

Wissenschaftliche Hausarbeit
zur ERSTEN STAATSPRÜFUNG für das
Lehramt an Gymnasien

Thema: Für uns gestorben und nicht mehr von Belang?
Eine qualitative Vergleichsstudie zu Deutungen
Jugendlicher aus Sachsen-Anhalt und Bayern
im Bezug auf den Kreuzestod Jesu Christi

Eingereicht beim Landesinstitut für Schulqualität und Lehrerbildung Sachsen-Anhalt
Landesprüfungsamt für Lehrämter

Am: 01.10.2012

von:

Annchristin Schubert (geb. am 03.05.1989)
Emil-Abderhalden-Str.10
06108 Halle/Saale

Erstgutachter:

PD Dr. Frank M. Lütze
Forschungsstelle Religiöse
Kommunikations- und Lernprozesse
Franckeplatz 1/31
06099 Halle/Saale

Zweitgutachter:

Prof. Dr. Michael Domsgen
Institut für Systematische Theologie,
Praktische Theologie und Religionswissenschaft
Franckeplatz 1/30
06099 Halle/Saale

Für meinen Vater Bernhard Weber

Inhaltsverzeichnis

1	Einleitung	4
2	Vorstellung der Studie „Für uns gestorben“ von Michaela Albrecht	6
2.1	Forschungsinteresse.....	6
2.2	Durchführung	7
2.3	Befunde.....	9
2.4	Abgeleitete Konsequenzen für den Religionsunterricht.....	11
3	Die Vergleichsstudie in Sachsen-Anhalt.....	13
3.1	Forschungsinteresse.....	13
3.2	Durchführung	14
3.2.1	Die befragten Schüler	14
3.2.2	Der verwendete Impulstext und die dazugehörenden Fragen	15
3.2.3	Auswertungsverfahren.....	16
3.3	Quantitative Befunde.....	18
3.3.1	Häufigkeiten	18
3.3.2	Zusammenhänge zwischen kategorialen Variablen	19
3.3.3	Diskussion der Befunde.....	27
3.3.3.1	Überprüfung der Hypothesen.....	27
3.3.3.2	Einfluss von Störfaktoren.....	29
3.4	Qualitative Befunde.....	30
3.4.1	Vorstellung und Interpretation ausgewählter Schülertexte	31
3.4.1.1	Konstantin	31
3.4.1.2	Ellen	35
3.4.1.3	Cordula.....	39
3.4.1.4	Sabrina.....	42
3.4.1.5	Johannes	45
3.4.2	Entwicklungspsychologische Einordnungen.....	53
3.4.3	Gemeinsamkeiten der fünf Beispieltexte.....	57
3.4.4	Kontraste zwischen den fünf Beispieltexten	60
3.4.5	Argumentationsmuster	61
3.5	Einfluss soziokultureller Faktoren.....	67

4	Das Verhältnis von theologischen Ansätzen der Schüler aus Sachsen-Anhalt und traditionellen Kreuzestodlehren	70
4.1	Jesu Tod in den Rahmenrichtlinien für den RU in Sachsen-Anhalt.....	71
4.2	Die theologische Kompetenz von Schülern.....	74
4.3	Jesu Tod als Sterben eines Unschuldigen und Gerechten	76
4.4	Jesus als ethisches Vorbild	77
4.5	Gott offenbart seine Liebe	78
4.6	Gott regiert über Leben und Tod	80
4.7	Jesus als von Gott gesandter Prophet	81
4.8	Jesu Tod als stellvertretende Sühne.....	82
4.9	Die eschatologische Hoffnung.....	83
4.10	Jesu Sieg über den Tod.....	84
4.11	Partizipation an Jesu Sterben und Auferstehen	85
5	Vergleich zwischen den Befunden aus Bayern und Sachsen-Anhalt.....	87
5.1	Tendenzen in der Bedeutung des Kreuzestodes	87
5.2	Gewichtung der Probleme mit traditionellen Kreuzestodlehren	91
5.3	Häufige Umgangsweisen mit traditionellen Kreuzestodlehren.....	94
6	Ausblick auf die Praxis im Religionsunterricht in Sachsen-Anhalt	96
	Literaturverzeichnis	99
	Umfrage unter Schülerinnen und Schülern in Sachsen-Anhalt zum Jesusbild	102
	Weitere Kreuztabellen (mit Signifikanz ,000).....	104

1 Einleitung

Bereits die Reformpädagogen propagierten in den zwanziger Jahren des letzten Jahrhunderts die Schülerorientierung, indem sie die Forderung, „vom Kinde aus“ zu denken, bekannt machten. Für die Unterrichtsvorbereitung hat sich diese Einstellung in den Fachdidaktiken über die letzten Jahre hin längst etabliert. Dementsprechend gilt es, in Stundenentwürfen das jeweilige didaktische Bedingungsfeld zu analysieren, bevor es um neue Inhalte, Unterrichtskonzepte und Methoden geht. Gerade im Fachbereich Religion muss man mit einer heterogenen Lerngruppe rechnen, in der die Schüler unterschiedliches Vorwissen und verschiedene Einstellungen zum Thema Religion und Glaube in den Unterricht mitbringen. Um einen Beitrag zur Schülerorientierung in theologischen Fragen zu leisten, hat Michaela Albrecht im Rahmen ihrer Dissertation eine Studie vorgelegt, in der sie Oberstufenschüler eines oberfränkischen Gymnasiums nach ihren Deutungen zum Kreuzestod Jesu Christi befragte. Deren Antworten stellte sie traditionelle Kreuzestoddeutungen gegenüber. Mit ihrer Arbeit liefert sie einen wichtigen Beitrag zur didaktischen Vorbereitung des Religionsunterrichts. Es drängt sich allerdings die Frage auf, ob ihre Ergebnisse, die sie in einer eher kirchlich geprägten Region gewonnen hat, auch auf andere Regionen der Bundesrepublik Deutschland zu übertragen sind. Diese Frage ist Ausgangspunkt für die vorliegende wissenschaftliche Hausarbeit im Rahmen des Staatsexamens für Lehramt an Gymnasien.

Auch die Rahmenrichtlinien für evangelischen und katholischen Religionsunterricht in Sachsen-Anhalt sehen für die Oberstufenkurse die Thematisierung verschiedener Deutungen von Kreuzestod und Auferstehung Jesu Christi vor. Diese Studie möchte Orientierung für die Frage bieten, inwiefern unter den oben genannten Umständen eine diskursive Reflexion des Themas und begründete Stellungnahmen von Schülern aus Sachsen-Anhalt möglich sind. Dazu analysiere ich zum Thema Christologie Interpretationsleistungen in Schülertexten aus Sachsen-Anhalt, stelle sie ins Verhältnis zu traditionellen Kreuzestodlehren und vergleiche sie mit Äußerungen von bayrischen Schülern, die Albrecht in ihrer Dissertation „Für uns gestorben. Die Heilsbedeutung des Kreuzestodes Jesu Christi aus der Sicht Jugendlicher“ (2007) gesammelt und

interpretiert hat. In Anlehnung an ihre Studie beleuchte ich die regionalen Spezifika für den ostdeutschen Kontext am Beispiel des Großraums Halle.

Deshalb stelle ich im Abschnitt 2 zunächst Albrechts Forschungsinteresse (2.1), ihre Durchführung (2.2), Befunde (2.3) und die abgeleiteten Konsequenzen für den Religionsunterricht (2.4) vor. Daran schließt sich im Abschnitt 3 die Dokumentation der Studie in Sachsen-Anhalt mit einem auf die Region abgestimmten Forschungsinteresse (3.1), einer Durchführungsbeschreibung der Datenerhebung und Datenverarbeitung (3.2) und einer Darstellung, Analyse und Interpretation der Befunde in quantitativer (3.3) und qualitativer Form (3.4) an. Exemplarisch interpretiere ich fünf Schülertexte im Detail (3.4.1), beleuchte sie unter entwicklungspsychologischen Gesichtspunkten (3.4.2), untersuche sie nach minimalen (3.4.3) und maximalen (3.4.4) Kontrasten und erläutere ihre Argumentationsmuster (3.4.5), die sich teilweise auch in anderen Schülertexten wiederfinden lassen. Zur Betrachtung der gesamten Stichprobe gehört auch die Einbeziehung des Einflusses soziokultureller Faktoren unter 3.5. Im vierten Abschnitt setze ich die theologischen Ansätze der befragten Schüler aus Sachsen-Anhalt in Beziehung zu traditionellen Kreuzestodlehren. Zunächst gebe ich einen Überblick über die Thematisierung von Jesu Tod in den Rahmenrichtlinien Sachsen-Anhalts (4.1), um aufzuzeigen, mit welchen Aspekten von Passion und Auferstehung Jesu die Schüler im Laufe ihrer Schulzeit potentiell in Berührung gekommen sein können. Unter 4.2 erläutere ich die theologische Kompetenz der Schüler, bevor ich in den folgenden Abschnitten (4.3 bis 4.11) einzelne traditionelle Deutungen des Todes Jesu genauer mit den Interpretationen der Schüler vergleiche. Der Abschnitt 5 ist dem Vergleich der Befunde in Sachsen-Anhalt und Bayern gewidmet. Ich gehe den Fragen nach, wie die Schüler die Bedeutung des Kreuzestodes für ihr eigenes Leben einschätzen (5.1), welche Probleme und offenen Fragen das Thema bei ihnen aufwirft (5.2), und wie sie mit traditionellen Deutungen des Todes Jesu umgehen (5.3). Schließlich nehme ich in Abschnitt 6 auf Grundlage der Studie in einem Ausblick Stellung dazu, wie ich mir die Thematisierung von Kreuzestoddeutungen in der Praxis des Religionsunterrichts in Sachsen-Anhalt vorstelle.

2 Vorstellung der Studie „Für uns gestorben“ von Michaela Albrecht

Um den Vergleich mit der vorliegenden Studie zu ermöglichen, stelle ich im Folgenden die Studie „Für uns gestorben. Die Heilsbedeutung des Kreuzestodes Jesu Christi aus der Sicht Jugendlicher“ aus dem Jahr 2007 von Michaela Albrecht vor, die als Vorlage für die Erhebung in Sachsen-Anhalt dient und in Bayern durchgeführt wurde.

2.1 Forschungsinteresse

Albrecht untersucht in ihrer Studie im Rahmen ihrer Promotion die Vorstellungen Jugendlicher zur Heilsbedeutung des Kreuzestodes Jesu Christi. Dabei möchte sie herausfinden, inwieweit Jugendliche im 21. Jahrhundert traditionelle Kreuzestodlehren rezipieren bzw. eigene Vorstellungen entwickeln und für ihr eigenes Leben fruchtbar machen. Im Mittelpunkt ihres Interesses stehen dabei die soteriologischen Aspekte und der Einfluss soziokultureller Faktoren.¹ Albrecht steigt in die Debatte um die Aktualität von Kreuzestoddeutungen aus der Perspektive der Praktischen Theologie ein und stellt damit auch direkte Anfragen an die Praxis des schulischen Religionsunterrichts: Wie wird in der Schule vom Kreuz geredet und welche Aspekte interessieren die Jugendlichen überhaupt? Sie möchte eine Bestandsaufnahme bieten, damit „für den Umgang mit den Menschen, denen durch die Theologie und die Kirche Glaubens- und Lebenshilfe angeboten werden soll, [...] ihre Bedürfnisse und Wünsche, Bedrängnisse und Sorgen wahrgenommen werden“.² Sie geht davon aus, dass Schüler³ der gymnasialen Oberstufe auch auf theologischer Ebene sprachfähig sind. Umgekehrt sollen auch die Theologen durch die Fragen und Anregungen der Jugendlichen ermuntert werden, ihre systematisch-theologischen Vorstellungen zu reflektieren und gegebenenfalls neu zu ordnen. Der Wunsch nach „einer dialogischen Unterrichtsstruktur ohne Meinungsmonopol“⁴, die für beide Seiten konstruktive Impulse bieten kann, treibt Albrecht an, die gegenwärtige Lage zu untersuchen. Mit ihrer qualitativen

¹ Vgl. Albrecht 2007, S. 15 und 77.

² Ebd., S. 15.

³ Um der besseren Lesbarkeit willen wird im weiteren Verlauf von Schülern, Lehrern und Pfarrern gesprochen, wenn es nicht ausdrücklich um den Geschlechterunterschied geht. Damit soll kein Personenkreis bevorzugt oder benachteiligt werden.

⁴ Ebd., S. 322.

Vorgehensweise legt sie eine Orientierungsstudie auf einem bisher wenig erforschten Gebiet vor. So soll es möglich sein, „Hypothesen zu bilden, die Erklärungswert für andere Fälle haben“⁵. Durch die geringe Vorgabe von Deutungsmöglichkeiten kommen die Aspekte, die die Jugendlichen wirklich beschäftigen, in den Blick.

2.2 Durchführung

Für ihre qualitative Erhebung hat Albrecht 77 Jugendliche⁶ der elften und zwölften Jahrgangsstufe im Ethik- sowie im katholischen und evangelischen Religionsunterricht an einem oberfränkischen Gymnasium Aufsätze schreiben lassen, in denen sich die Schüler ohne Zeitdruck intensiv mit dem Kreuzestod Jesu Christi und seiner Bedeutung für ihr eigenes Leben auseinandersetzen sollten. Zur Anregung hat Albrecht folgenden Impulstext entwickelt:

»Also für mich hätte er nicht sterben brauchen!«, murmelt Martin.

Martin und Alexander sind gerade auf dem Nachhauseweg vom Sonntagsgottesdienst, den sie zwar nicht regelmäßig, aber doch ganz gerne ab und zu besuchen, zumindest wenn es etwas Besonderes gibt wie heute an Ostern. Sie sind Nachbarn und Freunde schon seit Sandkastenzeiten. Beide verstehen sich prima, haben die gleichen Interessen, spielen zusammen Fußball, engagieren sich in einer Jugendgruppe, gehen gemeinsam in die Disco oder eben wie heute in die Kirche. Aber dass Martin plötzlich so philosophisch ist, ist Alexander neu.

»Wer hätte nicht für dich sterben brauchen?«, fragt er deshalb zurück.

»Na Jesus!«, entgegnet Martin genervt. »Hast du dem Pfarrer denn überhaupt nicht zugehört?«

»Na ja, nicht so genau vielleicht. Was hat er denn gesagt?«, fragt Alexander.

Martin atmet tief durch und erklärt: »Das, was er immer sagt! *Das Jesus Christus für uns gestorben ist.* Das haben wir doch schon damals für die Konfirmandenprüfung auswendig lernen müssen. Du weißt schon, dieses Luther-Zeug: *Ich glaube, dass Jesus Christus mich verlorenen und verdammten Menschen erlöset hat, erworben, gewonnen*

⁵ Albrecht 2007, S. 78.

⁶ An der Studie nahmen 42 Mädchen und 35 Jungen teil. 25 Personen sind evangelisch, 49 römisch-katholisch und 3 bekenntnislos (vgl. ebd., S. 80).

von allen Sünden, vom Tode und von der Gewalt des Teufels, nicht mit Gold oder Silber, sondern mit seinem heiligen, teuren Blut und mit seinem unschuldigen Leiden und Sterben. Und so weiter.«

»Ja, ja. Ich weiß schon, so ungefähr zumindest«, murmelt Alexander. »Aber wo liegt jetzt eigentlich dein Problem?«⁷

Dazu stellt sie drei Fragenkomplexe:

1. Versuche, das Problem von Martin genauer auf den Punkt zu bringen!

Welche Probleme können Menschen mit der Aussage des Pfarrers, »Jesus Christus ist für uns gestorben«, haben?

Ist diese Aussage für dich problematisch?

2. Hat es für dich eine Bedeutung, dass Jesus Christus am Kreuz gestorben ist und von Gott auferweckt wurde?

Was bedeutet es für dich? Bzw.: Warum bedeutet es nichts für dich?

3. Was würdest du Martin antworten?⁸

Im ersten Fragenkomplex verbindet sie das Problem Martins mit dem anderer Personen und dem persönlichen Problem des angesprochenen Schülers. Ihre Intention ist eine kritische Auseinandersetzung mit der klassischen Kreuzestodlehre.⁹ Der zweite Fragenkomplex beschäftigt sich ausdrücklich mit Tod und Auferstehung Jesu Christi, wobei er wertneutral formuliert ist. Der dritte fordert die Schüler auf, ihren Umgang mit der Kreuzestodproblematik zu schildern. Zusätzlich konnten die Schüler freiwillig weitere Angaben zu ihrer Person machen, wie z. B. zu Hobbys, Familie, ihrer Einstellung zum Religionsunterricht und zur Kirche. Ihre Aufzeichnungen haben sie unter einem Pseudonym in einen Umschlag gesteckt, den sie sich in der nächsten Stunde zur erneuten Bearbeitung wieder nehmen konnten. Albrecht hatte in der Zwischenzeit die Aufsätze gelesen und mit Fragen versehen. Sie hakte nach, wenn die Schüler sich nur zum Tod oder der Auferstehung geäußert hatten, keine persönliche

⁷ Albrecht 2007, S. 82.

⁸ Ebd., S. 85.

⁹ Vgl. ebd., S. 90.

Meinung erkennbar war oder die Schüler Begriffe wie Erlösung losgelöst vom ursprünglichen Kontext verwendet hatten.

In der Auswertung der Aufsätze orientiert sie sich an der Dokumentarischen Methode von Ralf Bohnsack, nach der zunächst eine formulierende Interpretation vorgenommen wird, anschließend eine reflektierende Interpretation und eine Erstellung von Typologien.¹⁰ In der formulierenden Interpretation wird eine thematische Gliederung erarbeitet, die Quantität der verschiedenen Themen im jeweiligen Schülertext wird ins Verhältnis gesetzt und sprachliche und formale Besonderheiten werden festgehalten. Die reflektierende Interpretation beinhaltet eine komparative Analyse, in der Gemeinsamkeiten und Unterschiede zwischen den Aufsätzen in „maximale[r] und minimale[r] Kontrastierung“¹¹ herausgearbeitet werden. Um die Antworten der Schüler zu ordnen und zu einer Typologisierung zu kommen, teilt sie Themen in Dimensionen und (Unter-)Kategorien ein.

2.3 Befunde

Am häufigsten sprechen die befragten Schüler in Oberfranken die Versöhnungslehre an, indem sie von Vergebung der Sünden und Erlösung von denselben schreiben, ohne weiter auszuführen, in welchem Zusammenhang dies mit dem Kreuzestod Jesu Christi steht und was es für ihr eigenes Leben bedeutet. Den meisten Schülern ist dieses Deutungsmuster zwar bekannt, eine persönliche Aneignung ist aber nur unter den Jugendlichen zu finden, die dem Glauben, dem Christentum und der Kirche positiv gegenüberstehen. Davon übernehmen schneller die evangelischen Schüler diese traditionelle Lehre als die katholischen; zudem sprechen Mädchen häufiger als Jungen vom Kreuzestod als Rechtfertigungsgeschehen. Der Stellvertretergedanke taucht allerdings nur vereinzelt auf, auch wenn er durch das Luther-Zitat im Impulstext vorgegeben ist. Oft verstehen die kirchendistanzierten Jugendlichen stattdessen den Kreuzestod Jesu Christi als ein Symbol oder eine Metapher, wodurch die schriftlichen Zeugnisse nicht wortwörtlich verstanden werden dürfen.¹²

¹⁰ Vgl. Albrecht 2007, S. 93ff.

¹¹ Ebd., S. 98.

¹² Vgl. ebd., S. 109ff.

Viele Schüler sehen im Kreuzestod Jesu Christi eine Liebestat. Sie gehen oft von einem direkten Eingreifen Gottes in ihr Leben aus, was im Gegensatz zu einer deistischen Vorstellung steht. Mit dieser Deutung können sich auch kirchendistanzierte Jugendliche identifizieren. Teilweise schreiben sie diese Vorstellung Gott-Vater zu, der seinen einzigen Sohn für die Menschen opferte. Manche fragen sich dann aber, ob Gott-Vater keine andere Möglichkeit hatte, den Menschen Gnade zu erweisen. Teilweise betrachten sie Jesus Christus als einen herausragenden Menschen, der das Wohl anderer über sein eigenes stellt. Von ihm erhoffen sie sich konkrete Hilfe in ihrem eigenen Leben. Einige Schüler trennen nicht so sehr zwischen Gott-Vater und Gott-Sohn, sondern verbinden die Handlungen in einer Gottesvorstellung (vergleichbar mit der Vorstellung des Nizäischen Glaubensbekenntnisses). Deswegen fällt ihnen wahrscheinlich auch eine positive Deutung des Kreuzestodes leichter, weil dadurch, dass Gott-Vater und Gott-Sohn in einem gedacht werden, das Problem, dass ein Vater seinen Sohn opfert, in den Hintergrund tritt.¹³

Für manche Schüler ist das Kreuzesgeschehen und die Auferstehung Jesu Christi ein Zeichen der Hoffnung, ob nun allgemein oder spezifisch als Hoffnung auf ein Leben nach dem Tod. Diese Deutung übernehmen beinahe nur Jugendliche, die an die Existenz Gottes glauben. Den Schwerpunkt legen sie dabei auf das Ostergeschehen; das Kreuz, vor allem als Opfer oder Rechtfertigung, tritt in den Hintergrund. Andere erwähnen diese Interpretationen zwar, lehnen sie aber als persönliche Deutungsmöglichkeit ab.¹⁴

Für einige Jugendliche steht besonders das vorbildliche Verhalten Jesu auch außerhalb der Passionserzählung im Vordergrund, sodass er ihnen als herausragendes Beispiel für ethisches Handeln dient. Für sein heldenhaftes Handeln wurde er ihrer Meinung nach mit dem ewigen Leben belohnt. Häufig führen katholische Schüler diese Deutung an. Eine direkte Auswirkung auf ihr eigenes Handeln scheint diese Bewunderung für ihn aber nicht zu haben. Im Gegensatz zu Jesus Christus stehen die (anderen) Menschen der Passionserzählung in den Schüleraufsätzen als Negativbeispiel da, weil Jesus durch ihr grausames Handeln gekreuzigt wurde. Andere Jugendliche betonen, dass er für seine

¹³ Vgl. Albrecht 2007, S. 113ff.

¹⁴ Vgl. ebd., S. 120ff.

Überzeugungen als Märtyrer gestorben sei und durch das Festhalten an seinem Glauben die Passion und Kreuzigung überstanden habe.¹⁵

Im Hinblick auf das Leiden Jesu Christi verstehen viele Jugendliche ihr persönliches Leiden oder das anderer Menschen nicht als Strafe, sondern versuchen es zu akzeptieren. Eine Schülerin empfindet Gottes Verhalten in ihrem Leid als solidarisch, weil er selbst gelitten habe. Aber auch die anderen Jugendlichen, die das Leid thematisieren, finden durch das Mitleiden Gottes eine Antwort auf die Theodizeefrage. Dieses Thema taucht allerdings nur bei Schülerinnen auf, die zudem Religion, Christentum und Kirche gegenüber positiv eingestellt sind, und nur wenige setzen Jesu Leiden mit dem der Menschen in Beziehung.¹⁶

Einen weiteren wichtigen Aspekt sehen einige Jugendliche in der grundlegenden Bedeutung des Kreuzestodes Jesu Christi und seiner Auferstehung für den christlichen Glauben und die Institution Kirche, die es beide ohne diese Ereignisse nicht geben würde. Über das fundamentale Glaubensereignis wissen sich einige traditionell kirchlich gebundene Schüler mit anderen Gläubigen verbunden. Der Kreuzestod ist hier lediglich Voraussetzung für das wichtiger erscheinende Ereignis der Auferstehung. Fast ausschließlich kirchennahe Jugendliche, die zum großen Teil katholisch sind, halten diese Deutung für besonders erwähnenswert. Insbesondere Mädchen verweisen darauf.¹⁷

2.4 Abgeleitete Konsequenzen für den Religionsunterricht

Im Zusammenhang mit einer Auswertung der Lehrpläne für Grundschulen und Gymnasien in Bayern fordert Albrecht eine intensivere Auseinandersetzung mit dem Thema Kreuzestod und Auferstehung. Dabei legt sie besonderen Wert darauf, biblische Texte als Evangelium wahrzunehmen.¹⁸ Eine Auseinandersetzung mit traditionellen Kreuzestodlehren im zeitgeschichtlichen Kontext stellt für sie eine unabdingbare

¹⁵ Vgl. Albrecht 2007, S. 124ff.

¹⁶ Vgl. ebd., S. 130ff.

¹⁷ Vgl. ebd., S. 134ff.

¹⁸ Vgl. ebd., S. 303f.

Erweiterung dar, weil die Schüler im Bereich der Kirchen mit ihnen unweigerlich in Kontakt kommen.¹⁹ Ihre Diskussion werde allerdings meistens dem schulischen Religionsunterricht überlassen. „Schon Kindern und Jugendlichen, aber auch Erwachsenen müssten die notwendigen fachlichen Grundlagen vermittelt und Mut zu eigenständigem theologischen Urteilen gemacht werden.“²⁰ Deshalb sollen auch eigene Interpretationen der Schüler ihren Platz im Unterrichtsgeschehen finden, die nicht von großen soteriologischen Gedanken geprägt sind, für einige Schüler aber durchaus plausible Antworten auf Fragen liefern, die auch im Unterrichtsgeschehen gestellt werden.²¹ Wichtig ist ihr in der Auseinandersetzung mit verschiedenen Interpretationen eine Verknüpfung von traditionellen und persönlichen Deutungsmöglichkeiten.

Voraussetzung für einen produktiven Umgang mit Bibeltexten ist ihre Befragung nach einem existentiellen Wahrheitsgehalt. Dabei geht es um das (im Idealfall vertrauensvolle) Verhältnis zwischen Gott und Mensch und um eine Selbst- und Weltdeutung, die sich im Glauben widerspiegelt.²² Je nachdem, wie man das Verhältnis von Gott-Vater und Jesus einstuft, ändert sich auch die Bedeutung von Jesu Tod. Die Ambivalenz zwischen Immanenz und Transzendenz, die in der Zwei-Naturen-Lehre zum Ausdruck kommt, soll nach Albrecht den Schülern nicht vorenthalten werden. Sie argumentiert mit John Polkinghorne, der anführt, dass Schüler im Physikunterricht durchaus Fähigkeiten zeigen, komplementäre Modelle gedanklich zu durchdringen (z. B. lernen sie das Licht als Teilchen und als Welle kennen). Deshalb sind ähnliche Anforderungen auch im Religionsunterricht gerechtfertigt.²³

Albrecht weist zu Recht auf ein Verständigungsproblem zwischen der Alltagssprache der Jugendlichen und der Sprache biblischer Texte und der Kirchenväter hin. Deshalb plädiert sie im Umgang mit historischen Texten für eine eingehende Betrachtung der sprachlichen Besonderheiten unter Einbeziehung der Autorenintention. Letztendlich möchte sie die Schüler zu einer persönlichen Auseinandersetzung mit traditioneller kirchlicher Lehre ermutigen und dazu, sie für sich fruchtbar zu machen. Dies lässt sich

¹⁹ Vgl. Albrecht 2007, S. 304ff.

²⁰ Ebd., S. 307.

²¹ Vgl. ebd., S. 308.

²² Vgl. ebd., S. 310.

²³ Vgl. ebd., S. 311.

vor allem in „einer dialogischen Unterrichtsstruktur ohne Meinungsmonopol“²⁴ des Lehrers verwirklichen. Von ihm erwartet sie eine hohe Sachkompetenz, Sensibilität für die religiösen Gefühle der Schüler und die Fähigkeit zu einer klaren persönlichen Positionierung, wobei diese Möglichkeit zugleich den Schülern eingeräumt werden muss. Zum Schluss weist sie darauf hin, dass jegliche Aneignung von Lehren – besonders auch im Bereich der Theologie – im Rahmen von Assimilation und Akkommodation bis hin zur Äquilibration abläuft, wie sie Jean Piaget beschrieben hat.²⁵ In Bezug auf theologische Kreuzestodlehren heißt dies, dass jeder Mensch als Empfänger das vermittelte Wissen für sich subjektiv zu einer „gelingenden Gestaltung des Glaubens und Lebens“²⁶ selektiert und modifiziert. Aber auch der Sender gibt dieses Wissen in der für ihn selbst selektierten und modifizierten Weise weiter, sodass auf keiner der beiden Seiten von objektiver Lehre gesprochen werden kann.

3 Die Vergleichsstudie in Sachsen-Anhalt

3.1 Forschungsinteresse

In den Rahmenrichtlinien (RRL) für den evangelischen und katholischen Religionsunterricht in der Oberstufe Sachsen-Anhalts wird der Kreuzestod Jesu Christi mit verschiedenen Deutungsmöglichkeiten im Bereich der Christologie thematisiert.²⁷ Mehr als fraglich ist aber, ob Jesus Christus überhaupt noch eine ernst zu nehmende Rolle im Leben der Jugendlichen spielt oder eine solche einnehmen kann. Domsgen und Lütze stellten in ihrer Studie fest, dass „mit zunehmendem Alter der Schülerinnen und Schüler traditionelle Glaubenssätze stärker hinterfragt werden“²⁸. Eine persönliche Rezeption fällt vielen Schülern oft schwer, weil für sie diese Kreuzestoddeutungen wenig plausibel sind und mit anderem erlernten Wissen schwer zu vereinbaren zu sein scheinen.

Mit meiner Studie will ich der Frage auf den Grund gehen, welche Voraussetzungen und Vorstellungen Jugendliche zum Thema Kreuzestod Jesu Christi in den

²⁴ Albrecht 2007, S. 322.

²⁵ Vgl. ebd., S. 326.

²⁶ Ebd., S. 326.

²⁷ Vgl. Kultusministerium des Landes Sachsen-Anhalt 2003b, S. 124 und ebd. 2003c, S. 92.

²⁸ Domsgen/Lütze 2010, S. 62f.

Religionsunterricht in Sachsen-Anhalt mitbringen. Der Schwerpunkt der Untersuchung wird vor allem auf die eher konfessionslose Prägung der Schüler im ostdeutschen Raum am Beispiel von Halle und Umgebung gelegt. Eine Vermutung ist, dass die Schüler im Religionsunterricht zwar verschiedene Kreuzestoddeutungen kennen lernen, sie aber nicht produktiv für sich verwerten können oder sogar ablehnen (Hypothese 1). Möglicherweise sind sie durch ihren familiären Hintergrund so geprägt, dass sie die Vorstellung als abstrus zurückweisen, dass jemand für uns gestorben sein soll (Hypothese 2). In diesem Zusammenhang sind ihnen wahrscheinlich besonders soteriologische Deutungsmuster fremd (Hypothese 3) und es fällt ihnen schwer, einen Bezug zwischen dem Kreuzesgeschehen und ihrem eigenen Leben herzustellen (Hypothese 4). Ich vermute, dass viele Schüler Jesus als ethisches Vorbild ansehen, weil er sich um ausgegrenzte Menschen gekümmert hat und ein fürsorgliches Verhalten auch heute noch hohes Ansehen genießt (Hypothese 5). Einige werden aber wahrscheinlich auch Zweifel hegen, ob Jesus überhaupt gelebt und sich so verhalten hat, wie es überliefert ist (Hypothese 6).

Bei meiner Untersuchung sollen die Schülermeinungen im Mittelpunkt stehen. Zu ihrer Erhebung habe ich einen Fragebogen mit Impulstext entwickelt, der sich an die Vorlage von Albrechts Dissertation anlehnt. Vermutete Unterschiede zwischen den Vorstellungen der Jugendlichen aus Sachsen-Anhalt und Bayern aufgrund von regionalen und familiären Unterschieden werden in einem qualitativen Vergleich untersucht. Es besteht die Annahme, dass die durchschnittlich schwächer kirchlich geprägten Jugendlichen aus Sachsen-Anhalt weniger Deutungsmöglichkeiten für den Kreuzestod Jesu benennen können und diese auch seltener für sich übernehmen. Mit meinem Forschungsprojekt möchte ich Impulse für eine schülerorientierte Thematisierung des Kreuzestodes im Religionsunterricht der Oberstufe liefern.

3.2 Durchführung

3.2.1 Die befragten Schüler

Im Zeitraum von Dezember 2011 bis Januar 2012 haben an sechs verschiedenen Gymnasien in Halle und Umgebung aus den Religionskursen der elften und zwölften

Jahrgangsstufe 130 Schüler (41 Jungen und 89 Mädchen) an meiner Studie teilgenommen.²⁹ Davon sind 70 getauft, 22 konfirmiert und 28 gefirmt. Zum Zeitpunkt der Befragung waren die Schüler 16 bis 19 Jahre alt. 19 Schüler geben an, dass sie häufig Angebote der christlichen Jugendarbeit wahrnehmen, 34 besuchen diese Veranstaltungen selten, 77 nie. Über ihre Eltern geben die Schüler Auskunft, dass 54 Väter und 60 Mütter Kirchenmitglieder sind. Im weiteren Verlauf werde ich im Gegensatz zu Albrecht lediglich zwischen getauften und ungetauften Schülern unterscheiden, weil diese Gruppen eindeutig bestimmbar und zwischen ihnen die größten Unterschiede zu erwarten sind.

3.2.2 Der verwendete Impulstext und die dazugehörigen Fragen

Zur Einführung in das Thema habe ich den Impulstext, den Albrecht in ihrer Studie verwendet hat, etwas verändert:

„Also für mich hätte er nicht sterben brauchen!“, murmelt Martin.
Martin und Alexander sind gerade auf dem Nachhauseweg von der Schule. In der letzten Stunde hatten sie Religion. Sie sind Nachbarn und Freunde schon seit Sandkastenzeiten. Beide verstehen sich prima, haben die gleichen Interessen, spielen zusammen Fußball, engagieren sich in einer Jugendgruppe und gehen gemeinsam in die Disco. Aber dass Martin plötzlich so nachdenklich ist, ist Alexander neu.
„Wer hätte nicht für dich sterben brauchen?“, fragt er deshalb zurück.
„Na Jesus!“, entgegnet Martin genervt. „Hast du gerade in Religion überhaupt nicht zugehört?“
„Na ja, nicht so genau vielleicht. Was hat Herr Müller denn gesagt?“, fragt Alexander. Martin atmet tief durch und erklärt: „Das, was er immer sagt. Dass Jesus Christus für uns am Kreuz gestorben ist. Und so weiter. Wenn du mal in die Kirche gehst, ist das auch so ziemlich das Erste, was dir im Gottesdienst erzählt wird.“
„Ja, ja. Ich weiß schon, so ungefähr zumindest“, murmelt Alexander. „Aber wo liegt jetzt eigentlich dein Problem?“...

²⁹ Da der Fragebogen von Albrecht nicht veröffentlicht ist, habe ich mich im Design der Fragen zur Person und Konfessionszugehörigkeit an der Studie von Domsgen/Lütze (2010) orientiert.

Obwohl jede Veränderung der Aufgabenstellung die Vergleichbarkeit erschwert, lasse ich die beiden Protagonisten Martin und Alexander nicht aus dem Sonntagsgottesdienst, sondern aus dem Religionsunterricht kommen. Martin zitiert in meinem Text nicht Luthers Katechismus, sondern beschreibt den Kern seines Problems mit den Worten „dass Jesus für uns am Kreuz gestorben ist“. Mit dieser Modifizierung beabsichtige ich, eine mögliche Alltagssituation der Schüler in Sachsen-Anhalt besser zu beschreiben. Die wenigsten Schüler gehen hier in den Konfirmandenunterricht und lernen dort noch Luthers Katechismus auswendig. Zumal da in dem zitierten Abschnitt schon eine Deutungsmöglichkeit des Kreuzestodes Jesu Christi – nämlich eine Erlösungsvorstellung unter Verwendung der Blutmetaphorik – enthalten ist. Mit der Formulierung „für uns am Kreuz gestorben“ sollen den Schülern verschiedene Interpretationsrichtungen offengehalten werden, damit sie möglichst wenig im Vorfeld beeinflusst werden. Ebenso verzichte ich darauf, den Schülern ihre Aufsätze mit Anmerkungen von mir ein zweites Mal vorzulegen. Albrecht räumt bereits ein, dass die Motivation der Schüler nicht besonders groß und das Resultat ihrer ergänzten Antworten nach der zweiten Begegnung mit der Fragestellung nicht ergiebig waren. In Anbetracht der großen Schülerzahl und dem damit verbundenen zeitlich großen Aufwand beschränke ich mich auf eine einfache Befragung der Schüler.

Nach einer kurzen thematischen Einleitung sind die Schüler aufgefordert, Angaben über ihre Person und Konfessionszugehörigkeit zu machen. Daran schließt sich auf meinem Fragebogen³⁰ der veränderte Impulstext unter Beibehaltung der von Albrecht bereits verwendeten Fragen an. Die Schüler hatten für die schriftliche Bearbeitung der Fragen 45 Minuten Zeit.

3.2.3 Auswertungsverfahren

Aufgrund der hohen Rücklaufquote der Fragebögen habe ich mich dazu entschlossen, auch statistische Fragen in meine Arbeit einzubeziehen. Bei den Darstellungen der Ergebnisse in Kreuztabellen geht es mir vor allem darum, Zusammenhänge zwischen verschiedenen kategorialen Variablen aufzuspüren. Diese Zusammenhänge müssen

³⁰ Der Fragebogen ist im Anhang beigelegt.

anschließend unter Berücksichtigung von Störfaktoren diskutiert und mit den aufgestellten Hypothesen verglichen werden. Mögliche kausale Erklärungen für diese Zusammenhänge kann vielleicht der interpretatorische Teil auf Grundlage der Schülertexte liefern.

Neben den auf dem Fragebogen vorgegebenen Kategorien Alter, Geschlecht, Taufe, kirchliche Jugendarbeit und Kirchenmitgliedschaft der Eltern habe ich nach dem Lesen der Aufsätze im Sinne eines reduktiven Analyseverfahrens³¹ weitere inhaltliche Kategorien zur Systematisierung gebildet, die die Schüler in Bezug auf das Kreuzesgeschehen zwar nicht unbedingt mit diesen Begriffen, wohl aber inhaltlich angesprochen haben. Dazu gehören die Bedeutung des Kreuzestodes für das eigene Leben, die Heilsbedeutung des Kreuzesgeschehens, die Satisfaktion, Jesu Tod als Opfer, Jesu Tod als Gnade gegenüber den Menschen, die damit verbundene Vergebung der Sünden, Jesu Tod als Liebestat, Jesu Tod und Auferstehen als Zeichen der Hoffnung, Jesus als Märtyrer, Jesus als ethisches Vorbild, das Leiden Jesu, das Kreuzesgeschehen als Fundament für den christlichen Glauben und die Entstehung der Kirche, Jesus als Gottessohn, die Allmacht Gottes, Jesus als Retter, das Kreuzesgeschehen als Symbol, die Frage nach der Historizität, der Tod Jesu als Erlösung der Menschen, die Theodizeefrage, die Beurteilung der Auferstehung und schließlich Schuldgefühle gegenüber Jesus.³² In der statistischen Auswertung berücksichtige ich, wie oft die obigen Kategorien angesprochen wurden. Zumeist ist mit der Benennung eines Themas auch eine positive Grundhaltung zu ihm gegeben.

Der größere Teil meiner Auswertung nähert sich auf qualitative Weise den Texten der Schüler. Dazu gehe ich analog zu Albrecht nach der dokumentarischen Methode vor, die Bohnsack in Anlehnung an Karl Mannheim entwickelt hat.³³ Im Abschnitt 3.4 Qualitative Befunde stelle ich die aus der formulierenden und der reflektierenden Interpretation gewonnenen Ergebnisse anhand von fünf ausgewählten Schülertexten

³¹ Vgl. Porzelt/Güth 2000, S. 73f.

³² Mit den von Albrecht gebildeten Kategorien stimmen folgende thematisch überein: Vergebung der Sünden, Jesu Tod als Liebestat, Jesu Tod und Auferstehen als Zeichen der Hoffnung, Jesus als ethisches Vorbild, das Leiden Jesu und das Kreuzesgeschehen als Grundlage für Glaube und Kirche. Vgl. Albrecht 2007, S. 102ff.

³³ Vgl. Bohnsack 1989, S. 343ff.

vor. Dabei werden positive wie negative Gegenhorizonte berücksichtigt, in denen sich die Auseinandersetzung der Schüler mit der Kreuzestodthematik widerspiegelt. Ich prüfe diese Beispieltex te auf Unterschiede und Gemeinsamkeiten. Aus den zusammengefassten Ergebnissen skizziere ich anschließend Argumentationsmuster, die wiederkehrende inhaltliche und strukturelle Merkmale in verschiedenen Schülertexten der Studie aufweisen. Einen besonderen Schwerpunkt lege ich dabei auf die regionale und familiäre Prägung. Im Gegensatz zu Albrecht, die die Aussagen der Schüler mit dem Maßstab traditioneller Kreuzestodlehren misst, beschreibe ich nicht in erster Linie, was in den Schülertexten zu einer umfassenden Interpretation des Kreuzestodes Jesu fehlt. Die knappen Ausführungen der Schüler sind wohl auch der kurzen Bearbeitungszeit geschuldet. Vielmehr möchte ich in meiner Analyse ihre dargelegten Gedanken als eigenständige Leistung würdigen und danach fragen, welche Aspekte ihnen in der Interpretation des Kreuzestodes Jesu besonders wichtig sind.

3.3 Quantitative Befunde

Zu den inhaltlichen Kategorien muss hier noch einmal betont werden, dass sie erst nachträglich von mir erstellt wurden. Die Schüler hatten keine thematischen Vorgaben, sondern mussten in ihren Überlegungen selbst auf bestimmte Themen zu sprechen kommen. Daher fallen die absoluten wie relativen Zahlen weit geringer aus, als es bei anderen quantitativen Ergebnissen eines Fragebogens mit konkreten Items zu vermuten wäre. Zusätzlich besteht die Annahme, dass einige Themen für manche Schüler so selbstverständlich sind, dass sie sie in ihren Texten überhaupt nicht ansprechen oder dass Zeitnot sie daran hindert.

3.3.1 Häufigkeiten

Die Frage nach der persönlichen Bedeutung war in den Fragen zum Impulstext impliziert, sodass 68 Schüler angaben, dass die Thematik um Jesu Kreuzestod und Auferstehung eine persönliche Bedeutung für sie hat. Implizit gehen 87 Schüler davon aus, dass Jesu Kreuzigung ein historischer Fakt ist. Nach der Häufigkeit der Themennennung geordnet, sprechen 61 Schüler auch der Auferstehung eine hohe

Bedeutung zu; 27 sprechen ihr explizit eine Bedeutung ab. 59 Schüler äußern, dass die Menschen Schuldgefühle gegenüber Jesus hegen, weil sie sich durch seine Liebestat unter Druck gesetzt fühlen. Für 31 Schüler bedeutet das Kreuzesgeschehen Hoffnung, wobei hier zwischen Hoffnung auf ein Leben nach dem Tod und Hoffnung auf bessere Zeiten in der gegenwärtigen Welt unterschieden werden muss. 30 Schüler sprechen von Jesus als Gottes Sohn. 29 Schüler bezeichnen Jesu Tod als ein Opfer, das im heutigen umgangssprachlichen Gebrauch oft ein passives Opfer bestimmter Umstände meint. 24 Schüler sprechen das Thema Vergebung an. Für 23 Schüler ist Jesus vor allem ein Vorbild in ethischen Fragen. Ebenso viele sehen im Kreuzestod das Fundament des christlichen Glaubens und der Institution Kirche. Eine Tat aus Liebe ist der Kreuzestod für 18 Schüler. 17 bezeichnen Jesus als einen Märtyrer. 16 Schüler betonen den symbolischen Gehalt der Berichte über Jesu Tod und Auferstehung. 11 Schüler bezeichnen Jesus als Retter; ebenso viele stellen fest, dass Jesus das Leid der Menschen kennt, weil er selbst gelitten hat. 8 Schüler sprechen von Gottes Allmacht und der Satisfaktion. Erlösung wird von 7 Schülern thematisiert. 6 Schüler empfinden Jesu Tod und Auferstehung als Heil für die Menschen bzw. beschäftigen sich mit der Theodizeefrage.

3.3.2 Zusammenhänge zwischen kategorialen Variablen

Bei der Untersuchung von Zusammenhängen zwischen kategorialen Variablen nehme ich ausschließlich die Ergebnisse in den Blick, die eine Signifikanz von ,000 nach dem Chi-Quadrat-Test von Pearson aufweisen. Ein besonders großer Zusammenhang besteht zwischen der *Taufe* und der ausgesprochen positiven Bedeutung des Kreuzestodes. 80% der getauften Schüler³⁴ sprechen dem Kreuzestod Jesu für ihr Leben eine persönliche Bedeutung zu, immerhin aber behaupten dies auch 20% der Schüler, die nicht getauft sind (Abb. a). Mit der Taufe hängen ebenso folgende Kategorien zusammen: das selbstständige Bekenntnis im Sinne von Konfirmation oder Firmung (31,4% der Getauften sind konfirmiert, 40% sind gefirmt, Abb. 1³⁵), der Besuch von Angeboten

³⁴ Der Prozentsatz der getauften Schüler im evangelischen Religionsunterricht an Gymnasien in Sachsen-Anhalt, wie er bei Domsgen/Lütze 2010 angegeben ist, stimmt mit dem in dieser Studie überein (ca. 54%). Vgl. Domsgen/Lütze 2010, S. 71.

³⁵ Die nummerierten Abbildungen sind im Anhang zu finden.

christlicher Jugendarbeit (65,7% der Getauften, aber nur 11,7% der Ungetauften besuchen christliche Jugendveranstaltungen, Abb. 2) und die Kirchenmitgliedschaft der Eltern (70% der Väter der getauften Schüler sind Kirchenmitglieder, aber nur 11,7% der Väter der ungetauften, Abb. 3; 81,4% der Mütter der getauften Schüler sind Kirchenmitglieder, aber nur 6,7% der Mütter der ungetauften, Abb. 4).

Abb. a Kreuztabelle: Taufe und persönliche Bedeutung

			Persönliche Bedeutung		Gesamt
			nein	ja	
Taufe	nicht getauft	Anzahl	48	12	60
		% innerhalb von Taufe	80,0%	20,0%	100,0%
		% innerhalb von pers. Bed.	77,4%	17,6%	46,2%
	getauft	Anzahl	14	56	70
		% innerhalb von Taufe	20,0%	80,0%	100,0%
		% innerhalb von pers. Bed.	22,6%	82,4%	53,8%
Gesamt	Anzahl	62	68	130	
	% innerhalb von Taufe	47,7%	52,3%	100,0%	
	% innerhalb von pers. Bed.	100,0%	100,0%	100,0%	

Besonders signifikante Zusammenhänge lassen sich zu folgenden inhaltlichen Variablen ziehen: Hoffnung (90,3%, die dieses Thema ansprechen, sind getauft, Abb. b), Grundlage für Glaube und Kirche (91,3%, die dieses Thema angesprochen haben, sind getauft, Abb. c) und die Bedeutung der Auferstehung (die Schüler, die die Auferstehung positiv beurteilen, sind zu 78,7% getauft und zu 21,3% nicht getauft, Abb. 5).

Abb. b Kreuztabelle: Taufe und Hoffnung

			Hoffnung		Gesamt
			k. A.	erwähnt	
Taufe	nicht getauft	Anzahl	57	3	60
		% innerhalb von Taufe	95,0%	5,0%	100,0%
		% innerhalb von Hoffnung	57,6%	9,7%	46,2%
	getauft	Anzahl	42	28	70
		% innerhalb von Taufe	60,0%	40,0%	100,0%
		% innerhalb von Hoffnung	42,4%	90,3%	53,8%
Gesamt	Anzahl	99	31	130	
	% innerhalb von Taufe	76,2%	23,8%	100,0%	
	% innerhalb von Hoffnung	100,0%	100,0%	100,0%	

Abb. c Kreuztabelle: Taufe und Grundlage für Glaube und Kirche

			Glaube/Kirche		Gesamt
			k. A.	erwähnt	
Taufe	nicht getauft	Anzahl	58	2	60
		% innerhalb von Taufe	96,7%	3,3%	100,0%
		% innerhalb von Glaube/Kirche	54,2%	8,7%	46,2%
	getauft	Anzahl	49	21	70
		% innerhalb von Taufe	70,0%	30,0%	100,0%
		% innerhalb von Glaube/Kirche	45,8%	91,3%	53,8%
Gesamt	Anzahl	107	23	130	
	% innerhalb von Taufe	82,3%	17,7%	100,0%	
	% innerhalb von Glaube/Kirche	100,0%	100,0%	100,0%	

Zu den bereits in Zusammenhang gestellten kategorialen Variablen gibt es auch große Zusammenhänge, was das *selbstständige Bekenntnis* betrifft: 63,7% der Konfirmierten besuchen Angebote der christlichen Jugendarbeit; bei den Gefirmten sind es 89,3%, von den anderen Schülern sind es 17,5%, Abb. 6. Von 75% der Schüler, die kein selbstständiges Bekenntnis abgelegt haben, sind die Väter keine Kirchenmitglieder; von 63% der Konfirmierten sind die Väter Kirchenmitglieder, bei den Gefirmten sind es 78,6%, Abb. 7. Im Zusammenhang mit der Kirchenmitgliedschaft der Mütter verhält es sich ähnlich: 76,3% der Mütter derer, die kein selbstständiges Bekenntnis abgelegt haben, sind keine Mitglieder der Kirche, 68,2% der Mütter der Konfirmierten sind Kirchenmitglieder; bei den Gefirmten sind es 96,4%, Abb. 8. Im Vergleich zu der größeren Gruppe der Getauften spielt unter den Schülern, die zusätzlich auch noch konfirmiert oder gefirmt sind, die Bedeutung des Kreuzestodes für das eigene Leben eine noch größere Rolle (81,8% bei den Konfirmierten und 82,1% bei den Gefirmten, Abb. 9). Das Thema Hoffnung ist von den drei Gruppen unterschiedlich oft bearbeitet worden. 53,6% der Gefirmten sprachen dieses Thema an, 31,8% der Konfirmierten und 11,3% der anderen Schüler (Abb. d).

Abb. d Kreuztabelle: Selbstständiges Bekenntnis und Hoffnung

			Hoffnung		Gesamt
			k. A.	erwähnt	
Selbst- ständiges Bekenntnis	k. A.	Anzahl	71	9	80
		% innerhalb von Bekenntnis	88,8%	11,3%	100,0%
		% innerhalb von Hoffnung	71,7%	29,0%	61,5%
	konfirmiert	Anzahl	15	7	22
		% innerhalb von Bekenntnis	68,2%	31,8%	100,0%
		% innerhalb von Hoffnung	15,2%	22,6%	16,9%
	gefirmt	Anzahl	13	15	28
		% innerhalb von Bekenntnis	46,4%	53,6%	100,0%
		% innerhalb von Hoffnung	13,1%	48,4%	21,5%
Gesamt	Anzahl	99	31	130	
	% innerhalb von Bekenntnis	76,2%	23,8%	100,0%	
	% innerhalb von Hoffnung	100,0%	100,0%	100,0%	

Ähnlich verhält es sich mit der Grundlage für Glaube und Kirche: 46,4% der Gefirmten, 13,6% der Konfirmierten und 8,8% der anderen Schüler sehen in dieser Hinsicht den Kreuzestod als wichtig an (Abb. e).

Abb. e Kreuztabelle: Selbstständiges Bekenntnis und Grundlage für Glaube und Kirche

			Glaube/Kirche		Gesamt
			k. A.	erwähnt	
Selbst- ständiges Bekenntnis	k. A.	Anzahl	73	7	80
		% innerhalb von Bekenntnis	91,3%	8,8%	100,0%
		% innerhalb von Glaube/Kirche	68,2%	30,4%	61,5%
	konfirmiert	Anzahl	19	3	22
		% innerhalb von Bekenntnis	86,4%	13,6%	100,0%
		% innerhalb von Glaube/Kirche	17,8%	13,0%	16,9%
	gefirmt	Anzahl	15	13	28
		% innerhalb von Bekenntnis	53,6%	46,4%	100,0%
		% innerhalb von Glaube/Kirche	14,0%	56,5%	21,5%
Gesamt	Anzahl	107	23	130	
	% innerhalb von Bekenntnis	82,3%	17,7%	100,0%	
	% innerhalb von Glaube/Kirche	100,0%	100,0%	100,0%	

Ein Zusammenhang ist auch zwischen dem Besuch von *Angeboten christlicher Jugendarbeit* und der Kirchenmitgliedschaft der Eltern festzustellen: Von 75,7% der konfessionslosen Väter besuchen die Kinder keine christlichen Jugendveranstaltungen. Umgekehrt sind es 55% der evangelischen und 70,6% der katholischen Väter, deren Kinder zu christlichen Jugendangeboten gehen, Abb. 10. Bei den Müttern bietet sich ein ähnliches Bild: Die Kinder von 79,7% der konfessionslosen Mütter besuchen keine christlichen Jugendveranstaltungen. 55% der evangelischen und 70% der katholischen Mütter haben Kinder, die ein solches Angebot wahrnehmen, Abb. 11. Ebenso spielt die Bedeutung für das eigene Leben in diesem Zusammenhang eine große Rolle: 66,2% der Jugendlichen, für die der Kreuzestod eine persönliche Bedeutung hat, gehen zu christlichen Jugendveranstaltungen, wohingegen 87,1% derer, für die der Kreuzestod keine persönliche Bedeutung hat, auch keine christlichen Jugendangebote nutzen, Abb. 12. Thematisch hängen mit dem Besuch von christlichen Jugendveranstaltungen besonders die Themen Hoffnung und Auferstehung zusammen. 80,7% derer, die Hoffnung thematisieren, gehen zu christlichen Jugendveranstaltungen; 71,7% derer, die Hoffnung nicht thematisieren, nutzen auch keine christlichen Jugendangebote, Abb. f. 60,7% derer, die die Auferstehung für sich positiv beurteilen, besuchen christliche Jugendveranstaltungen, 81,5% derer, die die Auferstehung für sich negativ beurteilen, gehen zu keiner christlichen Jugendveranstaltung, Abb. 13.

Abb. f Kreuztabelle: Christliche Jugendarbeit und Hoffnung

			Hoffnung		Gesamt
			k. A.	erwähnt	
Christliche Jugendarbeit	nie	Anzahl	71	6	77
		% innerhalb von Jugendarbeit	92,2%	7,8%	100,0%
		% innerhalb von Hoffnung	71,7%	19,4%	59,2%
	selten	Anzahl	19	15	34
		% innerhalb von Jugendarbeit	55,9%	44,1%	100,0%
		% innerhalb von Hoffnung	19,2%	48,4%	26,2%
	oft	Anzahl	9	10	19
		% innerhalb von Jugendarbeit	47,4%	52,6%	100,0%
		% innerhalb von Hoffnung	9,1%	32,3%	14,6%
Gesamt	Anzahl	99	31	130	
	% innerhalb von Jugendarbeit	76,2%	23,8%	100,0%	
	% innerhalb von Hoffnung	100,0%	100,0%	100,0%	

Neben den oben bereits dargestellten Zusammenhängen steht die *Kirchenmitgliedschaft der Eltern* mit der persönlichen Bedeutung des Kreuzestodes für die Jugendlichen in Verbindung: Für die Kinder von 80% der evangelischen und von 73,5% der katholischen Väter hat der Kreuzestod eine persönliche Bedeutung; bei den Kindern der konfessionslosen Väter sind es 33,8% (Abb. g).

Abb. g Kreuztabelle: Kirchenmitgliedschaft der Väter und persönliche Bedeutung

			Persönliche Bedeutung		Gesamt
			nein	ja	
Vater	konfessionslos	Anzahl	49	25	74
		% innerhalb von Vater	66,2%	33,8%	100,0%
		% innerhalb von pers. Bed.	79,0%	36,8%	56,9%
	evangelisch	Anzahl	4	16	20
		% innerhalb von Vater	20,0%	80,0%	100,0%
		% innerhalb von pers. Bed.	6,5%	23,5%	15,4%
	katholisch	Anzahl	9	25	34
		% innerhalb von Vater	26,5%	73,5%	100,0%
		% innerhalb von pers. Bed.	14,5%	36,8%	26,2%
Sonstige	Anzahl	0	2	2	
	% innerhalb von Vater	,0%	100,0%	100,0%	
	% innerhalb von pers. Bed.	,0%	2,9%	1,5%	
Gesamt	Anzahl	62	68	130	
	% innerhalb von Vater	47,7%	52,3%	100,0%	
	% innerhalb von pers. Bed.	100,0%	100,0%	100,0%	

In Bezug auf die Mütter sind es 80% der evangelischen und 77,5% der katholischen Mütter, deren Kinder dem Kreuzestod für sich eine persönliche Bedeutung einräumen; bei den konfessionslosen sind es 29% (Abb. h).

Für die mütterliche Seite ist darüber hinaus ein Zusammenhang zu den Themen Hoffnung, Grundlage für Glaube und Kirche und die Auferstehung erkennbar. Unter den Kindern der katholischen Mütter haben 47,5% sich mit dem Thema Hoffnung befasst, unter den Kindern der evangelischen 30% und unter den Kindern der konfessionslosen 8,7%, Abb. 14. Unter den Kindern der katholischen Mütter benennen 40% den Kreuzestod als Grundlage für den Glauben und die Kirche, unter den Kindern der evangelischen sind es 15% und unter den Kindern der konfessionslosen 5,8%, Abb.

15. Unter den Kindern der katholischen Mütter beurteilen für sich 75% die Auferstehung positiv, unter den Kindern der evangelischen sind es 55% und unter den Kindern der konfessionslosen sind es 29%, Abb. 16.

Abb. h Kreuztabelle: Kirchenmitgliedschaft der Mütter und persönliche Bedeutung

			Persönliche Bedeutung		Gesamt
			nein	ja	
Mutter	konfessionslos	Anzahl	49	20	69
		% innerhalb von Mutter	71,0%	29,0%	100,0%
		% innerhalb von pers. Bed.	79,0%	29,4%	53,1%
	evangelisch	Anzahl	4	16	20
		% innerhalb von Mutter	20,0%	80,0%	100,0%
		% innerhalb von pers. Bed.	6,5%	23,5%	15,4%
	katholisch	Anzahl	9	31	40
		% innerhalb von Mutter	22,5%	77,5%	100,0%
		% innerhalb von pers. Bed.	14,5%	45,6%	30,8%
Sonstige	Anzahl	0	1	1	
	% innerhalb von Mutter	,0%	100,0%	100,0%	
	% innerhalb von pers. Bed.	,0%	1,5%	,8%	
Gesamt	Anzahl	62	68	130	
	% innerhalb von Mutter	47,7%	52,3%	100,0%	
	% innerhalb von pers. Bed.	100,0%	100,0%	100,0%	

Die *persönliche Bedeutung* des Kreuzestodes für die Jugendlichen ist für sie außerdem gegeben in Bezug auf die Themen Vergebung, Hoffnung, Symbol, Historizität und Auferstehung. 32,4% derer, für die der Kreuzestod eine persönliche Bedeutung hat, haben das Thema Vergebung angesprochen, bei den anderen sind es nur 3,2%, Abb. 17. 44,1% derer, für die der Kreuzestod eine persönliche Bedeutung hat, haben das Thema Hoffnung benannt, bei den anderen sind es 1,6%, Abb. 18. 22,1% der Jugendlichen mit persönlichem Bezug zum Kreuzestod sehen ihn als Symbol an, bei den anderen sind es 1,6%, Abb. 19. 85,3% der Jugendlichen mit persönlichem Bezug zum Kreuzestod, halten ihn für ein historisches Geschehen, von den anderen sind es 47,5%, Abb. 20. 69,1% der Jugendlichen mit persönlichem Bezug zum Kreuzestod beurteilen auch die Auferstehung für sich positiv, bei den Jugendlichen ohne persönlichen Bezug sind es 22,6%, Abb. 21.

Folgende Themen hängen miteinander zusammen: *Vergebung und Hoffnung* (58,3% derer, die sich mit dem Thema Vergebung beschäftigt haben, haben auch von Hoffnung geschrieben, Abb. 22), *Liebe und Hoffnung* (61,1% der Jugendlichen, die über den Kreuzestod als Tat aus Liebe geschrieben haben, beschäftigten sich auch mit dem Thema Hoffnung, Abb. 23), *Liebe und Gottes Sohn* (61,1% der Jugendlichen, die das Kreuzesgeschehen als Liebestat bewerten, sehen in Jesus Christus Gottes Sohn, Abb. 24), *Hoffnung und Auferstehung* (83,9% der Jugendlichen, die Hoffnung durch das Kreuzesgeschehen haben, beurteilen für sich auch die Auferstehung positiv, Abb. i), *Leid und Symbol* (für 45,5% der Jugendlichen, die sagen, dass Jesus durch das selbst erfahrene Leid Menschen in ihrem Leiden versteht, hat das Kreuzesgeschehen symbolischen Charakter, Abb. 25), *Gottes Sohn und Allmacht* (20% der Jugendlichen, die Jesus als Gottes Sohn bezeichnen, sprechen Gott Allmacht zu, Abb. 26) und *Historizität und Auferstehung* (57,5% der Jugendlichen, die das Kreuzesgeschehen als historisches Ereignis ansehen, beurteilen die Auferstehung für sich positiv, Abb. 27).

Abb. i Kreuztabelle: Hoffnung und Auferstehung

			Auferstehung			Gesamt
			negativ	k. A.	positiv	
Hoffnung	k. A.	Anzahl	26	38	35	99
		% innerhalb von Hoffnung	26,3%	38,4%	35,4%	100,0%
		% innerhalb von Auferstehung	96,3%	90,5%	57,4%	76,2%
	erwähnt	Anzahl	1	4	26	31
		% innerhalb von Hoffnung	3,2%	12,9%	83,9%	100,0%
		% innerhalb von Auferstehung	3,7%	9,5%	42,6%	23,8%
Gesamt	Anzahl	27	42	61	130	
	% innerhalb von Hoffnung	20,8%	32,3%	46,9%	100,0%	
	% innerhalb von Auferstehung	100,0%	100,0%	100,0%	100,0%	

Insgesamt ist zu bemerken, dass besonders oft die Kategorien Taufe, Bekenntnis, christliche Jugendarbeit, Kirchenmitgliedschaft der Eltern, persönliche Bedeutung und die Themen Hoffnung, Grundlage für Glaube und Kirche sowie Auferstehung miteinander in Beziehung treten. Dazu gruppieren sich eher am Rand die Themen Leiderfahrung, Gottes Sohn, Liebe, Vergebung, Symbol und Historizität.

3.3.3 Diskussion der Befunde

3.3.3.1 Überprüfung der Hypothesen

Es fällt auf, dass die Schüler zwar nicht ausdrücklich Satisfaktion oder Märtyrer als Begriffe verwendet, aber dennoch inhaltlich vielfältige Deutungsmöglichkeiten für den Kreuzestod Jesu Christi angesprochen haben. 16 der inhaltlichen Kategorien beziehen sich auf das Kreuzesgeschehen. Inwieweit man von einer persönlichen *Annahme und Umsetzung dieser Deutungsmöglichkeiten im eigenen Leben* der Schüler sprechen kann (vgl. Hypothese 1 unter 3.1), ist anhand der quantitativen Auswertung der Ergebnisse nur in der Tendenz zu bestimmen. Signifikante Beziehungen lassen sich zwischen der Kategorie persönliche Bedeutung auf der einen Seite und den Kategorien Hoffnung, Historizität, Vergebung, Symbol und Auferstehung auf der anderen Seite feststellen. Die Mehrheit der angesprochenen Deutungsmöglichkeiten ist nicht signifikant mit einer persönlichen Bedeutung des Kreuzestodes verknüpft. Es kann also lediglich eine partielle Rezeption seitens der Schüler vorliegen. An dieser Stelle muss die qualitative Auswertung nach inhaltlichen Zusammenhängen anhand konkreter Texte forschen.

Eine *familiäre Prägung* (vgl. Hypothese 2) zeichnet sich dagegen deutlicher ab: Signifikante Zusammenhänge lassen sich im Positiven wie im Negativen zwischen der Kirchenmitgliedschaft der Eltern und der Taufe der Schüler, ihrem selbstständigen Bekenntnis, ihrem Besuch von Angeboten in der christlichen Jugendarbeit und der Relevanz des Kreuzesgeschehens für das eigene Leben feststellen (vgl. Abb. g und h). Wer von den Eltern kein Kirchenmitglied ist, für dessen Kind hat der Kreuzestod Jesu Christi selten eine persönliche Bedeutung und umgekehrt. Ähnlich wie Domsgen und Lütze (2010) in ihrer Untersuchung feststellten, dass die Taufe der Schüler eng mit der Kirchenmitgliedschaft der Eltern verbunden ist³⁶, lassen sich auch in meiner Untersuchung große signifikante Zusammenhänge erkennen (93,4% der Mütter, die Kirchenmitglieder sind, haben ihre Kinder taufen lassen; bei den Vätern sind es 87,5%). Allerdings „ist die *Taufe primär ein Indikator für die Prägung der Eltern und erst sekundär einer für die Prägung der Schülerinnen und Schüler*“³⁷. Der mütterliche Einfluss auf die Kategorien Hoffnung, Grundlage für Glaube und Kirche und die

³⁶ Vgl. Domsgen/Lütze 2010, S. 67f.

³⁷ Ebd., S. 68.

Bedeutung von Jesu Auferstehung muss ebenfalls einer inhaltlichen Analyse unterzogen werden. Zumindest sind hier signifikante Korrelationen zu erkennen, die ebenfalls an Befunde von Domsgen und Lütze erinnern, die der Mutter die größte Bedeutung in der Tradierung christlicher Inhalte zuschreiben.³⁸

Soteriologische Deutungsmuster (vgl. Hypothese 3) wurden selten erwähnt (11 Mal Jesus als Retter) und weisen dementsprechend keine signifikanten Zusammenhänge zu anderen Kategorien auf. Insofern kann die Nichterwähnung ein Indiz dafür sein, dass die Schüler zwar vereinzelt Jesus als Retter bezeichnen (wovon oder wozu sei dahingestellt) oder ihm entsprechende Attribute zuschreiben, aber in der großen Mehrheit für sie diese Deutungsmöglichkeit außerhalb ihres gedanklichen Horizontes liegt.

Die *persönliche Bedeutung des Kreuzesgeschehens* für die Schüler (vgl. Hypothese 4) im Zusammenhang mit kategorialen Variablen oder verschiedenen Deutungsmöglichkeiten klang schon mehrfach an. Etwas mehr als die Hälfte der Schüler beurteilen den Kreuzestod Jesu Christi für sich positiv. Damit hängt oft die familiäre Prägung in Form der eigenen Taufe, des selbstständigen Bekenntnisses, der Kirchenmitgliedschaft der Eltern und der Besuch von Angeboten der christlichen Jugendarbeit zusammen (vgl. Abb. a, g und h). Was genau die persönliche Bedeutung für die Schüler ausmacht, lässt sich vor allem an erzählenden Passagen im interpretatorischen Teil auswerten.

Meine Annahme, dass die Schüler *Jesus vor allem als ethisches Vorbild* sehen (vgl. Hypothese 5), hat sich nur zum Teil bestätigt. 23 Jugendliche haben sich mit dieser Deutungsmöglichkeit beschäftigt. Diese Zahl bewegt sich zwar im Vergleich mit den anderen inhaltlichen Kategorien im oberen Mittelfeld, ist aber bei weitem nicht die am häufigsten genannte Kategorie (zum Vergleich: Hoffnung wurde 31 Mal genannt, Jesus als Gottes Sohn 30 Mal, Jesu Tod als Opfer 29 Mal). Es lassen sich auch keine signifikanten Korrelationen zu anderen Kategorien feststellen. Welche Erwartungen

³⁸ Vgl. Domsgen/Lütze 2010, S. 69.

oder Hoffnungen die Schüler mit Jesus als ethischem Vorbild verknüpfen, lässt sich aus der quantitativen Auswertung nicht ablesen.

In Anlehnung an die Hypothese, dass viele Schüler *die Historizität des Kreuzesgeschehens infrage stellen* (vgl. Hypothese 6), habe ich beim Lesen der Texte besonders auf etwaige Hinweise in diese Richtung geachtet. Sofern die Schüler keine Kritik oder Zweifel äußern, ging ich in der Zählung davon aus, dass sie die Historizität nicht infrage stellen. Zweifel hegt lediglich ein Drittel der Schüler. Im Vergleich mit den Angaben zur persönlichen Bedeutung äußern deutlich weniger Schüler Bedenken gegenüber der Historizität des Kreuzesgeschehens, als dass sie ihm eine persönliche Bedeutung für ihr Leben einräumen.

3.3.3.2 Einfluss von Störfaktoren

Durch die explizite Frage: „Hat es eine Bedeutung für Sie, dass Jesus Christus am Kreuz gestorben ist und von Gott auferweckt wurde?“, haben fast alle Schüler über die Bedeutung des Kreuzestodes für ihr persönliches Leben geschrieben. Auffallend hoch ist die Zahl der Schüler, für die das Kreuzesgeschehen eine positive Bedeutung hat (68 von 130, vgl. Abb. a). Diese Zahl ist aber nicht identisch mit der Zahl der getauften Schüler (70 befragte Schüler sind getauft). Es haben also auch ungetaufte Schüler angegeben, dass der Kreuzestod für sie eine persönliche Bedeutung hat.

Ähnlich verhält es sich mit der Frage nach der Historizität. Wie bereits erwähnt, habe ich alle Schüleraufsätze daraufhin überprüft. In dieser Kategorie ist die relativ große Zustimmung auch durch diese intensive Untersuchung zustande gekommen. Andere Themen mussten die Schüler von sich aus ansprechen, damit sie positiv in die Wertung mit aufgenommen wurden. Dies kann auch dazu führen, dass manche Schüler eventuell einige Kreuzestoddeutungen gar nicht für erwähnenswert halten, weil sie für sie selbstverständlich sind. Beim Thema Auferstehung zählt diese Erklärung allerdings nicht, weil sie explizit in der Fragestellung zum Impulstext vorkommt. Trotzdem hat sich ungefähr ein Drittel der Schüler nicht dazu geäußert (vgl. Abb. i).

Umgekehrt besteht auch die Möglichkeit, dass einige Schüler ihr gelerntes Wissen (ob in der Schule, dem Konfirmanden- bzw. Firmunterricht oder anderen christlichen Jugendangeboten erworben) widerspruchslos wiedergeben und ihre eigene Meinung dahinter verstecken. Dies kann unter Umständen der Fall sein, wenn innerhalb von wenigen Sätzen viele Deutungsmöglichkeiten aufgezählt und nicht mit eigenen Worten erklärt werden. Eine genauere Analyse der Textstruktur ist Aufgabe der Textinterpretation.

In Anbetracht der vielfältigen Ergebnisse rücken auch die Hypothesen, die längst nicht alle gewonnenen signifikanten Ergebnisse in den Blick nehmen, in ein anderes Licht: Z. B. bleibt in ihnen die Bedeutung des Kreuzestodes Jesu Christi als Grundlage für den christlichen Glauben und die Entstehung der Kirche völlig unberücksichtigt. Bei den getauften Schülern und insbesondere bei denen, die ein selbstständiges Bekenntnis abgelegt haben, genießt dieser Aspekt allerdings einen großen Stellenwert (vgl. Abb. c und e).

In der Untersuchung hat der Einfluss der Familie ein großes Gewicht. Dies drückt sich auch schon durch die vorgegebenen kategorialen Fragen aus. Die Bedeutung der Schule bleibt zumindest in den Fragen außen vor, muss aber in der Textinterpretation berücksichtigt werden, insbesondere, weil die Studie in der Schule durchgeführt wurde. Ebenso verhält es sich mit dem Einfluss der Peergroups. Durch die Frage nach dem Besuch von Angeboten der christlichen Jugendarbeit ist zwar eine Art von Peerkultur schon vorgegeben, für die Vielfalt der sozialen Beziehungen der Schüler erschöpft sich das Thema in dieser Fragestellung allerdings nicht. Konkrete Textpassagen können dafür aufschlussreich sein. Der regionale Unterschied im Vergleich zu den bayrischen Schülern kann nicht über die quantitative Auswertung erfolgen, zumal da für die bayrische Untersuchung keine konkreten Zahlen veröffentlicht wurden.

3.4 Qualitative Befunde

Für eine überblicksartige Vorstellung verschiedener Argumentationsmuster im qualitativen Teil der Arbeit habe ich fünf Schülertexte ausgewählt, die ich nach der

dokumentarischen Methode Bohnsacks analysiere. Sie stehen nicht repräsentativ für eine bestimmte Schülergruppe, sondern bestehen in ihrer Argumentation durch ihre schriftstellerische Leistung und gewähren damit einen intensiven Einblick in ihre Gedanken zum Thema Kreuzestod Jesu. In diesem Zusammenhang sei darauf verwiesen, dass sich die Schüler hier in der Art präsentieren, wie sie sich und ihre Religiosität in dem Moment des Schreibens reflektieren und sehen lassen möchten.³⁹ Wenn man als Außenstehender die Schüler in ihrem Leben beobachten würde, käme man eventuell zu einem anderen Bild. Nichtsdestoweniger ist auch die in den Schüleraufsätzen reflektierte und präsentierte Form ein Ausdruck von Religiosität und soll als solche gewürdigt werden.

3.4.1 Vorstellung und Interpretation ausgewählter Schülertexte

3.4.1.1 Konstantin

Konstantin, 18 Jahre, 11. Klasse, nicht getauft und konfirmiert oder gefirmt, besucht keine Angebote der kirchlichen Jugendarbeit. Seine Eltern sind keine Kirchenmitglieder. Trotz seines konfessionslosen Hintergrundes schreibt er in einem sehr christlich gefärbten Stil, sodass man ohne die Angaben zur Person vermuten könnte, er wäre in einem christlichen Umfeld aufgewachsen. Darüber macht er allerdings keine Angaben.

³⁹Vgl. Freudenberger-Lötz 2012, S. 263.

„1. Martin könnte, zum Beispiel, gar nicht an Gott glauben, sodass es ihm egal ist, dass Jesus für ihn gestorben ist. Vielleicht hat er auch schlechte Erfahrungen mit Christen gemacht und ist deswegen so ablehnend, das kann schon vorkommen.

5 Oder er versteht nicht, warum Jesus Christus für uns gestorben ist und findet seinen Tod sinnlos. Martin könnte Jesus auch für einen Trottel halten. Wer stirbt schon freiwillig für andere? Ich persönlich habe keine Probleme mit dieser Aussage.

10 2. Jesus Christus ist am Kreuz für unsere Sünden gestorben und hat sie dadurch ausgelöscht. Jeder, der das im Glauben für sich annimmt, bekommt die Vergebung seiner Sünden umsonst.

Christus war das vollkommene Opfer und ist gestorben, damit wir leben können, weil wir aus eigener Kraft nicht die Herrlichkeit Gottes erreichen, sondern für unsere Sünden gerichtet werden würden.

15 Also hat es auch für mich eine große Bedeutung, weil ich durch Glauben errettet bin. Etwas Besseres kann einem eigentlich nicht passieren im Leben.

20 3. Im Prinzip würde ich ihm genau das sagen, was ich bei 2. geschrieben habe und ihn darauf aufmerksam machen, dass er großes Glück hat, dass Jesus für ihn gestorben ist, weil er sonst verloren gehen würde und das wäre ja schade, vor allem, weil er mein Freund ist.“

Konstantin gliedert den Text nach der vorgegebenen Aufgabenstellung, wobei er die zweite Aufgabe am ausführlichsten bearbeitet. Zunächst widmet er sich Martins Problem. Er stellt in Aufgabe 1 vier Modelle für Martins Überzeugung vor: Unglaube, schlechte Erfahrungen, Unverständnis und Verachtung. Für Konstantin sind diese Möglichkeiten einleuchtend („das kann schon vorkommen“, Z. 3). Er meint, dass Martin nicht an Gott glaube und dem Kreuzesgeschehen gegenüber ablehnend reagiere oder nicht verstehe, worum es geht. Er selbst habe damit keine Probleme (vgl. Z.6). Das klingt erst einmal belanglos und weist noch nicht auf eine persönliche Bedeutung für Konstantin hin. Diesen Ausdruck hat er aus der vorgegebenen Fragestellung übernommen. Dort hieß es: „Welche Probleme können Menschen mit der Aussage des Pfarrers, ‚Jesus Christus ist für uns gestorben‘, haben? Ist diese Aussage für Sie problematisch?“ (vgl. Fragebogen im Anhang). Mit der Wiederaufnahme der Worte aus der ersten Frage ist für ihn die Aufgabe hinreichend beantwortet.

Das Thema Kreuz und Auferstehung birgt für ihn keine gedanklichen Konflikte. Für ihn scheint alles klar zu sein: Zur zweiten Frage beschreibt er in einer großen Passage, die in 1. Person Plural gehalten ist, im faktischen Indikativ einige christliche Grundsätze in dogmatischer Form als positiven Gegenhorizont zu Martins zweifelnder Haltung (allerdings ohne Erklärung der Begriffe Sünde, Opfer und Vergebung). Diese Begriffe scheinen selbstverständlich zu seinem aktiven Sprachgebrauch zu gehören. Allen Gläubigen würden die Sünden vergeben, ist seine Antwort (vgl. Z. 8ff.). Denn durch Christi Opfer würden wir zur Herrlichkeit Gottes gelangen (vgl. Z. 11ff.). Als zentrales Thema benennt er die Sündenvergebung und Jesu Opfer, durch das die gläubigen Menschen Gemeinschaft mit Gott haben könnten.

Daran anschließend (ab Z. 14) drückt er seine Zustimmung in einer Validierung des positiven Gegenhorizontes aus. In einem dritten Absatz beschreibt er die Freude über seine persönliche Rettung als zentralen Bestandteil seines Lebens. Er sagt von sich, dass er durch den Glauben gerettet sei. Durch das „also“ am Satzanfang verdeutlicht er, dass die persönliche Bedeutung für ihn logische Konsequenz aus den referierten Kreuzestodlehren sein muss. Bei anderen sieht er das als nicht so selbstverständlich an, wenn er in der ersten Aufgabe verschiedene Möglichkeiten aufführt, warum Martin

Probleme mit der Aussage haben könnte. Er antwortet ihm, dass er großes Glück habe, dass Jesus für ihn gestorben sei (vgl. Z. 18f.). Im Gegensatz zu Aufgabe 1 sieht Konstantin Martin hier als seinen christlichen Freund, der mit ihm gerettet ist, bzw. ändert seine Vorstellung über die Bedingung für die Gemeinschaft mit Gott: Gott und Mensch kommen nicht durch den Glauben des Menschen an Gott zusammen, sondern dadurch, dass Jesus für uns gestorben ist.

Inhaltlich ist der Text im Übrigen in sich kohärent aufgebaut. Verblüffend sind in diesem Zusammenhang die Angaben zu seiner Person. Die Situationsbezogenheit (auf kirchlich-christliche Aussagen) scheint der biographischen Orientierung zu widersprechen, weil Konstantin keinerlei Hinweise gibt, woraus sich seine durch und durch christlich gefärbte Rede speist, wenn weder er noch seine Eltern Kirchenmitglieder sind. Über seine Freunde oder den schulischen Einfluss schreibt er nichts. Woher er seine traditionelle christliche Prägung hat, bleibt Spekulation. Vielleicht hat bzw. hatte er doch Kontakt zu einer christlichen Jugendgruppe, ohne sich bisher für die Taufe entschieden zu haben. Die widerspruchslöse Übernahme dogmatischer Lehrsätze und das Beziehen des „Für-uns-gestorben-Seins“ Jesu auf die einzelne Person in direkter Ansprache könnten darauf hindeuten. Er muss auf jeden Fall die Gelegenheit gehabt haben, intensiv traditionelle Lehren zum Kreuzestod kennen zu lernen. Dass er sein Wissen und seine Überzeugung im schulischen Religionsunterricht gewonnen hat, ist unwahrscheinlich.

Seine dogmatische Wiedergabe dieser Aussagen in Aufgabe 2 bricht mit dem eher flapsigen Sprachstil in Aufgabe 1 („Martin könnte Jesus auch für einen Trottel halten.“ Z. 5). Vielleicht hat er sprachliche Vorbilder (Lehrer, Pastor, Prediger einer freien Gemeinde etc.), die sich wie Konstantin anders ausdrücken, wenn sie vom Kreuzesgeschehen sprechen. Die Sprachwahl könnte aber auch ein bewusstes stilistisches Mittel sein, in dem sich Konstantins Ironie gegenüber der Aufgabenstellung ausdrückt. Wenn die Forscherin schon derartige Fragen stellt, will er ihr die gewünschten Antworten zweihundertprozentig bieten, an denen sie dann ihr interpretatorisches Talent erproben kann. In der dritten Aufgabe behält Konstantin seine Rolle als treuer und rechtgläubiger Christ bei, wechselt aber wieder in einen eher

freundschaftlichen Stil („das wäre ja schade“, Z. 19). Mit seiner fiktionalen Aussage „vor allem, weil er mein Freund ist“, (Z. 19f.), erfüllt er die dritte Aufgabe mehr als ausreichend, weil er sich in die Geschichte hineinversetzt und seine Rolle mitspielt. Für ihn heißt das meiner Meinung nach vor allem, den Idealtypus eines Christen darzustellen und ihn dadurch in gewisser Weise schon wieder zu karikieren.

3.4.1.2 Ellen

Ellen, 19 Jahre, 12. Klasse, nicht getauft und konfirmiert oder gefirmt, besucht ebenfalls keine Angebote der christlichen Jugendarbeit. Ihre Eltern sind keine Kirchenmitglieder. Sie pflegt ein positives Verhältnis zum Christentum. Allerdings nimmt sie einige Aspekte kritisch unter die Lupe und versucht, verschiedene theologische Fragmente, die sie kennen gelernt hat, miteinander in Einklang zu bringen.

„1. Martin ist wahrscheinlich genervt, weil er es sowohl in der Schule als auch in der Kirche hört. Eventuell hat es für ihn dadurch an Bedeutung verloren. Möglicherweise hat er Enttäuschungen in seinem Leben erlebt und sagt dadurch, dass Jesus für ihn nicht hätte sterben brauchen. Denn sein Leben wurde davon nicht beeinflusst oder verbessert.

5 Für mich ist diese Aussage nicht problematisch, weil Jugendliche oft impulsiv etwas sagen ohne es zu meinen. Sie sind häufig emotional und glauben in manchen Situationen mehr an Gott und in anderen weniger. Dass er die Aussage so oft hört, hinterlässt bei ihm sicher einen negativen Eindruck.

10 2. Jesus' Aufopferung finde ich bewundernswert, aber dass dadurch die Sünden aller Menschen vergeben werden, glaube ich nicht. Denn in der Bibel stehen sehr hohe Strafen für bestimmte Sünden. Dass das nun ungültig ist, bezweifle ich. Außerdem werden wir ja mit der Erbsünde geboren, was ja ein Widerspruch dazu ist. Es ist sehr verwirrend. Ich kann verstehen, warum manche Menschen nicht an eine Hölle glauben.

15 Aber wo sollen dann z. B. Massenmörder landen?

Zurück zum Tod Jesu. Für mich hat er auf jeden Fall eine symbolische Bedeutung und dadurch erhält Jesus eine Vorbildfunktion in Sachen Hingabe und Aufopferung.

20 3. Ich würde ihn fragen, warum er so denkt und ihm sagen, dass der Tod Jesu nicht bedeutungslos war. Und dass der Tod nur so häufig erwähnt wird, weil er wichtig ist.“

Für Aufgabe 1 und 2 schreibt Ellen jeweils knapp eine halbe Seite. Die letzte Aufgabe beantwortet sie mit einem Satz. Sie beginnt ähnlich wie Konstantin mit einer Proposition zu Martins Einstellungen und bietet zwei Erklärungen: Genervtheit und Enttäuschungen (vgl. Z. 1 u. 3). Ihrer Meinung nach würde es für Martin ausreichen, wenn das Thema entweder nur in der Schule oder in der Kirche behandelt werden würde. In einer antithetischen Differenzierung reflektiert sie diese möglichen Einstellungen Martins und versucht sie mit dem impulsiven und emotionalen Verhalten Jugendlicher zu erklären. In Ansätzen versucht sie sich hier an einer entwicklungspsychologischen Einordnung („...weil Jugendliche oft impulsiv etwas sagen ohne es zu meinen. Sie sind häufig emotional und glauben in manchen Situationen mehr an Gott und in anderen weniger.“ Z. 5ff.). Sie beschreibt ein Verlangen nach Autonomie in Entscheidungen, das bei Schülern besonders in den Jahren der Pubertät zu beobachten ist, wenn sie auf der Suche nach ihrer individuellen Identität sind.⁴⁰ Blasi schreibt dazu in seinem Artikel „Identity and the development of the self“: „This process of integration and questioning should occur around certain fundamental areas, such as one’s future occupation, sexuality, and religious and political ideas [...]“⁴¹ So entstehen auch Unsicherheiten in Fragen der Religiosität. In dieser Fremdzuschreibung anderer Jugendlicher findet sich Ellen wahrscheinlich auch selbst wieder, weil sie auch nicht immer alles glauben kann, was sie über den christlichen Glauben hört. So verbirgt sich hinter dem Satz: „Denn sein Leben wurde davon nicht beeinflusst oder verbessert“ (Z. 4f.), eine kirchenkritische und pragmatische Anfrage nach Aufwand und Ertrag: Was habe ich denn davon, wenn Jesus für mich gestorben ist? Hier schimmert das Verlangen durch, einen Zweck in Jesu Sterben sehen zu können.

Unter 2. führt sie Argumente der Zustimmung und der Ablehnung mit Bezug auf sich selbst an („finde ich“, Z. 10/„bezweifle ich“, Z. 12/„ich kann verstehen“, Z. 14/„für mich“, Z. 16). Sie stellt ihre persönliche Meinung als positiven Gegenhorizont zu den entworfenen Einstellungen Martins vor („Jesus’ Aufopferung finde ich bewundernswert“, Z. 10), schränkt ihn aber noch im selben Satz in einer antithetischen Differenzierung wieder ein („...aber dass dadurch die Sünden aller Menschen vergeben

⁴⁰ Vgl. Identitätsbegriff von Erikson bei Oerter/Montada 2002, S. 291f.

⁴¹ Blasi 1988, S. 226.

werden, glaube ich nicht.“, Z. 10f.). In ihrer Ablehnung der traditionellen Kirchenlehre zur Sündenvergebung beruft sie sich auf die Bibel als Autorität im Allgemeinen, die hohe Strafen ansetze. An welche Bibelstelle sie dabei denkt, bleibt unklar. Zusätzlich stünde ihrer Meinung nach die Erbsündenlehre der Vergebung im Weg. Eine Exemplifizierung bietet sie in ihrer Vorstellung von der Hölle, in die ihrer Meinung nach die Massenmörder kommen (vgl. Z. 15). Einige Menschen bezweifelten zwar ihre Existenz, aber zur Verwahrung von Massenmördern sei sie unabdingbar.

Ihre Argumentation zur Sündenvergebung ist teilweise inkonsequent. Einerseits schreibt sie von einer nicht zu vergebenden Erbsünde, die jeder mit sich herumtrage, andererseits führt sie Massenmörder als ein Beispiel für sehr große Schuld an, die sie sicherlich nicht mit allen anderen Menschen gleichgesetzt versteht. Die einzige Kontinuität in ihrer Argumentation wäre: Keinem Menschen können die Sünden vergeben werden und Massenmördern schon gar nicht. Was mit den anderen Sündern ihrer Meinung nach passiert, schreibt sie nicht. Es scheint so, als ob es in ihrer Vorstellung keinen Ausweg für die Menschen aus ihrem Sündersein gibt. Sie hat wahrscheinlich im schulischen Religionsunterricht von Augustins Erbsündenlehre gehört. Sie verharnt gedanklich dabei, dass der Mensch sich von seiner Erbsünde nicht aus eigener Kraft befreien kann. Dass Augustin an dieser Stelle nicht stehen bleibt, sondern davon ausgeht, dass Gott mit seiner Gnade der Sünde etwas entgegenzusetzen hat, leuchtet ihr nicht ein. Ihr erscheint die Erbsünde als unüberwindbares Hindernis. Doch Massenmörder müssten ihrer Meinung nach mehr bestraft werden als andere Menschen.

Im folgenden Absatz (ab Z. 16) merkt sie selber, dass sie vom Thema abgekommen ist. In einer propositionalen Konklusion fasst sie ihre persönliche Einstellung zusammen. Für sie habe der Tod Jesu und die damit verbundene Aufopferung eine symbolische und eine Vorbildfunktion. Da sie für ihre theologischen Fragen zum Verhältnis von Erbsünde und Sündenvergebung keine plausible Antwort findet, konzentriert sich ihre positive Beurteilung des Kreuzesgeschehens auf den ethischen Bereich. Die dritte Aufgabe beantwortet sie mit einer Validierung ihrer bisherigen Ausführungen und bestätigt Martin so die große Bedeutung des Kreuzesgeschehens. Jesu Tod werde so oft erwähnt, weil er wichtig sei (vgl. Z. 19). Präziser kann sie ihm nicht antworten, weil sie

selbst noch nach Antworten sucht. Sie fühlt sich beim Bearbeiten dieses Themas aber nicht allein, weil viele andere auch darüber nachdenken und sich damit beschäftigen.

3.4.1.3 Cordula

Cordula, 17 Jahre, 11. Klasse, getauft, aber nicht konfirmiert oder gefirmt, hegt starke Zweifel am christlichen Glauben und ist sich deshalb unsicher, ob sie sich dem Christentum zuordnen soll. Sie besucht keine Angebote kirchlicher Jugendarbeit. Ihre Mutter ist Mitglied der römisch-katholischen Kirche.

„Antworten

1. Diese Problematik kann man verschieden betrachten. Zum Beispiel von der historischen Seite. Es ist nicht bewiesen, dass Jesus tatsächlich gelebt hat oder dass er am Kreuz gestorben ist.

5 Wenn man allerdings davon ausgeht, dass er gelebt hat und für uns gestorben ist, dann kann man sich fragen, ob sein Tod nicht sinnlos war.

Mit ‚uns‘ sind ja alle Menschen gemeint, also auch z. B. Atheisten, die nicht an Gott und somit auch nicht an Jesus glauben. Warum hätte Jesus sein Leben für Menschen geben sollen, die ihn gar nicht kannten oder für Leute, die nicht an dasselbe glaubten wie er?

10

Wahrscheinlich stellt sich Martin diese Frage. Ich denke, dass Jesus vor allem für seinen Glauben gestorben ist. Er hat fest darauf vertraut, dass sein Beispiel an gläubiger Selbstlosigkeit von seinen Nachfolgern aufgenommen und weitergegeben wird.

15

2. Ich denke, dass es für Christen eine große Bedeutung hat.

Diese Vorstellung gehört ja zu unserem Glauben dazu.

Viele Rituale und Feste liegen darin begründet, vor allem natürlich Ostern, das sowohl von Christen als auch von Nichtchristen gefeiert wird. Zwar aus verschiedenen Gründen, aber es ist nicht mehr wegzudenken.

20

Ich weiß nicht, ob es für mich auch eine große Bedeutung hat, da ich mir nicht sicher bin, ob ich an die Auferstehung glauben soll. Es klingt eigentlich zu fantastisch um wahr zu sein.

Aber wenn Christen daran glauben, dann beweisen sie damit ihre Hoffnung auf ein Leben nach dem Tod und an das Himmelreich.

25

3. Christus ist für seinen Glauben gestorben und somit für alle ihm nachfolgenden Christen. Nicht für die Person an sich, sondern für ihre Glaubensvorstellungen und Überzeugungen.“

Cordula beantwortet die Fragen der Reihe nach, wobei sie sich von Aufgabe zu Aufgabe immer kürzer fasst. Sie nimmt gleich in der ersten Aufgabe verschiedene Blickwinkel ein und führt ihre Zweifel an: Sie betont, dass die Historizität Jesu nicht bewiesen sei (vgl. Z. 2). In ihrer weiteren Elaboration stellt sie immer wieder Fragen auf Grundlage der Hypothese, dass es Jesus doch gegeben haben könnte und er gekreuzigt wurde (vgl. Z. 5ff.), und nimmt dadurch die Oppositionsrolle ein. Sie fragt sich, ob sein Tod sinnvoll gewesen sei. Warum hätte Jesus sein Leben für andere Menschen geben sollen? Auch Cordula geht von dem Prinzip des reziproken Handelns aus. In irgendeiner Form müssten die Menschen, für die Jesus gestorben sein soll, auch etwas für ihn getan haben oder tun. Mit einer propositionalen Konklusion beendet sie Aufgabe 1, indem sie Jesu Tod für einen Märtyrertod mit Vorbildcharakter hält (vgl. Z. 11 ff.). Sie ist der Meinung, dass Jesus vor allem für seinen Glauben gestorben sei und kann dem Kreuzesgeschehen etwas Positives abgewinnen, auch wenn sie eine direkte Beziehung zwischen Kreuzesgeschehen und den Menschen infrage stellt.

Im Abschnitt zur Aufgabe 2 beschreibt sie ihr zwiespältiges Verhältnis zu Kreuz und Auferstehung. Für Christen hätten Tod und Auferstehung Jesu sicherlich eine große Bedeutung (vgl. Z. 15). Größtenteils schreibt sie über „die Christen“ in der 3. Person Plural. Ein Satz fällt mittendrin aus dieser Fremdzuschreibung heraus: „Diese Vorstellung gehört ja zu unserem Glauben“, (Z. 16). Hier ist ein Bruch zu erkennen. Denn danach fährt sie in der Fremdbeschreibung fort. Die Frage bleibt offen, ob sie unbewusst aus Tradition von „unserem Glauben“ schreibt oder sich teilweise doch mit dem Christentum identifizieren kann. Immerhin ist sie getauft und ihre Mutter Mitglied der römisch-katholischen Kirche. Die Bedeutung für das Christentum entfaltet sie mit der Exemplifizierung der christlichen Feste, die auch von Nichtchristen gefeiert werden (vgl. Z. 17ff.). Ob sie sich nun zu den Christen zählt oder nicht, für Cordula haben die christlichen Feste eine große Bedeutung, die sie sich auch bei größerer Distanz zum Christentum bewahren kann.

Die Zugehörigkeit zu einer Gemeinschaft der Gläubigen scheint ihr ein wichtiger Aspekt in ihrer Beschreibung des christlichen Glaubens zu sein. Sie ist sich aber nicht sicher, inwieweit sie ihren persönlichen Glauben mit dem anderer Christen vergleichen

kann und ob das Kreuzesgeschehen für sie eine Bedeutung hat. Sie selbst könne nicht wissen, ob sie an die Auferstehung glauben solle. Für sie klinge es zu fantastisch, um wahr zu sein (vgl. Z. 21f.). Christen, die daran glauben, würden aber ihre Hoffnung auf ein Leben nach dem Tod und das Himmelreich beweisen (vgl. 23f.). Vielleicht beneidet sie „die Christen“ sogar darum. Sie zögert, sich dem Auferstehungsglauben anzuschließen, weil er ihr zu weltfremd anmutet. Aber sie sieht im positiven Gegenhorizont zu ihren Zweifeln, welche Hoffnung damit verbunden sein kann.

Aufgabe 3 kann als propositionale Konklusion aufgefasst werden, in der sie noch einmal betont, dass Jesus für seine Glaubensvorstellungen und die seiner Anhänger gestorben sei. Sie spricht hier von „Christus“ (Z. 26). Die Vermutung liegt allerdings nahe, dass sie „Christus“ und „Jesus“ als austauschbare Begriffe verwendet. Sie erwähnt in ihrem restlichen Text nicht die Gottessohnschaft oder seinen Auftrag. Gott-Vater und Gott-Sohn gehören zwar in ihrer Vorstellung in gewisser Weise zusammen, wenn sie von den Atheisten schreibt, „die nicht an Gott und somit auch nicht an Jesus glauben“ (Z. 7f.). Wie sie sich diese Beziehung vorstellt, wird aus ihren Worten aber nicht deutlich. Mit ihren Ausführungen zu Jesu Märtyrertod und seiner „gläubige[n] Selbstlosigkeit“ (Z. 13) scheint es nahe zu liegen, dass sie vor allem die menschliche Seite Jesu vor Augen hat. Vermutlich versucht sie eine logische Folge zwischen „Christus“ und „den Christen“ herzustellen. In diesem Zusammenhang fehlt aber ein Hinweis auf den österlichen Charakter ihrer Nachfolge. Stattdessen argumentiert Cordula vom Kreuz aus, weil ihr Jesu Tod am Kreuz gesicherter erscheint. Das Osterfest ist zwar für sie auch in der Tradition begründet, den theologischen Gehalt erahnt sie aber bisher nur in Ansätzen, wenn sie von der Hoffnung der Christen spricht (vgl. Z. 23f.). Für logische Schlussfolgerungen scheint ihr diese Annahme allerdings zu vage. Vielleicht hatte sie auch zeitliche Probleme, ihre Gedanken ausführlich darzulegen.

3.4.1.4 Sabrina

Sabrina, 18 Jahre, 12. Klasse, nicht getauft und konfirmiert oder gefirmt, ist durchaus interessiert am christlichen Glauben und dem Leben Jesu, auch wenn es für sie keine

persönliche Bedeutung hat. Sie besucht keine Angebote christlicher Jugendarbeit. Ihre Eltern sind keine Kirchenmitglieder.

5 „1. Jesus hat sich für alle Christen stellvertretend geopfert, er war frei von Sünde und doch hat er die Sünden aller auf sich genommen, indem er am Kreuz starb. Für mich ist die Aussage von Martin nicht problematisch, vielleicht hat Martin ein Problem mit der Aussage des Lehrers, weil Jesus sich seinen Tod nicht selbst gewählt hat, sondern von den Römern gerichtet wurde und in diesem Sinne keine andere Wahl hat. Es wurde mit Sicherheit vieles in den Tod Jesu hineininterpretiert, wovon wir mit Sicherheit nie wissen können, ob dies in seinem Interesse war.

10 2. Für mich hat Jesu Tod am Kreuz keine Bedeutung, da ich nicht christlich bin. Außerdem bin ich der Überzeugung, dass nicht sein Tod oder die Art seines Todes von Bedeutung sein sollte, sondern lediglich die Lehre, die Jesus verbreitete. Es ist für Atheisten und Christen gleichermaßen wichtig, einander zu helfen, ungeachtet dessen, ob man jemanden mag oder nicht. Dies ist nur ein Beispiel, aber viele Werte, die Jesus vermittelte, sind von allgemeiner Gültigkeit und ich finde es bedauerlich, dass jemand, der solche Werte vertrat, gerichtet wurde. Jedoch glaube ich nicht an den Himmel oder die Auferstehung, weshalb ich in Bezug auf seinen Tod Jesus gegenüber nur Mitleid empfinde. Der Tod macht niemanden zum Helden, ein Held wird man durch seine Taten im Leben und dadurch ist Jesus für mich, auch wenn ich nicht gläubig bin, ungeachtet seines Todes eine herausragende Persönlichkeit.

15 3. Ich würde ihm zustimmen, für mich hätte Jesus auch nicht sterben müssen. Doch ich fühle mich nicht im Stande ihm weiter zu helfen. Vielleicht würde ich meine Religionslehrerin zu Rate ziehen, sie ist sehr offen und hilft oft und gern in allen Situationen weiter.

25 Martin scheint wirklich ein Problem mit der Situation zu haben, ich weiß nicht, ob er denkt, er sei mit Schuld am Tod Jesu, da mir sein Tod gleichgültig ist, kann ich dieses Problem nicht nachvollziehen. Doch Phrasen würden Martin auch nicht weiterhelfen, eine Diskussion oder vertraute Unterhaltung mit jemandem, der seine Probleme teilt oder zumindest besser nachvollziehen kann, weil er selbst Christ ist, allerdings schon. Mein Rat an Martin wäre also, sich mit der Lehrerin oder dem Pfarrer zu unterhalten.“

Sabrina beantwortet die Aufgaben der Reihe nach, wobei die Antwort zur ersten Aufgabe etwas kürzer ausfällt. Interessanterweise beginnt sie, die sich als nichtgläubig bezeichnet, mit den Deutungen der Stellvertretung und der Sündenvergebung, die aber losgelöst vom restlichen Text erscheinen („Jesus hat sich für alle Christen stellvertretend geopfert, er war frei von Sünde und doch hat er die Sünden aller auf sich genommen, indem er am Kreuz starb.“ Z. 1f.). Kognitiv scheint sie mit derartigen dogmatischen Lehraussagen vertraut zu sein. Sie trifft damit aber keine Glaubensaussage, auch wenn sie sich in traditionell-kirchlichen Sprachformen bewegt. Ob sie diese Aussage Martin oder dem Lehrer zuschreibt und welche sie nicht als problematisch ansieht, wird nicht klar. Ein paar Sätze später relativiert sie ihre Proposition und meint in einer Opposition, dass vieles in den Tod Jesu hineininterpretiert worden sei, wovon wir nie wissen könnten, ob dies in seinem Interesse gewesen sei (vgl. Z. 6f.).

In der zweiten Aufgabe beginnt sie wieder mit einer Proposition ihrer persönlichen Meinung („Für mich hat Jesu Tod am Kreuz keine Bedeutung“, Z. 8). Ohne noch einmal auf ihren ersten Satz einzugehen, distanziert sie sich hier von der am Anfang referierten traditionellen Kreuzestodlehre. Sie finde seinen Tod allerdings bedauerlich. In einer Anschlussproposition modifiziert sie ihre Meinung und erklärt, dass ihr die Lehre und die Taten Jesu wesentlich mehr bedeuten, weil die dahinter stehende Moral auch heute noch allgemeine Gültigkeit besitze. Insofern sollte Jesu Tod aus meiner Sicht doch eine Bedeutung für sie haben. Wenn Jesus länger gelebt hätte, hätte er durch seine Taten und seine Lehre einen noch breiteren Bekanntheitsgrad erlangen können (vgl. Z. 16f.). Mit dieser kontrafaktischen Hypothese ist Sabrina nicht alleine. Eine evangelische Schülerin (Nr. 10), 17 Jahre, aus einem anderen Religionskurs hegt ähnliche Gedanken: „Sieht man es realistisch, hätte Gottes Sohn, wäre er nicht gestorben, bei seinem Leben auf der Erde noch weitere Wunder vollbringen können.“

An die Auferstehung glaubt Sabrina nicht. In einer propositionalen Konklusion verdeutlicht sie, dass Jesus trotzdem auch für sie als Nichtgläubige eine herausragende Persönlichkeit ist (vgl. Z. 17f.). Ihre positive Beurteilung konzentriert sich ähnlich wie bei Ellen auf den ethischen Bereich. Für eine Diskussion mit Martin ist sie allerdings

nicht bereit, wie sie in Aufgabe 3 erklärt. Aber sie sieht in einem Gespräch mit einem Pfarrer oder einem Religionslehrer dafür eine Lösung (vgl. Z. 20ff.). Doch Martins Problem lässt sie nicht los. Sabrina vermutet, dass er sich Jesus gegenüber schuldig fühle (vgl. Z. 24), kann sich aber nicht vorstellen, wie es dazu kommt, weil es sie selbst nicht betrifft. Deshalb verbietet sie sich selbst, „Phrasen“ (Z. 25) zu dreschen. Wie versteht sie aber in diesem Zusammenhang ihren ersten Satz? Er erscheint immer konträrer zu ihren späteren Aussagen. Von der Religionslehrerin oder dem Pfarrer erwartet sie, dass sie sich als Christen authentisch mit Martins Problem befassen und mit ihm darüber in angenehmer Atmosphäre diskutieren, ohne nur in Floskeln zu sprechen.

3.4.1.5 Johannes

Johannes, 18 Jahre, 12. Klasse, ist getauft und gefirmt, besucht selten Angebote der christlichen Jugendarbeit. Seine Eltern sind beide Mitglied der römisch-katholischen Kirche. Er war selbst lange aktives Kirchenmitglied, hat sich aber aus dem Gemeindeleben zurückgezogen, weil er nach eigener Aussage nicht mehr an die Auferstehung Christi glauben kann.

„Ich selber bin katholisch von beiden Seiten der Eltern aufgewachsen. Ich habe den Religionsunterricht in der Kirche besucht, habe jahrelang in der Kirche aktiv als Messdiener gedient und zu besonderen Anlässen auch die Gottesdienste musikalisch-modern mit Freunden gestaltet. Zu meiner Firmung musste ich mich nun selbst

5 entscheiden, den von meinen Eltern vorgelebten Glauben auch selbst zu wählen. Das war für mich selbstverständlich und auch richtig, denn ich war überzeugter Christ und aktives Gemeindemitglied. Man merkt schon, die Verwendung des Präteritums weist darauf hin, dass sich etwas geändert hat. Ich habe mich firmen lassen und habe auch noch nach der Firmung am Kirchenleben teilgenommen, doch Stück für Stück habe ich

10 mich von ihr entfernt. Mein Firmpate hat mit mir vor der Firmung gesprochen und meinte, dass er mich im Glauben unterstützen wird, es aber für zu früh hält, wenn ich schon mit 16 Jahren Firmung empfangen. Wie schon gesagt habe ich es trotzdem gemacht, da die nächste Firmgelegenheit erst zwei Jahre später möglich gewesen wäre. Heute würde ich mich definitiv nicht mehr für die Firmung entscheiden, denn in den letzten

15 zwei Jahren habe ich die Kirche immer stärker kritisiert und mich somit auch aus dem aktiven Kirchenleben zurückgezogen. Ich bezweifle kaum, dass es die biblische Figur des Jesus gab, denn irgendwie muss die Geschichte der Bibel ja entstanden sein. Aber ich bezweifle stark die Auferstehung Christi, die den eigentlichen Grundpfeiler des kath. Glaubens darstellt, der somit für mich zusammenbricht. Was ist, wenn

20 irgendjemand Jesus aus dem Grab geholt hat in den Nächten vom Karfreitag zum Ostersonntag – es würde die ganze Glaubensausrichtung zerstören. Sicherlich nur eine wilde Annahme, aber stellt man sich vor, dass die Grundgeschichte des Jesus von Nazareth nur eine erdachte oder verfälschte Wunschvorstellung eines Gottes ist, so stürzt der ganze Glaube in sich ein. Ich fahre jedes Jahr mit der Gemeindejugendgruppe

25 in ein fernes, meist ärmeres Land und wir gehen wandern oder paddeln. In dieser Zeit, abgeschieden von der Zivilisation, ohne viel Nahrung und in einer Gruppe mit bekannten Freunden spürt man eine gewisse Nähe zur Natur und man sucht regelrecht eine göttliche Instanz, um sich die Welt zu erklären und sich selbst psychisch zu stützen. Die Menschen vor 2000 Jahren brauchten genau diese göttliche Stütze für ihr

30 Leben. Die Nahrung war knapp. Sie waren der Natur sehr nahe und sie brauchten jemanden, an dem sie sich festhalten konnten. Ähnlich der Theorie nach Feuerbach suchten die Menschen regelrecht nach einem Gott und sie fanden ihn in der historischen

Figur des Christus. Er war für sie damals wie heute ein Vorbild in allen Hinblicken – frei von der Sünde, barmherzig und ohne Rachsucht. Ein solcher Mensch konnte nicht mehr menschlich sein, deswegen taufte ihn die Menschen Sohn Gottes.

35 Verstehen Sie mich nicht falsch! Der katholische Glaube ist etwas Wunderbares, er hat mich vor viele moralische und lebenswichtige Fragen gestellt, doch ich bezweifle nun mal stark die Auferstehung Christi, weshalb ein wirklich ehrlicher kath. Glaube kaum mehr möglich ist – ich habe mich aus dem Gemeindeleben zurückgezogen und besuche

40 kaum noch die Kirche. Ich beneide die Menschen, die in Jesus und der Kirche das sehen, was in der Bibel geschrieben steht, doch nüchtern betrachtet ist die Kirche nur eine Selbsthilfegruppe, die sich eine Gottvorstellung macht.

Wir sind wie ein Atom in Relation zur Erdgröße – ein kleiner Fleck im Universum, unter Milliarden von Sternen und anderen Planeten. Die Zeit der Erde im Universum ist

45 wie eine Sekunde unseres ganzen Lebens – sie ist minimal klein und doch sehr wichtig für uns. Wer in dieser Sekunde der Universumszeit an Gott glaubt und an die Auferstehung Christi, kann für sich den richtigen Glauben gefunden haben. Für mich stellt der kath. Glaube jedoch nur eine Wunschvorstellung unter vielen anderen dar.

→ Der Mensch schuf Gott nach seinem Bild, nicht andersherum.

50 P. S. Wie gesagt, es ist meine kritische Einstellung und ich bin froh für jeden, der in Gott noch Gott sehen kann. Für mich ist es leider nicht mehr möglich umzukehren und an das Evangelium zu glauben, zumindest heute noch nicht!“

Johannes erzählt in seinem sehr ausführlichen Text im persönlichen Briefstil (direkte Anrede an den Adressaten Z. 36, Postskriptum Z. 50ff.), der die vorgegebenen Fragen außer Acht lässt, von seinem religiösen Werdegang. Der Kern seines Textes bildet die Ablehnung des Auferstehungsglaubens, der für Johannes nur ein menschliches Konstrukt ist. In seinem Argumentationsmuster verknüpft er seine Biographie und damit verbundene Erlebnisse mit theologischen und philosophischen Fragestellungen, mit denen er sich – wahrscheinlich stark durch den schulischen Religionsunterricht⁴² beeinflusst – schon intensiv auseinandergesetzt hat und seine ablehnende Haltung gegenüber dem christlichen Glauben und der Institution Kirche argumentativ begründet.

Er beschreibt die Nacherzählung seines vergangenen aktiven Gemeindelebens, die am Anfang seines Aufsatzes steht, selber auf einer eingeschobenen Metaebene: „Man merkt schon, die Verwendung des Präteritums weist darauf hin, dass sich etwas geändert hat“ (Z. 7f.). Früher sah er den traditionellen Glauben, den er in seinem familiären Umfeld erlebte, als „selbstverständlich und auch richtig“ (Z. 6) an. Implizit gibt er im Nachhinein seinem Firmpaten Recht, der ihm dazu geraten hatte, mit der Firmung zu warten („Heute würde ich mich definitiv nicht mehr für die Firmung entscheiden, denn in den letzten zwei Jahren habe ich die Kirche immer stärker kritisiert und mich somit auch aus dem aktiven Kirchenleben zurückgezogen“, Z. 13ff.). Er hat sich aber – entgegen seiner eigenen Darstellung – nicht völlig aus dem aktiven Gemeindeleben zurückgezogen, weil er immer noch mit der Gemeindejugendgruppe zu Sommerfreizeiten fährt. In solch einer Situation „sucht [man; d. V.] regelrecht eine göttliche Instanz, um sich die Welt zu erklären und sich selbst psychisch zu stützen“, schreibt er (Z. 27ff.). In die allgemeine Form des „man“ schließt sich Johannes sicherlich mit ein und entdeckt auf diese Weise seine Sehnsucht nach Gott, die in gewisser Weise immer noch vorhanden zu sein scheint. Die aktive Beteiligung bezieht er wahrscheinlich auf die Mitgestaltung von Gottesdiensten und anderen regelmäßigen Veranstaltungen auf dem Kirchengelände. Johannes betont sein auf jeden Fall verändertes Verhältnis zur Kirchengemeinde. Seine jetzige Ablehnung will er nicht auf die gesamte Zeit seines Lebens übertragen. Er gesteht sich ein, dass er sich in der

⁴² Er selbst betont seine Teilnahme am kirchlichen Religionsunterricht in den Jahren seiner aktiven Kirchenmitgliedschaft. In den letzten Jahren ist er aber vor allen Dingen vom schulischen katholischen Religionsunterricht an einem katholischen Privatgymnasium geprägt worden.

Kirchengemeinde mit ethischen und lebenspraktischen Themen auseinandergesetzt und dort Halt gefunden hat. Heute sieht er für sich darin keinen Nutzen mehr, es sei denn auf einer Sommerfreizeit, fernab des heimischen Alltags.

Nach einem kurzen biographischen Einblick in sein Leben nimmt Johannes in einer Proposition Stellung zur Historizität der Person Jesu. Er zweifelt sie nicht an, ist sich der Wirkungsgeschichte bewusst und schließt von dort auf einen historischen Kern. Sein größtes Problem hat er mit der Auferstehung, die er als „eigentlichen Grundpfeiler des kath. Glaubens“ (Z. 18f.) beschreibt, der im negativen Gegenhorizont aber durch die Frage nach Plausibilität für ihn schnell ins Wanken kommen kann. In einem Exkurs, in dem er weiter aus seinem Leben erzählt, berichtet er von tiefgehenden Erlebnissen während Freizeiten der kirchlichen Jugendgruppe. Diese Erfahrungen in der Natur, nur mit dem Nötigsten ausgestattet, vergleicht er mit der Situation der Menschen, die vor 2000 Jahren zur Zeit Jesu gelebt haben (vgl. Z. 24ff.). In seiner Proposition erklärt er, dass er aufgrund der eigenen Betroffenheit sich in die Menschen hineinversetzen könne und verstehe, dass sie in einem Leben voller Unwägbarkeiten nach Halt und Schutz suchten. Jesus sei zwar ein Mensch gewesen, habe aber übermenschliche Kräfte gehabt, sodass die Menschen dadurch glaubten, transzendente Erfahrungen mit Gott zu machen (vgl. Z. 29ff.). In der Charakterisierung Jesu nennt Johannes keine historischen, sondern theologische Aspekte („frei von der Sünde, barmherzig und ohne Rachsucht“, Z. 34). Auch wenn er große Vorbehalte gegenüber dem Auferstehungsglauben hat, hat er andere theologische Aussagen im Laufe seines Lebens so sehr internalisiert, dass er sie auch heute noch ohne kritischen Kommentar in seine Charakterisierung des historischen Jesus mit aufnimmt.

Johannes argumentiert in seiner Validierung mit Ludwig Feuerbachs Projektionstheorie, die Gott als Wunschgebilde des Menschen sieht. In seiner Gottesvorstellung überträgt der Mensch alle Sehnsüchte und Wünsche an das eigene Selbst auf Gott. Für Feuerbach ist Gott der anthropologische Sehnsuchtspunkt, auf den der Mensch hinarbeitet.⁴³ Mit diesem Verweis verwundert es auch nicht, dass Johannes im weiteren Verlauf seines Textes die Kirche „als Selbsthilfegruppe“ bezeichnet, „die sich eine Gottvorstellung

⁴³ Vgl. Feuerbach 1841, S. 335; 359ff.

macht“ (Z. 41f.). Vielleicht verhilft ihm diese tendenziell abwertende Zuschreibung zu einem besseren Selbstwertgefühl, das anderenfalls durch die Abwendung vom „wirklich ehrliche[n] kath. Glaube[n]“ (Z. 38) strapaziert ist. Seine jetzige Ablehnung des katholischen Glaubens gipfelt im letzten Satz vor dem Postskriptum, den er zur Betonung mit einem Folgepfeil versehen hat. Im Sinne Feuerbachs formuliert er Gen 1, 27 um: „Der Mensch schuf Gott nach seinem Bild, nicht andersherum“ (Z. 49).

Mit Feuerbachs Religionskritik ist Johannes aller Wahrscheinlichkeit nach im schulischen Religionsunterricht in Berührung gekommen. Das legt zumindest ein Blick in die Rahmenrichtlinien Sachsen-Anhalts für den katholischen und evangelischen Religionsunterricht sowie entsprechende Kapitel in den Lehrbüchern für die Oberstufe nahe.⁴⁴

Zwischendurch versucht Johannes seine kritische Haltung zu relativieren, indem er deutlich macht, dass er der Institution Kirche nicht immer so ablehnend gegenüber gestanden habe. So ist auch seine direkte Ansprache an den Leser zu verstehen („Verstehen Sie mich nicht falsch! Der katholische Glaube ist etwas Wunderbares, er

⁴⁴ In den Rahmenrichtlinien für den katholischen Religionsunterricht in der Qualifikationsphase der elften und zwölften Klassenstufe wird in der „Stoffeinheit 3: Religionskritik und Atheismus“ unter 4. vergleichsweise ausführlich auf den theoretischen Atheismus eingegangen (vgl. Kultusministerium des Landes Sachsen-Anhalt 2003c, S. 88f.). Allen voran wird Feuerbach mit einigen Stichworten als Beispiel angeführt: „z. B. Ludwig Feuerbachs Projektionstheorie (radikaler Humanismus, der Mensch als autonomes Wesen und oberster Maßstab; Religion als Selbstausslegung des Menschen)“, Kultusministerium des Landes Sachsen-Anhalt 2003c, S. 88. In den Rahmenrichtlinien für den evangelischen Religionsunterricht (vgl. Kultusministerium des Landes Sachsen-Anhalt 2003b, S. 115f.: Themenkomplex 1: Die Wohnung Gottes bei den Menschen – Theologie) und den Ethikunterricht (vgl. Kultusministerium des Landes Sachsen-Anhalt 2003a, S. 110: Kursthema 12/1: Was darf der Mensch hoffen? Antworten im Spannungsfeld von Philosophie, Religion, Wissenschaft und weltanschaulichen Strömungen der Moderne) ist die Religionskritik ebenfalls als Pflichtthema vermerkt, aber längst nicht so ausführlich beschrieben. Die Lehrbücher bieten verschiedene Abschnitte aus Feuerbachs Werken „Das Wesen der Religion“ und „das Wesen des Christentums“ (vgl. Religionsbuch Oberstufe 2006, S. 142f. und Kursbuch Religion Oberstufe 2004, S. 116ff.). Neben einem Gedicht von Heinrich Heine stehen im Kursbuch Religion Oberstufe aus dem Calwerverlag Feuerbachs Projektionstheorie und Anfragen an seine Religionskritik im Mittelpunkt der Themeneinheit Religionskritik. Das Religionsbuch Oberstufe aus dem Cornelsenverlag nimmt zusätzlich Textausschnitte von Karl Marx und Sigmund Freud mit auf.

hat mich vor viele moralische und lebenswichtige Fragen gestellt.“ Z. 36f.). Er freue sich sogar für jeden und beneide denjenigen, der in der Kirche den Halt finde, den er selbst verloren habe (vgl. Z. 40f.; 50f.). Kognitiv kann Johannes nicht mehr hinter die Projektionstheorie von Feuerbach zurück, auch wenn er es sich wünscht, um einfacher Vertrauen zu Gott haben zu können. Allerdings hat er ein ambivalentes Gefühl gegenüber den Christen, die sich zur Kirchengemeinde zugehörig fühlen. Neid, Freude und Geringschätzung wechseln sich in seinem Aufsatz ab (vgl. Z. 40; 42; 48; 50f.). Er spricht seine Kritik am christlichen Glauben und der Institution der katholischen Kirche offen aus, aber betont, dass es seine persönliche Meinung sei (vgl. Z. 50). Vielleicht freut er sich auch, im Rahmen dieser Umfrage, einmal anonym seiner Kritik freien Lauf lassen zu können und Gehör zu finden.

Einen weiteren Exkurs bilden seine Gedanken zur Kosmologie (vgl. Z. 43ff.). Die Wunschvorstellung von der Existenz Gottes greift für ihn zu kurz. Der Mensch sei mit seinem kurzen Erdenleben im Gegensatz zum gesamten Kosmos klein und unbedeutend, auch wenn er sich selbst im Mittelpunkt des Geschehens verorte. In diesen Vorwurf der Selbstzentrierung schließt er sich mit ein („sie [die Sekunde, in der wir leben; d. V.] ist minimal klein und doch sehr wichtig für uns“, Z. 45f.). Auch für Johannes ist sein Leben auf der Erde wichtig. Diese Vorstellung aufrechtzuerhalten, dass der Mensch im Mittelpunkt steht, unterstütze nach Johannes natürlich ein konstruierter, auf den Menschen bezogener Gott. Den Halt, den andere Menschen in dieser Vorstellung finden, will Johannes ihnen nicht ausreden. Manchen helfe es, ihr Leben zu bewältigen („Wer in dieser Sekunde der Universumszeit an Gott glaubt und an die Auferstehung Christi, kann für sich den richtigen Glauben gefunden haben. Z. 46f.). Johannes hat sich aber von dieser Vorstellung mithilfe der Entdeckung von Feuerbachs Projektionstheorie emanzipiert. Er scheint dadurch aber auch den Halt im Leben verloren zu haben und sich den Naturgewalten des Kosmos ausgesetzt zu sehen, die kein Gott beherrschen kann. Allmacht ist ein Attribut, das er wohl nicht mit Gott, sondern mit der Natur bzw. dem Kosmos assoziieren würde. Den katholischen bzw. christlichen Glauben sieht er als „nur eine Wunschvorstellung unter vielen anderen“ (Z. 48). Er misst generell religiösen und spirituellen Erfahrungen keinen großen Stellenwert bei, sondern orientiert sich an einem naturalistisch-naturwissenschaftlichen Weltbild.

Der Religionskritik Feuerbachs gegenüber steht für ihn die Institution der katholischen Kirche als Gemeinschaft der Gläubigen, die sich auf bestimmte Grundaussagen, die für ihren Glauben konstitutiv sind, geeinigt haben. Als Kritiker der Kirche und Befürworter Feuerbachs sieht sich Johannes aus dieser Gemeinschaft ausgeschlossen ohne Möglichkeit zur Wiederaufnahme („Für mich ist es leider nicht mehr möglich, umzukehren und an das Evangelium zu glauben“, Z. 51f.). Allerdings fügt er einen Nachsatz an („zumindest heute noch nicht!“, Z. 52), in dem er implizit eine zaghafte Hoffnung einfließen lässt, dass es vielleicht für ihn doch noch eine Möglichkeit geben wird, wieder an Gott zu glauben, auch wenn er sie jetzt noch nicht sieht. Sein derzeitiges Problem ist nicht hauptsächlich der Glaube an die Auferstehung, sondern dass die katholische Kirche seiner Meinung nach dieses Thema so grundlegend in den Mittelpunkt stellt. Johannes hat in Gemeinde und Schule ein Mindestmaß für den katholischen Glauben vermittelt bekommen, dass er nicht mehr erfüllen kann.

Sicher wäre es ihm eine Hilfe, sich die Differenz „zwischen »subjektiver Religion« als einer Dimension individuellen Erlebens und »objektiver Religion« als überindividueller kultureller Äußerungsform dieses Erlebens“⁴⁵ bewusst zu machen. „Erst mit Hilfe solcher Unterscheidungen können Glaubende vor dem Missverständnis bewahrt werden, ihren Glauben an dogmatisch formulierte Glaubens-»Tatsachen« und kirchliche Richtigkeitsansprüche binden zu sollen [...; d. V.]“⁴⁶ Der „Grundpfeiler des kath. Glaubens“, wie Johannes den Glauben an die Auferstehung nennt, kann dann zwar immer noch in der persönlichen Auseinandersetzung ins Wanken kommen, muss aber nicht zum Grundpfeiler der subjektiven Religion von Johannes werden. Es bleibt die Frage, inwieweit er nach Beendung seiner Schullaufbahn noch die Möglichkeit hat, sich mit diesem Thema zu beschäftigen. Vielleicht wird er aber weiterhin Kontakt zu seiner Jugendgruppe halten und mit diesen Jugendlichen wieder gemeinsam den Sommerurlaub verbringen.

⁴⁵ Dressler 2006, S. 127.

⁴⁶ Ebd., S. 128.

3.4.2 Entwicklungspsychologische Einordnungen

Im Folgenden betrachte ich die Texte der Schüler unter entwicklungspsychologischen Gesichtspunkten. Diese Perspektive soll anhand der fünf ausgewählten Texte zeigen, inwieweit der entwicklungspsychologische Stand der Autoren die Texte beeinflusst hat. Im Vorfeld ist es dabei wichtig, sich zu vergegenwärtigen, dass diese Einschätzungen allein aufgrund der Schülertexte geschehen können und kein umfassendes Bild zum Entwicklungsstand der Schüler gegeben werden kann. Ich untersuche die Texte nach Indizien für den Stand der Identitätsentwicklung, die Erik Erikson in einem Stufenmodell der psychosozialen Entwicklung zusammengefasst hat. Dieses Modell ist besonders für das Jugendalter von großer Bedeutung. Ebenfalls befaße ich mich mit der kognitiven Entwicklung im Sinne Jean Piagets, die das Abstraktionsvermögen analysiert. In diesen Bereich fallen die Einschübe der Schüler auf einer Metaebene, auf der sie sich selbst oder Mitschüler reflektieren. In den Texten betonen die Schüler immer wieder die große Bedeutung, die ethische Themen für sie haben. In diesem Zusammenhang ist die Betrachtung der Entwicklung des moralischen Urteils nach Laurence Kohlberg und der Entwicklung des religiösen Urteils nach Fritz Oser und Paul Gmünder interessant. James Fowler hat in seinem Entwicklungsstufenmodell den Glauben in den Mittelpunkt gestellt, über den die Schüler teilweise auch sehr offen reden. Diese Entwicklungsstufenmodelle haben sich in der Praxis von Schülerbeschreibungen im Rahmen von schulpraktischen Übungen und Schulpraktika im Religionsunterricht bewährt. Die befragten Schüler äußern sich nicht so, dass sie aufgrund ihrer Texte in alle Entwicklungsstufenmodelle eingeordnet werden können. Es lassen sich also nicht immer alle Stufenmodelle auf jeden Schülertext anwenden.

Die fünf ausgewählten Schüler sind zwischen 17 und 19 Jahre alt und befinden sich in der frühadoleszenten Phase, in der sie nach Erikson im Besonderen darum bemüht sind, eine eigene Identität auszubilden.⁴⁷ Auf ihrer Suche nach Identität versuchen sie, einer Identitätsdiffusion zu entfliehen, der sie sich in ihrem Alter ausgesetzt sehen. Sie beanspruchen für sich Autonomie in ihren Überzeugungen, haben sich aber am Ende ihrer Schullaufbahn noch nicht von ihrem Elternhaus gelöst. Konstantin referiert zwar

⁴⁷ Vgl. Erikson 1991, S. 106ff.

eine traditionell-christliche Meinung, hat diese aber sehr wahrscheinlich nicht aus seinem Elternhaus übernommen. Insofern setzt er eigene Prioritäten. Ellen versucht, für sich die theologischen Fragmente, die sie für wichtig erachtet, miteinander zu verbinden. Sie lässt sich in ihrem Theologisieren nicht bevormunden. Cordula erhebt Anspruch, sich selbst entscheiden zu können, ob sie an die Auferstehung glauben soll oder nicht. Auch wenn sie in einem Satz von „unserem“ Glauben spricht und wahrscheinlich durch ihre Mutter kirchliches Leben und christlichen Glauben vorgelebt bekommen hat, sieht sie sich eher distanziert („Ich weiß nicht, ob es für mich auch eine große Bedeutung hat, da ich mir nicht sicher bin, ob ich an die Auferstehung glauben soll“, Z. 20f.). Sabrina differenziert ihre Meinung zur persönlichen Bedeutung des Kreuzesgeschehens und schreibt nur Teilen von Jesu Leben und Wirken auf der Erde eine Bedeutung zu („Außerdem bin ich der Überzeugung, dass nicht sein Tod oder die Art seines Todes von Bedeutung sein sollte, sondern lediglich die Lehre, die Jesus verbreitete“, Z. 9f.). Johannes erzählt, wie er in einem katholischen Elternhaus aufgewachsen ist („Ich selber bin katholisch von beiden Seiten der Eltern aufgewachsen“, Z. 1), präsentiert in seinem Text aber vor allem seine persönliche kritische Meinung gegenüber der Institution Kirche („Wie gesagt, es ist meine kritische Einstellung“, Z. 50).

Gemäß den Anforderungen der Oberstufe erfüllen sie kognitive Leistungen auf einem formal-operationalen Niveau, wie es Piaget beschrieben hat.⁴⁸ Begriffe wie Sündenvergebung oder Opfer scheinen sie ganz selbstverständlich zu benutzen (vgl. Konstantin: „Jesus Christus ist am Kreuz für unsere Sünden gestorben und hat sie dadurch ausgelöscht. Jeder, der das im Glauben für sich annimmt, bekommt die Vergebung seiner Sünden umsonst. Christus war das vollkommene Opfer“, Z. 8ff. Ellen: „Jesus’ Aufopferung finde ich bewundernswert, aber dass dadurch die Sünden aller Menschen vergeben werden, glaube ich nicht“, Z. 10f. und Sabrina: „Jesus hat sich für alle Christen stellvertretend geopfert, er war frei von Sünde und doch hat er die Sünden aller auf sich genommen, indem er am Kreuz starb“, Z. 1f.). Vor allem Cordula und Johannes verstehen es, andere Perspektiven zu übernehmen und Hypothesen aufzustellen (vgl. Johannes: „Was ist, wenn irgendjemand Jesus aus dem Grab geholt

⁴⁸ Vgl. Oerter/Montada 2002, S. 431f.

hat in den Nächten vom Karfreitag zum Ostersonntag – es würde die ganze Glaubensausrichtung zerstören“, Z. 19ff., Cordula: „Wenn man allerdings davon ausgeht, dass er gelebt hat und für uns gestorben ist, dann kann man sich fragen, ob sein Tod nicht sinnlos war“, Z. 5f.).

Konstantin setzt sich in seinem Text vor allem mit der Sündenvergebung auseinander. Er übernimmt die traditionelle Vorstellung der Erlösung der Menschen von ihrer Schuld durch den Opfertod Jesu Christi (vgl. Z. 8ff.). Auch wenn die Quelle seiner theologischen Ausführungen unbekannt ist, lässt sich sein Glaube nach Fowler als synthetisch-konventionell beschreiben, weil er sich an allgemeinen Lehrsätzen der Kirche orientiert und sie für sich übernimmt.⁴⁹ Voraussetzung für die Errettung der Menschen sei ihr Glaube und die Vergebung durch Gott, meint Konstantin.

Ellen hat einen ausgeprägten Gerechtigkeitssinn. Nach ihrer Auffassung müssen Massenmörder in der Hölle büßen (vgl. Z. 15). Kohlberg beschreibt dieses moralische Urteil mit den Begriffen „law and order“ auf dem Niveau der konventionellen Moral.⁵⁰ Für Ellen ist ein soziales System mit Regeln, an die sich alle zu halten haben, wichtig. Allerdings widerspricht sie sich in ihrer Argumentation, wenn sie auf der anderen Seite die Erbsünde als nicht wiedergutzumachende Last aller Menschen nennt. Mit dieser These hat sie nach Oser und Gmünder einen Hang zum Deismus. Gott ist da, die Erbsünde ist da. Aber es gibt keine Möglichkeit, dass diese Schuld in irgendeiner Weise getilgt wird. Wenn sie aber zwischen kleineren Vergehen und denen von Massenmördern unterscheidet und man je nach Schweregrad für seine Taten Strafe erleiden muss, grenzt diese Auffassung eher an die Auffassung der Stufe „do ut des“. Je nachdem, wie man sich verhält, wird man auch von Gott behandelt. Ihren Glauben ordne ich nach Fowler der Stufe des individuierenden-reflektierenden Glaubens zu.⁵¹ Sie hat sich bereits mit einigen traditionellen Lehren der Kirche auseinandergesetzt, für sich im Sinne der Assimilation und Akkomodation übernommen, geordnet und ihren übrigen Überzeugungen angepasst.⁵²

⁴⁹ Vgl. Oerter/Montada 2002, S. 946.

⁵⁰ Vgl. ebd., S. 637f.

⁵¹ Vgl. ebd., S. 946.

⁵² Vgl. ebd., S. 436.

Cordula, die neben Johannes als Einzige der fünf ausgewählten Schüler getauft ist, weiß nicht genau, ob sie sich zur Gruppe der Christen dazuzählen soll oder nicht. Sie findet Argumente für beide Seiten und sucht nach einer Identifikationsgröße. In Bezug auf ihr religiöses Zugehörigkeitsgefühl unterliegt sie momentan einer Identitätsdiffusion.⁵³ In vergleichbarer Weise hat sie einen stark ausgeprägten Gerechtigkeitsinn wie Ellen. Sie fragt sich, warum Jesus für Menschen sterben sollte, die ihn nicht kennen und nicht denselben Glauben haben wie er (vgl. Z. 9ff.). So gesehen müssten sich die Menschen ihrer Meinung nach zumindest für Jesus interessieren, wenn er für sie sterben soll. Diese starke Forderung nach Reziprozität definieren Oser und Gmünder mit dem „Do-ut-des-Verhältnis“.⁵⁴ Ihren Glauben würde Fowler als individuierend-reflektierend beschreiben. Sie fragt, ob sich das Kreuzesgeschehen wirklich so zugetragen hat, wie es erzählt wird (vgl. Z. 1ff.), findet den Gedanken der Auferstehung und die damit verbundene Hoffnung auf ein ewiges Leben sehr faszinierend und stellt sich zumindest vor, diese Überzeugungen von anderen Christen zu übernehmen (vgl. Z. 23ff.). Im Ganzen betrachtet, plagen sie aber zu viele Zweifel, als dass sie sich eindeutig als gläubig bezeichnen würde.

Sabrina stellt die Werte, die Jesus vermittelte und die heute noch ihre Gültigkeit besitzen, in den Vordergrund ihrer Argumentation. Mit ihrer Aussage „viele Werte, die Jesus vermittelte, sind von allgemeiner Gültigkeit“ (Z. 12f.), gesteht sie ein, dass Werte verhandelbar sind. Denn sie sagt nicht, dass alle Werte Jesu allgemein gültig seien. Menschenrechte müssten aber als gesetzt gelten und von allen Menschen eingehalten werden (vgl. Z. 10ff.). Jesu Tod sieht sie deshalb als ungerechtfertigt an. Diese prinzipiengeleitete Einstellung verortet Kohlberg auf einem post-konventionellen Niveau.⁵⁵ Auch wenn sie sich als nicht gläubig bezeichnet, steht dem ihr Einleitungssatz zum Stellvertretergedanken und zur Sündenvergebung entgegen. Diese Aspekte fallen bei Fowler in den Bereich des synthetisch-konventionellen Glaubens. Allerdings distanziert sich Sabrina später ja davon.

⁵³ Vgl. Erikson 1991, S. 109ff.

⁵⁴ Vgl. Oerter/Montada 2002, S. 943.

⁵⁵ Vgl. ebd., S. 638.

Johannes ist in einer traditionell christlich-kirchlichen Familie aufgewachsen. Ein mythisch-wörtliches Verständnis seines Glaubens hatte er sich wahrscheinlich bis ins Jugendalter bewahrt, als er mit dem Hinterfragen seiner Religion begann. Für ihn existiert mittlerweile nicht einmal mehr ein „Uhrmacher-Gott“, der nach dem Deismus die Welt erschaffen hat, ihr und den Menschen ansonsten aber freie Hand lässt. Sein Autonomiestreben geht darüber noch hinaus, indem er sich völlig von einem Gott, der in Beziehung zu den Menschen treten will, verabschiedet hat. Ein synthetisch-konventioneller Glaube kommt für ihn deshalb nicht infrage. Er reflektiert seine sehr individuelle Meinung zum christlichen Glauben, wie Fowler es für die vierte Stufe beschreibt. Auch wenn er sich nicht mehr mit dem katholischen Glauben identifizieren kann, ist er für die lebenspraktischen und ethischen Impulse, die er im Gemeindeleben bekommen hat, dankbar. Diesen Gedanken führt er allerdings nicht aus, sodass eine Einschätzung zum moralischen oder religiösen Urteil ausbleiben muss.

3.4.3 Gemeinsamkeiten der fünf Beispieltexte

Auffällig ist, dass Konstantin, der eine traditionell-christliche Position vertritt, Ellen, die nicht alle Ansichten der Kirche teilt, und Sabrina, die sich dezidiert als nichtgläubig bezeichnet, aber Interesse signalisiert und in Jesus eine herausragende Persönlichkeit sieht, in ihre Argumentation Kreuzestoddeutungen und andere kirchliche Lehren mit einfließen lassen. Bei Konstantin finden sich die Sündenvergebung und die Vorstellung Jesu als Opfer für ein ewiges Leben der Menschen (vgl. Z. 8ff.). Ellen spricht ebenfalls die Sündenvergebung an, auch wenn sie ihr nicht zustimmen kann, und begründet ihre Meinung mit der Erbsünde, die nicht aufgehoben werden könne. Sie bewundert Jesu Tod als Aufopferung und benennt zusätzlich die Symbolkraft und die Vorbildfunktion Jesu (vgl. Z. 10ff.). Auch in Sabrinas Text ist die Sündenvergebung zu finden, die sie mit dem Stellvertretergedanken verbindet. Allerdings ist fraglich, ob sie dieser theologischen Aussage, die sie am Anfang ihres Textes referiert, zustimmt. Neben den Kreuzestoddeutungen ist für sie vor allem Jesu moralisches Handeln und Lehren von großer Bedeutung (vgl. Z. 10ff.). Demgegenüber stehen die Texte von Cordula und Johannes, in denen sie zwar auch in gewisser Weise den Kreuzestod Jesu deuten und christliche Deutungen beschreiben, sich aber nicht damit identifizieren können. Cordula

kennt Christen, die durch das Kreuzesgeschehen Hoffnung auf ein Leben nach dem Tod haben. Das fasziniert sie. Aber für eine persönliche Aneignung reicht es nicht (vgl. Z. 23ff.). Johannes distanziert sich am meisten und hält der Kirche vor, dass sie in Jesus zu Unrecht den Sohn Gottes sehe. Er weiß um diese Auffassung, lehnt sie aber als Selbstbelugung kategorisch ab (vgl. Z. 35; 41f.).

Im ethischen Bereich kommen sich Ellen und Sabrina wiederum sehr nahe. Sabrinas Tenor sind die Werte, die Jesus vermittelt hat und nach denen er auch selber lebte. Für sie zeichnet sich ein Held durch seine Taten aus (vgl. Z. 16). Deshalb zählt sie Jesus auch zu den herausragenden Persönlichkeiten. Ihr ist vor allem der menschliche Jesus wichtig, der sich aber durch sein Verhalten von der Masse abhebt und als Vorbild gelten kann. Ellen bewundert Jesus für seine aufopferungsvolle Hingabe (vgl. Z. 10) und nimmt sich ihn zum Vorbild (vgl. Z. 17). Die Person Jesus ist für Johannes nicht so relevant. Ethische Impulse, die er in seiner aktiven Gemeindezeit bekommen hat, findet er aber immer noch hilfreich (vgl. Z. 36f.).

Konstantin und Cordula betonen dagegen eher systematisch-theologische Aspekte. Für Konstantin ist die Sündenvergebung ein zentrales Thema, die von Gott gewirkt sein muss und der Mensch nicht aus eigener Kraft erlangen kann (vgl. Z. 8ff.). Ebenso wie Cordula geht es ihm auch um ein Leben nach dem Tod, das er mit „die Herrlichkeit Gottes erreichen“ (Z. 12) umschreibt. Einziges Kriterium für die Errettung des Menschen ist für ihn der Glaube. Cordula sieht in dem „für uns gestorben“ alle Menschen eingeschlossen und fragt sich deshalb, warum Jesus auch für Menschen, die nicht an ihn glauben, in den Tod gegangen sei (vgl. Z. 8ff.). Sie geht davon aus, dass Jesus für seine Überzeugungen gestorben ist. Allerdings beobachtet sie bei anderen Christen, dass sie durch Jesu Tod und Auferstehung auch Hoffnung auf ein Leben nach dem Tod haben (vgl. Z. 23f.). Vielleicht beneidet sie sie sogar darum. Insgesamt hat das Kreuzesgeschehen ihrer Ansicht nach für das Christentum eine große Bedeutung, die sich in den vielen Festen und Ritualen manifestiere (vgl. Z. 17ff.). Sie hebt hervor, dass aber auch Nichtchristen Ostern feiern. Es seien zwar andere Gründe, aber beeinflusst würden auch sie von dem ursprünglich christlichen Fest.

Ähnlich wie Cordula beneidet auch Johannes die Gläubigen, die Vertrauen zu Gott haben und dadurch Hoffnung hegen (vgl. Z. 40f.). Mit seiner grundlegend ablehnenden Haltung nimmt er allerdings eine völlig andere Perspektive ein. Während Konstantin sich innerhalb des christlichen Glaubens zu Hause fühlt und Cordula sich nicht ganz entscheiden kann, zu welcher Seite sie gehört, betrachtet Johannes das Christentum aus einer gewissen Distanz.

Einbruchstellen des Glaubens wie die der Religionskritik hat bereits Karl Ernst Nipkow in seiner Studie „Erwachsen werden ohne Gott? Gotteserfahrung im Lebenslauf“ (1987) erforscht. Sie finden sich in allen fünf Beispieltexten wieder. In vier elementaren Fragen nimmt Nipkow das Theodizeeproblem, den Konflikt zwischen Glauben und Naturwissenschaft, die Religionskritik und die Kritik an der Institution Kirche in den Blick. In diesem Zusammenhang beschäftigen sich Jugendliche mit den Fragen, „ob Gott einen persönlich liebt und den Menschen hilft; ob er auch widersinnigem Leid noch Sinn verleihen kann; ob er alles erschaffen hat und am Ende in allem sein wird; ob er überhaupt existiert und die Rede von ihm nicht ein leeres Wort ist.“⁵⁶ Petra Freudenberger-Lötz bemerkte eine Verschiebung in der Bedeutung dieser Themen. So hat sie mit Kollegen in Kassel und Umgebung festgestellt, dass Schüler im 21. Jahrhundert am meisten der Konflikt von Glaube und Naturwissenschaft beschäftigt, gefolgt von der Religionskritik. Die Theodizeeproblematik ist mehr in den Hintergrund getreten.⁵⁷ Sie macht dafür die wachsende Diskrepanz zwischen Gottesbild und allgemeiner kognitiver Leistung verantwortlich: „Es ist zu beobachten, dass der Bruch häufig aus einer Stagnation der Entwicklung des Gottesverständnisses (kindliches Gottesbild) bei gleichzeitig deutlich zunehmender kognitiver Kompetenz und differenziertem Weltverstehen resultiert. Das eigene Gottesbild hält reflektierenden Herausforderungen nicht mehr stand.“⁵⁸

⁵⁶ Nipkow 1997, S. 88f.

⁵⁷ Vgl. Freudenberger-Lötz 2012, S. 258.

⁵⁸ Ebd., S. 260.

3.4.4 Kontraste zwischen den fünf Beispieltexten

Der größte Kontrast besteht zwischen Konstantin und Johannes: Auf der einen Seite steht Konstantin, der widerspruchslos kirchliche Lehrsätze übernimmt, aber kein Kirchenmitglied ist. Auf der anderen Seite findet sich jemand, der zwar mit einer aktiven Teilnahme am kirchlichen Leben aufgewachsen ist, aber mittlerweile mit kritischer Distanz die Kirche als Selbsthilfegruppe bezeichnet, die sich ihren Gott nur ausgedacht habe. Sie wissen beide, dass es andere Meinungen zu dem Thema gibt, allerdings betrachten sie diese nicht unbedingt als gleichwertig zu ihrer persönlichen Überzeugung. Eine Kommunikation zwischen beiden erscheint schwierig. Konstantin nennt zwar am Anfang seines Textes mögliche Ursachen für Martins Unverständnis (vgl. Z. 1ff.), später geht er aber nicht mehr darauf ein, sondern vereinnahmt Martin und beglückwünscht ihn als Mitchristen (vgl. Z. 18ff.). Johannes erörtert seine frühere und seine jetzige Überzeugung. Zu (anderen) Gläubigen hat er ein ambivalentes Verhältnis: Einerseits beneidet er sie um ihr Vertrauen zu Gott (vgl. Z. 40f.), andererseits scheint so ein Glaube für ihn als selbstständig denkenden Mensch nicht mehr zeitgemäß zu sein („Für mich ist es leider nicht mehr möglich umzukehren und an das Evangelium zu glauben.“ Z. 51f.).

Im Gegensatz dazu ziehen sich durch die anderen Texte verschiedene Positionen, die beschrieben und in Beziehung zueinander gesetzt werden. Cordula befindet sich selber in einem Zwiespalt. Sie kann sich nicht richtig für eine klare Position entscheiden und wägt deshalb Pro und Kontra für einen Auferstehungsglauben ab. Ellen beschreibt zwar ihre Position, ist sich dieser aber auch nicht hundertprozentig sicher („Es ist sehr verwirrend.“ Z. 13f.). Sie signalisiert deshalb Verständnis für Menschen, die eine andere Auffassung darüber haben, wie es nach dem Tod weitergeht („Ich kann verstehen, warum manche Menschen nicht an eine Hölle glauben.“ Z. 14). Martin möchte sie nach einer Begründung fragen, warum für ihn das Kreuzesgeschehen bedeutungslos ist. So zeigt sie Interesse an seiner Meinung. Gleichzeitig will sie ihm aber auch die Relevanz für ihr Leben deutlich machen (vgl. Z. 19f.). Auch Sabrina sieht Gesprächsbedarf mit Martin, fühlt sich allerdings nicht in der Lage dazu, selbst mit ihm zu diskutieren.

Immerhin verweist sie an den Pfarrer und die Religionslehrerin, die sie als „sehr offen“ bezeichnet und die Martin mit seinem Problem ernst nehmen würden (vgl. Z. 19ff.).

3.4.5 Argumentationsmuster

Im Folgenden stelle ich die Argumentationsmuster der fünf ausgewählten Schüler vor, die sich auch bei anderen befragten Schülern wiederfinden. Damit ist kein Anspruch auf eine vollständige Beschreibung der gesamten Stichprobe erhoben. Es haben auch Schüler an der Befragung teilgenommen, die das Thema nicht interessiert und das in ein paar knappen Worten zum Ausdruck bringen. Von besonderem Interesse sind in diesem Abschnitt aber Texte, die untereinander ähnliche strukturelle und inhaltliche Merkmale aufweisen, wenn manchmal auch nur punktuell.

Ähnlich wie *Konstantin* argumentieren auch andere eindeutig konfessionell geprägte Schüler. Sie referieren ebenfalls kirchliche Lehrsätze und übernehmen sie für sich teilweise unreflektiert. Eine evangelische Schülerin (Nr. 60), 18 Jahre, bemerkt es bei sich selbst: „Die Geschichten und Geschehnisse der Bibel stelle ich unbewusst nicht in Frage. Ich glaube an die Vergebung der Sünden und die Auferstehung der Toten und an das ewige Leben. Denn das gibt Kraft.“ Sündenvergebung ist ein von den Schülern viel behandeltes Thema. Damit werden häufig Opfer und Erlösung verbunden. Aber auch Hoffnung auf ein Leben nach dem Tod, Jesus als Gottes Sohn und Jesus als moralisches Vorbild kommen zur Sprache. Ein anderer Schüler (Nr. 126), 18 Jahre, katholisch, schreibt in einer dogmatischen Zusammenfassung: „Der Tod Jesu und seine Auferstehung sind ein zentraler Punkt im christlichen Glauben. Jesus kam auf die Erde als Gottes Sohn. Dies stellt die Menschwerdung Gottes dar. Durch seinen Tod am Kreuz hat er uns alle von unseren Sünden erlöst. Somit hat er etwas für uns getan/ist für uns gestorben. Der Tod Jesu, seine Auferstehung und Himmelfahrt sind ein deutliches Zeichen dafür, dass das Reich Gottes bereits begonnen hat. Jesus war somit der Vorbote des Reiches Gottes und ist somit ein Zeichen der Hoffnung für unseren Glauben.“

Konstantin ist als Konfessionsloser kein Einzelfall. Auch andere von Haus aus konfessionslose Schüler schreiben in ihren Texten in einer sehr christlich gefärbten

Sprache bzw. bekennen sich zum Christentum und sehen für sich eine große Bedeutung im Kreuzesgeschehen (konfessionslose Schülerin (Nr. 6), 16 Jahre: „Wenn ich ein Kreuz sehe, denke ich sofort an Jesus und Gott und danke ihnen für das, was sie mir jeden Tag schenken.“). In ihren Texten findet sich verstärkt der Symbolcharakter des Kreuzesgeschehens. In diesem Zusammenhang räumen sie ein, dass das Erleben und der persönliche Bezug immer subjektiv gefärbt sind. Eine katholische Schülerin (Nr. 24) schreibt: „Gott ist nur für die Menschen gestorben, die nicht an ihn glauben. Du, als Christ siehst das anders, genau wie ich. Wir wissen, dass er in uns weiterlebt.“ Sie legt ihren Schwerpunkt auf Jesu Wirkungsgeschichte und begründet damit seine Unsterblichkeit. Vereinzelt denken die Schüler über die Trinität oder die Zwei-Naturen-Lehre nach.

Zur dritten Aufgabe sind wie bei Konstantin direkte Anreden an Martin zu finden, mit denen die Schüler versuchen, ihn vom christlichen Glauben zu überzeugen bzw. ihn bedauern, weil er die Frohe Botschaft noch nicht für sich angenommen hat. Eine katholische Schülerin (Nr. 113), 16 Jahre, schreibt: „Du weißt ja gar nicht wirklich, wieso Jesus gestorben ist! Er hat dich von der Schuld deiner Vorfahren befreit! Du solltest öfter in die Kirche gehen und dir die Predigten, sowie die Ausschnitte aus der Bibel anhören. Es ist nicht möglich, dass du den Tod verstehst, wenn du gar nichts darüber weißt. Du weißt es leider nicht besser, das ist schade, aber andernfalls würdest du ihn so sehr bewundern wie ich. Wenn du magst, kannst du am Sonntag mit mir und meiner Familie in die Kirche gehen oder später mit in die Jugendgruppe kommen.“ Eine getaufte Schülerin (Nr. 8), 16 Jahre, besucht häufig kirchliche Jugendangebote, ihre Eltern sind konfessionslos: „Er ist für dich gestorben, weil er dich liebt. Hätte er das nicht getan, hättest du jetzt keine Chance in den Himmel zu kommen. Er hat dir alle deine Sünden erlassen und macht dir jetzt das Angebot deines Lebens, ganz ohne Hintergedanken. Warum willst du das nicht annehmen? Du hast nur diese eine Chance.“ Eine katholische Schülerin (Nr. 110), 16 Jahre, äußert sich so: „Auch du hast sicher schon irgendwann mal gesündigt. Jesus starb, damit man den Menschen ihre Sünde vergeben konnte. Er ist also auch für dich gestorben.“

Die Schüler sind sich allerdings nicht einig, ob Jesus nur für die Gläubigen oder für die gesamte Menschheit gestorben ist. Eine evangelische Schülerin (Nr. 5), 16 Jahre, schreibt dazu: „Ich denke, dass alle guten Menschen nach ihrem Tod in den Himmel kommen und zur Rechten Gottes sitzen und dann auf die Erde hinunterschauen und uns beobachten.“⁵⁹ Ein evangelischer Schüler (Nr. 68), 18 Jahre, Vater konfessionslos, Mutter evangelisch, sagt: „Symbolisch hat Jesus die Schuld der Menschheit auf sich genommen.“ Eine katholische Schülerin (Nr. 114), 16 Jahre, meint: „Jesus ist nicht für Einzelne gestorben sondern für die Allgemeinheit, für die Menschheit.“

Einige katholische Schüler beschreiben Jesu Tod und Auferstehung wie *Johannes* als einen Grundpfeiler der katholischen Kirche und ihres Glaubens. Allerdings stehen sie in einem positiven Verhältnis zur Kirche. So sind auch folgende Äußerungen zu verstehen: Katholischer Schüler (Nr. 101), 17 Jahre: „Als katholischer Gläubiger ist mir es sehr wichtig, dass wir nicht vergessen, dass Jesus Christus für uns am Kreuz gestorben ist und von Gott auferweckt wurde. Dies ist ein Grundelement der katholischen Christenheit.“ Katholische Schülerin (Nr. 129), 18 Jahre: „Für mich ist Ostern der Grundstein der katholischen Kirche, auf den alles andere aufbaut.“ Auffällig ist, dass nur einige katholische Schüler eines katholischen Gymnasiums, die wie Johannes den dortigen katholischen Religionsunterricht besuchen, in dieser Weise ihr Katholischsein betonen. Andere katholische Schüler, die teilweise den evangelischen Religionsunterricht an anderen Schulen besuchen, sprechen allgemeiner vom christlichen Glauben oder vom Christentum und identifizieren sich nicht so sehr mit ihrer Konfession: Eine katholische Schülerin (Nr. 21), 18 Jahre erzählt von sich: „Es hat schon eine Bedeutung für mich, dass Jesus am Kreuz gestorben ist und auferweckt wurde, denn in diesem christlichen Glauben wurde ich erzogen. Aber es kommen mir immer mehr Zweifel auf, ob es einen Gott gibt, weil man es nicht beweisen kann.“ Eine katholische Schülerin (Nr. 114), 16 Jahre, schreibt: „Hat keine große Bedeutung für mich, weil ich nicht daran glaube. Ich finde, man kann sich nur grob an die Bibel halten. Ich halte diese Geschichten nicht für wahr, sondern als Mittel um Jesus' Handeln zu veranschaulichen.“

⁵⁹ Die Schüler kennen sich unterschiedlich gut mit christlichen Metaphern aus. Wie an dieser Stelle werden sie in die Schülertexte aufgenommen und teilweise in einen neuen Sinnzusammenhang gestellt.

Ellens Argumentationsmuster ist auch bei anderen Schülern zu erkennen, die eine Bedeutung des Kreuzestodes für ihr Leben sehen. Die Auferweckung Jesu werten einige als Beweis für Wunder und Gottes Existenz. Eine konfessionslose Schülerin (Nr. 130), 18 Jahre, deren Vater Mitglied der evangelischen Kirche ist, schreibt: „Durch die Auferweckung wird Gottes Macht und seine Gnade deutlich.“ Genauso wie Ellen sind einige dieser Schüler keine Kirchenmitglieder und haben wahrscheinlich in ihren Familien auch keine christliche Prägung erhalten. Sie sehen aber einen Bezug zwischen dem Kreuzesgeschehen und ihrem eigenen Leben. Jesus sehen sie teilweise als sehr vorbildlichen Menschen, der selbstlos anderen geholfen und ihnen Hoffnung gegeben habe. Teilweise beschreiben sie auch seine Gottessohnschaft. Ein evangelischer Schüler (Nr. 3), 16 Jahre, schreibt: „Ohne das Geschehene hätte vielleicht niemand daran gedacht, dass dies Gottes Sohn sei. Es war wie ein Zeichen für die Menschheit.“ Ihren Glauben beschreiben sie sehr individuell. Eine konfessionslose Schülerin (Nr. 35), 16 Jahre, schreibt z. B.: „Ich glaube daran, dass es Gott gibt, aber ich denke Gott ist nicht im Himmel, sondern Gott ist in unserer Natur.“ Andere, die in einem christlichen Elternhaus aufgewachsen sind, betonen ebenfalls die Bedeutung für ihr eigenes Leben, sind sich aber wie Ellen nicht sicher, wie die Sündenvergebung zu verstehen ist, wenn heutzutage noch so viel Unrecht geschieht. Die Theodizeeproblematik taucht hier vereinzelt auf und bleibt als offene Frage im Raum stehen. Für andere spielt die Auferweckung Jesu, in der sich Gottes Hilfe und Beistand ausdrücken, eine zentrale Rolle. Als Lösung für die Theodizeefrage wird sie allerdings von nur einer Schülerin (Nr. 127) angeführt (18 Jahre, katholisch, Mutter konfessionslos, Vater katholisch): „Ist ein Mensch schwer krank und verzweifelt, kann ihm niemand mehr helfen außer sein Glaube und seine Hoffnung. Den Angehörigen spendet der Tod und die Auferstehung Trost und ebenfalls Hoffnung. Es wird verdeutlicht, dass der Tod nicht das ‚Nichts‘ bedeutet (Nichts ist ein sehr Angst einflößender Zustand), sondern etwas und zwar etwas Neues, etwas Ungewohntes, aber etwas Neues und keine erschreckende Leere.“

Es gibt auch einige Schüler, die wie *Sabrina* konfessionslos sind und dem Tod Jesu keine persönliche Bedeutung für ihr Leben einräumen, aber durchaus Interesse an den Geschichten der Bibel und dem Christentum zeigen. Eine andere konfessionslose Schülerin (Nr. 45), 18 Jahre, schreibt: „Ich beschäftige mich zwar durch den Unterricht

mit ihm [Jesus; d. V.] und finde das auch alles ziemlich interessant. Ich glaube auch an manche Dinge, die er gemacht oder gesagt haben soll, oder mir gefallen die Aussagen und Hintergründe mancher Gleichnisse. Aber ich glaube nun mal nicht an ihn, bzw. dass manches, was erzählt wird, wirklich stattgefunden haben soll.“ Oftmals erzählen sie, dass das Wecken des Interesses und die weitere Beschäftigung mit dem Thema im Religionsunterricht stattfinden. Diese Schüler sind offen für verschiedene Ansichten zum Kreuzestod. Ein konfessionsloser Schüler (Nr. 15), 18 Jahre, weiß um die Bedeutung des Kreuzestodes für Christen: „Für mich hat es keine Bedeutung, aber für Christen ist dies von großer Bedeutung, weil Gott den Menschen vergibt und seine wahre Größe zeigt.“ Sie geben Martin aber auch zu verstehen, dass er das Kreuzesgeschehen weder wortwörtlich noch auf sich als Einzelperson bezogen verstehen soll. Bei ihnen ist das Schicksal der ganzen Menschheit von größerem Interesse. Eine konfessionslose Schülerin (Nr. 1), 18 Jahre, besucht häufiger die KSJ (Katholische Studierende Jugend) und erzählt von der Bedeutung, die der Kreuzestod Jesu für sie hat: „Er nimmt das Leid der Welt auf sich, damit wir alle das Himmelreich erfahren können. Für mich als Nichtchristin hat der Kreuzestod Jesu eine Symbolfunktion.“ Zusätzlich betonen sie wie Sabrina besonders die Vermittlung von Werten und Moral. Eine evangelische Schülerin (Nr. 50), 19 Jahre, stimmt dieser Auffassung ebenfalls zu: „Für mich hat es hauptsächlich eine Beispielwirkung. In letzter Zeit ist mir Glaube nicht so wichtig wie die Ethik, die unsere Religion ausmacht.“

Die Besonderheit bei *Cordulas* Text beruht auf dem Abwägen der Argumente für und gegen einen Auferstehungsglauben. Neben Johannes, der die Historizitätsfrage zwar anspricht, aber nicht weiter ausführt, weil sie ihn nicht betrifft, nimmt Cordula als Einzige von den fünf ausgewählten Schülern die Frage nach der Historizität in den Blick. In der gesamten Stichprobe ist sie aber nicht allein mit dieser Frage. Vor allem Schüler, die nicht genau wissen, zu welcher Gruppe sie sich zuordnen sollen, beschäftigen sich mit der Frage nach der Historizität, insbesondere mit der der Auferstehung. Aber auch die Hoffnung auf ein Leben nach dem Tod ist oft zu finden, die dem Zweifel als positiver Gegenhorizont gegenübergestellt wird. Interessant ist die Vielfältigkeit der Schüler, die dieses Argumentationsmuster nutzen. Hier treffen

christlich sozialisierte Schüler auf andere, die familiär aus einem konfessionslosen Kontext kommen, aber sich, angeregt durch den Religionsunterricht, mit dem Kreuzesgeschehen auseinandersetzen. Die Theodizeefrage schwingt ebenfalls oft mit. Sie fragen sich, wieso Jesus leiden musste und das Leid der Welt mit seinem Tod immer noch nicht beseitigt ist. Andere können sich den Vorgang nicht vorstellen, aber sehen in der Auferstehung Gottes Liebe. Ein Beispiel liefert dafür eine konfessionslose Schülerin (Nr. 65), 18 Jahre, deren Vater evangelisch und deren Mutter konfessionslos ist: „Für mich zeugt die Auferweckung von Jesus Christus durch Gott von Liebe, auch wenn ich den Vorgang nicht verstehen kann, bzw. mir nicht logisch erklären kann.“

Für einige Schüler, die mit ihren Argumentationsmustern bisher nicht berücksichtigt wurden, hat Jesu Tod und Auferstehung keine Bedeutung. Sie fassen sich kurz, weil es sie nicht interessiert. Jesu Tod und dessen Umstände sehen sie als unspektakulär an und erklären sie oft mit den politischen Machtverhältnissen und dem sozialen Gefüge jener Zeit. Jesus habe sterben müssen, weil er mit seinen Forderungen provoziert und die öffentliche Ordnung gefährdet habe. Immer wieder wird auch die Historizität des Geschehens bezweifelt. Wenn dies nicht infrage gestellt wird, scheint es ihnen zu weit in der Vergangenheit zu liegen, als dass es noch Einfluss auf die Gegenwart haben könnte. Eine konfessionslose Schülerin (Nr. 88), 17 Jahre, deren Vater auch konfessionslos und deren Mutter evangelisch ist, bringt ihr Desinteresse auf provokante Art und Weise zum Ausdruck: „Es ist mir egal, wann und auch wo/wie er gestorben ist, wenn er überhaupt jemals gelebt hat und das alles nicht nur eine einzige Lüge ist, die sich irgendwer, irgendwann mal ausgedacht hat. [...; d. V.] Es lässt mich kalt, ich finde es höchstens erstaunlich, wie jemand auf so viel Blödsinn mit einem Mal kommen kann.“ Mit dieser Einstellung bezeichnen Schüler Jesus und die Geschichten um ihn herum oft als Mythos. Für ihr Leben habe dies alles keine Bedeutung, außer dass man schulfrei habe. Mit dem „für uns gestorben“ verbinden sie aufgezwungene Schuldgefühle, denen sie sich entziehen wollen. Die Kirche instrumentalisieren die Geschichte, um ihren Einfluss bei den Menschen zu wahren. Vereinzelt betonen Schüler, dass sie nur das glauben, was mit Fakten zu beweisen sei. Der Glaube sei für sie völlig irrational. Ein konfessionsloser Schüler (Nr. 86), 17 Jahre, schreibt: „Für mich hat es keine Bedeutung, da es keine Beweise von Jesus’ oder Gottes Existenz gibt. Ich

glaube nur, was ich sehe oder wovon es eindeutige Fakten gibt.“ Drei Schüler bezeichnen sich als gottgläubig, lehnen aber Jesus als Gottes Sohn und seine Auferstehung als Glaubensinhalt ab. Eine konfessionslose Schülerin (Nr. 62), 18 Jahre, beschreibt ihre Gedanken dazu folgendermaßen: „Mich stört an der Tatsache nur, dass er wieder auferweckt wurde, denn ich persönlich glaube nicht an ein Leben nach dem Tod.“

Zwei Schülertexte lassen sich den anderen nicht zuordnen, weil sie einer sehr individuellen Logik folgen. Eine konfessionslose Schülerin (Nr. 80), 17 Jahre, schreibt, dass Jesu Tod am Kreuz und seine Auferstehung keine große Bedeutung für sie haben, weil sie an keine Religion gebunden sei. „Aber ich glaube, dass Jesus auferstanden ist und dies eine große Bedeutung für [das; d. V.] Christentum hat“, ergänzt sie. Für Christen entwickelt sie eine starke Empathie, wenn sie schreibt, dass sie es verstehen könne, dass sie stolz auf ihren Propheten seien und ihn sehr schätzen. Sie erwähnt die große Wirkungsgeschichte von Jesu Tod, durch den eine neue Weltreligion entstanden sei.

Eine andere 17-jährige getaufte Schülerin (Nr. 117), deren Mutter Mitglied der katholischen und deren Vater Mitglied der evangelischen Kirche ist, verfolgt einen philosophischen Ansatz, indem ihrer Ansicht nach Religionsanhänger auf ihre Weise nach dem Guten streben und darin versuchen, den „göttlichen Willen“ zu erkennen. Für sie war Jesus ein Mensch, der den „göttlichen Funken“ in sich trug und ihn an seine Mitmenschen weitergeben wollte. Mit ihren Vorstellungen steht sie Platons Ideenlehre nahe. „Da Platon den in der Idee des Guten gipfelnden Ideenkosmos als göttlich begreift, kann er den erkenntnismäßigen Aufstieg der Seele zur Idee des Guten [...; d. V.] als Angleichung an Gott, homoiosis theo, charakterisieren.“⁶⁰

3.5 Einfluss soziokultureller Faktoren

In der quantitativen Analyse waren hinsichtlich der Geschlechter keine signifikanten Unterschiede in den Antworten der Schüler erkennbar. Deutlich mehr fallen die

⁶⁰ Rohls, 1999, S. 51.

Konfessionszugehörigkeit der Eltern und die Taufe der Kinder, die meistens von den Eltern im Kleinkindalter initiiert wurde und damit ein weiteres Indiz für familiäre Prägung ist, ins Gewicht. Wie bereits unter 3.3.2 erläutert wurde, hat diese Prägung vor allem Einfluss auf die Bedeutung des Kreuzesgeschehens für das persönliche Leben der Schüler. Damit verbunden sind insbesondere die Themen Auferstehungsglaube, Hoffnung und das Kreuzesgeschehen als Grundlage für den christlichen Glauben und die Institution Kirche. Es gibt aber auch immer wieder Ausnahmen. So gaben z. B. alle vier Schüler eines evangelischen Religionskurses an, dass sie getauft und konfirmiert sind, aber keinerlei familiäre Prägung – kein Elternteil ist Kirchenmitglied – in Bezug auf ihren Glauben erfahren haben, den sie aktiv und selbstständig gestalten.

Konfessionelle Unterschiede sind teilweise in Bezug auf die Grundlage des christlichen Glaubens und der Institution Kirche zu beobachten. Wie bereits unter 3.5 beschrieben, betonen mehrere Schüler aus zwei katholischen Religionskursen eines katholischen Gymnasiums, dass der Kreuzestod Jesu Christi und seine Auferstehung „der Grundstein der katholischen Kirche [sind; d. V.], auf dem alles andere aufbaut“, wie es eine Schülerin, 18 Jahre (Nr. 129), beschreibt. Evangelische Schüler oder katholische aus anderen Religionskursen sprechen hingegen von der „gesamten Christenheit“ oder „unserem christlichen Glauben“ und betonen keine konfessionellen Ausrichtungen. Die oben beschriebene konfessionelle Differenzierung hängt vielleicht auch mit der ausdrücklichen Ausrichtung des katholischen Gymnasiums oder der Prägung durch die Religionslehrkraft zusammen.

In der religiösen Positionierung besteht eine große Vielfalt. Es werden viele verschiedene Themen angesprochen, je nachdem, was dem einzelnen Schüler wichtig ist. Religiöse Positionierungen sind weniger an die Konfessionszugehörigkeit gebunden, sondern beschreiben die persönliche Bedeutung des Kreuzesgeschehens für die Schüler. In ihren Ausführungen ähneln sich einige konfessionslose, evangelische und katholische Schüler über Konfessionsgrenzen hinweg mehr als jeweils anderen Schülern derselben Konfession. Ähnlich wie der konfessionslose Konstantin in dogmatischer Weise traditionelle Kirchenlehren referiert, schreiben auch andere Schüler, die durch ihre familiäre Prägung fest in ihre jeweilige Gemeinde eingebunden sind. Zweifel am

Kreuzesgeschehen und seiner Bedeutung hegt nicht nur Cordula. Ähnlich fragen sich auch konfessionslose Schüler, die wahrscheinlich erst im Religionsunterricht mit der Thematik in Berührung gekommen sind, wie sie sich zum Christentum und zum christlichen Glauben positionieren sollen. Sabrina, die besonderen Wert auf die ethischen Aspekte des Christentums legt, findet unter den konfessionellen Schülern Gleichgesinnte, für die der persönliche Glaube nicht mehr so wichtig ist, die aber ebenfalls die christlichen Werte schätzen. Auch unter den konfessionellen Schülern gibt es einige, die wie Ellen nach wie vor darüber nachdenken, wie sie verschiedene theologische Fragen miteinander vereinbaren können (z. B. Erbsünde und Sündenvergebung).

Der Text von Johannes ist in seiner Länge und biographischen Struktur einzigartig. Seine Themen werden aber auch teilweise von anderen Schülern aufgegriffen. Schüler, die sich überhaupt nicht mit dem Christentum identifizieren und das Thema langweilig finden, lassen ebenfalls einige äußerst kritische Bemerkungen über die Kirche und ihre Anhänger fallen. Ein konfessionsloser Schüler (Nr. 79), 19 Jahre, bezweifelt die Historizität der überlieferten Ereignisse stark und stellt seinerseits eine wahrscheinlich nicht ganz ernst gemeinte Hypothese auf: „Jesus hat sich ans Kreuz nageln lassen, weil er voll hinter seiner Weltanschauung stand. Und dass Jesus nach seinem Tod wiederauferstanden ist, ist nicht bewiesen und meiner Ansicht nach auch sehr unwahrscheinlich. Wahrscheinlich hat jemand Jesus' Leiche genommen und sie in den nächsten See geworfen.“

Durch die geschichtliche Prägung der DDR, in der der persönliche Glaube in der Öffentlichkeit tabuisiert bzw. diskriminiert und dadurch ins Private verdrängt wurde, gehört die Mehrheit der Bevölkerung in den neuen Bundesländern keiner Glaubensgemeinschaft an. Selbst im konfessionellen evangelischen oder katholischen Religionsunterricht machen sich die Folgen bemerkbar. 46,2% der befragten Schüler sind nicht getauft, haben sich aber aufgrund der Wahlfreiheit zwischen den in Sachsen-Anhalt gleichberechtigten Fächern Ethik, evangelische und katholische Religion entschieden und für einen konfessionellen Religionsunterricht votiert. Über die Motive für ihre Wahl kann man nur spekulieren. Die Antworten der Schüler lassen aber eine

Bandbreite von Möglichkeiten erahnen, von regem inhaltlichen Interesse bis hin zu besserer Benotung.⁶¹ Man kann also nicht einfach von „den konfessionslosen Schülern“ sprechen, weil ihre Interessen, ihr Hintergrundwissen und ihre Einstellung gegenüber dem christlichen Glauben, der Kirche und traditionellen Lehren stark divergieren. Im Mittel sind diese Schüler natürlich weniger christlich geprägt als die, die schon als Kind getauft wurden und über Familie und Gemeinde zusätzlich zum schulischen Religionsunterricht ihre Erfahrungen sammeln konnten. Im Unterricht haben die Lehrkräfte aber konkrete Schüler vor sich sitzen und können nicht mit Mittelwerten operieren, auch wenn diese zum besseren Verständnis und zur Sensibilisierung von unterschiedlichen Sozialisationshintergründen wichtig sein können. Es ist dann vielleicht verblüffend, wenn mehr Interesse und Wissen bei konfessionslosen Schülern vorhanden zu sein scheint als bei den getauften Schülern. Wie auch die Beispieltexte der fünf ausgewählten Schüler belegen, haben einige konfessionslose Schüler ein relativ gutes Grundwissen zu traditionellen Kreuzestodlehren. Inwieweit sie diese für sich übernehmen, ist eine andere Sache. Aber auch das muss nicht an eine Konfession gebunden sein, sondern entscheidet jeder Schüler individuell und eigenverantwortlich. Genauso verhält es sich mit den konfessionsgebundenen Schülern. Sicherlich haben sie eine gewisse Prägung aus ihren Familien und vielleicht auch einer Kirchengemeinde erfahren. Wie sie damit umgehen, entscheiden sie selbst. Bei den Schülern der Oberstufe, die bald eine Ausbildung oder ein Studium beginnen und damit mehr oder weniger auf eigenen Füßen stehen werden, bahnt es sich oft sehr deutlich an, in welche Richtung sich ihre religiöse Positionierung entwickelt.

4 Das Verhältnis von theologischen Ansätzen der Schüler aus Sachsen-Anhalt und traditionellen Kreuzestodlehren

Es ist davon auszugehen, dass viele der befragten Schüler erst im schulischen Religionsunterricht verschiedene Kreuzestodvorstellungen kennen gelernt haben. Ein Blick in die Rahmenrichtlinien für den evangelischen Religionsunterricht an Grundschulen und Gymnasien zeigt, in welchen Themeneinheiten der Kreuzestod Jesu und seine Deutungen potentiell zur Sprache kommen.

⁶¹ Zu Teilnahmemotiven am Religionsunterricht in Sachsen-Anhalt vgl. Domsgen/Lütze 2010, S. 114ff.

4.1 Jesu Tod in den Rahmenrichtlinien für den RU in Sachsen-Anhalt

In der Zeit, in der die befragten Schüler die Grundschule besucht haben (zwischen 2000 und 2005), waren für die Grundschule noch die vorläufigen Rahmenrichtlinien in Kraft. In den vorläufigen Rahmenrichtlinien für den evangelischen Religionsunterricht widmet sich das Thema „Passion – Ostern“ den Passionsgeschichten der Evangelien. „Die Schülerinnen und Schüler sollen erkennen, daß menschliches Versagen und Feindschaft zur Kreuzigung Jesu führen. Zugleich sollen sie wahrnehmen, daß sich von Ostern her eine neue Sicht eröffnet: Das Leiden und die Auferstehung Jesu Christi ist die Grundlage christlichen Glaubens und christlicher Gemeinschaft.“⁶² In den vorläufigen Rahmenrichtlinien für den katholischen Religionsunterricht an Grundschulen kommt das Thema Tod und Auferstehung Jesu nicht explizit vor. Es findet sich am Rande bei Themen, die auf den praktischen Vollzug aus sind. So sollen die Schüler im Lernfeld 2 „Verschiedene Sichtweisen der Wirklichkeit“ im Thema „Von Zeichen und Symbolen“ „die Eucharistiefeier als Freundschaftsfeier und Gedächtnisfeier des Todes und der Auferstehung Jesu verstehen“⁶³. Das Lernfeld 4 beschäftigt sich zwar mit Jesus und seiner Botschaft, die dazugehörigen Themen „Jesus gibt Menschen Kraft zum Leben“ und „Die große Hoffnung“⁶⁴, in denen Tod und Auferstehung Jesu zu verorten wären, verzichten allerdings auf eine explizite Nennung.

Am Gymnasium gibt es in den aktuellen Rahmenrichtlinien für evangelische Religion für die Klassenstufen fünf bis neun so genannte Lernfelder, die curricular verschiedene Schwerpunkte setzen. Im Lernfeld 5 geht es um „Erfahrungen mit Jesus Christus“. Bis zur achten Klasse kommen Jesu Tod und Auferstehung im Prinzip nicht vor. Allenfalls im Rahmen der Biographie Jesu kommt das Thema eventuell am Rande zur Sprache. In diesen Jahrgängen stehen Jesus als Heiler, die synoptischen Evangelien und die Bergpredigt im Vordergrund. Explizit wird das Thema zum ersten Mal im Lernfeld 7 „Hoffnung für die Zukunft“ in der neunten Klasse aufgegriffen. Für das Unterthema „Sterben, Tod und Leben“ ist folgendes Lernziel formuliert worden: „Die Schülerinnen und Schüler sollen Fähigkeiten erwerben, biblische und kirchliche

⁶² Kultusministerium des Landes Sachsen-Anhalt 1993a, S. 23.

⁶³ Ebd. 1993b, S. 16.

⁶⁴ Ebd., S. 24f.

Auferstehungstraditionen als Hoffnungszeichen zu begreifen.“⁶⁵ Die Hoffnung wird in der zehnten Klasse im Themenkomplex 4 „Zeichen der Hoffnung – Eschatologie“ wieder aufgegriffen und anhand von Interpretationen des Todes Jesu in den Evangelien und in den Paulusbriefen vertieft.⁶⁶ Am ausführlichsten soll der Tod Jesu in den Jahrgängen elf und zwölf thematisiert werden. Der Themenkomplex 1 „Die Wohnung Gottes bei den Menschen – Theologie“ beinhaltet die Bearbeitung der Theodizeefrage und fragt innerhalb des christologischen Kontexts, wie Jesus mit Leid umgeht.⁶⁷ Der zweite Themenkomplex widmet sich ausführlich Jesus Christus und der Christologie unter historischen, systematischen und ethischen Gesichtspunkten. Das zweite Unterthema „Glaube an den Auferstandenen“ bearbeitet Tod und Auferstehung Jesu aus verschiedenen Perspektiven. Folgende Lernziele sind dafür formuliert worden: „Die Schülerinnen und Schüler sollen Fähigkeiten erwerben, neutestamentliche Interpretationen vom Leiden, Sterben und Auferstehung Jesu zu unterscheiden, Gemeindefraditionen des 1. Jahrhunderts zu begreifen, frühe Christus-Bekenntnisse zu interpretieren, christologische Deutungen verschiedener Zeiten zu unterscheiden, die Verknüpfung von Bekenntnis und kultureller Identität zu begreifen.“⁶⁸

Im gymnasialen katholischen Religionsunterricht wird Jesus im Themenbereich 4 „Erfahrungen des Volkes Israel mit Gott“ beim Unterthema „Propheten“ aus der Sicht anderer Religionen behandelt. Ausführlicher widmen sich die Schüler Jesus im Themenbereich 5 „Jesus von Nazareth – seine Zeit, sein Leben, seine Botschaft“, der sich curricular durch die Klassenstufen zieht. Zunächst geht es um Jesus als Heiler und um das Verhältnis zwischen historischem Jesus und dem Jesus, von dem die Evangelien erzählen.⁶⁹ Einen breiten Raum nimmt diese Themeneinheit in der siebten und achten Klassenstufe ein. Neben den Unterthemen „Gleichnisse“ und „Wunder“ wird explizit „Kreuz – Tod – Auferstehung“ thematisiert. Die Schüler sollen durch die Bearbeitung dieses Themas „Ursachen und Hergang der Passion Jesu kennen, Auferstehungstexte des Neuen Testaments kennen und vergleichen, das Abendmahl als Jesu eigene

⁶⁵ Kultusministerium des Landes Sachsen-Anhalt 2003b, S. 92.

⁶⁶ Vgl. ebd., S. 104f.

⁶⁷ Vgl. ebd., S. 121.

⁶⁸ Ebd., S. 124.

⁶⁹ Vgl. ebd. 2003c, S. 40.

Deutung seines Todes und seiner Auferstehung erkennen“⁷⁰. Vor der inhaltlichen Aufschlüsselung wird darauf hingewiesen, dass der Lehrer nach dem Prinzip der Schülerorientierung gegebenenfalls die Abfolge der Inhalte ändert, wenn er um bestimmtes Vorwissen der Schüler weiß. Die Bedeutung des Geschehens soll zwar thematisiert werden, ist in den Rahmenrichtlinien allerdings sehr allgemein gehalten. Es soll um „die Auferstehungshoffnung als Sinngebung für das eigene Leben“ gehen, um „das Evangelium als Botschaft des Lebens“ und um „Auferstehungssymbole, Riten der Karwoche und des Osterfestes“⁷¹. Im neunten und zehnten Jahrgang wird im Themenbereich 5 die Bergpredigt behandelt. Im Zusammenhang mit der Botschaft vom Reich Gottes soll es auch um die „zugesagte Erlösung von Schuld und Leid“⁷² gehen, die zum Handeln befreit. Die christologische Dimension wird dann im elften und zwölften Jahrgang wieder aufgegriffen. „Die Schüler sollen die zentrale Bedeutung Jesu für das Verständnis des Christentums und für das Leben der Menschen erfassen und in der Begegnung mit seiner Person und seiner Botschaft zu einer eigenen Position finden.“⁷³ In den Stoffeinheiten 6 und 7 sollen sich die Schüler ausführlich mit „Tod und Auferstehung Jesu“ und der „Heilsbedeutung Jesu Christi“ auseinandersetzen. Die Lernziele haben vor allem die Bedeutung des Christusgeschehens im Blick, bleiben aber wieder unkonkret, sodass sie vom Lehrer mit Inhalt gefüllt werden müssen.⁷⁴

Die befragten Schüler aus der zwölften Klassenstufe hatten zum Zeitpunkt der Befragung den Themenkomplex zur Christologie, der in der Oberstufe vorgesehen ist, zumeist schon behandelt. Natürlich blieb es ihrer eigenen Entscheidung überlassen, inwieweit sie in ihrer persönlichen Stellungnahme ihr Wissen und ihre Kompetenzen aus dem Unterricht einfließen lassen würden. Im Vergleich mit den Schülern aus den elften Klassen waren keine signifikanten Unterschiede in der Beantwortung der Fragen zu erkennen.

⁷⁰ Kultusministerium des Landes Sachsen-Anhalt 2003c, S. 59.

⁷¹ Ebd., S. 59.

⁷² Ebd., S. 76.

⁷³ Ebd., S. 91.

⁷⁴ Für die Stoffeinheit 6 wurde folgendes Lernziel formuliert: „Die Schüler sollen verstehen, dass die Hinrichtung Jesu am Kreuz vom Osterereignis und von der Ostererfahrung der Jünger her ihren tieferen Sinn erhält, reflektieren, inwieweit die Auferstehung Jesu für die Menschen und die Welt von existenzieller Bedeutung ist.“ Das Lernziel für die Stoffeinheit 7 lautet: „Die Schüler sollen theologische Deutungen der Erfahrungen mit Jesus Christus erfassen und sich mit diesen Deutungen auseinandersetzen.“ Ebd., S. 92.

4.2 Die theologische Kompetenz von Schülern

Bevor sich Mirjam Zimmermann in ihrem Buch zur Kindertheologie (2010) den Kreuzestoddeutungen von Kindern widmet, definiert sie zunächst, was Kindertheologie ist, beschreibt, inwiefern Kinder über eine theologische Kompetenz verfügen und welche Methoden in der Kindertheologie verwendet werden. Da viele Grundgedanken auch noch für die befragten Oberstufenschüler meiner Studie gelten können, seien an dieser Stelle einige Vorbemerkungen zur theologischen Kompetenz von Schülern eingefügt.

Theologie an sich ist zunächst als Reflexion des christlichen Glaubens definiert.⁷⁵ Wie es manche Schülerzitate schon zeigten, geht damit nicht automatisch ein persönlicher Glaube einher. „Theologie ist immer [...] auf [...] Kommunikation angelegt“⁷⁶ und bewegt sich auf einer Meta-Ebene, auf der beschrieben und argumentiert wird und mit deren Hilfe auch in narrativer oder metaphorischer Weise Gedanken gebündelt werden können. Strittig ist in der Geschichte der Theologie, wer Subjekt und wer Objekt der Theologie ist. Ist es die Lehre über Gott oder lehrt Gott selbst, indem er seine Gedanken den Menschen in seiner Offenbarung zugänglich macht, wie es Karl Barth in der dialektischen Theologie betont? Festzuhalten ist, dass es vor allem um die Beziehung zwischen Gott und den Menschen geht. Rudolf Bultmann formuliert in diesem Zusammenhang treffend: „Es zeigt sich also: will man von Gott reden, so muß man offenbar *von sich selbst reden*.“⁷⁷ Das betrifft auch die Schüler meiner Studie. Sie stellen sich in ähnlicher Weise die Frage, in welchem Verhältnis Gott zu den Menschen und ihnen ganz persönlich steht und welche Rolle Gott-Vater und Jesus Christus beim Kreuzesgeschehen spielen.

Kinder (und auch Jugendliche) durchlaufen Entwicklungen in vielfältigen Bereichen. Neben der kognitiven Entwicklung verändern sich auch ihre moralische Vorstellung und ihr persönlicher Glaube bzw. ihr Verhältnis zur Religiosität. Sie nehmen aktiv am Geschehen in ihrer Umwelt teil und konstruieren sich wie Erwachsene ihr Verständnis

⁷⁵ Vgl. Zimmermann 2010, S. 60f. 63.

⁷⁶ Ebd., S. 70.

⁷⁷ Bultmann 1925, S. 28.

von der Wirklichkeit. Jedes Kind, jeder Jugendliche, jeder Mensch lebt in Beziehungen und ist auf sie angewiesen. Nur in diesen Beziehungen kann das Kind bzw. der Jugendliche seine Fähigkeiten weiterentwickeln.⁷⁸

Kindertheologie kann von, mit und für Kinder betrieben werden.⁷⁹ In allen Fällen ist sie auf den Dialog von, mit und für Kinder angelegt, in den auch (theologisch ausgebildete) Erwachsene treten. Die Kinder bzw. Jugendlichen sind auf dem Gebiet der Theologie Laien, was nicht heißen soll, dass ihre Aussagen weniger wert sind. Im Vergleich mit ausgearbeiteten systematischen Werken der Theologiegeschichte können Kinder und Jugendliche allerdings immer nur in Ansätzen Theologie treiben. In der Umfrage beleuchten sie spontan einzelne Punkte, die ihnen in diesem Moment besonders wichtig erscheinen, können aber nicht in der ihnen gegebenen Zeit umfassende theologische Konzepte erarbeiten. Deshalb wäre es verfehlt, die theologischen Aussagen der befragten Schüler an den theologischen Konzepten namhafter Theologen zu messen, weil sie in diesem Vergleich nur den Kürzeren ziehen könnten. Vielmehr soll die vergleichende Betrachtung zeigen, auf welchen Gebieten die Schüler ähnliche Aussagen treffen, wie sie in der christlichen Tradition überliefert sind.

Wie in der ersten Hypothese schon vermutet wurde, kennen die befragten Schüler aus Sachsen-Anhalt in ihrer Gesamtheit viele verschiedene Deutungsmuster für den Kreuzestod Jesu Christi. Größtenteils nimmt jeder einzelne Schüler ein bis zwei Aspekte in den Blick und geht auf diese näher ein. Vielfach unterscheiden sich ihre theologischen Ansätze nicht allzu sehr von den Deutungen, die bereits von den neutestamentlichen Autoren in ihren Werken verarbeitet wurden. Ähnliche Beobachtungen haben auch Albrecht in Bayern und Zimmermann in Baden-Württemberg und Nordrhein-Westfalen in ihren Studien gemacht. Statt kurze Schlagworte aus der Geschichte der Theologie zu nennen, beschreiben die Schüler ihre Gedankengänge und formulieren Fragen, an denen sie gedanklich noch arbeiten und nach Antworten suchen.⁸⁰ Die Themen, die sie dabei interessieren, beschäftigten schon

⁷⁸ Vgl. Zimmermann 2010, S. 80.

⁷⁹ Vgl. ebd., S. 111f.

⁸⁰ Dabei hilft ihnen die Identifikation mit Martin und Alexander. Je nachdem, wie ihre eigenen Vorstellungen aussehen, ist Martin selbst auf der Suche, hat Zweifel an der Historizität des Geschehens, lehnt einen Bezug auf sein eigenes Leben ab oder betont die außerordentliche Bedeutung für sein Leben.

viele Christen vor ihnen. Ich skizziere, inwiefern thematische Überschneidungen zwischen den theologischen Ansätzen der Schüler und Interpretationen des Kreuzestodes im Neuen Testament vorliegen.

Gerhard Barth betont in seiner Monographie „Der Tod Jesu Christi im Verständnis des Neuen Testaments“ (1992) wiederholt, dass es nicht *die* Interpretation des Kreuzestodes Jesu Christi gibt, dass schon das Neue Testament verschiedene Interpretationen bietet, die durchaus miteinander kombiniert werden können oder sich auch entgegenstehen.⁸¹ In jedem Fall ergänzen sie das Bild von der Kreuzigung und Auferstehung Jesu Christi, das als menschliches Bild immer unvollständig bleiben wird. In den folgenden Abschnitten analysiere ich die Gemeinsamkeiten zwischen den Interpretationen der Schüler und denen, die im Neuen Testament zu finden sind. Für Letztgenannte stütze ich mich vor allem auf Barths Monographie.

4.3 Jesu Tod als Sterben eines Unschuldigen und Gerechten

Jesu Unschuld betonen vor allem Sabrina und Johannes in ihren Texten. Auch wenn Johannes mit dem christlichen Auferstehungsglauben nichts mehr anfangen kann, beschreibt er Jesus als außerordentliches Vorbild: „frei von der Sünde, barmherzig und ohne Rachsucht“ (Z. 34). Die Kenntnis über diese traditionell sehr kirchlich geprägten Attribute verdankt Johannes seinem Aufwachsen in einem christlichen Elternhaus mit aktiver Teilnahme am Gemeindeleben. Sabrina findet ähnliche Worte dafür, mit denen sie ihren Text einleitet, obwohl sie nicht aus einem christlichen Elternhaus stammt: „Er war frei von Sünde und doch hat er die Sünden aller auf sich genommen, indem er am Kreuz starb“ (Z. 1f.). Barth fasst diese Gedanken in einem Abschnitt unter der Überschrift „Jesu Tod als Leiden des Gerechten“⁸² zusammen. Dieses Motiv des leidenden Gerechten tritt in der jüdischen Welt schon in verschiedenen Psalmen und apokalyptischen Schriften auf. Außerhalb des Judentums findet es sich u. a. auch bei Platon und Plutarch.⁸³ Die Leidensankündigungen im Markusevangelium und der Christushymnus im Philipperbrief sprechen zwar auch vom Leiden, im Ersten geht es

⁸¹ Vgl. Barth 1992, S. 157.

⁸² Ebd., S. 28.

⁸³ Vgl. ebd., S. 28ff.

aber um das Messiasverständnis und im Zweiten um die Selbsterniedrigung Jesu. Anders werden die Klagepsalmen in den Passionserzählungen der Synoptiker aufgegriffen, die das Leiden des Gerechten in den Mittelpunkt stellen. Jesu Leidensweg wird damit zwar in eine Reihe ehrenvoller Gerechter gestellt, die auch gelitten haben, das Besondere, was ihn von den anderen abhebt, kommt dadurch aber noch nicht zur Sprache.⁸⁴

4.4 Jesus als ethisches Vorbild

Deshalb reicht diese Deutung des leidenden Gerechten auch für Johannes nicht aus, der den Auferstehungsglauben ablehnt. Er bezeichnet wie auch Ellen, Cordula und Sabrina Jesus als ethisches Vorbild. Vor allem Sabrina betont seine Lehre und seine Taten, die ihn für sie zum Helden machen. Sein Tod ist ihrer Meinung nach trauriger, aber logischer Schlusspunkt eines aufopferungsvollen und selbstlosen Lebens (vgl. Z. 13ff.). Für Ellen hat Jesus eine symbolische „Vorbildfunktion in Sachen Hingabe und Aufopferung“ (Z. 17). Sein Verhalten findet sie bewundernswert. Cordula meint, „dass Jesus vor allem für seinen Glauben gestorben ist“ (Z. 11f.), und mit seiner „gläubigen Selbstlosigkeit“ (Z. 12f.) ein Vorbild für seine Nachfolger sein wollte. Johannes fasst die Vorbildfunktion allgemeiner für alle Menschen, schließt sich aber mit seinem distanzierten Blick wahrscheinlich nicht mit ein: „Er war für sie [die Menschen; d. V.] damals wie heute ein Vorbild in allen Hinblicken“ (Z. 33).

Jesus Christus als Vorbild taucht an verschiedenen Stellen im Neuen Testament auf, auch wenn diese Deutung nicht als Erklärung für seinen Tod ausreicht. Barth nennt vor allem den 1. Petrusbrief und das Lukasevangelium⁸⁵, die die Vorbildfunktion Jesu betonen, die die Schüler in ihren Texten aufgreifen. Für das Vorbild des leidenden Gerechten führt er 1. Petr 3,17f. an: „Denn es ist besser, wenn es Gottes Wille ist, dass ihr um guter Taten willen leidet als um böser Taten willen. Denn auch Christus hat einmal für die Sünden gelitten, der Gerechte für die Ungerechten.“ Wie dieser Vers zeigt, hat das Nachahmen dieses vorbildhaften Verhaltens auch seine Grenzen. Christen können zwar auch ungerechterweise leiden, sie können aber nicht die Sünde der Welt

⁸⁴ Vgl. Barth 1992, S. 32.

⁸⁵ Vgl. ebd., S. 101f. und 103f.

auf sich nehmen, weil Jesus dies schon ein für allemal getan hat. Manche Schüler beschäftigt gerade dieser Aspekt, inwieweit man dem Vorbild Jesu nacheifern soll. Für eine katholische Schülerin (Nr. 113), 16 Jahre, ist die Situation völlig klar: „Jesus’ Art zu handeln sollte für jeden ein Vorbild sein, so wie es dies auch für mich ist.“ Sie scheint genaue ethische Vorstellungen zu haben, von denen sie sehr selbstbewusst sagt, ihnen nachzueifern. Ein katholischer Schüler (Nr. 30), 16 Jahre, fragt sich hingegen, warum Jesu Tod als so herausragend für die Menschheit gewürdigt wird und nicht auch andere, die mehr oder weniger freiwillig seinem Beispiel gefolgt und für andere Menschen gestorben sind: „Es sterben auch genug Menschen für einen, obwohl man sie kennt. Deshalb die Gegenfrage: Warum ihn in solchen Texten so ehren, wenn auch andere für einen sterben z. B. Soldaten, kranke Patienten in Krankenhäusern, damit wir bessere Forschungsentwicklungen haben.“

Der Evangelist Lukas bringt durch die Erzählung von Stephanus in Apg. 6,8-7,60 ein Beispiel für ein radikales Verständnis des Vorbildcharakters Jesu, bei dem die Nachfolge bis in den Tod geht. Für ungerecht Leidende kann diese Interpretation des Kreuzestodes Jesu Christi eine Hilfe sein, ihr Leiden besser auszuhalten. So wissen sie sich verbunden mit Jesus Christus und fühlen sich nicht alleingelassen. Eine solch persönliche Rezeption des leidenden Gerechten ist bei den Schülern nicht zu finden. Jesus ist zwar für sie ein bewundernswertes Vorbild, den Gedanken des Mitleidens führen sie aber nicht an. Vielleicht haben sie noch keine großen Leidenserfahrungen gemacht oder wollen in ihrem Text einfach nicht über derart intime Dinge schreiben.

4.5 Gott offenbart seine Liebe

Die Vorbildfunktion Jesu wird oft mit dem Gedanken an Gottes unbeschreiblich große Liebe zu den Menschen verbunden, die sich besonders in der Hingabe seines Sohnes zeigt, damit die Menschen gerettet werden. Cordula kann es kaum nachvollziehen, wie sich jemand für andere freiwillig hingibt, die noch nicht einmal zu seinen Freunden gehören, ja vielleicht sogar eher seine Feinde sind (vgl. Z. 8ff.). Ein Schüler (Nr. 18), 18 Jahre, der zu einer freikirchlichen Gemeinde gehört, drückt ausführlich seine Freude darüber aus, dass Jesus für ihn persönlich gestorben ist: „Zuerst ist es der Beweis der

Liebe Gottes, denn Jesus ist Gottes Sohn, der sich bewusst und freiwillig für mich und jeden anderen ganz persönlich geopfert hat. Er hätte nicht sterben müssen, er hätte es auch nicht verdient, da er in seinem Leben keine einzige Sünde getan hat. Aber er wollte es für mich und alle Menschen tun.“

Das Motiv der Liebe Gottes wird im Neuen Testament am stärksten von den Autoren der johanneischen Schule verarbeitet und oft mit der Hingabe zur stellvertretenden Sühne kombiniert. Barth bringt es im Zusammenhang mit Joh. 3,16 auf den Punkt: „Die Offenbarung des Vaters in dem vom Vater gesandten Sohn aber hat ihren Kern in der Offenbarung der Liebe Gottes.“⁸⁶ Eine katholische Schülerin (Nr.11), 17 Jahre, formuliert die Gedanken aus Joh. 3,16 für sich neu: „Gott liebte bzw. liebt die Menschen so sehr, dass er seinen einzigen Sohn opferte, um die Menschen zu retten.“ Michael Wolter verweist in seinem Aufsatz „Der Heilstod Jesu als theologisches Argument“ (2005) auf hellenistische Vorlagen, die die Freundschaftsethik thematisieren und möglicherweise die Interpretation von Jesu Tod beeinflusst haben.⁸⁷

In Analogie dazu steht auch das Hirtenmotiv in Joh. 10, in dem sich der Hirte für seine Schafe hingibt. Mit der Liebe Gottes und dem Sühne- bzw. Versöhnungsgedanken wird zusätzlich das Senden des Sohnes verbunden, der in die Welt zu den Menschen kommt. So auch in 1. Joh. 4,9f.: „Darin ist erschienen die Liebe Gottes unter uns, dass Gott seinen eingeborenen Sohn gesandt hat in die Welt, damit wir durch ihn leben sollen. Darin besteht die Liebe; nicht dass wir Gott geliebt haben, sondern dass er uns geliebt hat und gesandt seinen Sohn zur Versöhnung für unsre Sünden.“ Aber auch in den Paulusbriefen, im Epheserbrief und in der Offenbarung des Johannes ist das Motiv der Liebe Gottes zu finden. Röm. 5,1-11 thematisiert die Versöhnung zwischen Gott und Menschen, die nur geschehen konnte, weil „Christus für uns gestorben ist, als wir noch Sünder waren“ (Röm. 5,8). Deshalb kann uns nichts mehr von der Liebe Gottes trennen (vgl. Röm. 8,31-39).

Die Frage, ob Jesus Subjekt oder Objekt des Geschehens ist, stellt sich für Paulus an dieser Stelle nicht, weil es um die *Liebe* Gottes geht, „die in Christus Jesus ist“ (Röm.

⁸⁶ Barth 1992, S. 99.

⁸⁷ Vgl. Wolter 2005, S. 302.

8,39). Vier Verse zuvor fragt er noch: „Wer will uns scheiden von der Liebe Christi?“ In Bezug auf die Versöhnung mit den Menschen sind für Paulus Gott-Vater und Gott-Sohn gemeinsam handelnde Personen.⁸⁸ Für die Schülerin, die Joh. 3,16 neu formuliert hat, besteht dieses Problem ebenfalls nicht. Zunächst spricht sie von Gott-Vater als handelndem Subjekt, im weiteren Verlauf ihres Textes nimmt Jesus selbst die aktive Rolle ein: „Jesus wollte die Menschen retten und gab sein Leben dafür, er liebte seine Nächsten.“

4.6 Gott regiert über Leben und Tod

Andere Schüler beschreiben Gott als souveränen Herrscher über Leben und Tod, der seinen Sohn beauftragt habe, zu den Menschen zu gehen. Als Belohnung habe er ihn wieder zum Leben erweckt und zu sich zurückgeholt. Ein evangelischer Schüler (Nr. 2), 16 Jahre, der aktiv am Gemeindeleben teilnimmt, schildert Jesu Zeit auf der Erde folgendermaßen: „Jesus hat die Sünden der Menschen auf sich genommen und wurde sozusagen dafür belohnt. Gott hat seinen Sohn, den er für die Rettung der Menschen auf die Erde, auf der er so viel Schlechtes erlebt hat, geschickt hat, wieder in seine Obhut genommen. Das ist es auch, was es für mich bedeutet: Die Liebe Gottes, die Jesus gerettet hat.“ Eine konfessionslose Schülerin (Nr. 6), 16 Jahre, erklärt mit einer ähnlichen Begründung ihre Bewunderung für Jesus: „Für mich hat dieser doch besondere und Fragen aufwerfende Tod Jesus eine große Bedeutung. Jesus musste Qualen durchleben, um dann durch Gott erlöst zu werden.“ Das „Muss“ des Sterbens Jesu führt Barth auf eine vormarkinische Tradition zurück.⁸⁹ In den Leidensankündigungen wird es nicht durchgängig gebraucht, dafür findet es sich aber auch im Johannesevangelium, wo es mit der typisch johanneischen Interpretation der Erhöhung des Menschensohnes verbunden wird. Die Formulierung der konfessionslosen Schülerin ist also gar nicht so abwegig. Bei Matthäus und Lukas drückt sich das „Muss“ besonders in der Schriftgemäßheit aus, die auch bei Markus und Paulus zu finden ist. Diese Verweise sollen verdeutlichen, dass Jesu Tod ein Teil von

⁸⁸ Vgl. Barth 1992, S. 98.

⁸⁹ Vgl. ebd., S. 26.

Gottes Heilsplan ist. Aber nicht alle neutestamentlichen Bibelstellen verweisen in diesem Zusammenhang auf die alttestamentlichen Schriften.⁹⁰

4.7 Jesus als von Gott gesandter Prophet

Vor allem von konfessionslosen Schülern wird Jesus als Prophet bezeichnet. Eine Schülerin (Nr. 1), 18 Jahre, charakterisiert seine Aufgabe in der Welt: „Seine ‚Mission‘ war es, die Frohe Botschaft zu verkünden. Dazu hat Gott ihn gesandt. In gewisser Weise musste er sterben, damit er wieder auferstehen konnte, sodass sein Wirken, seine Worte Glauben finden.“ Sie betont, ähnlich wie Schleiermacher, Jesu Sterben als Pflicht seines Prophetendaseins.⁹¹ Wie auch schon andere Propheten vor ihm erleidet Jesus den Märtyrertod, weil er für seine Botschaft einsteht. Für eine andere Schülerin (Nr. 96), 16 Jahre, wird durch das Gesandtsein die Person Jesu auch persönlich wichtig: „Für mich hat es eine Bedeutung, weil man somit weiß, dass Jesus der Auserwählte von Gott war, quasi der Überbringer seiner Botschaften und seines Wesens als Vater der Christen. Das Problem ist, dass Jesus Gutes brachte und dann gekreuzigt wurde; somit war DER Wohltäter, der Überbringer Gottes Botschaften umgebracht.“ Für sie stehen Lehre und Taten Jesu im Vordergrund, die durch seinen Tod ein jähes Ende nahmen. Die Auferstehung ist bei ihr kein Thema. Genauso wenig werden auch „Gottes Botschaften“ konkretisiert, durch die sie eventuell einen Sinn in Jesu Sterben und Auferstehen sehen könnte. Diese Sicht auf das Kreuzesgeschehen ist an sich nichts Neues. Vor allem einige Theologen des 20. Jahrhunderts, wie z. B. Eugen Drewermann, die nicht mehr von der stellvertretenden Sühne zur Sündenvergebung sprechen wollen, bedienen sich dieser Interpretation, die „ihnen die Möglichkeit [bietet; d. V.], das eigentlich Entscheidende und Heilbringende in der Lehre und im Verhalten des irdischen Jesus vor Karfreitag zu sehen“⁹². Sie stellen Jesus in die lange Reihe der Propheten, die nach deuteronomistischer Tradition dem Volk Israel weissagten und von ihm umgebracht wurden. Neutestamentliche Abschnitte wie die Parabel von den bösen Weingärtnern in Mk. 12,1-12 oder ein Vers aus der Stephanusrede in Apg. 7,52 haben diese Tradition

⁹⁰ Vgl. Barth 1992, S. 27.

⁹¹ Vgl. Nüssel 2005, S. 88f.

⁹² Barth 1992, S. 36.

aufgenommen und klagen damit die Hörer als Täter an.⁹³ Wenn diese Perspektive isoliert betrachtet als umfängliche Interpretation angesehen wird, „kann [es; d. V.] aber auch ein Versuch sein, die Besonderheit des Kreuzestodes Jesu zu verdrängen. Weder die Besonderheit Jesu noch die seines Todes kann ja so erfaßt werden.“⁹⁴

4.8 Jesu Tod als stellvertretende Sühne

Die Sühne ist nötig, um den juristisch gedachten Tun-Ergehen-Zusammenhang von Vergehen und Strafe aufzubrechen bzw. die Strafe durch die Sühne zu ersetzen. Die Sühne musste für neue verübte Verbrechen immer wieder von den Schuldigen geleistet werden. „Sühne ist für die gesamte Antike nie ein willkürliches, schon gar nicht aus Rachegelüsten und Grausamkeit entsprungenes, sondern immer ein notwendiges Geschehen.“⁹⁵ Das Motiv der stellvertretenden Sühne wird in der Regel von christlichen Schülern aufgegriffen, die einen regen Kontakt zu ihrer Gemeinde pflegen. Selten wird es wie von Sabrina, die sich nicht als Christ bezeichnet (vgl. Z. 1f.), ohne kritischen Kommentar rezipiert. Konstantin, der zwar angibt, in keiner Weise Kontakt zur Kirche zu haben, spricht hingegen sehr positiv auf traditionelle Weise über das Thema und verbindet es mit dem Motiv der Rettung (vgl. Z. 8ff.). Für ihn ist klar, dass „Gott das Subjekt der Versöhnung ist und daß die Sühne, die neuen Zugang zu Gott und damit Versöhnung für den Menschen eröffnet, nach biblischem Verständnis von Gott zur Lebensrettung des Menschen ermöglicht wird“⁹⁶. Vom Menschen selbst kann die Sühne hier nicht geleistet werden. Er ist vollkommen auf Gottes Güte angewiesen. Dieses Angewiesensein auf Gott bringt zum Ausdruck, dass das Heil *extra nos* liegt.⁹⁷

Barth misst den griechischen Worten „ἰιὸλαßskestai und uὄπεßr als wichtigste Begriffe für Sühne und Stellvertretung im Neuen Testament große Bedeutung bei. Anschließend benennt er drei Einflussbereiche, durch die die neutestamentlichen Textstellen, die später mit dem Gedanken der stellvertretenden Sühne interpretiert

⁹³ Vgl. Barth 1992, S. 34f.

⁹⁴ Ebd., S. 37.

⁹⁵ Ebd., S. 68.

⁹⁶ Nüssel 2005, S. 91.

⁹⁷ Vgl. Barth 1992, S. 69.

wurden, geprägt sein können. Zu nennen ist der Opferkult im Alten Testament⁹⁸, insbesondere zum Versöhnungsfest Jom Kippur. Das Gottesknechtlied in Jes. 53 habe ebenfalls die neutestamentliche Sühnevorstellung geprägt⁹⁹, ebenso der Tod jüdischer Märtyrer, über den im 2. und 4. Makkabäerbuch berichtet wird¹⁰⁰. Jens Schröter mahnt dagegen in Bezug auf die Interpretation neutestamentlicher Texte an, dass „Sühne“, ‚Opfer‘ und ‚Stellvertretung‘ [...; d. V.] keine biblischen Begriffe [sind; d. V.], sondern Abstraktionen, die einen komplexen traditionsgeschichtlichen, semantischen und argumentativen Befund deuten“¹⁰¹. Ihm ist wichtig, dass Interpretamente und Textbefunde voneinander unterschieden werden. Die Interpretation der stellvertretenden Sühne entfaltet in besonderer Weise erst Anselm von Canterbury in seiner Satisfaktionslehre, gefolgt von der reformatorischen Versöhnungslehre¹⁰², durch die die Liturgie der westlichen Kirchen geprägt wurde.

Ellen sagt, dass sie sich keine stellvertretende Sühne vorstellen könne. Nach ihrer Meinung ist jeder selbst für seine Taten verantwortlich und durch die Erbsünde in irgendeiner Weise schuldig. Manche Verbrechen, wie Massenmord, würden besonders schwer wiegen und seien nicht entschuldbar (vgl. Z. 10ff.). Das durch Immanuel Kant veränderte Verständnis von Moral, durch das auch Ellen geprägt ist, steht für selbstverantwortliches Handeln, das impliziert, dass sich der Handelnde der Konsequenzen seines Tuns bewusst ist. Mit dieser Vorstellung ist der Gedanke der stellvertretenden Sühne schwer zu vereinbaren, weil man annehmen kann, dass man sich der eigenen Verantwortung entziehen könne, nachdem Jesus ein für allemal den Sühnetod gestorben ist.

4.9 Die eschatologische Hoffnung

Für manche Schüler, die sich noch nicht ganz sicher sind, ob sie den Heilszusagen vertrauen sollen, hilft Jesu Sieg über den Tod, indem dieses Ereignis Hoffnung gibt, dass nach dem Tod noch nicht alles vorbei ist, sondern auf die Gläubigen ein ewiges

⁹⁸ Vgl. Barth 1992, S. 50ff.

⁹⁹ Vgl. ebd., S. 56ff.

¹⁰⁰ Vgl. ebd., S. 59ff.

¹⁰¹ Schröter 2005, S. 69.

¹⁰² Vgl. Barth 1992, S. 37f.

Leben bei Gott wartet. Cordula spricht ganz offen über ihre Unsicherheit: „Ich weiß nicht, ob es für mich auch eine große Bedeutung hat, da ich mir nicht sicher bin, ob ich an die Auferstehung glauben soll. Es klingt eigentlich zu fantastisch um wahr zu sein. Aber wenn Christen daran glauben, dann beweisen sie damit ihre Hoffnung auf ein Leben nach dem Tod und an das Himmelreich“ (Z. 20ff.). Ein katholischer Schüler (Nr. 102), 16 Jahre, vertraut dagegen fest auf diese Hoffnung und geht nicht davon aus, dass er enttäuscht werden könnte: „Durch seine Auferstehung und den Sieg über den Tod nimmt er uns die Angst vor dem Sterben und lässt uns nicht mit Furcht dem Tod ins Auge schauen. Zudem sorgt seine Auferstehung dafür, dass wir uns auf ein Wiedersehen mit unseren Verstorbenen und ein Wiedersehen in Gott freuen dürfen.“

4.10 Jesu Sieg über den Tod

In Anlehnung an Markus schmückt Matthäus im Besonderen die Todesszene aus, verbindet sie mit dem Sieg über den Tod und der Auferstehung der Toten: „Und siehe, der Vorhang im Tempel zerriss in zwei Stücke von oben an bis unten aus. Und die Erde erbebte und die Felsen zerrissen und die Gräber taten sich auf und viele Leiber der entschlafenen Heiligen standen auf und gingen aus den Gräbern nach seiner Auferstehung und kamen in die heilige Stadt und erschienen vielen“, Mt. 27, 51-53. Barth erklärt, dass die Auferweckung der Toten zur Todesstunde Jesu „nur auf dem Hintergrund des Descensusgedankens [zu; d. V.] verstehen [ist; d. V.]: Jesu Tod bedeutet, daß er das Totenreich betritt und damit zugleich sprengt und öffnet.“¹⁰³ Auch im Hebräerbrief und in der Offenbarung sind Motive vom Sieg über den Tod zu finden, der in personifizierter Gestalt Jesus unterliegt. Barth erläutert weiter, wie der Descensusgedanke ursprünglich in drei Stufen gedacht wurde. Diese Vorstellung ist zum Teil auch in einigen Schülertexten zu finden.¹⁰⁴ Sie wird im Hebräerbrief mit einer dualistischen Vorstellung verbunden, die den Kampf um den Menschen polarisierend verstärkt.¹⁰⁵

¹⁰³ Barth 1992, S. 89.

¹⁰⁴ Ich erinnere an die Passage aus Ellens Text zu den Massenmördern (Z. 14f.). Eine katholische Schülerin (Nr. 113), 16 Jahre, erläutert dagegen, wie sie sich den Weg zu Gott vorstellt: „Alles, was ich tue, unterliegt den 10 Geboten und dem jesuanischen Doppelgebot, damit meine Seele nach dem Tod meines Körpers in den Himmel oder wohin auch immer zu Gott auffährt.“

¹⁰⁵ Vgl. Barth 1992, S. 90ff.

4.11 Partizipation an Jesu Sterben und Auferstehen

Im Gefolge des deuteropaulinischen Epheser- und Kolosserbriefes schreibt eine getaufte Schülerin (Nr. 8), 16 Jahre, deren Eltern keine Kirchenmitglieder sind: „Ich habe jetzt ein neues Leben und bin sozusagen ‚mitauferweckt‘ worden.“ Von einem „Mitsterben“ spricht sie zwar nicht, die Partizipation an der Auferweckung Jesu Christi, die für sie bereits auch unter den Christen stattgefunden hat, ist ihr aber sehr wichtig. Zu dieser Vorstellung ist sie wahrscheinlich durch eine aktive Teilnahme am Gemeindeleben gekommen. Inhaltlich bezieht sich ihre Aussage auf Kol. 2,12 (suntafeßntew kai? sunhgeßrjh#te) und 3,1 (sunhgeßrjh#te tvq Xristvq#) bzw. Eph. 2,6 (sunhßgeiren), wo im Zusammenhang mit der Taufe vom alten und neuen Menschen gesprochen wird, der bereits durch die Gnade Gottes mitgestorben und mitauferweckt worden ist. Im Gegensatz zum Stellvertretungsgedanken, bei dem die Präposition uöpeßr markant ist, tritt an ihre Stelle die Präposition bzw. das Präfix sußn.¹⁰⁶ In Röm. 6,1-11 schreibt Paulus auch über das Mitgestorbensein als vergangenes Ereignis, das mit der Taufe verbunden ist¹⁰⁷ (V. 4 sunetaßfhmen, V. 5 sußmfutoi gegoßnamen tvq# oömoivßmati touq janaßtou aöoutouq, V. 6 sunestaurvßjh, V. 8 aöpejaßnomen su?n Xristvq##). Das Mitauferwecktsein liegt für ihn aber in der Zukunft (V. 5 thqw aönataßsevweösoßmeja, V. 8 suzhßsomen auötouq). Im Gegensatz zur hellenistischen Vorlage aus den Mysterienreligionen betont Paulus die Einmaligkeit und Partizipation am Tod und an der Auferstehung Jesu Christi.¹⁰⁸ Mit dem eschatologischen Vorbehalt wendet sich Paulus gegen einen Enthusiasmus, der den Menschen mit der Freude über das Mitauferwecktsein völlig einnimmt und den Blick auf ethische Fragen in der Gegenwart oder Zukunft möglicherweise verstellt. In Ansätzen ist dieser bei der oben bereits zitierten Schülerin zu beobachten, die schreibt, „dass ich mich jetzt nicht mehr mit meiner Schuld abplagen muss. Etwas Größeres hätte keiner für mich tun können und hätte auch keiner für mich getan.“ Wie auch in der Geschichte der Theologie der

¹⁰⁶ Vgl. Barth 1992, S. 77.

¹⁰⁷ Barth fügt weitere Stellen an, an denen das Mitsterben unabhängig von der Taufe thematisiert wird. Vgl. ebd., S. 76f.

¹⁰⁸ Vgl. ebd., 82f.

Interpretationsansatz der Partizipation an Tod und Auferstehung Jesu eher am Rande stand, ist die Äußerung der vorgestellten Schülerin in meiner Studie singulär.

5 Vergleich zwischen den Befunden aus Bayern und Sachsen-Anhalt

Der Vergleich stützt sich für Bayern auf die in Albrechts Dissertation präsentierten Ergebnisse. Einblicke in die Schülertexte sind nur dann möglich, wenn Albrecht sie zitiert hat.

5.1 Tendenzen in der Bedeutung des Kreuzestodes

Albrecht stellt in ihrer Erhebung keinen Traditionsbruch fest, weil auch die Schüler, die nicht selbst von traditionellen Kreuzestodlehren überzeugt sind, diese trotzdem erwähnen.¹⁰⁹ Für Sachsen-Anhalt kann diese Aussage nicht gelten. Die Zeit der DDR, in der religiöse Bildung aus dem schulischen Bereich verbannt war, wirkt sich bis auf die nachgeborene Generation aus, deren Eltern keinen schulischen Religionsunterricht besuchen konnten. Die jetzigen Oberstufenschüler gehören zu den ersten Jahrgängen, die während ihrer Schullaufbahn potentiell durchgängig den schulischen Religionsunterricht in Sachsen-Anhalt besuchen konnten.¹¹⁰ So können vereinzelt kirchlich geprägte Schüler mehrere Kreuzestoddeutungen benennen. Die Mehrheit greift sich einen bestimmten Aspekt heraus und erörtert ihn ausführlicher. Ein nicht unerheblicher Teil der Schüler kann und will zu dieser Frage keine Aussage treffen. Dieser Anteil ist im Vergleich mit den bayrischen Ergebnissen deutlich größer.¹¹¹ Ähnlich wie den Schüler aus Sachsen-Anhalt, die zwar teilweise christliches Vokabular im aktiven Sprachgebrauch haben, aber abstrakte Begriffe wie Sünde oder Erlösung nicht erklären (vgl. die Textbeispiele von Konstantin (3.4.1.1) und Sabrina (3.4.1.4)), geht es auch den bayrischen Schülern. Sündenvergebung ist für sie ein wichtiges Thema. Über die Benennung (oft als unumstößliches Faktum) kommen viele aber nicht hinaus¹¹² oder gestehen, dass sie sich bisher noch nicht viele Gedanken dazu gemacht

¹⁰⁹ Vgl. Albrecht 2007, S. 139.

¹¹⁰ Im Schuljahr 1992/93 waren die jüngsten Schüler, die erstmals nach der Wende am schulischen Religionsunterricht in Sachsen-Anhalt teilnahmen, in der dritten Klasse. Von einem flächendeckenden Angebot konnte zu dem Zeitpunkt aber noch keine Rede sein. Vgl. Domsgen 1998, S.420.

¹¹¹ Vgl. Albrecht 2007, S. 141.

¹¹² Anonyma, w., ev., schreibt dazu: „Ich bin froh, dass Jesus für mich, meine Freunde, für meine Familie, für alle gestorben ist. Denn wäre er es nicht, gäbe es keine Hoffnung für die Menschen. Dem Glauben nach sind wir durch Jesu Tod allein durch den Glauben von unseren Sünden erlöst. Ist doch das Schönste überhaupt!“ (zitiert nach Albrecht 2007, S. 105.).

haben und deshalb keine Erläuterungen bieten können.¹¹³ Rechtfertigung oder Heil werden dementsprechend in beiden Studien nur von einer kleinen Gruppe angesprochen.

Wenige Jugendliche sprechen sowohl in Bayern als auch in Sachsen-Anhalt vom Symbolcharakter des Kreuzesgeschehens. Albrecht formuliert für diese Schüleraussagen treffend: „Der Tod Jesu Christi habe Gottes Gnade und unsere Erlösung nicht etwa erst erwirkt, sondern diene hingegen dazu, Gottes Gnade offenbar zu machen.“¹¹⁴ Die Schüler stellen durchaus diese Bedeutung für ihr persönliches Leben heraus, die Historizität tritt für sie in den Hintergrund. Ein Beispiel dafür ist Ellens Kommentar (Z. 16f.): „Für mich hat er auf jeden Fall eine symbolische Bedeutung und dadurch erhält Jesus eine Vorbildfunktion in Sachen Hingabe und Aufopferung.“ Elisa, katholisch, aus Bayern, legt auf den historischen Aspekt ebenso wenig Wert: „Ich sehe [...; d. V.] den Tod und die Auferweckung eher als einen symbolischen Akt für unsere Erlösung an.“¹¹⁵ Es sind aber noch deutlich mehr Schüler, die Zweifel am historischen Geschehen haben, vergeblich nach Fakten suchen und deshalb keinen Sinn in den Überlieferungen sehen. Eine Beziehung zu ihrem eigenen Leben scheint ihnen völlig fremd zu sein. In diesem Sinne beantwortet ein Schüler aus Sachsen-Anhalt (Nr. 86), 17 Jahre, konfessionslos, die zweite Frage folgendermaßen: „Für mich hat es keine Bedeutung, da es keine Beweise von Jesus' oder Gottes Existenz gibt. Ich glaube nur, was ich sehe oder wovon es eindeutige Fakten gibt.“

In Sachsen-Anhalt gehört die Deutung des Kreuzesgeschehens als Opfer zu den meistgenannten, wohingegen sie in der bayrischen Studie nur von manchen Schülern aufgegriffen wird.¹¹⁶ In den Studien beider Bundesländer gibt es verschiedene Ansichten dazu, wer Subjekt der Opferung ist. Einige Schüler sehen im Kreuzesgeschehen, wie Gott-Vater als Handelnder seinen geliebten Sohn hingibt, um darin seine Liebe zu den Menschen zu demonstrieren. Eine Schülerin aus Sachsen-Anhalt (Nr. 11), 17 Jahre, katholisch, schreibt: „Gott liebte bzw. liebt die Menschen so

¹¹³ Vgl. Albrecht 2007, S. 139f.

¹¹⁴ Ebd., S. 140.

¹¹⁵ Zitiert nach ebd., S. 108.

¹¹⁶ Vgl. ebd., S. 141f.

sehr, dass er seinen einzigen Sohn opferte, um die Menschen zu retten.“ Elisa, katholisch, aus Bayern sieht es ähnlich: „Dieser Vorgang sollte den Menschen wohl Gottes Güte und Liebe vor Augen führen, da er seinen eigenen Sohn zum Wohle der Menschen geopfert hat und danach das Wunder der Auferstehung vollbracht hat.“¹¹⁷ Andere Schüler sehen in dem Ereignis eine freiwillige Selbstopferung Jesu, der aus Liebe zu den Menschen sich selbst aufgibt (in Bayern ist es die Mehrzahl der Schüler). Lilis Kommentar illustriert dies gut: „Jesus ist für die Menschen gestorben, weil er sie retten wollte.“¹¹⁸ „Er hat als gerechter Mensch alles Böse, was ich getan habe, auf sich genommen und ist freiwillig für mich gestorben, sodass ich mich jetzt nicht mehr mit meiner Schuld abplagen muss“, schreibt eine andere Schülerin aus Sachsen-Anhalt (Nr. 8), 16 Jahre, getauft, Eltern konfessionslos. Mit dem Märtyrertod wird die Tat aus Liebe bei den Schülern aus Sachsen-Anhalt jedoch nicht verbunden. Äußerst selten wird die Einheit von Gott-Vater und Gott-Sohn betont. Für eine katholische Schülerin (Nr. 110), 16 Jahre, aus Sachsen-Anhalt, sind beide am Kreuzesgeschehen beteiligt: „Für mich bedeutet es, dass er sich hingegeben hat, um unsere Schuld einzulösen. Damit wird auch die Liebe Gottes offenbar, da er seinen einzigen Sohn hingegeben hat.“

Hoffnung ist unter den befragten Schülern aus Sachsen-Anhalt ein wichtiges Thema. Besonders oft nennen diesen Aspekt die Schüler, die durch ihr Elternhaus christlich sozialisiert sind und sich auch selbstständig zum christlichen Glauben in der Firmung oder Konfirmation bekannt haben. Ähnlich verhält es sich unter den befragten bayrischen Schülern. Der Vorwurf der Verallgemeinerung¹¹⁹ Albrechts gegenüber den Schülern, die in ihrer Studie von Hoffnung sprechen, ist für mich nicht plausibel. In den von ihr aufgeführten Zitaten sprechen die Schüler ebenso wie in Sachsen-Anhalt von der Hoffnung auf ein Leben nach dem Tod und der Hoffnung, dass Gott auch schon im irdischen Leben Beistand gewährt. Manche Zitate ähneln sich sogar in der Wortwahl. Eine Schülerin aus Bayern, evangelisch, schreibt unter dem Pseudonym KM: „Für mich hat es wenig Bedeutung, dass er am Kreuz gestorben {ist}, denn für mich ist nicht das Entscheidende, wie er gestorben ist, sondern dass er von Gott wieder auferweckt wurde. Es gibt mir Hoffnung, dass es ein Leben nach dem Tod gibt, auf ein friedliches Leben

¹¹⁷ Zitiert nach Albrecht 2007, S. 113.

¹¹⁸ Zitiert nach ebd., S. 115.

¹¹⁹ Vgl. ebd., S. 142f.

›im Himmel‹.¹²⁰ Zu vergleichen ist dieses Zitat mit einer Passage einer evangelischen Schülerin (Nr. 34), 16 Jahre, aus Sachsen-Anhalt: „Für mich hat es keine so konkrete Bedeutung, dass Jesus am Kreuz gestorben ist. Aber die Auferstehung finde ich von größerer Bedeutung, denn dadurch könnte man sagen, dass es einen Gott gibt, der dir hilft und beisteht in schwierigen Situationen.“ Eine andere Schülerin (Nr. 23), 18 Jahre, getauft und konfirmiert oder gefirmt, deren Mutter katholisch und deren Vater evangelisch ist, betont hingegen die Hoffnung auf ein ewiges Leben: „Es bedeutet sehr viel für mich, dass Jesus am Kreuz gestorben ist und von Gott wieder auferweckt wurde, denn so kann ich das Leben nach dem Tod erwarten und weiß, dass alle, die schon gestorben sind, nicht einfach verschwunden sind, sondern bei Gott auf mich warten. Es ist ein beruhigendes Gefühl zu wissen, dass nach dem Tod nicht einfach Schluss ist.“

Sowohl in Bayern als auch in Sachsen-Anhalt finden sich eher unkonventionelle Motive der Kreuzestoddeutungen, so z. B. Jesus als ethisches Vorbild. In Bayern ist dieses Motiv in allen Gruppen von den Kirchennahen bis zu den Distanzierten zu finden. Albrecht zitiert aus verschiedenen Aufsätzen: „Dass Jesus am Kreuz gestorben ist und nicht irgendwo anders, zeigt, dass er für die Menschen große Qualen auf sich genommen hat. Ich finde es bemerkenswert, wenn sich jemand für andere einsetzt und sich demütigen lässt, um anderen zu helfen. Das findet man heutzutage auch nur noch sehr selten“¹²¹, schreibt Lili, katholisch. „Es ist die Erzählung von einem sehr mutigen Menschen, der viel auf sich genommen hat und schließlich dafür mit dem ewigen Leben belohnt wird. War es nicht schon immer der Wunsch eines jeden Menschen unsterblich zu sein? Das macht mir diese Erzählung so menschlich! Sie hat für mich die Bedeutung einer ganz normalen Erzählung, Sage, Geschichte, nicht mehr und nicht weniger“¹²², meint ein katholischer Schüler unter dem Pseudonym FW, der den Ethikunterricht besucht. In Sachsen-Anhalt findet sich diese Auffassung besonders bei den Konfessionslosen, die reges Interesse am christlichen Glauben haben. Sabrina schreibt dazu (Z. 10ff.): „Es ist für Atheisten und Christen gleichermaßen wichtig, einander zu helfen, ungeachtet dessen, ob man jemanden mag oder nicht. Dies ist nur ein Beispiel

¹²⁰ Zitiert nach Albrecht 2007, S. 120.

¹²¹ Zitiert nach ebd., S. 124.

¹²² Zitiert nach ebd., S. 125.

aber viele Werte, die Jesus vermittelte, sind von allgemeiner Gültigkeit. [...; d. V.] Der Tod macht niemanden zum Helden, ein Held wird man durch seine Taten im Leben und dadurch ist Jesus für mich, auch wenn ich nicht gläubig bin, ungeachtet seines Todes eine herausragende Persönlichkeit.“

Albrecht bemerkt mit Bezug auf Robert Ebners Monographie „Vorbilder und ihre Bedeutung für die religiöse Erziehung in der Sekundarstufe“ (1988) und Hans Mendls Buch zu „Lernen an (außer-)gewöhnlichen Biografien. Religionspädagogische Anregungen für die Unterrichtspraxis“ (2005) zu Recht, dass die Ethik in der „Phase der Identitätsbildung“ eine große Rolle spielt, „in der negativen wie positiven Verhaltensbeispielen, Vorbildern, aber auch der bewussten Absetzung von Vorbildern, eine besondere Bedeutung zukommt“¹²³.

Für kirchennahe Schüler in beiden Bundesländern ist die Bedeutung des Kreuzesgeschehens vor allem in Bezug auf den christlichen Glauben und die Institution Kirche wichtig. Eine evangelische Schülerin aus Bayern, die sich Pseudonym nennt, meint: „Für die Kirche und den Gottesdienst ist die ›Tatsache‹, dass Jesus am Kreuz gestorben ist, Voraussetzung für den Glauben.“¹²⁴ Dieses Phänomen ist in Sachsen-Anhalt besonders stark unter den katholischen Schülern ausgeprägt. Ein Beispiel ist folgendes Zitat aus dem Text eines katholischen Schülers (Nr. 101), 17 Jahre: „Als katholischer Gläubiger ist mir es sehr wichtig, dass wir nicht vergessen, dass Jesus Christus für uns am Kreuz gestorben ist und er von Gott auferweckt wurde. Dies ist mit ein Grundelement der katholischen Christenheit.“

5.2 Gewichtung der Probleme mit traditionellen Kreuzestodlehren

Verständnisprobleme äußern in Sachsen-Anhalt explizit wenige Schüler. Allerdings beschreiben sie Martins Problem mit der Aussage „Jesus ist für uns gestorben“ recht vage und liefern im weiteren Verlauf ihrer Texte häufig Antworten, die sie selbst nicht gänzlich zufrieden stellen oder werfen neue Fragen auf. Für eine evangelische Schülerin aus Sachsen-Anhalt (Nr. 52), 17 Jahre, wird der Zweck der Kreuzigung und

¹²³ Albrecht 2007, S. 147.

¹²⁴ Zitiert nach ebd., S. 135.

Auferstehung nicht deutlich: „Wollte er vielleicht, dass wir aus Fehlern der Menschen zu seiner Zeit lernen? Wollte er, dass wir gewissenhaft mit dem umgehen, welches uns überreicht wurde? Ich kann Martin völlig verstehen. Die Frage, die wahrscheinlich jeder sofort damit verbindet, ist ›wozu‹. Was wollte er damit bezwecken? Wollte er uns ›nur‹ schützen, wollte er uns auf etwas aufmerksam machen?“ Ähnlich beschreibt es Albrecht für die befragten bayrischen Schüler.¹²⁵ Für viele Schüler beider Bundesländer bleiben nach der Erörterung einige Fragen offen.

Grundsätzlich fragen sich einige Schüler in Sachsen-Anhalt und Bayern, ob es Gott überhaupt gibt. „Für mich ist es egal, wo er gestorben ist“, schreibt eine Schülerin (Nr. 84), 17 Jahre, aus Sachsen-Anhalt. „Dass er von Gott auferweckt wurde, spielt für mich eigentlich auch keine große Rolle, weil ich durch geschichtliche Hintergründe und Ereignisse (z. B. 1. und 2. Weltkrieg, Kalter Krieg, Armut, Hungersnot, ...) mich frage, ob es überhaupt einen Gott gibt und somit auch Jesus.“ Die Hypothese der Nichtexistenz Gottes begründen sie häufig mit der Theodizeeproblematik und der Frage nach positiven Auswirkungen des Kreuzesgeschehens auf ihr eigenes Leben. Da sie in ihren Erwartungen zu diesen Bereichen häufig enttäuscht werden, wenden sie sich von der Vorstellung eines gnädigen Gottes, der Auswirkungen auf das eigene Leben hat, ab. Allenfalls kommt ein deistischer Gott für sie infrage, der sich nicht mehr um seine Schöpfung kümmert. In dieser Weise argumentiert eine evangelische Schülerin (Nr. 50), 19 Jahre, aus Sachsen-Anhalt: „Wieso brauchen wir Gott für Vergebung? Reicht es nicht, Vergebung von anderen Menschen zu erfahren? Wozu braucht man diesen abstrakten Gott? Was bringt mir Jesus? Sein Tod ist doch schon 2000 Jahre her. Hat ein Opfer jemals wirklich etwas gebracht? Für mich hat es hauptsächlich eine Beispielwirkung. In letzter Zeit ist mir der Glaube nicht so wichtig wie die Ethik.“

Genauso wird auch die Authentizität der biblischen Überlieferungen bezweifelt, weil die Schüler sie – vielleicht aus Gewohnheit – aus einer naturwissenschaftlichen Perspektive lesen und nach Fakten in vermeintlichen Tatsachenberichten suchen. Mit dieser Einstellung können sie sich existenziell nur schwer auf theologische Fragen wie die heilsgeschichtliche Bedeutung des Kreuzesgeschehens einlassen. Sie können zwar

¹²⁵ Vgl. Albrecht 2007, S. 150ff.

auf einer Metaebene darüber philosophieren, welche Gründe es für andere Menschen geben könnte, auf einen gnädigen Gott zu vertrauen, einen Perspektivwechsel und eine Übertragung auf ihr eigenes Leben lehnen sie allerdings oft ab. Manche gehen davon aus, dass das Kreuzesgeschehen, wenn es denn überhaupt stattfand, keinerlei Auswirkungen auf Menschen unserer Zeit hat. Eine konfessionslose Schülerin aus Sachsen-Anhalt (Nr. 66), 17 Jahre, die laut eigener Aussage nicht an Jesus glaubt, beantwortet die dritte Aufgabe folgendermaßen: „Ich würde Martin sagen, dass ich dieser Aussage nicht zustimme, da es sich anhört, als wenn Jesus für die heutige Menschheit gestorben wäre.“

Albrecht berichtet davon, dass viele befragte Schüler den Stellvertretergedanken ablehnen, entweder weil sie es ethisch als nicht vertretbar ansehen, dass ein anderer für die eigene Schuld büßen soll, oder – und das ist die Mehrheit – weil sie grundsätzlich eine Übertragung der Schuld für unmöglich halten.¹²⁶ Unter den befragten Schülern aus Sachsen-Anhalt wird diese Fragestellung so gut wie nicht thematisiert. Implizit tauchen zwar auch in ihren Texten Motive der Stellvertretung auf. Konstantin schreibt z. B. davon, dass „Jesus Christus [...; d. V.] am Kreuz für unsere Sünden gestorben [ist; d. V.] und [...; d. V.] sie dadurch ausgelöscht [hat; d. V.]. [...; d. V.] Christus [...; d. V.] ist gestorben, damit wir leben können, weil wir aus eigener Kraft nicht die Herrlichkeit Gottes erreichen, sondern für unsere Sünden gerichtet werden würden“ (Z. 8ff.). Er setzt die Stellvertretung in seinen Ausführungen stillschweigend voraus. Andere Schüler lassen diesen Aspekt unerwähnt. Viel eher fragen sie, ob Gott keine anderen Möglichkeiten hatte, den Menschen die Sünden zu vergeben, als seinen eigenen Sohn ans Kreuz schlagen zu lassen.

Es sprechen nicht viele Schüler ausdrücklich über die Allmacht Gottes. Sie verbinden die Frage nach einer alternativen Lösung mit dem Druck der Reziprozitätsregel (do ut des), die sie aufgrund ihrer Entwicklung im religiösen Urteil noch nicht vollständig abgelegt haben, im Jugendalter aber deutlich kritisieren. Sie wollen nicht für den Tod Jesu verantwortlich gemacht und zur Rechenschaft herangezogen werden, sondern möchten dem Druck der Schuldgefühle am liebsten aus dem Weg gehen. Eine

¹²⁶ Vgl. Albrecht 2007, S. 170ff.

konfessionslose Schülerin aus Sachsen-Anhalt (Nr. 39), 17 Jahre, schreibt dazu: „Ich würde mich genauso ärgern wie Martin, wenn mir jemand die Aussage dauernd vorhalten würde, da einem so das Gottesbild und ein Gefühl von Reue regelrecht aufgedrückt wird, was nicht der Sinn des Religionsunterrichts ist, in der Kirche jedoch verständlich.“ Von ungerechtfertigten Schuldgefühlen spricht in Sachsen-Anhalt fast die Hälfte der Schüler. Auch in Bayern scheint dies für einige Schüler ein großes Problem zu sein. Albrecht begründet es mit dem Autonomiestreben der Schüler in dieser Altersphase.¹²⁷ Ihre Begründung lässt sich mit einem Zitat eines konfessionslosen Schülers aus Sachsen-Anhalt (Nr. 19), 18 Jahre, untermauern, der ebenfalls auf Eigenverantwortlichkeit setzt: „Wahrscheinlich ist Martin der Meinung, dass jeder Mensch selbst für seine Sünden büßen sollte und dass Jesus dafür nicht hätte sterben müssen. Dieses Problem stellt sich für mich auch dar.“

5.3 Häufige Umgangsweisen mit traditionellen Kreuzestodlehren

Wie in Sachsen-Anhalt gibt es auch bei der Positionierung der bayrischen Schüler große Differenzen. Einige stark kirchlich geprägte Schüler referieren traditionelle Kreuzestodlehren widerspruchlos und geben sie als ihre eigene Meinung wider. Vereinzelt sprechen sie davon, dass der Glaube an Jesus Christus der einzige Weg zur Erlösung und zum Heil sei. Für manche werden die nicht zu kritisierenden traditionellen Lehren zu einem Problem, wenn sie trotzdem Kritik äußern wollen und sich dann nicht mehr als Christen verstehen können (siehe Johannes).

Manche Schüler sind sich unsicher, ob sie einigen traditionellen Kreuzestodlehren zustimmen können. Sie raten dann Martin oft dazu, sich mit einem Pfarrer oder Religionslehrer über seine Fragen und Probleme zu unterhalten. Vielfach hätten sie sich selbst noch keine Gedanken zu diesem Thema gemacht und seien dementsprechend für ein Gespräch mit Martin noch nicht bereit. Sie gehen aber davon aus, dass Pfarrer und Lehrer als Vertreter der Kirchen über die Probleme angemessen diskutieren könnten, ohne dem Gesprächspartner seine eigene Meinung überstülpen zu wollen.

¹²⁷ Vgl. Albrecht 2007, S. 203.

Viele Schüler lehnen traditionelle Kreuzestodlehren, vor allem die Sündenvergebung, als unglaubwürdig ab. Sie plädieren für die Eigenverantwortlichkeit jedes einzelnen Menschen und können ein selbstloses Sterben für andere nicht nachvollziehen. Eher als mit der Sündenvergebung können sie sich mit der Vorstellung, dass man durch gute Taten von Gott belohnt wird und in den Himmel kommt, anfreunden. Diese Vorstellung ist mit dem reziproken Denken der Stufe „do ut des“ im Entwicklungsmodell des religiösen Urteils kompatibel. Teilweise bezieht sich ihre Ablehnung auch nur auf einzelne Aspekte des Kreuzesgeschehens und seiner Deutungen. Jesus wird mitunter als vorbildhafter Mensch gesehen, sodass die göttliche Seite nicht zum Tragen kommt. Andere empfinden zwar Jesu Sterben als eine positive Aufopferung, eine stellvertretende Sühne für ihre Sünden können sie sich aber nicht vorstellen. Wieder andere sehen keine Bedeutung im Kreuzesgeschehen für ihr eigenes Leben. Diese partiellen Zustimmungen und Ablehnungen lassen sich bei Schülern aus Sachsen-Anhalt und Bayern finden.

In Bayern gibt es zudem auch Schülermeinungen, die den geschichtlichen Ereignissen keine große Bedeutung beimessen, trotzdem aber im symbolischen Charakter der Kreuzigung und Auferstehung Jesu Christi eine Bedeutung für ihr Leben sehen können.¹²⁸ Diese Differenzierung ist bei den Schülern aus Sachsen-Anhalt nicht zu finden. Wenn sie kritische Fragen und Zweifel am Kreuzesgeschehen und seinen Deutungen haben, kommt für sie eine persönliche Bedeutung nicht infrage. Anders verhält es sich, wenn sie dem Kreuzesgeschehen innerhalb des Christentums eine nicht so große Bedeutung beimessen, dafür aber z. B. die Ethik in den Mittelpunkt rücken. Diese Beobachtungen konnte Albrecht auch bei den von ihr befragten bayrischen Schülern machen.

Einige Schüler aus Sachsen-Anhalt geben zu, dass sie sich mit dem Kreuzesgeschehen noch nicht intensiv beschäftigt haben, aber darin auch kein Defizit sehen. Aufgrund der geringen Relevanz für ihr eigenes Leben gehen sie auf das Thema nicht weiter ein und beantworten die Fragen in kurzen Sätzen oder Stichworten.

¹²⁸ Vgl. Albrecht 2007, S. 220ff.

In Sachsen-Anhalt finden sich unter den konfessionslosen Schülern auch Stimmen, die um die persönliche Bedeutung des Kreuzesgeschehens für andere Schüler wissen und diese auch respektieren, ohne dass sie selbst davon überzeugt sind. Ein achtzehnjähriger Schüler (Nr. 15) fasst seine Stellungnahme zur Aufgabe 2 folgendermaßen zusammen: „Für mich hat es keine Bedeutung, aber für Christen ist dies von großer Bedeutung, weil Gott den Menschen vergibt und seine wahre Größe zeigt.“ Er kennt und achtet die christlichen Deutungsmuster. Seine Erklärung, warum es für ihn keine Bedeutung hat, fällt ebenso kurz aus: „Es bedeutet nichts für mich, weil ich nicht dran glaube.“ Viele Schüler betonen, dass sich jeder selbst für oder gegen einen Glauben entscheiden müsse und dass diese Entscheidung, weil es eine private Angelegenheit sei, von anderen zu akzeptieren sei. Ein evangelischer Schüler (Nr. 3), 16 Jahre, aus Sachsen-Anhalt rät Martin: „Martin soll seine eigene Meinung zu diesem Thema finden. In der Religion gibt es für eine Frage mehrere Antworten. Er sollte sich möglichst auf sich selbst konzentrieren und sich nichts einreden lassen. Und er sollte sich mit der Antwort Zeit lassen.“

Insgesamt stellt Albrecht fest, dass die Schüler von sich aus sagen, keine Probleme mit dem Kreuzesgeschehen zu haben oder dass sie bestrebt sind, kognitive Konflikte in Bezug auf dieses Thema aufzulösen. Sie deutet dieses Verhalten nach Piaget entwicklungspsychologisch als Streben nach Äquilibration¹²⁹ und erläutert das Vorgehen der Schüler: „Die theologischen Aussagen über den Kreuzestod werden solange bedacht und gegebenenfalls modifiziert, bis sie nicht mehr als störend empfunden werden. Damit sind sie dann ›bewältigt‹ und haben wenig Bedeutung für das Alltagsleben.“¹³⁰ Die meisten Schüler in Sachsen-Anhalt verhalten sich ähnlich. Nur vereinzelt scheinen ungelöste Probleme und unbeantwortete Fragen für die Schüler wirklich unbefriedigend zu sein.

6 Ausblick auf die Praxis im Religionsunterricht in Sachsen-Anhalt

Die Auswertung der Aufsätze aus Sachsen-Anhalt zeigt, dass die befragten Schüler aus dem Religionsunterricht der Oberstufe das Thema Kreuzigung und Auferstehung Jesu

¹²⁹ Vgl. Albrecht 2007, S. 240.

¹³⁰ Ebd., S. 241.

und seine Deutungsmöglichkeiten nicht generell als unverständlich und uninteressant ablehnen. Vielmehr ist vor allem im Vergleich mit den befragten Schülern aus Bayern festzustellen, dass die Schüler in ihren kognitiven Voraussetzungen, Interessen und Einstellungen auch innerhalb eines Kurses eine wesentlich größere Heterogenität aufweisen. Für die Vorbereitung der Unterrichtsstunden bedeutet dies, dass der Religionslehrer ein differenziertes Aufgabenangebot zur Verfügung stellen muss, um auf die Stärken, Interessen und Verständnisschwierigkeiten der einzelnen Schüler besser eingehen zu können. Er ist aufgefordert, sich nicht nur an der Konfessionszugehörigkeit seiner Schüler zu orientieren, sondern sollte seinen Schülern genau zuhören und erwartungsoffen in eine Diskussion mit sehr heterogener Schülerschaft gehen.

Zumindest im Rahmen der gymnasialen Oberstufe plädiere ich dafür, auch so genannte traditionelle Kreuzestoddeutungen in den Religionsunterricht mit einzubeziehen, um daran den Perspektivwechsel zu schulen und auch gewisse Entwicklungen in der theologischen Interpretation des Kreuzesgeschehens im Laufe der Geschichte mit den Schülern zu beobachten. Es hat sich gezeigt, dass einige dieser traditionellen Deutungsmodelle sich bewährt haben, sodass sie auch heute noch von einigen Schülern als plausibel angesehen und teilweise auch von ihnen als persönliche Interpretation übernommen werden. Deswegen geht es bei der Bearbeitung verschiedener Deutungsmöglichkeiten für den Tod Jesu auch immer um die Kommunikation, Diskussion und Verständigung über die eigenen Einstellungen und Überzeugungen unter den Schülern. „Dabei soll die religiöse Sprachfähigkeit der [...; d. V.] Jugendlichen gefördert werden, damit diese in der Lage sind, sich am weltanschaulichen und religiösen Diskurs der Gegenwart zu beteiligen.“¹³¹ Letztendlich wird u. a. auch an diesem konkreten Thema die religiöse Kompetenz der Schüler gefördert. Die Bildungsstandards Baden-Württembergs aus dem Jahr 2004 definieren diese als „Fähigkeit, die Vielgestaltigkeit von Wirklichkeit wahrzunehmen und theologisch zu reflektieren, christliche Deutungen mit anderen zu vergleichen, die Wahrheitsfrage zu stellen und eine eigene Position zu vertreten, sowie sich in Freiheit auf religiöse Ausdrucks- und Sprachformen (z. B. Symbole und Rituale) einzulassen und sie

¹³¹ Zimmermann 2005, S. 632.

mitzugestalten“¹³². Zimmermann schlüsselt dazu in ihrem Aufsatz „Die (Be-)Deutung des Todes Jesu in der Religionspädagogik“ die religiöse Kompetenz in verschiedene allgemeine und spezifische Kompetenzbereiche auf, die sie am konkreten Beispiel mit inhaltlichen Aspekten ausfüllt.¹³³

Inwieweit die Bedeutung der Interpretationsleistung der vorliegenden Studie auch für den Ethikunterricht, andere Klassenstufen und Schulformen gelten kann, müssen weitere Studien zu diesem Thema erst zeigen. Sicherlich werden dabei auch noch weitere Unterschiede in der religiösen Prägung der Schüler dokumentiert. Mit der vorliegenden Arbeit ist auf dem Gebiet der Kreuzestheologie und ihrer Thematisierung mit Jugendlichen im Religionsunterricht der gymnasialen Oberstufe für den ostdeutschen Kontext eine Analyse vorgelegt und ein erster Vergleich zwischen Schüleraussagen aus den neuen und alten Bundesländern gezogen worden.

¹³² Ministerium für Kultus, Jugend und Sport des Landes Baden-Württemberg 2004, S. 25.

¹³³ Vgl. Zimmermann 2005, S. 646f.

Literaturverzeichnis

- Albrecht, M.** (2007): Für uns gestorben. Die Heilsbedeutung des Kreuzestodes Jesu Christi aus der Sicht Jugendlicher. Göttingen: Vandenhoeck & Rupprecht unipress.
- Barth, G.** (1992): Der Tod Jesu im Verständnis des Neuen Testaments. Neukirchen-Vluyn: Neukirchener Verlag.
- Baumann, U./Schweitzer, F.** (Hg.) (2006): Religionsbuch Oberstufe. Berlin: Cornelsen.
- Blasi, A.** (1988): Identity and the development of the self. In: Lapsley, K. D., Power, F. C. (Hg.): Self, Ego and Identity. Integrative Approaches. New York: Springer. S. 226-242.
- Bohnsack, R.** (1989): Generation, Milieu und Geschlecht. Ergebnisse aus Gruppendiskussionen mit Jugendlichen. Opladen: Leske und Budrich.
- Bultmann, R.** (1925): Welchen Sinn hat es, von Gott zu reden? In: Bultmann, R. (Hg.) (1933): Glauben und Verstehen: Gesammelte Aufsätze. Tübingen: Mohr & Siebeck. S. 26-37.
- Domsgen, M.** (1998): Religionsunterricht in Ostdeutschland. Die Einführung des evangelischen Religionsunterrichts in Sachsen-Anhalt als religionspädagogisches Problem. Leipzig: Evangelische Verlagsanstalt.
- Domsgen, M./Lütze, F.** (2010): Schülerperspektiven zum Religionsunterricht. Eine empirische Untersuchung in Sachsen-Anhalt. Leipzig: Evangelische Verlagsanstalt.
- Dressler, Bernhard** (2006): Unterscheidungen. Religion und Bildung. Leipzig: Evangelische Verlagsanstalt.
- Erikson, E. H.** (1991): Wachstum und Krisen der gesunden Persönlichkeit. In: Erikson, E. H.: Identität und Lebenszyklus. 12. Aufl. Frankfurt a. M.: Suhrkamp. S. 55-122.
- Evangelische Kirche in Deutschland** (Hg.) (2007): Die Bibel nach der Übersetzung Martin Luthers. Bibeltext in der revidierten Fassung von 1984. Durchges. Ausg. in neuer Rechtschreibung. Stuttgart: Deutsche Bibelgesellschaft.
- Feuerbach, L.** (1841): Das Wesen des Christentums. In: Schuffenhauer, W. (Hg.) (1973): Ludwig Feuerbach. Gesammelte Werke. Bd. 5. Berlin: Akademie-Verlag.

Freudenberger-Lötz, P. (2012): Schüler/in – theologisch. In: Rothgangel, M./ Adam, G./ Lachmann, R. (Hg.) (2012): Religionspädagogisches Kompendium. Göttingen: Vandenhoeck & Rupprecht. S. 252-264.

Kultusministerium des Landes Sachsen-Anhalt (Hg.) (1993a): Vorläufige Rahmenrichtlinien. Grundschule. Evangelischer Religionsunterricht. Magdeburg: Gebr. Garloff.

Kultusministerium des Landes Sachsen-Anhalt (Hg.) (1993b): Vorläufige Rahmenrichtlinien. Grundschule. Katholischer Religionsunterricht. Magdeburg: Gebr. Garloff.

Kultusministerium des Landes Sachsen-Anhalt (Hg.) (2003a): Rahmenrichtlinien Gymnasium (angepasste Fassung gemäß Achtem Gesetz zur Änderung des Schulgesetzes des Landes Sachsen-Anhalts vom 27.2.2003) Ethikunterricht. Schuljahrgänge 5-12. [Zuletzt abgerufen am 29.8.2012 unter: http://www.bildung-lsa.de/pool/RRL_Lehrplaene/ethikgym.pdf].

Kultusministerium des Landes Sachsen-Anhalt (Hg.) (2003b): Rahmenrichtlinien Gymnasium (angepasste Fassung gemäß Achtem Gesetz zur Änderung des Schulgesetzes des Landes Sachsen-Anhalts vom 27.2.2003) Evangelischer Religionsunterricht. Schuljahrgänge 5-12. [Zuletzt abgerufen am 29.8.2012 unter: http://www.bildung-lsa.de/pool/RRL_Lehrplaene/evrelgyma.pdf].

Kultusministerium des Landes Sachsen-Anhalt (Hg.) (2003c): Rahmenrichtlinien Gymnasium (angepasste Fassung gemäß Achtem Gesetz zur Änderung des Schulgesetzes des Landes Sachsen-Anhalt vom 27.2.2003) Katholischer Religionsunterricht. Schuljahrgänge 5-12. [Zuletzt abgerufen am 29.8.2012 unter: http://www.bildung-lsa.de/pool/RRL_Lehrplaene/karelgyma.pdf].

Ministerium für Kultus, Jugend und Sport des Landes Baden-Württemberg (Hg.) (2004): Bildungsplan 2004. Allgemein bildendes Gymnasium. [Zuletzt abgerufen am 12.09.12. unter: http://www.bildung-staerkt-menschen.de/service/downloads/Bildungsplaene/Gymnasium/Gymnasium_Bildungsplan_Gesamt.pdf].

Nestle, E./Aland, K. (Hg.) (2006): Novum Testamentum Graece. 27. rev. Aufl. 9. korr. Druck. Stuttgart: Deutsche Bibelgesellschaft.

Nipkow, K. E. (1997): Erwachsen werden ohne Gott? Gotteserfahrungen im Lebenslauf. 5. Aufl. Gütersloh: Chr. Kaiser/Gütersloher Verlagshaus.

- Nüssel, F.** (2005): Die Sühnevorstellung in der klassischen Dogmatik und ihre neuzeitliche Problematisierung. In: Frey, J./Schröter, J. (Hg.): Deutungen des Todes Jesu im Neuen Testament. WUNT 181. Tübingen: Mohr & Siebeck. S. 73-94.
- Oerter, R./Montada, L.** (Hg.) (2002): Entwicklungspsychologie. 5. vollst. überarb. Aufl. Weinheim: Beltz.
- Porzelt, B./Güth, R.** (Hg.) (2000): Empirische Religionspädagogik. Grundlagen – Zugänge – Aktuelle Projekte. Münster: LIT Verlag.
- Rohls, J.** (1999): Geschichte der Ethik. 2. umgearb. und erg. Aufl. Tübingen: Mohr & Siebeck.
- Rupp, H./ Reinert, A.** (Hg.) (2004): Kursbuch Religion Oberstufe. Stuttgart: Calwer.
- Schröter, J.** (2005): Sühne, Stellvertretung und Opfer. Zur Verwendung analytischer Kategorien zur Deutung des Todes Jesu. In: Frey, J./Schröter, J. (Hg.): Deutungen des Todes Jesu im Neuen Testament. WUNT 181. Tübingen: Mohr & Siebeck. S. 51-71.
- Wolter, M.** (2005): Der Heilstod Jesu als theologisches Argument. In: Frey, J./Schröter, J. (Hg.): Deutungen des Todes Jesu im Neuen Testament. WUNT 181. Tübingen: Mohr & Siebeck. S. 297-313.
- Zimmermann, M.** (2005): Die (Be-)Deutung des Todes Jesu in der Religionspädagogik. Eine Skizze. In: Frey, J./Schröter, J. (Hg.): Deutungen des Todes Jesu im Neuen Testament. WUNT 181. Tübingen: Mohr & Siebeck. S. 609-647.
- Zimmermann, M.** (2010): Kindertheologie als theologische Kompetenz von Kindern. Grundlagen, Methodik und Ziel kindertheologischer Forschung am Beispiel der Deutung des Todes Jesu. Neukirchen-Vluyn: Neukirchener Verlag.

Hilfsmittel

SPSS 12

- Brosius, F.** (2007): SPSS für Dummies. Weinheim: Wiley—VCH Verlag.
- Przyborski, A./ Wohlrab-Sahr, M.** (2009): Qualitative Sozialforschung. Ein Arbeitsbuch. 2. korr. Aufl. München: Oldenbourg Wissenschaftsverlag.

Umfrage unter Schülerinnen und Schülern in Sachsen-Anhalt zum Jesusbild

Liebe/r Schüler/in!

Im Rahmen meiner Staatsexamensarbeit als angehende Religionslehrerin beschäftige ich mich mit dem Jesusbild Jugendlicher, konkreter, was Sie über seinen Tod am Kreuz denken. Um dieser Fragestellung näher auf den Grund zu gehen, bitte ich Sie um Ihre Mithilfe: Beantworten Sie zunächst die Fragen zu Ihrer Person und Ihrer Konfessionszugehörigkeit. Lesen Sie den Impulstext in Ruhe durch. Schreiben Sie anschließend Ihre Gedanken dazu auf. Die Fragen zum Text dienen zur Anregung.

Ihre schriftlichen Ausführungen werden ausschließlich im Rahmen meiner Staatsexamensarbeit verwendet. Die Befragung erfolgt anonym, schreiben Sie deshalb bitte nicht Ihren Namen auf. Die Fragen zur Person und Konfessionszugehörigkeit dienen statistischen Zwecken, die ebenfalls nur im Rahmen meiner Staatsexamensarbeit berücksichtigt werden. Ihr Religionslehrer stellt lediglich seine Unterrichtszeit zur Verfügung und hat in Ihre schriftlichen Ausführungen keinen Einblick. Die Teilnahme ist freiwillig. Vielen Dank für Ihre Mithilfe!

Annchristin Schubert, Studentin der Martin-Luther-Universität Halle-Wittenberg

Fragen zur Person und zur Konfessionszugehörigkeit

1. Ich bin...

- | | | | |
|-------------------------------|--------------------------|--------------------------|--|
| a. ein Schüler | <input type="checkbox"/> | | |
| b. eine Schülerin | <input type="checkbox"/> | | |
| c. _____ Jahre alt. | | | |
| d. in der _____ Klassenstufe. | ja | nein | |
| e. getauft | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | |
| f. konfirmiert/gefirmt | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | |

- | | | | |
|--|--------------------------|--------------------------|--------------------------|
| 2. Nehmen Sie an Angeboten der kirchlichen Jugendarbeit (z. B. Junge Gemeinde) teil? | oft | selten | nie |
| | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> |

- | | | | |
|--|--------------------------|--------------------------|--------------------------|
| 3. Sind Ihre Eltern Mitglieder der Kirche? | ja | nein | weiß ich nicht |
| a. Mein Vater ist Mitglied der Kirche. | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> |
| b. Meine Mutter ist Mitglied der Kirche. | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> |

4. Falls Ihr Vater Mitglied der Kirche ist: Mein Vater ist Mitglied

- a. der evangelischen Kirche
- b. der katholischen Kirche
- c. einer anderen Kirche, und zwar _____

5. Falls Ihre Mutter Mitglied der Kirche ist: Meine Mutter ist Mitglied

- a. der evangelischen Kirche
- b. der katholischen Kirche
- c. einer anderen Kirche, und zwar _____

Impulstext

„Also für mich hätte er nicht sterben brauchen!“, murmelt Martin.

Martin und Alexander sind gerade auf dem Nachhauseweg von der Schule. In der letzten Stunde hatten sie Religion. Sie sind Nachbarn und Freunde schon seit Sandkastenzeiten. Beide verstehen sich prima, haben die gleichen Interessen, spielen zusammen Fußball, engagieren sich in einer Jugendgruppe und gehen gemeinsam in die Disco. Aber dass Martin plötzlich so nachdenklich ist, ist Alexander neu.

„Wer hätte nicht für dich sterben brauchen?“, fragt er deshalb zurück.

„Na Jesus!“, entgegnet Martin genervt. „Hast du gerade in Religion überhaupt nicht zugehört?“

„Na ja, nicht so genau vielleicht. Was hat Herr Müller denn gesagt?“, fragt Alexander.

Martin atmet tief durch und erklärt: „Das, was er immer sagt. Dass Jesus Christus für uns am Kreuz gestorben ist. Und so weiter. Wenn du mal in die Kirche gehst, ist das auch so ziemlich das Erste, was dir im Gottesdienst erzählt wird.“

„Ja, ja. Ich weiß schon, so ungefähr zumindest“, murmelt Alexander. „Aber wo liegt jetzt eigentlich dein Problem?“...

Fragen zum Text

1. Versuchen Sie, das Problem von Martin genauer auf den Punkt zu bringen!

Welche Probleme könnte Martin mit der Aussage des Lehrers, „Jesus Christus ist für uns gestorben“, haben?

Ist diese Aussage auch für Sie problematisch?

2. Hat es für Sie eine Bedeutung, dass Jesus Christus am Kreuz gestorben ist und von Gott auferweckt wurde?

Was bedeutet es für Sie? Bzw.: Warum bedeutet es nichts für Sie?

3. Was würden Sie Martin antworten?

Nochmals herzlichen Dank!

Weitere Kreuztabellen (mit Signifikanz ,000)

Abb. 1 Kreuztabelle: Taufe und selbstständiges Bekenntnis

			selbstständiges Bekenntnis			Gesamt
			k. A.	konfirmiert	gefirmt	
Taufe	nicht getauft	Anzahl	60	0	0	60
		% innerhalb von Taufe	100,0%	,0%	,0%	100,0%
		% innerhalb von Bekenntnis	75,0%	,0%	,0%	46,2%
	getauft	Anzahl	20	22	28	70
		% innerhalb von Taufe	28,6%	31,4%	40,0%	100,0%
		% innerhalb von Bekenntnis	25,0%	100,0%	100,0%	53,8%
Gesamt	Anzahl	80	22	28	130	
	% innerhalb von Taufe	61,5%	16,9%	21,5%	100,0%	
	% innerhalb von Bekenntnis	100,0%	100,0%	100,0%	100,0%	

Abb. 2 Kreuztabelle: Taufe und christliche Jugendarbeit

			Christliche Jugendarbeit			Gesamt
			nie	selten	oft	
Taufe	nicht getauft	Anzahl	53	6	1	60
		% innerhalb von Taufe	88,3%	10,0%	1,7%	100,0%
		% innerhalb von Jugendarbeit	68,8%	17,6%	5,3%	46,2%
	getauft	Anzahl	24	28	18	70
		% innerhalb von Taufe	34,3%	40,0%	25,7%	100,0%
		% innerhalb von Jugendarbeit	31,2%	82,4%	94,7%	53,8%
Gesamt	Anzahl	77	34	19	130	
	% innerhalb von Taufe	59,2%	26,2%	14,6%	100,0%	
	% innerhalb von Jugendarbeit	100,0%	100,0%	100,0%	100,0%	

Abb. 3 Kreuztabelle: Taufe der Schüler und Kirchenmitgliedschaft der Väter

			Vater				Gesamt
			konfessionslos	evangelisch	katholisch	Sonstige	
Taufe nicht	Anzahl		53	3	4	0	60
	getauft	% innerhalb von Taufe	88,3%	5,0%	6,7%	,0%	100,0%
		% innerhalb von Vater	71,6%	15,0%	11,8%	,0%	46,2%
getauft	Anzahl		21	17	30	2	70
	% innerhalb von Taufe		30,0%	24,3%	42,9%	2,9%	100,0%
	% innerhalb von Vater		28,4%	85,0%	88,2%	100,0%	53,8%
Gesamt	Anzahl		74	20	34	2	130
	% innerhalb von Taufe		56,9%	15,4%	26,2%	1,5%	100,0%
	% innerhalb von Vater		100,0%	100,0%	100,0%	100,0%	100,0%

Abb. 4 Kreuztabelle: Taufe der Schüler und Kirchenmitgliedschaft der Mütter

			Mutter				Gesamt
			konfessionslos	evangelisch	katholisch	Sonstige	
Taufe nicht	Anzahl		56	3	1	0	60
	getauft	% innerhalb von Taufe	93,3%	5,0%	1,7%	,0%	100,0%
		% innerhalb von Mutter	81,2%	15,0%	2,5%	,0%	46,2%
getauft	Anzahl		13	17	39	1	70
	% innerhalb von Taufe		18,6%	24,3%	55,7%	1,4%	100,0%
	% innerhalb von Mutter		18,8%	85,0%	97,5%	100,0%	53,8%
Gesamt	Anzahl		69	20	40	1	130
	% innerhalb von Taufe		53,1%	15,4%	30,8%	,8%	100,0%
	% innerhalb von Mutter		100,0%	100,0%	100,0%	100,0%	100,0%

Abb. 5 Kreuztabelle: Taufe und Auferstehung

			Auferstehung			Gesamt
			negativ	k. A.	positiv	
Taufe nicht	Anzahl		21	26	13	60
	getauft	% innerhalb von Taufe	35,0%	43,3%	21,7%	100,0%
		% innerhalb von Auferstehung	77,8%	61,9%	21,3%	46,2%
getauft	Anzahl		6	16	48	70
	% innerhalb von Taufe		8,6%	22,9%	68,6%	100,0%
	% innerhalb von Auferstehung		22,2%	38,1%	78,7%	53,8%
Gesamt	Anzahl		27	42	61	130
	% innerhalb von Taufe		20,8%	32,3%	46,9%	100,0%
	% innerhalb von Auferstehung		100,0%	100,0%	100,0%	100,0%

Abb. 6 Kreuztabelle: Selbstständiges Bekenntnis und christliche Jugendarbeit

			Christliche Jugendarbeit			Gesamt
			nie	selten	oft	
Selbst- ständiges Bekenntnis	k. A.	Anzahl	66	10	4	80
		% innerhalb von Bekenntnis	82,5%	12,5%	5,0%	100,0%
		% innerhalb von Jugendarbeit	85,7%	29,4%	21,1%	61,5%
	konfirmiert	Anzahl	8	10	4	22
		% innerhalb von Bekenntnis	36,4%	45,5%	18,2%	100,0%
		% innerhalb von Jugendarbeit	10,4%	29,4%	21,1%	16,9%
	gefirmt	Anzahl	3	14	11	28
		Erwartete Anzahl	16,6	7,3	4,1	28,0
		% innerhalb von Bekenntnis	10,7%	50,0%	39,3%	100,0%
% innerhalb von Jugendarbeit		3,9%	41,2%	57,9%	21,5%	
Gesamt	Anzahl	77	34	19	130	
	% innerhalb von Bekenntnis	59,2%	26,2%	14,6%	100,0%	
	% innerhalb von Jugendarbeit	100,0%	100,0%	100,0%	100,0%	

Abb. 7 Kreuztabelle: Selbstständiges Bekenntnis der Schüler und Kirchenmitgliedschaft der Väter

			Vater				Gesamt
			konfessionslos	ev.	kath.	Sonstige	
Selbst- ständiges Bekenntnis	k. A.	Anzahl	60	6	13	1	80
		% innerhalb von Bekenntnis	75,0%	7,5%	16,3%	1,3%	100,0%
		% innerhalb von Vater	81,1%	30,0%	38,2%	50,0%	61,5%
	konfirmiert	Anzahl	8	12	1	1	22
		% innerhalb von Bekenntnis	36,4%	54,5%	4,5%	4,5%	100,0%
		% innerhalb von Vater	10,8%	60,0%	2,9%	50,0%	16,9%
	gefirmt	Anzahl	6	2	20	0	28
		% innerhalb von Bekenntnis	21,4%	7,1%	71,4%	,0%	100,0%
		% innerhalb von Vater	8,1%	10,0%	58,8%	,0%	21,5%
Gesamt	Anzahl	74	20	34	2	130	
	% innerhalb von Bekenntnis	56,9%	15,4%	26,2%	1,5%	100,0%	
	% innerhalb von Vater	100,0%	100,0%	100,0%	100,0%	100,0%	

Abb. 8 Kreuztabelle: Selbstständiges Bekenntnis der Schüler und Kirchenmitgliedschaft der Mütter

			Mutter				Gesamt
			konfessionslos	ev.	kath.	Sonstige	
Selbst- ständiges Bekenntnis	k. A.	Anzahl	61	5	13	1	80
		% innerhalb von Bekenntnis	76,3%	6,3%	16,3%	1,3%	100,0%
		% innerhalb von Mutter	88,4%	25,0%	32,5%	100,0%	61,5%
	konfirmiert	Anzahl	7	15	0	0	22
		% innerhalb von Bekenntnis	31,8%	68,2%	,0%	,0%	100,0%
		% innerhalb von Mutter	10,1%	75,0%	,0%	,0%	16,9%
	gefirmt	Anzahl	1	0	27	0	28
		% innerhalb von Bekenntnis	3,6%	,0%	96,4%	,0%	100,0%
		% innerhalb von Mutter	1,4%	,0%	67,5%	,0%	21,5%
Gesamt	Anzahl	69	20	40	1	130	
	% innerhalb von Bekenntnis	53,1%	15,4%	30,8%	,8%	100,0%	
	% innerhalb von Mutter	100,0%	100,0%	100,0%	100,0%	100,0%	

Abb. 9 Kreuztabelle: Selbstständiges Bekenntnis und persönliche Bedeutung

			Persönliche Bedeutung		Gesamt
			nein	ja	
Selbst- ständiges Bekenntnis	k. A.	Anzahl	53	27	80
		% innerhalb von Bekenntnis	66,3%	33,8%	100,0%
		% innerhalb von pers. Bed.	85,5%	39,7%	61,5%
	konfirmiert	Anzahl	4	18	22
		% innerhalb von Bekenntnis	18,2%	81,8%	100,0%
		% innerhalb von pers. Bed.	6,5%	26,5%	16,9%
	gefirmt	Anzahl	5	23	28
		% innerhalb von Bekenntnis	17,9%	82,1%	100,0%
		% innerhalb von pers. Bed.	8,1%	33,8%	21,5%
Gesamt	Anzahl	62	68	130	
	% innerhalb von Bekenntnis	47,7%	52,3%	100,0%	
	% innerhalb von pers. Bed.	100,0%	100,0%	100,0%	

Abb. 10 Kreuztabelle: Christliche Jugendarbeit und Kirchenmitgliedschaft der Väter

			Vater				Gesamt
			konfessionslos	ev.	kath.	Sonstige	
Christliche Jugend- arbeit	nie	Anzahl	56	9	10	2	77
		% innerhalb von Jugendarbeit	72,7%	11,7%	13,0%	2,6%	100,0%
		% innerhalb von Vater	75,7%	45,0%	29,4%	100,0%	59,2%
	selten	Anzahl	13	8	13	0	34
		% innerhalb von Jugendarbeit	38,2%	23,5%	38,2%	,0%	100,0%
		% innerhalb von Vater	17,6%	40,0%	38,2%	,0%	26,2%
	oft	Anzahl	5	3	11	0	19
		% innerhalb von Jugendarbeit	26,3%	15,8%	57,9%	,0%	100,0%
		% innerhalb von Vater	6,8%	15,0%	32,4%	,0%	14,6%
Gesamt	Anzahl	74	20	34	2	130	
	% innerhalb von Jugendarbeit	56,9%	15,4%	26,2%	1,5%	100,0%	
	% innerhalb von Vater	100,0%	100,0%	100,0%	100,0%	100,0%	

Abb. 11 Kreuztabelle: Christliche Jugendarbeit und Kirchenmitgliedschaft der Mütter

			Mutter				Gesamt
			konfessionslos	ev.	kath.	Sonstige	
Christliche Jugend- arbeit	nie	Anzahl	55	9	12	1	77
		% innerhalb von Jugendarbeit	71,4%	11,7%	15,6%	1,3%	100,0%
		% innerhalb von Mutter	79,7%	45,0%	30,0%	100,0%	59,2%
	selten	Anzahl	11	7	16	0	34
		% innerhalb von Jugendarbeit	32,4%	20,6%	47,1%	,0%	100,0%
		% innerhalb von Mutter	15,9%	35,0%	40,0%	,0%	26,2%
	oft	Anzahl	3	4	12	0	19
		% innerhalb von Jugendarbeit	15,8%	21,1%	63,2%	,0%	100,0%
		% innerhalb von Mutter	4,3%	20,0%	30,0%	,0%	14,6%
Gesamt	Anzahl	69	20	40	1	130	
	% innerhalb von Jugendarbeit	53,1%	15,4%	30,8%	,8%	100,0%	
	% innerhalb von Mutter	100,0%	100,0%	100,0%	100,0%	100,0%	

Abb. 12 Kreuztabelle: Christliche Jugendarbeit und persönliche Bedeutung

			Persönliche Bedeutung		Gesamt
			nein	ja	
Christliche Jugendarbeit	nie	Anzahl	54	23	77
		% innerhalb von Jugendarbeit	70,1%	29,9%	100,0%
		% innerhalb von pers. Bed.	87,1%	33,8%	59,2%
	selten	Anzahl	6	28	34
		% innerhalb von Jugendarbeit	17,6%	82,4%	100,0%
		% innerhalb von pers. Bed.	9,7%	41,2%	26,2%
	oft	Anzahl	2	17	19
		% innerhalb von Jugendarbeit	10,5%	89,5%	100,0%
		% innerhalb von pers. Bed.	3,2%	25,0%	14,6%
Gesamt	Anzahl	62	68	130	
	% innerhalb von Jugendarbeit	47,7%	52,3%	100,0%	
	% innerhalb von pers. Bed.	100,0%	100,0%	100,0%	

Abb. 13 Kreuztabelle: Christliche Jugendarbeit und Auferstehung

			Auferstehung			Gesamt
			negativ	k. A.	positiv	
Christliche Jugendarbeit	nie	Anzahl	22	31	24	77
		% innerhalb von Jugendarbeit	28,6%	40,3%	31,2%	100,0%
		% innerhalb von Auferstehung	81,5%	73,8%	39,3%	59,2%
	selten	Anzahl	4	8	22	34
		% innerhalb von Jugendarbeit	11,8%	23,5%	64,7%	100,0%
		% innerhalb von Auferstehung	14,8%	19,0%	36,1%	26,2%
	oft	Anzahl	1	3	15	19
		% innerhalb von Jugendarbeit	5,3%	15,8%	78,9%	100,0%
		% innerhalb von Auferstehung	3,7%	7,1%	24,6%	14,6%
Gesamt	Anzahl	27	42	61	130	
	% innerhalb von Jugendarbeit	20,8%	32,3%	46,9%	100,0%	
	% innerhalb von Auferstehung	100,0%	100,0%	100,0%	100,0%	

Abb. 14 Kreuztabelle: Kirchenmitgliedschaft der Mütter und Hoffnung

			Hoffnung		Gesamt
			k. A.	erwähnt	
Mutter	konfessionslos	Anzahl	63	6	69
		% innerhalb von Mutter	91,3%	8,7%	100,0%
		% innerhalb von Hoffnung	63,6%	19,4%	53,1%
	evangelisch	Anzahl	14	6	20
		% innerhalb von Mutter	70,0%	30,0%	100,0%
		% innerhalb von Hoffnung	14,1%	19,4%	15,4%
	katholisch	Anzahl	21	19	40
		% innerhalb von Mutter	52,5%	47,5%	100,0%
		% innerhalb von Hoffnung	21,2%	61,3%	30,8%
Sonstige	Anzahl	1	0	1	
	% innerhalb von Mutter	100,0%	,0%	100,0%	
	% innerhalb von Hoffnung	1,0%	,0%	,8%	
Gesamt	Anzahl	99	31	130	
	% innerhalb von Mutter	76,2%	23,8%	100,0%	
	% innerhalb von Hoffnung	100,0%	100,0%	100,0%	

Abb. 15 Kreuztabelle: Kirchenmitgliedschaft der Mütter und Grundlage für Glauben und Kirche

			Glaube/Kirche		Gesamt
			k. A.	erwähnt	
Mutter	konfessionslos	Anzahl	65	4	69
		% innerhalb von Mutter	94,2%	5,8%	100,0%
		% innerhalb von Glaube/Kirche	60,7%	17,4%	53,1%
	evangelisch	Anzahl	17	3	20
		% innerhalb von Mutter	85,0%	15,0%	100,0%
		% innerhalb von Glaube/Kirche	15,9%	13,0%	15,4%
	katholisch	Anzahl	24	16	40
		% innerhalb von Mutter	60,0%	40,0%	100,0%
		% innerhalb von Glaube/Kirche	22,4%	69,6%	30,8%
Sonstige	Anzahl	1	0	1	
	% innerhalb von Mutter	100,0%	,0%	100,0%	
	% innerhalb von Glaube/Kirche	,9%	,0%	,8%	
Gesamt	Anzahl	107	23	130	
	% innerhalb von Mutter	82,3%	17,7%	100,0%	
	% innerhalb von Glaube/Kirche	100,0%	100,0%	100,0%	

Abb. 16 Kreuztabelle: Kirchenmitgliedschaft der Mütter und Auferstehung

			Auferstehung			Gesamt
			negativ	k. A.	positiv	
Mutter	konfessionslos	Anzahl	22	27	20	69
		% innerhalb von Mutter	31,9%	39,1%	29,0%	100,0%
		% innerhalb von Auferstehung	81,5%	64,3%	32,8%	53,1%
	evangelisch	Anzahl	2	7	11	20
		% innerhalb von Mutter	10,0%	35,0%	55,0%	100,0%
		% innerhalb von Auferstehung	7,4%	16,7%	18,0%	15,4%
	katholisch	Anzahl	3	7	30	40
		% innerhalb von Mutter	7,5%	17,5%	75,0%	100,0%
		% innerhalb von Auferstehung	11,1%	16,7%	49,2%	30,8%
Sonstige	Anzahl	0	1	0	1	
	% innerhalb von Mutter	,0%	100,0%	,0%	100,0%	
	% innerhalb von Auferstehung	,0%	2,4%	,0%	,8%	
Gesamt	Anzahl	27	42	61	130	
	% innerhalb von Mutter	20,8%	32,3%	46,9%	100,0%	
	% innerhalb von Auferstehung	100,0%	100,0%	100,0%	100,0%	

Abb. 17 Kreuztabelle: Persönliche Bedeutung und Vergebung

			Vergebung		Gesamt
			k. A.	erwähnt	
Persönliche Bedeutung	nein	Anzahl	60	2	62
		% innerhalb von pers. Bed.	96,8%	3,2%	100,0%
		% innerhalb von Vergebung	56,6%	8,3%	47,7%
	ja	Anzahl	46	22	68
		% innerhalb von pers. Bed.	67,6%	32,4%	100,0%
		% innerhalb von Vergebung	43,4%	91,7%	52,3%
Gesamt	Anzahl	106	24	130	
	% innerhalb von pers. Bed.	81,5%	18,5%	100,0%	
	% innerhalb von Vergebung	100,0%	100,0%	100,0%	

Abb. 18 Kreuztabelle: Persönliche Bedeutung und Hoffnung

			Hoffnung		Gesamt
			k. A.	erwähnt	
Persönliche Bedeutung	nein	Anzahl	61	1	62
		% innerhalb von pers. Bed.	98,4%	1,6%	100,0%
		% innerhalb von Hoffnung	61,6%	3,2%	47,7%
	ja	Anzahl	38	30	68
		% innerhalb von pers. Bed.	55,9%	44,1%	100,0%
		% innerhalb von Hoffnung	38,4%	96,8%	52,3%
Gesamt	Anzahl	99	31	130	
	% innerhalb von pers. Bed.	76,2%	23,8%	100,0%	
	% innerhalb von Hoffnung	100,0%	100,0%	100,0%	

Abb. 19 Kreuztabelle: Persönliche Bedeutung und Symbol

			Symbol		Gesamt
			k. A.	erwähnt	
Persönliche Bedeutung	nein	Anzahl	61	1	62
		% innerhalb von pers. Bed.	98,4%	1,6%	100,0%
		% innerhalb von Symbol	53,5%	6,3%	47,7%
	ja	Anzahl	53	15	68
		% innerhalb von pers. Bed.	77,9%	22,1%	100,0%
		% innerhalb von Symbol	46,5%	93,8%	52,3%
Gesamt	Anzahl	114	16	130	
	% innerhalb von pers. Bed.	87,7%	12,3%	100,0%	
	% innerhalb von Symbol	100,0%	100,0%	100,0%	

Abb. 20 Kreuztabelle: Persönliche Bedeutung und Historizität

			Historizität		Gesamt
			nein	ja	
Persönliche Bedeutung	nein	Anzahl	32	29	61
		% innerhalb von pers. Bed.	52,5%	47,5%	100,0%
		% innerhalb von Historizität	76,2%	33,3%	47,3%
	ja	Anzahl	10	58	68
		% innerhalb von pers. Bed.	14,7%	85,3%	100,0%
		% innerhalb von Historizität	23,8%	66,7%	52,7%
Gesamt	Anzahl	42	87	129	
	% innerhalb von pers. Bed.	32,6%	67,4%	100,0%	
	% innerhalb von Historizität	100,0%	100,0%	100,0%	

Abb. 21 Kreuztabelle: Persönliche Bedeutung und Auferstehung

			Auferstehung			Gesamt
			negativ	k. A.	positiv	
Persönliche Bedeutung	nein	Anzahl	24	24	14	62
		% innerhalb von pers. Bed.	38,7%	38,7%	22,6%	100,0%
		% innerhalb von Auferstehung	88,9%	57,1%	23,0%	47,7%
	ja	Anzahl	3	18	47	68
		% innerhalb von pers. Bed.	4,4%	26,5%	69,1%	100,0%
		% innerhalb von Auferstehung	11,1%	42,9%	77,0%	52,3%
Gesamt	Anzahl	27	42	61	130	
	% innerhalb von pers. Bed.	20,8%	32,3%	46,9%	100,0%	
	% innerhalb von Auferstehung	100,0%	100,0%	100,0%	100,0%	

Abb. 22 Kreuztabelle: Vergebung und Hoffnung

			Hoffnung		Gesamt
			k. A.	erwähnt	
Vergebung	k. A.	Anzahl	89	17	106
		% innerhalb von Vergebung	84,0%	16,0%	100,0%
		% innerhalb von Hoffnung	89,9%	54,8%	81,5%
	erwähnt	Anzahl	10	14	24
		% innerhalb von Vergebung	41,7%	58,3%	100,0%
		% innerhalb von Hoffnung	10,1%	45,2%	18,5%
Gesamt	Anzahl	99	31	130	
	% innerhalb von Vergebung	76,2%	23,8%	100,0%	
	% innerhalb von Hoffnung	100,0%	100,0%	100,0%	

Abb. 23 Kreuztabelle: Liebe und Hoffnung

			Hoffnung		Gesamt
			k. A.	erwähnt	
Liebe	k. A.	Anzahl	92	20	112
		% innerhalb von Liebe	82,1%	17,9%	100,0%
		% innerhalb von Hoffnung	92,9%	64,5%	86,2%
	erwähnt	Anzahl	7	11	18
		% innerhalb von Liebe	38,9%	61,1%	100,0%
		% innerhalb von Hoffnung	7,1%	35,5%	13,8%
Gesamt	Anzahl	99	31	130	
	% innerhalb von Liebe	76,2%	23,8%	100,0%	
	% innerhalb von Hoffnung	100,0%	100,0%	100,0%	

Abb. 24 Kreuztabelle: Liebe und Gottes Sohn

			Gottes Sohn		Gesamt
			k. A.	erwähnt	
Liebe	k. A.	Anzahl	93	19	112
		% innerhalb von Liebe	83,0%	17,0%	100,0%
		% innerhalb von Gottes Sohn	93,0%	63,3%	86,2%
	erwähnt	Anzahl	7	11	18
		% innerhalb von Liebe	38,9%	61,1%	100,0%
		% innerhalb von Gottes Sohn	7,0%	36,7%	13,8%
Gesamt	Anzahl		100	30	130
	% innerhalb von Liebe		76,9%	23,1%	100,0%
	% innerhalb von Gottes Sohn		100,0%	100,0%	100,0%

Abb. 25 Kreuztabelle: Leiderfahrung und Symbol

			Symbol		Gesamt
			k. A.	erwähnt	
Leiderfahrung	k. A.	Anzahl	108	11	119
		% innerhalb von Leiderfahrung	90,8%	9,2%	100,0%
		% innerhalb von Symbol	94,7%	68,8%	91,5%
	erwähnt	Anzahl	6	5	11
		% innerhalb von Leiderfahrung	54,5%	45,5%	100,0%
		% innerhalb von Symbol	5,3%	31,3%	8,5%
Gesamt	Anzahl		114	16	130
	% innerhalb von Leiderfahrung		87,7%	12,3%	100,0%
	% innerhalb von Symbol		100,0%	100,0%	100,0%

Abb. 26 Kreuztabelle: Gottes Sohn und Allmacht

			Allmacht		Gesamt
			k. A.	erwähnt	
Gottes Sohn	k. A.	Anzahl	98	2	100
		% innerhalb von Gottes Sohn	98,0%	2,0%	100,0%
		% innerhalb von Allmacht	80,3%	25,0%	76,9%
	erwähnt	Anzahl	24	6	30
		% innerhalb von Gottes Sohn	80,0%	20,0%	100,0%
		% innerhalb von Allmacht	19,7%	75,0%	23,1%
Gesamt	Anzahl		122	8	130
	% innerhalb von Gottes Sohn		93,8%	6,2%	100,0%
	% innerhalb von Allmacht		100,0%	100,0%	100,0%

Abb. 27 Kreuztabelle: Historizität und Auferstehung

			Auferstehung			Gesamt
			negativ	k. A.	positiv	
Historizität	nein	Anzahl	18	13	11	42
		% innerhalb von Historizität	42,9%	31,0%	26,2%	100,0%
		% innerhalb von Auferstehung	66,7%	31,7%	18,0%	32,6%
Historizität	ja	Anzahl	9	28	50	87
		% innerhalb von Historizität	10,3%	32,2%	57,5%	100,0%
		% innerhalb von Auferstehung	33,3%	68,3%	82,0%	67,4%
Gesamt		Anzahl	27	41	61	129
		% innerhalb von Historizität	20,9%	31,8%	47,3%	100,0%
		% innerhalb von Auferstehung	100,0%	100,0%	100,0%	100,0%