

# Ganz Gott und Mensch?! Chalkedon updated – Christologische Konzepte Jugendlicher im Gespräch mit der Christologie

*Mirjam Schambeck sf*

Nimmt man die Aufgaben didaktischer Transformation ernst, wie sie durch den Korrelationsgedanken zugespitzt und insofern konkretisiert werden, ergibt sich für eine didaktische Erschließung christologischer Fragestellungen mindestens dreierlei: Erstens gilt es, die Konzepte, Verstehensweisen und das (Nicht-)Interesse der Subjekte – im Blick auf den Religionsunterricht, eben der Kinder und Jugendlichen sowie der Lehrkräfte – ernst zu nehmen und danach zu fragen, wie sie Jesus Christus verstehen, was er für sie (nicht) bedeutet, ob und – wenn überhaupt –, wie er bei ihnen ins Spiel kommt. Damit ist Didaktik stets auf empirische Forschungen verwiesen, die in diesem Fall christologische Konzepte von Jugendlichen erhehlen. Zweitens gilt es das Thema – also die Christologie – und zwar nicht nur einlinig, sondern in ihren verschiedenen Verstehensweisen, Zugänglichkeiten und Modellen ins Spiel zu bringen und so die Pluralität christologischer Vorstellungen einerseits sowie die Grenzen andererseits aufzuzeigen, jenseits derer sich Christologie nicht mehr als Christologie bezeichnen lässt.<sup>1</sup> Didaktische Erschließung, die dem Korrelationsgedanken folgt, erschöpft sich allerdings nicht darin, das Thema zu plausibilisieren und die lebensweltlichen Deutungen der Subjekte aufzuzeigen. Eine korrelativ ausgerichtete Didaktik sucht in einem dritten Schritt, Lernformate zu ermöglichen, die es den Subjekten erlauben, das Thema auch als Deutepotenzial für eigene Überlegungen verstehen zu lernen (kognitive Korrelationsprozesse) und – bestenfalls, auch wenn das für den Religionsunter-

---

<sup>1</sup> Vgl. dazu auch Pemsel-Maier, Sabine, Gott und Jesus Christus.

richt kein überprüfbares Lernziel sein kann – für die eigenen Lebensüberzeugungen (existentielle Korrelationsprozesse) in Gebrauch zu nehmen.

Diese dreifache Aufgabenbeschreibung christologiedidaktischer Erschließung gibt die Gliederung dieses Beitrags vor: In einem ersten Teil geht es darum, den Forschungsstand zu christologischen Konzepten von Jugendlichen aufzuzeigen. Insofern Christologie ein weites Feld ist und von den neutestamentlichen Zeugnissen bis heute, von Chalkedon über Trient (Versöhnung/Rechtfertigung/Soteriologie) und das II. Vatikanum reicht, konzentriert sich der folgende Beitrag auf das christologische Ur-Dogma: also die Frage, wie Jesus Christus der eine Herr als wahrer Mensch und wahrer Gott zu glauben ist. Dieses wird im zweiten Teil in Form eines systematisch-theologischen Lehrstücks so entfaltet, dass darin Möglichkeiten didaktischer Lernformate zur Geltung kommen, die die zugunsten einer Jesulogie oft verdrängte Frage bearbeiten, was es bedeutet, von Jesus als dem Christus zu reden, und warum dies auch heute noch von Bedeutung ist.

## 1 Christologische Konzepte Jugendlicher – empirische Erkundungen

Die Erkundung christologischer Konzepte von Kindern und Jugendlichen erfreut sich seit Anfang der 2000er Jahre regen Interesses in der Religionsdidaktik.<sup>2</sup> Zugeschnitten auf unter-

---

<sup>2</sup> Vgl. auswahlweise: Albrecht, Michaela, Für uns gestorben; dies., Vom Kreuz reden im Religionsunterricht; Bucher, Anton A., Religionsunterricht zwischen Lernfach und Lebenshilfe; Büttner, Gerhard, Jesus hilft!; ders., »Wer sagen die Leute, dass ich sei« (Mk 8,27), 31–47; ders./Rupp, Hartmut, Komm, Herr Jesus, sei unser Gast!, 249–256; ders./Thierfelder, Jörg (Hg.), Trug Jesus Sandalen?; Kraft, Friedhelm/Roose, Hanna, Von Jesus Christus reden im Religionsunterricht; Hanisch, Helmut/Hoppe-Graff, Siegfried, »Ganz normal und trotzdem König«; Pemsel-Maier, Sabine, »Halb Mensch, halb Gott«?, 56–66; Schambeck, Mirjam, Glück als postmoderne Chiffre, 105–121; dies., Auferstehungs-(Nicht-)Glaube von Jugendlichen und christ-

schiedliche christologische Fragestellungen widmen sich die einzelnen Studien dem Thema, wie Kinder und Jugendliche über Jesus Christus denken, sprechen und ihre Beziehung zu ihm charakterisieren. Auch wenn es schwierig ist, empirische Studien, die so unterschiedliche Settings verwenden, zusammenzufassen, ohne Erkenntnisse zu verzerren, sollen im Folgenden nicht die Ergebnisse der Einzelstudien präsentiert,<sup>3</sup> sondern inhaltsbezogene Trends und Tendenzen veranschaulicht werden.

### 1.1 Differenzierung durch Kategorien: Konzepte/Konstrukte – Historizität/Faktizität – Beziehung/Bedeutung

Dabei fällt als erstes auf, dass ähnlich wie in Studien zur Gottesfrage<sup>4</sup> näherhin zu differenzieren ist, wonach in den Studien gefragt wurde und welche Antworten von daher gewonnen wurden. In Bezug auf die Christologie lassen sich folgende Kategorien ausmachen, die zwar aufeinander bezogen, gleichzeitig aber voneinander unterscheidbar sind:

- Kategorie »Konzepte/Konstrukte«: Damit sind Äußerungen gemeint, die die Frage nach Jesus Christus inhaltlich ausgestalten. Es geht also um die substantielle Füllung christologischer Themen.
- Kategorie »Historizität/Faktizität«: Hier stehen Äußerungen im Mittelpunkt, ob und wie der Person Jesu überhaupt Historizität bzw. seinem Wirken Faktizität zugestanden wird.

---

liche Auferstehungsbotschaft?, 237–257; dies., Das Kreuz zwischen theologischer Lehre und existentieller Irrelevanz, 307–319; Ziegler, Tobias, Jesus als »unnahbarer Übermensch« oder »bester Freund«?; ders., Abschied von Jesus, dem Gottessohn?, 106–139; ders., »Erzähl mir von Jesus«, 48–65; Zimmermann, Mirjam, Kindertheologie als theologische Kompetenz.

<sup>3</sup> Vgl. ausschnitthaft: Kraft, Friedhelm/Roose, Hanna, Von Jesus Christus reden, 13–38.

<sup>4</sup> Vgl. Eva Maria Stögbauer, Die Frage nach Gott und dem Leid, 20–22, wählt für die Untersuchung der Frage nach Gott die Kategorien: Gottesglaube, Gottesvorstellung und Gottesbedeutung und macht darauf aufmerksam, substantielle Ausgestaltungen von affektiven Momenten zu unterscheiden.

Damit ist gemeint, ob Jesus als historische Person bewertet wird (Historizität) und seinem (Wunder-)Handeln auch eine Bezüglichkeit zur Wirklichkeit beigemessen wird (Faktizität).

- Kategorie »Beziehung/Bedeutung«: Darunter fallen Aussagen, die die affektive und volitionale Beziehung zu Jesus (Christus) ansprechen und die (Nicht-)Bedeutung für den Einzelnen als auch in Bezug auf Dritte (Jesus bedeutet mir zwar nichts, aber ich weiß, dass andere ihn für einen besonderen Menschen halten.) oder Drittes (Umwelt, Gesellschaft) erhellen.

Auch wenn die Kategorien 2 und 3 immer wieder einfließen werden, konzentrieren sich die folgenden Ausführungen auf die Beschreibung der Kategorie 1: Es sollen Konzepte von Kindern und Jugendlichen in Bezug auf Jesus Christus erörtert werden mit einer Fokussierung auf die substanzielle Füllung, die Jugendliche ihren Aussagen über Jesus (Christus) geben.

## **1.2 Zwischen Bruchstücken historischen Wissens, offenen christologischen Fragen und der Bedeutung für das eigene Leben**

Versucht man aus den vorliegenden empirischen Studien bezüglich christologischer Fragestellungen Fährten herauszulesen, die sich gleichsam quer durch die Studien ziehen, so stechen Befunde über das historische Wissen zu Welt und Umwelt Jesu ins Auge, das grundlegende Interesse an sowie die je eigene Weise der Bearbeitung von genuin christologischen Fragen und schließlich Äußerungen zur Bedeutung Jesu.

### **1.2.1 Historisches Wissen, das nicht verfängt**

Obwohl die Themen Welt und Umwelt Jesu im Laufe des Religionsunterrichts in unterschiedlichen Jahrgangsstufen behandelt und von Religionslehrer/-inne/n besonders gerne unterrichtet werden, scheinen Kinder und Jugendliche kein ausgeprägtes Interesse an historischen Details oder valides Wissen über chro-

nologische, geographische oder soziologische Rahmendaten des Lebens Jesu zu haben. Helmut Hanisch und Siegfried Hoppe-Graff stellten bei der Befragung von jüngeren Jugendlichen (12 J) fest, dass ein großer Anteil die Geburt Jesu nicht zeitlich einordnen oder Jesu Wirken geographisch verorten kann, und auch nicht über die (religiöse) Umwelt Jesu Bescheid weiß.<sup>5</sup> In einer eigenen Studie, die im Folgenden nur cursorisch einfließen kann, konnte dieser Befund differenziert werden: Hier wurde deutlich, dass es einen Unterschied gibt zwischen Proband/-inn/en, die in der kirchlichen Jugendarbeit in irgendeiner Form engagiert waren, und denjenigen, die nur den Religions- oder Ethikunterricht besuchten. Während Interviewees (im Alter zwischen 13 und 24 Jahren), die lediglich am Religionsunterricht oder am Ethikunterricht teilgenommen hatten, nach »Geschichten« gefragt, die sie über Jesus kennen, eventuell noch die Auferstehung Jesu und seine Kreuzigung anführten oder wussten, dass Jesus Wunder getan hat, fielen die Antworten bei den Interviewees, die zudem in der kirchlichen Jugendarbeit aktiv waren, vielfältiger aus. Sowohl die Pluralität der erinnerten Erzählungen über Jesus als auch der Detailreichtum, in dem diese wiedergegeben wurden, überraschten. Darüber hinaus verdeutlicht die Habilitationsschrift von Mirjam Zimmermann, dass auch das *Interesse* an historischem Wissen gegenüber genuin theologischen Fragestellungen selbst bei Kindern (6 J) und jüngeren Jugendlichen (11–12 J) gering ist.<sup>6</sup>

Diese Befunde lassen aufhorchen und zeigen mindestens zweierlei: Zum einen fällt auf, dass die Bildungspläne diesem Nicht-Interesse – vorsichtig formuliert – nicht nachkommen bzw. diametral entgegenstehen. Der Bildungsplan für Gymnasien in Baden-Württemberg 2004 für den katholischen Religionsunterricht beispielsweise reduziert das Themenfeld »Jesus Christus« bis einschließlich zur neunten Jahrgangsstufe auf eine

---

<sup>5</sup> Vgl. Hanisch, Helmut/Hoppe-Graff, Siegfried, »Ganz normal und trotzdem König«, 111–114.

<sup>6</sup> Vgl. Zimmermann, Mirjam, *Kindertheologie als theologische Kompetenz*, 344.380.387.

Jesulogie. Erst ab Klasse 10 erfolgen erste explizite Auseinandersetzungen mit christologischen Themen mittels der Auferstehungstheologie und der Eschatologie. Diese werden in der Kursstufe (2- und 4-stündig) auf die Inkarnation geweitet.<sup>7</sup> Hier muss eine Revision ansetzen, und zwar sowohl, um den theologischen Fragen der Schüler/-innen als auch dem Anspruch der Christologie gerechter zu werden.

Zum anderen verwundert, dass das umfanglich gelehrt historisch-soziologische Wissen zur Welt und Umwelt Jesu nicht verfährt. Die enzyklopädischen Wissensanteile scheinen für die Schüler/-innen keine hilfreichen Schlüssel zu sein, um ihre eigenen christologischen Fragen (»Warum ist Jesus so besonders?«, »Wer war Jesus wirklich?«) dadurch klären zu können. Für Unterrichtsprozesse formuliert sich daraus die Notwendigkeit, enzyklopädisches Wissen – wie es das historische Wissen ja zum großen Teil ist – so zur Verfügung zu stellen, dass es die Bearbeitung genuin christologischer Fragen unterstützt und diese nicht lediglich ersetzt. Die unterschiedlichen religiösen Gruppen zur Zeit Jesu zu behandeln, so dass die Schüler/-innen wissen, was die Pharisäer von den Sadduzäern und den Samaritern unterscheidet, ist nur dann von Belang, wenn dadurch z. B. deutlich wird, warum Jesus gerade für die Pharisäer so gefährlich wurde, dass diese letztlich seine Hinrichtung als notwendige Konsequenz erachteten.

## 1.2.2 Eigenständige Bearbeitung christologischer Fragen

Insgesamt zeigt sich durch die empirischen Studien hindurch, dass unabhängig davon, ob Jesus Bedeutung für das eigene Leben oder das Leben anderer beigemessen wird, Jugendliche ein großes Spektrum an Deutungs- und Verstehenszugängen zur Christologie aufweisen.<sup>8</sup> Christologische Fragen interessieren –

<sup>7</sup> Vgl. Ministerium für Kultus, Jugend und Sport Baden-Württemberg in Zusammenarbeit mit dem Landesinstitut für Erziehung und Unterricht Stuttgart (Hg.), Bildungsstandards für Katholische Religionslehre, 37–50.

<sup>8</sup> Vgl. Ziegler, Tobias, Jesus als »unnahbarer Übermensch« oder »bester Freund«?, 500–522.

wenn Jugendliche danach gefragt werden – und werden auf eigen(-sinnig)e und eigenständige Weise bearbeitet, indem z. T. auf vorhandene christologische Wissensbestandteile zurückgegriffen wird, z. T. gleichsam »ad-hoc-Überlegungen« angestellt werden. Dabei lassen sich folgende thematischen Konturierungen ausmachen, die hier einerseits dargestellt und andererseits schon in einen möglichen Bezug zu christologischen Konzepten gerückt werden, wie sie die Theologiegeschichte anzubieten vermag:

- Die Verkündigung Jesu wird weitgehend moralisiert.<sup>9</sup> Das heißt, dass Gleichniserzählungen nicht selten sehr unmittelbar als moralischer Appell gelesen werden, das angezeigte Verhalten auch selbst zu praktizieren. Was sich auf den ersten Blick als ungehörliche, weil defiziente Interpretation der Verkündigung Jesu liest, ist auf den zweiten Blick gar nicht so weit von der Verkündigungsabsicht Jesu entfernt. Auch wenn Gleichnisse keine moralistischen Doktrinen formulieren, bleiben sie leer – so die jüngste Gleichnisforschung – wenn sie nicht in ihrem symbuleutischen Charakter verstanden werden.<sup>10</sup> Das heißt, dass sie auf Praxis zielen, und zwar auf eine im Sinne des Reiches Gottes veränderte Praxis, in der die Letzten die Ersten werden, Arme reich und das Unterste zuoberst gekehrt wird.
- Die Wundererzählungen werden kaum von der Reich-Gottes-Vorstellung her gelesen, sondern in einem Duktus interpretiert, der sich von den eigenen Lebenserfahrungen her speist und »Lösungen« empfiehlt, die sich hier schon bewährt haben oder die als besonders glücklich empfunden werden. Natalie, 5. Klasse, beispielsweise denkt die Wundererzählung in Anlehnung an Mk 4,35–41 so weiter, dass sie ein zweites Boot »dazu erfindet«, das rausfährt, um den Jüngern beizuspringen und sie mit Seilen zu retten.<sup>11</sup> Uli deutet

---

<sup>9</sup> Vgl. Hanisch, Helmut/Hoppe-Graff, Siegfried, »Ganz normal und trotzdem König«, 114–115.

<sup>10</sup> Vgl. Theißen, Gerd/Merz, Annette, *Der historische Jesus*, 309.

<sup>11</sup> Vgl. Büttner, Gerhard, *Jesus hilft!*, 171.

die Erzählung mittels eines »psychologischen Effekts«, also dass sich etwas bei den Hörer/-inne/n veränderte, indem sie sich geheilt und gerettet fühlten. Jesus selbst habe nämlich für ihn keine speziellen Fähigkeiten gehabt.<sup>12</sup> Insofern interessieren Wundererzählungen mindestens dadurch, dass sie irritieren und nach einer »Lösung« schreien. Abhängig vom Alter zeigt sich, dass Schüler/-innen mit Wundererzählungen sehr unterschiedlich umgehen. Bei Grundschulkindern (1.–3. Jahrgangsstufe) erfolgt die Rezeption noch weitgehend ungebrochen und selbstverständlich. Wundererzählungen werden entweder als Bestätigung aufgefasst – wenn auch die eigene (logische) Fassungsgebung übersteigende – für die hilfreiche Kraft Jesu und sein besonderes Verhältnis zu Gott. Ältere Kinder dagegen (4.–7. Jahrgangsstufe) betrachten sie wegen ihrer Zumutung an das schlussfolgernde Denken schon mit Skepsis, verabschieden sich deshalb von ihnen oder suchen danach, auf ihre Weise den Kern der Wundererzählungen – nämlich dass Jesus Heil in die Welt bringt – zu retten. Je älter die Lernenden werden, desto mehr werden Wundererzählungen zum endgültigen Erweis, dass der Glaube unlogisch und sinnlos ist. Damit werden Wundererzählungen nicht selten zur Einbruchsstelle, den Glauben hinter sich zu lassen, oder – und diese Weise der Auseinandersetzung kann gleichzeitig mit dem Verabschieden einhergehen – Jugendliche interpretieren die Wundererzählung auf je ihre Weise, insgesamt aber (nur) horizontal, wenn sie explizit danach gefragt werden. Diese sehr eigenständigen Deutungen haben für die Jugendlichen nicht den Anspruch, intersubjektiv plausibel zu sein. Wichtig ist, dass sie für sie selbst eine (momentane) denkerische Möglichkeit darstellen. Darüber zu streiten, lohnt jedoch nicht, weil Jesus Christus entweder sowieso keine Bedeutung für sie hat oder in Sachen Religion eben jeder das Eigene denkt.

- Sowohl das Wissen um den (Kreuzes-)Tod Jesu als auch seine Auferstehung sind vorhanden, haben aber keine theo-

---

<sup>12</sup> Vgl. ebd., 238.



logische Bedeutung.<sup>13</sup> Es fällt auf, dass Jugendliche zwar eindrücklich um traditionelle Deutungen des Todes Jesu wissen, sie aber kaum zu erklären oder für sich zu deuten vermögen. Die theologische Rede vom Tod und auch von der Auferstehung ist bekannt, bleibt aber leer und irrelevant.<sup>14</sup>

- Besonders different fallen die Konzepte in Bezug auf das christologische Ur-Dogma aus, also was es bedeutet, von Jesus Christus als wahren Menschen und wahren Gott zu sprechen. Gemeinsame Basis der pluralen Deutungen ist, dass Jugendliche, wenn sie danach gefragt werden, um die Rede von der Gottessohnschaft Jesu und seinem Menschsein wissen. Ab da divergieren die substanziellen Ausgestaltungen. Folgende Konturen lassen sich ausfindig machen: Die Art und Weise, wie Jugendliche über Jesus Christus als wahren Gott und wahren Menschen nachdenken, steht in Zusammenhang mit der Reflexion über die Beziehung Jesu zum Vater.<sup>15</sup> Jesus wird ein sehr inniges Verhältnis zum Vater zugemessen, das Grund bzw. Erweis für sein göttliches, wundertätiges Wirken ist. Damit gehen Jugendliche von derselben Schnittstelle aus, die auch die altkirchliche Lehrentwicklung in Bezug auf die Ausgestaltung der Christologie nahm: Ausgehend davon, wer Jesus im Zusammenhang des Glaubens an den einen Gott ist, wurde die Frage immer wichtiger, wie man angesichts des trinitätstheologisch gewendeten Monotheismus angemessen von Jesus Christus sprechen kann. Mit anderen Worten kann man Chalkedon (451) nur dann richtig verstehen, wenn man die Tragweite von Nizäa (325) und Konstantinopel (381) erfasst hat.
- Es gibt Jugendliche, die sagen, dass es bedeutungslos sei, dass Jesus auch Gott ist, weil nur das zählt, was er getan

---

<sup>13</sup> Vgl. Albrecht, Michaela, Für uns gestorben, 239.

<sup>14</sup> Vgl. ebd., 139; Schambeck, Mirjam, Das Kreuz zwischen theologischer Lehre und existentieller Irrelevanz, 310–313; dies., Auferstehungs-(Nicht-)Glaube von Jugendlichen und christliche Auferstehungsbotschaft?, 239–241.

<sup>15</sup> Vgl. Hanisch, Helmut/Hoppe-Graff, Siegfried, »Ganz normal und trotzdem König«, 117–119.

hat. Tobias, 20 J, konstatiert: »Eigentlich ist es völlig irrelevant, ob Jesus Mensch, Gott, oder beides war. Was zählt, ist, was er getan hat.« Jesu Gottsein wird weder als heilsrelevant noch als wichtig angesehen, um als ethisches Vorbild zu faszinieren. Bezüglich letzter Aussage gilt sogar, dass die Göttlichkeit Jesu sein nachahmenswertes Verhalten mindert. Jesus ist nämlich insofern besonders bewundernswert, weil er wie wir Menschen war und dennoch Außerordentliches getan hat, wie z. B. Menschen verziehen hat, obwohl sie ihm Böses angetan haben. Diese Jugendlichen entscheiden also das Ringen um die Grundfrage des christologischen Ur-Dogmas so, dass sie beides voneinander trennen (vgl. dagegen Chalkedon: »in zwei Naturen ... *ungetrennt* ...«<sup>16</sup>)

- Wieder eine andere Gruppe wählt eine »Halb-und-Halb-Lösung«.<sup>17</sup> Diese »Teils-Teils-Bestimmungen« finden sich sowohl bei Kindern<sup>18</sup> als auch bei mittleren Jugendlichen<sup>19</sup>. Das »unteilbar« von Chalkedon wird einseitig aufgelöst. Sabine Pemsel-Maier erklärt dies in Rückbezug auf entwicklungspsychologische Erklärungsmuster. Die Regeln zweistelliger Logik, wie sie Kindern zur Verfügung stehen, erlauben die christologische Fragestellung nach dem Mensch- und Gottsein kaum anders zu beantworten denn mittels einer Halb-Halb bzw. Teils-Teils-Bemessung.<sup>20</sup> Eine Herausforderung religionsdidaktischer Erschließung ist es insofern, mittels der  $x + 1$ -Konvention Anstöße zu geben, damit Kinder und Jugendliche fähig werden, die Begrenzung binären Den-

---

<sup>16</sup> DH 302.

<sup>17</sup> Vgl. Pemsel-Maier, Sabine, »Halb Mensch, halb Gott«?, 58–60.

<sup>18</sup> Vgl. Freudenberger-Lötz, Petra, Theologische Gespräche mit Kindern, 204f; Büttner, Gerhard, »Halb Mensch, halb nicht, das weiß man nicht so sehr, denn Jesus ist ja eigentlich Gottes Sohn«, 399–416.

<sup>19</sup> Männlich, 16 J: »Ja, er war einerseits ja Mensch, weil er war nicht irgendwie ... übergroß oder übermächtig, des sah man ihm nicht an; andererseits hatte er auch besondere Gaben ... diese ganzen Blindenheilungen und so was ..., also er hat quasi 'ne Mischung aus Mensch und Gott. Vielleicht menschliche Gestalt, aber Gottes Hintergrund.«

<sup>20</sup> Vgl. Pemsel-Maier, Sabine, »Halb Mensch, halb Gott«?, 59f.

kens zu erkennen und komplementäre Denkstrukturen bzw. letztlich auch paradoxales Denken einzuüben.<sup>21</sup>

- Nochmals andere Proband/-inn/en explizieren, dass Jesus Christus mehr Mensch als Gott gewesen sei, oder auch, dass er mehr Gott als Mensch war. Auch hier wird das »unteilbar« Chalkedons und damit das christologische Paradoxon zugunsten einer klaren Zuteilung und Aussagebarkeit aufgelöst.
- Auffällig ist, wie sehr Jugendliche auch mit der paradoxalen Struktur arbeiten, um von Jesus Christus als wahren Gott und wahren Menschen zu sprechen, und zwar unabhängig davon, ob sie Jesus eine Bedeutung für sich beimessen oder nicht.<sup>22</sup> Ihnen ist deutlich, dass es nicht ausreicht, von Jesus Christus als Mensch zu reden. Andererseits bleibt es schwer aussagbar, wie dann angemessen von seinem Mensch- und Gottsein geredet werden kann. Gerade diese Einsicht in die Unaussagbarkeit einerseits und Ausdrucksnotwendigkeit für das christologische Ur-Dogma andererseits kann zu einem produktiven Ansatzpunkt für das Nachdenken über das christologische Paradoxon werden. Wichtig ist, sich in diesem Zusammenhang bewusst zu halten, dass die gesamte orthodoxe Christologie seit Chalkedon im Grunde nichts anderes betrieb. Die Zwei-Naturen-Lehre mit ihren Ausformulierungen des »unvermischt, unveränderlich, ungetrennt und unteilbar«<sup>23</sup> ist eben nicht eine affirmative Ausgestaltung, wie man sich das Zusammenkommen von Mensch- und Gottsein Jesu vorstellen kann, geschweige denn eine Bestimmung von Gottheit und Menschheit Jesu Christi. Die chalcedonensische Formel markiert vielmehr einen Rahmen, der

---

<sup>21</sup> Vgl. dazu schon früh Reich, K. Helmut, Kann Denken in Komplementarität die religiöse Entwicklung im Erwachsenenalter fördern, 127–155; ders., »Es ist nicht logisch, aber doch wahr!«, 8–13; ders./Schröder, Anke, Komplementäres Denken im Religionsunterricht.

<sup>22</sup> Weiblich, 19 J: »Ich glaub' schon, dass er mehr war wie nur Mensch ... Von daher glaub' ich schon, dass er mehr ist, dass da noch Gott seine Hand mit drin hat und dass er halt'n Stück von Gott in sich hatte ...«

<sup>23</sup> DH 302.

aufzeigt, wo die Grenzen zu ziehen sind, wie also das Zusammenkommen gerade nicht denkbar ist. Damit ist sie bleibender Vergewisserungspunkt jeder Christologie und Inbegriff einer Negativen Theologie.<sup>24</sup>

### 1.2.3 Zur (Nicht-)Bedeutung Jesu Christi

Danach gefragt, ob Jesus Christus für sie eine Bedeutung habe, lassen sich grob gesprochen mindestens drei Stile bei Jugendlichen ausmachen: Für die einen ist Jesus Christus von Bedeutung, für andere hat er keine Bedeutung und für eine dritte Gruppe gilt, dass »sie einiges aus Jesus ziehen« (Männlich, 21 J), obwohl sie sich selbst als Nichtgläubige verstehen. Hanisch und Hoppe-Graff konstatieren in diesem Zusammenhang sogar, dass für die Mehrheit der in ihrer Studie befragten Jugendlichen Jesus eine Bedeutung im Alltag hat, und zwar unabhängig davon, wie ausgearbeitet ihre Konzepte von Jesus Christus sind.<sup>25</sup> Auch Tobias Ziegler entwirft ein durchaus überraschendes Bild, was die (Nicht-)Bedeutung Jesu für Jugendliche angeht. 60 % der in seiner Studie befragten Elftklässler/-innen bekunden sogar ein Einverständnis mit dem über Jesus Gesagten. 60 % dieser Gruppe bringen wiederum sogar ein explizites Bekenntnis zum Ausdruck. 15 % formulieren zwar ein Bekenntnis, sagen jedoch nichts darüber, welche Bedeutung Jesus Christus in ihrem Leben oder in ihren Augen in Bezug auf die Welt und das Leben ihrer Mitmenschen hat. 25 % der Befragten lassen sich zwar als »nicht-religiös« klassifizieren, sagen aber dennoch, dass sie die Bedeutung Jesu respektieren.<sup>26</sup> Die Darstellungen Zieglers machen somit deutlich, dass Jesus Christus für Jugendliche von Interesse zu sein scheint, und zwar auch dann, wenn sich diese Jugendlichen nicht als Gläubige verstehen.

<sup>24</sup> Vgl. Pemsel-Maier, Sabine, »Halb Mensch, halb Gott«?, 60.

<sup>25</sup> Vgl. Hanisch, Helmut/Hoppe-Graff, Siegfried, »Ganz normal und trotzdem König«, 120f.

<sup>26</sup> Vgl. Ziegler, Tobias, Jesus als »unnahbarer Übermensch« oder »bester Freund«?, 319.

Das mag motivieren, die Auseinandersetzung mit christologischen Fragestellungen nicht zu scheuen, auch wenn sie schwer zugänglich sind und nur mit großer theologischer Sorgfalt angemessen ausgesagt werden können. Wichtig ist, und so viel konnte die Skizze der empirischen Befunde hoffentlich verdeutlichen, sich bewusst zu machen, wie plural die christologischen Konzepte Jugendlicher ausfallen und wie sehr eine didaktische Erschließung im Sinne der Korrelationsdidaktik dieser Pluralität auch Raum geben muss, um die eigenen und eigentlichen Interessen der Jugendlichen zu bearbeiten und nicht an deren Fragen vorbei zu diskutieren. Die Herausforderung bleibt von daher, die paradoxe Struktur des christologischen Ur-Dogmas so zu thematisieren, dass dies sowohl der Christologie gerecht wird als auch Lernmöglichkeiten für die Jugendlichen auf tut.

## 2 Das christologische Ur-Dogma: Modellierungen des christlichen Paradoxons

Wie oben schon angedeutet wurde, ist die Stoßrichtung der chalkedonensischen Interpretation des Ur-Dogmas *nicht*, ein für allemal festzuschreiben, wie Gottsein und Menschsein Jesu Christi zu bestimmen sind, noch wie die zwei Naturen zusammengehen, sondern vielmehr, wo die Grenzen sind, jenseits derer nicht mehr angemessen von Jesus Christus gesprochen werden kann. Deshalb wählt die chalkedonensische Ur-Formel auch die Negativ-Formulierungen »unvermischt, unveränderlich, ungetrennt und unteilbar«<sup>27</sup>.

### 2.1 Von den beiden Brennpunkten der Christologie

Das heißt nun freilich nicht, dass die Christologie nur im Sinne der Negativen Theologie erfolgen könnte und jede inhaltliche Ausgestaltung dessen, was Menschsein und Gottsein Jesu

---

<sup>27</sup> DH 302.

Christi meint, unnütz, ja sinnlos wäre. Im Gegenteil! Die Menschwerdung des Sohnes Gottes selbst hat diesen Weg der Affirmation gewählt, indem sich Gott im Logos ausgesprochen und in der Menschwerdung Jesu Christi greifbar, fassbar und identifizierbar gemacht hat. Damit wird deutlich, dass einerseits jede Christologie in jeder Zeit darum bemüht sein muss, den Erlöser Jesus Christus neu auszusagen. Es geht in der Christologie also darum, Weisen zu finden, die verdeutlichen, dass in Jesus nicht nur irgendein vorbildlicher Mensch anzutreffen ist. Gott hat sich dem Menschen in Jesus von Nazaret vielmehr auf eine Weise zugewendet, die alles übersteigt, weil Gott nicht nur etwas von sich, sondern sich ganz gegeben hat. Das hat er nicht nur abstrakt und austauschbar getan, sondern konkret und personal fassbar. Damit aber ist jede inhaltliche Ausgestaltung von Christologie eine bestimmte Modellierung der Ur-Aussage von Jesus Christus als wahren Gott und wahren Menschen und nicht die Ur-Aussage selbst. Das ist der eine – sozusagen inhaltsbezogene Brennpunkt – der Christologie. Der zweite – sozusagen formale Brennpunkt – ergibt sich aus der Aussage, dass Jesus wahrer Gott und wahrer Mensch ist. Damit wird das Paradoxon zur Grundstruktur der Christologie. Das Besondere des Paradoxons und damit auch des christologischen Paradoxons ist, dass Unterschiedenheiten ausgemacht werden, die aber nicht füreinander verschlossen, sondern vielmehr füreinander offen sind. Chalkedon hat das eindrücklich gezeigt und allen anderen christologischen Ausgestaltungen mit auf den Weg gegeben. Von Jesus Christus lässt sich nur dort angemessen sprechen, wo mittels des Paradoxons, das Unausagbare gleichzeitig mit dem Ausagbaren, das Unendliche gleichzeitig mit dem Endlichen, das Unfassbare gleichzeitig mit dem Konkreten ausgesagt wird. Diese beiden Brennpunkte müssen bei der Thematisierung der Christologie beachtet werden: Es geht darum, im Unterrichtsprozess unterschiedliche Modellierungen der Christologie als Denkangebote zu formulieren und diese Modellierungen in ihrer paradoxalen Struktur mit den Schüler/-inne/n zu erarbeiten.

## 2.2 Mit der christologischen Ur-Frage beginnen

Sowohl in Bildungsplänen als auch in Unterrichtsmaterialien fällt auf, dass das Thema »Jesus Christus« fast ausschließlich mit einer sogenannten »Christologie von unten« beginnt.<sup>28</sup> Das heißt, dass der historische Jesus in seiner Zeit und Umwelt ebenso wie die Verkündigung und die Taten Jesu oder die Kreuzigung als historisches Ereignis ausführlich besprochen werden. Höchstens über die Erklärung der Hoheitstitel oder meist über ästhetische Zugänge zur Auferstehung fließen auch Fragen ein, was es bedeutet, von Jesus als wahren Menschen und wahren Gott zu sprechen. Das ist ein möglicher Weg, vor allem deshalb, weil sich Religionslehrer/-innen mit der historischen Erschließung und den Herausforderungen einer Jesuologie sicherer fühlen. Schwierig wird es aber dort, wo die Bearbeitung der hard facts auf Kosten der, wie gezeigt werden konnte, auch Schüler/-innen interessierenden genuin christologischen Fragestellungen erfolgt.

Eine Alternative dazu könnte sein, an den Beginn der Auseinandersetzung über Jesus Christus die Frage zu rücken, wie die Schüler/-innen die Aussage verstehen »Jesus Christus ist wahrer Mensch und wahrer Gott«, und nachzufragen, was diese Aussage ihres Erachtens bedeutet und was sie für sie persönlich bedeutet. Damit sind drei Fahrten gelegt: Zum einen nimmt die didaktische Erschließung die christologischen Konzepte der Schüler/-innen ernst und macht sie zu einem ersten Dreh- und Angelpunkt des Unterrichtsgeschehens. Zum anderen interessiert sowohl die substanzielle Füllung, die die Schüler/-innen dem christologischen Ur-Dogma beimessen. Drittens ist damit die Frage aufgeworfen, ohne die jede Christologie leer bleibt, was diese Aussage für die Schüler/-innen bedeutet (soteriologische Wendung der Christologie). Dieser dreischrittige Impuls ist sowohl in Grundschulklassen als auch in der Ober-

---

<sup>28</sup> Vgl. auswahlweise: Schneider, Jan Heiner, Jesus auf Erden; Hilger, Georg/Reil, Elisabeth (Hg.), Reli 5 und Reli 9; Halbfas, Hubertus, Religionsbuch 5./6.

stufe denkbar. Je älter die Schüler/-innen sind und je mehr sie über komplementäre Denkformen verfügen, desto intensiver kann die unterrichtliche Auseinandersetzung diese Fähigkeiten nutzen. Das geschieht beispielsweise dadurch, dass in einem nächsten Schritt die gefundenen Antworten daraufhin analysiert werden, inwieweit sie die paradoxe Grundstruktur des Christus-Dogmas widerspiegeln.

## 2.3 Modellierungen des Christus-Dogmas plausibilisieren

Damit sich die von den Schüler/-inne/n aufgeworfenen christologischen Konzepte nicht im eigenen Assoziieren erschöpfen, ist es wichtig, unterschiedliche theologiegeschichtliche Modellierungen des Christus-Dogmas ins Spiel zu bringen. In der Oberstufe kann dies von Chalkedon über Karl Rahner bis zu Otto Hermann Pesch reichen. Da die Möglichkeiten, die Rahner'sche Christologie in der Oberstufe zu erarbeiten,<sup>29</sup> schon an mehreren Orten aufgezeigt wurden, beschränken sich die folgenden Ausführungen auf Chalkedon und Otto Hermann Peschs Vorschlag einer »Grundformel«.

### 2.3.1 Chalkedon – Warum die paradoxe Struktur trotz aller Fremdheit fasziniert

Das Glaubensbekenntnis von Chalkedon<sup>30</sup> stellt einen Meilenstein in der Geschichte der christologischen Auseinandersetzungen dar, die seit dem ersten nachchristlichen Jahrhundert in oft heftigem Streit ausgetragen wurden. Es bestätigt im ersten Teil die auf den vorausgegangenen Konzilien erreichten Klärungen und formuliert auf eigene Weise die noch immer brodelnde Frage, wie von Jesus Christus so gesprochen werden kann, dass sein wahres Menschsein und sein wahres Gottsein angemessen ausgesagt werden, und zugleich klar ist, dass es sich um den ei-

<sup>29</sup> Vgl. Pemsel-Maier, Sabine, »Halb Mensch, halb Gott«?, 60–63.

<sup>30</sup> DH 301.



nen Sohn und Herrn Jesus Christus handelt.<sup>31</sup> Auch wenn Chalkedon, wie sich bald danach zeigen sollte, die Streitigkeiten nicht befrieden konnte und erst mittels der Entscheidungen von Konstantinopel (680/681: Monotheletenstreit) die anstehenden christologischen Fragen so ausgesagt waren, dass sie eine tragfähige Basis für das christliche Bekenntnis darstellten, ist insbesondere die sog. »chalkedonensische Formel« eine Art Grammatik der Christologie geworden:

»Ein und derselbe ist Christus, der einziggeborene Sohn und Herr,  
der in zwei Naturen  
unvermischt,  
unveränderlich,  
ungetrennt und  
unteilbar erkannt wird,  
wobei nirgends wegen der Einung der Unterschied der  
Naturen aufgehoben ist,  
vielmehr die Eigentümlichkeit jeder der beiden Natur  
gewahrt bleibt  
und sich in einer Person und einer Hypostase vereinigt.«<sup>32</sup>

Die unterrichtliche Auseinandersetzung konzentriert sich deshalb darauf zu klären, was mit dieser »genialen Einigungsformel« (Karl-Heinz Ohlig) ausgesagt wird. Das geschieht v. a. in der Absicht, die Aufmerksamkeit dafür zu schärfen, dass jede Christologie kontextuell ist, weil sie mit Begriffen (z. B. Natur-, Personbegriff, Hypostase) hantiert, die abhängig sind vom jeweiligen denkerischen Horizont. Der Hinweis auf die Kontextualität der Christologien soll nicht heißen, dass nunmehr alles beliebig deutbar wäre. Es geht vielmehr darum, die Aussageabsichten der jeweiligen Modelle zu verstehen und dadurch

---

<sup>31</sup> Vgl. zum Folgenden Hünemann, Peter, Jesus Christus, 170–175; Kessler, Hans, Christologie, 342–358; Ohlig, Karl-Heinz, Fundamentalchristologie, 270–302.

<sup>32</sup> DH 301.

zu erkennen, was als Heilsaussage auch für heute relevant bleibt.

Um die Bedeutung und die paradoxe Struktur der chalkedonensischen Formel zu erläutern, sollen sich die Schüler/-innen deshalb arbeitsteilig und in Partnerarbeit überlegen, was es bedeutete, wenn Menschsein und Gottsein eben nicht unvermischt von Jesus Christus ausgesagt würden, sondern vermischt, nicht ungetrennt und unteilbar, sondern teils-teils bzw. halb-halb. Mit diesem Gedankenexperiment werden die Schüler/-innen sensibilisiert für die Aporien, die sich ergeben, wenn das Paradox, das die vier Adverbien formulieren, einseitig aufgelöst wird. Dann würde Jesus zwar ganz Mensch, aber nur ein bisschen Gott sein, oder ganz Gott und nur ein bisschen Mensch (Doketismus bzw. Monophysitismus), oder zu einer bestimmten Zeit Mensch und später Gott (Adoptianismus).

Damit könnte bewusst werden, dass die chalkedonensische Formel, so fremd sie aufgrund ihrer kaum mehr alltagstheoretisch verstehbaren Begrifflichkeiten ist, dennoch so etwas wie ein auch heute nachvollziehbares Fadenkreuz aufspannt, hinter das christologische Entwürfe nicht zurückfallen dürfen, wenn sie nicht in einer der Aporien landen wollen.

### 2.3.2 Otto Hermann Pesch: Christologie von der Proexistenz her formuliert

Einer der neuesten christologischen Entwürfe ist derjenige von dem am 08.09.2014 verstorbenen Otto Hermann Pesch.<sup>33</sup> Im Zentrum seiner Christologie steht die christologische Grundformel »Jesus Christus: der Mensch ganz für andere – der Mensch ganz für Gott – Gott ganz für die Menschen.«<sup>34</sup> Pesch versucht, damit die christologische Ur-Frage sofort mit der soteriologischen zusammenzubinden und sie für den europäischen Kon-

<sup>33</sup> Vgl. Pesch, Otto Hermann, *Katholische Dogmatik aus ökumenischer Erfahrung*, Bd.1/1, 816–844.

<sup>34</sup> Ebd., 831.

text zu erschließen.<sup>35</sup> Die zuvor an der chaledonensischen Formel kennengelernte paradoxe Grundstruktur kann an der von Pesch vorgeschlagenen Pointierung aufgespürt und nun, und das ist eine Weiterführung, inhaltlich ausgestaltet werden. Denn wichtig bleibt auch bei Pesch, dass keine der drei Attribuierungen für sich allein auszusagen vermag, was das Geheimnis Jesu Christi meint. Erst in ihrer Komplementarität vermögen sie einen Eindruck davon zu geben, dass Jesus Christus zwar ganz Mensch ist und als solcher ganz für die Menschen da ist, wie er auch ganz für Gott da ist, aber eben nicht darin aufgeht, sondern auf unhintergehbare und konkrete Weise ansichtig macht, wie Gott ist und wer Gott ist.

Diese Pointierung der Christologie, die Pesch mittels dieser kurzen Formulierungen beschreibt, lädt dazu ein, inhaltlich gefüllt zu werden. Das kann wiederum arbeitsteilig erfolgen: Während die einen nach biblischen Erzählungen Ausschau halten, die beleuchten, wie Jesus Christus der Mensch ganz für andere war, suchen andere danach, wie er der Mensch ganz für Gott war. Dritte schließlich erkunden, wo deutlich wird – und zwar nun geweitet auf die Theologiegeschichte hin – dass sich in Jesus Gott als Gott ganz für die Menschen zu erkennen gab.

Diese Phasen der Plausibilisierung der christologischen Modellierungen sind im Unterrichtsgeschehen in stetem Rückbezug und dauernder In-Beziehungssetzung zu den christologischen Konzepten der Schüler/-innen zu leisten. Erst so kann Unterricht wirklich als korrelativ deklariert werden. Denn es geht ja nicht nur um Information über etwas und Anhäufung von enzyklopädischem Wissen, sondern darum, das Kennengelernte auch verstehen, in seinem Eigenanspruch und Wahrheitsgehalt ausloten und dadurch prüfen zu können, was es für die eigene Positionierung in Bezug auf Fragen der Religion austrägt.

---

<sup>35</sup> Vgl. ebd., 816.

### 3 Didaktische Transformation stößt auf Freiheitsakt

Die unterschiedlichen Zugänglichkeiten zur christologischen Ur-Frage könnten so einerseits helfen, dass die Schüler/-innen die Deuteangebote verstehen (kognitive Korrelationsprozesse), die die Tradition zur Verfügung stellt. Sie könnten andererseits auch die Möglichkeit auf tun, die Frage, wer Jesus Christus ist, nicht nur als intellektuelles Unterfangen kennenzulernen, sondern als Thema, das relevant werden will (auf existentielle Korrelationsprozesse hinweisen und die soteriologische Frage stellen). Mittels dieser korrelativen Wendung der didaktischen Transformation könnten Schüler/-innen sowohl zu einem Erkenntnisfortschritt befähigt werden, als sich auch die Grenze didaktischer Transformation im Unterrichtsprozess klar wiedererkennen ließe: nämlich dass Korrelation im ersten Sinn nach Tillich, als Unableitbarkeit Gottes vom Menschen und des Menschen von Gott, nie produzierbar, aber als Freiheitsakt ahnbar und disponierbar wird, der auch heute noch gilt.

#### Literaturverzeichnis

##### Quellen

Die Bibel. Altes und Neues Testament. Einheitsübersetzung, Freiburg i. Br. 1980.

Denzinger, Heinrich/Hünemann, Peter (Hg.), Kompendium der Glaubensbekenntnisse und kirchlichen Lehrentscheidungen, verbessert, erweitert, ins Deutsche übertragen unter Mitarbeit von Hoping, Helmut, Freiburg i. Br. 1991<sup>37</sup>.

Ministerium für Kultus, Jugend und Sport Baden-Württemberg in Zusammenarbeit mit dem Landesinstitut für Erziehung und Unterricht Stuttgart (Hg.), Bildungsstandards für Katholische Religionslehre, in: Bildungsplan 2004. Allgemein Bildendes Gymnasium, Stuttgart 2004, 37–50.

##### Weitere Literatur

Albrecht, Michaela, Für uns gestorben. Zur Heilsbedeutung des Kreuzestodes Jesu Christi aus der Sicht Jugendlicher (Arbeiten zur Religionspädagogik 33), Göttingen 2007.

–, Vom Kreuz reden im Religionsunterricht, Göttingen 2008.

- Bistum Rottenburg-Stuttgart (Hg.), Wege der Freiheit. Unterrichtswerk für Katholische Religionslehre am Gymnasium in Baden-Württemberg. Klassenstufe 5 und 9, Stuttgart 2000.2003<sup>5</sup>.
- Bosold, Bernhard (Hg.), Jesus Christus. Für den katholischen Religionsunterricht der Jahrgangsstufen 12 und 13 der Gymnasien in Baden-Württemberg (= Wege 6) Ulm 2010.
- Bucher, Anton A., Religionsunterricht zwischen Lernfach und Lebenshilfe. Eine empirische Untersuchung zum Katholischen Religionsunterricht in der Bundesrepublik Deutschland, Stuttgart 2001<sup>3</sup>.
- Büttner, Gerhard, »Halb Mensch, halb nicht, das weiß man nicht so sehr, denn Jesus ist ja eigentlich Gottes Sohn!«. Kindliche Versuche, die Paradoxien der Christologie bildhaft auszudrücken, in: Frey, Jörg/Rohls, Jan/Zimmermann, Ruben (Hg.), Metaphorik und Christologie, Berlin 2003, 399–416.
- , Jesus hilft! Untersuchungen zur Christologie von Schülerinnen und Schülern, Stuttgart 2002.
- , »Wer sagen die Leute, dass ich sei« (Mk 8,27). Christologische Konzepte von Kindern und Jugendlichen (= JRP 15) Neukirchen-Vluyn 1999, 31–47.
- /Rupp, Hartmut, Komm, Herr Jesus, sei unser Gast! Präsentische Christologie in der Perspektive von Kindern und Jugendlichen, in: KatBl 122 (1997) 249–256.
- /Thierfelder, Jörg (Hg.), Trug Jesus Sandalen? Kinder und Jugendliche sehen Jesus Christus. Mit 13 Abb. und 4 Figuren, Göttingen 2001.
- Freudenberger-Lötz, Petra, Theologische Gespräche mit Kindern: Untersuchungen zur Professionalisierung Studierender und Anstöße zu forschendem Lernen im Religionsunterricht, Stuttgart 2007.
- Hanisch, Helmut/Hoppe-Graff, Siegfried, »Ganz normal und trotzdem König«. Jesus Christus im Religions- und Ethikunterricht: Begriffskonstruktionen von Jugendlichen im sechsten Schuljahr, Stuttgart 2002.
- Hilger, Georg/Reil, Elisabeth (Hg.), Reli 5 und Reli 9. Unterrichtswerk für katholische Religionslehre an Hauptschulen in den Klassen 5–9, München 1998.2000.
- Hünemann, Peter, Jesus Christus. Gottes Wort in der Zeit. Eine systematische Christologie, 2. überarb. Aufl., Münster 1997.
- Kessler, Hans, Christologie, in: Schneider, Theodor (Hg.), Handbuch der Dogmatik, Bd. 2, Düsseldorf 1992, 241–442.
- Kraft, Friedhelm/Roose, Hanna, Von Jesus Christus reden im Religionsunterricht. Christologie als Abenteuer entdecken, Göttingen 2011.
- Ohlig, Karl-Heinz, Fundamentalchristologie. Im Spannungsfeld von Christentum und Kultur, München 1986.
- Pemsel-Maier, Sabine, »Halb Mensch, halb Gott«? Warum Chalcedon nicht ausreicht: Ein Beitrag zur Christologiedidaktik, in: RpB 70/2013, 56–66.

- , Gott und Jesus Christus. Theologie elementar, Stuttgart 2015.
- Pesch, Otto Hermann, Katholische Dogmatik aus ökumenischer Erfahrung. Die Geschichte des Menschen mit Gott. Teilbd. 1/1: Wort Gottes und Theologie – Christologie, Ostfildern 2008, 816–844.
- Reich, Otto Hermann, »Es ist nicht logisch, aber doch wahr!«. Anleitung zur Entwicklung eines kontextbezogenen Denkens, in: KatBl 128 (2003) 8–13.
- , Kann Denken in Komplementarität die religiöse Entwicklung im Erwachsenenalter fördern? Überlegungen am Beispiel der Lehrformel von Chalkedon und weiterer theologischer »Paradoxe«, in: Böhnke, Michael/Ders./Ridez, Louis (Hg.), Erwachsen im Glauben. Beiträge zum Verhältnis von Entwicklungspsychologie und religiöser Erwachsenenbildung, Stuttgart/Berlin/Köln 1992, 127–155
- /Schröder, Anke, Komplementäres Denken im Religionsunterricht. Ein Werkstattbericht über ein Unterrichtsprojekt zum Thema »Schöpfung« und »Jesus Christus«, Freiburg, Schweiz 1995.
- Schambeck, Mirjam, Auferstehungs-(Nicht-)Glaube von Jugendlichen und christliche Auferstehungsbotschaft? Impulse für ein mögliches Gespräch in religionspädagogischer Absicht, in: Söding, Thomas (Hg.), Tod und Auferstehung Jesu. Theologische Antworten auf das Buch des Papstes, Freiburg i. Br. 2011, 237–257.
- , Das Kreuz zwischen theologischer Lehre und existentieller Irrelevanz. Religionsdidaktische Problematisierungen, in: Knop, Julia/Nothelle-Wildfeuer, Ursula (Hg.), Kreuz-Zeichen, Mainz 2013, 307–319.
- , Glück als postmoderne Chiffre christlicher Heilsvorstellungen? Impulse und Grenzen, Glücksvorstellungen von Kindern als soteriologische Konzepte zu lesen, in: Bucher, Anton A./Büttner, Gerhard/Freudenberger-Lötz, Petra u. a. (Hg.), »Gott gehört so ein bisschen zur Familie« – Mit Kindern über Glück und Heil nachdenken (= JaBuKi 10) Stuttgart 2011, 105–121.
- Schneider, Jan Heiner, Jesus auf Erden. Ein Praxisbuch für Schule und Gemeinde, München 2013.
- Stögbauer, Eva Maria, Die Frage nach Gott und dem Leid bei Jugendlichen wahrnehmen. Eine qualitativ-empirische Spurensuche, Bad Heilbrunn 2011.
- Theißen, Gerd/Merz, Annette, Der historische Jesus. Ein Lehrbuch, 3., durchgesehene und um Literaturnachträge ergänzte Aufl., Göttingen 2001.
- Ziegler, Tobias, Abschied von Jesus, dem Gottessohn? Christologische Fragen Jugendlicher als religionspädagogische Herausforderung, in: Büttner, Gerhard/Thierfelder, Jörg (Hg.), Trug Jesus Sandalen? Kinder und Jugendliche sehen Jesus Christus, Göttingen 2001, 106–139.
- , »Erzähl mir von Jesus« – Ein Vergleich narrativer Zugänge von Kindern und Jugendlichen zur Christologie, in: Bucher, Anton A./Büttner, Ger-

hard/Freudenberger-Lötz, Petra (Hg.), »Sehen kann man ihn ja, aber anfassen ...?«. Zugänge zur Christologie von Kindern (JaBuKi 7), Stuttgart 2008, 48–65.

→, Jesus als »unnahbarer Übermensch« oder »bester Freund«? Elementare Zugänge Jugendlicher zur Christologie als Herausforderung für Religionspädagogik und Theologie, Neukirchen-Vluyn 2006.

Zimmermann, Mirjam, Kindertheologie als theologische Kompetenz von Kindern. Grundlagen, Methodik und Ziel kindertheologischer Forschung am Beispiel der Deutung des Todes Jesu, Neukirchen-Vluyn 2010.