuch nicht mit dem Tod Jesu in Zusammenhang gebracht werden. Das Lehrbuch orientiert sich damit programmatisch an Lähnemanns interreligiöser Didaktik, bleibt aber hinter seiner zentralen Forderung zurück:

„Der Weg Jesu einschließlich seiner Passion und der Ostererfahrung bildet den unverwechselbaren Zentralinhalt christlichen Glaubens. Die Entwicklung des trinitarischen Dogmas und der Zwei-Naturen-Lehre in der frühen Kirchengeschichte ist nichts anderes als das Bemühen, die einzigartige gottmenschliche Wirklichkeit, wie sie den Jüngern in Jesus begegnet ist, zu beschreiben, ohne die Spannung, die in ihr liegt, aufzulösen: daß Jesus als ‚wahrer Mensch‘ in all den Nöten und Ausweglosigkeiten menschlicher Existenz gelebt hat und in seinem Wirken das Heil Gottes hat aufleuchten lassen, und daß es *Gott selbst* ist, der sich mit Jesus und seinem Weg identifiziert und somit seine Teilnahme an menschlichem Geschick – bis hin zum Tod am Kreuz – sichtbar werden läßt. Dem Religionsgespräch ist nicht damit gedient, wenn man hier – um der leichteren Verständigung willen – Abstriche vornimmt.“⁴⁰

Die Autoren des Kursbuchs verfehlen die eigenen Intentionen und nehmen „Abstriche“ an der theologischen Rede vom Sühnetod Jesu vor, so dass die Besonderheit des christlichen Erlösungsgedankens unklar bleibt. Schuld daran ist nicht das Gespräch mit anderen Religionen, sondern die Reduzierung der Christologie auf den historischen Jesus, die für das gesamte Lehrwerk charakteristisch ist.

In der Einführung in die Glaubenswelt des Hinduismus und Buddhismus wird ein begriffsorientierter Zugang gewählt, der den Lehrbuchautoren offensichtlich für die Darstellung des christlichen Erlösungsgedankens nicht in Betracht kam. Aufschlussreich dafür ist das Begriffsglossar am Ende des Lehrbuchs. Das Verzeichnis enthält u. a. die Stichworte „Dharma/Dhamma“, „Karma“ und „Nirwana“, während zentrale Begriffe der christlichen Erlösungslehre (Inkarnation, Sühnetod, Stellvertretung, Selbsthingabe Gottes etc.) nicht genannt werden.⁴¹ Es ist fraglich, wie auf

40 Lähnemann 1998, 275.

41 Vgl. Kursbuch Religion 2000 9/10, 240–243.

diese Weise die begriffliche Sprach- und Dialogfähigkeit gegenüber anderen Religionen erlernt werden kann.⁴²

Erfahrungskontexte als Kriterium theologischer Aussagen

Bietet der Religionsunterricht eine sinnvolle Lebensorientierung oder verharmlost er zentrale theologische Aussagen? Mit dieser Frage unterzogen im Jahr 2001 zehn Heidelberger Theologen den Lehrplan des evangelischen Religionsunterrichtes in Baden-Württemberg einer theologischen Kritik.⁴³ Ihre Beiträge untersuchten nicht die Didaktik des Lehrplans, sondern die theologischen Vorentscheidungen und Implikationen. Insgesamt beobachten die Autoren eine Tendenz zur theologischen „Verharmlosung“. Der Begriff „Verharmlosung“ ist negativ konnotiert und meint die illegitime Anpassung an den Zeitgeist.⁴⁴ Die Autoren verstehen darunter „das Kappen der Transzendenz, das Vermeiden der Sünde und der Macht des Bösen, das Verschweigen der Abgründigkeit Gottes und die Vernachlässigung der Eschatologie.“⁴⁵ Michael Welker entdeckt darüber hinaus eine Tendenz zum „Geselligkeitsmoralismus“. Er meint damit eine Grundhaltung, die unfähig ist, Differenzen in theologischen Frage zwischen den Religionen wahrzunehmen und zu ertragen.⁴⁶

Die Christologie im Kursbuch Religion 2000, insbesondere die dortige Thematisierung des Todes Jesu bestätigen die Beobachtungen der Heidelberger Lehrplanstudie. Die Hauptprobleme bestehen hier wie da darin, dass Erfahrungskontexte als Kriterium für die Theologie vorgeordnet bzw. christologische Aussagen an bestehende Erfahrungen angeglichen werden. Dadurch entsteht der Eindruck, als ginge es dem Religionsunterricht nur darum, den Schülern ihren mitgebrachten Erfahrungshorizont zu bestätigen, anstatt ihn zu erweitern. Dieses Verfahren geht mit einer

42 Vgl. zu der Notwendigkeit einer klaren Begriffsbildung für die Auseinandersetzung mit anderen weltanschaulichen und religiösen Positionen Hanisch/Hoppe-Graff 2002, 197f.

43 Hartmut Rupp/Heinz Schmidt (Hg.): Lebensorientierung oder Verharmlosung? Theologische Kritik der Lehrplanentwicklung im Religionsunterricht. Stuttgart 2001.

44 Am Beispiel des Alten Testaments zeigt dies Manfred Oeming: Anpassung an den Zeitgeist. In: Rupp/Schmidt (Hg.) 2001, 33–44.

45 Rupp/Schmidt (Hg.) 2001, 8 (Vorwort der Herausgeber).

46 Dieses Urteil entwickelt Welker anhand der Schöpfungstheologie, doch hat er damit den gesamten Lehrplan im Blick. Vgl. Michael Welker: Schöpfung in den kanonischen biblischen Überlieferungen und in der Programmatik eines Lehrplans. In: Rupp/Schmidt (Hg.) 2001, 22–32, hier 31f., Anm. 10.

Verharmlosung der Christologie einher, die sich u. a. darin zeigt, dass die Transzendenz Gottes, die Eschatologie oder der Absolutheitsanspruch vernachlässigt werden.

Das Kursbuch Religion 2000 gibt Ausschnitte der theologischen Diskussion der achtziger und neunziger Jahre wieder, insofern es Einsichten der feministischen Theologie, der lateinamerikanischen Befreiungstheologie und der Bilddidaktik übernimmt. Problematisch ist daran, dass die Lehrbuchautoren nicht ausreichend die theologischen Gefahren dieser Ansätze berücksichtigen. Die Hauptgefahr besteht darin, dass der Kontext als Wahrheitskriterium für die Christologie vorgeordnet wird: „Frauenerfahrungen“ entscheiden über das, was theologisch legitim ist; guatemaltekkische Indios prägen das Bild von Christus so, dass er zum Märtyrervorbild ihres Befreiungskampfes wird, und der Isenheimer Altar wird zur Projektionsfläche von eigenen Erfahrungen, so dass die im Bild erzählte Geschichte vom Sühnetod Jesu aus dem Blick gerät.

Das Kursbuch Religion 2000 verharmlost insofern die „Dimension der Transzendenz“, als es Jesus unter Absehung seiner Göttlichkeit thematisiert. Daher kann der Kreuzestod nur als ein moralisches Verbrechen von Menschen an dem Menschen Jesus präsentiert werden. Die *Erscheinungsweisen des Bösen* werden hier wie auch in anderen Zusammenhängen konkret, da das Kreuz die Grausamkeit des Menschen aufzeigt und sagt, „wie wir Menschen sind“.⁴⁷ Ein Defizit ist jedoch, dass diese *Erscheinungsweisen des Bösen* stets in ethischer Perspektive thematisiert werden und so als vermeidbare Sünden in den Blick kommen. Das biblische Verständnis von der *Macht des Bösen*, der Sünde, erfährt eine moralisierende Engführung, so dass die im Kreuz begründete Rechtfertigung des Gottlosen als Überwindung der *Macht des Bösen* unterbestimmt bleibt.⁴⁸

Eine Vernachlässigung der Eschatologie dokumentiert im Kursbuch das Kapitel zu den Seligpreisungen, das nach Auskunft der Autoren eigentlich den „eschatologischen Horizont christlichen Handelns“⁴⁹ vermitteln sollte. Statt dessen präsentiert es Jesus als Vorbild im politischen Befreiungskampf guatemaltekkischer Bauern. Die theologische Verharmlosung zeigt sich darin, dass Jesus Christus für eine allgemeinverständliche politische Ethik dienstbar gemacht wird. Darüber hinaus verharmlosen die

47 So das Fazit des Textes von Berger 1995, 203.

48 So auch Wilfried Härle über den Lehrplan in Baden-Württemberg. Vgl. Wilfried Härle: Die Rechtfertigungslehre in ihrer Gegenwartsbedeutung. In: Rupp/Schmidt (Hg.) 2001, 72–79, hier 78f.

49 Rupp 2000, 46.

Lehrbuchautoren die Befreiungstheologie, indem sie im Text von Menchú die antikerikalen Aussagen, die direkten Kampfaufforderungen und die marxistischen Grundlagen kürzen. Insgesamt lässt sich konstatieren, dass das Kursbuch Ethik und Historie betont, statt das Verständnis von schwierigen Glaubensinhalten zu fördern.

Die Autoren des Kursbuchs betonen, im Vergleich mit anderen Religionen die charakteristische Eigenart des Erlösungsgedankens im Christentum herauszustellen. Sie meinen damit die „Selbsthingabe Gottes“ und die „Befreiung von Schuld“⁵⁰, so dass keinesfalls intendiert ist, bestehende Differenzen zu überspielen. Die Analyse des Todes Jesu im Kursbuch Religion 2000 hat jedoch gezeigt, dass beide Aspekte nicht thematisiert werden, so dass offen bleibt, wie die Schüler die Besonderheit des christlichen Erlösungsgedankens kennenlernen sollen.

Weder das Kursbuch Religion 2000 noch der Lehrplan für Baden-Württemberg repräsentieren die Theorie und Praxis des evangelischen Religionsunterrichts. Inwieweit die hier bestehenden Probleme jedoch typisch sind, lässt sich abschließend mit einem Blick in das „Lexikon der Religionspädagogik“ ermesen, das als Studien- und Nachschlagewerk große Verbreitung gefunden hat.⁵¹ Das im Jahr 2001 erschienene Lexikon ist mit 777 Artikeln von 397 Autoren das derzeit umfangreichste religionspädagogische Nachschlagewerk, das den wissenschaftlichen Stand der Disziplin spiegelt: „Ein Lexikon bilanziert ja eigentlich nur, was war.“⁵² Die Herausgeber Norbert Mette und Folkert Rickers betonen, dass ihnen die „ökumenische Orientierung“, die „interreligiöse Verständigung“, die „feministische Theologie“ und „die politische Bildung“ besonders am Herzen liegen.⁵³ Die beteiligten Fachdidaktiker seien sich – so Rickers – darin einig, dass „ein Religionsunterricht in die Bildungsarbeit der Schule nicht mehr integrierbar ist, der sich aus dogmatischen und biblischen Prämissen ableitet“.⁵⁴ Für das Thema *Jesus von Nazareth* nennt Folkert Rickers drei Zugänge, die denen im Kursbuch Religion entsprechen: die feministische, die interreligiöse und die be-

50 So die Formulierungen in den Lernzielen bei Schmidt 2000, 175.

51 Vgl. Norbert Mette/Folkert Rickers (Hg.): Lexikon der Religionspädagogik. 2 Bde. Neukirchen-Vluyn 2001 (= LexRP).

52 So Mette/Rickers (Hg.): Vorwort der Herausgeber. In: LexRP (2001), XIII.

53 So die leitenden Gesichtspunkte von Mette/Rickers (Hg.): Vorwort der Herausgeber, XI–XIV.

54 Folkert Rickers: Religionsunterricht in Deutschland. 3 Bundesländer (Übersicht). In: LexRP (2001), 1788 (Abkürzungen wurden aufgelöst). Es muss allerdings bezweifelt werden, dass Rickers für die gesamte evangelische und katholische Fachdidaktik spricht.

freiungstheologische Sicht.⁵⁵ Es fehlt eine theologische Begründung dieser Auswahl, die auf Möglichkeiten und Gefahren dieser Ansätze aufmerksam macht.⁵⁶ Unter dem Stichwort *Kreuz und Auferstehung* erfährt der Leser, dass dieses Thema kaum Interesse bei den Schülern weckt, so dass „eine Behandlung und Klärung des christologischen Themas“ zur Zeit im Religionsunterricht nicht „vordringlich“ ist.⁵⁷ M. E. müsste das Gegenteil der Fall sein: Wenn die Schüler keinen Zugang zur Bedeutung des Todes Jesu haben, dann sollten verstärkte Anstrengungen unternommen werden, wie das Thema im Unterricht behandelt werden kann.

Günter R. Schmidt kritisiert in seiner Rezension des Lexikons, dass unter dem Stichwort *Rechtfertigung* das *extra melpropter christum* verschwommen bleibt und der Artikel *Sünde, Erbsünde und Sündenvergebung* im ganzen „christologisch defizitär“ ist.⁵⁸ Vernichtend ist Schmidts Kritik an den Artikeln, die den interreligiösen Dialog fördern sollen:

„Offensichtlich fordert eine gegenwärtig verbreitete ‚theological correctness‘ die Zurechtstutung des Christentums nach Dialogkriterien. Um ‚negative Auswirkungen‘ zu vermeiden, soll das Solus Christus ‚konsequent existential gehandhabt‘ [...], d. h. im Klartext, nach außen nicht vertreten werden. Es wird eine Theologie gefordert, ‚die die Heilswege von Synagoge und Moschee als gleichberechtigt und gleichwertig anerkennt‘ [...]. Damit wird nicht weniger als die Abschaffung des Christentums gefordert!“⁵⁹

55 Vgl. Folkert Rickers: Jesus von Nazareth. In: LexRP (2001), 905–909.

56 Statt dessen nennt Rickers Schülerinteressen und theologische Fehlerurteile: „Das didaktische Interesse an Jesus aus feministisch-theologischer Sicht ergibt sich bereits aus der Tatsache, dass die Hälfte der Jugendlichen in der Schule von ihr betroffen ist. [...] Was speziell Jesus angeht, so kommt für Frauen die weitere Schwierigkeit hinzu, dass der, der als die Inkarnation Gottes für alle bekundet wird, ein Mann war. Damit wird zweifellos die Auffassung befördert, dass auch in diesem religiösen Kontext der Mann als ‚Norm des Menschseins‘ [...] gilt.“ (ebd., 905, Abkürzungen wurden aufgelöst.) Diese Auffassung besteht in der Tat, doch vermisst man bei Rickers Hinweise, wie eine theologische Antwort aussehen könnte. M. E. werden Fehlinterpretationen nicht durch Eliminierung des Themas oder durch sprachliche Alternativen sachgemäß korrigiert, sondern dadurch, dass man die eigentliche Intention (z. B. die der Inkarnationsaussage) erklärt.

57 Folkert Rickers: Kreuz und Auferstehung. In: LexRP (2001), 1117.

58 Vgl. Günter R. Schmidt: Rezension zu Mette/Rickers (Hg.): Lexikon der Religionspädagogik. 2 Bde. Neukirchen-Vluyn 2001. In: ThLZ 127 (2002), 829f.

59 Ebd., 830 (Abkürzungen wurden aufgelöst). Günter R. Schmidt bezieht sich dabei auf Johann Michael Schmidt: Lernprozesse Christen – Juden. In: LexRP (2001), 1237 und Günther B. Ginzel: Lernprozesse Christen – Juden – Muslime. In: LexRP (2001), 1243.

Günter R. Schmidt formuliert Probleme, die nicht nur für das Lexikon der Religionspädagogik, sondern auch für das Kursbuch Religion und jede Theologie zutreffen, die sich explizit als „kontextuell“ versteht.⁶⁰ Es stand dabei nicht zur Diskussion, dass jede Rede von Gott kontextuell geprägt ist und Gottes Wort nur mit menschlichen Worten erzählt werden kann. Letztendlich ist es eine banale Einsicht, dass jeder Mensch einem bestimmten Geschlecht oder jede Theologie einem bestimmten Kulturkreis angehört. Daher sei abschließend betont: Die beschriebene Kritik zielt nicht auf eine (vermeintlich) kontextlose Rede von Jesus Christus im Religionsunterricht, da er so seine zentrale theologische Aufgabe verfehlen würde.⁶¹ Die Kritik zielt vielmehr darauf, die Vorordnung der konkreten gesellschaftlichen Realität und der vorfindlichen Schülererfahrungen als Kriterium für christologische Aussagen zu vermeiden. Will der Religionsunterricht mehr sein als theologischer Ausdruck des kulturellen Kontextes oder die Spiegelung des von den Schülern mitgebrachten Erfahrungshorizontes, dann muss er von seiner befremdlichen und charakteristischen Eigenart erzählen, die sich aus dem Erfahrungskontext nicht ableiten lässt. Zu dieser befremdlichen und charakteristischen Eigenart gehört die Rede vom Sühnetod Jesu im Religionsunterricht.

60 Besonders deutlich wurde dies anhand der feministischen und lateinamerikanischen Befreiungstheologie im Kursbuch Religion 2000.

61 Dazu ausführlich David Käbisch: Text – Kontext – Hypertext. Evangelische Religionspädagogik als theologische Disziplin. In: Christoph Gramzow/Martin Sander-Gaiser/Heide Liebold (Hg.): Religionspädagogik als der Praxis verpflichtete Forschung. erscheint in Leipzig 2008.