

Zeitschrift:	Freiburger Zeitschrift für Philosophie und Theologie = Revue philosophique et théologique de Fribourg = Rivista filosofica e teologica di Friburgo = Review of philosophy and theology of Fribourg
Band:	33 (1986)
Heft:	3
Artikel:	Das Thema der Jesus-Nachfolge in einer korrelativen Didaktik
Autor:	Schneider, Jan Heiner
DOI:	https://doi.org/10.5169/seals-760690

Nutzungsbedingungen

Die ETH-Bibliothek ist die Anbieterin der digitalisierten Zeitschriften auf E-Periodica. Sie besitzt keine Urheberrechte an den Zeitschriften und ist nicht verantwortlich für deren Inhalte. Die Rechte liegen in der Regel bei den Herausgebern beziehungsweise den externen Rechteinhabern. Das Veröffentlichen von Bildern in Print- und Online-Publikationen sowie auf Social Media-Kanälen oder Webseiten ist nur mit vorheriger Genehmigung der Rechteinhaber erlaubt. [Mehr erfahren](#)

Conditions d'utilisation

L'ETH Library est le fournisseur des revues numérisées. Elle ne détient aucun droit d'auteur sur les revues et n'est pas responsable de leur contenu. En règle générale, les droits sont détenus par les éditeurs ou les détenteurs de droits externes. La reproduction d'images dans des publications imprimées ou en ligne ainsi que sur des canaux de médias sociaux ou des sites web n'est autorisée qu'avec l'accord préalable des détenteurs des droits. [En savoir plus](#)

Terms of use

The ETH Library is the provider of the digitised journals. It does not own any copyrights to the journals and is not responsible for their content. The rights usually lie with the publishers or the external rights holders. Publishing images in print and online publications, as well as on social media channels or websites, is only permitted with the prior consent of the rights holders. [Find out more](#)

Download PDF: 22.02.2026

ETH-Bibliothek Zürich, E-Periodica, <https://www.e-periodica.ch>

JAN HEINER SCHNEIDER

Das Thema der Jesus-Nachfolge in einer korrelativen Didaktik

Auf dem Weg zu einer christozentrisch angelegten Religionspädagogik

Noch niemals in der Geschichte der Kirche wurden so vielfältige und so qualifizierte Anstrengungen unternommen, der nächsten Generation den Glauben zu vermitteln, wie heute. Noch niemals gab es so viele bestens ausgebildete und hochmotivierte Fachkräfte, so viele hervorragende Bücher und Medien, noch nie so zahlreiche methodische Hilfen, noch nie eine so qualifiziert ausgewiesene religionspädagogische Theorie. Nach allem müßte man in der Glaubensvermittlung heute reiche und anhaltende Erfolge erwarten können.

Das Gegenteil ist der Fall. Das Ergebnis der gewaltigen Anstrengungen, soweit es empirischem Urteil zugänglich ist, stimmt trostlos. Die große Mehrheit der christlich unterwiesenen Kinder und Jugendlichen gibt spätestens mit dem Ende des Schulbesuchs oder der gemeindlichen Katechese die kirchliche Praxis und, soweit man das sagen kann, auch den Glauben auf.

Unter den zahlreichen Gründen für das erschreckende Mißverhältnis von Fähigkeiten und Bemühungen der Glaubensvermittler und dem tatsächlich Erreichten sei zunächst ein einziger Grund festgemacht: Es fehlt der derzeitigen religionspädagogischen Praxis (im schulischen Religionsunterricht wie in der gemeindlichen Katechese) weithin eine didaktisch ausgewiesene Konzentration auf eine spirituell verbindende Mitte¹.

¹ H. HALBFAS, Das dritte Auge. Religionsdidaktische Anstöße, Düsseldorf 1982. – Der «Zielfelderplan für den katholischen Religionsunterricht der Klassen 5–10», erarbeitet von einer Kommission des Deutschen Katecheten-Vereins in Zusammenarbeit mit

Die Frage nach dem Zentralen und dem Elementaren² der Glaubensvermittlung stellt sich aus soziokultureller und sozialpsychologischer Sicht. Immer seltener erfahren Kinder im Elternhaus eine hinreichende religiöse Sozialisation und Erziehung; katechetische Bemühungen (besonders anlässlich der Hinführung zu Kommunion und Firmung) laufen meist ins Leere, weil in der nachchristlichen Gesellschaft nur gewisse bürgerlich-traditionelle Erwartungen an die Kirche gerichtet werden; faktisch erzieht man Ritualisten, die nur noch gerade so lange im kirchlichen Bereich mittun, als es soziostrukturell und milieurbedingt angeraten erscheint; bleiben in dieser Situation Religionsunterricht und Katechese einer unübersehbaren Vielzahl von Themen ohne verbindende Mitte verpflichtet, erwecken sie bei den nachchristlichen Adressaten den Eindruck exotischer Beliebigkeit und Unverbindlichkeit.

Konzentration ist erforderlich aus religionspädagogischer Sicht. Ein Zuviel an Themen und Forderungen überfordert die Schüler und beraubt Religionsunterricht und Katechese eines möglichen praktisch werdenden Erfolgs; das gilt auch gegenüber der neuerdings verstärkt erhobenen Forderung nach inhaltlicher Vollständigkeit der Katechese; damit das Erarbeitete in Handlungsanweisungen und in Verhaltensänderungen verwirklicht werden kann, braucht es Kontinuität und Übung; in einem Spiralcurriculum müssen zentrale Leitmotive, Ziele und Themen in qualitativem Fortschritt wiederkehren und sich in wandelnden Situationen formulieren und bewahrheiten lassen³.

der Bischoflichen Hauptstelle für Schule und Erziehung, 1973 (Auslieferung: Deutscher Katecheten-Verein München), benennt für 6 Unterrichtsjahre 101 verschiedene Themenfelder mit insgesamt 383 einzelnen Themen. Der revidierte Zielfelderplan «Lernfelder des Glaubens. Grundlagenplan für den katholischen Religionsunterricht im 5. bis 10. Schuljahr», hrsg. von der Zentralstelle Bildung der Deutschen Bischofskonferenz (1984; Auslieferung: Deutscher Katecheten-Verein), gibt für 6 Unterrichtsjahre 36 verbindliche Themen und zusätzlich 35 Wahlthemen an.

² G. BIEMER/A. BIESINGER, Theologie im Religionsunterricht. Zur Begründung der Inhalte des Religionsunterrichts aus der Theologie, München 1976; K. E. NIPKOW, Das Problem der Elementarisierung der Inhalte des Religionsunterrichts, in: G. BIEMER/D. KNAB (Hrsg.), Lehrplanarbeit im Prozeß. Religionspädagogische Lehrplanreform, Freiburg–Basel–Wien 1982, 73–95; DERS., Grundfragen der Religionspädagogik, Bd. 3: Gemeinsam leben und glauben lernen, Gütersloh 1982 (GTB 756), 185–232; K.-H. MINZ, Die Bedeutung einer Reduktivformel für die Strukturierung von Curricula, in: RpB 12/1983, 46–65; W. BARTHOLOMÄUS, Erleben wir eine neue materialkerymatische Wende? in: ThQ 164 (1984) 243–256.

³ H. HALBFAS, a.a.O. bes. 39–50.

Konzentration ist gefordert aus theologischer, besonders aus bibel-theologischer Sicht. Es geht bei aller unterrichtlichen und katechetischen Bemühung letztlich um die eine Frage, wie der Mensch jenem unverfügaren Geheimnis und Sinngrund seines Daseins begegnen kann, das er Gott nennt und von dem Christen bekennen, daß es sich in Jesus von Nazaret erschlossen hat; aus theologischer Perspektive gibt es kein anderes Prinzip der Elementarisierung und der Konzentration als die Person und Sache Jesu; jede künftige Religionspädagogik ist notwendig christozentrisch⁴.

Das religiöspädagogische Ziel ist eine je reifende Identifikation der Schüler mit Christus. Das bedeutet nicht, daß die Schüler nun gewissermaßen alles wissen sollen, was Theologen jemals gefunden und erdacht haben; vielmehr sollen sie auf die Spur der Frage gebracht werden, was und wer Jesus für sie ist – vgl. nur Gal 2, 20 – und wie sie «durch ihn und mit ihm und in ihm» leben können; keiner kann und muß «alles wissen», aber es kommt alles darauf an, daß jeder das für ihn «Entscheidende» von Jesus weiß und ergreift.

Der letzte Aspekt verbindet mit dem Anliegen der Konzentration auf die wesentlichen christologischen Aussagen des Glaubens das weitere Anliegen einer Integration dieser Aussagen in das eigene Leben. Dies Anliegen der Integration führt uns auf einen weiteren maßgeblichen Grund für die faktische Ineffizienz unterrichtlicher und katechetischer Bemühungen. Lebenssituationen und Erfahrungen der Schüler und Ziele und Inhalte der Glaubensvermittlung klaffen oft so weit auseinander, daß sie sich gegenseitig nichts bedeuten können.

Die Didaktik der Korrelation von Lebenserfahrung und Glaubensaussage, von Alltagssituation und Offenbarung sucht hier zu vermitteln.

⁴ I. DABALUS, Wer ist dieser? Jesus Christus im Religionsunterricht heute, Münster-schwarzach 1975; H. FOX, Die Bedeutung der «Einstellung» für eine für den schulischen Religionsunterricht relevante Didaktik der Christologie, in: TThZ 90 (1981) 190–206; G. BAUDLER, «Jesus Christus wissen» (1Kor 2, 2). Kognitive Lernprozesse und christlicher Glaube in der pluralen Gesellschaft, in: KatBl 107 (1982) 334–343; J. DORÉ, Methode und Didaktik einer Christologie für heute, in: KatBl 107 (1982) 681–688; W. SIMON, Das Thema «Jesus Christus» in Religionsbüchern der Sekundarstufe I, in: RpB 13/1984, 34–57; W. LENTZEN-DEIS, Jesus Christus, der «neue Mensch», in: TThZ 93 (1984) 100–117; DERS., Thema «Jesus Christus» – Herausforderung für den modernen Menschen, in: KatBl 110 (1985) 300–309; G. FUCHS, «Lichterfüllter Abgrund». Anregungen für eine «Christologie von innen», in: KatBl 110 (1985) 246–256; G. BAUDLER, Darf ich Jesus «psychologisieren»? in: KatBl 110 (1985) 267–276; D. EMEIS, Jesus Christus – Lehrer des Lebens. Katechetische Christologie, Freiburg/Br. 1985.

Es geht ihr darum, Erfahrung und Glaube so intensiv in einen wechselseitigen Austausch und Wirkzusammenhang zu bringen, daß sie sich gegenseitig erschließen und deuten. Angesichts der konkreten Verstehensvoraussetzungen der Schüler und vor den von ihnen zu erwerbenden Qualifikationen meint die Didaktik der Korrelation nicht nur die Fähigkeiten der Lehrer, Glaubensaussagen und Lebenssituationen in Beziehung und wechselwirksame hermeneutische Funktion zu bringen; auch die Schüler sollen das Korrelieren lernen, sollen die stets mögliche und notwendige gegenseitige Inbeziehungsetzung von Glaube und Leben als eigene Möglichkeit und Aufgabe entdecken und erwerben, sollen die alltäglichen Situationen als fundamentaltheologischen Ort ihres Glaubens wahrnehmen lernen⁵.

An diesem Punkt können wir Europäer außerordentlich viel von den verschiedenen Theologien der Entwicklungsländer lernen. Dort sind allem Anschein nach dogmatisch-starre Christusbilder, deren Schul- und Akademiegeruch in den erlittenen Alltagsnöten versagt und sogar unerträglich wird, Christusbildern von dynamisch-soteriologischem Charakter gewichen; es ist nicht wichtig, wie Jesus statisch-hierarchisch repräsentiert wird, etwa durch Bischof oder Priester, sondern in welchem Menschen und in welchen konkreten Situationen Jesus begegnet; die Armen und Unterdrückten erkennen in dem «Jesus für uns» die Parteilichkeit Gottes. Vor den großen sozialen Fragen unserer Zeit bekommt die biblische Frage «Wer ist dieser?» (Mt 8, 27) in einer Christologie des (einfachen) Volkes, in einer Christologie der Armen und Unterdrückten eine neue Aktualität. Einem solchen Neuentwurf des christologischen Themas ist es äußerst wichtig, die Kraft der Jesusthematik zur Veränderung jeglicher persönlicher und gesellschaftlicher Situation aufzuschließen und freizugeben⁶. Konzentration auf Christus in einer korrelativen, also Evangelium und Lebenssitua-

⁵ E. SCHILLEBEECKX, Menschliche Erfahrung und Glaube an Jesus Christus, Freiburg/Br. 1979; F.-J. NOCKE, Korrelation. Stichwort zur Orientierung, in: KatBl 105 (1980) 130–131; G. BAUDLER, Korrelation von Lebens- und Glaubenssymbolen, in: KatBl 105 (1980) 763–771; G. BITTER, Was ist Korrelation? in: KatBl 106 (1981) 343–345; M. RASKE, Glaubenserfahrung – Gesellschaftskritik – Schöpferische Aneignung, in: KatBl 106 (1981) 346–350; J. WERBICK, Der Glaube als «Lebenswissen», in: KatBl 107 (1982) 326–333; G. FUCHS, Einweisung ins Unglaubliche und Selbstverständliche. Zur theologischen Kunst des Korrelierens, in: rhs 28 (1985) 84–91.

⁶ I. DABALUS, Eine Christologie der «Armen» und «Kleinen», in: J. H. SCHNEIDER (Hrsg.), Schritte zu befreitem Leben. Gedenkschrift für Adolf Exeler, Münster 1984 (Msgr.-Druck), 17–31.

tionen gleichermaßen ernst nehmenden Didaktik schlägt um in die Aufforderung, den eigenen (verbürgerlichten?) Lebensstil kritisch und umkehrbereit unter den Anruf Jesu zu stellen.

Zur Bedeutung des Nachfolge-Begriffs

Für die Berufung und Sendung der Jünger hat das Verb «nachfolgen» im NT zentrale Bedeutung. Es spielt deshalb auch in der Verkündigung und im Unterricht eine große Rolle. Aus der Sicht der Lehrenden scheint es sich besonders zu eignen, ein persönliches Beziehungsverhältnis der Schüler zu Jesus herzustellen und den spirituellen und religiös-sittlichen Anspruch aus der Jüngerschaft in einer praktizierten Christozentrik lebendig werden zu lassen⁷.

Im auffälligen Gegensatz zu dieser Erwartung steht nun aber die Beobachtung, daß die meisten Christen den Begriff der Nachfolge kaum gebrauchen, wenn sie ihre eigene geistliche Bemühung zur Sprache bringen oder ansonsten religiöse und sittliche Themen erörtern. Offensichtlich verstehen die meisten das Wort in enger Weise nur für ausgesprochen «religiöse Berufungen» und vermögen es nicht mit der eigenen Alltagswirklichkeit zu verbinden. Es stellt sich die Frage, wie das sachliche Anliegen der Nachfolge Jesu sprachlich und inhaltlich so vermittelt werden kann, daß es nicht zur Diskrepanz von religiösem Anspruch und erfahrener Wirklichkeit und demzufolge zur Bedeutungslosigkeit des Glaubens kommt, sondern zur Übereinstimmung von Alltagserfahrung und befreiender Glaubenspraxis.

Einen ersten Aufschluß gibt der Verwendungszusammenhang von «akoluthein» im NT⁸. Aus einer Vielzahl von Sympathisanten fordert Jesus einige ausgewählte Personen auf, ihm «nachzufolgen». Wer sich dafür entscheidet, muß verwandtschaftliche Bindungen, Besitz und sogar sich selbst aufgeben; er muß über diese Eignungsvoraussetzungen hinaus auch bereit sein, «sein Kreuz zu tragen», also sein Leben für die Sache Jesu einzusetzen (vgl. Mt 10, 37–39 par; Lk 9, 57–62 par).

⁷ D. EMEIS, a.a.O.; E. SCHILLEBEECKX, Christus und die Christen. Die Geschichte einer neuen Lebenspraxis, Freiburg/Br. 1977; G. LOHFINK, Wie hat Jesus Gemeinde gewollt? Freiburg/Br. 1982; J. BLANK, Nachfolge, in: P. EICHER (Hrsg.), Neues Handbuch theologischer Grundbegriffe, Bd. 3, München 1985, 175–182; DERS., Nachfolge und Jüngerschaft heute als «Jesus-Transfer», in: KatBl 110 (1985) 668–673.

⁸ ThWNT I 210–216 (G. KITTEL).

Die mit Jesus eingegangene Lebens- und Risikogemeinschaft übersteigt das gewohnte rabbinische Lehrer–Schüler–Verhältnis bei weitem. Der Grund: die Nachfolge Jesu zielt auf die messianische Sendung und Verkündigung Jesu – sie soll Realverkündigung werden. Die, welche Jesus nachfolgen, sollen entschiedener und deutlicher, als dies Sympathisanten können, den wirklichen Anbruch des Reiches Gottes bezeugen, durch ihren Lebensstil und durch ihr Verhalten gegenüber den Menschen. Die Bergpredigt bietet ein Modell; sie ist – entgegen unserer modernen Skepsis – auf Realisierung aus. Wer die Habe mit den Armen teilt, Gastfreundschaft gewährt, auf Herrschaftsansprüche und auf Gewalt verzichtet, die Feinde liebt und auf Verständigung aus ist, wer von falscher Vorsorge absieht und bedingungslos Gott vertraut, der bildet im Volk Israel die «Kontrastgesellschaft» und die sozial verifizierbare Vorhut des schon heimlich präsenten Reiches⁹.

Spirituelle Überhöhungen und individualistische Engführungen, Unterwerfung des Evangeliums unter gesellschaftliche Strukturen und seine Verzweckung durch die Mächtigen, Verharmlosung der Botschaft und Beschwichtigung jener Menschen, die unter sozialen Gegensätzen leiden, nehmen immer wieder der messianischen Verkündigung Jesu ihre Entschiedenheit. Sie bewirken jene verhängnisvolle Aufspaltung des Daseins in weltliche und religiöse Bereiche, die zur relativen Wirkungs- und Bedeutungslosigkeit des Glaubens führt.

Die Geschichte des Nachfolge-Gedankens zeigt durch die ganze Kirchengeschichte hindurch aber auch das immer wieder ansetzende Bemühen, die realitätsheischende Verkündigung Jesu unverfälscht zu formulieren und zu verwirklichen. Für die religionspädagogische Frage ist nun dieses wichtig: Nachfolge ist mehr als bloße Nachahmung. Die christliche Ethik gründet nicht in einer farblosen und ungeschichtlichen Imitation des Vorbildes, sondern in der Agape, die eine neue befreite und befreiende Wirklichkeit schafft. Deshalb ist echte Nachfolge stets kreativ und produktiv. Unter dem Drang der Realisierung der Intentionen Jesu arbeitet sie situations- und adressatenbezogen, aktualisiert sie die Forderungen Jesu in den vorfindlichen gegenwärtigen Umständen zugunsten der konkreten Menschen.

Die Praxis der Nachfolge geschieht unter dem eschatologischen Vorbehalt. Jesus ist der Erste der Auferstandenen, der Anführer des Lebens. Die ihm folgen, vertrauen der rettenden Kraft Gottes und nicht

⁹ G. LOHFINK, a.a.O.

dem eigenen Vermögen. Gerade deshalb können sie sich allen tödlichen Unrechtsverhältnissen und Verhaltensweisen mit dem jesuani-schen Kontrastprogramm entgegenstellen¹⁰. Was Jesus gewollt hat, wirkt durch Schrift und tradierte Glaubenserfahrung deutend, ermuti-gend und prophetisch-kritisch auf die heutigen Situationen und Erfah-rungen ; diese haben ihrerseits eine starke hermeneutische und aktivie-rende Initialkraft gegenüber der Schrift und der Glaubenstradition. Das Elend der heute Leidenden entbindet das Befreiende des Evangeliums in neuer Weise und aktiviert Kräfte und Ideen zur Verwirklichung der Agape in völlig neuen Formen – man denke nur an die Basisgemeinden in Lateinamerika oder an die ‹Kleinen Gemeinschaften› in Afrika und auf den Philippinen.

Für religionspädagogische Handlungsfelder und für die in ihnen fälligen didaktischen Entscheide ergibt sich also als umfassende Auf-gabe, mit der Gestalt Jesu und mit dem, was er gewollt hat, und zugleich mit der sozialen Wirklichkeit vor Ort und in globalem Horizont zu konfrontieren. Identifikation mit Christus und Verwirklichung der Nachfolge sind nur möglich in der Wahrnehmung der sozialen Wirk-llichkeit und in der Auseinandersetzung mit ihr. Korrelation von Erfah-rung und Glaube – als fundamentaltheologisches, als hermeneutisches und als didaktisches Prinzip – sprengt jede bloß literarische oder gar akademische Beschäftigung mit der Wirklichkeit und dem Evangelium.

Das Thema der Jesus-Nachfolge im Kindes- und Jugendalter: ein didaktischer Rahmenentwurf

Der enge Wirkzusammenhang von sozialer Situation, psychischer Reifung, sozialem Lernen, wachsender Lebenserfahrung und reifender religiöser Vorstellung legt es nahe, ein idealtypisches Stufenmodell (oder: Abfolgemodell) der entwicklungs-, alters- und sozialpsycholo-gisch je möglichen Christus-Identifikation zu entwerfen. Ein derartiges Modell erfüllt mehrere wichtige didaktische Funktionen:

1. Für die Planung von Unterricht und Katechese weist es aus, welche Ziele und Inhalte der Altersstufe gemäß verfolgt werden kön-nen ; es sagt damit auch, welche Ziele und Inhalte noch nicht geeignet

¹⁰ Vgl. dazu bes. : Unsere Hoffnung. Beschuß der Gemeinsamen Synode der Bistü-mer in der Bundesrepublik Deutschland (1975), Teil III: Wege in die Nachfolge.

erscheinen, weil sie die Schüler aus alters- und aus sozialpsychologischer Sicht überfordern würden; es bewahrt also vor einer gefährlichen Ungleichzeitigkeit von Schülersituationen und Unterrichtsinhalten und vor einem ebenfalls gefährlichen unbiblischen Moralisieren.

2. Im Gespräch mit den verschiedenen theologischen und humanwissenschaftlichen Disziplinen über das, was Religionsunterricht und Katechese leisten sollen, übernimmt es eine orientierende und regulierende Funktion; dieselbe Funktion nimmt es auch ein gegenüber den Anforderungen der Kirchenleitungen, der Elternverbände und der Schulbehörden.

3. Den Lehrenden gestattet es, den Lernzuwachs zu definieren und angemessen zu berücksichtigen; zugleich ermöglicht es den Lehrenden anderer Unterrichtsfächer, die Ziele und Inhalte des Religionsunterrichts nachzuvollziehen; Ziele und Inhalte des Religionsunterrichts und der Katechese werden damit dem öffentlichen Diskurs in Schule und Gemeinde zugänglich gemacht und für alle Interessierten diskutierbar.

4. Das Stufen- oder Abfolgemodell kann eingesetzt werden zur Information und Aufklärung der Jugendlichen über die Phasen ihrer bisherigen Entwicklung; wenn Jugendliche den Glauben ihrer Kinderzeit kritisieren und zum Anlaß nehmen, den Glauben überhaupt aufzugeben, kann das Stufenmodell in gewissem Umfang entlastend wirken, da es über hintergründig wirksame Bedingungszusammenhänge religiöser Erziehung und Reifung aufklärt; die Einsicht in eine Abfolge lässt auch nach der nächst höheren Stufe fragen, von der eine erhebliche motivierende und verhaltenssteuernde Kraft ausgehen kann.

5. Das Abfolgemodell gestattet die Identifizierung von Reifungs- und Entscheidungskrisen; es lässt die Wende zur nächst höheren Stufe als Risiko und als Schritt in größere Eigenverantwortung und Freiheit erscheinen.

6. Es gibt nach allem wichtige Hinweise und Hilfen für die didaktische Analyse des Religionsunterrichts und der gemeindlichen Katechese.

Die folgende Ausführung eines didaktischen Rahmenentwurfs für eine christozentrisch angelegte und korrelativ entwickelte religionspädagogische Arbeit muß hier notwendig sehr skizzenhaft bleiben. Was die Beachtung von Entwicklungsstufen nach Alter und Reifung angeht, verdankt er sich einigen Anregungen aus den Arbeiten von Jean Piaget, Lawrence Kohlberg, James Fowler, Fritz Oser und Paul Gmünder, ohne

im einzelnen deren Interessen zu teilen¹¹. Während die von diesen Autoren vorgelegten Stufenmodelle in erster Linie zur Erhebung und Messung kognitiver Moralentwicklung bzw. religiöser Entwicklung dienen, werden Entwicklungsstufen hier unter situationshermeneutischen und motivationalen Gesichtspunkten angenommen. Nur mit einem strukturgenetischen Ansatz allein kann die Religionspädagogik schon deshalb nicht arbeiten, weil dabei entscheidende soziostrukturelle, sozioökonomische und sozialpsychologische Bedingungsfaktoren des Unterrichts – von milieubedingten Normen bis hin zu gruppendifferenziellen Prozessen in Klassen und Katechesegruppen – mißachtet und unterschlagen würden¹².

Generell werden drei Ebenen der Entwicklung und Reifung bezeichnet: die Ebene der Bindung an Autoritäten (im Idealfall für das Kindesalter), die der Bindung an die bevorzugte Bezugsgruppe (im Idealfall für das frühe Jugendalter) und die der Bindung an universale Prinzipien (im Idealfall für das Alter der jungen Erwachsenen und für das Erwachsenenalter). Unser didaktischer Entwurf verzichtet im Interesse leichter Faßbarkeit auf weitere mögliche Differenzierungen, die sich bei den genannten Autoren in unterschiedlicher Weise finden lassen und die untereinander keineswegs kongruent sind.

Wie gestaltet sich nun das Thema der Nachfolge Jesu unter den oben beschriebenen Annahmen im «korrelativen Koordinatenkreuz» von Erfahrung und biblischer Botschaft, sozialer Situation und Entwicklungsstruktur?

¹¹ J. PIAGET, Das moralische Urteil beim Kinde, Frankfurt 3.1979; L. KOHLBERG, Zur kognitiven Entwicklung des Kindes, Frankfurt 1974; P. GMÜNDER, Entwicklung als Ziel der religiösen Erziehung. Bericht über das Forschungsprojekt: «Entwicklung kognitiver Stufen des religiösen Urteils», in: KatBl 104 (1979) 629–634; F. OSER, Moralisches Urteil in Gruppen. Soziales Handeln. Verteilungsgerechtigkeit. Stufen der interaktiven Entwicklung und ihre erzieherische Stimulation, Frankfurt 1981; F. OSER/P. GMÜNDER, Der Mensch – Stufen seiner religiösen Entwicklung. Ein strukturgenetischer Ansatz, Zürich–Köln 1984; J. FOWLER, Theologie und Psychologie in der Erforschung der Glaubensentwicklung, in: Conc 18 (1982) 444–447; DERS., Eine stufenweise geschehende Einführung in den Glauben, in: Conc 20 (1984) 309–315. – Vgl. auch: W. SIMON, Welche Bibeltexte eignen sich für welches Alter? Vorschläge für eine entwicklungspsychologisch begründete Zuordnung von biblischen Texten zu Altersphasen der Schüler, in: KatBl 106 (1981) 776–786.

¹² K. E. NIPKOW, Grundfragen der Religionspädagogik a.a.O., bes. 139–183; R. ENGLERT, Glaubensgeschichte und Bildungsprozeß. Versuch einer religionspädagogischen Kairologie, München 1985, bes. 225–279. – Vgl. auch: B. GROM, Religionspädagogische Psychologie, Düsseldorf/Göttingen 1981; N. METTE, Voraussetzungen christlicher Elementarerziehung, Düsseldorf 1983.

A. Das Nachfolge-Thema im Kindesalter

Für das Kind in der autoritätsbezogenen Entwicklungsphase ist das schützende, bergende und aufgabenlösende Vermögen der Erwachsenen von zentraler Bedeutung. Christus-Vorstellungen sind in diesem Lebensabschnitt von der Orientierung des Kindes am zuverlässigen Älteren, von seinem Bedürfnis nach Geborgenheit und nach Stimmigkeit von Welt und Gesellschaft zu entwerfen. Alles muß gerade deshalb tief erlebnisverwurzelt sein. Das Kind muß Geborgenheit und Zärtlichkeit, Zuverlässigkeit und Treue leibhaft erfahren können. Zur Stimmigkeitserfahrung gehört die angstfreie und abenteuerlustige Erkundung der Welt unlösbar hinzu.

Fehlformen in dieser Entwicklungsphase entstehen aus der Pervertierung der Autoritäten, wenn nicht Vertrauen und Stimmigkeit gewährt werden, sondern personalisierter Gehorsam gefordert wird¹³. Dann kann es zu irreparablen Mißverständnissen und Schäden kommen, wenn das Kind nun meint, einer göttlichen Macht bedingungslos ausgeliefert zu sein: Wenn menschliche Autoritäten an die Stelle göttlicher Autorität treten und für Gott sprechen und handeln, meist im Wechsel von Bestrafung und Belohnung; wenn Unglücksfälle, Krankheiten und Naturkatastrophen als Strafe Gottes für sündhaftes Verhalten angesehen werden und der Mensch versuchen muß, sich durch «Opfer» und «gute Werke» die Gunst Gottes zu erwerben. Gott als «oberster Chef und Zuschauer» und strenger Buchhalter¹⁴ kommt im Vorstellungshorizont des biblischen Jesus nicht vor.

Jesus ist nach biblischen Texten vorzustellen als Beispiel geglückten und glücklichen Menschseins. Er hat Vertrauen zu den Menschen und zu Gott, ist gern mit anderen zusammen, ist gerne Gast und Gastgeber, geht zu den Menschen, schätzt die Kleinen und Hilfsbedürftigen, wendet sich den Kranken zu, tröstet die Traurigen, feiert mit den Fröhli-

¹³ Vgl. A. GÖRRES, Pathologie des katholischen Christentums, in: F. X. ARNOLD, u.a. (Hrsg.), Handbuch der Pastoraltheologie, Bd. II/1, Freiburg/Br. 1971, 277–343; A. EXELER, Fehlformen religiöser Erziehung, in: E. FEIFEL u.a. (Hrsg.), Handbuch der Religionspädagogik, Bd. I, Gütersloh/Zürich–Einsiedeln–Köln 1973, 135–144; D. SÖLLE, Phantasie und Gehorsam. Überlegungen zu einer künftigen christlichen Ethik, Stuttgart 7.1976.

¹⁴ Vgl. nur die bekannten autobiographischen Zeugnisse: J. P. SARTRE, Die Wörter, Reinbeck 1968 (rororo 1000), 54–59 (auch in der Bibliothek Suhrkamp, Frankfurt 1980, 71–79); T. MOSER, Gottesvergiftung, Frankfurt 1976.

chen, hat Zeit für jeden, macht Mut zum Leben, liebt das Wandern. Kinder lernen also sich mit Christus zu identifizieren, wo ihnen die Weite menschlicher Erfahrungen zugänglich und vertraut gemacht wird und wo sie diese in der Verkündigung des Evangeliums wiederentdecken und bestätigt finden können¹⁵. Das gilt auch da, wo das Evangelium quer zu einer trostlosen sozialen Wirklichkeit der Kinder steht. Verkündigung des Evangeliums, konkrete Sozialkritik und die Eröffnung befreiender Kontrasterfahrungen gehören dort als religionspädagogische und didaktisch zu lösende Aufgaben zusammen¹⁶. Konkrete Formen des Nachfolge-Lernens sind alle Formen der Teilhabe, besonders auch da, wo sie den Traum von einer humanen Gesellschaft erst entbinden: das Feiern, das Teilen, das Einladen, die Entdeckung der Umwelt, das Spiel, das Trösten, das Beten, die Liturgie.

B. Das Nachfolge-Thema im frühen Jugendalter

Mit der Ablösung von den (elterlichen) Autoritäten findet der heranwachsende Jugendliche zu neuen Bindungen in Gruppen von Gleichaltrigen und von solchen, die seine Interessen mit ihm teilen. Sein Glück hängt nun weitgehend vom Glück der Gruppe ab, wird von ihr getragen und gewirkt. Ein Beziehungsverhältnis zu Gott kann aus der Gruppenerfahrung her als «Bund» und «Partnerschaft» beschrieben werden: In einem «freien Vertrag» kann der Mensch am Heilsplan Gottes mitwirken oder sich auch verweigern; die Bündnistreue Gottes allerdings gilt als zuverlässig und unwiderruflich.

Fehlformen in dieser Phase röhren aus Absolutsetzungen der Gruppe. So kann es zu gruppenegoistischen Interessenvertretungen und zu feindseligen Absetzungen gegenüber Andersdenkenden kommen. In religiöser Hinsicht kann das Gottesbild gruppenegoistisch pervertieren: Man meint, Gott sei parteiliche Liebe denen gegenüber, die – wie man selbst – «zu ihm gehören», als sein Volk, seine Kirche, seine Auserwählten.

¹⁵ Ntl. Perikopen: alle Begegnungen Jesu mit den Menschen, bes. mit den Kranken, mit den «Kleinen» und mit den Verachteten der Gesellschaft; Jesu Feste mit anderen, dazu auch die Brotvermehrungen; Jesu Gleichnisse mit naturalen Metaphern. Zum ganzen vgl. W. SIMON, Welche Bibeltexte... 780–781; R. ENGLERT, a.a.O. bes. 389–499.

¹⁶ Vgl. M. RASKE a.a.O.

Mit zunehmender Pubertät gerät der Heranwachsende in tiefe Identitäts- und Beziehungskrisen. Mit der Infragestellung seiner selbst und seiner Bezugsgruppe sieht er auch Gott und den Sinn der Welt in Frage gestellt.

Für die Identifikation mit Jesus ist in diesem Alter der Aspekt der zuverlässigen Partnerschaft und Freundschaft zu suchen, der korrespondierend oder kontrastierend zur eigenen Erfahrung des Heranwachsenden steht. Jesus ist nach biblischen Texten vorzustellen als solidarischer Wegbegleiter. Das Suchen und Wagen des jungen Menschen findet im Wagnis Jesu seine Entsprechung. Das offene Verhalten Jesu gegenüber Außenseitern und Unterdrückten und seine Bereitschaft zum Konflikt mit den etablierten Autoritäten können junge Menschen zu vergleichbarer Haltung bewegen. Die radikalen Forderungen der Bergpredigt, die jesuanische Einheit von Freimut und Gewaltverzicht, Jesu kritische Einstellung gegenüber herrschenden gesellschaftlichen und religiösen Usancen und endlich der Ruf in eine kompromißlos-ernsthafte Nachfolge können junge Menschen anstecken und ermutigen, unter den Bedingungen der heutigen Zeit einen vergleichbaren Weg zu wagen.

Dazu wird es auch bedeutsam, Jesus erkennen zu lassen als den, der mit Gott rang und Zeiten der Gottesferne erlitt. Auf der Suche nach einem gereinigten Gottesbild kann der Heranwachsende aus dem Ringen Jesu Hilfen ziehen. Oft finden junge Menschen auch einen tiefen Zugang zum Jesus der Passion, was zum einen mit den entwicklungsbedingten Schwierigkeiten der Selbstannahme und mit den Erfahrungen der Begrenztheit und des Scheiterns (etwa in Freundschaften oder im Beruf) korrespondiert, zum anderen aber mit der ursprünglichen Fähigkeit vieler junger Menschen zusammenhängt, spontan und sensibel auf Leid und objektives Unrecht, das anderen widerfährt, zu reagieren.

Konkrete Formen des Nachfolge-Lernens liegen demnach überall da im Bereich des Möglichen, wo junge Menschen auf die Solidarität der Menschheit, auf gesellschafts- und kirchenkritisches Engagement, auf entschiedene Parteilichkeit zugunsten Benachteiligter und Unterdrückter geführt werden – und auch auf die Erfahrung, daß man bei entschiedenem Engagement häufig mißverstanden und allein gelassen werden kann¹⁷.

¹⁷ Ntl. Perikopen: die Jüngerberufungen und die Rufe in die Nachfolge; Jesu Erlebnisse mit den Jüngern, auch die erfahrene Ablehnung und der Verrat; Jesus als

C. Das Nachfolge-Thema bei älteren Jugendlichen und Erwachsenen

Mit voranschreitender Reifung zur Persönlichkeit begreift sich der Mensch immer bewußter als Subjekt in autonomer Verfaßtheit. Die Beziehungen zu anderen und zur Welt definiert er zunehmend von universalen Prinzipien und Werten her, die unter allen Bedingungen und für jeden – gleich welcher Rasse, Nation und Religion – gelten sollen: z.B. Leben, Freiheit, Gerechtigkeit, Achtung als Mensch und Individuum. Der Bewahrung dieser Prinzipien verdankt er sein Selbstwertgefühl und seine Selbstachtung. Er vertritt sie deshalb auch gegen anderswollende Meinungen und Gesetze und ist bereit, dafür Nachteile und sogar Verfolgungen zu erleiden.

Gott wird auf dieser Ebene als unverfügbares Geheimnis begriffen. Der Mensch kann nicht das Geheimnis Gottes, sondern nur sein Verhältnis dazu beschreiben. Gott erschließt sich soweit, als es der Fassungskraft des Menschen entspricht. Zu den «Annäherungen» an das Geheimnis Gottes gehört als wichtigste Weise die Erfahrung des Menschen, sich selbst auf andere hin überschreiten zu können; wo Liebe gegen jeden ohne Ausnahme und ohne Einschränkung gilt, erreicht diese Transzendenzerfahrung ihre dichteste Form. Gott gilt als Grund und Ermöglichung solcher universeller Kommunikation und Solidarität. Universelle Kommunikation und universale Prinzipien korrelieren miteinander. Die Antwort auf die Frage nach dem Sinn von Leiden und Tod bleibt letztlich im Geheimnis Gottes verborgen. Zur Annahme des Lebens gehört auch das Annehmen der noch werdenden Welt.

Erst mit älteren Jugendlichen und mit Erwachsenen kann man fragen, wer Jesus «wirklich» und «für die Menschen» sei. Eine Brücke zu dieser Frage besteht zwar schon in der Sensibilität junger Menschen für die Leiden anderer. Zutreffend aber wird Jesus erst erkannt, wenn man ihn als den begreift, der seine Identität in der völligen Selbstüberschreitung, im vollendeten Dasein für die Vielen findet.

Für das Thema der Jesus-Nachfolge folgt daraus: Auch der Jünger kann seine Identität nur in dem Maße gewinnen, als er für andere lebt und in universeller Kommunikation mit ihnen liebend und solidarisch

einsamer Beter; Jesus bei Samaritern und Heiden; Jesu Gleichnisse, die an menschlichen Verhaltensweisen festgemacht sind; der protestierende Jesus. Vgl. W. SIMON, Welche Bibeltexte... 782–783.

handelt. Dieser Aspekt zielt ausdrücklich auf die ekklesiologische Dimension der Nachfolge und auf die Kirche als feiernde Hoffnungs- und Verständigungsgemeinschaft. Der Bedingungshorizont der Nachfolge besteht in Werten wie Gerechtigkeit, Freiheit, Leben, Armut, Freude, Friedfertigkeit usw., denen universale Gültigkeit zugesprochen wird und die sich in universeller Kommunikation bewähren und bewahrheiten. Die Bergpredigt liefert den Text, das Verhalten Jesu das lebendige Beispiel.

Nachfolge und Christus-Identifikation erreichen hier ihre größte Weite, weil sie in der Transzendenzerfahrung des «Daseins für andere» vor das unverfügbare Geheimnis Gottes führen. Dies Geheimnis wird von den meisten Menschen wohl am ehesten dann erfahren, wenn ihr Geschick im Rätsel und im Leiden bleibt. Annahme des Lebens bedeutet auch Annahme des Leidens als einer offenen Frage. Die Überlassung des Geschicks in den schöpferischen Willen Gottes können wohl erst Erwachsene nach mühsamer Auseinandersetzung lernen, nicht in Resignation und nicht in falscher Vertröstung auf ein späteres Heil, sondern im Sinn einer inneren Zustimmung zum Werdecharakter der Schöpfung (vgl. Röm 8). Biblische Wendungen wie z.B. «im Herrn sein», «im Herrn bleiben», «den Sinn Christi haben» können beides umschließen – die Proexistenz des Jüngers und seine Bejahung der stets werdenden Schöpfung.

Konkrete Formen des Nachfolge-Lernens resultieren auf dieser Ebene zunächst aus dem Bemühen, die universalen Prinzipien vor allem der Bergpredigt auf den Bedingungszusammenhang und sozialen Kontext des eigenen Lebens zu übertragen. Mehr noch als für die ersten Reifephasen gilt: Nachfolge als Christus-Identifikation ist wesentlich Beziehungslernen – in der «neuen Praxis» der Solidargemeinschaft und Agape der Christen. Entscheidend ist die Gewinnung eines persönlich verantworteten Christus-Verhältnisses. Christus-Darstellungen der bildenden Kunst und der Literatur können eine große Hilfe bieten. Wichtiger sind liturgische Vollzüge. In der Katechese (und auch, soweit das im säkularen Kontext der Schule verdeutlicht werden kann, im schulischen Religionsunterricht) wird die Gebetslehre intensiver gepflegt werden müssen¹⁸; Beten, Feiern und Gespräch werden in der Katechese einen viel breiteren Raum einnehmen müssen als bisher;

¹⁸ Erinnert sei bes. an die Formen des «Jesus-Gebetes» und des «Christus-Gebetes» (Hinführungen und Beispiele im Gotteslob unter Nr. 6).

spirituelle und symbolische Motive – erinnert sei nur an das Weg-Motiv – können wertvolle Hilfen geben¹⁹.

Es handelt sich nicht um pragmatische Methoden, sondern um gültige Vollzugsformen einer Christus-Nachfolge, die in den realen sozialen Situationen einer Katechesegruppe, einer Gemeinde oder auch einer Schulklasse ihre schöpferische Bewahrheitung findet. Diese Vollzugsformen sind deshalb angewiesen auf eine sie stützende Praxis jener «Kontrastgesellschaft» in der Menschheit, die Jesus mit dem Ruf in die Nachfolge gewollt hat. Es hat den Anschein, daß manche neue religiöse und soziale Bewegung in Kirche und Gesellschaft (als «Basisgemeinde», als ökumenische Bewegung, als Initiativen für die Dritte Welt, als Friedensbewegung, als «Armutsbewegung», als Ökologiebewegung, als Frauenbewegung, als Bewegung gegen Rassendiskriminierung...) solche Praxis heute stellvertretend belegen kann.

¹⁹ Ntl. Perikopen: die Bergpredigt; die Ich-Bin-Worte Jesu; Schilderungen des Verhaltens Jesu; Bildworte und Metaphern, z. B. die vom Weizenkorn, vom Licht, vom Brot, von Weg usw.; die Abschiedsworte Jesu Joh 13–17; theologische Formulierungen wie «Im Herrn sein», «Im Herrn bleiben», «Den Sinn Christi haben»; zentrale Briefstellen wie Röm 8, 1 Kor 12–13, Gal 4–5, Phil 2 usw. Vgl. W. SIMON, Welche Bibeltexte... 783; Zum ganzen auch: G. STACHEL, Biblische Spiritualität, in: RpB 16/1985, 2–34; U. HEMEL, Ziele spiritueller Führung heute, ebda 53–67; K. HILPERT, Spiritualität des Alltags. Eine Problem skizze, ebda 68–74. Wertvolle Hilfen bieten solche Christus-Darstellungen, die das herkömmliche Klischee durchbrechen und deutlich existentielle Fragen des (modernen) Menschen thematisieren; dazu zunächst zwei Beispiele für die Phase des frühen Jugendalters: *Karl Schmidt-Rottluff*, Der Gang nach Emmaus, Holzschnitt 1918; *Otto Pankok*, Christus zerbricht das Gewehr, Holzschnitt 1950; zwei Beispiele für die Phase des (jungen) Erwachsenenalters mit der Perspektive auf die Einheit von Leidensgeschichte Jesu und Leidensgeschichte der Menschheit: *Werner Knaupp*, Christus mit ausgebranntem Kopf, Kohlezeichnung 1977; *Herbert Falken*, Scandalum Crucis Bild 14: Unvollendetes Doppelkreuz, Ölfarbe mit Sand, 1969. Vgl. dazu u.a.: W. SCHMIED, (Hrsg.), Zeichen des Glaubens – Geist der Avantgarde. Religiöse Tendenzen in der Kunst des 20. Jahrhunderts, Stuttgart 1980; G. ROMBOLD/H. SCHWEBEL, Christus in der Kunst des 20. Jahrhunderts, Freiburg/Br. 1983; F.J. VAN DER GRINTEN/F. MENNEKES, Menschenbild – Christusbild, Stuttgart 1984. Zum religionspädagogischen Umgang mit Bildern, Metaphern und Symbolen vgl. u.a. M. NIGGEMEYER u.a., Christwerden – wie geht das? Der Weg als Symbol des Glaubens, München 1982; H. KIRCHHOFF (Hrsg.), Ursymbole und ihre Bedeutung für die religiöse Erziehung, München 2.1985.

