

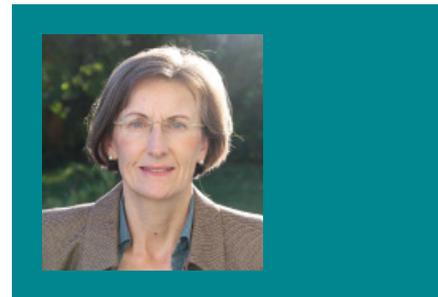
Chalcedon als Kōan?

Intrareligiöse Herausforderungen und interreligiöse Chancen für die Christologiedidaktik in der Sekundarstufe

Die Autorin

Dr.ⁱⁿ theol. habil. Iris Mandl-Schmidt, Akademische Mitarbeiterin an der PH Schwäbisch Gmünd und Privatdozentin an der Universität Tübingen.

PD Dr.ⁱⁿ Iris Mandl-Schmidt
Akadem. Mitarbeiterin PH Schwäbisch Gmünd
Ökumenisches Institut, Abt. Kath. Theologie
Oberbettringerstraße 200
D-73525 Schwäbisch Gmünd
e-mail: iris.mandl-schmidt@ph-gmuend.de



Chalcedon als Kōan?

Intrareligiöse Herausforderungen und interreligiöse Chancen für die Christologiedidaktik in der Sekundarstufe

Abstract

Die Christologie und speziell das Dogma von Chalcedon stellt für Religionslehrende und Lernende eine große Herausforderung dar. Vor diesem Hintergrund wird in neuere Diskurse der Dogmatik und empirische Befunde zur Haltung junger Menschen zu Gottesglauben und Jesus Christus Einsicht genommen. Nach einer religionspädagogischen Reflexion und einem Blick auf christologiedidaktische Ansätze der letzten Jahre besteht die hier weiterführende religionsdidaktische Anregung darin, die christologische Kommunikation über Chalcedon mit einer narrativen Methode zu verknüpfen, die aus dem Buddhismus stammt, den Kōans.

Schlagworte

Christologie – Chalcedon – Religionsdidaktik – interreligiöses Lernen – Buddhismus – Kōans – Christologiedidaktik – Jesus als Christus

Chalcedon as a Kōan?

Intrareligious challenges and interreligious chances of christology didactics in secondary level

Abstract

Both, teachers and scholars of religion are challenged by Christology and particularly by the dogma of Chalcedon. In this context, new discourses of dogmatics as well as empirical studies of the faith of young people in God and Jesus Christ will be examined. After a reflection from a religious educational perspective and presenting recent concepts of Christology didactics, this proposal aims to combine the christological communication about Chalcedon with the buddhist narrative method of Kōans.

Keywords

christology – chalcedon – religious education – religion diversity – buddhism – christology didactics – kōans

SchülerInnen, die in der mittleren oder höheren Sekundarstufe Religionsunterricht besuchen, haben viele Unterrichtseinheiten über Jesus Christus hinter sich. Sie kennen einiges vom Leben und Wirken Jesu. In der Sekundarstufe steht an, sich der christologischen Reflexion zu nähern, das heißt die kirchliche Lehre zu Mensch- und Gottsein Jesu kennenzulernen und zu reflektieren. Nun ist es so, dass christologische Themen „gemeinhin als schwierig“ im Religionsunterricht gelten.¹ Nicht nur SchülerInnen tun sich schwer damit, sondern auch Lehrkräfte. Das kommt nicht von ungefähr, denn die Sache an sich ist schwierig, sprich jene christologischen Lehren über Jesus, die im biblischen Christentum ihren Anfang nahmen und danach jahrhundertlang ‚diskutiert‘ wurden, bis sie schließlich in Nizäa eine erste Festlegung und im Dogma von Chalcedon einen Höhepunkt, aber keinen Abschluss fanden. Es entstanden in Chalcedon verbindliche Lehraussagen, die dem logischen Denken einige Schwierigkeiten bereiten können. Dieser Faden soll hier aufgenommen werden, zunächst mit einem Blick auf den Umgang heutiger DogmatikerInnen mit der kirchlichen Lehraussage von Chalcedon, danach mit empirischen Einblicken und religionsdidaktischen Perspektiven.

1. Christologie in dogmatischer Perspektive

1.1 Dogmatische Neuansätze

Man könnte eine Bibliothek füllen mit christologischen Büchern, allein manche deutschsprachige AutorInnen werden mit über zwanzig Büchern zum Stichwort Christologie in Suchmaschinen aufgeführt (A. Grillmeier, K. Rahner, W. Pannenberg etc.). Bereits diese Bücherfülle zeigt an, welches theologische Rätsel Jesus als Christus geblieben ist, aber auch welche Aufgabe. In der Alten Kirche mündete die christologische Suche in das Dogma von Chalcedon, jenes Dogma, das bis heute den Kern und das Problem der theologischen Denkaufgabe darstellt: *„In der Nachfolge der heiligen Väter also lehren wir alle übereinstimmend, unseren Herrn Jesus Christus als ein und denselben Sohn zu bekennen: derselbe ist vollkommen in der Gottheit und derselbe ist vollkommen in der Menschheit; [...] ein und derselbe ist Christus, der einziggeborene Sohn und Herr, der in zwei Naturen unvermischt, unveränderlich, ungetrennt und unteilbar erkannt wird, [...] der einziggeborene Sohn, Gott, das Wort, der Herr Jesus Christus.“*² Die Formel von Chalcedon ist ein Dogma, das in einer Lehrformel versucht hat, der österlichen Erfah-

1 PEMSEL-MAIER, Sabine: „Halb Mensch, halb Gott“? Warum Chalcedon nicht ausreicht: Ein Beitrag zur Christologiedidaktik, in: Religionspädagogische Beiträge 70 (2013) 56–66, 66, mit Bezug auf KRAFT, Wilhelm / ROOSE, Hanna: Von Jesus Christus reden im Religionsunterricht, Göttingen: Vandenhoeck & Ruprecht 2011.

2 DENZINGER, Heinrich (Hg. P. Hünermann): Kompendium der Glaubensbekenntnisse und kirchlichen Lehrentscheidungen, Freiburg u.a.: Herder 2009, 142, DH 301.

rung der ersten ChristInnen wie auch der Reflexion der späteren ChristInnen gerecht zu werden. Es hat versucht, eine antiochenische Christologie ‚von unten‘ (Aufstiegschristologie) mit einer alexandrinischen Christologie ‚von oben‘ (Prä-existenzchristologie) zu versöhnen. Nur mit Adverbien der negativen Abgrenzung gelang, das Menschsein und das Gottsein Christi ‚ausgewogen‘ zu ihrem Recht kommen zu lassen, zumindest lehrpraktisch.

Welche Wege finden heutige SystematikerInnen, um mit den Konzilsaussagen und damit verbundenen soteriologischen Vorstellungen zeitgemäß umzugehen? Chalcedon stellt eine Rahmenorientierung dar, die systematisch in den weiteren Zeiten gefüllt werden sollte, so Bernhard Nitsche.³ Die konziliare Definition enthielt Aufforderungscharakter, schreibt Johanna Rahner: „Die Grenze ist gezogen, der Inhalt aber nicht ein für alle Mal festgelegt. Jede neue Epoche wird daher darum ringen müssen, wie sie diese Worte füllt. Christologie und damit Trinitätstheologie haben ein offenes Ende.“⁴ Nach diesen Deutungen enthält das Dogma auch eine *christologia negativa*, welche eine unlösbare und bleibende Annäherung an das Geheimnis Jesu Christi impliziert. Niemand besitzt danach die endgültige Wahrheit über Jesus Christus, man kann nur danach suchen. Sieht man in die Konzilstexte direkt, ist von dieser offenen Suche auf den ersten Blick wenig zu erkennen, die Konzilsväter bezeichnen von der Formel abweichende Deutungen mit „Häresie“, „Wahnsinn“ und mit dem „Anathema“ zu belegen.⁵ Die Offenheit kann nur in der Formel an sich erkannt werden, im Spielfeld der negativen Adverbien unvermischt, unveränderlich, ungetrennt und unteilbar.

Die christologische Fragestellung wurde in der Neuzeit anthropologisch gewendet, in der evangelischen Systematik bereits im 19., in der katholischen im 20. Jahrhundert. Nun wurde dem Verstehen der reflektierenden Person und der existentiellen Bedeutung Jesu Christi für sie selbst gegenüber einer vormaligen gehorsamen Zustimmung im Kontext alter Ordnungsvorstellungen Vorrang gegeben. In der Neuzeit hat sich die christologische Frage jedoch nicht nur als wohlwollendes Rätsellösen entfaltet, sondern zunehmend auch als logisches Skandalon mit der Erkenntnis, dass „die von der Zweinaturenlehre in Anspruch genommene Verhältnisbestimmung von Natur und Hypostase unter den Bedingungen der neuzeitlichen Subjektphilosophie nicht mehr nachvollzogen werden kann.“⁶

3 Vgl. NITSCHKE, Bernhard: Eine freiheitstheologische Relektüre chalcidonischer Christologie. Chancen und Problemanzeigen, in: DANZ, Christian / ESSEN, Georg (Hg.): *Dogmatische Christologie in der Moderne. Problemkonstellationen gegenwärtiger Forschung*, Regensburg: Pustet 2019, 263–286, 263.

4 RAHNER, Johanna: *Einführung in die Dogmatik*, Darmstadt: Wissenschaftliche Buchgesellschaft 2008, 114.

5 DH 2009 [Anm.2], 300–303.

6 ESSEN, Georg: *Geschichte – Metaphysik – Anthropologie. Diskurskonstellationen der Christologie in der Moderne. Eine katholisch-theologische Vergewisserung*, in: DANZ, Christian / ESSEN, Georg 2019 [Anm.3], 12.

Es traten die strukturellen Defizite der traditionellen Inkarnationstheorien verschärft auf den Plan und die Debatten des 19. und 20. Jahrhunderts zeigten, dass „ein Festhalten an der klassischen Zweinaturenlehre dem Dilemma nicht mehr entkommen kann, entweder das wahre Mensch- oder das wahre Gottsein Jesu zu verkürzen.“⁷

Die Deutungen Jesu Christi wurden jedoch nicht nur kritischer, sondern auch pluraler. Seit dem 20. Jahrhundert gibt es christologische Kontextualisierungen wie die Christologie nach Ausschwitz, Christologie im religiösen Pluralismus, Christologie und Inkulturation, Christologie der Armen, Feministische Christologie, Evolutive und Prozesstheologische Christologie, Christologie der Freiheit etc.⁸ In den letzten Jahrzehnten wurde ferner im Zusammenhang mit postmodernen Ansätzen eine Tendenz zur symbolisierenden, metaphorischen Christologie beobachtet, die mit einer „Schwächung der christologischen Ansprüche“ einherging.⁹

1.2 Chalcedon im Kontext der Sühneopfertheologie

Zur Christologie gehört die Soteriologie: für die altkirchliche Christenheit bedurfte es der Göttlichkeit Jesu und der Sündlosigkeit des Erlösers, um die Menschen in einer forensisch gedachten Gerechtigkeit Gottes von der Sünde zu erlösen. Chalcedon ist mit einer Soteriologie, die mit der menschlichen Sünde und einem Sündenbewusstsein zu tun hat, aufs Engste verbunden: „Konstruktionsprinzip dieser Theologie ist die Sünde des Menschen“.¹⁰ Eine Sühneopfertheologie, die sich äußert wie: ‚Du brauchst Jesus, weil er dich von der Sünde erlöst‘, wird zwar auch heute noch in evangelikal-charismatischen oder theologisch konservativen Kreisen gepflegt, das Gottesbild der anderen Getauften ist jedoch abgerückt vom berechnenden Gott, der einen Kreuzestod als Satisfaktion ‚braucht‘. Im volkskirchlichen Geschehen kommt dieser Satz nach wie vor als liturgische Formel und mancher Predigt vor, stößt aber auf eine sehr heterogene Rezeption: in manchen Ohren unreflektiert, in manchen befürwortend, in weiteren ablehnend. Im

7 EBD.

8 So die Aufzählung von RUHSTORFER, Karlheinz: Christologie, in: MARSCHLER, Thomas / SCHÄRTL, Thomas (Hg.): Dogmatik heute. Bestandsaufnahmen und Perspektiven, Regensburg: Pustet 2018², 231–280. Eine evangelische Darstellung von Problemfeldern der gegenwärtigen Christologie gibt DANZ, Christian: Grundprobleme der Christologie, Tübingen: Mohr Siebeck 2013, 181–192. Einen weiteren kurzen Überblick gibt SCHWIER, Helmut: Wer ist Jesus Christus für uns heute?, in: SCHRÖTER, Jens (Hg.): Jesus Christus, Tübingen: Mohr Siebeck 2014, 251–254.

9 RUHSTORFER 2018 [Anm. 8], 233.

10 STRIET, Magnus: Christliche Theologie im Angesicht des Judeseins Jesu, in: HOMOLKA, Walter / STRIET, Magnus: Christologie auf dem Prüfstand. Jesus der Jude – Christus der Erlöser, Freiburg: Herder 2019. Striet versucht eine christologische Annäherung an das Judentum. Christian Danz beschreibt dasselbe Anliegen bei Florian Bruckmann, vgl. DANZ, Christian: Christus als Bild des Glaubens von sich selbst. Zur Funktion der Christologie, in: EBD. / HACKL, Michael (Hg.): Transformationen der Christologie, Göttingen: Vandenhoeck & Ruprecht 2019 (= Vienna University Press), 151.

distanzchristlichen Kontext, z.B. bei vielen TeilnehmerInnen des Religionsunterrichts und ihren Eltern wird er häufig historisch aufgefasst. SchülerInnen in ländlich-katholisch geprägter Umgebung kommen gar nicht auf die Idee, dass auch die Sünde gemeint sein könnte, wenn zum „Kehrt um“ aus Mk 1,15 nachgefragt wird.¹¹

Heute ist die Mehrheit der Getauften in einem Lebensgefühl angelangt, das Anfang des zwanzigsten Jahrhunderts nur religionsferne Intellektuelle pflegten, mit einem Satz wie: „Ihr müsst euch schon daran gewöhnen, dass es sehr vergnügte Heiden gibt [...]. In mir ist nichts, was erlöst werden muss, ich fühle diese culpa nicht [...].“¹² Das heißt nicht, dass es nicht noch Versöhnungsbedürfnis und Erlösungssehnsucht gibt. Das Gottesbedürfnis bleibt bei vielen, es ist nur nicht mit einem Sünde-Gefühl verbunden. Die Angst vor Gott ist verschwunden. Die Menschen können sich Gott nicht mehr denken als einen, der eines Kreuzestodes bedarf, um versöhnt zu werden. Er kann doch nicht gedacht werden als einer, der die moralischen Maßstäbe der Menschen unterbietet.¹³ Die Theodizeefrage wurde einst theologisch mit einer Satisfaktionstheorie, die alle Verantwortung des Übels dem sündigen Menschen zuordnet, stillgestellt. Seit dem 18. Jahrhundert funktioniert dieses nicht mehr, auch wenn es TheologInnen gibt, die „zeitpessimistisch“ an dieser Theorie festhalten.¹⁴ Die Göttlichkeit Jesu kann heute im Rahmen vernünftiger Theologie nicht mehr an forensischer Bedarfstheologie festgemacht werden.

2. Empirische Befunde zu Gottesglauben und Christologie bei jungen Menschen heute

Brauchen junge ChristInnen für ihr Gebet Jesus als Gott? Manche ReligionspädagogInnen meinen ja, denn „wenn Jesus nur der vorbildhafte Lehrer war, der Freund, dann kann ich mich an ihm orientieren, mich an ihn halten, aber keine Hilfe erwarten, wenn ich ihn in der Not anrufe. Erwarte ich, dass Jesus auch heute noch helfen kann, dann kann er dies nur sein, wenn er Anteil hat an Gott!“¹⁵ Nun, die Frage, die im Zitat nicht gestellt wird, ist, ob die SchülerInnen für

11 Ein eigene Lehrerfahrung 2008 in einem Oberstufenkurs Religion, von 14 SchülerInnen antwortete niemand damit, dass man von einer Sünde umkehren könnte (es wurden ‚Richtung‘, ‚Ort‘, ‚Meinung‘ genannt).

12 TUCHOLSKY, Kurt: Briefe an eine Katholikin 1929–1931, Hamburg 1969, zitiert bei RAHNER, Johanna: Christologie heute: zwischen drohendem Abbruch und notwendigen Revisionen, in: METZGER, Paul (Hg.): Die Konfession Jesu, Göttingen: Vandenhoeck & Ruprecht 2012, 42–67, 45.

13 So STRIET 2019 [Anm. 10], 112.

14 EBD. 116, im Blick auf die Jesus-Bücher von Joseph Ratzinger als emeritierter Papst.

15 GRÜMME, Bernhard: Christologiedidaktik als Laboratorium des Verhältnisses von Kirche und Welt. Inkarnationstheologische, in: RAHNER, Johanna / SÖDING, Thomas (Hg.): Kirche und Welt – ein notwendiger Dialog, Freiburg: Herder 2019, 145–157, 149, mit Bezug auf BÜTTNER, Gerhard / THIERFELDER, Jörg: Trug Jesus Sandalen?, Göttingen: Vandenhoeck & Ruprecht 2001, 24.

transzendente Hilfe Gott an sich brauchen oder einen in Jesus inkarnierten Gott. Nach den Umfrageergebnissen der letzten Jahrzehnte gibt es bei jenen Jugendlichen, die noch einen Gottesbezug haben, tendenziell einen abstrakteren Gottesbezug und daher eher theozentrische Aussagen als christozentrische. Die Studien ermittelten tendenziell eine Drittel-Aufteilung: ein Drittel der Jugendlichen (eher abnehmende Tendenz) nimmt eine dogmatisch annähernd orthodoxe Haltung ein, ein Drittel glaubt an ein höheres Wesen und knapp ein Drittel lehnt jede Vorstellung von Gott ab. Ziebertz / Kalbheim / Riegel kamen bei der Befragung zu Gottesbildern von Jugendlichen 2003 zum Ergebnis einer stärksten Zustimmung zu folgender Aussage: „Es gibt ein höheres Wesen, das wir nicht in Worte fassen können.“¹⁶ Die Studie der Bertelsmann Stiftung 2008 erhob: Von den 18-29 Jährigen glaubten 34 % an einen persönlichen Gott, 51 % dass es eine höhere Macht gibt.¹⁷ Die Shell-Studie 2015 gibt folgende Zahlen an: 21 % der Jugendlichen glaubten an eine „überirdische Macht“, 26 % „Es gibt einen persönlichen Gott“.¹⁸ Nach der Tübinger Studie von 2018 glauben 38 % der am Ethik-Unterricht teilnehmenden und 55% der am Religionsunterricht teilnehmenden SchülerInnen an Gott.¹⁹

Weder ein personaler Gottesglaube noch eine dogmatisch orthodoxe Jesus Deutung sind noch selbstverständliche Gegebenheiten im Religionsunterricht. Aus der Studie von Tobias Ziegler bei ElftklässlerInnen sollen einige Jugendliche mit ihren Deutungen von Jesus zitiert werden:²⁰

Jesus wird betrachtet als „[...] der einzig perfekte Mensch, der jemals lebte [...]“ (Heiko, 279f.). „[...] eine besondere Person, die damals anderen im Denken und Wissen weit voraus war [...]?“ (Arne 244f.) „[...] nicht immer nur gerecht gewesen sein ganzes Leben lang [...]“ (Olga, 247). „[...] wegen mir braucht sich keiner ans Kreuz hängen [...]“ (Sven, 234) „Man betet ihn an [...] Jesus ein Prophet“ (Birgit, 240) „[...] einfach ein Mythos, ein unausführbarer Bauplan bzw. Prototyp für den perfekten Menschen“ (Timo, 229). „Jesus ist (nicht ‚war‘) Gottes Sohn.“ (Petra,

16 ZIEBERTZ, Hans-Georg / KALBHEIM, Boris / RIEGEL, Ulrich: Religiöse Signaturen heute. Ein religionspädagogischer Beitrag zur empirischen Jugendforschung, Gütersloh u.a.: Kaiser 2003, 337–339. Bezug darauf nimmt auch ENGLERT, Rudolf: Gottesglaube hier und heute, in: Theologische Revue 103/3 (2007), 179. mit dem Bedauern, dass der Religionsunterricht dieser Haltung Jugendlicher mit Verständnis aber ohne weitere Perspektiven begegne.

17 ZIEBERTZ, Hans-Georg: Gibt es einen Tradierungsbruch? Befunde zur Religiosität der jungen Generation, in: Studie der Bertelsmann Stiftung: Religionsmonitor 2008, Gütersloh: Gütersloher Verlagshaus 2007, 48.

18 Shell Deutschland Holding (Hg.): Jugend 2015. Eine pragmatische Generation im Aufbruch. Konzeption & Koordination ALBERT, Mathias / HURRELMANN, Klaus / QUENZEL, Gudrun & TNS Infratest Sozialforschung, Frankfurt: Hamburg & S. Fischer Verlag, 2015, 253.

19 Vgl. SCHWEITZER, Friedrich u.a.: Jugend – Glaube – Religion: eine Repräsentativstudie zu Jugendlichen im Religions- und Ethikunterricht, Münster / New York: Waxmann 2018, 73, 75 (n: 7125).

20 ZIEGLER, Tobias: Jesus als «unnahbarer Übermensch» oder «bester Freund»? Elementare Zugänge Jugendlicher zur Christologie als Herausforderung für Religionspädagogik und Theologie, Neukirchen-Vluyn: Neukirchener Verlag 2006.

267) „Jesus war Gottes Sohn, er wurde von Gott gesandt, um den Menschen ihre Sünden zu vergeben und sie von ihren Leiden zu heilen.“ (Jan, 271) „[...] ist er mein bester Freund“ (Anna, 277). Man kann in diesen Aussagen Jesus erkennen als bewunderten Menschen (Heiko, Arne), als kritisch bewerteten Menschen (Olga, Sven), als prophetischen oder geheimnisvollen Menschen (Birgit, Timo) oder als (sünden)erlösenden Gott in Beziehung zum Menschen (Petra, Jan, Anna).²¹

Die Herausforderung der Christologie in der Schule liegt neben der immensen Pluralität im mehrheitlichen rationalen wie auch naturwissenschaftlichen Denken. Hinzu kommt das zunehmende Geschichtsbewusstsein mit der scharf gestellten Frage, wie es denn wirklich war und ob es heute noch etwas bedeutet.²² Die Formel von Chalcedon stellt vor allem auf der Ebene des logischen Denkens eine nicht nachvollziehbare Aussage dar: Man kann nach den Regeln der philosophischen Vernunft keinen Menschen denken (wenn er ganz Mensch sein soll), der ein doppeltes Bewusstsein hat, ein menschliches und göttliches. In einer Lebenswelt, in der alle auf möglichst rationale Verständigung angewiesen sind, wird indes die rational problematische Formel von Chalcedon schnell zur scharfen Alternative ‚ganz oder gar nicht‘: ist etwas nicht rational schlüssig, taugt die ganze Sache gar nichts. Genau diese alternative Fragestellung entschied vor nicht langer Zeit ein katholisch sozialisierter Philosoph damit, sich nicht mehr zum Christentum zu bekennen.²³ Jugendliche im Religionsunterricht stehen der Schärfe der Kritik kaum nach, wie Tobias Ziegler schon 2003 zeigen konnte. In seiner damaligen Studie war die Empörung der Jugendlichen über die mangelnde logische Stimmigkeit von Chalcedon von allen Kritiken am gewichtigsten.²⁴

3. Pädagogische Reflexion von Dogmatik und Empirie

3.1 Didaktische Herausforderungen in schulseelsorgerlicher Perspektive

‚Ganz oder gar nicht‘ kann natürlich Ausdruck einer rationalen wie auch einer kompromisslos-pubertären Haltung sein. Die christologische Frage kann in der höheren Sekundarstufe sowohl auf rigides logisches Denken stoßen wie auf

21 Für die gesamte Studie (n: 386), trifft Ziegler eine Einteilung in „kritisch-Aufgeschlossene“ (19,9 %), „kritiklos-Zustimmende“ (23,6 %) „kritiklos-Indifferente“ (15,3 %), „zweifelnd-Unsichere“ (16,8 %) und „kritisch-Ablehnende“ (24,4 %), EBD. 212.

22 Auch Christian Höger kommt mit Bezug auf ZIEGLER 2006, 290, zu dem Schluss, dass eine „Tendenz zur Historisierung und Biographisierung“ bei Jugendlichen zu erkennen ist, vgl. HÖGER, Christian: Jesus Christus, bibeldidaktisch, Sekundarstufe, in: WiReLex 2015, in: <https://www.bibelwissenschaft.de/stichwort/100044/> [abgerufen am 27.07.2018].

23 Vgl. FLASCH, Kurt: Warum ich kein Christ bin. Bericht und Argumentation, München: C.H.Beck 2013, 259.

24 ZIEGLER, Tobias: Jesus-Bilder Jugendlicher in elementarisierte Perspektive, in: SCHWEITZER, Friedrich: Elementarisierung im Religionsunterricht: Erfahrungen, Perspektiven, Beispiele, Neukirchen-Vluyn: Neukirchener Theologie 2003, 161–186, 175.

emotional gebundene Fixierung oder geistige Trägheit. Religionslehrkräfte können hierzu in (schul)seelsorgerlicher Perspektive beachten, dass bei manchen Personen eine thematische Auseinandersetzung erst im Erwachsenenalter stattfindet und jetzt nur prospektiv bzw. partiell auf spätere Auseinandersetzungen vorbereitet werden kann. Vielleicht kann ein späteres ‚Gar nicht‘ erspart bleiben, wenn es jetzt schon gelingt, ein wie auch immer geartetes Moratorium blockierter SchülerInnen zu durchbrechen und ein kompliziertes theologisches Thema wenigstens ein Stück weit zu teilen. Auch Glaubensentwicklungstheorien können in diesem Kontext Beachtung finden. Problematisch ist es allerdings vor diesem Hintergrund schon, wenn sich auch Religionslehrkräfte der theologischen Inhalte enthalten, wie Rudolf Englert mit anderen in einer Essener Studie festgestellt hat.²⁵ Aber auch das Verhalten der Lehrkräfte kann mit den inhaltlichen Dilemmata zu tun haben. Wichtig ist, dass im Sinne eines Sensus Fidei die Fragen und Empfindungen aller Beteiligten Raum erhalten. Schon Karl Rahner steckte einst Jesus-Deutungen zwischen den Eckpunkten der Bedeutung Jesu „für uns“ und die Wirklichkeit Jesu „an sich“ ab.²⁶ Er schrieb ferner, dass eine Christologie von heute und morgen „vor allem auch viel mehr als bisher über das ganz persönliche liebende Verhältnis des einzelnen Menschen zu Jesus von Nazareth sagen“ müsste.²⁷ Rahner zeigt sich damit offen für die Anerkennung einer subjektiven impliziten Christologie als Christologie. Seine Aussage zeigt darüber hinaus, dass der Zugang zur Christologie nicht nur rational, sondern auch emotional geschehen kann und darin eine eigene affirmative Kraft zu erkennen ist.

3.2 Der Bedarf transparenter affirmativer und negativer Christologie im Religionsunterricht

Sieht man auf die empirischen Befunde, könnte der pluralen Situation mit der Offenlegung des Spannungsfeldes von affirmativer und negativer Christologie begegnet werden. Das bedeutet, dass in der Perspektive einer negativen Christologie Jesus Christus als nie völlig begreifbar und die chalcedonische Formel als eine Annäherung bzw. Aufforderung, das Unmögliche zu denken, präsentiert wird. In der Perspektive einer affirmativen Christologie wird die österliche Christuserfahrung der Erstzeugen, die aus den biblischen Texten herauspricht, nicht

25 Vgl. ENGLERT, Rudolf: Religionsunterricht reicht nicht. Eine Reaktion auf die gewandelte Architektur des Religiösen, in: Religionspädagogische Beiträge 80 (2019), 5–14.

26 RAHNER, Karl: Christologie heute, in: Concilium 18/3 (1982), 212–216, 214.

27 EBD., 215. Rahners Versuch sei anfanghaft, es gäbe hilfreichere, z.B. auch den von Edward Schillebeeckx, so KUSCHEL, Karl-Josef: Geboren vor aller Zeit? Der Streit um Christi Ursprung, München u.a.: Piper 1990, 530. Dazu auch: PEMSEL-MAIER, Sabine: Gott und Jesus Christus. Orientierungswissen Christologie, Stuttgart: Kohlhammer 2016, 192.

verschwiegen und die nicht auszuschließende Möglichkeit einer Göttlichkeit Jesu eingeräumt. Die Forschungsergebnisse zeigen, dass auch distanzierte Jugendlichen bei aller kritischen Abwägung Jesus durch komparatives Steigern besonders würdigen. Der „einzig perfekte Mensch“, „besondere Person“ „anderen weit voraus“ sind komparative Attribute, mit denen die oben genannten Jugendlichen die Bedeutung von Jesus umschreiben. Bei manchen gehen diese Komparative in eine Christologie ‚von unten‘ über, die nicht einer Satisfaktionstheorie entstammt, sondern der Hoffnung auf die Existenz Gottes in dieser Welt, die von Jesus Christus vermittelt wurde. Es bleibt eine Offenheit für Gott, auf den die Hoffnung auf Sinn und Erlösung von Leid gerichtet ist. Diese Hoffnung wird heute von vielen mehr an Weihnachten memoriert als an Ostern.²⁸ Manche jungen Menschen können Jesus immer noch in besonderer Nähe mit Gott denken und vielleicht auch der systematischen Einsicht folgen, dass selbst wenn die Titel Menschensohn, Messias oder Sohn Gottes nachösterliche Reflexionskategorien darstellen, noch nicht falsch sein müssen. „Denn wenn Gott als absolut frei begriffen wird, so kann nicht ausgeschlossen werden, dass er menschliches Fleisch angenommen hat, weil er wollte – präziser: weil er Gründe dafür hatte.“²⁹

4. Christologiedidaktische Ansätze der letzten Jahre

In der wissenschaftlichen Religionspädagogik gibt es seit einigen Jahren zahlreiche Vorstöße, die Christologie an der Schule aufzuwerten. Es wird festgestellt, dass in den Christologien von SchülerInnen vorrangig eine ‚Christologie von unten‘ zu erkennen ist und ermahnt, auch die ‚Christologie von oben‘ nicht zu vernachlässigen, Religionsunterricht habe sogar Grenzen aufzuzeigen, „jenseits derer sich Christologie nicht mehr als Christologie bezeichnen lässt.“³⁰ Gelegentlich werden Einseitigkeiten (der Lehrwerke und des Unterrichts) in der Betonung des historischen Jesus beklagt. Auch die Beachtung der religionspädagogischen Empirie wird gefordert. Andere sehen in einer Förderung der Christus-Beziehung die Aufgabe des Religionsunterrichts. Ermutigungen zu einer umfassenden und erfahrungsbezogenen Christologiedidaktik werden ausgesprochen.³¹ Eine

28 Vgl. dazu RAHNER 2012, 46 (Anm. 12) mit Bezug auf MORGENROTH, Matthias: Weihnachtschristentum, Moderner Religiosität auf der Spur, Gütersloh: Vandenhoeck & Ruprecht 2002.

29 STRIET 2019 [Anm. 10], 127.

30 SCHAMBECK, Mirjam: Ganz Gott und Mensch?! Chalkedon updated – Christologische Konzepte Jugendlicher im Gespräch mit der Christologie, in: PEMSEL-MAIER, Sabine / SCHAMBECK, Mirjam (Hg.): Keine Angst vor Inhalten!, Freiburg u.a.: Herder 2015, 232–254, 232.

31 Vgl. PEMSEL-MAIER, Sabine: Mehr Mut zur Christologie!, in: Katechetische Blätter 136 (2011), 448–452. Einen Versuch, die Präexistenz Christi zu kontextualisieren unternimmt LINDNER, Konstantin: „...als Einziggeborener aus dem Vater gezeugt vor aller Zeit ...“ Präexistenz Christi – über eine herausfordernde christologische Denkform ein vertieftes Verständnis von Jesus Christus anbahnen, in: PEMSEL-MAIER u.a. 2015 [Anm. 30], 255–274.

Zusammenschau bietet ein Band von Rudolf Englert und Friedrich Schweitzer.³² Der zuvor erschienene Religionspädagogische Reader zur Christologie von 2015 enthält unter anderem viele gewichtige dogmatische Artikel, die jedoch alle 20 bis 30 Jahre alt sind.³³

Lerntheoretisch besteht heute Konsens darüber, dass ohne eigenständige Konstruktionsleistungen der Lernenden auch kein Kompetenzzuwachs geschieht. Religionsunterricht gibt inhaltliche Orientierungshilfen, sprich hier christologiegeschichtliche Informationen, die die Lernenden selbst zu Kompetenzen anreichern können.

Didaktisch-methodische Annäherungen an das Mensch-Gott-Sein in Jesus wurden bei Sabine Pemsel-Maier über Vergleiche mit natürlichen Vorgängen genannt: ein Schwamm, der sich vollsaugt, ein Kuchen, der beim Backen fest wird.³⁴ Vielleicht gewagte Annäherungen, da ein menschliches Bewusstsein, konkret das Bewusstsein Jesu, in seiner Komplexität natürlich über osmotische Vorgänge und Aggregatzustände hinaus geht. Mirjam Schambeck schlägt vor, die Lernenden direkt mit der Aussage „Jesus Christus ist wahrer Mensch und wahrer Gott“ zu konfrontieren und „nachzufragen, was diese Aussage ihres Erachtens bedeutet und was sie für sie persönlich bedeutet.“³⁵ Ein ähnlicher Einstieg gepaart mit Methoden, die sehr gelungen die Theologiegeschichte ins Spiel brachten, führte bei den GrundschülerInnen von Freudenberger-Lötz (und Team) zu einer christologischen Konzeptentwicklung.³⁶ Gegen einige dieser Ansätze bringt Bernhard Grümme an, sie seien im Bereich der Korrelationsdidaktik angesiedelt mit den entsprechenden begrenzten Möglichkeiten innerhalb dieses Konzepts. Besser sei, die unbedingte Andersheit Gottes zu betonen und Jesus mit der sperrigen Dimension des Inkarnationsgedankens zu verbinden.³⁷ Gerade der „schwierige Jesus“, wie er eben auch in seiner „Reich-Gottes-Botschaft, die selbst eine Höllenrede einschließt, seiner abgrundtiefen Gotteshoffnung“ auf-

32 ENGLERT, Rudolf / SCHWEITZER, Friedrich (Hg.): Jesus als Christus – im Religionsunterricht. Experimentelle Zugänge zu einer Didaktik der Christologie, Göttingen: Vandenhoeck & Ruprecht 2017. Darin speziell ENGLERT, Rudolf: Die christologische Frage in der Religionspädagogik. Befunde, Problemanzeigen, Desiderate, 10–28; Wichtige (literarische) Hinweise gibt auch GRÜMME, Bernhard: Ist Gott in Christus Mensch geworden?, 121–134.

33 ENGLERT, Rudolf / METTE, Norbert / ZIMMERMANN, Mirjam (Hg.): Christologie. Ein religionspädagogischer Reader, Münster: Comenius Institut 2015.

34 Vgl. PEMSEL-MAIER 2013 [Anm. 1], 165 .

35 SCHAMBECK 2015 [Anm. 30] 246.

36 Vgl. FREUDENBERGER-LÖTZ, Petra: Theologische Gespräche mit Kindern, Stuttgart: Kohlhammer 2007, 188–218 und FREUDENBERGER-LÖTZ, Petra: Theologische Gespräche mit Jugendlichen, Erfahrungen – Beispiele – Anleitungen, München: Kösel / Stuttgart: Calwer Verlag 2012, 71–74 und 135–144.

37 Vgl. GRÜMME 2019 [Anm.15], 153.

scheint, fördert danach den Lernprozess bei Jugendlichen durch „kognitive Dissonanzen“.³⁸

5. Intra- und interreligiöse Herausforderungen und Chancen

Wird die bereits große intra-religiöse Herausforderung eines „schwierigen Jesus“ durch inter-religiöse Perspektiven noch schwieriger? Es könnte angeführt werden, dass interreligiöse Perspektiven für SchülerInnen die Gefahr von Relativismen bergen. In einer neueren Studie äußerten die meisten Jugendlichen, Gott sei in allen Religionen derselbe. Empirisch wurden also „entdifferenzierende Auffassungen vor allem im Blick auf die Gottesfrage“ beobachtet.³⁹ Geht man jedoch davon aus, dass interreligiöses Reflektieren auch abseits des Religionsunterrichts geschieht und eine konkrete Auseinandersetzung mit einer fremden Perspektive eher motivieren kann, über die eigene Tradition nachzudenken, schwinden mögliche Bedenken. Zum Thema Christologie kann im Religionsunterricht die Sicht anderer Religionen auf Jesus vorkommen, wie beispielsweise die muslimische Perspektive auf Jesu Rolle in der Endzeit, wie sie Adel Th. Khoury beschreibt.⁴⁰ Solche Informationen können ‚exotisch‘-diskussionsanregend und differenzierend wirken. Magnus Striet setzt sich mit dem Judentum auseinander und versucht die Christologie vor dem Hintergrund der Heilzusage Gottes an das jüdische Volk zu begründen. Auch das wäre eine weckende christologische Fragestellung für den Religionsunterricht in der höheren Sekundarstufe.⁴¹ Eine weitere Gelegenheit zum christologischen Reflektieren bietet der Vergleich des hinduistischen Avatars mit der Vorstellung eines inkarnierten Christus.⁴² An dieser Stelle soll die Praxis von Kōans im Buddhismus als Möglichkeit betrachtet werden, einen ‚exotischen‘ Zugang zur Lehrformel von Chalcedon zu finden.

6. Christologiedidaktik mithilfe von buddhistischen Kōans

6.1 Was sind Kōans?

Kōans sind Teil buddhistischer Zen-Literatur, sie entstanden im 8. Jahrhundert in China und wurden danach besonders im Rinzai-Zen in Japan gepflegt. Sie stellen eine Narrationspraxis in Form eines transzendentalen Rätsels mit dem Ziel dar, tiefere Schichten des Seins zu entdecken. Sie sind rätselhaftes Kurzgeschicht-

38 EBD.

39 Vgl. BOSCHKI, Reinhold/ SCHWEITZER, Friedrich: Ökumenisches Lernen braucht eine eigene Didaktik. Schülervoraussetzungen und Prinzipien interkonfessionellen Lernens, in: Jahrbuch für Religionspädagogik 32 (2016), 87–97, 91.

40 Vgl. KHOURY, Adel Theodor: Jesus Christus im Koran, in: ENGLERT u.a. 2015 [Anm. 33], 93–96, 95.

41 STRIET 2019 [Anm. 10].

42 HÄNGGI, Hubert SJ: Wie Hindus Jesus Christus sehen, in: ENGLERT u.a. 2015 [Anm. 33], 97–101, 99.

ten oder einzelne Sätze, die AnhängerInnen und speziell buddhistischen Kloster-schülerInnen zur Lösung aufgetragen werden.⁴³ Ursprünglich galten Sie als Mediationshilfe für eher einfache Menschen.⁴⁴ Kōans sollen neue Erkenntnisse hervorrufen und (religiöses) Bewusstsein fördern. Sie enthalten oft paradoxe Aussagen, über deren Gestalt nachzudenken jedoch in den Augen des Lehrers / der Lehrerin inhaltlich für eine/n je konkrete/n SchülerIn Sinn macht und zu seiner meditativen Übung beiträgt. Sie sollen besonders jene SchülerInnen, die einseitig religiöse Spekulationen anstellen, wie auch jene, die das Denken scheuen, „auf der rechten Spur halten.“⁴⁵ Sie enthalten auch Anekdoten über überraschendes Verhalten alter Gelehrter. Mit Kōans wird die tiefere Weisheit des Seins gepflegt. Ein Beispiel: *„Ein Meister sah einen Schüler, der sehr eifrig in der Meditation war. Der Meister sagte: „Trefflicher, in welcher Absicht sitzt du da in Meditation?“ Er antwortete: „Ich will ein Buddha werden.“ Da nahm der Meister einen Ziegel und begann, ihn vor der Klause auf einem Stein zu reiben. Der Schüler fragte: „Was tut der Meister da?“ Der Meister sprach: „Durch das Reiben mache ich diesen Ziegel zu einem Spiegel.“ Der Schüler sprach: „Wie kann durch das Reiben der Ziegel ein Spiegel werden?“ Der Meister sprach: „Wie kann einer durch Hocken in Meditation ein Buddha werden?“⁴⁶* Kōans enthalten einen Überraschungseffekt, der den Menschen erwachen lässt. Der Meister stellt im Beispiel die Methode des Schülers / der Schülerin, die ja die zentrale Methode bei allen BuddhistInnen ist, provokativ in Frage und er hat seine Gründe.

Eines der berühmtesten Kōans ist die Frage nach dem Klang einer einzelnen klat-schenden Hand. Das nicht lösbare Rätsel kann unter anderem auf jenen Urgrund von Religion verweisen, auf dem sich der Mensch daran erinnert, dass es bleibend unlösbare Fragen und Elemente unbegreifbarer Wirklichkeit gibt. Dadurch könnte er gelockt werden, dem Geheimnis nachzuspüren und auf irgendeine Weise die tiefe Wahrheit darin zu ergründen. So kann das Bewusstwerden unlösbarer Fragen für den/die Einzelne/n und die religiöse Gemeinschaft zur Quelle der spirituellen Suche, des Betens oder der ethischen Besinnung werden. Manchmal lässt sich dann die Lösung der Frage auf einer anderen Ebene finden. „Das lässt sich auf der Ebene des Verstandes niemals begreifen. Wenn das vielleicht auch alles unsinnig ist – nur wegen unserer Gewohnheit, alles in Begriffe zu fassen, können wir der letzten Wirklichkeit, wie sie nackt und allein dasteht, nicht ins Auge blicken. Was ‚unsinnig‘ ist, hat in Wahrheit sehr viel Sinn und lässt uns

43 Vgl. VON BRÜCK, Michael: Zen. Geschichte und Praxis, München: Beck 2004, 96.

44 Vgl. FUCHS, Mariko: Ewig üben. Die Pädagogik des Zenmeisters, Münster u.a.: Waxmann 2009, 75.

45 SUZUKI, Daisetz Teitaro: Leben aus Zen, Frankfurt: Suhrkamp 2003, 187.

46 MERTON, Thomas: Weisheit der Stille. Die Geistigkeit des Zen und ihre Bedeutung für die moderne christliche Welt, Bern u.a.: O.W.Barth 1975, 155.

durch den Schleier dringen, der so lange vorhanden ist, als wir diesseits der Relativität bleiben.“⁴⁷ Kōans relativieren den kognitiv-philosophischen Teil von Religion, ohne ihn überflüssig zu machen. Sie bewirken ein praktisches Üben von Religion durch Meditation und durch Infragestellung bisheriger Antworten. Es geht um eine Kenntnis des Wesentlichen ‚an sich‘ und ‚in sich‘, wie auch um die Grundlagen von Moral.⁴⁸

6.2 Christologiedidaktische Anknüpfung an Kōans

Wenn nun im Rahmen von Christologiedidaktik Anleihe bei buddhistischen Kōans genommen wird, kann kritisch gefragt werden, ob es wirklich Parallelen gibt. Inhaltlich können zwischen Buddhismus und Christentum mehr Unterschiede als Gemeinsamkeiten gefunden werden. Es darf auch daran erinnert werden, dass Buddhismus zwar zu den großen Weltreligionen zählt, aber nicht notwendig als Religion bezeichnet wird. In Bezug auf Kōans sind ferner formale Unterschiede darin zu erkennen, dass Kōans historisch im Kontext von Klosterleben mit engem LehrerInnen-SchülerInnen Verhältnis entstanden sind. Der Schüler (später auch die Schülerin) hat selbst entschieden, eine religiöse Erfahrung zu suchen, d.h. es geht ihm (ihr) um ein persönliches Erwachen hin zu einer Wirklichkeit, die er (sie) bisher noch nicht wahrgenommen hat.⁴⁹ Das sind andere Rahmenbedingungen als Religionsunterricht an der Schule bietet. Es soll auch nicht respektlos die Religionspraxis einer anderen Religion ‚abgekupfert‘ werden. In der Didaktik des interreligiösen Lernens wird vor Kopieren im Sinne von Nachspielen anderer Religionspraktiken ausdrücklich gewarnt. Auf Unterschiede soll deshalb ausdrücklich hingewiesen werden, ferner der Anknüpfungspunkt begründet werden.

Der zentrale Anknüpfungspunkt liegt auf der inhaltlichen Ebene, sprich in der Parallele der fehlenden einfachen logischen Lösung: eine einzige klatschende Hand wird nie zu hören sein und ein Mensch mit menschlichem und göttlichem Bewusstsein wird nie als wahrer Mensch zu denken sein. Die paradoxe bzw. a-rationale Seite von Chalcedon zeigt eine inhaltliche Parallele zu Kōans. Das Deuten Christi innerhalb der roten Linien Chalcedons bietet nicht unmittelbar einen Überraschungseffekt, aber doch ein Paradoxon mit der Aufforderung zu einer Lösung, so beschrieben es die DogmatikerInnen Johanna Rahner und Bernhard Nitsche. So kann schon die Formel von Chalcedon in gewisser Hinsicht als Kōan betrach-

⁴⁷ SUZUKI, Daisetz Teitaro: Das Koan, in: FROMM, Erich / SUZUKI, Daetz Teitaro / DE MARINO, Richard: Zen-Buddhismus und Psychoanalyse, Frankfurt: Suhrkamp 1972, 63.

⁴⁸ Vgl. Suzuki 2003 [Anm. 45], 193.

⁴⁹ Es darf ruhig auch auf manche problematische Seite der historischen Kōanpraxis hingewiesen werden, z.B. dass Schüler geschlagen wurden, vgl. ZÖLLS, Doris: Mumonkan. Sich selbst finden in den Weisheiten alter Zen-Koans, München: Kösel 2019, 73.

tet werden: Auf beiden Seiten wird die Hoffnung kultiviert, dass es mehr gibt, als Menschen unmittelbar hören, denken und erkennen können. Damit zeichnet sich neben der kognitiven Aktivität auch eine auf der volitionalen und vielleicht auch auf der emotionalen Ebene ab: man will ein Rätsel oder ein Geheimnis der eigenen Tradition weitererzählen, weil man das Gefühl hat, dass es der richtige Statthalter für Unsagbares ist. Dabei sind sowohl die religionsphilosophischen als auch die intuitiv-praktischen Zugänge zur Transzendenz im Spiel. Zwischen buddhistischem und christlichem Anliegen ist neben der inhaltlichen Parallele also auch die Suche nach Formgebung für Transzendenz zu erkennen. Eine Lehre oder eine Frage wird in eine Form gebracht, die einen berührt und Unbeantwortetes wird eingeordnet in ein Gesamtwirkliches.

Wird eine Jesus-als-Christus-Frage als Geheimnisfrage gestellt, kann der Blick auf den Anfang und das Ende gerichtet werden, wie es auch Daisetz Suzuki als Kernaufgabe für alle Religionen beschreibt, die Frage: „Woher kommen wir und wohin gehen wir?“⁵⁰ Jesus Christus, liturgisch manchmal als Alpha und Omega bezeichnet, wird in den Raum des religiösen Horizonts gestellt: hat er Anteil am Herkommen und am Ankommen? Diese Annäherung kann im Rahmen des religiösen Fühlens, Denkens und Handelns geschehen.⁵¹ Sie findet im Spannungsfeld der oben genannten Pole von affirmativer (biblisch-traditionaler), negativer (religionsphilosophisch-kritischer) und schließlich auch subjektiver (individuell-rekonstruktiver) Christologie statt. Der gedanklich unlösbare ‚ganz andere‘ Jesus Christus könnte mit einer narrativen Form in Verbindung gebracht werden, die eine innere Auseinandersetzung erzeugt oder wachhält.

6.3 Didaktisch-methodischer Ausblick zu ‚Chalcedon als Kōan‘

Didaktisch-methodisch kann hier nur ein Anfang genommen werden, der weiterentwickelt werden müsste. Zu den didaktischen Voraussetzungen gehören Kenntnisse über Christologie, Chalcedon, Buddhismus, Kōans wie auch Vergleichskenntnisse.⁵² Die thematische Fokussierung kann mit Leitfragen einhergehen wie: Logische Dilemmata von Religionen – Problemaufriss und Lösungsmöglichkeiten? Jesus Christus zwischen Religionsphilosophie und Bekenntnis – nicht denkbar, aber wahr? Jesus Christus in der Spannweite der Definition und damit verbundene Gefühle, Gedanken, Handlungen? Ein eigenes christologisches

50 Suzuki, Daisetz Teitaro 1972 [Anm. 47], 68.

51 Anregungen dazu auch bei Johannes Kopp SAC: Schneeflocken fallen in die Sonne. Christuserfahrungen auf dem Zen-Weg, Antweiler: Plöger 2012.

52 Hierzu könnte als Grundlage eine elementarisierte Darstellung von SAJAK, Claus Peter für die Klassen 9-11 bieten, selbst wenn er dann an den Gegenständen weiterarbeitet. Vgl. EBD.: Kippa Kelch, Koran. Interreligiöses Lernen mit Zeugnissen der Weltreligionen, München: Kösel 2010, 253–259.

Konzept entwickeln und zur Debatte stellen? Jesus eher selbst ein Geheimnis oder ein ‚Kōan-Erzähler‘ über Gott? Chalcedon als Kōan oder besser ein Sprechen des kirchlichen Glaubensbekenntnisses? Bleibt für eine sperrige Tradition eine gemeinsame Sprachform? Kann eine kirchliche Gemeinschaft mit verschiedenen Christus-Konzepten umgehen? Sind manche Gleichnisse Jesu ein Kōan? Methodische Möglichkeiten wären: Die Formel von Chalcedon kommentieren; Symbole und Symbolsprache für Christus suchen; ein Christus-Kōan als eine Art Christus-Weisheit schreiben; die Formel von Chalcedon als Rätsel formulieren. Auch weiterführende kreative Ideen der SchülerInnen könnten ins Spiel gebracht werden.

Könnte diese interreligiöse Herangehensweise mit Kōans zu einer Vermeidung einer vorzeitig beendeten Auseinandersetzung mit Chalcedon beitragen? Oder sogar Interesse an der eigenen Tradition wecken? Vielleicht kann dieser christologiedidaktische Faden weitergesponnen werden.