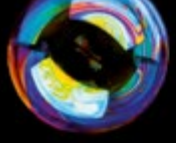
2 2016

Endlichkeit







zeitsprung

zeitschrift für den religionsunterricht
in berlin & brandenburg

AKD:



Transzendenz

Die von James Turrell neu gestaltete Kapelle auf dem Dorotheenstädtischen Friedhof eröffnet Dimensionen der Transzendenz und Auferstehung. Das Farbenspiel der Lichtinstallation ist Zeichen der Auferstehung angesichts des Todes.



Editorial



Liebe Leserinnen, liebe Leser

Der Umgang mit Tod und Sterblichkeit, so meinen manche, sei der eigentliche Kern der Religionen. Dietrich Bonhoeffer hat diese Ansicht zurückgewiesen, als hätte der christliche Glaube nur an den Grenzen des menschlichen Lebens seinen Ort, an der Grenze unseres Wissens – wo der Glaube aushelfen müsste, an der Grenze der Moral – wo wir schuldig werden, an der Grenze des Lebens – wo es um Tod und Sterben geht und wir nicht weiter wissen. Er hat argumentiert, dass der christliche Glaube mitten im Leben seinen Platz hat, und sich deshalb auf religiöse Restbestände der mündig gewordenen Welt nicht beschränken soll, die außer an ihren jeweiligen Grenzen ohne Religion auskommt. So richtig es demnach ist, Glauben, Theologie und Religionsunterricht auf die Mannigfaltigkeit der Themen des Lebens zu beziehen, so stimmt es doch auch, dass Tod und Sterben zu dieser Mannigfaltigkeit dazugehört. Auch wenn der Tod in unserer Gesellschaft und auch im Umgang mit Kindern längst kein Tabu mehr ist, wie z.B. die Analyse von Kinderbüchern durch Cornelia Oswald in diesem Heft zeigt, so ist doch aufschlussreich, in welchem Maße das Thema Tod und Sterben in anderen Unterrichtsfächern ausgespart wird und der RU der einzige Bereich zu sein scheint, in dem das Thema regelmäßig aufgenommen wird, wie die Zusammenfassung einer Masterarbeit von Julia Brandl zeigt. Dieses Heft des ZeitspRUng möchte dabei unterstützen, sich dem Thema unterrichtspraktisch und theologisch auf der Höhe der aktuellen Diskussionen zuzuwenden. Aus der Menge des spannenden Beiträge sei der systematischen Text von OKR*in Dr. ChristinaMaria Bammel besonders hervorgehoben, die als neue Leiterin des Referats ‚Kirchliches Leben' auch für die Gemeindepädagogik zuständig ist.

Henning Schluß
Wien

Inhalt

UNTERRICHT

Das Schicksal ist ein mieser Verräter
Theologische Gespräche zu den großen Fragen mit Jugendlichen führen 4

Ein Mystery zum Thema „Nahtoderfahrungen"
Konstruktivistische Methode zur Erhellung von Bedingungsgefügen 8

Besuch vom Knochenmann
Es geht um Leben und Tod 12

Die Toten und wir Lebenden: Besuch in der Gruft des Berliner Doms
Aus meiner kirchenpädagogischen Praxis mit Schülerinnen und Schülern 15

Ohne Tod keine Un-Sterblichkeit
Ein Seminarkurs zur menschlichen Endlichkeit 18

Tod und Trauer
aus der Perspektive von Materialien des Biologie- und Religionsunterrichts 20

HINTERGRUND

Menschliches Leben ist endlich Gott ist unendlich
Vollendete Endlichkeit im Fragmentarischen 23

Vorstellungen Jugendlicher
zu einem Leben nach dem Tod 26

Vorstellungen vom Tod und dem Danach
bei Heranwachsenden 30

Zeichen zur Erinnerung
Gespräche über den Bestattungswunsch mit Älteren 24

MEDIEN

Thema „Endlichkeit"
Filme im AKD 36
Literatur im AKD 37

Das Schicksal ist ein mieser Verräter

Theologische Gespräche zu den großen Fragen mit Jugendlichen führen

Ulrike Häusler

Gesprächsphasen mit Jugendlichen über die großen Fragen des Lebens sehe ich bei Unterrichtsbesuchen nur selten. Wenn ich diese Beobachtung Studierenden mitteile, bekomme ich als Antwort, dass auch sie beim Hospitieren theologische Gespräche nur selten erleben und dass es Ihnen an Handwerkszeug und Erfahrung fehle, solche zu führen. Dieser Beitrag zielt daher darauf, Handwerkszeug bereitzustellen und so Mut zu machen, sich auf theologische Gespräche zu den großen Fragen einzulassen. Als Zugang wird ein Jugendbuch gewählt, das die Funktion einer Brücke zur Lebenswelt von Jugendlichen hat: „Das Schicksal ist ein mieser Verräter" (englisch: „The Fault in Our Stars") von John Green.

Der Autor John Green

John Green (geb. 1977) ist nicht nur als Verfasser mehrfach ausgezeichneter Jugendbücher bekannt geworden, sondern auch als erfolgreicher Blogger und Youtuber. Zusammen mit seinem Bruder Hank betreibt John Green z.B. seit 2007 den Videoblog Vlogbrothers, der zu den hundert meistgesehenen Kanälen bei Youtube gehört und sich an Teenager richtet.[1] Die Fans nennen sich „Nerdfighters" und betreiben eine eigene Website.[2] Zu den „Nerdfighters" gehörte auch Esther Grace Earl (1994-2010), die John Green ein Jahr vor ihrem Tod an Schilddrüsenkrebs kennenlernte.[3] Sie werden Freunde, John Green widmet ihr den Roman „Das Schicksal ist ein mieser Verräter". Esther Earl war für Green eine wichtige Inspirationsquelle, um den Roman zu schreiben, doch nicht die Vorlage für die Figur der Hazel, auch wenn es einige Parallelen gibt. Ob als Schriftsteller oder Videoblogger: John Green spricht und schreibt über Jugendliche und ihre Themen auf Augenhöhe und zwar so, dass ihre Themen als die Themen erscheinen, die uns alle betreffen. „John Green schreibt über Jugendliche so, wie John Updike über Mittelschichtspaare aus New England und Philip Roth über jüdische Männer aus New Jersey schreiben: weil er aus dem, was ihnen passiert, die ganze Welt ableiten kann." So charakterisiert ein Rezensent in der FAZ den Schriftsteller und zitiert anschließend, wie John Green selbst begründet, dass Jugendliche die Protagonisten seiner Romane sind: „Ich wollte mit am Tisch sitzen …, wenn Jugendliche zum ersten Mal die großen Gespräche darüber führen, was der Sinn des Lebens ist und wie man die anderen behandeln sollte. Ob es einen Sinn darin gibt, zu leiden. Jugendliche reden ohne Ironie über solche Fragen, ganz direkt, das reizt mich… Für Teenager ist der freie Wille an sich schon interessant."[4]

Die Themen in „Das Schicksal ist ein mieser Verräter"

Um eben diese großen Fragen kreist sein Jugendbuch „Das Schicksal ist ein mieser Verräter". Green erzählt aus der Perspektive der 16jährigen Hazel eine (Liebes-)Geschichte über zwei an Krebs erkrankte Teenager. Dabei ist von Anfang an klar, dass es kein „Happy End" im üblichen Sinne geben wird, Hazels Krebserkrankung ist unheilbar, sie wird sterben. Die Krankheit mit all ihren Begleiterscheinungen und Auswirkungen auf den Alltag der Protagonisten übernimmt in „Das Schicksal ist ein mieser Verräter" die Funktion eines Katalysators für die klassischen Themen eines Coming-of-Age-Romans: Freundschaft, Ablösung von den Eltern, Identitätssuche, Liebe, Sinn des Lebens. Das Großartige an diesem Roman ist die Sprache, traurige und komische Passagen folgen rasch aufeinander. Die Dialoge zwischen den Jugendlichen sind mal philosophisch, mal selbstironisch, mal witzig und oft als kluger, pointierter Schlagabtausch gestaltet. Sprache spielt auf verschiedenen Ebenen des Romans eine große Rolle: Hazels Lieblingsbuch „Ein herrschaftliches Leiden" (im Roman „EhL" abgekürzt) erzählt die Geschichte eines krebskranken Mädchens, deren Ehrlichkeit und Reflexivität Hazel beeindruckt. Die Auseinandersetzung mit dem abrupten Ende von „EhL" treibt die Handlung in „Das Schicksal ist ein mieser Verräter" voran. John Greens Jugendbuch bietet nicht nur mit seinen Themen zahlreiche Möglichkeiten, mit Jugendlichen ins Gespräch zu kommen, auch das „Buch im Buch" kann zum Anlass genommen werden, mit Jugendlichen über die Funktion von Literatur in ihrem Leben und über ihre Ressourcen bei der Bewältigung von Krisen ins Gespräch zu kommen.

Zur Konzeption der vier Bausteine

Die vier Bausteine sind so konzipiert, dass das Führen theologischer Gespräche im Mittelpunkt steht. Damit knüpfe ich an meine einleitend formulierte Beobachtung an und möchte an einem Beispiel zeigen, wie Bedeutungen im Plenum ausgehandelt werden können.[5] Zudem gibt es nach meiner Beobachtung schon ein ausreichendes Angebot an Arbeitsblättern zum Thema.[6] Es werden in den Bausteinen Unterrichtsgespräche mit verschiedenen Gesprächsanlässen und unterschiedlichen Formalisierungsgraden angeboten: ein literarisches Gespräch[7] (Baustein 1), Gespräche ausgehend von Thesen (Baustein 2), ausgehend von Grafisierungen (Baustein 3) und ausgehend von Zitaten (Baustein 3 und 4), ein Kugellagergespräch (Baustein 4) und ein Gespräch in Aufnahme einer Kartenabfrage zu Einsichten und Fragen (Baustein 4).[8]

Die Bausteine müssen nicht in dieser Reihenfolge und können auch einzeln eingesetzt werden. Wenn mehr als ein Baustein eingesetzt wird, empfiehlt es sich, mit Baustein 1 zu beginnen, da das literarische Gespräch der Religionslehrperson ermöglicht, die lebensweltlichen Zugänge jeder Schülerin und jedes Schülers kennenzulernen, und durch das gemeinsame Hören aller Beiträge eine wertschätzende Atmosphäre entsteht, die eine wichtige Basis für die weitere Arbeit an den Themen darstellt.



Für **Baustein 1** sollte eine Doppelstunde angesetzt werden, wobei bei Gruppen unter 12 Schülerinnen und Schülern auch eine Einzelstunde ausreichen kann.

Die **Bausteine 2** und **3** sind auf mindestens eine Doppelstunde (90 bis 135 Minuten) ausgelegt.

Der umfangreichere **Baustein 4** kann gut in drei Doppelstunden erarbeitet werden (270 Minuten). Hier sollte Zeit eingeplant werden, um an den Fragen weiterzuarbeiten. Je nach Fragen eignen sich folgende Texte bzw. Materialien zur Vertiefung und Erweiterung:

„Alles hat seine Zeit" (Prediger 3,1-14),

Parabel „Die Eintagsfliege und der Baum" von Estelle Kunad,[9]

Stundenentwurf mit Materialien zum Thema „Auferstehung!?".[10]

Baustein 1: Jugendbuch und Lebenswelt

Vorbereitende Aufgabe:

Lies das Jugendbuch „Das Schicksal ist ein mieser Verräter" (=SmV) von John Green und wähle einen Textabschnitt zum Vorlesen aus, der dich besonders beschäftigt. Es kann ein Zitat sein, das dich anspricht oder aber auch eins, das du schwierig findest oder das Fragen aufwirft.

Hinweise zum Ablauf:

- Als Rahmen für eine dichte Gesprächsatmosphäre ist am besten ein Stuhlkreis geeignet. Die Schülerinnen und Schüler brauchen nur das Buch. Die Methode des literarischen Gesprächs funktioniert unabhängig von der Gruppengröße.
- Einleitend werden der Ablauf und ggf. die Gesprächsregeln erläutert: Jede/r liest sein Zitat vor und begründet gerne (freiwillig!), warum dieses gewählt wurde. Eine/r fängt an; wer denkt, dass sein bzw. ihr Zitat passt, schließt sich an. Wenn dasselbe Zitat ausgewählt wurde, wird es noch einmal vorgelesen. Die Gründe für die Auswahl sind in der Regel unterschiedlich. Gesprächsbeiträge werden in dieser Phase nicht kommentiert oder diskutiert. Die Religionslehrperson macht sich Notizen und gibt, wenn alle ihr Zitat vorgetragen haben, eine Rückmeldung zu gewählten Schwerpunkten und anderen Auffälligkeiten. Die Schülerinnen und Schüler ergänzen die Beobachtungen, bringen erste Deutungen ins Gespräch. Oft entsteht schon zu diesem Zeitpunkt eine lebendige Diskussion.

Baustein 2: Literatur und Lebenskrise

Textgrundlage[11]**:**

Gruppe 1 (Hazel): SmV 41, 57-59, 75/76, 183.

Gruppe 2 (Augustus): SmV 60-62, 75, 183.

Gruppe 1 (van Houten): SmV 195-207, 302-307.

Arbeitshinweise:

- Einzel- oder Partnerarbeit: Welche Bedeutung hat das Buch „Ein herrschaftliches Leiden" (EhL) für die Protagonisten? SuS zählen von 1-3 durch, alle 1 bearbeiten die Frage in Bezug auf Hazel, alle 2 in Bezug auf Augustus, alle 3 in Bezug auf van Houten.
- Gruppenarbeit zu dritt (1+2+3), bei großen Gruppen zu sechst: Tauscht euch über eure Ergebnisse zu den Personen aus und überlegt gemeinsam, warum Hazel unbedingt das Ende von EhL erfahren will. Formuliert eine These für das Plenum.
- Plenumsdiskussion: Literatur als Hilfe bei Lebenskrisen? Der Einstieg in die Diskussion erfolgt mit den Thesen aus den Gruppen, deren Plausibilität erörtert und am Text überprüft wird. Dabei sollte auch zur Sprache kommen, warum die Frage nach dem Ende von EhL schließlich gar keine Rolle mehr für Hazel spielt (vgl. SmV 304, 318) Die Frage, ob Literatur eine Hilfe bei der Bewältigung von Lebenskrisen sein kann, wird mit Blick auf die drei Protagonisten unterschiedlich beantwortet werden müssen. In einem weiteren Schritt kann nach literarischen Vorbildern der Jugendlichen gefragt und ihre Funktion erörtert werden.

Baustein 3: Krankheit und Identität

Arbeitshinweise

- Alle SuS ziehen ein Los mit einem der drei Namen: Isaak, Augustus oder Hazel.
- Einzelarbeit: Charakterisiere die Entwicklung deiner Person ausgehend von mindestens drei Schlüsselszenen! Berücksichtige dabei besonders den Umgang mit Gefühlen (Angst, Liebe…).
- Gruppenarbeit (alle Isaaks …, ggf. je 2 Gruppen): Entwerft eine Skizze des inneren Weges eurer Person: Welche Entwicklung im Umgang mit der Krankheit wird deutlich?
- Präsentation der Plakate und jeweils anschließendes Auswertungsgespräch:
  Nachdem die Plakate vorgestellt und Rückfragen aus dem Plenum beantwortet worden sind, ist es sinnvoll, einen Aspekt aus der Entwicklungsskizze im Gespräch zu vertiefen oder dem Gespräch durch ein Zitat einen neuen Impuls zu geben.
  Zu Isaak: „Ich habe keine Zeit für eine Freundin. Ich bin Vollzeit damit beschäftigt zu lernen, wie man blind ist." (242)
  Zu Augustus: „Ich sitze in einer Achterbahn, auf der es immer nur aufwärts geht." (18, 233, 241)
  Zu Hazel: „Ich wollte keine Zeitbombe sein, keine zerstörerische Kraft im Leben derer, die ich liebte." (184, vgl. auch 110f, 114)
- Plenum: Zusammenführen und Diskussion der Ergebnisse im Kugellager
  Für ein Kugellager werden zwei konzentrische Kreise gebildet, also ein Innen- und ein Außenkreis, entweder im Stehen oder auf Stühlen sitzend. Die Lernenden im Innenkreis (hier Gruppe Hazel) blicken nach außen, die im Außenkreis (hier: Gruppe Augustus) nach innen, sodass jede/r sofort ein Gegenüber findet. Der Außenkreis beginnt, die Vorstellungen von Augustus zur Frage nach der Existenz Gottes dem Gegenüber im Innenkreis mitzuteilen. Die Lernenden im Innenkreis notieren das Gehörte im Raster in der Spalte zu Augustus. Im nächsten Schritt rücken alle im Außenkreis im Uhrzeigersinn z.B. um zwei Personen weiter und hören vom neuen Gegenüber, welche Vorstellungen Hazel zu Gott bzw. dem Universum hat, und notieren ihre Erkenntnisse in der Spalte zu Hazel. Für die nächste neue Partnerschaft rückt der Innenkreis gegen den Uhrzeigersinn z.B. drei Personen weiter. Die neuen Partner tauschen sich über die Unterschiede, Gemeinsamkeiten und gegenseitige Einflüsse von Hazels und Augustus Gottesvorstellungen aus und überprüfen dabei ihre Notizen auf Stimmigkeit. Innen- und Außenkreis werden also wie in einem Kugellager gegenseitig verdreht, wichtig ist, dass der eine sich immer im Uhrzeigersinn und der andere immer gegen den Uhrzeigersinn bewegt. Auch zu den folgenden Fragen „Leben nach dem Tod?" und „Was ist wichtig in diesem Leben?" schließen sich je drei Gespräche an (A->I, I->A, A<->I), sodass insgesamt neun Gespräche in immer wieder neuen Partnerschaften stattfinden.
- Einzelarbeit: Was beschäftigt mich jetzt? Notiere auf einer Karte eine Einsicht oder Entdeckung und auf einer weiteren (andersfarbigen) Karte eine Frage.
- Plenum: Die SuS lesen reihum zuerst ihre Entdeckungen, dann ihre Fragen unkommentiert vor. Folgende Fragen können das anschließende Gespräch strukturieren:
  Zu welcher Entdeckung oder Frage möchtet ihr nachfragen? Was war die schwierigste Frage? Was war die wichtigste Entdeckung? Was müsste man wissen, um dieser Frage auf den Grund zu gehen? Abgeschlossen werden kann das Gespräch mit den Fragen „Was ist euch klar geworden?" und „Welche neuen Fragen sind entstanden?" und einer Verständigung über die Fragen, an denen weiter gearbeitet werden soll.

Baustein 4: Zeit und Endlichkeit

Materialgrundlage:

Motto: SmV 7.

Raster mit Textstellen: „Zeit und Endlichkeit – Die Vorstellungen von Hazel und Augustus"

Arbeitshinweise

- Plenumsgespräch: Welche Funktionen von „Zeit" werden in dem Motto angesprochen? Welche Ereignisse aus dem Jugendbuch lassen sich diesen Funktionen zuordnen? Welche Weltsicht spiegelt das Motto? Inwieweit teilen Hazel und Augustus diese Sicht?
- Einzelarbeit: Die Hälfte der Lerngruppe setzt sich mit den Textabschnitten zu Hazels Vorstellungen, die andere Hälfte mit den Textabschnitten zu Augustus' Vorstellungen auseinander. Beide Gruppen müssen gleich groß sein. Jede Schülerin und jeder Schüler füllt eine Spalte des Rasters aus.
- Gruppenarbeit (arbeitsgleich zu Hazel oder zu Augustus, je 3-5 Mitglieder): Die SuS vergleichen ihre Ergebnisse und klären offene Fragen. Jede und jeder soll am Ende dieser Phase auskunftsfähig sein.

Ulrike Häusler ist Wissenschaftliche Mitarbeiterin in der Religionspädagogik an der Theologischen Fakultät der Humboldt-Universität zu Berlin.

1 https://www.youtube.com/user/vlogbrothers [Zugriff 22.04.16]

2 http://www.nerdfighteria.com [Zugriff 22.04.16]

3 Auf Anregung von Esther Earl feiern die Nerdfighters jedes Jahr am 3.8. den „Esther Day", an dem sie einem Menschen, der ihnen wichtig ist, dies auch sagen. Zu Esthers Tod hat John Greens das Video „Rest in Awesome, Esther" hochgeladen: https://www.youtube.com/watch?v=Mj96HM9kDTQ [Zugriff 22.04.16]

4 Tobias Rüther: So wie wir waren. In: FAZ vom 24.05.2011. URL: http://www.faz.net/aktuell/feuilleton/buecher/autoren/jugendliteratursowiewirwaren-1634819.html [Zugriff 22.04.16]

5 In meinem Beitrag „Religionsunterricht unter dem Leitbegriff der Inklusion weiterentwickeln" in zeitspRUng 1/2016, 21-23 habe ich die besondere Bedeutung des Unterrichtsgesprächs für das gemeinsame Aushandeln von

Zu Baustein 4:

Zeit und Endlichkeit – Die Vorstellungen von Hazel und Augustus

Hazel	Augustus
Gibt es Gott?	
SmV 277, 285, 313, 327:	**SmV** 179:
Leben nach dem Tod?	
SmV 179, 291:	**SmV** 178-180:
Was ist wichtig in diesem Leben?	
SmV 257f, 278, 313:	**SmV** 180, 186f, 257, 330-333:

Bedeutungen im Plenum begründet.

6 Marlies Koenen (Hg.), John Green: Das Schicksal ist ein mieser Verräter. Unterrichtspraxis Reihe Hanser. Berlin 2014. URL: http://www.cinemaparadiso.at/site/assets/files/1281/das_schicksal_ist_ein_mieser_verr_ter_unterrichtsmaterial_xxx.pdf [Zugriff 22.04.16]

7 Zum literarischen Gespräch vgl. Gerhard Härle, Lenken – Steuern – Leiten. Theorie und Praxis der Leitung literarischer Gespräche in Hochschule und Schule. In: Gerhard Härle, Marcus Steinbrenner (Hg.), Kein endgültiges Wort. Die Wiederentdeckung des Gesprächs im Literaturunterricht. 3., korr. u. erg. Aufl., Baltmannsweiler 2014, 107-139.

8 Weitere Anregungen für die Gestaltung theologischer Gespräche bietet: Petra Freudenberger-Lötz, Theologische Gespräche mit Jugendlichen. Erfahrungen – Beispiele – Anleitungen. München/ Stuttgart 2012. Zum Einsatz von Jugendbüchern im Religionsunterricht: Mirjam Zimmermann, Literatur für den Religionsunterricht: Kinder- und Jugendbücher für die Primar- und Sekundarstufe. Göttingen 2012.

9 Abgedruckt in: Birte Platow/ Florian Böcher (Hg.), Vom Tod reden im Religionsunterricht. Göttingen 2010, 118

10 Ulrike Häusler/ Cornelia Oswald: Lehrerseiten zur Unterrichtseinheit. Jesus Christus – Worauf gründet das Christentum? Materialien zum zeitspRUng 1/2013, 15-17. URL: http://akdekbo.de/wpcontent/uploads/Lehrerseiten.pdf [Zugriff 17.05.16]
Dies., Materialien zur Unterrichtseinheit. Jesus Christus – Worauf gründet das Christentum? Materialien zum zeitspRUng 1/2013, 37-41. URL: http://akdekbo.de/wpcontent/uploads/Materialseiten.pdf [Zugriff 17.05.16].

11 Die Seitenzahlen beziehen sich auf die bei Hanser ab 2014 in mehreren Auflagen erschienene Taschenbuchausgabe von John Green, Das Schicksal ist ein mieser Verräter, im Folgenden mit „SmV" abgekürzt.

Ein Mystery zum Thema „Nahtoderfahrungen“

Konstruktivistische Methode zur Erhellung von Bedingungsgefügen

Susanne Schroeder

Der Mensch ist eine biologische Maschine	Frau Mehne hat alles nur geträumt	Der Mensch ist eine Kombination aus Körper und Seele	Wenn das Gehirn nicht mehr funktioniert, gibt es auch keinen Geist mehr
Die Seele ist auf das Gehirn angewiesen	Die Seele kann unabhängig vom Körper existieren	Die Seele kann nur im lebendigen Körper existieren, stirbt er, stirbt auch sie	In jedem Menschen lebt ein Geist, der immer derselbe bleibt
Eine Person ist durch ihr Bewusstsein geprägt, nicht durch die Seele	Seele und Bewusstsein sind das gleiche	Nach dem Tod findet man sich in einem anderen Körper wieder – mit anderen Erinnerungen	Ewig zu leben muss sehr langweilig sein
Der Tod ist ein Totalschaden	Ohne Körper kann eine Person nicht existieren	Ein reiner Geist kann nicht existieren	Nach dem Tode werden die Toten wiedererweckt
Gott hat ein Doppel von jedem Menschen angelegt, um ihm am Tag der Wiedererweckung neues Leben einzuhauchen	Die Unsterblichkeit der Seele lässt sich nicht beweisen	Es gibt nur Materie	Alle Erlebnisse des Menschen sind nur Hirnprozesse
Nahtoderfahrungen treten auf, wenn Hirnfunktionen gestört sind	In StressSituationen schüttet das Gehirn Hormone aus, die zu Halluzinationen führen	Manche Menschen haben Lichterscheinungen, weil ein Bereich im Gehirn gestört ist	Von Nahtoderfahrungen wird im Zusammenhang mit lebensbedrohlichen Situationen berichtet
Bei einem Nahtoderlebnis wird innerhalb eines sehr kurzen Zeitraums sehr viel erlebt	Nahtoderfahrungen stellen unser naturwissenschaftliches Denken in Frage	Im Krankenhaus ist Sauberkeit sehr wichtig	Patient*innen müssen vor einer Operation ausführlich informiert werden

Immer hat einer schon mal davon gehört. Immer ruft die Erwähnung Interesse, wuchernde Spekulationen oder verächtliches Lachen hervor – zumindest bei Erwachsenen. Die Rede ist von Berichten über Nahtoderfahrungen (im Folgenden mit NTE abgekürzt). Schüler_innen finden die Fragestellung sehr interessant, allerdings entspinnen sich oft etwas chaotische Diskussionen. Deshalb soll in diesem Unterrichtsvorschlag eine Methode im Mittelpunkt stehen, die dabei hilft, Gespräche zu strukturieren und in eine gewisse logische Stringenz zu führen.

Doch zunächst Hintergründe zum Forschungsstand:

Berichte über Sterbebett- und Nahtodvisionen gibt es seit dem Mittelalter. Eine erste große und traditionsprägende Sammlung solcher Erzählungen stammt aus der Feder des Papstes Gregor des Großen (540-604). Sie sollte die Unsterblichkeit der Seele beweisen und beeinflusste die mittelalterlichen Fegefeuervorstellungen. Zwischen dem 10. und 13. Jahrhundert erreichte die inzwischen in diverse Literaturgattungen ausdifferenzierte christliche Nahtodliteratur ihre Blütezeit. Um 1900 widmeten sich zunehmend spiritistische Kreise mithilfe von Klopfzeichen, automatischem Schreiben oder Gläserrücken der Erkundung des „Jenseits". Außerdem entwickelte sich der Bereich der Parapsychologie. Ab den 1970er Jahren ging die Sterbeforschung neue Wege. Stanislav Grof und Joan Halifax untersuchten die Wirkung von LSD auf den Sterbeprozess unheilbar Kranker. Elisabeth KüblerRoss und Raymond Moody beschrieben auf der Grundlage von Interviews unterschiedliche Sterbephasen und erlangten mit ihren überraschend einheitlich erscheinenden Beschreibungen von Nahtoderfahrungen (NTE) große Popularität. Auf Betreiben von Moody wurde 1978 die „International Association for NearDeath Studies" (IANDS) aufgebaut. In dem 2004 als deutschem Ableger gegründeten „Netzwerk Nahtoderfahrung" stellen zumeist Akademiker ihre eigenen Nahtoderfahrungen für die wissenschaftliche Erforschung und den interdisziplinären Dialog zur Verfügung. Neueste Ergebnisse auf wissenschaftlich validierbarer Ebene hat die von dem Kardiologen Pim van Lommel im Jahre 2001 in der medizinischen Fachzeitschrift The Lancet veröffentlichte Studie über die Nahtoderfahrungen von Überlebenden und die ebenfalls von einem Kardiologen geleitete AWAREStudie (2014) geliefert.

Überall ähnliche Erlebnisse:

Viele empirisch ausgewertete Berichte über Nahtoderfahrungen schildern angenehme Gefühle wie Ruhe, Gelassenheit und Frieden (ca. 60 Prozent), von AußerkörperErfahrungen mit Beobachtung des eigenen Körpers berichten ca. 50 Prozent, das Fliegen durch einen Tunnel, Lichterscheinungen oder die Begegnung mit bereits verstorbenen Verwandten oder Freunden werden von ca. 30 Prozent der Befragten vermeldet, einen Lebensrückblick in Filmform bestätigen ca. 20 Prozent.

Berichte über NTE kommen überall auf der Welt vor. Dabei scheinen Begegnungen mit anderen Wesen oder anderen Lebensräumen ein kulturübergreifendes Phänomen zu sein, während Berichte über Tunnelerfahrungen oder einen Lebensrückblick vor allem christliche und buddhistische Hintergründe begleiten.

In Deutschland zeigen sich beachtliche Unterschiede, wenn man TodesnäheErfahrungen von West- und Ostdeutschen miteinander vergleicht. Negative Erfahrungen wurden im Osten viel häufiger (60 Prozent) als im Westen (29 Prozent) berichtet. Ostdeutsche erwähnten seltener Außerkörperlichkeits- und Lichterfahrungen oder das Gefühl, sich in einer anderen Welt zu befinden. Häufiger dagegen machten sie TunnelErfahrungen. 1

Gängige Argumentationsmuster:

Hinsichtlich der Erklärungsansätze für NTEPhänomene werden oft zwei Positionen ausgemacht: Eine skeptischnaturwissenschaftliche Haltung sieht in allen beschriebenen Erscheinungen nur Auswirkungen neurologischphysiologischer Prozesse – Halluzinationen aufgrund von zu hoher oder zu niedriger Sauerstoffkonzentration (Hypoxie, Hypokapnie), Lichterscheinungen wegen gestörter Funktion des Hinterhauptlappens, Hoch- oder Tiefgefühle aufgrund von Hormonausschüttungen in Stressmomenten.

Im Gegensatz dazu steht eine ontologische Fraktion, die durch Nahtoderfahrungen eine jenseitige Wirklichkeit bestätigt sieht. Im christlichen Kontext sind daran Belege für die Unsterblichkeit der Seele geknüpft, darüber hinaus werden auch Reinkarnationsvorstellungen damit begründet.

Die Untersuchungen des Niederländers van Lommel lassen sich auf der philosophischen Ebene als ein drittes Modell beschreiben, insofern hier eine neue Definition des Begriffs „Bewusstsein" eingeführt wird: In Anlehnung an quantenphysikalische Überlegungen interpretiert van Lommel die materialistisch orientierten Erklärungsversuche für NTE unter der Voraussetzung eines allgegenwärtigen, nichtlokalen, endlosen und nicht an eine materielle Grundlage gebundenen Bewusstseins.

1 Siehe Michael Utsch, Artikel „Nahtoderfahrungen" in EZW

Zum Unterricht:

Schüler_innen der Sek I beschäftigen sich in Hinblick auf den Tod weniger mit Fragen des Alterns und dem Faktum der Endlichkeit. Es geht ihnen eher um das Mysterium des Sterbens und ein mögliches Leben nach dem Tod. Schüler_innen aus Nordhessen formulierten 2012 folgende Fragen: [2]

Wie ist es, wenn man stirbt?
Was passiert beim Sterben?
Tut Sterben weh?
Werden wir uns nach dem Tod wiedertreffen?
Gibt es ein Wiedersehen?
Wie kann die Seele weiterleben?
Kann die gestorbene Person in einer anderen Form weiterleben?
Was kommt nach dem Tod? Gibt es ein ewiges Leben?

Im Gespräch mit Schüler_innen bietet sich die Möglichkeit, der Spannung zwischen esoterischer Akklamation und skeptizistischem Materialismus zu entkommen und mithilfe einer speziellen Methodik berechtigte Fragestellungen so zu strukturieren, dass die Unlösbarkeit der Problematik in den Mittelpunkt des Gesprächs gerät – um sowohl auf der theologischen Ebene als auch auf der naturwissenschaftlichen Ebene Überlegungen zuzulassen, die fachintern verhandelt werden, aber noch keine populäre Position erlangt haben. Festzuhalten ist, dass der gegenwärtige Stand der Wissenschaft über zentrale Fragen des Todes doch nur wenig sagen kann.

Die Erarbeitung der Thematik erfolgt über die sogenannte **„Mystery-Methode"**. In ihr werden die Schüler_innen durch eine rätselhafte Leitfrage (Mystery=Rätsel) motiviert, einen Sachverhalt intensiver zu erforschen, indem sie DetailInformationen wie bei einem Puzzle zusammensetzen und in eine logische Abfolge bringen.

„Das Mystery ist eine konstruktivistische Methode zur Erhellung von Zusammenhängen und Bedingungsgefügen. Über fragmentarische Informationen, die der Schüler erhält, puzzelt er sich ein Gesamtbild zusammen, konstruiert sein Wissen, indem er einzelne Aspekte verknüpft. (...) Das Mystery sollte sich dabei immer an einer zentralen Frage orientieren. Mithilfe der Einzelinformationen sollte der Schüler am Ende in der Lage sein, eine Antwort auf diese Leitfrage zu geben – es gibt aber selbstverständlich mehr als eine „richtige" Lösung. Der Schüler erhält die einzelnen, durchaus widersprüchlichen Informationsfragmente über Kärtchen, mit denen er ein großes Schaubild/Bedingungsgefüge erstellen kann. Außerdem kann man das Mystery durch zusätzliche Hintergrundinformationen ergänzen, die während des Rekonstruktionsprozesses zur Verfügung stehen oder schon im Voraus platziert werden. Entscheidend beim Mystery ist, dass die Leitfrage von verschiedenen Perspektiven auf kontroverse Art reflektiert werden kann. Gerade durch die verschiedenen Lösungsmöglichkeiten offenbaren sich den Schülern im Vergleich auch die unterschiedlichen Argumentationsweisen von Problemen, nicht nur deren Ambivalenz. Das Mystery unterstützt auf diese Art bestenfalls nicht nur die Sachkompetenz (...), sondern auch die Methoden- und Orientierungskompetenz (...)."[3]

Zum Kompetenzerwerb: Die Schüler_innen tauschen sich mit Hilfe der MysteryMethode über sogenannte Nahtoderfahrungen aus, dabei vergleichen und diskutieren sie unterschiedliche LeibSeeleKonzeptionen.

Es bietet sich folgender Ablauf an:

Der Unterrichtsgruppe wird im Plenum eine **rätselhafte Geschichte** – hier die Schilderung einer NTE aus „FocusOnline" – präsentiert; kurze Diskussion und Benennung von wesentlichen Begriffen:

Bewusstsein – Seele – Körper – Gehirn – Geist...

Die Unterrichtsgruppe wird in Kleingruppen (3-5 Personen) aufgeteilt.

Jede Gruppe erhält einen vollständigen **MysteryKartensatz** und die Aufgabenstellung. Sie lautet: „Hat Frau Mehne in ihrem Operationserlebnis etwas über ein Leben nach dem Tod erfahren? Sortiert die Karten und bringt sie in eine Reihenfolge, die euch einleuchtet (MindMap)."

Die Erarbeitung – Lesen der Aufgabe, Lesen der Karten, Besprechen, Ordnen – braucht etwa 30 Minuten Zeit.

In der sich anschließenden Plenumsphase präsentieren die Kleingruppen ihre Arbeitsergebnisse.

Die Sätze auf den MysteryKarten markieren viele unterschiedliche Positionen, z.B. den Physikalismus, den Panpsychismus, den Dualismus und viele verschiedene Denker, z.B. Kant, Platon, Aristoteles, Descartes. Der Begriff der Seele ist einfach alltags- und lebensweltlich aufgefasst und nicht nach philosophischen oder theologischen Kategorien unterschieden. Da das LeibSeeleProblem nicht gelöst ist, haben all diese Überlegungen ihre Berechtigung. Es wurde darauf verzichtet, den geistigen Horizont jedes Satzes zu benennen – lassen Sie die Schüler_innen einfach sortieren und kommen Sie darüber mit Ihnen ins Gespräch, das ist das eigentliche Ziel der Übung – ein abschließendes „richtiges Ergebnis" zur NTE kann es nicht geben.

Wesentliche Zusatzinformationen für die Lehrkräfte bietet rpivirtuell unter dem Stichwort „Nahtoderfahrungen".

Dr. Susanne Schroeder ist Beauftragte für Ev. Religionsunterricht in Berlin-Reinickendorf.

2 Petra Hilger„Was passiert, wenn wir sterben?" Religion 5-10, 7/2012, S.34f

3 http://www.schulebw.de/unterricht/faecher/geschichte/methodik/einzelmethoden/mystery/ Zugriff am 29.2.2016

Aus Focusonline, Februar 2015

„Rasend schnell sei sie über ihren Kopf aus ihrem Körper ausgestiegen. Sabine Mehne hatte keine Chance, dem kräftigen Zug zu entkommen, der sie an einen Ort brachte, wo Zeit und Raum keine Rolle mehr spielen. Erst sah sie ihren Körper und die Ärzte und Schwestern im Raum von außerhalb, dann kam das Licht. All das geschah während einer Ultraschalluntersuchung. Losgelöst von ihrem Körper seien ihre Schmerzen verflogen, sie habe absolute Liebe und Freiheit verspürt, vielleicht sogar den Hauch von etwas Göttlichem, erinnert sich die Familien- und Physiotherapeutin. Parallel sei eine Art Lebensfilm abgelaufen. "Es war kein Schauen mit den Augen, eher ein inneres Sehen", sagt Frau Mehne. Das intensive Nahtoderlebnis sei unglaublich schön gewesen. Es habe ihr durch die schwere Folgezeit geholfen, in der die Ärzte Lymphdrüsenkrebs diagnostizierten und in der sie mehrere Chemotherapien durchstehen musste. „Andererseits hatte ich wahnsinnige Sehnsucht, wieder dorthin zurückzukehren", berichtet Mehne und fügt hinzu, „vier Jahre lang dachte ich, ich bin wahrscheinlich verrückt geworden."[4]

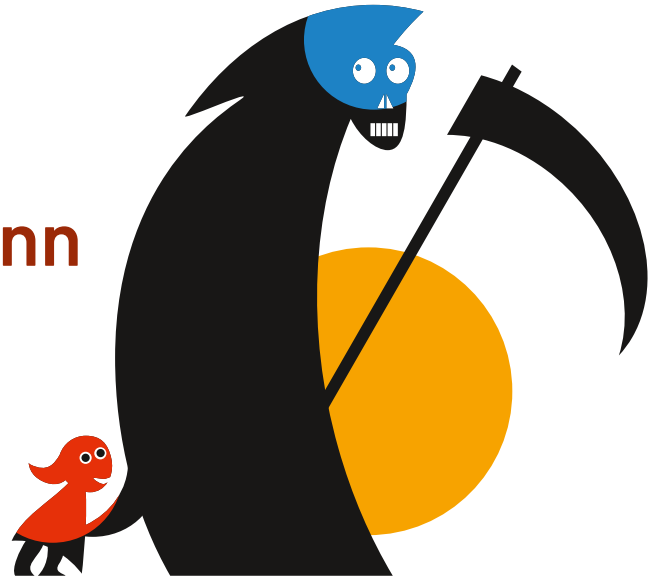


4 Quelle: http://www.focus.de/wissen/mensch/Nahtoderfahrungenphaenomennahtodfuenfunglaublicheberichteausdemjenseits_id_4639129.html, Zugriff am 30.3.2016

Besuch vom Knochenmann

Es geht um Leben und Tod

Cornelia Oswald



Der Tod: Ein existentieller Skandal, das Unverfügbare schlechthin. Er ist universell, betrifft jeden Menschen und dennoch lässt sich kaum über ihn sprechen, da er nicht direkt erfahren werden kann, außer am Lebensende. Er ist ein NichtPhänomen, das nur über das Nicht –mehr –Vorhandensein von Leben und Lebendigkeit erfasst werden kann. Wir kennen ihn eigentlich nicht: „Wir erfahren keinen Tod, wohl aber erfahren wir die Toten."[1] Seine Unumgänglichkeit, Unerfahrbarkeit und die Ungewissheit einer Existenz nach ihm machen den Tod zur „Grenze all unserer Bilder"[2] , auch der sprachlichen. Die Auseinandersetzung mit den Verbildlichungsversuchen des Todes in Bilderbüchern kann Kindern bei der Entwicklung eines Todeskonzepts helfen, sie zur Erkenntnis der eigenen Vergänglichkeit führen und damit die Entwicklung der eigenen Identität und Individualität voranbringen. Aus dem Todesbewusstsein, dem Bewusstsein der eigenen Begrenzung, entsteht Selbstbewusstsein.

Angesichts der Probleme mit dem Thema Tod bildhaft und sprachlich umzugehen, überraschen Anzahl und Vielfalt der Bilderbuchproduktion in den letzten 20 Jahren.[3] Bemerkenswert ist, dass in vielen Büchern wieder die Frage nach einem Jenseits aufgeworfen wird, wenn auch in stark säkularisierter Form oder als individualisierte, diffus religiöse Metapher. Dieses Jenseits vermag dennoch zumindest bei den Figuren der Bücher die Angst vor dem Tod zu schwächen und kommt der pädagogischen Intention der meisten Bilderbücher entgegen: Bewältigung von Trauer angesichts des Todes. Die Erzählungen orientieren sich dabei an den aus der Psychologie angebotenen Modellen aktiver Trauerarbeit. Der Umgang mit dem erlittenen Verlust wird als Aufgabe der zur Identifikation einladenden Hauptfigur gezeigt, er wird nicht als theologisches bzw. philosophisches Problem dargestellt.

Zwei neuere Bilderbücher gehen einen anderen Weg und erweitern die Grenzen der pädagogisch ausgerichteten Trauerbücher um eine philosophische und künstlerische Dimension.[4] Sie fragen weder nach den Möglichkeiten der Trauerbewältigung noch nach dem Warum des Todes, sondern nach der Beziehung des Todes zum Leben. Aufgegriffen wird die traditionelle Darstellung des Todes als Knochenmann, wie sie aus mittelalterlichen Totentänzen bekannt ist. Bild und Text unterstreichen den fiktiven Charakter der jeweiligen Geschichten und lassen so Distanzierungsmöglichkeiten vom Geschehen zu. Auffallend ist, dass in beiden Büchern die Figuration des Todes eine schüchterne Gestalt zeigt, die mit ihrer Aufgabe hadert und Unterstützung braucht. Ein schwacher Tod in der Identitätskrise, der gerade deshalb einiges über das Leben lehrt.

Als der Tod zu uns kam

„ Es gab eine Zeit, da kannten wir nicht einmal seinen einfachen Namen. Es gab kein letztes Stündchen damals, es gab nur ein erstes, zweites, drittes, tausendstes ... Immer eines dazu. Stündchen, Stündchen, so weit wir sehen konnten. Was geboren wurde zu jener Zeit, das lebte und fertig...Wir brauchten uns keinen guten Morgen zu wünschen, denn jeder Morgen war gut."

Die Vertreibung aus dem Paradies der Unsterblichkeit ohne Alter, Krankheit , Tod wird durch das Erscheinen des Todes in Gang gesetzt. Er ist dargestellt als ein Fremder mit staubigen Füßen und grüngrauem Gesicht, ein unbeholfener Schussel auf der Durchreise, der ausgerechnet vor der Tür der Erzählerin stolpert und sich dort auf die Schwelle setzt. Die Dorfbewohner sind belustigt über sein Stolpern und machen nachahmend die für sie neue Erfahrung von Verletzlichkeit und Leid: „Dabei schlugen sie sich die Nasen wund, die Knie, die Ellenbogen. Wir sahen ihr tropfendes rotes Blut. Das war weiß Gott nicht zum Lachen. Aber wozu war es sonst?" Mit der ersten Leiderfahrung verbindet sich hier unmittelbar die Frage nach dem Wozu des Leidens.

Versehentlich setzt der Tod mit einer brennenden Zigarette die Scheune in Brand. Der Bruder der Erzählerin stirbt in den Flammen. Befragt nach dem Verschwinden des Lebens und dem Danach weiß auch der Tod keine Antwort. Er ist eine schuldlose, passive Figur, der das Todbringen geschieht; traurig über all das Unheil, welches sie unabsichtlich anrichtet. Als weinende Pieta mit dem toten Kind auf den Knien wird er ins Bild gesetzt. Niemand hat Schuld, nicht einmal der Tod. Er ist einfach da, unvermeidlich, so wie die schwarze Wolke über seinem Kopf und der Schatten unter seinen Füßen.

Wenn der das Dorf verlässt, sind Leben und Dorfbewohner verändert. „Was der Tod uns damals zurückgelassen hat, ist das Leid, das Mitleid und der Trost." Mit dem Tod ist auch die Zeit angekommen und mit ihr das Gefühl für Vergänglichkeit und Verletzlichkeit. Die frühlingshafte Anfangsbild hat sich mit fallenden Blättern zur Herbstszene gewandelt und die Menschen treffen mit Schutzzäunen und einem Krankenhaus Vor- und Fürsorge. Die heile Welt gibt es nicht mehr und alles hat seine Zeit, aber das Leben ist beziehungsreicher geworden.

1 Thomas Macho; Todesmetaphern, 1987

2 Gundel Mattenklott; Zauberkreide – Kinderliteratur seit 1945, S. 252, Frankfurt a. M. 1995

3 So erschienen in den letzten 15 Jahren allein im deutschsprachigen Raum mehr als 100 Bilderbücher zum Thema Tod.

4 Jürg Schubiger, Rotraut Susanne Berner; Als der Tod zu uns kam, Wuppertal 2011 und Jutta Bauer; Limonade, Hamburg 2015

Limonade

Weder Titel noch Schlussresümee der Erzählerin - „Es war wirklich der schönste Geburtstag von allen" - lassen vermuten, dass der Tod eine tragende Rolle in diesem Bilderbuch hat. Die reduzierte Bildgestaltung konfrontiert mit einer absurden Geburtstagsrunde bestehend aus Sonne, Mutter, Dachs, Dackel, Brombeerbusch und dem Gundi. Zum Entsetzen der Gäste kommt der Tod als ungeladener Gast hinzu, der auf die forsche Frage „Was willst du denn hier?" kleinlaut gratuliert und eine zierliche, tickende Uhr schenkt. Der als Knochenmann mit schwarzem Umhang gezeichnete Tod nimmt teil an den Feierlichkeiten mit Spiel und (Toten!)-Tanz und lässt sich am Abend als lästiger Gast mit einem einfachen „Hau ab" vertreiben. Konträr zu mittelalterlichen Totentanzdarstellungen, die mit einen bedrohlichen und unerbittlichen Tod konfrontieren, zeigt auch dieser Tod Rollenunsicherheit. Zwischen zögerlichem Eintreten und abruptem Abgang scheint seine Anwesenheit als Geburtstagsgast ebenso absurd wie die des Brombeerbuschs. Statt das Leben zu beenden, gratuliert er zum Leben und schenkt mit der Uhr ein Gefühl für die Zeit und die Einmaligkeit eines Geburtstags, der der schönste von allen war.

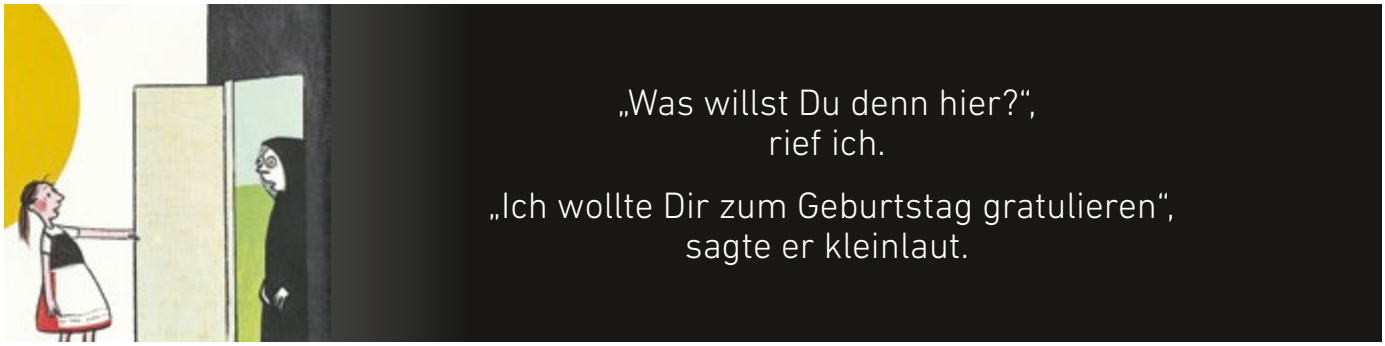
Die zwei Bilderbücher bieten unterschiedliche Perspektiven zum Thema Tod, die für die unterrichtliche Umsetzung nutzbar gemacht werden können:

„Als der Tod zu uns kam": Der Tod ist endgültig, er hat immer schon Anteil am Leben. Das Leben gewinnt durch ihn an Bedeutung. Fürsorge, Mitleid und Trost als Reaktion auf ihn betonen die Relevanz der Gemeinschaft.

„Limonade": Angesichts des Todes oder gerade wegen seiner Gegenwart ist es möglich erfüllt zu leben und Einmaligkeit und Vergänglichkeit auch als Bereicherung zu erfassen.

Arbeitsblatt

Es war wirklich der schönste Geburtstag von allen!



Ausgerechnet der Tod kommt als ungebetener Gast zum Geburtstag. Er bringt als Geschenk eine tickende  .
Es ist der schönste Geburtstag von allen. Wie kann das sein? **Schreibe Deine Gedanken dazu auf!**

Unterricht

Lernausgangslage

Die SchülerInnen bringen einen Gegenstand, ein Bild, ein Symbol, ein Gedicht oder Ähnliches mit, das für sie das Thema Tod zum Ausdruck bringt. Sie beschreiben, was sie jeweils damit verbinden. Die Lehrkraft gewinnt so einen Überblick über die Kenntnisse und Gefühle der Kinder zum Thema.

Auseinandersetzung mit dem Anfangs- und Schlußbild

Als Einstieg in die Vorstellung des Buches „Als der Tod zu uns kam" zeigt die Lehrkraft die beiden Überblicksbilder des Dorfes und seiner Bewohner vor und nach der Begegnung mit dem Tod ohne den Titel des Buches zu nennen. Die Bilder befinden sich am Anfang bzw. Ende des Buches und werden per Beamer präsentiert. Die Kinder beschreiben die Unterschiede in den Beziehungen der Dorfbewohner und im Dorfambiente und deuten die Veränderungen als einen Prozess der Individualisierung (jedes Haus hat einen individuellen Charakter bekommen, Menschen sind gealtert) und der Fürsorge und Vorsorge (schützende Zäune, Krankenhaus) sowie der Solidarität (Verteilung der Figuren über das Bild, Figurenbeziehung) und der Anwesenheit des Todes (Grab unter Trauerweide, Tiere suchen nach Nahrung und töten).

Die Schülerinnen und Schüler sind nun darauf eingestimmt, dass die im Buch dargestellten Figuren durch die Begegnung mit dem Tod einen Veränderungsprozess erfahren und richten ihre Aufmerksamkeit in der nun folgenden Buchpräsentation auf diesen Prozess und seine bildlichen Symbole (Einführung von Schatten , Wolken, Verhalten der Tiere, Fliege und Blume als Memento mori- Verweis) sowie auf die Darstellung des Todes (passive Figur, die Mitleid empfindet und tröstet).

Danach äußern die Schülerinnen und Schüler erste Gedanken:

- Was ist dir besonders aufgefallen?
- Was findest du merkwürdig? Was hat dich überrascht?
- Was würdest du den Autor/die Illustratorin gern fragen?

Die sich anschließende genauere inhaltliche Auseinandersetzung mit dem Bilderbuch berührt folgende Aspekte:

- Wie wird der Tod dargestellt?
- Wie verhält sich der Tod zu den Dorfbewohnern?
- Was können die Menschen von ihm lernen?
- Was hinterlässt der Tod den Dorfbewohnern?

Selbständige Weiterarbeit in Kleingruppen

Als Ergänzungs- und Differenzierungsmöglichkeit im Anschluss an die Auseinandersetzung mit dem Buch „Als der Tod zu uns kam" erarbeiten die Schülerinnen und Schüler sich das Bilderbuch „Limonade" selbständig in Kleingruppen. Leitende Fragestellungen sind dabei: „Was bedeutet das Geschenk einer zierlichen, tickenden Uhr?" und „Warum ist dieser Geburtstag der schönste von allen?" (Material 1). Dazu werden die 10 Bilder des Buches mit dem dazugehörigen kurzen Text als Kopie für die Gruppen zur Verfügung gestellt. Aufgrund der einfachen Struktur des Buches in Bild und Text und der vorangehenden intensiven Beschäftigung mit der Frage nach der Bedeutung des Todes für das Leben, ist den Kindern eine selbständige Erarbeitung des Buches ohne Anleitung durch die Lehrkraft möglich. Die Gruppe überlegt gemeinsam, was sie den anderen als Ergebnis präsentieren möchte.

Schreibgespräch

Im Anschluss an die Erarbeitung der Bilderbücher legt die Lehrkraft ein Plakat mit den Psalmspruch „Herr lehre uns bedenken, dass wir sterben müssen, auf dass wir klug werden" (Psalm 90,12) auf die Gruppentische aus und die Kinder schreiben, was Klugheit angesichts der Begrenzung des Lebens für unser eigenes Leben heute bedeuten könnte. Dabei schreibt jeder an seinem Platz, seine Gedanken dazu auf und rückt nach fünf Minuten einen Platz weiter und schreibt dort Fragen, Kommentare zu den Gedanken des anderen Schreibers auf. Es wird gewechselt, bis jeder wieder an seinem Ausgangsplatz ist. Danach überlegt die Gruppe, was sie den anderen Gruppen von ihrem Schreibgespräch mitteilen möchte.

Zum Abschluss wird eine in Kleingruppen gestaltete Collage zum Thema „Tod und Leben" erstellt. Um den Rückbezug auf die Bilderbücher herzustellen und eine Reflektion über den Lernprozess anzuregen, sollen hierfür auch Bilder und Texte aus den beiden Büchern/ einem Buch einbezogen werden.

Collagen

Die Unterrichtseinheit wird beendet mit einer Ausstellung der Collagearbeiten. Die Schüler und Schülerinnen sehen die unterschiedlichen Collagen an und stellen auf ausgelegten Kärtchen Fragen an die gestaltenden Künstler. Die Kärtchen werden zur jeweiligen Collage gelegt. Nach der Besichtigung aller Arbeiten werden die Fragen von den Gestaltern der Collagen beantwortet und erklärt, was für die Gruppe bei der Gestaltung wichtig war und welche Botschaft ihre Collage enthält.

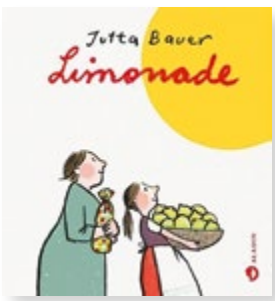
Cornelia Oswald ist Studienleiterin für Religionspädagogik im AKD.

Bücher:

Jutta Bauer, Limonade, Aladin-Verlag, Hamburg 2015

Jürg Schubiger, Als der Tod zu uns kam, Peter-Hammer-Verlag, Wuppertal 2011





Die Toten und wir Lebenden: Besuch in der Gruft des Berliner Doms

Aus meiner kirchenpädagogischen Praxis mit Schülerinnen und Schülern

Maria von Fransecky

Der Besuch des Berliner Doms ist ein Erlebnis für Sinne und Seele; die Kuppel zu besteigen und umgeben von musizierenden grünspanüberzogenen Engeln auf die Stadt Berlin zu schauen, ein schwindelerregendes Abenteuer.

Danach noch in die Gruft? Vorbei an den Särgen der fürstlichen Hohenzollernfamilie eilen?

Nein, bitte nicht! Nicht gleich, nicht jetzt, nicht alles auf einmal!

Kirchenpädagogisch sinnvoll wäre es nicht.

Die Gruft der einflussreichsten Herrscherfamilie Preußens mit ihrer stillen Würde einer großen Grablege ist dafür zu kostbar. Mit dem Bau eines neuen Doms in Berlin demonstrierte Wilhelm II. seine Macht in Europa. Er, der Protestant, „nahm Maß" am Petersdom im katholischen Rom. Der historisierende Baustil der Neo- Rennaissance, die reiche Bildaustattung, der kostbare Mamor und das Gold behaupten die neue Vorherrschaft. Auch im Glauben. Der Kaiser, der gleichzeitig auch oberstes Kirchenoberhaupt der evangelischen Christen war, zeigte mit diesem Dombau sein Bekenntnis zu Luther und den Reformatoren. Sein Amt als Kaiser und oberster Bischof (Hirte) manifestierte sich im Bau der Kaiserloge, von der aus er seine Kontrolle sichtbar ausübte. Er blickte - herrschaftlich vereint mit seinen waffentragenden Ahnen Joachim II. und Friedrich den Weisen als Sandsteinfiguren - auf den Altar, die Verkündigung der wahren Lehre und die fromme Haltung der Gemeinde herab. Anders gesagt: Landeskirchliches Fürstenregiment zeigt hier der protestantische Kaiser der Welt.

Der Besuch in der zweitgrößten Gruft Europas, der Besuch bei Fürsten, Prinzen und Königinnen verlangt nach verweilendem Entdecken und Besinnen. Diese Gruft ist repräsentative Familien - Grablege und historisches Gedächtnis von nationaler Bedeutung. Sie besitzt für jeden Besucher auch einen besonderen MehrWert:

Unser Besuch ist immer auch ein eigenes SichEinlassen auf das wert, was uns alle existentiell betrifft: das Sterben, die Trauer und die Hoffnung darauf, dass es weitergeht.

Für uns Christen: Mit und bei Gott im Glauben an ein ewiges Leben.

Wir können dem Tod nicht entrinnen. Wir wissen weder Zeit noch Stunde. Wir wissen nur: Er kommt! Nur Menschen wissen das.

Es ist leicht gesagt und aufgeschrieben – aber es fühlt sich seltsam an. Es macht Angst und es macht häufig sogar traurig. Besonders erschüttert es uns, wenn ein naher Mensch stirbt. Die Endgültigkeit des Todes wird dann entsetzlich spürbar. Religiöse Zeichen und Symbole drücken diese Empfindungen aus. Sie bieten Bewältigungsmöglichkeiten für die Lebenden. Särge und Grabstellen werden mit Zeichen geschmückt, damit wir Lebenden getröstet nachdenklich werden – und klug.

„Kirchen- und Friedhofsführungen, die unter kirchenpädagogischen oder friedhofspädagogischen Aspekten gestaltet und durchgeführt werden, haben andere Ziele als die reine Wissensvermittlung."[1] Zudem kommt „eine neue Kategorie hinzu, die der Begehung".[2]

Wie gehen wir kirchenpädagogisch zu den Toten? Wie besuchen wir die Gruft, in der über 90 Särge aus verschiedenen Jahrhunderten stehen?

Welche Erfahrungen haben wir selbst mit dem Tod und seinen Begleitritualen gemacht?

Verfügen nur Christen über Zeichen und Gesten? Sind Andersgläubige und Nichtgläubige nur sprach- und fassungslos? Welche Vorstellungen begleiten sie?

Drei Zeitstunden – so lange, wie für eine Erkundung der Dom- und Predigtkirche mit Kuppelbesteigung - nehmen wir uns für die Begehung mit dem Thema "Vergänglichkeit des Lebens, Tod und Auferstehungsglaube – Zeichen und Symbole in der Berliner Domgruft".

Eingeladen sind Schulkinder ab Jahrgangsstufe 4 – angemeldet vom Religionskollegen oder der – kollegin - gern in Zusammenarbeit mit einem anderen Fach: in der Grundschule Sachkunde und in der Sekundarschule bzw. dem Gymnasium Ethik und Geschichte.

Die Rahmenplanorientierungen der Fachgebiete berühren sich.

Der Besuch der Domgruft wird als Folgeveranstaltung einer Erkundung des Kirchraums angeboten.[3]

Nach dem Betreten des Doms – häufig möchten viele Kinder und Jugendlichen den Raum wie beim ersten Mal mit geschlossenen Augen betreten, um ihre Empfindung zu steigern und das Staunen beim Öffnen der Augen zu spüren – widmen wir uns dem Thema zunächst im Gespräch im Gemeinderaum. Ausgewählte Anschauungsobjekte machen die Runde, können betrachtet, angefasst und auf ihre Bedeutung hin erforscht werden: eine Sanduhr, ein Holzkreuz, eine Blumengirlande, eine Kerze.

1 Michael Wolf „Friedhofspädagogik. Eine Untersuchung im Kontext der Fragen nach erfülltem Leben, Tod und Ewigkeit" Wien/Berlin 2011 S. 123

2 ebenda

3 Orientiert am RU Rahmenplan EKBO Leitfrage 2 „Nach dem Menschen fragen" + Leitfrage 4 „Nach Zeichen des Religiösen Fragen"



Ich trage an diesem Tag schwarze Kleidung, die traditionell in unserer Kultur äußerer Ausdruck von Trauer ist. Die Kinder und Jugendlichen erschließen betrachtend den Sinn: Schwarze Kleidung wirkt ernst, vornehm, sie fördert Abstand. Die Kleidung ist selbst Zeichen eines besonderen Zustandes, der Achtung fordert.

Wie alt aber wird überhaupt ein Mensch? Jemand ruft "100 – meine Uroma ist schon 100 Jahre alt". "Nein, nein", widersprechen andere. "Man weiß das doch gar nicht. Kinder können auch sterben."

Ich bin jedes Mal überrascht, wie oft von verstorbenen Geschwistern erzählt wird. Auch von jenen, die vor der eigenen Geburt, starben - "in Mamas Bauch".

Die Sanduhr geht herum. Während sie befasst und betrachtet wird, rieselt der Sand – die Lebenszeit verrinnt. Auch unsere. Jetzt, während wir uns im Gemeinderaum auf den Gruftbesuch einstimmen.

Lebenszeit ist kostbar. Es geht im Gespräch um persönliches Hintergrundwissen der Schüler. Es geht um Sprachfähigkeit und Zuhören. Es geht um Mitgefühl und Vertrauen. Bei einigen sind Großeltern gestorben, aber manchmal gibt es sogar den Verlust eines Elternteils zu beklagen. Es werden Krebs- und manchmal Suchterkrankungen als Todesursache benannt. Es gibt Mitschülerinnen oder Freunde, die bei einem Unfall ums Leben kamen. Das Entsetzen bleibt.

Die Schülerinnen und Schüler erzählen aus ihrem Leben. Es gibt Tränen. Auch tröstlichen Zuspruch.

Sie kennen Trauer und die Fassungslosigkeit. Die meisten glauben an ein Leben nach dem Tod.

Viele beten – einige heimlich und oft. Die Blumengirlande wird zu einem Kranz gewunden. Es gibt keinen Anfang noch Ende – der Kranz erinnert uns an das ewige Leben. Eine Blume wechselt den Betrachter – sie ist schön und vergänglich. In liebevollem Respekt wird sie mit auf den Friedhof genommen und dort auf das Grab gelegt. Als inniger Gruß. Viele haben es schon erlebt.

Ein schlichtes Kreuz aus Holz erkennen die Schüler als Zeichen des Todes. Aber das Christenkreuz ist auch ein Zeichen der Erlösung, das schon auf die Auferstehung von den Toten hinweist.

Und dann die geliebten Kerzen! Sie bringen ihr ruhiges Licht ins Dunkel. Wie brennende Herzen und Gebete lassen wir sie an den Gräbern zurück. Auch sie sind vergänglich und verzehren sich im Brennen selbst.

Was aber bedeutet die Krone? Stets ist sie ein Symbol von Macht und gehört in eine fürstliche Gruft. Aber die Krone ist hier auch ein Symbol der "Krone des ewigen Lebens". Vor Gott zählen nicht Stand und Besitz. Die "Krone des Lebens" ist dem Gütigen, dem Barmherzigen versprochen, dem, der in der Liebe bleibt und damit in Gott.

Gehen wir nun in die Gruft? Ja, aber da gibt es dann doch noch die Fragen nach dem, was in den Särgen ist: "Echte Leichen?" "Kann man reinschauen in die Särge?" Das Thema Vergänglichkeit des Lebens wird jetzt elementar: wie verwest der Mensch und was bleibt übrig? In der Gruft mumifizieren die Leichen. Auf den Friedhöfen verwesen sie. Knochen bleiben lange erhalten. Hieraus entwickelte sich die Vorstellung des Sensenmanns als Skelett mit Sichel. Im Mittelalter predigten die gemalten Totentänze an Friedhofsmauern: der Sensenmann holt jeden. Wann er will – deshalb lebe fromm und wahrhaftig!

Dann erst gehen wir in einer Prozession hinunter zur Gruft. Ein Mädchen legt sich eine schwarze Stola um. Ein Kind trägt vorweg ein brennendes Grablicht, ein anderes einen Strauß Rosen.

Mit stiller Aufmerksamkeit betreten wir die Grablege der Hohenzollern und wenden uns zunächst der Skulpturengruppe "Glaube – Liebe – Hoffung" zu. Dort wird das Grablicht abgestellt als Zeichen unserer Achtung vor allen Toten, die hier in ihren Särgen ruhen und ihre Auferstehung erwarten.

Jeder Schüler und jede Schülerin nimmt sich eine Rose und sucht sich einen Sarg, an dem er oder sie seine Blume nieder legen möchte. Jeder darf sich vom ersten Eindruck berühren lassen, den die Särge ausüben. Später führen uns einzelne Kinder zu ihren rosengeschmückten Särgen.

Was hatte hier zu ihnen gesprochen? Dieses Berührtsein wird nun zum Wegweiser durch die Gruft.

An dieser „Erstheit" (Alkier) entzünden sich Fragen und Gespräche einer subjektorientierten Kirchenpädagogik.

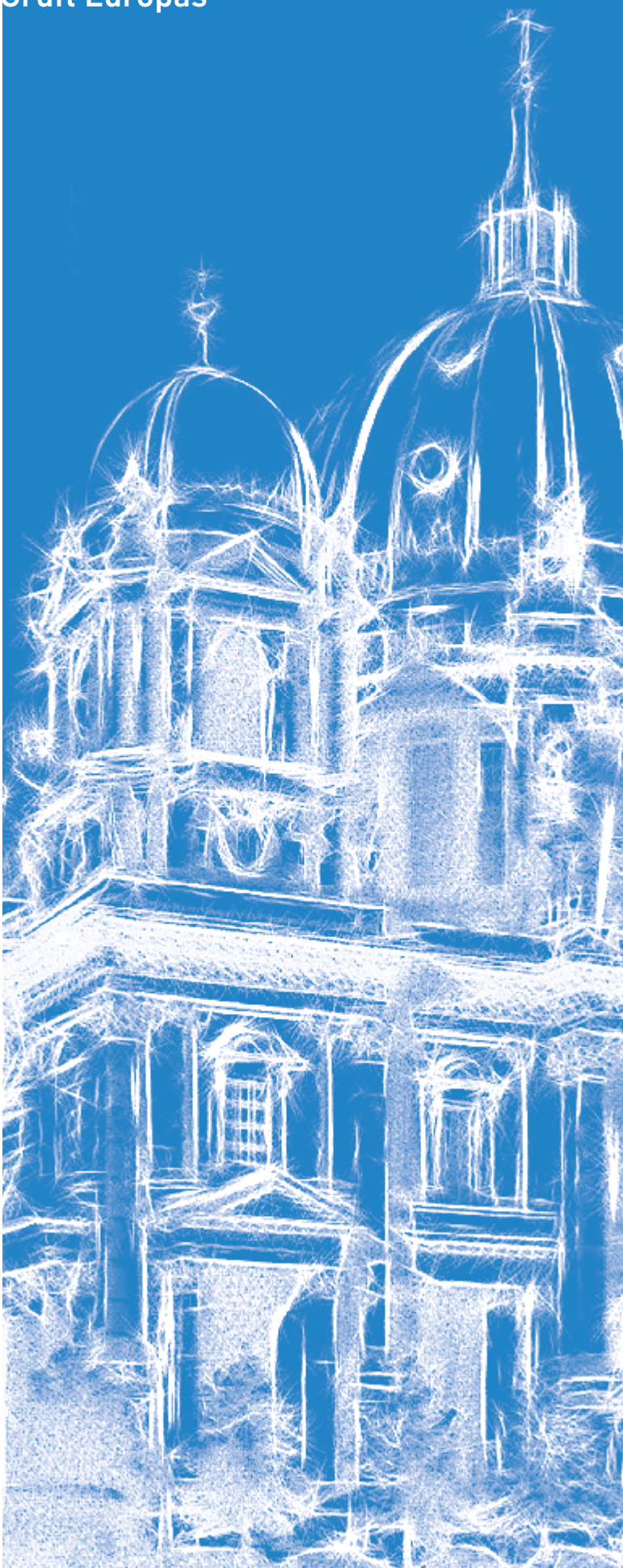
Es sind stets die gleichen Särge, die zuerst besucht werden: die Särge der Kleinsten.

„Warum so früh?" „Warum bekam dieser Prinz keinen Namen? Weshalb starb er gleich nach der Geburt?"

So erfahren alle etwas über die hohe Säuglings- und Kindersterblichkeit, vor denen selbst Reiche nicht verschont blieben. Sie hören etwas über Namensgebung in der Taufe in früherer Zeit und die Hoffnung auf eine neue Erde, wo „Gott wird abwischen alle Tränen..., und der Tod wird nicht mehr sein, noch Leid noch Geschrei noch Schmerz" [4]

4 Johannes Offenbarung 21,4 nach Luther

Im Berliner Dom befindet sich die zweitgrößten Gruft Europas



Einige Schüler wenden das neue Wissen über Zeichen und Symbole an: hier entdecken sie einen Totenschädel, dort eine Sanduhr, Kreuze und Kronen an den Särgen.

Wir besuchen den Sarg der ersten Königin in Preußen: Sophie Charlotte, deren Schloss die meisten kennen. Wenige kennen das Schloss ihrer Schwiegermutter, der Kurfürstin Luise Henriette, in Oranienburg. Gemälde und Fotos – als Schaubilder gezeigt – vergegenwärtigen die Verstorbenen und ihre Schlösser in Berlin und Brandenburg.

Wir sprechen über tragische Unglücksfälle und zerstörte Hoffnungen von Fürsteneltern, die ihre erstgeborenen Söhne verloren. Wer sollte nun Fürst oder König werden?

Die unterschiedlichen Sargformen geben uns Auskunft über die Zeit ihrer Entstehung.

Zurück im Kirchraum fällt uns am goldenen Prunksarkophag Friedrich I. ein Junge (Putto) mit einem Blasrohr in der Hand auf. Vor 300 Jahren wusste jeder, was er vorhatte. Heute raten die Kinder: "Saft trinken?" oder "Suppe durch einen Halm saugen?" – Der Junge macht Seifenblasen. Die schillernden Seifenblasen, die wir uns gemeinsam erträumen müssen[5], taumeln durch die Luft – große und kleine. Bis sie zerplatzen. Keiner weiß wann. Genauso zerbrechlich ist unser Leben.

Hüten wir es hier und heute.

Der Gruftbesuch schließt mit der Einladung ein Opferlicht im Kirchraum zu entzünden – im stillen Gebet oder Gedenken für Verstorbene oder Erkrankte.

Zur Nachbereitung im Unterricht gibt es ein Arbeitsblatt mit verschiedenen Zeichen und Symbolen der Trauer.

Falls Sie Interesse bekommen haben,
freue ich mich auf Ihre Anfrage.

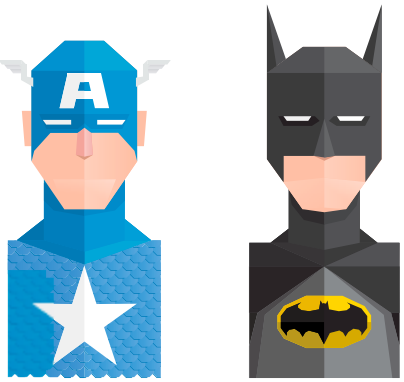
Maria v. Fransecky
Kirchenpädagogik
AKD/Raum 415
Goethestrasse 26-30
10625 Berlin
Fon: 030/ 3191-275 (mittwochs 15 - 17 Uhr)
kirchenpaedagogik@akd-ekbo.de
www.ekbo.de/kirchenpaedagogik

5 Echte Seifenblasen würden im Kirchraum Flecken hinterlassen.

Ohne Tod keine Un-Sterblichkeit

Ein Seminarkurs zur menschlichen Endlichkeit

Julia Schimming



„Mich hätte dieses Thema mit 17 Jahren nicht interessiert" meinte eine Kollegin zu Beginn des vorletzten Schuljahres zu mir. Wie kommt es also, dass fast ein Drittel des aktuellen Abiturjahrgangs der Theodor-Fontane-Gesamtschule in Cottbus den Seminarkurs zum Thema Un-Sterblichkeit gewählt haben? Liegt es am Verdrängen des Todes aus unserer Gesellschaft und damit auch aus unserem alltäglichen Bewusstsein? Oder an einer Art „atheistischer Hybris", die den einen oder anderen glauben lässt, mithilfe der Wissenschaft irgendwann einmal ewig leben zu können? Oder zeigt sich daran vielmehr eine Sehnsucht, nicht vergessen zu werden, dauerhaft in den „Köpfen" und „Herzen" der Menschen zu bleiben, so wie es auf virtueller Ebene mithilfe der sozialen Medien mittlerweile schon möglich ist? Wie man sich den verschiedenen Fragen und Facetten zu diesem Thema didaktisch und methodisch nähern kann, zeigt der folgende Beitrag.

„Ohne Kondom Sex haben", „die ganze Welt bereisen", „gaanz viele Bücher lesen", „trinken, rauchen, Drogen nehmen", „unterschiedlichste Berufe ausüben", „ganz viele Austauschjahre machen", „Bomben entschärfen", „mit Haien tauchen", „ins Weltall fliegen", „mich selbst in die Luft sprengen", „ganz oft von hohen Häusern oder Flugzeugen springen", „ExtremSportarten ausprobieren", „Party ohne Ende machen", „in den Krieg ziehen", „gegen einen Baum fahren, nur um zu gucken wie das ist und was passiert", „BungeeJumping ohne Seil", „Naturkatastrophen live miterleben", „nie mehr schlafen", „Gott finden", „in jedem Land der Welt ein Kind zeugen", „forschen wie man sterblich wird"

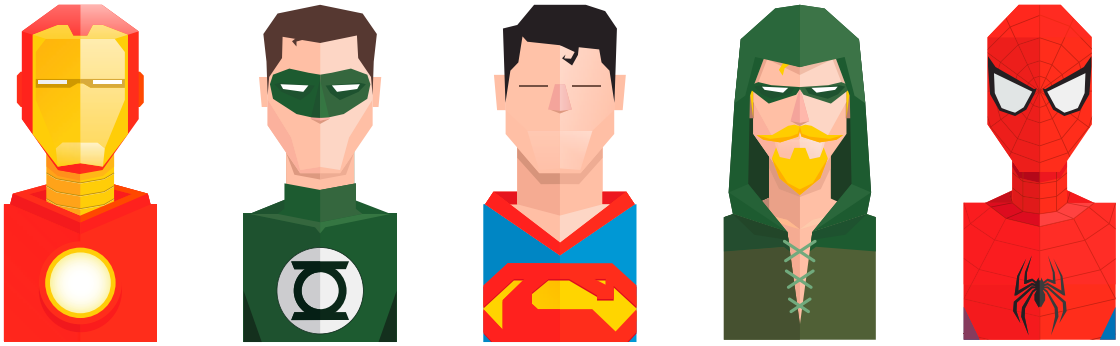
Das waren u.a. die Antworten der SuS des Seminarkurses in Ev. Religion zur „Un-Sterblichkeit" auf die Frage, wie sie leben würden, wenn sie unsterblich wären. Wie langweilig ein solches Leben aufgrund seiner Grenzenlosigkeit werden würde, war dann auch gleich die erste Erkenntnis, die die SuS im Hinblick auf das Seminarkurs-Thema hatten. Warum also gilt die jenseitige Unsterblichkeit auch heute noch in vielen Religionen und Kulturen als „Belohnung" für ein „gerechtes" oder auch frommes Leben? Oder gibt es da möglicherweise einen Unterschied zwischen jenseitiger bzw. himmlischer und diesseitiger bzw. irdischer Unsterblichkeit?

Mit diesen Fragen endete die erste Seminarkursstunde, der sich im Laufe des Schuljahres Fragen nach dem religiösen wie areligiösen, rituellen und ethischen sowie medialen Umgang mit dem Tod anschließen sollten.

Dazu sollten sich die SuS als nächstes mit dem genauen Gegenteil der Unsterblichkeit, der Endlichkeit allen Daseins, auseinandersetzen, wofür sie einen Fragebogen von Max Frisch zum Thema „Was ist der Tod?"[1] erhielten, den sie, jeder für sich, beantworten sollten. Auf diese theoretische folgte eine kreative Auseinandersetzung, bei der sich die SuS von verschiedenen Positionen zum Tod, u.a. von Hilde Domin, Johann Gottlieb Fichte, Charles Baudelaire, Rainer Maria Rilke und MarieLuise Kaschnitz[2], diejenige in Form einer Collage veranschaulichen sollten, der sie aktuell am ehesten zustimmen. Dabei sollten sie thematisch nicht nur auf die passende Bildwahl achten, sondern auch der Collage selbst eine Form geben, die zu der von ihnen gewählten Auffassung vom Tod passt. So entstanden Collagen in Sanduhr-, Urnen-, Grabstein-, Fragezeichen- und Blumenform.

Nach dieser Bewusstmachung der eigenen Haltung zum Tod sowie zur eigenen Endlichkeit, folgte der Versuch, das Unfassbare zu fassen, d.h. den Tod selbst in den Blick zu nehmen. Dazu sollten die SuS Bildpaare einander zuordnen, auf denen jeweils ein und dieselbe Person, einmal vor und einmal kurz nach ihrem Tod, abgebildet war. Die Bilder stammten aus der Fotoserie NOCH MAL LEBEN VOR DEM TOD des Fotografen Walter Scheels, bei der er Hospizbewohner porträtiert hatte.[3] Diese Zuordnung sollte verdeutlichen wie sich der menschliche Körper und damit auch die Person, wie man sie bisher kannte, durch den Tod verändert, womit sich einem zugleich die Frage aufdrängt, was im Moment des Todes mit uns Menschen passiert. Als adäquate Beispiele aus dem vorfotografischen Zeitalter wurden Totenmasken berühmter Musiker, Dichter, Denker und Politiker gezeigt.

In der Stunde darauf sollten die Schülerinnen und Schüler Bildbeispiele für einen aus ihrer Sicht pietätlosen Umgang mit dem Thema Tod in den Kurs mitbringen, anhand derer die Frage nach dem Ursprung unserer diesbezüglichen Missbilligung erörtert wurde. Dem folgte eine Auseinandersetzung mit verschiedenen Seelenvorstellungen der menschlichen Kulturgeschichte anhand eines Textes des Theologen Jürgen Moltmann[4], bei der abschließend die dabei benannten religiösen Todesvorstellungen mit den areligiösen Platons



verglichen wurden. Als mögliche Ursache für den Glauben an eine menschliche Seele wurde den SuS Nahtodberichte, wie sie u.a. von der Sterbeforscherin Elisabeth Kübler-Ross aufgezeichnet worden sind, vorgestellt.

Im Anschluss an die Auseinandersetzung mit den verschiedenen Erscheinungsarten des Todes, sollte ein möglicher Umgang mit diesem den SuS bewusst gemacht werden. Dazu setzten sie sich zuerst mit den von der Psychologin Verena Kast analysierten menschlichen Trauerphasen auseinander, untersuchten diese anhand von Erfahrungsberichten von Erwachsenen[5] wie von Kindern[6] und überlegten anschließend wie sie selbst Trauernden in diesen verschiedenen Phasen beistehen könnten. In einem zweiten Schritt sollten sich die SuS mit Bestattungsarten und deren Wirkung auf die Hinterbliebenen auseinandersetzen. Dazu suchten sie sich paarweise eine der heute möglichen Bestattungsarten wie etwa Diamant-, Weltraum- oder auch Almwiesenbestattung aus und stellten diese in Form eines selbst gestalteten Flyers ihren MitschülerInnen vor, indem sie dabei u.a. auf die Vorteile, den Ablauf und die Kosten der jeweiligen Bestattungsart eingingen. Abgerundet wurde dieser Themenaspekt durch den Besuch eines Bestatters, der den SuS nicht nur von seiner Alltagspraxis erzählen, sondern auch alle noch offen gebliebenen Fragen beantworten konnte. Im Rahmen einer Exkursion nach Berlin konnten die SuS auch einen Friedwald in Pankow besichtigen.

Nach dieser zunächst areligiösen Beschäftigung vom Umgang mit dem Tod, sollte auch die religiöse Perspektive hinzugezogen werden, indem sich die SuS mittels Vorträgen über die religiösen Jenseitsvorstellungen und Bestattungsrituale noch existenter wie vergangener Kulturen und Religionen gegenseitig informierten. In diesem Zusammenhang erhielten die SuS auch eine Führung durch das Ägyptische Museum Berlin, bei der ihnen die altägyptische Bestattungsart erklärt wurde.

Der Schüler-Vortragsreihe schloss sich eine thematische Hinwendung zu ethisch-gesellschaftlichen Aspekten der menschlichen Un-Sterblichkeit an. Dabei wurde zuallererst nach dem Einfluss von Video- und sogenannten „Ballerspielen" auf den Umgang von Jugendlichen und jungen Erwachsenen mit dem Tod thematisiert und die verschiedenen Positionen aus der vergangenen Debatte um ein Verbot von Egoshooter-Spielen diskutiert. Daraufhin wurden in einer weiteren Sitzung Möglichkeiten der medizinischen Unsterblichkeit sowie die positiven und negativen Aspekte der Organspende erörtert. Dieser folgte eine Gegenüberstellung von Sterbehilfe und Sterbebegleitung, die zugleich als Vorbereitung für eine an der Schule organisierte Podiumsdiskussion zum Thema „Sterbehilfe – Selbstmord oder Sterben in Würde?" diente, zu der ein Neurologe, ein Palliativmediziner und der Seelsorger des Cottbuser Carl-Thiem-Klinikums sowie der Leiter des Cottbuser Hospizdiensts der Malteser eingeladen waren. Damit endete die inhaltliche Einführung ins Thema, ebenso wie das 2. Seminarkurs-Semester.

Die 1. Hälfte des 3. SeminarkursSemesters verbrachten die SuS damit ihre Seminararbeiten fertigzustellen, wobei sie zu den üblichen Seminarkurszeiten stets Gelegenheiten für Konsultationen hatten.

Insgesamt war die Auseinandersetzung mit diesem Thema auf Oberstufen-Niveau m.E. sehr anregend und fruchtbar, was sich auch daran zeigte, dass die SuS trotz der Dauer (1,5 Schuljahre) und der nicht allzu „lebendigen" Thematik derselben, inhaltlich interessiert und engagiert geblieben sind.

Ein paar der SuS hätten sich zwar einen stärkeren Fokus auf der menschlichen Unsterblichkeit gewünscht, haben sich dann aber selbst auch nicht im Rahmen ihrer Seminararbeit an dieses Thema heran gewagt, sondern eher mit Themen beschäftigt, die größtenteils auch schon im Kurs behandelt wurden, wie etwa heutige Bestattungsarten, Tod in Videospielen, Hospiz- und Trauerarbeit bei Erwachsenen und Kindern, Sterbehilfe, religiöse Jenseitsvorstellungen, Nahtoderfahrungen und Selbstmord.

Dies lag möglicherweise auch an der mangelnden „Quellenlage" zur menschlichen Unsterblichkeit, da diese nun einmal nicht erfahrbar ist – zumindest nicht zu Lebzeiten. Insofern hilft bei diesem Thema wohl nur, den Blick zurück auf's eigene irdische Dasein zu richten und dieses, weil wir es eben nicht verlängern können, zu „verdichten", wie es Roger Willemsen einmal sehr treffend auf den Punkt gebracht hat.

Julia Schimming ist Religionslehrerin in Erkner und Eichwalde.

1 Dorothea von Choltitz: Leben mit dem Tod. Materialien für den Unterricht, CalwerVerlag, Stuttgart 2008.

2 Ebd.

3 Ein Katalog dazu, der durch Interviews, die Scheels Frau, die Journalistin Beate Lakotta, mit den Hospizbewohnern führte, ist 2004 bei der Deutschen VerlagsAnstalt erschienen.

4 Zu finden in: HansJürgen Herrmann/Christa Hienstorfer: Dem Tod begegnen – leben lernen, PersenVerlag, Horneburg 2003.

5 Anhand Herbert Grönemeyers Der Weg.

6 Malte soll wieder mit mir spielen, in: Dorothea von Choltitz: Leben mit dem Tod, Stuttgart 2008.

Tod und Trauer

aus der Perspektive von Materialien des Biologie- und Religionsunterrichts

Andrea Brandl

Ausgangssituation

Noch bis in die Mitte des 20. Jahrhundert wurde der Tod als präsenter Teil des Lebens wahrgenommen. Schon allein aufgrund der Tatsache, dass viele Familien durch den Zweiten Weltkrieg Familienmitglieder verloren haben, war der Tod gewissermaßen ein Bestandteil im Leben, was sich jedoch in den Folgejahren sehr wandelte. In der Literatur wird nun häufig von einer Tabuisierung des Themas Tod und Trauer in der modernen Gesellschaft gesprochen. Mit Kindern über Themen wie Tod und Trauer zu sprechen scheint für viele Erwachsene undenkbar zu sein. So würden sie laut Jennessen (2007, 14) häufig versuchen Kindern eine Konfrontation mit todesbezogenen Themen zu ersparen, da die gedankliche Verbindung von Tod und Kind unangenehm sei und für sie höchst inadäquat erscheine. Mit Kindern werde vielmehr Wachstum und Zukunft assoziiert, wohingegen der Tod für das Ende des Lebens stehe (ebd., 2). Trotz dieser allgemeinen Verdrängung und Tabuisierung des Themenkreises Tod und Trauer – wie sie in der Literatur dargestellt wird – lassen sich auch vereinzelt Tendenzen der Enttabuisierung erkennen. So scheint aufgrund der vermehrten wissenschaftlichen Auseinandersetzung mit thanatologischen Fragestellungen wie zum Beispiel in den USA, der steigenden Publikationen auch im populärwissenschaftlichen Bereich sowie der öffentlich geführten Diskussionen zum Beispiel rund um Palliativmedizin zunehmend ein Bewusstsein zu entstehen, dass der Tod ein Bestandteil des menschlichen Lebens ist (ebd., 18). Dennoch besteht weiterhin ein gewisser Nachholbedarf an öffentlicher Diskussion, da Menschen nach wie vor in ihrer alltäglichen Kommunikation wie Interaktion kaum Hilfestellungen für die Auseinandersetzung mit dem Todesthema und dessen Bewältigung erhalten würden (Reuter 1994, 14). Durch die Einstellung der Erwachsenen Kinder nicht mit dem Thema belasten oder gar verängstigen zu wollen, bleibt eine Auseinandersetzung mit dem Tod oft aus, was schließlich zu problematischen Vorstellungen in Bezug auf den Tod führen kann (ebd.). Die individuelle Einstellung und Deutung des Todes entwickelt sich für Reuter (1994, 14) auf der Grundlage von gesellschaftlichen Deutungsmustern und Wertvorstellungen, weshalb es wichtig sei den Tod nicht länger zu verdrängen, sondern als Bestandteil des Lebens darzustellen. Dadurch würde nicht nur der kulturspezifischen Verdrängung des Todes entgegengewirkt werden, sondern auch ein Bezugsrahmen für die Verarbeitung des Todes geschaffen werden, der Kindern möglicherweise die Unsicherheit in Bezug auf dieses Thema nehmen könnte. Das Kindesalter stellt für viele Autoren und Autorinnen eine Lebensphase dar, in der dem Thema Tod und Trauer mit großer Offenheit begegnet wird und auch ein gewisses Interesse an dem Thema vorherrscht, was wiederum die Wichtigkeit für die Thematisierung von Tod und Trauer unterstreicht (ebd.). Viele Kinderbuchautoren und -autorinnen des 21. Jahrhunderts haben dies bereits erkannt und greifen das Thema Tod und Trauer in ihren Büchern auf. Aber auch in zahlreichen Filmen wird das Thema Tod und Trauer kindgerecht aufgearbeitet. Man könnte somit sagen, dass Tod und Trauer in den letzten Jahren zu einem populären Kinderthema geworden sind und von verschiedensten Medien aufgegriffen werden.

Nun stellte sich die Frage, ob auch die Institution Schule die Relevanz der Auseinandersetzung mit dem Aspekt der Endlichkeit des Lebens erkannt hat und sich dies in den Lehrplänen aber auch in den Unterrichtsmaterialien niederschlägt oder ob sich die in der Literatur beschriebene Tabuisierung erkennen lässt. Die leitende Forschungsfrage war daher: Inwiefern ist das Thema Tod und Trauer in Lehrplänen und Unterrichtsmaterialien für den Religionsunterricht sowie für den Biologieunterricht der Sekundarstufe I verankert und welche Aspekte zu diesem Thema werden darin berücksichtigt?

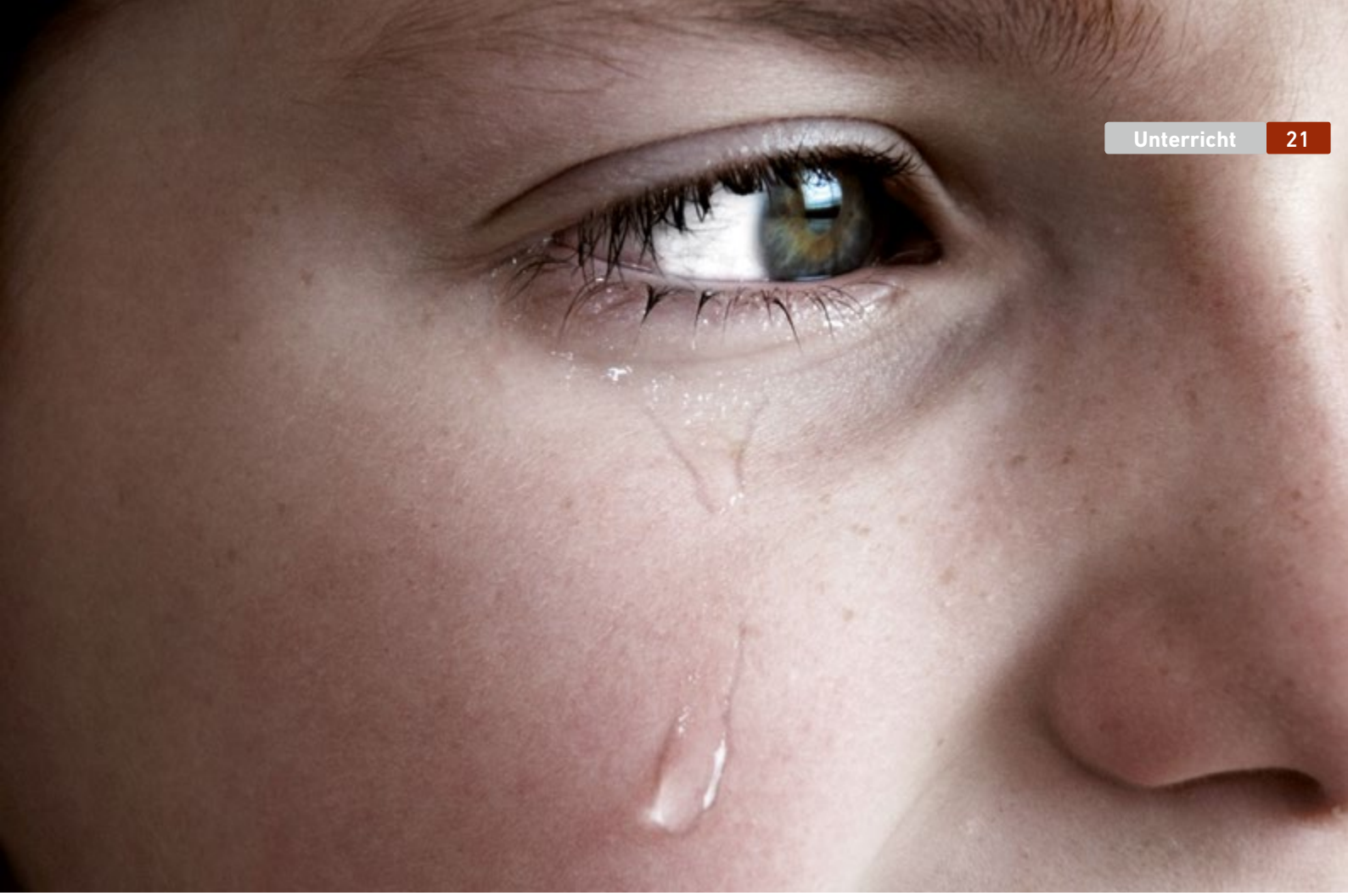
Zur Beantwortung dieser Forschungsfrage wurde die Methode der strukturierenden Qualitativen Inhaltsanalyse eingesetzt. Diese wurde 2014 von der Autorin selbst durchgeführt. Die Ergebnisse wurden schließlich im Rahmen einer Masterarbeit an der Universität Wien 2015 veröffentlicht.

Auswahl des Unterrichtmaterials und methodisches Vorgehen

Zur Erschließung des umfangreichen Textkorpus wurden 23 Kategorien gruppiert nach unterschiedlichen Perspektiven theoriegeleitet gebildet, wodurch eine streng methodisch kontrollierte Analyse möglich war.

Um die große Menge an Unterrichtmaterialien, das heißt Schulbüchern und unterrichtsnahen Zeitschriften für Lehrer und Lehrerinnen, einzuschränken, wurden bei der Analyse nur jene für die Fächer Religion und Biologie berücksichtigt, welche seit 2000 erschienen sind. Das Fach Religion wurde gewählt, da es nahe liegt das Thema Tod und Trauer dem Religionsunterricht als Themenkreis bzw. als Lehrstoff zuzuordnen. Schon Bittner und Glück schrieben 1984, dass wenn überhaupt „nur im Religionsunterricht über Tod und Sterben gesprochen wird und die christliche Lehre von Sterben, Tod und Auferstehung … vorgestellt wird" (ebd., 302). Da Leben und Tod zu den Kernthemen im christlichen Glauben gehören, entstand die Erwartung, dass im Religionsunterricht am ehesten eine Sprache bzw. angemessene Worte für die Auseinandersetzung mit dem Thema Tod gefunden werden können.

Das Fach Biologie und Umweltkunde hingegen wurde nicht nur gewählt, um eine Disziplin aus den Naturwissenschaften und deren Behandlungsweise des Themas in der Analyse des Unterrichtsmaterials mit dabei zu haben, sondern auch, weil der Tod zum einen das Ende



der Entwicklung des Menschen darstellt und zum anderen auch ein biologischer Vorgang ist und schon allein deswegen Thema im Biologieunterricht sein müsste.

Bei der Analyse der Lehrpläne werden auch wiederum nur jene für die Sekundarstufe I berücksichtigt, das heißt für den Religions- und Biologieunterricht an Hauptschulen, an der Neuen Mittelschule sowie an Unterstufen allgemein bildender höherer Schulen. Diese Einschränkung wurde vorgenommen, da die Literaturrecherche zeigte, dass im Zusammenhang mit dem Themenkreis Tod und Trauer der Sekundarstufe I im Gegensatz zur Volksschule oder Oberstufe bisher wenig bis keine Beachtung geschenkt wurde.

Ergebnisdarstellung

Einige Aspekte von Tod und Trauer, wie sie in der fachwissenschaftlichen Diskussion behandelt werden, sind auch in den Lehrplänen und Schulbüchern aber vor allem in den unterrichtsnahen Zeitschriften enthalten.

Durch die Analyse der Lehrpläne für den katholischen sowie für den evangelischen Religionsunterricht in der Sekundarstufe I zeigte sich, dass dem Tod mit Themen wie Leid, Sinn und Schuld ein eigener Kernbereich des Lehrstoffs gewidmet wird, wenngleich der Tod auch nicht so sehr im Fokus steht wie Leid, Sinn oder Schuld. Denn der Tod wird zwar in der Bezeichnung des Kernbereichs erwähnt, aber seine Behandlung im Unterricht nicht so genau ausgeführt wie eben die Thematisierung von Schuld, Leid und Sinn. Ist eine Behandlung des Themas Tod im Lehrplan festgehalten, so meist nur für die vierte Klasse der Sekundarstufe I und im Zusammenhang mit Auferstehung. Trauer wird im Gegensatz dazu in keinem der beiden Lehrpläne genannt.

Die Analyse des Lehrplans für den Biologie- und Umweltkundeunterricht zeigte, dass nicht nur die Trauer, sondern auch der Tod unerwähnt bleibt. Entgegen der angestellten Vermutung, dass der Tod womöglich im Rahmen der im Lehrplan vorgesehenen Thematisierung von Krankheit im Biologieunterricht behandelt wird, zeigte die Analyse der Schulbücher für den Biologieunterricht, dass dies nicht der Fall ist. So wird der Tod nur in einem Schulbuch für den Biologieunterricht beiläufig als Gegenpol zur Fortpflanzung angeführt.

Dagegen wird dem Tod und der Trauer in den Schulbüchern für den katholischen sowie für den evangelischen Religionsunterricht sehr wohl Aufmerksamkeit geschenkt. So ließen sich sowohl in Schulbüchern für die erste Klasse als auch für die vierte Klasse zahlreiche Hinweise auf Tod und Trauer finden, wenngleich die Thematisierung nur teilweise einem altersangemessenen Umgang entspricht. Auch Trauer wird in diesen Schulbüchern erläutert wie etwa die möglichen Emotionen, die in diesem Zusammenhang auftreten können. Trotzdem ist anzumerken, dass sich der Trauer im Gegensatz zum Tod in den Schulbüchern für den Religionsunterricht eher weniger gewidmet wird und keine weiteren Aspekte als die möglichen Emotionen im Trauerprozess enthalten sind.

Dafür wird sich in den unterrichtsnahen Zeitschriften für Religionslehrer und -lehrerinnen umso mehr der Trauer und dem Umgang mit ihr zugewendet. So konnten zahlreichen Textstellen allgemein zu Trauer, aber auch zu den Trauerphasen nach Kast, Bowlby und KüblerRoss gefunden werden. Hinsichtlich des Todes enthalten die religionspädagogischen Zeitschriften auch zahlreiche Aspekte, die in der fachwissenschaftlichen Literatur behandelt werden. Es verweisen viele Autoren und Autorinnen der Beiträge aus den Zeitschriften

auf die vier Dimensionen des Todeskonzepts nach Wittkowski, aber auch auf die gesellschaftliche und familiäre Tabuisierung des Todes und nicht zuletzt klarerweise auf den Tod in Verbindung mit Auferstehung.

Die Zeitschriften für den Biologie- und Umweltkundeunterricht widmen sich verstärkt den medizinischen Definitionen des Todes, welche ihrem Fach näher sind. Überraschenderweise wird jedoch in einem Beitrag auch auf eine philosophische Deutung des Todes eingegangen und der Tod als Ende des Lebens definiert. In Bezug auf Trauer konnten keine Aspekte in den Zeitschriften für den Biologie- und Umweltkundeunterricht ausfindig gemacht werden.

Fazit

Allgemein ist festzuhalten, dass die Institution Schule den Themenkomplex Tod und Trauer als wichtigen erkannt hat, wenngleich auch nur im Fach Religion, wobei nicht von einer Überhäufung des Themas in den Materialien gesprochen werden kann. Zu bedenken gilt hierbei zudem die Sonderstellung des Faches, als eines von dem man sich abmelden kann. Wenn die Beschäftigung mit dem Themenkreis Tod und Trauer überhaupt eine schulische Aufgabe sein soll, so kann sie nicht nur an ein Fach mit Abmeldemöglichkeit delegiert werden. Viel eher wäre eine fächerübergreifende Kooperation von beispielsweise Religion, Biologie und dem EthikUnterricht von Nöten. Ein fächerübergreifender Unterricht oder etwa die Durchführung von Projekttagen bieten die Chance ein differenziertes Bild zum Thema Tod und Trauer zu vermitteln und verschiedene fachliche Aspekte zu behandeln. Dadurch könnte den Schüler und Schülerinnen nicht nur eine effizientere und ganzheitliche Erschließung des Themenkomplexes, sondern auch eine Entwicklung von Kompetenzen und Haltungen ermöglicht werden. Der Blick aus einem Einzelfach auf das Thema Tod und Trauer ist begrenzt. Komplexe und vielschichtige Themen – so wie es Tod und Trauer sind – verlangen nach Tiefe und breiten fachlichen Zugängen.

Andrea Brandl ist



Literaturverzeichnis

Bittner, Barbara; Glück, Gerhard: Unterricht über Sterben und Tod mit Jugendlichen, die ihre Todesvorstellungen zeichnen. In: Howe, Jürgen; Ochsmann, Randolph (Hrsg.): Tod – Sterben – Trauer. Bericht über die 1. Tagung zur ThantoPsychologie vom 4.-6. November 1982. Fachbuchhandlung für Psychologie GmbH/Verlagsabteilung, Frankfurt am Main 1984, S. 301-305.

Bowlby, John: Verlust, Trauer und Depression. Fischer Taschenbuch Verlag, Frankfurt am Main 1983.

Jennessen, Sven: Manchmal muss man an den Tod denken ... Wege der Enttabuisierung von Sterben, Tod und Trauer in der Grundschule. Schneider Verlag Hohengehren, Baltmannsweiler 2007.

Kast, Verena: Sich einlassen und loslassen. Neue Lebensmöglichkeiten bei Trauer und Trennung. Herder, Freiburg im Breisgau 2013.

KüblerRoss, Elisabeth; Kessler, David: Dem Leben neu vertrauen. Den Sinn des Trauerns durch die fünf Stadien des Verlustes finden. Kreuz Verlag, Stuttgart 2006.

Mayring, Philipp: Qualitative Inhaltsanalyse. Grundlagen und Techniken. Beltz, Weinheim 2007.

Reuter, Stephanie: Tod und Sterben – ein Thema für den Schulunterricht. Konzeption und Evaluierung einer Unterrichtsreihe zum Thema „Tod und Sterben" für Schülerinnen und Schüler der gymnasialen Oberstufe. Peter Lang GmbH, Frankfurt am Main 1994.

Wittkowski, Joachim: Sterben, Tod und Trauer. Kohlhammer, Stuttgart 2003.

Menschliches Leben ist endlich Gott ist unendlich

Christina-Maria Bammel



Leben ist endlich. Heilsam, elend, bitter? Jedenfalls ist schwer fertig zu werden mit der Endlichkeit. Vollendung oder bloß brutales Finitum? Ist die Endlichkeit „gut" oder „schlecht"? Für manche ist das Ende ein Schrecken. Von wegen erreichte Ziele ... Wir sind konfrontiert mit sehr endlichen Fähigkeiten. Unsere Fähigkeit zu lieben hat etwas Endliches. Mein Selbst ist endlich. Wie gut oder schlecht sich unsere Endlichkeit gibt, es braucht Mut und ist eine Kunst, mit ihr zu leben.[1] Nur können wir nicht anders: sind auf Grenzüberschreitung, auf Selbstübersteigerung aus, getrieben von Angst vor dem Unausgeschöpften, zugleich Angst davor, sich zu häuten. Zu „Leblosigkeit" und Erstarrung kann das führen. Fluch und Segen der Endlichkeit – so die dogmatischen Sichtweisen. Wer von der Endlichkeit redet, kann von der Ewigkeit nicht schweigen, gibt Rechenschaft über das Hoffen in uns. Das wird zum roten Faden in den Loci der Dogmatik: Endlichkeit macht sich zum Querschnittsthema – nicht nur in der Anthropologie und Eschatologie.[2] Die Endlichkeit verweist auf die Rede von Gottes Ewigkeit und damit auf die Gotteslehre, geknüpft an die Christologie: Christus gestern und heute und derselbe auch in Ewigkeit als Grund der Hoffnung jenseits der Grenzen unserer Endlichkeit. Die Frage nach der Endlichkeit ist zuletzt eine ethische Anfrage an den Umgang von Menschen und Gesellschaft mit den Tatsachen des endlichen Vermögens von Kräften und Zeiten, all das verankert in der Schrifterkenntnis zwischen Bekenntnis und Erfahrung. Theologie als konsequente Schriftauslegung wird als Kritik der angemaßten Grenzenlosigkeit zu lesen sein oder sie wird gar nicht brauchbar sein, so Christian Link. Nicht weil das Christentum „auf die geschichtlichen Verheißungen der biblischen Tradition setzte, sondern weil es sie fallenließ und vergaß, weil es auf das göttliche Angebot einer vorläufigen, geschichtlich begrenzten Kooperation mit dem Willen zu einer grenzenlosen Freiheit und Eigenmächtigkeit reagierte, hat es die natürlichen Grundlagen seiner eigenen Geschichte tödlich bedroht."[3]

Biblisch-theologisches Schlaglicht

Biblische Zusammenhänge zeigen das Ineinander von sterblich und geschöpflich: Dass wir sterben, ist nicht Gottes Strafe, sondern Bestimmung des Erdwesens Mensch. Die Seele ist kein unsterblicher Personenkern. Der Atem Gottes als Lebensgabe gibt keine Unsterblichkeit. Gott nimmt den Menschen ihren Atem wieder weg – und dann sterben sie. Was darauf folgt, entzieht sich nach der Glaubenserkenntnis etlicher Epochen zunächst Gottes Macht.[4] Mehr und mehr setzt sich die Erkenntnis durch, Gott herrscht über das Totenreich.[5] Die Endlichkeit des Menschen ist nicht das Ende der Macht Gottes.[6] Die Staubbewohner können jubeln. Schließlich klingt das neue Leben als voraussetzungsloses Neuschöpfen an, keine Spielverlängerung ins Unendliche in einer unsterblichen Seele.[7] Der betende Jesus - „Vater in deine Hände lege ich meinen Geist" – gibt keinen Seelenfunken weiter. Das ganze sterbliche Ich überantwortet sich in die bedingungslose Fürsorge des liebenden Gottes hinein.

Die letzten als die ersten Dinge der Hoffnung

Der Glaube, dass Christus auferstanden ist und lebt, und mit ihm auch die an ihn Glaubenden, bezieht sich auf einen Gott, der in seinem Gottsein anerkannt wird, ein Gott, wie er mir in den Grenzen der Endlichkeit begegnet und es für mich übernimmt, auch über meine Grenzen hinaus mein Gott zu bleiben. Paulus schreibt von der Sehnsucht nach diesem Gott, von der Sehnsucht beim Herrn über Leben und Tod zu sein, und diese in ihm überwundene Endlichkeit schon jetzt unter den Bedingungen der ablaufenden Zeit zu leben. Von dort wird sein Wort zur Antwort auf die Endlichkeit: Jetzt ist die Zeit der Gnade, jetzt ist die Zeit des Heils, bricht in die Endlichkeit ein. Auch das johanneische - Ich bin die Auferstehung - trägt die Gegenwärtigkeit des neuen Lebens in sich und nimmt dem radikalen Lebensende seinen Schrecken, selbst den Schrecken des Gerichts. Denn das ist begrenzt, hat Anfang und Ende. Wo wir zwischen Anfang und Ende in der Einmaligkeit des Lebens das Gewicht jeder Tat und Unterlassung erfahren, erfahren wir auch: Nichts ist wiederholbar oder gar auszulöschen als ob nie da gewesen. Wir können nur in unserem Maß des Möglichen korrigieren, bereuen oder bejahen, was wir taten. Ein Offenbarwerden im Anblick Gottes ersetzt das nicht. Denn das Gericht steht für ein Bewusstwerden, Rechenschaft zu geben angesichts der Einmaligkeit des gelebten Lebens, einer jeden Entscheidung: Rechenschaftslegung, ohne dass die in Jesus Christus gerechtfertigte

1 Vgl. Martin Heidegger, Sein und Zeit, Max Niemeyer Verlag Tübingen, 2006. Erst das Verhalten zur radikalen Endlichkeit, zum Tode, erschließt die eigentliche Existenz. Vgl. Fulbert Steffensky, Mut zur Endlichkeit. Sterben in einer Gesellschaft der Sieger, Radius Verlag Stuttgart 2007, der wesentlich vom verdankten Leben her denkt und festhält: „Gnade denken heißt, den Mut zu fragmentarischem Handeln zu finden." (23).

2 Vgl. Markus Höfner, Stephan Schaede, Günter Thomas (Hgg.), Endliches Leben. Religion und Aufklärung 18, Mohr Siebeck, FEST, 2010.

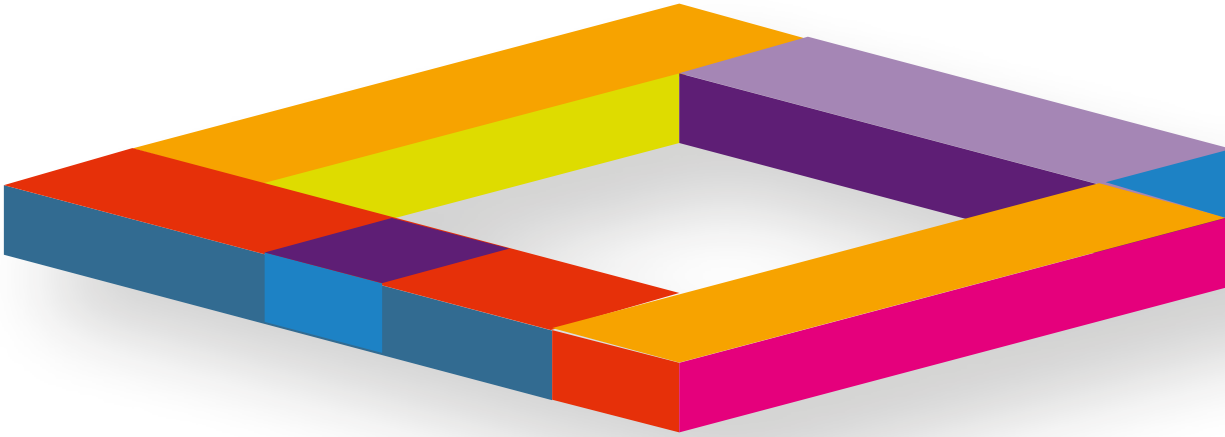
3 Vgl. Christian Link, Schöpfung. Ein theologischer Entwurf im Gegenüber von Naturwissenschaft und Ökologie, Neukirchner Verlagsgesellschaft, 2012, 460.

4 Vgl. Jes 53,8; Ps 88,6; Ps 31,23.

5 Vgl. Ps 139,7-12; Hiob 26,6.14; Spr 15,11.

6 Vgl. das Bild vom „Buch des Lebens": die eingetragenen Namen des Lebens als Aufnahme einer Sehnsucht nach dem Bleiben jenseits der endlichen Lebensgrenze.

7 Vgl. dagegen aber auch den Gedanken der Überwindung der Endlichkeit des Menschen an den „Rändern des alttestamentlichen Kanons"; vgl. hierzu die systematische Annäherung von Günter Thomas, Krankheit als Manifestation menschlicher Endlichkeit, in: Ders./ Schaede/ Höfner (Hgg.), Endliches Leben, 161-192, 170.



Existenz nachträglich revidiert würde. Nichts, was wir waren in unserem begrenzten Glauben, Lieben, Hoffen wird in der Klarheit Gottes verloren sein.[8] Wir werden uns darin selbst und Gott zugänglich, noch hat die Selbst- und Gotteszugänglichkeit ihre Grenze. Hier sind wir beim zeitlichen Sein und Werden von Menschen: Unter dem Diktat des Vergänglichen verliert sich Gottvertrauen, klafft der Graben auf für Taten und Haltungen der Vertrauenslosigkeit: für die Sünde. Wir begehen Fehler mit und ohne Vorsatz. Wir fragen: Was gilt das Vergangene, wenn es so nicht wiederkommt? Es hat seine Würde, ohne als Gewesenes auf immer archiviert zu werden. Es wird aus Gottes Hand neu geschaffen. Wir brauchen angesichts dessen darüber hinaus nicht noch etwas dazu zu verdienen. Was uns bleibt? In Freiheit und Liebe zu tun, was zu tun ist! Soweit also ein Vorbereiten auf die Ewigkeit, ohne die ablaufende Zeit als bloßes Vorspiel zu betrachten.

Gottes Ewigkeit

In Gottes Ewigkeit besteht das Problem der ablaufenden Zeit nicht. „Sie ist das Zusammensein von Vergangenheit, Gegenwart und Zukunft und insofern der Fülle der Zeit. In Gottes Ewigkeit sind sich alle Zeiten gleich nahe, die Zeit nämlich, in der wir sterben, und die Zeit, in der Gott die ganze Welt vollenden wird."[9] In die Ewigkeit aufgenommen zu sein, heißt, zum Schöpfer zurückzufinden. Darin bin ich ganz von dem Erkannten – von Gott – bestimmt, frei von Sünde und Tod. In dieser Hoffnung müssen Zukunftsangst und Endlichkeit keine unheilige Allianz mehr bilden. Die Endlichkeit des Leidens wird in Gottes unendliche Hilfe aufgenommen. Gott bewahrt das Endliche ohne Ende. Die Hoffnungsbilder von Auferstehung und Rettung durch das Gericht hindurch werden zu Bildern der Hoffnung und rufen zur Verantwortung des Einzelnen und des gemeinsamen endlichen Lebens vor Gott. Von dorther ringen wir theologisch darum, dass unsere, ja immer im Diesseitigen verbleibenden Bilder dann auch transparent werden für das Erhoffte und den Erhofften.

Christusbegegnung – eine Wirklichkeit im endlichen Leben

Christus zu begegnen mitten im einmaligen, endlichen Leben, das ist kein abstraktes Theorem, sondern ist auf eine Wirklichkeit bezogen, die sich nicht final von der Endlichkeit bestimmen lässt. Diese Wirklichkeit ist aufgerufen in Erfahrungen. Diese Wirklichkeit wird Reich Gottes genannt und ist kein leeres Jenseits.[10] Sie wird aufgerufen im Feiern der Sakramente.[11] Die Taufe versteht sich als Teilhabe an Leben und Sterben und österlichem Leben Christi und damit jedes Christen. Getauft werden Menschen im Herrschaftsbereich des neuen Lebens, von dem her die Endlichkeit betrachtet wird. Die Glaubenden haben schon gegenwärtig Anteil am Gottesheil. Auch das Sakrament der Abendmahlsgemeinschaft als Festmahl kehrt die Verhältnisse um: Im Feiern wird die ungehinderten Gemeinschaft mit Gott vorweggenommen, schon jetzt davon ausgehend, dass wenn ein Gott für uns lebt, dann werden auch wir in Ewigkeit leben, die er nicht loslässt.

Ethik in der Kraft der Unterscheidung zwischen Finitum und Infinitum

Was aber, wenn wir Endlichkeit nicht als Freiheitsbeschneidung begreifen, sondern als anzunehmendes Vorzeichen des Lebens, unter deren Maßgabe jeder Schritt eine Entscheidung ist, verbindlich und endgültig. Ein ständiges Offenhalten dagegen wäre ein Verneinen der Endlichkeit, denn sich nicht zu entscheiden, ist auch eine Entscheidung – eine uneigentliche.[12] Unendlichkeitswahn und Endlichkeitsignoranz markieren heute die ethischen Herausforderungen. Endlichkeit bedeutet Knappheit, mit der Maß zu finden ist. Auch die

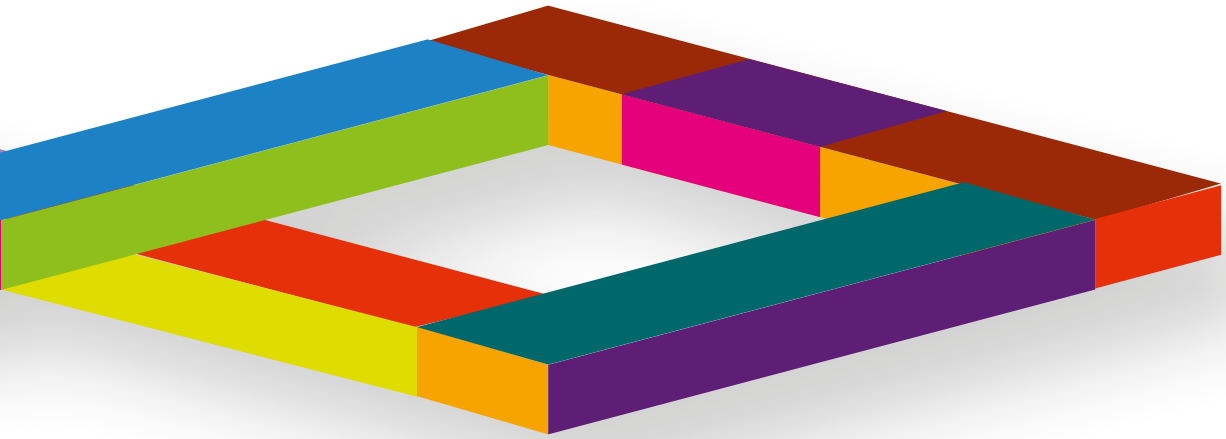
8 Wir werden von einer Klarheit zur andern wandeln, sagt Paulus so wirkungs- wie geheimnisvoll Vgl. 2. Kor 3,18.

9 Unsere Hoffnung auf das ewige Leben. Ein Votum des Theologischen Ausschusses der Union Evangelischer Kirchen der EKD, Neukirchner Verlagshaus, 2006, 77.

10 Von daher kennt der Glaube „in der Hoffnung, welche die Grenzen des irdischen Lebens überschreitet, nur Gott, der seine Schöpfung nicht dem Vergehen überlässt, sondern sie in der Kraft seiner schöpferischen Ewigkeit vollendet. Der Glaube hält sich darum auch jenseits der Grenzendes Lebens aller einzelnen Menschen, die sterben, an diesen Gott, obwohl die universale Vollendung der Welt noch aussteht." (Votum, 84)

11 Ihr Heil oder Heilsames besteht gerade im Erfahren der Umkehrung des Verhältnisses von Leben und Tod. Nicht mehr länger sind wir mitten im Leben im Tod, sondern in der Teilhabe sind wir schon vorwegnehmend mitten im Tod im Leben. Vgl. Martin Luther „Kehr's um: Mitten im Tod sind wir im Leben." , WA 11,140 ff.

12 Vgl. S. Kierkegaard, Entweder – Oder, 148, in: Gesammelte Werke, herausgegeben von Christoph Schrempf, Jena 1992.



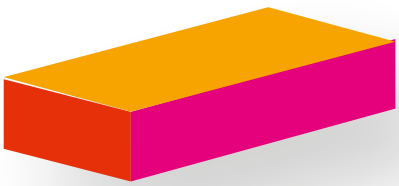
latente Verletzungs- und Krankheitsbedrohung lässt die Endlichkeit in Elend aufkommen und ruft nach einer Haltung.[13] Haltungsfragen werden zu ethischen Fragen, vor allem auch in ihrem hermeneutischen Gewicht: Wie deutet sich das Selbst, wie sind Altern, Krankheit und Behinderung zu verstehen unter den Bedingungen der Endlichkeit? Haben wir noch eine Chance, Altern als radikales Selbstwerden zu begreifen? Einigen können wir uns darauf, die als Qual erlittene Endlichkeit in ihrer hässlichen Fratze nicht schön zu reden, aber: Sind wir nicht in den bereichsethischen Konkretisierungen (Medizinethik) längst den Tendenzen der Narkotisierung der Endlichkeit ausgeliefert (Antiaging-Medizin)? Hat die Rede vom Maß des therapeutischen Einsatzes nach den Kriterien von Gerechtigkeit, Liebe und Hoffnung noch einen Anhalt im medizinischen Alltag? Wie werden denn der Eingang in die und Ausgang aus der Endlichkeit gestaltet und wie gesundheitssystemisch angesichts von Gerechtigkeitsbedürfnis und Rationierung rückgebunden?

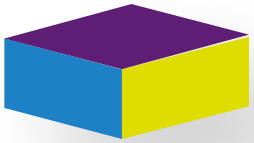
Vollendete Endlichkeit im Fragmentarischen

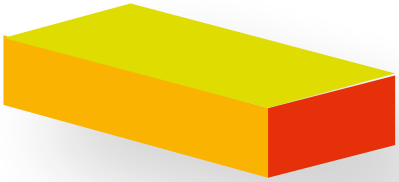
Was, wenn nicht das Begrenzte, sondern das Grenzenlose das Unvollendete wäre?[14]. Denn das Grenzenlose – gedacht nicht von einem Seienden, sondern von der Bewegung her – ist immer nur Teil, nie das Ganze. Das Unbegrenzte ist das sich fort- und durchlaufend Bewegende, zu einem Ziel hinstrebende bleibt unvollendet. Begrenzt ist etwas, das an sein durch Entwicklungen hindurch vollkommenes Ende hin gelangt sein könnte. Menschen leben unter Bedingungen, die sie Geschick nennen, und streben, die ihnen eigenen Möglichkeiten zu verwirklichen. Endliche Bedingungen werden ihnen zum Geschick. Auch das erlittene Kreuz kann als dieses Geschick gelesen werden, das sich dem Menschen Jesus grausam zuspielt und Vollendung seines Lebens verunmöglicht.

Unter diesem Kreuz erkennen Christen den Verzicht auf Vollendung einerseits. Das Schandzeichen wird in der Kreuzesverkündigung gegen gelesen: Da spricht sich eine Liebe aus, die so unbekümmert im Blick auf sich selbst ist, und sich gerade darin ganz verschenkt. Das scheiternde Leben ist das gebende Leben, es ist das sich in die Vollkommenheit Gottes gänzlich hineingebende Leben. Paulus kann gerade unter dem Vorzeichen des Kreuzes dieses Leben mitsamt dem Leben der Gemeinschaft in seiner fragmentarischen Gestalt als vollendetes Leben deuten. Es ist das Begrenzte, das im Licht der Vollendung in seiner eigene Güte und Kraft zu strahlen beginnt, denn es vermag, sich in das Vollkommen hineinzugeben.

Dr. Christina-Maria Bammel ist Oberkonsistorialrätin im Konsistorium der EKBO.







13 Vgl. Günter Thomas, Der begrenzte Mensch : Theologische Skizzen zu Altern, Krankheit und Behinderung / Günter Thomas. - NeukirchenVluyn : Neukirchner Theologie, 2013 (Theologische Anstöße; 7).

14 Vgl. Notger Slenczka, Endlichkeit als Vollendung? Überlegungen im Anschluss an Aristoteles, in: Thomas/ Schaede/ Höfner (Hgg.), Endliches Leben 287-309.

Vorstellungen Jugendlicher

zu einem Leben nach dem Tod

Carsten Gennerich

Einen aktuellen und ausführlichen Überblick zu den eschatologischen Vorstellungen Jugendlicher bietet Gennerich (2015). Im Folgenden sollen demgegenüber zentrale empirische Befunde zusammengefasst werden und anschließend didaktische Perspektiven besprochen werden.

Eine Analyse der unterschiedlichen Zustimmungsprozente gegenüber Antwortvorgaben, was nach dem Tod sein kann, zeigt, dass Jugendliche und junge Erwachsene in der Allgemeinen Bevölkerungsumfrage der Sozialwissenschaften/ALLBUS 2012[1] gegenüber katholischen Jugendlichen im Bistum Augsburg[2] bestimmten Vorstellungen recht unterschiedlich zustimmen: z.B. findet der Himmel zwischen 43% und 91% Zustimmung und die Hölle zwischen 26% und 46%[3] oder die Vorstellung, dass mit dem Tod alles aus ist und es kein Leben nach dem Tod gibt, wird von 7% bis 46% der Jugendlichen geteilt[4]. Aus den einzelnen Zustimmungswerten zu bestimmten Vorstellungen lässt sich jedoch nicht unbedingt eine didaktisch relevante Orientierung gewinnen. Aufschlussreicher ist der Vergleich der Zustimmungswerte gegenüber unterschiedlichen Vorstellungen innerhalb einer Stichprobe Jugendlicher. **Dabei zeigen sich über verschiedene Stichproben hinweg klare Muster:**

(1) Eher positive bzw. belohnende Vorstellungsbilder erhalten mehr Zustimmung als negative bzw. bestrafende Bilder: z.B. findet in allen Studien, die nach dem Glauben an Himmel und Hölle gefragt haben[5], der Himmel mehr Zustimmung[6]. Offenbar bestimmen also eher subjektive Kriterien für das, was wünschenswert ist, die Zustimmung als Reflexionen darüber, was objektiv logisch wäre (z.B. dass der Begriff des Himmels den Begriff der Hölle mitsetzt).

(2) Vorstellungen über ein Leben nach dem Tod haben nur eine begrenzte Lebensrelevanz. So zeigt sich in der ALLBUS 2012 Stichprobe[7], in der 616 Jugendliche und junge Erwachsene nach ihrem Lebenssinn gefragt wurden, dass 94% zustimmen, dass es der Lebenssinn sei, „das Beste draus zu machen", und 91% meinen, dass „man dem Leben nur selber Sinn geben kann", dass jedoch nur 30% einverstanden sind mit der Vorstellung, dass es Lebenssinn gibt, „weil es nach dem Tod etwas gibt"[8]. Für die Sinnkonstruktion wird die Vorstellung eines Lebens nach dem Tod demnach in der Regel nicht benötigt.

(3) Theologisch transzendente Kategorien wie „Himmel" und „Hölle" werden von Jugendlichen bevorzugt weltimmanent gedeutet: In einer Stichprobe von 278 Berliner Gymnasiasten von Klaus-Peter Jörns[9] verstehen 33% den Himmel als einen gleichnishaften Ausdruck für etwas Wunderbares im Leben und nur 19% beziehen ihn exklusiv auf einen Bereich nach unserem Tod . Die Hölle verstehen 55% als einen gleichnishaften Ausdruck für Schreckliches, jedoch nur 13% als einen Bereich, in den wir nach dem Tod kommen können[10].

(4) Auffällig ist desweiteren eine deutliche Zurückhaltung konkreten Vorstellungsgehalten gegenüber: In der Berufsschülerstichprobe von Feige und Gennerich (2008) findet das Item „Ich existiere nicht mehr" mit 31% die deutlichste Zustimmung. Das ist mehr als die Vorstellung eines Wiedersehens mit Bekannten (28% Zustimmung) und einer Begegnung mit Gott (21% Zustimmung). Andersherum lehnen 39% es ab, dass nach dem Tod einfach nichts sein soll[11]. Anders formuliert: 69% können sich im Zweifel ein Leben nach dem Tod vorstellen, sind jedoch nicht bereit sich auf eine konkrete Vorstellung festzulegen. Vielmehr zeigen auch qualitative Studien, dass Jugendliche die Fragen nach einem Leben nach dem Tod reflexiv handhaben, alternative Deutungen bedenken und hypothetisch erwägen[12].

Was bedeutet der Befund soweit? Die Vorstellungen über ein Leben nach dem Tod sind bei Jugendlichen nicht festgelegt und vor allem sind die Vorstellungen nicht durchdacht und mit praktischen Implikationen verknüpft, sonst hätten sie ein größeres Gewicht für die Sinnkonstruktion. Gleichwohl dürften Jugendliche bereit sein, über Vorstellungen eines Lebens nach dem Tod zu reflektieren, weil sie hoffnungsvolle Perspektiven gegenüber eher resignativen Perspektiven grundsätzlich bevorzugen. Auch sind Jugendliche motiviert, nach einen Mehrwert transzendenter Kategorien für das eigene Leben zu fragen, weil dies ihrer tendenziell immanenzorientierten Theologie entgegenkommt. Es ginge dann im Unterricht darum, theologische Deutungsangebote, die sich auf ein Leben nach dem Tod beziehen, mit den Schülerinnen und Schülern sachlich zu durchdenken und auf ihre mögliche Praxisrelevanz hin zu prüfen.

Ein solches Unterrichtsanliegen kann durch eine weitere empirische Analysemethodik unterstützt werden, die ich Wertefeldanalyse nenne. Dabei wird der Umstand genutzt, dass Schülerinnen und Schülerinnen abhängig von ihren Lebenserfahrungen unterschiedliche Werte präferieren (z.B. wer die Welt als bedrohlich erlebt, schätzt Sicherheit mehr als andere). Unterschiedliche Vorstellungen über ein Leben nach dem Tod können dann mit den Wertorientierungen der Schülerinnen und Schüler in Beziehung gesetzt werden, so dass die praktische Bedeutung unterschiedlicher Vorstellungen für unterschiedliche Schülermilieus aufgedeckt werden kann. Eine orientierungsstiftende Landkarte über Nachtod-Vorstellungen kann so visualisiert dargestellt werden. Abbildung 1 zeigt zusammenfassend den Befund verschiedener Studien.

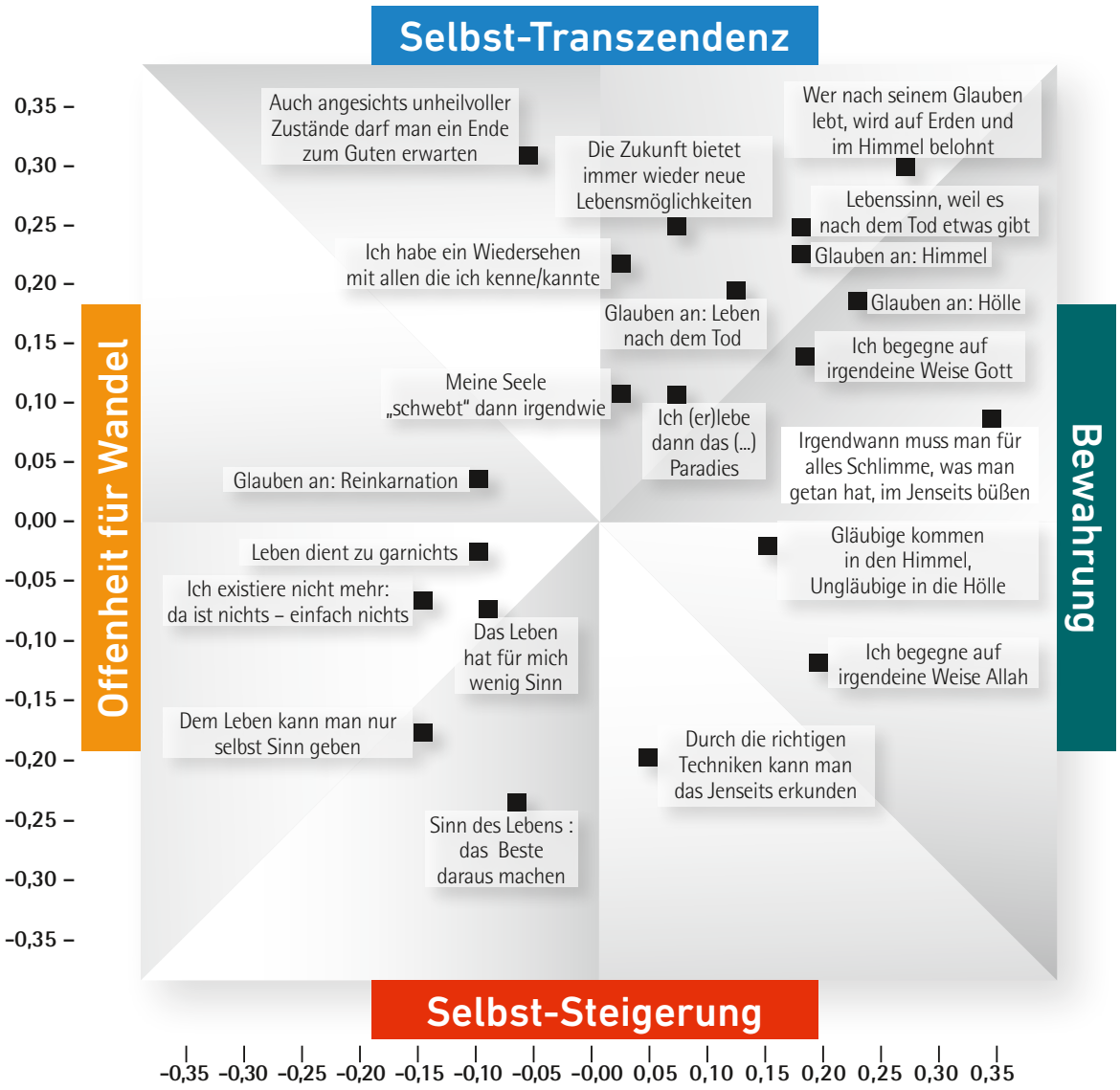


Abbildung 1: Itemauswahl zum Glauben an ein Leben nach dem Tod aus vier verschiedenen Studien zur Religiosität Jugendlicher und junger Erwachsener[13] in Korrelation mit den Wertedimensionen[14]

Die vertikale und horizontale Achse des Feldes beschreiben zunächst zwei Wertedimensionen, die sich in der sozialpsychologischen Forschung als kulturübergreifende Grunddimensionen erwiesen haben und den Gehalt unterschiedlicher Einzelwerte charakterisieren können[15]. Z.B. steht der Wert der Selbstbestimmung eher für Offenheit für Wandel , weil Selbstbestimmung auch bedeuten kann, dass man nicht bereit ist, sein Leben vorgegebenen Traditionen anzupassen. Umgekehrt sichert die Wertschätzung von Traditionen ein Leben vor zu vielen Veränderungen ab. Hilfsbereitschaft stellt sich mit Blick auf die zweite Achse als ein Wert der Selbst-Transzendenz dar, weil Hilfsbereitschaft der Definition von Selbst-Transzendenz als Bereitschaft entspricht, die Bedürfnisse und Interessen anderer Menschen zu beachten, wohin gegen Selbst-Steigerung als Maximierung eigener Interessen definiert wird.

Dargestellt sind in der Abbildung 1 nun die Korrelationen (Maß für den empirischen Zusammenhang zweier Variablen) zwischen der Präferenz der unterschiedlichen Wertepole und den unterschiedlichen Vorstellungen zum Leben nach dem Tod: Eine aufschlussreiche Polarität spiegelt sich zunächst auf der diagonalen Achse oben/rechts vs. unten/links. Dabei zeigt sich, dass Jugendliche, die Werte im Bereich unten/links präferieren, in einer atheistischen Perspektive ein Leben nach dem Tod als nicht vorstellbar ablehnen. Dies steht in einem engen Zusammenhang mit der Betonung der eigenen Autonomie bei der Sinnkonstruktion oder aber mit der Erfahrung der Sinnlosigkeit. Dem gegenüber lokalisieren sich oben/rechts Vorstellungen, die von einem Leben nach dem Tod ausgehen. Andere Studien zeigen nun, dass Jugendliche im Bereich unten/links mehr als andere eine schlechte Beziehung zu ihren Eltern haben und überdurchschnittlich häufig abweichendes Verhalten zeigen[16]. In diesem Erfahrungskontext scheint die Vorstellung, sich nicht in einem Jüngsten Gericht verantworten zu müssen, Urteilsfreiheit zu gewähren und die Erfahrung konflikthafter Familienbeziehungen kann das Leben als sinnlos erscheinen lassen, so dass es schwerer fällt, einen transzendenten Sinn zu erahnen. Jugendliche mit Wertepräferenzen für den Bereich oben/rechts erfahren dagegen eher einen Erziehungsstil, der von Zuwendung, Verlässlichkeit und Kontrolle geprägt ist und in dessen Kontext sie langfristige Zeithorizonte entwickeln können[17]. Vorstellungen eines Lebens nach dem Tod, insbesondere auch verbunden mit einem Wiedersehen verstorbener Angehöriger, drücken damit sowohl eine Wertschätzung gegenüber den positiv erfahrenen Familienbeziehungen aus als auch die Kompetenz, zukünftige Zeithorizonte zu reflektieren.

Der Himmel findet zwischen 43% und
und die Hölle zwischen 26% und 46%

Weitere Differenzierungen sind auf der zweiten Diagonalen oben/links vs. unten/rechts ersichtlich. Die Begriffe „Hölle" und „büßen" verorten sich von der Diagonalen oben/rechts vs. unten/links aus betrachtet eher in Richtung unten/rechts und eher positiv konnotierte Begriffe wie „Himmel", „Lebensmöglichkeiten" und „Ende zum Guten" eher in Richtung oben/links. Auch diese Verteilung lässt sich plausibilisieren. Unten/rechts verorten sich eher Jugendliche mit geringer Bildung, die ihre berufliche Zukunft nicht frei nach ihren Wünschen wählen können[18]. Die klare Unterscheidung von Himmel und Hölle vermittelt somit zumindest auf der Ebene des Glaubens eine Kontrolle über die eigene Zukunft und strukturiert die Wirklichkeit auf einem eher geringen Komplexitätsniveau, das Jugendliche mit geringer Bildung nicht überfordert. Dieser Wunsch nach Kontrolle kommt schließlich auch in der Idee zum Ausdruck, mit den richtigen Techniken Einblick ins Jenseits erlangen zu können. Auf der anderen Seite im Bereich oben/links verorten sich eher Jugendliche mit höherer Bildung und vermögenden Elternhäusern[19]. Die hoffnungsvollere Einstellung (Ende zum Guten) hat daher durchaus eine empirische Ressourcenbasis und die höhere Bildung ermöglicht eine flexiblere Deutung der Wirklichkeit, die auf Dualismen (Himmel/Hölle) verzichten kann. Schließlich lässt sich die stärkere Bejahung von Reinkarnationsvorstellungen im Bereich oben/links am Pol Offenheit für Wandel als Ausdruck des Selbstverwirklichungsstrebens dieser Jugendlichen deuten[20]. So weist Vechtel darauf hin, dass im Westen Reinkarnation als Ausdruck optimistischer Fortschrittshoffnung interpretiert wird, so dass der nie erfüllte Lebenssinn durch Steigerungen des Lebens in einem Nochmal erreicht werden kann. Vor allem könne man bei der Annahme der Reinkarnation von einer Vielzahl an vergessenen Lebensläufen[21] ausgehen, so dass das Individuum vom Druck möglicher Fehlentscheidungen entlastet ist, denn die möglichen Alternativen können in die Vergangenheit oder Zukunft projiziert werden. Da Möglichkeiten der Optimierung vom Individuum selbst genutzt werden müssen, kommt diese Vorstellung der Autonomieorientierung der Jugendlichen im linken Feldbereich entgegen.

Empirisch zeigt sich damit soweit, dass die Präferenz für unterschiedliche Nachtod-Vorstellungen im Kontext der Erfahrungen Jugendlicher plausibilisiert werden kann. Didaktisch aufschlussreich daran ist, dass Jugendliche offenbar durchaus empfänglich sind für unterschiedliche Hoffnungsbilder, die die Sinnkonstruktion in ihren Lebenskontexten zu unterstützen vermögen. **Es ginge dann im Unterricht darum, den Schülerinnen und Schülern die Deutungsperspektiven verschiedener Vorstellungen eines Lebens nach dem Tod in ihrer Lebensdienlichkeit zu erschließen. Zum Beispiel:**

1) Stubenrauch (2010, S. 284) verweist darauf, dass der Himmel nicht in Wellness-Fantasien aufgehen kann. Denn in einer christlichen Perspektive habe der Himmel seinen Grund in der Gemeinschaft mit Christus. Die Liebe, die den Himmel erfüllt, sei daher eine Frucht des Kreuzes und ziele entsprechend auf Versöhnung. Wenn daher Himmel und Kreuz theologisch angemessen zusammengedacht werden, dann können sich auch Jugendliche mit prägenden Konflikterfahrungen angesprochen fühlen, die berechtigter Weise triviale Himmelsvorstellungen von billiger Harmonie zurückweisen. Oder es kann der Himmel mit Karle (2005: 339) als „transzendenter Komparativ" verstanden werden, der in der religiösen Kommunikation die irdische Wirklichkeit verdoppele und damit ermögliche, diese im Licht der Transzendenz neu zu interpretieren und insbesondere ihre Verhältnisse zu kritisieren. Auch in dieser Perspektive zielt der Himmel nicht auf Vertröstung, sondern kann ermöglichen, frustrierende Erfahrungen Jugendlicher ernst zu nehmen. Und schließlich lässt sich auch die Hölle in einer Weise interpretieren, die für Jugendliche unten/links annehmbar sein kann. So verweist Fuchs (2010, S. 101) darauf, dass die Hölle sich auf den Gegensatz von Gut und Böse beziehe (vgl. Mt 25,34; Lk 16,19 31) und ihre Funktion im Kontext der Gerechtigkeitsfrage habe, die angesichts bleibenden irdischen Unrechts nach Ausgleich suche. Die Erfahrung, Unrecht und Benachteiligungen zu erleiden bzw. unfair behandelt zu werden, prägt durchaus die Jugendlichen unten/links[22]. Wird dagegen die Unterscheidung von Himmel und Hölle auf den Gegensatz von Glaube und Unglaube bezogen wie z.B. im Item „Ungläubige in die Hölle", dann werden gerade die Jugendlichen unten/links mit ihren besonders starken Zweifeln gegenüber konventionellen Glaubensvorstellungen verurteilt. Je nach Interpretation der Hölle resultiert also eine entscheidender Unterschied in der zu vermutenden Wirkung auf die Schülerinnen und Schüler.

2) Gegenüber dem Befund, dass Reinkarnationsvorstellungen Erlösung auf der Basis des individuellen Leistungsvermögens konstruieren, lässt sich die christliche Auferstehungsvorstellung profilieren. Sie hat demgegenüber einen Geschenkcharakter, denn hier ist es Gott, der auf der Basis des gelebten Lebens dieses zur Vollendung führt (z. B. Ritter, 1999), so dass sich ein Optimierungsbedarf erübrigt. Insbesondere Menschen, die zu kurz gekommenen sind und ein beschädigtes Leben hatten, erfahren in der Perspektive der Auferstehung einen Ausgleich (vgl. der arme Lazarus, Lk 16,19 31), so dass am Ende die Gerechtigkeit wieder hergestellt ist und nicht nur die Privilegierten und Leistungsfähigen Anteil am Heil haben[23]. Eine so profilierte Interpretation der Auferstehungshoffnung dürfte anschlussfähig sein an Jugendliche im Bereich unten/rechts, die real geringe Ressourcen bezogen auf Bildung und Finanzen haben (s.o.). Darüber hinaus können auch ressourcenstarke Schülerinnen und Schüler, die ihr eigenes autonomes Handlungsvermögen betonen, auf der Basis der Unterscheidung eines leistungs- vs. gnadenbasierten Lebensverständnisses eine reflektiertere persönliche Haltung gewinnen.



3) Empirisch zeigt sich, dass die Jugendlichen im Bereich oben/rechts, die mit den Kategorien „belohnen" und „büßen" die Idee des Jüngsten Gerichts bejahen, mehr Empathie und konstruktives Konfliktverhalten zeigen, wohingegen Jugendliche im unteren Feldbereich eher impulsiv gewalttätig reagieren[24]. Das verhält sich stimmig zu Miggelbrinks[25] Interpretation des individuellen Endgerichts. Denn dieses rücke gerade, was in der gegenwärtigen Welt als ungerechtes Leiden erfahren wird und mache es so erträglicher. Analog zu Paulus, dessen Erwartung des kommenden Gerichts ihn von eigenen Vollstreckungsgelüsten befreie (Röm 12,19 21), könne der psychische Gewinn des Gerichts in der Delegation des menschlichen Rachebedürfnisses liegen, so dass es nicht gewaltsam ausübt werden müsse[26].

4) Eine letzte Perspektive insbesondere für den Feldbereich oben/links könnte in der Theologie Gordon Kaufmans (1993) liegen, die darauf zielt, den engagierten Einsatz für Humanität und Umweltschutz zu stärken, den Jugendliche in diesem Bereich besonders wichtig finden[27]. Es gelte daher kritisch zu prüfen, inwieweit traditionelle theologische Vorstellungen die menschliche Handlungsfähigkeit und Verantwortungsbereitschaft stärken. Wenn z.B. die Vorstellung der Hölle blockierende Ängste und Schuldgefühle stimuliert anstatt ein Selbstvertrauen zu fördern, das die Verantwortungsbereitschaft aktiviert, dann gelte es diese Vorstellung zu verabschieden[28]. Andererseits hält er an der Kategorie „Gott" fest, weil diese z.B. mit der Vorstellung des Jüngsten Gerichts ermöglicht, ein Bewusstsein für die Begrenztheit und Vorläufigkeit menschlicher Handlungen, Entscheidungen und Urteile wachzuhalten[29], und über die Gottesattribute der Liebe und Vergebung humanes und umweltorientiertes Handeln motivieren könne[30].

Die Befunde der empirischen Analyse verweisen daher auf Anschlussstellen für theologische Deutungsperspektiven, die es didaktisch zur Geltung zu bringen gilt.

Dr. Carsten Gennerich ist Professor an der Ev. Hochschule Darmstadt.

1 (GESIS, 2013); **2** (Kuld et al., 2000); **3** (Gennerich, 2015, S. 127); **4** (Gennerich, 2015, S. 130 u. 132); **5** (vgl. GESIS, 2013; Jörns & Großeholz, 1998/eigene Berechnung; Kuld et al., 2000); **6** (Gennerich, 2015, S. 125-129); **7** (GESIS, 2013); **8** (Gennerich, 2015, S. 129); **9** (Gennerich, 2015, S. 129); **10** (eigene Berechnungen, Gennerich, 2015, S. 126); **11** (Gennerich, 2015, S. 133); **12** (S. 151); **13** (Feige & Gennerich, 2008, S. 177; Gennerich, 2010, S. 305; GESIS, 2013; Streib & Gennerich, 2011); **14** (siehe Gennerich, 2015, S. 146-147); **15** (Schwartz, 1992); **16** (Gennerich, 2010, S. 63 u. 102); **17** (Gennerich, 2010, S. 63 u. 277-285); **18** (Gennerich, 2010, S. 56-57); **19** (Gennerich, 2010, S. 56-59); **20** (vgl. Vechtel, 2001, 108); **21** (ebd.: 110); **22** (vgl. Gennerich, 2010, S. 101, 248 u. 288); **23** (Hüttenhoff, 2000, S. 880); **24** (Streib & Gennerich, 2011, S. 53); **25** (2002, S. 151); **26** (Miggelbrink, 2002, S. 36); **27** (vgl. Gennerich, 2010, S. 336-337, 424 u. 434); **28** (1993, S, 168-170 u. 407); **29** (S. 326-327); **30** (S. 370).

Literatur

GESIS (2013), Allgemeine Bevölkerungsumfrage der Sozialwissenschaften ALLBUS 2012. GESIS Datenarchiv, Köln. ZA4614 Datenfile Version 1.1.1, doi:10.4232/1.11753

Feige, Andreas & Gennerich, Carsten (2008), Lebensorientierungen Jugendlicher, Münster: Waxmann.

Fuchs, Ottmar (2010), Menschliche Gerechtigkeit in Gottes Gerechtigkeit aufgehoben und überboten, in: Jahrbuch der Religionspädagogik 26, 96–110.

Gennerich, Carsten (2010), Empirische Dogmatik des Jugendalters, Stuttgart: Kohlhammer.

Gennerich, Carsten (2015), Endzeitvorstellungen Jugendlicher, in: Tobias Faix, Ulrich Riegel und Tobias Künkler (Hg.), Theologien von Jugendlichen, Münster: Lit, 123–156.

Hüttenhoff, Michael (2000), Ewiges Leben: Dogmatische Überlegungen zu einem Zentralbegriff der Eschatologie, in: Theologische Literaturzeitung 125, 863–880.

Jörns, Klaus-Peter & Großeholz, Carsten (1998), Was die Menschen wirklich glauben, Gütersloh: Gütersloher Verlagshaus.

Karle, Isolde (2005), Erzählen Sie mir was vom Jenseits. Die Bedeutung des Himmels für die religiöse Kommunikation, in: Evangelische Theologie 65, 334-349.

Kaufman, Gordon (1993), In the face of mystery: A constructive theology, Cambridge, MA: Harvard University Press.

Kuld, Lothar, Rendle, Ludwig & Sauter, Ludwig (2000), Tod und was dann? Ergebnisse einer Umfrage unter Schülerinnen und Schüler im Bistum Augsburg, in: Religionspädagogische Beiträge 45, 69-88.

Miggelbrink, Ralf (2002), Der zornige Gott. Die Bedeutung einer anstößigen biblischen Tradition, Darmstadt: Wissenschaftliche Buchgesellschaft.

Ritter, Werner H. (1999), Hoffnung/Ewiges Leben, in: Rainer Lachmann, Gottfried Adam & Werner H. Ritter (Hg.), Theologische Schlüsselbegriffe: Biblisch, systematisch, didaktisch, Göttingen: Vandenhoeck & Ruprecht, 154–166.

Schwartz, Shalom H. (1992), Universals in the content and structure of values. Theory and empirical tests in 20 countries, in: Mark Zanna (Hg.), Advances in experimental social psychology, Bd. 25, New York: Academic Press, 1-65.

Streib, Heinz & Gennerich, Carsten (2011), Jugend und Religion, Weinheim: Juventa.

Stubenrauch, Bertram (2010), Der Himmel. Dogmatisches über die Zukunft der Erlösten, in: Una Sancta 65, 282–288.

Vechtel, Klaus (2001), Seelenwanderung oder Auferstehung? Christliche Auferstehungshoffnung angesichts westlicher Reinkarnationsvorstellungen, in: Geist und Leben 74, 106–119.

Vorstellungen vom Tod und dem Danach bei Heranwachsenden

Veit-Jakobus Dieterich

Betrachten wir das Bild der zehnjährigen Magdalena, Schülerin in der 5. Klasse eines Gymnasiums, mit der Überschrift „Wie ist der Tot [Tod]?" (Schambeck 2008, 105)

> Ein Bild der Kontraste! In der Mitte ein Baum. Ein Lebensbaum? Doch fehlen die Blätter. Ein Baum im Winter. Etwas weiter nach rechts unten eine Blume, die blüht, eine Rose, mit Blättern. Eine Blume im Sommer. Im selben Arrangement in der Bildmitte ein Gruppe von Tieren, Tiergesichter. Katzen oder auch ein Hase? Auf dem Baum sitzt ein Vogel oder Eichhörnchen. Darunter ein Vogel, der nach rechts ins Dunkle fliegt, weiter links steigt aus dem Dunkel ein Hermelin auf oder eine Hand mit dem Victory-Zeichen …
>
> Weiter links in der unteren Bildhälfte eine Dreiergruppe von Menschen, die sich aneinanderschmiegen. Menschengesichter, vom Dunkel bedroht, vielleicht schon halb darin verschwunden …
>
> Spiegelbildlich dazu unten rechts zwei oder drei Sonnen, eine ganz in schwarz, in der anderen kämpfen das Helle und das Dunkel miteinander wie bei Yin und Yang; die dritte Sonne scheint von einer Hand gehalten – oder ist es nicht viel mehr die Erde? Links als Pendant eine Hand, die nichts hält, nur die eigenen Finger – gespreizt. Und das ganze Bild durchzogen von Linien und Wellen, rechts oben scheinen sie von einer imaginären Sonne auszugehen als lichte, wärmende Strahlen, an manchen Stellen verdichten sie sich zu Flammen und Feuer. Auf dem gesamten Bild verteilt schwarz schraffierte Flächen, die alles Leben, Pflanzen, Tiere und Menschen, ja auch Sonnen, einkreisen, umzingeln, verschlingen – doch halt: das Leben behauptet sich in dieser dunklen, bedrohlichen Umgebung, ja, es erhebt sein Victory-Zeichen aus dem Dunkel über das Dunkel hinaus, so dass der Winterbaum auf einen Rosensommer hofft – oder ist diese Hoffnung bereits zu gewagt? Mit dieser offenen, unbeantworteten Frage schließt die Bild-Unterschrift …
>
> **„Wie ist der Tod wohl?**
> **Lebt man weiter oder stirbt man für immer?"**

Das „reife", biologische, bei Erwachsenen in westlichen Gesellschaften dominierende Todeskonzept (zum Folg. Büttner/Dieterich 2016, 114-124) lässt sich definieren als aus den vier Subkonzepten Nonfunktionalität, Irreversibilität bzw. Finalität, Universalität und Kausalität aufgebaut und zusammengesetzt.

1. Nonfunktionalität meint dabei das Ende der biologischen und psychischen Lebensfunktionen;
2. Irreversibilität bzw. Finalität bezeichnet die Unumkehrbarkeit des Todes (Wer/was tot ist, wird üblicherweise nicht mehr lebendig);
3. Universalität bedeutet: Alles Lebendige muss sterben;
4. Kausalität fragt nach den in vielerlei Weise möglichen Ursachen des Todes.

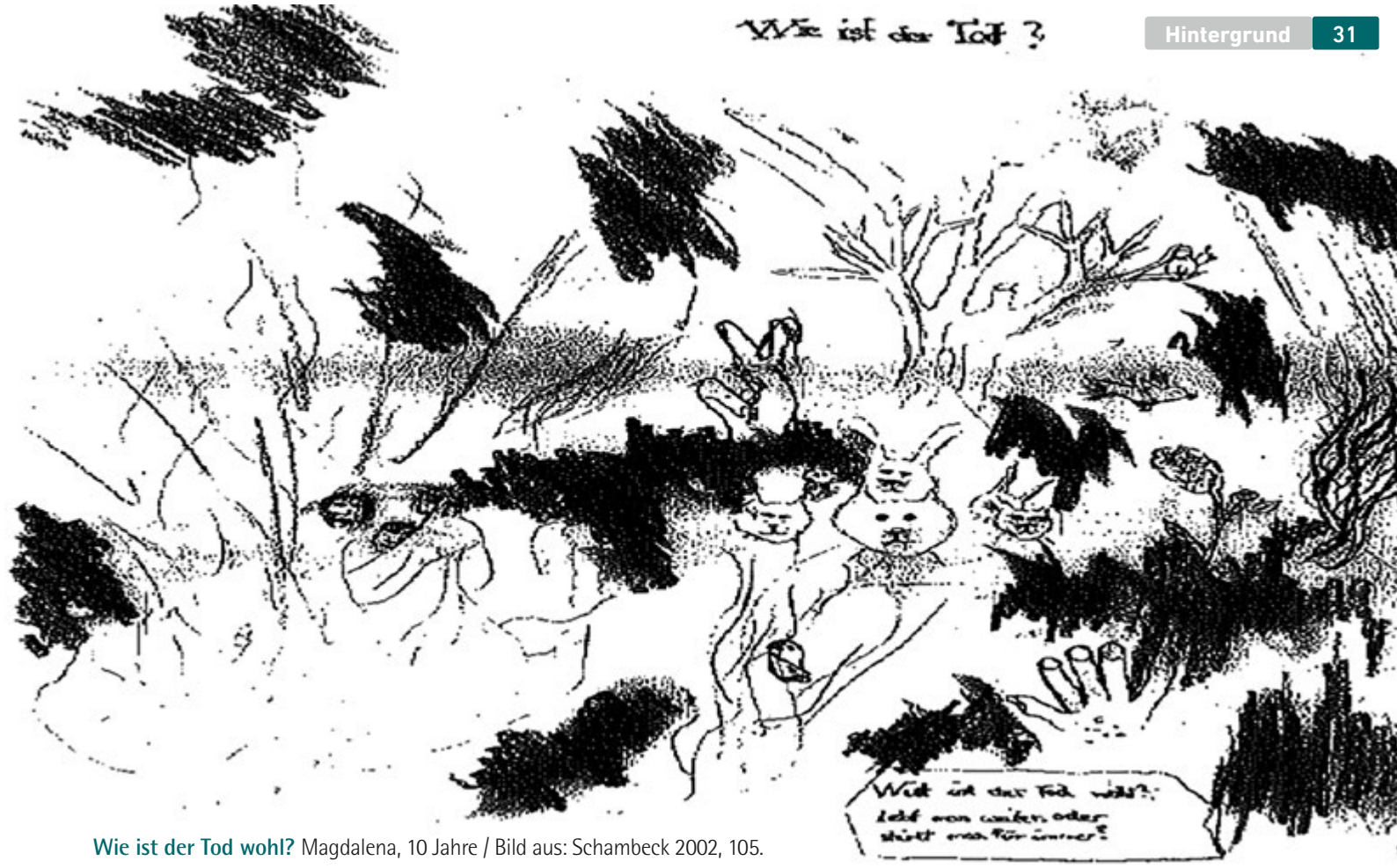
Die ältere, an Piaget orientierte empirische Forschung zum Todesverständnis bei Heranwachsenden, die bis heute in der (religions-) pädagogischen Fachliteratur zum Thema weitertradiert wird, geht davon aus, dass gegen Ende des Kindergartenalters und in der frühen Grundschulzeit (5-8 Jahre) sich bei den Kindern – verbunden mit einem deutlichen Interesse am Phänomen des Todes – das „reife" Todesverständnis einschließlich seiner Subkonzepte entwickelt. Ob sich die einzelnen Subkonzepte in etwa miteinander oder eher nacheinander (und wenn Letzteres, in welcher Reihenfolge) entfalten, darüber gehen die Meinungen und Ergebnisse auseinander. Im höheren Grundschulalter, ab etwa 8 oder 9 Jahren, liegt bei den Kindern dann in der Regel ein umfassendes, „reifes", gleichsam „erwachsenes" Todesverständnis vor einschließlich aller seiner Subkonzepte.

Im Blick auf die emotionale Ebene konzentrierten sich empirische Untersuchungen vorrangig und nahezu ausschließlich auf die mit der Todesvorstellung verbundene Angst. Dabei zeigte sich, dass die jüngeren Kinder recht angstfrei an das Thema „Tod" herangehen, mit zunehmendem Alter und reiferem Todesverständnis aber der „Tod" für die Mehrheit angstbesetzt ist, was wohl vor allem am Gedanken liegt, dass auch die Bezugspersonen einschließlich man selbst sterben müssen (Universalität des Todes), wobei die Angst bei Mädchen und Frauen stärker ausgeprägt ist als bei Jungen bzw. Männern. Empirische Studien weisen zudem darauf hin, dass Gespräche über den biologischen Tod und das Sterben der beste Weg seien, Kinder dabei zu unterstützen, mit der Angst vor dem Tod umgehen zu können.

Das oben dargestellte und interpretierte Bild einer Zehnjährigen zeigt aber, dass die eben referierten Erkenntnisse der Entwicklungspsychologie zur Ausbildung eines „reifen" Todesverständnisses bei Kindern viel zu kurz greifen und die Vielfalt des kindlichen Denkens, Fühlens und Fragens in keiner Weise angemessen abbilden.

Und tatsächlich liefern neuere Forschungen zum Todeskonzept bei Kindern und Jugendlichen vor allem aus dem angelsächsischen Sprachraum ganz andere, teilweise recht überraschende Ergebnisse, die sich folgendermaßen zusammenfassen lassen:

1. Das dargestellte biologische Todesverständnis bilden Kinder früher als bisher angenommen bereits während des Kindergartenalters aus, sodass es in der Grundschulzeit im Normalfall von Anfang an vorausgesetzt werden kann.
2. Ergänzend zum biologischen Todeskonzept entfaltet sich bei vielen Heranwachsenden vorrangig während der Grundschulzeit, möglicherweise aber auch später, zusätzlich ein metaphysisches/



Wie ist der Tod wohl? Magdalena, 10 Jahre / Bild aus: Schambeck 2002, 105.

religiöses Konzept eines Weiterlebens nach dem biologischen Tod, das sich entweder explizit und bewusst zusätzlich zum und neben dem biologischen etabliert oder implizit und weithin unbewusst hinter diesem versteckt. Die Entwicklungslinie verläuft also keineswegs, wie in der aufklärerischen Piaget-Schule angenommen, von frühen magischen oder religiösen zu biologischen, naturwissenschaftlichen Vorstellungen in der späten Kindheit und in der Jugendzeit, vielmehr ruhen umgekehrt religiöse Vorstellungen bei älteren Kindern und Jugendlichen eher zusätzlich und als Bereicherung auf einem biologischen Todesverständnis auf.

3. Die Heranwachsenden scheinen mit dem Operieren mit beiden Modellen keine Probleme zu haben, konzeptionalisieren sie die jeweilige Version doch kontextuell, d.h. in unterschiedlichen lebensweltlichen Zusammenhängen – etwa bei der Ärztin das naturwissenschaftliche, beim Pfarrer dagegen das religiöse.
4. Die Vorstellung des Weiterlebens nach dem Tod lässt sich möglicherweise als ein intuitives religiöses Konzept begreifen. Mitunter – wohl gerade auch in der Jugendzeit – kann es sich in tiefen, dem Alltagsbewusstsein unzugänglichen Schichten verbergen. So zeigte eine Untersuchung bei Studierenden aus Lissabon, dass selbst 60% derer, die nach eigener Angabe nicht an ein Leben nach dem Tod glauben, bei einer Phantasieaufgabe mit eigenen Nachtoderfahrungen rechnen, was den Probanden im Nachhinein selbst merkwürdig vorkommen kann: „Zum Hören, denke ich, bin ich nicht mehr fähig, der Körper ist unbelebt! Doch merkwürdigerweise stellte ich mir vor, ich könnte noch sehen."
5. Das, was nach dem Tod vom Menschen weiter existiert, ist vor allem im Bereich des Fühlens, Wollens und Denkens angesiedelt (nur sehr bedingt auch in dem der Wahrnehmung). Zudem findet es sich sehr häufig in Verbindung mit dem Konzept der menschlichen Seele, die einerseits als Kern der Identität des lebenden „Ich" angesehen wird und andererseits als über den Tod hinaus existierend – mitunter zudem als präexistent.

Für den Religionsunterricht heißt dies, dass wir beim Thema Tod/Nachtod keinesfalls defensiv oder gar apologetisch operieren müssen, vielmehr sehr offen mit einer Vielzahl an Vorstellungen, Gedanken, Wünschen und Ängsten bei den Schülerinnen und Schülern rechnen können, die es in einem subjektorientierten Unterricht aufzunehmen und einzubeziehen gilt, etwa im Sinn eines Theologisierens mit Kindern und Jugendlichen.

Dazu als erstes Beispiel ein kurzer Ausschnitt einer Diskussion in einer dritten Klasse zum Kinderbuch „Hat Opa einen Anzug an?", in dem der etwa fünfjährige Bruno verwirrt wird durch die beiden Aussagen einerseits seines Bruders, der tote Opa liege auf dem Friedhof, und andererseits seines Vaters, Opa befinde sich jetzt im Himmel:

SCHÜLERIN: Aber das stimmt doch auch, der Körper liegt auf´m Friedhof und der Geist ist im Himmel.

Eine zweite SCHÜLERIN: Ich würde nicht sagen Geist, sondern Seele. (zit. nach: Büttner/Dieterich 2016, 120)

Und als zweites Beispiel ein Ausschnitt aus einer Diskussion in einer neunten Klasse:

Francesca: des isch aber schon voll komisch was nach dem tod passiert. wenn man sich da, dann hat mer gar nichts mehr im kopf. ich find des komisch. dann lebsch du g'. des kann mer sich gar nicht VORstellen.

Stefano: ja

Francesca: also ich bin dann sch' ich bin schon neugierig was jetzt nach dem tod passiert

Stefano: manchmal de' denk ich auch, wenn des so wär wie ich da weiterleben [könnte und so

Francesca: [gel, wie wie des allgemein isch, dass du dir gar nicht mehr vorstellen kannsch, ich weiß des isch komisch

Stefano: ja

Christian: ich kann mir vorstellen, dann zich billionen jahre dann einfach nix. so wars ja auch vor meiner geburt sag ich mal. vielleicht war es so vor meiner geburt. man weiß ja auch nicht, dass ich dann ich wär dann schon unendlich, wenns jetzt so war nicht da und auf einmal leb ich dann [...] wenn ich sterbe, dann bin ich einfach tot oder so

Francesca: ja klar, deine seele ist schon tot, aber die geht irgendwie weg [...]. (Bederna 2012, 122)

Literatur:

Bederna, Katrin (2012): „seele ist mal wieder die einzigartigkeit des menschen" – Jugendtheologien der Seele, in: Dieterich, Veit-Jakobus (Hg.) (2012), Theologisieren mit Jugendlichen – Ein Programm für Schule und Kirche, Stuttgart. 114-134

Büttner, Gerhard / Dieterich, Veit-Jakobus, Entwicklungspsychologie in der Religionspädagogik (UTB), Göttingen 2016, 2. Aufl. (Der vorliegende Beitrag stellt im Wesentlichen eine – durch die Bilder und deren Interpretation ergänzte – Zusammenfassung von Kap. 7.5. dieses Buches dar, S. 114-124. Dort finden sich auch genauere Hinweise auf die hier nur summarisch erwähnten empirischen Untersuchungen samt Grafiken und Literaturbelegen.)

Schambeck, Mirjam (2002), Riesenschwer und kinderleicht. Kinder denken über den Tod nach, in: JaBuKi 1, 105-113

Prof. Dr. Veit-Jakobus Dieterich lehrt Evangelische Theologie/Religionspädagogik an der Pädagogischen Hochschule Ludwigsburg

In einer vierten Klasse fanden sich bei der Thematik die unterschiedlichsten Vorstellungen bei den Kindern, eigentlich die wichtigsten Varianten der auch in den Religionen und Kulturen vertretenen Modelle – mit Ausnahme der eher schwer zugänglichen neutestamentlichen (leiblichen) Auferstehungshoffnung. Und die Viertklässler stellten ihre Gedanken auch bildlich dar: eine Uhr für den Gedanken der Reinkarnation und des erneuten Lebens auf der Erde; ein Skelett für den Ganztod; ein Paradiesgarten für das ewige Leben im Himmel. Oder eben auch die recht typische Mischung aus naturwissenschaftlicher und religiöser Sicht, wie auf dem folgenden Bild:



Zeichen zur Erinnerung

Gespräche über den Bestattungswunsch mit Älteren

Antje Mickan

Wer mit 80 Jahren noch gut laufen kann und das Grab der Freundin oder des Bruders aufsucht, steht heute oftmals vor einer Rasenfläche ohne Kennzeichnung infolge einer diesbezüglichen testamentarischen Verfügung der betrauerten Person. Beim Ausfindigmachen von Erinnerungszeichen weiterer verstorbener Bekannter oder Verwandter führt der Weg vorbei an Gräbern vielfältiger Größe, Gestaltungs- und Pflegeart. Jüngere Menschen sind als Friedhofsbesucher selten zu entdecken. Während für Seniorinnen und Senioren bei einem solchen Gang die Überlegung „Wie wird mein Grab einmal aussehen?" kaum ausbleibt, stellen sich aus kulturtheoretischer und praktischtheologischer Perspektive vor allem Fragen nach der Bedeutung all dieser Formen sowie nach ihrer Funktion für gelebte Trauer-, Erinnerungs- und Religionskultur. In meiner Untersuchung,[1] aus der ich Ihnen im Folgenden Ergebnisse vorstellen möchte, werden diese Sichtweisen miteinander verbunden. Das Zentrum der Arbeit bilden qualitative Interviews mit älteren Menschen zu ihren Bestattungswünschen.

1 Vgl. Mickan, Antje: „Wenn ich irgendwo so 'n Steinchen da hätte mit Namen". Bestattungswünsche älterer Menschen. Eine praktischtheologische Untersuchung zu Altern, Sepulkralkultur und Seelsorge, Berlin 2015.

Die Frage nach der eigenen Bestattung

Noch vor wenigen Jahrzehnten hätte die Frage nach der eigenen Bestattung an einen älteren Menschen ein weithin gültiges Tabu verletzt. Davon kann heute nicht mehr grundsätzlich ausgegangen werden. Menschen leben zu Beginn des 21. Jh. nicht nur durchschnittlich länger, sondern Ältere auch auf vielfältige Weise anders. Vorstellungen vom Alter als Zeit des Abschiednehmens und auf AufdenTodZugehens treten gegenüber Konzepten zurück, welche Aktivität, Selbstverantwortung, Selbstorganisation und Selbsterfindung als Aufgaben des Alters ansehen. Mit dieser Entwicklung ist auch die Aufgeschlossenheit Älterer gewachsen, sich mit Angelegenheiten zu befassen, die ihre Person über das Lebensende hinaus betreffenden. Sicher erfordert das persönliche Stellen der sepulkralen Frage angesichts der Ernsthaftigkeit des Hintergrundes auch in der späten Moderne Sensibilität. Und es ist sehr wohl möglich, dass für die Angesprochenen Bestattungsangelegenheiten ausschließlich in die Zuständigkeit der Nachkommen fallen. Im Zusammenhang der von mir durchgeführten Interviewerhebung zeigte sich jedoch eine große Aufgeschlossenheit vieler Älterer für die selbstverantwortliche

	Raum	Kennzeichnung	Konzept von Tod, Körper	erwartete Anschlüsse	individuelle Konzepte
Körperbestattung	Doppelgrab, Garten	individueller Stein	Konservierung / Schlaf	Grabpflege u. Besuch	dauerhafte, integre Verbindung
	Einzelrasengrab	individuelle/r Platte/ Stein	Erlösung, NichtmehrSein	keine private Pflege möglich	Endlichkeit als Herausforderung
	Gemeinschafts-rasengrab	Gemeinschaftsstele	allmähliches Vergehen	keine private Pflege nötig	Geschichte sein und werden
Feuerbestattung	Partnergemeinschafts-grabanlage	Namensstele mit Partnerfeld	Wissenschaftliche Todesutopie/Nachtod-erfahrung erwogen	keine private Pflege möglich, div. Grabbesucher	Vermeidung von Kontingenz durch planvolles Handeln
	Gemeinschaftsbaum mit Partnerin	Namens-, Spruchtafel	natürliche Umwandlung	Grabbesuch von Tochter im Wald möglich1	Harmonie in Beziehungsräumen
	Urnenhain	individueller Stein	DaSein, LeibSeele Dichotomie	Trauerbesuch u. Blumengabe möglich	Offenheit für Neues und Verbundenheit zur Familie
	Urnenhain	anonym	WegSein, LeibSeele Dichotomie	kaum Grabbesuch erwartet	DaSein im Leben, WegSein im Tod
	Streuwiese	anonym	NichtmehrSein	kein Grabbesuch erwartet	tätige Präsenz ohne Selbstbemitleidung

Tabelle: **Hintergrundkonzepte und Deutung von Bestattungswünschen** exemplarischer Interviews



Auseinandersetzung mit der funeralen Thematik. In so nicht vorhergesehener Offenheit erzählten die beteiligten Probandinnen und Probanden im Alter zwischen 72 und 89 Jahren von ihren Wünschen zur Grabgestaltung und Trauerfeier wie auch damit zusammenhängend von ihrem Leben, von dem, was besonders von Bedeutung war, was am Ende zählen soll und zeichenhaft einmal am Grab zu sehen sein könnte.

Die Tabelle (vorherige Seite) fasst zentrale Konzepte der untersuchten Bestattungswünsche schematisch zusammen.

Erwägungen über die grundsätzliche Verfügbarkeit von Angehörigen sowie deren Belastbarkeit mit Grabpflegeaufgaben und finanziellem Aufwand bildeten zwar durchaus vordergründige Motivbündel, doch rückten diese beim Erzählen in den Kontext der eigenen Geschichte. Indem also der Mensch veranlasst ist, über eine für das Selbst angemessene Bestattungsform nachzudenken, tritt das sich nähernde Lebensende ebenso ins Bewusstsein wie sich die Frage nach der eigenen personalen und sozialen Identität aufdrängt, die mit der Bestattung gewissermaßen in eine kulturelle Form der Erinnerung gegossen werden soll. Was bedeutet mein Tod für mich, für mein Leben heute, für andere und vielleicht auch für meine Seele? Wer oder was gibt mir die Kraft, die Freude, den Mut weiterzuleben und Herausforderungen zu bewältigen? Wer wird meiner gedenken? Was soll die Öffentlichkeit an meinem Grab zu Gesicht bekommen und was nicht? Im Kontext einer Sepulkralkultur mit pluralen Möglichkeiten leiten derartige Gedanken zum eigenen Selbst die Ausbildung einer Präferenz für konkrete Bestattungsformen an. Dass diese Gedanken im hohen Alter mitunter Gefühle der Einsamkeit und Sinnkrisen verstärken mögen, der Eindruck, schon vor dem leiblichen Tod für die Welt gestorben zu sein, den Wunsch nach einem anonymen Grab nahelegen mag, zeigt umso mehr die notwendige Sensibilität, welche Gespräche zur Bestattung mit Älteren erfordern. Auf der anderen Seite ist zu vermuten, dass ein Interesse – gerade der (Ur-)Enkelkinder – an den Vorstellungen zur Beisetzung auch als Interesse an der eigenen Person positiv aufgefasst wird. Das Verhältnis zur übernächsten Generation ist häufig weniger konfliktbelastet als zu den direkten Nachkommen und außerdem werden Enkel kaum in organisatorischer Verantwortung der Bestattung ihrer Großeltern stehen, was Gespräche zu diesen Angelegenheiten erleichtert. So ist es durchaus wahrscheinlich, dass sich an die Frage: „Oma, hast du schon mal an deine Beerdigung gedacht?" – bei einer deutlichen Bereitschaft der Jüngeren zum Zuhören – ein längeres Gespräch ergibt, vielleicht zu Enttäuschungen und Familienkonflikten, vielleicht aber ebenfalls zu existentiellen Themen, zu Lebenssinn und tragenden Beziehungen. Wenn im Religionsunterricht der neunten und zehnten Klassen die Auseinandersetzung mit Sterben und Tod auf dem Lehrplan steht, ist es denkbar, auch Gespräche zur Bestattung mit Älteren als optionale Aufgabe vorzubereiten. Dazu kann eine kurze Einführung in die Funktion gegenwärtiger Bestattungskultur, wie sie nun folgen soll, hilfreich sein.

Bestattungskultur als soziokulturelle Projektionsfläche

Als Teilsegment von Kultur dient auch Sepulkralkultur in einer sich ausdifferenzierenden Gesellschaft dazu, Menschen Orientierungsmöglichkeiten anzubieten. Sie spiegelt Identität, lässt diese im gemeinsamen Handeln erfahrbar werden und zeigt Grenzen zum Fremden auf. Dabei sind Bestattungen nicht nur kulturelle, sondern meist auch religiöse Ereignisse, im kirchlichen Kontext Ereignisse von Religion, die zugleich soziale Leistungen darstellen. Sie erinnern an persönliche wie gemeinschaftliche Geschichte, beziehen sich auf personale wie soziale Identität, vermitteln Menschenbilder, Todesbilder und mit fortschreitendem demografischem Wandel immer häufiger auch Altersbilder. Hinzu kommen die Würdigung der Verstorbenen sowie die Begleitung trauernder Hinterbliebener.

An Bestattungen haben verschiedene Elemente Anteil, die mit kultureller Bedeutung aufgeladen sind und zusammen eine Art Komposition ergeben. Im Mittelpunkt jeder Bestattung steht der Körper der Verstorbenen, der – begleitet von rituellen Handlungen und Verbalisierungen – aus der Welt der Lebenden an einen signifikanten Ort der Toten verbracht wird. Eine von mir entworfene Typologie der Bestattungsformen konzentriert sich auf die üblicherweise von privater Seite gewählten Elemente und fasst sie als Kategorien mit einer spezifischen Codierung. Dies sind die Umgangsweise mit dem Leichnam und der Grabort bzw. -raum, wobei sich hier eine weitere Unterteilung in den Raumcharakter und die Raumordnung als sinnvoll erwies. Mit den Umgangsweisen mit dem Leichnam sind unterschiedliche religionskulturelle Konzepte verbunden. Die Körpererdbestattung beispielsweise steht hierzulande traditionell eng in Verbindung mit einem Glauben an die Auferstehung wie auch mit Vorstellungen vom Tod als Schlaf. Fernerhin ist eine zeitliche Entsprechung des allmählichen Vergehens des Körpers im Erdreich und der Trauer kulturell von Bedeutung. Wer sich also eine Körpererdbestattung wünscht und diesen Wunsch auch begründet, ermöglicht die reziproke Wendung der Frage: Wie sind die bekannten kulturellen Konzepte mit den individuellen Vorstellungen vereinbar? Entsprechendes ist mit Blick auf eine Kremierung des Leichnams und der sich anschließenden Beisetzungsform möglich. Kommt der Ort der Bestattung mit seinem spezifischen räumlichen Charakter – etwa dem eines Gartens,

einer Wiese oder eines Waldes – in den Blick, handelt es sich dabei typischerweise um ein Zeichen für die personale Identität. Was zeichnete die Verstorbene besonders aus, wer ist der Tote jetzt? Ein grüner Rasen zum Beispiel, der über etwas wächst, steht sprichwörtlich für allmähliches Vergessen und Vergeben, aber auch für Robustheit und widerständige Lebenskraft, was in der einen oder anderen Weise als eine Eigenschaft der im Rasengrab Erinnerten gedeutet werden kann. Die soziale Identität der Verstorbenen wird dagegen durch eine spezifische Raumordnung – etwa eine Einzel- oder Gemeinschaftsgrabstätte, eine Gemeinschaftsfläche oder ein offener Raum – abbildbar. Im Gespräch mit Angehörigen oder Personen, die an ihr eigenes Grab denken, kann der betreffende Wunsch interaktiv gedeutet werden und so zu einer neuen Sicht auf erinnerte oder aktuell erfahrene Beziehungen führen.

Antje Mickan, Braunschweig

Literatur

Benkel, Thorsten; Meitzler, Matthias: Sinnbilder und Abschiedsgesten. Soziale Elemente der Bestattungskultur, Hamburg 2013.

Happe, Barbara: Der Tod gehört mir. Die Vielfalt der heutigen Bestattungskultur und ihre Ursprünge, Berlin 2012.

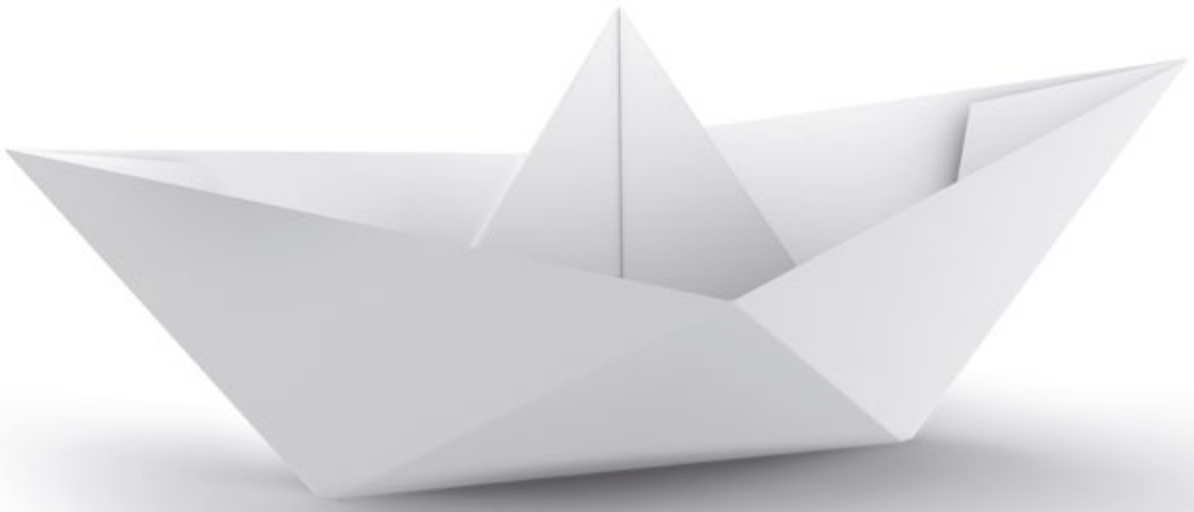
Höpflinger, François: Sozialgerontologie: Alter im gesellschaftlichen Wandel und neue soziale Normvorstellungen zu späteren Lebensjahren. In: Klie, Thomas; Kumlehn, Martina; Kunz, Ralph (Hg.): Praktische Theologie des Alterns, Berlin 2009, S. 55-73.

Klie, Thomas: Bestattungskultur. Umgangsformen angesichts des Todes. In: Ders.; Kumlehn, Martina; Kunz, Ralph (Hg.): Praktische Theologie des Alterns, Berlin 2009, 409-428.

Kumlehn, Martina: Lebenskunst im Alter. Herausforderungen für (religiöse) Bildungsprozesse. In: Dies., Klie, Thomas; Kunz, Ralph; Schlag, Thomas (Hg.): Lebenswissenschaft Praktische Theologie?!, Berlin, New York 2011, S. 271-289.

Mädler, Inken: Die Urne als ‚Mobilie'. Überlegungen zur gegenwärtigen Bestattungskultur. In: Klie, Thomas (Hg.): Performanzen des Todes. Neue Bestattungskultur und kirchliche Wahrnehmung, Stuttgart 2008, S. 57-75.

Mickan, Antje: „... wenn ich irgendwo so'n Steinchen da hätte mit Namen". Bestattungswünsche älterer Menschen. Eine praktisch-theologische Untersuchung zu Altern, Sepulkralkultur und Seelsorge, Berlin 2015.



Thema „Endlichkeit“

Filme im AKD



1, 2, 3 des Christentums

Reinhard Körting. Deutschland 2012;
4 Dokumentarfilme, f., 36 Min

Christentum - was ist das eigentlich? Wer ist Gott? Wer ist Jesus? Was hat es mit Tod und Auferstehung auf sich? Und was ist das eigentlich, Heiliger Geist? Die Schülerin Nico befragt dazu Passanten in der Innenstadt und besucht anschließend einen katholischen Pfarrer. Die DVD vermittelt Basisinformationen zum Thema Christentum ohne katechetische Schwere und mit einem kleinen Augenzwinkern. Sie enthält 4 in sich abgeschlossene Filme (je 8-11 Min.).

ab 14

Jesu Tod und Auferstehung



Franziska Angerer. Deutschland, 2013;
Animationsfilm, f., 12 Min.

Der Tod und die Auferstehung Jesu können zwar als die Themen des Christentums schlechthin gesehen werden, sind aber gerade für Grundschulkinder schwierig zu vermitteln. Den verfilmten Bildern des Künstlers Dieter Konsek gelingt es, das Thema feinfühlig und kindgerecht umzusetzen. Das Arbeitsmaterial hilft dabei, Anknüpfungspunkte der Bibelgeschichte in der Lebenswirklichkeit der Kinder aufzuspüren.

ab 4 Jahren

Glaube, Gott und letztes Geleit: Unterrichtsmaterial zu jüdischen, christlichen und muslimischen Bestattungen

Karlo Meyer. Göttingen: Vandenhoeck & Ruprecht, 2015;
DVD mit Film und Materialien als PDF

Das sensible Thema Tod wird häufig grundsätzlich tabuisiert. Diese Tendenz kann sich in fremden religiösen Kontexten durch Unkenntnis sogar noch verstärken. Diese DVD zeigt exemplarischfokussierend die Bestattungskultur in Judentum, Christentum und Islam. Sie lädt in vier erprobten modularen Unterrichtseinheiten dazu ein, genauer hinzuschauen – beim Anderen, aber auch bei sich selbst.

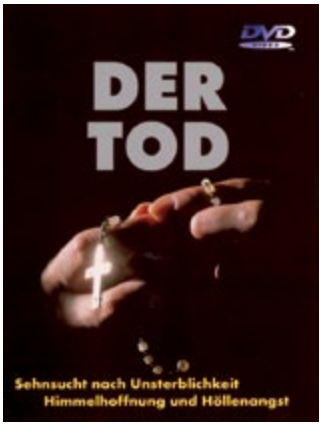


Das umfangreiche Material ist lebenspraktisch angelegt. Darin werden religiöse Zeichen gedeutet, sowie Fragen der Trauer, Fragen nach Leid und Schmerz interreligiös aufgenommen. Der ca. 30-minütige Film stellt auf der Basis von authentischen Interviews je eine Bestattung in den abrahamischen Religionen nach.

ab 12

Der Tod: Sehnsucht nach Unsterblichkeit, Himmelhoffnung und Höllenangst

Jan Biekehör. Deutschland. 1996;
2-teilige Dokumentarfilme, f., 2 x 45 Min.



Film 1: „Sehnsucht nach Unsterblichkeit - die Antwort der Religionen“. Die FilmDokumentation sucht in den Grabkammern des alten Ägypten nach den Visionen einer jenseitigen Existenz. Sie schildert die Entwicklung des Jenseitsglaubens von den führen Vorstellungen der griechischen und altisraelitischen Schattenreiche bis hin zu den differenzierten Systemen von Himmel und Hölle bei Juden, Christen und Moslems

Film 2: „Himmelhoffnung und Höllenangst - Was Menschen für das Jenseits tun“. Die Hoffnung auf ewiges Glück im Himmel, die Angst vor den fürchterlichen Qualen der Hölle haben jahrtausendelang die Menschen bewegt, ihr Denken und Handeln beeinflusst. Der Film zeigt die Anfänge des Christentums, als Menschen in der Hoffnung auf baldiges Himmelsglück bereit waren, sich einen grausamen Tod auszusetzen bis zu radikalen christlichen und jüdischen Gruppierungen unserer Tage, die ihr ganzes Leben ausrichten auf ein Ziel, das außerhalb dieser Welt liegt.

ab 14

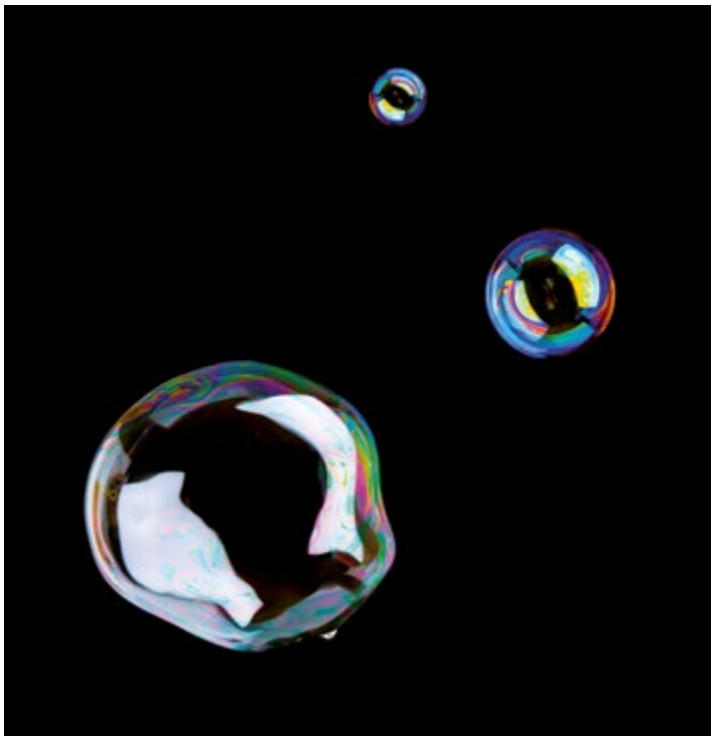
Totenwache



Gregor Höppner. Deutschland. 2010; Kurzspielfilm, f., 12 Min

Ein junger Mann auf einem Totenbett, eine Gruppe von Menschen, in stummer Trauer verharrend. Während Stille sich ausbreitet, schlägt der Tote die Augen auf, blickt auf die Lebenden, erhebt sich, weckt die Eingeschlafenen und beginnt, mit ihnen zu tanzen. Es scheint, als wolle er Einzelne, die sich argwöhnische Blicke zuwerfen, miteinander versöhnen. Der Tanz wird immer ausgelassener und fröhlicher. Die Mienen der Trauernden werden entspannter und zugewandter. Der Tote hat sein Ziel erreicht. Er legt sich zufrieden nieder und schließt die Augen. Nach dem Motto „Jedes Ende kann auch der Anfang von etwas Neuem sein" ein sehr konzentrierter Kurzspielfilm über die Möglichkeit von Versöhnung im Angesicht des Todes und die Perspektive der Auferstehung.

ab 15



Literaturtipps: Schwerpunkt Bilderbücher in der Grundschule

Opas Insel

Benji Davies; Aladin-Verlag, Hamburg 2016

Was bleibt, wenn ein geliebter Mensch geht? Phantasievolle, detailreiche Bilder, die viel Spielraum lassen und eine einfühlsame Geschichte über einen Jungen, seinen Opa und eine geheimnisvolle Insel. Auf eine sehr lebensbejahende und versöhnende Weise wird einerseits von Trauer, und Abschied nehmen und zum anderen von der Kraft trostspendender Erinnerungen erzählt.

Ab 5 Jahren



Die besten Beerdigungen der Welt

Ulf Nilsson, Eva Eriksson;
Moritz-Verlag, Frankfurt/M. 2006



„Die ganze Welt ist voll von Toten" sagt eines der drei Kinder, die der Langeweile entfliehen wollen und dabei die Endlichkeit allen Lebens entdecken. Angefangen bei der toten Hummel entsteht die Idee ein Beerdigungsinstitut zu gründen und sogleich alle toten Tiere zu begraben. Inklusive Feier von Trauerritual, Grabrede und Holzkreuz spielen die Kinder Bestattungsrituale der Erwachsenenwelt nach. Phantasievolle, leichtfüßige Dialoge und der für Kinder typische sorglose Umgang mit dem Tod, machen deutlich, dass dieser zum Leben dazugehört.

Ab 6 Jahren.

Für immer

Kai Lüftner; Beltz & Gelberg, Weinheim 2016



Wie lang ist eigentlich „für immer"? In dem poetischen Bilderbuch geht es um die Erfahrung des Todes aus der Sicht eines kleinen Jungen. Einfache, ruhige Bilder werden der schmerzhaften Irreversibilität des Todes entgegengesetzt, die der kleine Egon durch den Tod seines kranken Vaters erfährt. Der Umgang mit Trauer, Gefühle wie Angst, Verlassenheit, Hoffnung und Sehnsucht geben Gesprächsimpulse, um den Verlust eines geliebten Menschen im Unterricht zu thematisieren.

Ab 7 Jahren.



Lakritzbonbons

Sylvia van Ommen; Moritz-Verlag, Frankfurt/M. 2003

Oskar und Jule verabreden sich per SMS zu einem Treffen im Park. Bei Kaffee und Lakritz philosophieren sie angeregt über den Himmel, Tod und Freundschaft. Ein Bilderbuch, das durch seine Orientierung an der kindlichen Wirklichkeit wunderbar für theologische Gespräche mit Kindern und Jugendlichen geeignet ist.

Ab 5 Jahren.

Alles hat seine Zeit

Jude Daly, Gabriel, Stuttgart 2006

Alles hat seine Zeit, was unter dem Himmel geschieht. Geboren werden hat seine Zeit. Sterben hat seine Zeit. Weinen hat seine Zeit. Lachen hat seine Zeit. Schweigen hat seine Zeit. Reden hat seine Zeit. Streit hat seine Zeit. Friede hat seine Zeit ... Einer der bekanntesten biblischen Texte über die Zeit. Vers für Vers in Szene gesetzt in künstlerischen und dennoch in ihrer Schlichtheit bestechenden Bildern.



ab 5 Jahren

Gehört das so??!

Die Geschichte von Elvis

Peter Schössow, Hanser, München 2005



„Gehört das so?", so brüllt die Kleine ihre Wut über den Tod ihres geliebten Vogels Elvis der Welt entgegen. Das liebevolle Verständnis einer Gruppe drolliger Freunde spendet ihr Trost und läßt sie endlich in Geborgenheit trauern. Ein Trostbuch für Kinder und ein wunderbares Bilderbuch voll Poesie.

ab 5 Jahren

Wie man unsterblich wird

Jede Minute zählt

Sally Nicholls. Aus dem Englischen von Birgitt Kollmann, Hanser Verlag, München 2008.

Sam ist elf und hat Leukämie. Aber er verzweifelt nicht, sondern beschließt, die Zeit zu nutzen. Er stellt Fragen, die er früher nicht gestellt hat. Wieso Gott Kinder krank werden lässt oder ob die Welt noch da sein wird, wenn es ihn vielleicht nicht mehr gibt. Seine Beobachtungen, Gedanken und Erkenntnisse hält er in einem Tagebuch fest – mit dem wissenschaftlichen Vorsatz, sein Sterben für die Nachwelt zu dokumentieren. Sogar für die schwierige Frage, wie er den Moment seines Todes darstellen soll, hat er eine Lösung parat: einen Fragebogen für seine Eltern. Doch bevor es so weit ist, will er sein Leben in vollen Zügen genießen. Zusammen mit seinem ebenfalls krebskranken Freund Felix erstellt er eine Liste mit Dingen, die er unbedingt noch erleben will: einen Weltrekord aufstellen. Teenager sein. In einem Luftschiff fahren. Und tatsächlich gelingt es den beiden, die Liste auf höchst originelle Weise abzuarbeiten.



ab 10 Jahren

Impressum

Herausgeber:

Amt für kirchliche Dienste,
Goethestr. 26-30, 10625 Berlin,
Direktor Matthias Spenn (V.i.S.d.P.)

Kontakt:

030/3191-278
religionspaedagogik@akdekbo.de
http://www.akdekbo.de/paedagogischtheologischesinstitut/zeitsprung
ISSN 1869-3571

Schriftleitung:

Dr. Jens Kramer

Redaktion:

Prof. Dr. Christine Funk
Christian Hannasky
Ulrike Häusler
OKR Dr. Friedhelm Kraft
Cornelia Oswald
Prof. Dr. Henning Schluß
Dr. Susanne Schroeder

Namentlich gekennzeichnete Artikel geben nicht unbedingt die Meinung der Redaktion wieder. Die Redaktion bemüht sich, alle Rechteinhaber der verwendeten Texte und Bilder zu ermitteln. Dies ist nicht in allen Fällen möglich. Ansprüche werden im Rahmen der üblichen Vereinbarungen abgegolten.

Layout/Satz:

axeptDESIGN.de

Druck:

Brandenburgische UniversitätsDruckerei

Bildnachweis:

Titel: © Franz Pfluegl - Fotolia
U2: © Florian Holzherr/evfbs, James Turrell, Kapelle Dorotheenstädtischer Friedhof, Berlin-Mitte, 2015 und © Juliane Bluhm
S.11, 12, 24-25, 27, 29 Illustration, N. Friedrich, axeptDESIGN;
S. 21: © Lane Erickson - Fotolia;
S. 22: © Zimmer Dimitri - Fotolia

Erscheinungsweise:

Halbjährlich

© AKD

Vorschau Schwerpunkt im nächsten Heft

Du siehst mich

www.akd-ekbo.de

Fortbildungen

AKDThementag: Bibel reloaded	Leitung: Dr. Jens Kramer, Magdalena Möbius, Andreas Pech, Mareike Witt Referenten: OKR Dr. Bammel u.a.	**22. September 2016** **12:30–16:30 Uhr**	**AKD** Berlin
„Ein Christus nach dem Leben…“ Jüdische Spuren in christlichen Kunstwerken	Leitung: Stephan Philipp, Hannes Langbein Referenten: Thomas R. Hoffmann Prof. Almut Bruckstein,	**29. September 2016** **14:00–17:30 Uhr**	**Gemäldegalerie** Kulturforum, Mattthäikirchplatz 6.
Auf den zweiten Blick – Religion im Alltag! Ein Fotografieprojekt mit Kindern und Jugendlichen	Leitung: Paula Nowak Referentin: Sofia Mellitzer	**6. Oktober 2016** **10:00–16:00 Uhr**	**AKD** Berlin
Hoffnung, Befreiung, Erlösung – Die „Tribute von Panem“ im Religionsunterricht	Leitung: Dr. Jens Kramer Referentin: Julia Schimming	**8. November 2016** **9:30–16:00 Uhr**	**AKD** Berlin
Zwischen Islam und Islamismus – Zum Umgang mit Fragen von Identität, Religion und Gemeinschaft in der pädagogischen Arbeit mit jungen Muslimen	Leitung: Stephan Philipp Referent: Dr. Andreas Goetze	**11. November 2016** **9:00–17:00 Uhr**	**AKD** Berlin
Gespräche in der Bibliothek: Religiös sein in der Schule?	Leitung: Dr. Jens Kramer	**23. November 2016** **19:00–21:00 Uhr**	**AKD** Berlin
„Im Anfang war das Wort“ – Die Schmökerkiste Weltreligionen als Methode für Sprachbildung im Religionsunterricht	Leitung: Paula Nowak Referentin: Bea Matz	**15. Januar 2017** **16:00–18:00 Uhr**	**AKD** Berlin
Gespräche in der Bibliothek: Der neue Rahmenlehrplan für den Religionsunterricht	Leitung: Dr. Jens Kramer	**18. Januar 2017** **19:00–21:00 Uhr**	**AKD** Berlin
Du siehst mich: Schleier, Hoody, Sonnenbrille Ein Kaleidoskop zu Fragen des Sehens und Verbergens	Leitung: Cornelia Oswald Referentin: Dr. Susanne Schroeder	**19. Januar 2017** **9:30–15:00 Uhr**	**AKD** Berlin

AKD: