

V&R

Elementarisierung und Kompetenz

Wie Schülerinnen und Schüler
von „gutem Religionsunterricht“ profitieren

Friedrich Schweitzer

in Zusammenarbeit mit Ulrike Baumann, Colin Cramer, Anke Edelbrock,
Peter Kliemann, Sara Haen, Manfred Schnitzler und Henrik Simojoki

4., überarbeitete Auflage

Vandenhoeck & Ruprecht

Mit 3 Abbildungen

Die 1.–3. Auflage ist bei der Neukirchener Verlagsgesellschaft mbH,
Neukirchen-Vluyn erschienen.

Umschlagabbildung: © Gyvafoto/Shutterstock

Bibliografische Information der Deutschen Nationalbibliothek
Die Deutsche Nationalbibliothek verzeichnet diese Publikation in der
Deutschen Nationalbibliografie; detaillierte bibliografische Daten sind
im Internet über <http://dnb.d-nb.de> abrufbar.

ISBN 978-3-525-71141-5

Weitere Ausgaben und Online-Angebote sind erhältlich unter: www.v-r.de

© 2018, Vandenhoeck & Ruprecht GmbH & Co. KG, Theaterstraße 13, D-37073 Göttingen
www.v-r.de

Alle Rechte vorbehalten. Das Werk und seine Teile sind urheberrechtlich geschützt.
Jede Verwertung in anderen als den gesetzlich zugelassenen Fällen bedarf der
vorherigen schriftlichen Einwilligung des Verlages.

Printed in Germany.

Satz: Konrad Triltsch, Ochsenfurt
Druck und Bindung: Hubert & Co. GmbH & Co. KG BuchPartner,
Robert-Bosch-Breite 6, D-37079 Göttingen

Gedruckt auf alterungsbeständigem Papier.

Inhalt

Zur Einführung	7
I Ausgangspunkte	9
<i>Friedrich Schweitzer</i> Fachdidaktik, Kompetenzorientierung und „guter Religionsunterricht“	11
<i>Friedrich Schweitzer</i> Elementarisierung als Weg zum Kompetenzerwerb	24
II Beispiele und Konkretionen	35
<i>Sara Haen</i> Im Namen Gottes darf nicht mehr getötet werden. Elementarisierende Erschließung der <i>Bindung Isaaks</i> (Genesis 22)	37
<i>Friedrich Schweitzer</i> Kreationismus und Intelligent Design im Religionsunterricht? Neue Herausforderungen zum Thema Schöpfungsglaube	51
<i>Ulrike Baumann</i> Reich Gottes für mich? Die Botschaft Jesu im Religionsunterricht der Oberstufe	62
<i>Henrik Simojoki</i> Kompetenz in Anbetracht des Todes. Elementarisierende Erkundung eines Grenzfalls	75
<i>Friedrich Schweitzer</i> Von den Grenzen der Toleranz. Wie weit soll die religiöse Toleranz reichen?	89

Anke Edelbrock

Jochen Klepper – ein kirchengeschichtliches Thema in
elementarisierender und kompetenzorientierter Perspektive 102

Colin Cramer

Entwicklung von Verantwortungskompetenz durch elementarisierende
Projektarbeit. Didaktische Expertise – Unterrichtsqualität –
Kompetenzerwerb 114

Manfred Schnitzler

Viele Wege führen nach Rom
Elementarisierung und Leistungsbewertung 129

**III Weitere Perspektiven: Religionslehrerbildung und
Entwicklung der Religionsdidaktik 147**

Peter Kliemann

Kompetenzorientierte Elementarisierung? Überlegungen aus der
Perspektive eines Staatlichen Seminars für Didaktik und Lehrerbildung 149

Friedrich Schweitzer

Elementarisierung und Kompetenzorientierung im Unterricht:
Resultate und Perspektiven 176

Autorinnen und Autoren 185

Zur Einführung

Der vorliegende Band soll eine Brücke schlagen zwischen dem religionsdidaktischen Ansatz der Elementarisierung und der Orientierung an Kompetenzen im Religionsunterricht. Dadurch sollen der Praxis von Religionsunterricht und Schule weiterführende Impulse geboten werden – durch praktische Beispiele ebenso wie durch theoretische Klärungen.

Die Verbindung von Elementarisierung und Kompetenzorientierung macht eine Weiterentwicklung in zwei Richtungen erforderlich. Sofern im Zusammenhang des Elementarisierungsansatzes nicht ausdrücklich über den Erwerb von Fähigkeiten und über die Ausbildung von Kompetenzen gesprochen wurde oder wird, ist zu prüfen, was Elementarisierung in dieser Hinsicht beitragen kann. Und soweit bei der Diskussion über Kompetenzorientierung fachdidaktische Kriterien wie die der Elementarisierung nicht im Blick waren oder sind, muss gefragt werden, was solche Kriterien für die Auslegung des Kompetenzverständnisses bedeuten. Die damit aufzunehmenden Fragen werden im vorliegenden Band immer wieder anhand von Beispielen aus dem Unterricht fachdidaktisch erörtert und im Blick auf unterschiedliche Kompetenzen konkretisiert.

Ausgewählt wurden dafür bewusst sehr unterschiedliche Themen, sowohl aus dem gleichsam klassischen Bestand des Bibelunterrichts als auch hinsichtlich der gegenwärtigen Diskussion über interkulturelles und interreligiöses Lernen, etwa beim Thema religiöse Toleranz. Dazu kommen durchweg aktuelle Zuspitzungen, zum Beispiel beim Thema Kreationismus oder Verantwortung. Darüber hinaus werden wichtige Themen, die beim Elementarisierungsansatz oftmals zu wenig Aufmerksamkeit gefunden haben, analysiert: Sterben und Tod oder ein kirchengeschichtliches Thema, das zugleich der Hymnologie zugeordnet werden kann.

Zu den im Zusammenhang der Elementarisierungsdiskussion neu aufgenommenen Aspekten gehören auch Fragen des Umgangs mit Medien im Religions- bzw. Bibelunterricht, vor allem aber Möglichkeiten einer Leistungsbewertung, die den Aufgaben und Zielen eines elementarisierenden Religionsunterrichts gerecht werden kann. Ähnlich wichtig sind die Verbindungen zur Religionslehrerbildung, deren Gestaltung ebenfalls seit Jahren unter dem Aspekt der zu erwerbenden Kompetenzen neu zur Debatte steht. Ganz allgemein gilt, dass den Lehrenden – ihrer Selbstklärung und ihren Kompetenzen – auch beim Elementarisierungsansatz künftig verstärkt Aufmerksamkeit geschenkt werden sollte.

Besonders interessant im Blick auf die religionspädagogische Diskussion über Schülerkompetenzen und Bildungsstandards dürften auch die Analysen zu ethischen Themen sein, da zu diesem gesamten Themen- oder Kompetenzbereich in der Religionspädagogik noch keine überzeugenden Vorschläge für Kompetenzbeschreibungen vorliegen. Zugleich sieht sich der Religionsunterricht gerade in dieser Hinsicht mit weitreichenden Erwartungen in Öffentlichkeit und Politik konfrontiert, weshalb weitere Klärungen unverzichtbar sind. Sowohl im Zusammenhang des Lernens von Verantwortung als auch bei der Bildung zur Toleranz kommen solche Kompetenzen deutlich in den Blick. Die im vorliegenden Band gebotene Beschreibung von Möglichkeiten eines Verantwortungslernens macht darüber hinaus sichtbar, dass der Elementarisierungsansatz keineswegs auf herkömmliche Settings im Frontalunterricht beschränkt ist. Gerade die Form des Projektlernens bietet sich beim Thema Verantwortung auch unter dem Aspekt der Elementarisierung und der elementaren Formen des Lernens gleichsam von selber an.

Da der Band nun in der vierten Auflage erscheint, darf gesagt werden, dass sich der gewählte Ansatz bewährt hat. Für die Neuauflage wurden sämtliche Beiträge aktualisiert und auch mit entsprechenden Literaturhinweisen auf den Stand der Diskussion gebracht. Teilweise wurden neue Formulierungen eingesetzt und neue Textteile eingefügt. Insofern unterscheidet sich diese Auflage deutlich von den ersten drei, auch wenn bei der Überarbeitung der Beiträge Wert auf Kontinuität gelegt wurde.

Die Autorinnen und Autoren des vorliegenden Bandes sind nicht nur in der Sache um eine konsequente Verbindung von Praxis und Theorie bemüht. Vielmehr kommen in ihren Tätigkeitsfeldern die Bezüge auf Ausbildung (in beiden Phasen), Fortbildung, Praxisbegleitung und eigener unterrichtlicher Tätigkeit zusammen. Ihnen allen bin ich dankbar für die Bereitschaft, zu dem gemeinsamen Unternehmen beizutragen, um so die religiöse Bildung – im schulischen Religionsunterricht, aber auch in der Gemeinde – zu unterstützen.

Tübingen, im Herbst 2017

Friedrich Schweitzer

Henrik Simojoki

Kompetenz in Anbetracht des Todes. Elementarisierende Erkundung eines Grenzfalls

1. Reflektierter Umgang mit der Endlichkeit des Lebens – eine grundlegende Kompetenz nicht nur religiöser Bildung?

Man kann die Relevanz der Todesthematik für einen kompetenzorientierten Religionsunterricht unterschiedlich weit oder eng fassen. Eng gefasst handelt es sich bei der Frage nach Sterben und Tod um eine zentrale Problemstellung des Religionsunterrichts, die sich – wie jede andere auch – zur Erlangung und Überprüfung inhaltsunabhängig formulierter Kompetenzen eignet. In diese Richtung weist beispielsweise der von einer Expertengruppe am Comenius-Institut erarbeitete Entwurf zu „Grundlegenden Kompetenzen religiöser Bildung“¹: Der Themenbereich „Sterben, Tod, Auferstehung“ dient hier als Testfall für die Fähigkeit, „religiöse Deutungsoptionen für die Widerfahrnisse des Lebens wahrzunehmen, zu verstehen und ihre Plausibilität zu prüfen“².

Ist die Auseinandersetzung mit der Todesthematik in der Prüfaufgabe der Expertengruppe exemplarisch und funktional auf eine allgemeiner gefasste religiöse Grundkompetenz bezogen, so gewinnt sie in anderen Begründungsansätzen eine noch grundlegendere Bedeutung. Es fällt auf, dass dies vor allem dort der Fall ist, wo Erziehungswissenschaftlerinnen und -wissenschaftler sich zum Zusammenhang von Religion und Bildung äußern. In besonders prinzipieller Weise streicht Volker Ladenthin die bildungstheoretische Relevanz dieser Fragestellung heraus: Insofern es dem Menschen unmöglich sei, sich nicht zur eigenen Endlichkeit zu verhalten, sei es unter der Perspektive von Bildung – gedacht als Befähigung zu „gültiger Selbstbestimmung“ – schlechterdings unerlässlich, das eigene Verhältnis zur Endlichkeit reflektiert zu gestalten.³ Daher stellt das Bewusstsein der Endlichkeit in der

1 D. Fischer/V. Elsenbast (Red.), Grundlegende Kompetenzen religiöser Bildung. Zur Entwicklung des evangelischen Religionsunterrichts durch Bildungsstandards für den Abschluss der Sekundarstufe I. Erarbeitet von der Expertengruppe am Comenius Institut, Münster 2007.

2 Ebd., 30. Interessanterweise enthält das von der EKD auf der Grundlage dieses Entwurfs erarbeitete Kompetenzmodell für den Religionsunterricht keine expliziten Bezüge zu Tod und Sterben oder überhaupt zur Endlichkeit des Lebens. Vgl. *Kirchenamt der EKD* (Hg.), Kompetenzen und Standards für den Evangelischen Religionsunterricht in der Sekundarstufe I. Ein Orientierungsrahmen (EKD-Texte 111), Hannover 2011.

3 V. Ladenthin, Religionsunterricht und die Bildung des Menschen. In: H.-G. Ziebertz/G.R. Schmidt

Sicht Ladenthins „kein neben anderen Themen *vielleicht auch mögliches* Thema von Bildung“ dar. Es ist vielmehr ein „*Moment der Bildung selbst*“.⁴ Mit anderen Worten: Die Fähigkeit, reflektiert mit der eigenen Endlichkeit umzugehen, ist in bildungstheoretischer Sicht eine Basiskompetenz, die Bildung allererst als solche qualifiziert. Folglich gilt: „Alle vernünftigen Urteile im Verhältnis zur Welt, zu den Anderen und zu sich müssen sich daraufhin befragen lassen, ob sie die eigene Endlichkeit mitbedacht haben.“⁵

In diesem angedeuteten Spannungsfeld soll nun die Frage nach dem Tod aufgenommen werden. Dies geschieht in der Erwartung, dass sich der Zugang der Elementarisierung dazu eignet, die kompetenztheoretischen Implikationen dieser für den Bildungsauftrag des Religionsunterrichts offenkundig zentralen Thematik vertiefend auszuloten. Im Blick auf den anthropologischen Begründungsansatz, wie er etwa in der oben referierten erziehungswissenschaftlichen Argumentation zutage tritt, kann die elementarisierende Erschließung dazu beitragen, die vom Religionsunterricht eher allgemein eingeforderte Befähigung zur Orientierungskompetenz in Anbetracht der Endlichkeit des Lebens schärfer zu umreißen, gerade auch hinsichtlich ihrer Grenzen. Des Weiteren soll sich in der mehrperspektivischen Annäherung zeigen, in welcher Weise die Auseinandersetzung mit Tod und Sterben im evangelischen Religionsunterricht über die von der Expertengruppe akzentuierte Deutungskompetenz hinaus zur Ausbildung relevanter Kompetenzen religiöser Bildung verhelfen kann.

Einen ersten Orientierungspunkt für diese Suchbewegung bieten die Vorgaben des 2016 veröffentlichten gymnasialen Bildungsplans von Baden-Württemberg, bei dem es sich um einen kompetenzorientierten Bildungsplan der zweiten Generation handelt, der folglich auch diachrone Analysen erlaubt.⁶ Die Dimension „Tod und Sterben“ begegnet erstmals explizit in den Bildungsstandards der Klassenstufe 9/10, also verhältnismäßig spät, und zieht sich durch vier inhaltsbezogene Bereiche durch („Mensch“, „Welt und Verantwortung“, „Gott“ und „Jesus Christus“). Im Einzelnen werden folgende subjektbezogene Kompetenzerwartungen formuliert:

- „persönlichen und gesellschaftlichen Umgang mit Sterben, Tod und Trauer analysieren (zum Beispiel Hospiz, Trauerprozesse, Bestattungskultur)“,
- „unterschiedliche Deutungen der Wirklichkeit (zum Beispiel lebenswelt-

(Hg.), Religion in der Allgemeinen Pädagogik. Von der Religion als Grundlegung bis zu ihrer Bestreitung (RPG 9), Freiburg 2006, 114–125, 120.

⁴ Ebd., 121.

⁵ Ebd.

⁶ *Ministerium für Kultus, Jugend und Sport Baden-Württemberg* (Hg.), Bildungsplan 2016 – Gymnasium: Evangelische Religionslehre, Stuttgart 2016, abrufbar unter: http://www.bildungsplaene-bw.de/site/bildungsplan/get/documents/lsbw/export-pdf/depot-pdf/ALLG/ BP2016BW_ALLG_GYM_REV.pdf (13. 10. 2017).

- lich, religiös, naturwissenschaftlich) anhand von Beispielen (zum Beispiel Tod und Sterben, Krankheit) darstellen“,
- „existenzielle Herausforderungen (zum Beispiel Erfolg, Glück, Sinn, Krisen, Krankheit, Verlust, Tod) zu Fragen nach Zufall, Schicksal und Wirken Gottes in Beziehung setzen“,
 - „die Bedeutung des Todes und der Auferstehung Jesu Christi für christliche Hoffnung beschreiben“,
 - „christliches Verständnis von Tod und Auferstehung mit anderen religiösen und philosophischen Vorstellungen vergleichen“.⁷

Diese Mehrperspektivität markiert einen deutlichen Fortschritt gegenüber dem in dieser Hinsicht weniger nuancierten Bildungsplan von 2004, dessen Fokus auf allgemeinen anthropologischen Herausforderungen und auf der Beherrschung von religiösen Wissens- und Überlieferungsbeständen lag.⁸ Und doch fällt auf, dass auch hier zwei Momente unterbestimmt bleiben, die unter subjektorientierten Vorzeichen konstitutiv für einen gebildeten Umgang mit Tod und Sterben sind: Zum einen sind die Kompetenzerwartungen nicht in jugendspezifischen Erfahrungsräumen verankert, zum anderen fehlt der reflexiv-positionelle Rückbezug auf die eigene Person.

Diese Beobachtungen legen es nahe, das gängige Ensemble der Erschließungsperspektiven im Elementarisierungsmodell anders zu ordnen, als das gemeinhin der Fall ist. Wenngleich die Reihenfolge der verschiedenen Elementarisierungsdimensionen „im Prinzip beliebig ist“⁹, so dominiert doch in den bisherigen Darstellungen eine Abfolge, die bei der Frage nach elementaren Strukturen einsetzt, dann stärker subjektorientiert nach elementaren Erfahrungen und Zugängen sucht, um vor diesem Hintergrund zu elementaren Lernformen zu kommen. Abgeschlossen wird der Erkundungsprozess mit der Wahrheitsfrage. Der Hinweis auf die durchgängige Interdependenz und prinzipielle Austauschbarkeit dieser fünf Reflexionsdimensionen bildet zwar einen Forschungskonsens ab, spielt aber in der Anwendungspraxis meiner Erfahrung nach kaum eine Rolle. Darin aber liegt die Gefahr, dass – völlig konträr zur Intention des Elementarisierungsmodells – über den „Kern der Sache“ bereits entschieden ist, bevor die Sicht der Schülerinnen und Schüler in den Blick kommt. Daher stelle ich im Folgenden die stärker subjektorientierten Erschließungsdimensionen bewusst an den Beginn des Erkundungsganges, frage also zunächst nach elementaren Erfahrungen und Zugängen.

7 A. a. O., 23–26.

8 *Ministerium für Kultus, Jugend und Sport Baden-Württemberg* (Hg.), Bildungsplan für das Gymnasium der Normalform, Stuttgart 2004, 31.

9 F. Schweitzer, Elementarisierung – ein religionsdidaktischer Ansatz: Einführende Darstellung. In: *Ders.*, Elementarisierung im Religionsunterricht. Erfahrungen – Perspektiven – Beispiele, Neukirchen-Vluyn ⁴2013, 9–30, 15.

2. Weit weg und doch irgendwie auch nahe – elementare Erfahrungen mit dem Tod

2.1 Der Tod in der Erfahrungswelt der Schülerinnen und Schüler

Wer nach dem Stellenwert des Todes in der Erfahrungswelt von Jugendlichen fragt, begibt sich auf unübersichtliches Gelände. Wo diese Frage bislang religionspädagogisch aufgenommen worden ist, dominieren soziologische Interpretationsschemata, die dann spezifizierend auf das Jugendalter bezogen werden. Vor allem zwei Thesen bestimmen die Diskussion: die These von der Veralltäglichen des Todes durch seine Mediatisierung und die Ansicht, der Tod werde unter den Bedingungen der (Post)Moderne zusehends tabuisiert.

Der Tod als das Alltägliche? Die Omnipräsenz des Todes in der Mediengesellschaft als medienpädagogische Herausforderung: Wie man zu diesem Befund auch stehen mag – zu bestreiten ist er nicht: Für viele Jugendliche ist der Tod in erster Linie ein Medienphänomen. Quantitativ gesehen sind Erfahrungen mit dem Tod im Leben heutiger Jugendlicher überwiegend Sekundärerfahrungen, ausgelöst durch Kino, Fernsehen, Computerspiele und – mit wachsender Breitenwirkung – das Internet.¹⁰ Die massive Präsenz des Todes in den Unterhaltungsmedien wird vielfach bis hin zur Einseitigkeit als Verfallerscheinung und Zeichen gesellschaftlicher Desintegration gedeutet. Auch in der religionspädagogischen Wahrnehmung dominiert bislang die kulturkritische Diagnostik. Beklagt wird vor allem der „Vergleichgültigungseffekt“, den die „Dauervisualisierung des Todes“ in den Medien bei Kindern und Jugendlichen zur Folge habe.¹¹ Sorgen dieser Art sind sicher berechtigt und desensibilisierende Wirkungen der multimedialen Inszenierungen von Tod und Sterben nicht von der Hand zu weisen. Gleichwohl sind Differenzierungen notwendig, um das Bildungspotential dieser gesellschaftsbedingten Transformationen in der jugendlichen Todesverarbeitung offen zu legen.

Denn wenn es um Symbolisierung von Sterben und Tod geht, so findet man in den Medien eben beides: reißerische Ausweidungen fremden Leids, aber auch seriöse Berichterstattung, die zeigt, was ist. Nicht nur der belanglose Serientod steht im Angebot der multimedialen Ära, sondern auch großes Kino, Bilder und Geschichten, in denen Realität und Unergründlichkeit des Todes in einer Intensität eingefangen und spürbar werden, die etwa für wissenschaftliche Präsentations- und Reflexionsmedien unerreichbar ist.¹² Und

10 Vgl. T. Klie/I. Nord (Hg.), Tod und Trauer im Netz. Mediale Kommunikationen in der Bestattungskultur, Stuttgart 2016.

11 G. Lämmerrmann, Über den Tod reden mit Grundschulkindern. Elemente einer didaktischen Analyse zum Thema. In: EvErz 45(1993), 655–667, 658.

12 Vgl. N. Schneider, Zeig mir das Spiel vom Tod. Sterben, Tote und Tod im Fernsehen und in

schließlich eröffnet gerade das Internet tiefgründige Räume interaktiver Trauerverarbeitung.¹³

Ferner übergeht die These von der massenmedialen Veralltäglichen des Todes, sofern sie allzu exklusiv vorgetragen wird, die Erlebniswelt der Jugendlichen selbst. Denn Jugendliche erleben den Tod, wie er ihnen in der ganzen Bandbreite elektronischer Medien entgegentritt, keineswegs als bloß unterhaltsam oder voyeuristisch anregend, sondern zuweilen auch als auf-rüttelnd oder erschütternd. Erinnerungen an Klassengespräche etwa nach Naturkatastrophen oder Terroranschlägen lassen mich jedenfalls zögern, Jugendliche vorschnell auf die Pose des souveränen Konsumenten festzulegen.

Angesichts ihrer Vielgestaltigkeit und Ambivalenz stellt die Inszenierung von Sterben und Tod in den Massenmedien hohe Ansprüche an ihre jugendlichen Rezipienten. Die Qualität ihrer medialen Erfahrungen mit dem Tod wird in erheblichem Maße davon abhängen, inwieweit es ihnen gelingt, ihr Rezeptionsverhalten bewusst zu gestalten und die virtuellen Todeskonstruktionen sensibel und zugleich kritisch wahrzunehmen. Kompetenz im Umgang mit der Endlichkeit des Lebens ist unter den Bedingungen der Postmoderne offenbar auch eine Frage der Medienkompetenz.

Der Tod als das Unalltägliche? Die Klippen der Tabuisierungsthese: Seit Philippe Ariès' breit rezipierten Studien zur „Geschichte des Todes“¹⁴ bestimmt die These von der modernitätsspezifischen Tabuisierung des Todes auch die religionspädagogische Auseinandersetzung mit Tod und Sterben. Namentlich bei Kindern und Jugendlichen wird vielfach ein eklatantes Defizit an authentischer Erfahrung mit Tod und Sterben konstatiert. Der Rekurs auf Tendenzen zur Privatisierung, Bürokratisierung, Partikularisierung, Segregation, Hospitalisierung, mithin: zur strukturellen Verdrängung des Todes (und teilweise auch des alten Menschen) kann sich dann, auf seine pädagogischen Folgewirkungen hin befragt, zur pessimistischen Einschätzung verdichten, dass „Heranwachsende nicht mehr lernen, den Tod auf ihr Leben wirklich einzubeziehen“.¹⁵

Die genannten Phänomene sollen im Folgenden nicht bestritten werden, auch wenn der Anteil subjektiver Wertungen und ideologischer Aspekte an sämtlichen Strängen des Verdrängungsparadigmas als „hoch zu veranschla-

ausgewählten Kinofilmen. In: F.W. Graf/H. Meier (Hg.), *Der Tod im Leben. Ein Symposium*, München 2004, 101–124.

13 Vgl. S. Luthé, *Trauerarbeit Online. Facebook als Generator für Erinnerungen*, in: *Klie/Nord*, *Tod und Trauer im Netz*, a. a. O., 63–74.

14 P. Ariès, *Geschichte des Todes*, München 1985.

15 U. Becker, *Sterben und Tod in der Lebenswelt und Lebensgeschichte von Kindern. Annäherungen aus religionspädagogischer Sicht*. In: *Ders./K. Feldmann/F. Johannsen*, *Sterben und Tod in Europa. Wahrnehmungen – Deutungsmuster – Wandlungen*, Neukirchen-Vluyn 1998, 29–34, 31.

gen“ ist.¹⁶ Vielmehr ist es die erkenntnisnormierende Basisannahme, dass der heranwachsende Mensch seinen Tod bewusst in seine Existenz und das eigene Denken integrieren kann und soll, die bei mir Anfragen auslöst. Denn derart souverän mit dem Tod zu leben ist leichter gesagt als getan, besonders dann, wenn man sich, wie viele Jugendliche, in der Abhebephase des Lebens wähnt.¹⁷

Was später entwicklungspsychologisch vertieft wird, soll an dieser Stelle auf der Erfahrungsseite konkretisiert werden: Vor dem Tod Kompetenz zu zeigen fällt umso schwerer, je näher der Tod das eigene Leben streift. Es scheint mir also nur dann zulässig zu sein, von Bildung in Anbetracht der Endlichkeit des Lebens zu sprechen, wenn dabei das Fremde am Tod gewahrt bleibt und auch jene Widerfahrnisse mitgedacht werden, die sich allzu bruchlos formulierten Integrationspostulaten widersetzen. Das ist im Leben Jugendlicher insbesondere dann der Fall, wenn der Tod nicht mehr als ferne Unausweichlichkeit im Horizont des eigenen Lebens verharrt, sondern in anderer Gestalt unmittelbar in ihren Alltag einbricht: als der Tod des Anderen oder, treffender formuliert, als „der Tod, dessen, den wir lieben“¹⁸.

Wenn ein geliebter Mensch plötzlich nicht mehr da ist – der Tod des Anderen als der Ernstfall: An diesem Punkt zeigt sich, dass der Einfluss des gesellschaftlichen Wandels auf die Todeserfahrungen von Jugendlichen auch in ganz andere Richtungen führen kann, als es das Verdrängungstheorem vermuten lässt. Um nur einige Beispiele zu nennen: Familiäre Bindungen werden zwar zahlenmäßig immer weniger, sind jedoch – auch in der Selbsteinschätzung heutiger Jugendlicher – dafür umso intensiver.¹⁹ Das Sterben von Bezugspersonen verlagert sich tendenziell immer weiter ins Alter. Gerade deshalb aber wirkt der unerwartete, plötzliche Tod auf die Hinterbliebenen so niederschmetternd. Damit deutet sich an, dass das Leiden an der Sterblichkeit mit dem Grad der Individualisierung keineswegs abnimmt, sondern eher steigt: „Es ist das Sterben und der Tod der von uns geliebten anderen Individuen, die ihr Sterben und ihren Tod nicht einüben konnten, die ‚zu früh‘ starben, die den Tod nicht annehmen konnten und nicht durften, deren Tod in einer individualisierten Gesellschaft ein Skandal ist.“²⁰

16 K. Feldmann, Tod und Gesellschaft. Eine soziologische Betrachtung von Sterben und Tod, Frankfurt a.M. u. a. 1990, 87.

17 Folgerichtig ist der Tod bei Jugendlichen überwiegend negativ konnotiert und in erster Linie mit Angstgefühlen verbunden. Vgl. E. Fischer, Todesvorstellungen von Jugendlichen. Eine empirische Untersuchung zu kognitiven Todesvorstellungen und emotionalem Todeserleben jugendlicher Hauptschüler, Regensburg ²1990, 97–100.

18 G. Marcel, Geheimnis des Seins, Wien 1952, 285.

19 Diese These wird auch durch die Shell-Jugendstudien weiter bekräftigt, nach denen die ohnehin schon starke Familienorientierung bei Jugendlichen im vergangenen Jahrzehnt weiter gestiegen ist. Vgl. I. Leven/G. Quenzel/K. Hurrelmann, Familie, Bildung, Beruf, Zukunft. In: *Shell Deutschland Holding* (Hg.), Jugend 2015. Eine pragmatische Generation im Aufbruch, Frankfurt a.M. 2015, 47–110, 51–59.

20 S. Goertz/M. Striet, Ein Gott der Lebenden! Systematisch-theologische Überlegungen zum

Der tatsächliche Stellenwert solcher Begegnungen mit der Destruktivität des Todes im institutionellen Kontext der Schule ist für das Jugendalter bislang kaum erforscht. Insofern bin ich an dieser Stelle auf eigene Praxiswahrnehmungen angewiesen. Und die sind bei dieser Frage eindeutig und zwiespältig zugleich: Mir ist einerseits bislang keine Schulklasse begegnet, deren soziale Psychodynamik frei von solchen Erschütterungen wäre. Doch auf der anderen Seite gilt: Anders als Kinder, bei denen die erlebte Spannung zwischen der eigenen Verlusterfahrung und dem schulischen Regelbetrieb „in der Regel nicht kaschiert, sondern auch dann, wenn sie unangemessene Störung verursacht, voll ausgelebt“ wird,²¹ überwiegt bei Jugendlichen das Bedürfnis, ihre emotionale Intimsphäre vor illegitimen Zugriffen zu schützen. Entsprechend gering fällt ihre Neigung aus, ihr Innenleben in unterrichtlichen Zusammenhängen zu exponieren. Hier zeigt sich eine Grenze schulischer Kompetenzvermittlung, die, wenn es um Erfahrungen mit dem Tod geht, die Differenz von Bildung und Seelsorge stets wahren muss. Das heißt umgekehrt aber nicht, dass diese schmerzbesetzte Erfahrungsdimension im Religionsunterricht ausgespart werden soll. Wenn religiöse Bildung wirklich dem Leben dienen will, muss sie sich den durch solche Erfahrungen ausgelösten Fragen stellen, und das umso mehr, als die todesbedingten Erschütterungen nicht selten mit der Welt auch Gott ins Wanken bringen.

2.2 Der Tod in der Erfahrungswelt des Unterrichtenden. Notwendige Selbstklärungen

Es ist zweifellos eine besondere Stärke des Elementarisierungsansatzes, den Erfahrungsbezug religionsdidaktischer Reflexion dadurch auf eine breitere Basis gestellt zu haben, dass er nach Erfahrungsbezügen „auf beiden Seiten fragt“²²: Neben den lebensweltlichen Erfahrungen der Schülerinnen und Schülern kommen auch die tradierten Erfahrungen auf der Gegenstandsseite in den Blick, so dass beide Erfahrungsebenen in einen fruchtbaren Dialog gebracht werden können. Mittlerweile hat sich jedoch die Einsicht durchgesetzt, dass das Spektrum religionsdidaktisch belangvoller Erfahrungsperspektiven durch dieses Konzept der Doppelseitigkeit nicht hinlänglich erfasst wird.²³ Denn es übersieht einen dritten Erfahrungszusammenhang, dessen

Gelingen endlichen Lebens. In: *M. Ebner u. a.* (Hg.), *Leben trotz Tod* (JBTh 19), Neukirchen-Vluyn 2004, 391–408.

21 *M. Plieth*, *Kind und Tod. Zum Umgang mit kindlichen Schreckensvorstellungen und Hoffnungsbildern*, Neukirchen-Vluyn 2001, 311.

22 *F. Schweitzer u. a.*, *Religionsunterricht und Entwicklungspsychologie. Elementarisierung in der Praxis*, Gütersloh 1995, 174.

23 Vgl. *F. Schweitzer*, *Elementarisierung in der religionsdidaktischen Diskussion: Entwicklungstendenzen – weiterführende Perspektiven – offene Fragen*. In: *Ders.*, *Elementarisierung im Religionsunterricht*, a. a. O., 203–220, 214 f.

Einfluss auf die angestrebte Verschränkung der zwei anderen Erfahrungsebenen nicht zu unterschätzen ist: nämlich die Erfahrungen der Person, die den Unterricht leitet und didaktisch verantwortet. An Unterrichtsbesuchen und -entwürfen ist auch mir zunehmend deutlich geworden, wie sehr die subjektive Erfahrungsperspektive der Lehrerinnen und Lehrer den Unterrichtsverlauf prägt, und zwar sowohl in der Planung als auch im Vollzug. Etwas anderes wäre angesichts der spezifischen Interaktionsbedingungen des Schulunterrichts auch kommunikationstheoretisch schwer denkbar.

Dass eine bewusste Durchklärung der eigenen Erfahrungsvoraussetzungen in ihrer lebensgeschichtlich bedingten Perspektivität zum Prozess didaktischen Planens dazugehört, wird am Beispiel der Todesthematik offenkundig. Denn der Tod ist nicht nur für meine Schülerinnen und Schüler ein schwieriges Kapitel. Er lässt auch mich als Lehrer nicht kalt. Ich habe zwar nur wenig Angst vor meiner Endlichkeit; aber die Vorstellung, bald sterben zu können, halte ich dann doch lieber von mir weg – und der Gedanke, dass auch die mir Allernächsten vor dem Tod nicht sicher sind, ist für mich nur schwer auszuhalten. Diesen Aspekt meiner eigenen Todeseinstellung auch einzugestehen und nicht zu verdrängen erscheint mir deshalb wichtig, weil mir dadurch deutlicher wird, dass ich als Lehrer in dieser Hinsicht keinen „Vorsprung“ vor meinen Schülerinnen und Schülern habe und es mir im Unterricht entsprechend schwer fallen dürfte, glaubhaft für eine *ars moriendi* einzutreten. Das reflektierte Eingeständnis der biographisch geronnenen Subjektivität meines persönlichen Todesverständnisses wird mir helfen, im Unterricht unangemessene Verallgemeinerungen eigener Erfahrungsbestände zu vermeiden und dadurch adäquater mit alternativen Sichtweisen umzugehen. Zugleich bildet es die Voraussetzung dafür, im Bedarfsfall diese Erfahrungen im Unterricht authentisch zu kommunizieren.

2.3 Der letzte Feind. Erfahrungen mit dem Tod in der Bibel

Nähert man sich nun dem Erfahrungszusammenhang von Tod und Leben aus biblischer Perspektive, stößt man in der Grundtendenz auf eine Lebenshaltung, die wenig Bereitschaft zeigt, sich mit dem Tod abzufinden. Das gilt in besonderer Weise für den Psalter: Nicht das Arrangement, sondern der Konflikt mit dem Tod prägt hier den *modus vivendi* – ein Konflikt, der sich mit voller Wucht in die Gottesbeziehung hineinverlagert und in dieser Beziehung auch offen ausgetragen wird, als „emphatischer Protest gegen den mitten im Leben bedrohlich allgegenwärtigen Tod“²⁴. Und auch im Neuen Testament wird die erfahrungsgesättigte Haltung der Unversöhnlichkeit um nichts abgeschwächt. Sie bestimmt die Rede von Tod bis in die Semantik hinein: Wie ein

24 E. Zenger, Mit Gott ums Leben kämpfen. Zur Funktion der Todesbilder in den Psalmen. In: Ebner u. a., *Leben trotz Tod*, a. a. O., 63–78, 62.

Despot herrscht der Tod über die Menschen (Röm 5,14), er ist der finale Widersacher Christi (Offb 20,13), der letzte Feind (1 Kor 15,26). Diese Hostilität gipfelt geradezu in der Osterbotschaft, die eben nicht zu einer veröhnten Haltung gegenüber dem Tod führt, sondern als Befreiungsgeschehen erfahren wird, in dem der Tod entwaffnet (1 Kor 15,55), entmachtet (Röm 6,9) und letzten Endes vernichtend geschlagen (1 Kor 15, 54 ff., Offb 20, 13 ff.), ja geradezu annihiliert wird (Offb 21,4).

3. Je eigen und theologisch ausgesprochen kritisch – wie Jugendliche den Tod deuten

Wer die Art und Weise, wie Jugendliche über die Endlichkeit des Lebens denken, wirklich verstehen will, muss sich erst einmal vergegenwärtigen, in welchem Maße sich die Interpretationsparameter infolge der rasant beschleunigten weltanschaulichen Pluralisierung verändert haben. Nicht nur hat das Christentum sein Sinngebungsmonopol eingebüßt, so dass für heutige Jugendliche die christliche Deutungsoption des Todes lediglich eine unter vielen darstellt. Auch die „religiös geprägte Todesdeutung steht, sich lange abzeichnend, inzwischen neben anderen Weisen der Kommunizierbarkeit des Todes innerhalb unterschiedlicher semantischer Funktionssysteme“²⁵. Immerhin scheint der Glaube an ein Leben nach dem Tod im Lichte der heutigen Jugendforschung zumindest in den westlichen Bundesländern noch eine Mehrheitsposition darzustellen.²⁶ Doch in der weiteren Konzeptualisierung dieses Jenseits dominiert ein synkretistischer – bzw. positiver formuliert: aktiv wählender – Umgang mit dem Deutungsangebot religiöser und nicht-religiöser Traditionen, der nicht vorschnell als Abkehr vom Christentum gedeutet werden sollte, zugleich aber keinen Zweifel daran lässt, dass sich der Plausibilitätshorizont jugendlicher Todesdeutungen in das Individuum und seine Biographie hineinverlagert hat.

Dieser Zugewinn an Entscheidungsfreiheit fordert den Schülerinnen und Schüler eine Orientierungsleistung ab, die angesichts des unübersichtlichen Feldes möglicher Todesdeutungen leicht zur Überforderung führt. Insofern bringt die Kompetenzbeschreibung der Expertengruppe des Comenius-Instituts die Sache treffend auf den Punkt: Unter den Bedingungen der Pluralität müssen Jugendliche heute mehr denn je in der Lage sein, religiöse Deutungsoptionen für die Endlichkeit des Lebens wahrzunehmen, zu verstehen und schließlich auf ihre Plausibilität zu prüfen. Allerdings müsste dann auch in der Umsetzung, gerade auch auf der Ebene von Prüfaufgaben, neben der

25 Goertz/Striet, Ein Gott der Lebenden!, a. a. O., 394.

26 T. Gensicke, Jugend und Religiosität. In: *Shell Deutschland Holding (Hg.), Jugend 2006. Eine pragmatische Generation unter Druck*, Frankfurt a.M. 2006, 203–239, 205 f.

Deutungskompetenz auch die Positionierungskompetenz stärker zur Geltung kommen, auf die es ja vor dem vorgezeichneten Hintergrund entscheidend ankommt.

Des Weiteren müssen jene fundamentalen Anfragen an den Gottesglauben bedacht werden, die der Tod, besonders der „zu frühe“, bei den Schülerinnen und Schülern dieser Klassenstufe auslösen kann. Denn unter den erweiterten kognitiven Möglichkeiten des Jugendalters verliert die Konsequenz, mit der Kinder solche Schicksalsschläge als Folge schuldhaften Verhaltens deuten können, zusehends an Plausibilität. Wie Karl Ernst Nipkow bereits vor mehr als drei Jahrzehnten eindringlich beschrieben hat, geht für viele Jugendliche mit der Enttäuschung über den angesichts unerklärlichen Sterbens scheinbar untätigen Gott vielfach nicht nur der Kinderglaube, sondern der Gottesglaube überhaupt zu Bruch.²⁷ Obwohl sich solche Erschütterungen niemals mittels rationalisierender Konstruktionen glatt bügeln lassen, ist das Problem doch erkennbar ein theologisches und auch den Schülerinnen und Schülern als solches zur Durch(d)ringung aufgegeben.

4. Mit dem Tod leben: die Sicht der Jugendlichen als Schlüssel zur Sache

Bislang geschah die religionsdidaktische Annäherung an die Todesthematik vornehmlich aus der Perspektive der Schülerinnen und Schüler. Diese subjektorientierte Vorgehensweise soll, wenn nun elementare Strukturen in den Blick genommen werden, keineswegs aufgegeben werden.

In der Einleitung wurde deutlich, dass der Zusammenhang von Endlichkeit, Bildung und Kompetenz sowohl in der Erziehungswissenschaft als auch in der Religionspädagogik vornehmlich im Rahmen fundamentalanthropologischer Argumentationen expliziert wird. Diese Zugangsweise behält sicherlich ihr Recht, ist aber in mindestens einer Hinsicht zu unspezifisch. Insofern der Tod unentrinnbar zum Leben dazu gehört, ist es dem Menschen unter der Perspektive von Bildung zwar zweifellos aufgegeben, sich zu seiner eigenen Endlichkeit zu verhalten. Nur dürfte es aber nicht das Gleiche sein, ob er dies als Jugendlicher oder Erwachsener tut. Generalisierende Bestandsaufnahmen laufen auch dort, wo sie mit religionspädagogischer Zielrichtung entfaltet werden, leicht Gefahr, sich stillschweigend allein am erwachsenen Menschen auszurichten und das anthropologische Eigengepräge des Jugendalters zu übergehen. Soll das vermieden werden, muss die Sicht der Jugendlichen wahr- und, noch wichtiger, auch ernstgenommen werden. Sie gehört also essenziell zur Sache mit dazu.

27 K.E. Nipkow, *Erwachsenwerden ohne Gott? Gotteserfahrung im Lebenslauf*, München 1987, 55 f.

So gesehen fällt es schwer, Bildung derart eng an die Endlichkeit des Menschen zu knüpfen, wie das etwa bei Ladenthin der Fall ist. Für die Legitimität des *memento mori* als bildungstheoretisches Konstitutionsprinzip lassen sich viele Gründe geltend machen. Besonders jugendnah ist dieser Gedanke jedoch nicht. Räumt man aber den Todeseinstellungen von Jugendlichen Relevanz nicht nur für die Vermittlung, sondern auch für die Gewichtung der Sache ein, so könnte das im Blick auf den Unterricht die Notwendigkeit nachziehen, die jugendliche Tendenz, den Tod im reflexiven Fernbereich zu belassen, erst einmal als altersangemessene Verhaltensoption anzuerkennen.

Nun aber verharret der Tod auch im Leben Jugendlicher nicht in der erwünschten Distanz. Seine existenzielle und theologische Schärfe gewinnt er, wie sich oben zeigte, vor allem im Tod und Sterben des Anderen. Vor diesem Hintergrund kann sich die Auseinandersetzung mit dem Tod im Religionsunterricht nicht auf die Vermittlung von Kenntnissen darüber beschränken, wie der Tod in der biblischen Überlieferung verstanden wird. Viel stärkere Relevanz dürfte aus jugendlicher Sicht der Frage zukommen, ob diese Überlieferung auch gangbare Wege aufzeigt, wie man weiter leben und glauben kann, wenn der Schmerz des Todes das eigene Leben befallen hat.

Unter diesem Gesichtspunkt gewinnt die Klage besondere Bedeutung für das Thema, und das zunächst einmal durch ihre „expressive Bedeutung“²⁸: Indem der Mensch eigenes und fremdes Leid zur Sprache bringt, befreit er sich aus der Sprachlosigkeit unmittelbaren Betroffenseins. Gleichwohl geht die Bedeutung der Klage keineswegs in ihrer expressiven Dimension auf. Ihre spezifische Bedeutung für die christliche Glaubenspraxis und Theologie liegt in der Offenheit, mit der sie die Differenz zwischen der erfahrenen und der offenbarten Wirklichkeit vor Gott trägt. Insofern hier „keine Erfahrung, auch nicht die schlimmste und gerade diese nicht aus seiner (Mit-)Verantwortung herausgehalten wird“²⁹, eröffnet die Klage lebbar Möglichkeiten, mit der verlustbedingten Krisenerfahrung im Gottesverhältnis mündig umzugehen. Sie steht damit für eine Glaubens- und Lebenshaltung, die beides bewahrt: die stets potentielle Hostilität des Todes wie auch den Glauben an Gott als Herrscher über Leben und Tod. Damit rührt sie bereits – wenn auch manchmal von ferne – an den Hoffnungsgrund des christlichen Auferstehungsglaubens.

28 W. Härle, Dogmatik, Berlin/New York 1995, 301.

29 O. Fuchs/B. Janowski, Vorwort. In: M. Ebner u. a. (Hg.), Klage (JBTh 16), Neukirchen-Vluyn 2001, V-VI.

5. Leben trotz(t) Tod – die subversive Kraft des Auferstehungsglaubens

Die didaktische Frage nach elementaren Wahrheiten markiert die Grenze schulischen Kompetenzerwerbs, zugleich aber auch ein Problem kompetenzorientierter Bildungsplanung. Letzteres tritt exemplarisch im baden-württembergischen Bildungsplan zu Tage, wenn dort die Auseinandersetzung mit den christlichen Hoffnungsbildern vorrangig der Aneignung substanzieller Kenntnisse dienen soll (beschreiben, vergleichen). Grund für die Beschränkung auf rein kognitive Zielkompetenzen dürften einerseits der Respekt vor der Gewissensfreiheit der Schülerinnen und Schüler, andererseits die hinlänglich bekannte Randstellung des Auferstehungsglaubens in der eschatologischen Vorstellungswelt heutiger Jugendlicher sein. Doch diese Zurückhaltung ist nicht nur theologisch bedenklich. Sie ist auch didaktisch wenig folgerichtig, was ja auch an den Formulierungen des Bildungsplans ersichtlich wird. Denn dort wird zu Recht hervorgehoben, dass der Tod existenzielle Fragen hervorruft. Existenzielle Fragen aber erfordern existenzielle Antworten.

Befragt man nun die christliche Überlieferung nach solchen Antworten, so drängt sich mir vor dem Hintergrund des bisherigen Erschließungsganges eine als besonders elementar hervor: In der christlichen Hoffnung auf die Auferstehung drückt sich der Glaube an ein entbändigtes Leben aus, das nicht einmal mehr vom Tod begrenzt wird. So mehrdeutig die eschatologische Vorstellungswelt des Neuen Testaments im Einzelnen auch sein mag, enthält sie doch in allen ihren Teilen ein ebenso eindeutiges wie einseitiges Plädoyer für das Leben, mit beträchtlicher Stoßkraft auf beiden Zeitebenen der Eschatologie: um das Leben allein geht es, das von der Todesmacht befreite, und gerade diese Radikalität verleiht dem Auferstehungsglauben seinen im Grunde subversiven Charakter als Protest gegen den Tod im Namen des Lebens.³⁰

6. Gesichter des Todes – Bilder von Auferstehung. Medienpädagogische Konkretionen

Wenn man im Sinne der bisherigen Darstellung einerseits davon ausgeht, dass Kompetenz in Anbetracht der Endlichkeit des Lebens die Fähigkeit einschließen muss, sich mit eigener und fremder Existenz auseinanderzusetzen,

30 H. Luther, Tod und Praxis. Die Toten als Herausforderung kirchlichen Handelns. Eine Rede. In: ZThK 88(1991), 407–426, 420.

zugleich aber die emotionale Intimsphäre der Schülerinnen und Schüler wahren will, dann dürften sich insbesondere solche Lernformen als bildungsdienlich erweisen, die gleichermaßen Annäherung und Distanzierung, Identifikation und Kritik ermöglichen. Dafür stehen religionsdidaktisch mehrere erprobte Wege offen. Manche klangen bereits an, so etwa im Hinweis auf die Erschließungskraft einer an der biblischen Sprachform der Klage orientierten Gebetsdidaktik. Einer soll an dieser Stelle exemplarisch weitergegangen werden.

Auch unter den oben erläuterten medienpädagogischen Gesichtspunkten scheint sich der Film im besonderen Maße für eine erste Annäherung an das Thema zu eignen. Viel stärker als etwa die in diesem Zusammenhang gerne verwendeten Todesanzeigen entspricht er den ästhetischen Präferenzen und der medialen Rezeptionsgewohnheiten heutiger Jugendlicher. Vor allem bietet er in infolge der konstruierten Sinnlichkeit einen ganzheitlichen Zugang zur Wirklichkeit des Todes, die dessen möglicher Brutalität nahe kommt, ohne dabei den Schülerinnen und Schülern zu nahe zu treten. Bei der Wahl des Filmmaterials ist darauf zu achten, dass die vor allem im Fernsehen vorherrschende trivialisierende Präsentationsform durchbrochen wird.

Ob man sich eher für dokumentarische oder stärker fiktionale Zugangsweisen entscheidet, dürfte von Klasse zu Klasse und je nach Situation verschieden sein. Für die Qualität des didaktischen Prozesses wird aber maßgeblich sein, inwiefern es in der wahrnehmungsgeliteten Kommunikation gelingt, den stets konkreten und individuellen „Gesichtern des Todes“ in der heutigen Lebenswelt Konturen zu verleihen – so wie es etwa die finnische Regisseurin Kiti Luostarinen in ihrem gleichnamigen Dokumentarfilm getan hat: Jeder der von ihr begleiteten todkranken Menschen geht mit dem eigenen Schicksal auf seine Weise um: Mal erscheint der nahe Tod schmerzhaft und angsterregend, dann wieder als hinnehmbar oder gar versöhnlich.³¹

Dass die religionsdidaktischen Potentiale des Mediums Film zur Schärfung der Wahrnehmungskompetenz noch weiter reichen, hat Peter Biehl gezeigt. Der mehrschichtig komponierte Spielfilm „Jesus von Montreal“ (1989) von Denys Arcand dient bei ihm der jugendnahen Erschließung der christlichen Auferstehungshoffnung, die vor allem durch die Konsequenz besticht, mit der sie diese Hoffnung in die Alltagswirklichkeit der Schülerinnen und Schüler rückbindet als „Aufstand gegen die vielen Arten des Todes in unserem Leben“³².

31 *Keine Angst vor dem Tod* (Kuoleman kasvot), R.: Kiti Luostarinen. FI 2003.

32 P. Biehl, *Festsymbole*. Zum Beispiel: Ostern. Kreative Wahrnehmung als Ort der Symboldidaktik, Neukirchen-Vlun 1999, 214.

7. Was trägt die Elementarisierung zur Kompetenzorientierung bei? Abschließende Überlegungen

Der Ertrag der exemplarischen Erkundung des Zusammenhangs von Elementarisierung und Kompetenzorientierung am Beispiel des Themas „Tod und Sterben“ lässt sich in folgende These verdichten: Elementarisierung erhöht die Wahrscheinlichkeit einer religionsdidaktischen Praxis, welche die mit der Kompetenzorientierung verbundenen Chancen nutzt, aber auch ihre Grenzen erkennt.

Infolge ihrer durchgängigen, sachgebundenen Ausrichtung am Subjekt trägt sie konstruktiv dazu bei, die Kompetenzerwartungen möglichst adressatenorientiert und alltagsrelevant zu konzipieren. So zeigte sich, dass Kompetenz im Umgang mit dem Tod unter gegenwärtigen Bedingungen nicht zuletzt eine medienpädagogische Aufgabe markiert und von den Jugendlichen neben Deutungs- auch Positionierungskompetenz erfordert. Die elementarisierende Erschließungsperspektive erhöht zudem die Sensibilität für die Tendenz generalisierender Kompetenzbeschreibungen, das spezifische Gepräge der jugendlichen Sichtweise durch meist aus der Warte Erwachsener formulierte fundamentalanthropologische Normvorstellungen zu unterlaufen. Das damit angestrebte Perspektivitätsbewusstsein betrifft auch die Unterrichtenden, weshalb die Schärfung ihrer Selbstwahrnehmung ein genuines Anliegen der Elementarisierung darstellt.

Die Aussage, Elementarisierung lehre die Grenzen des Kompetenzmodells erkennen, ist weniger abgrenzend gemeint, als es zunächst klingt. Dass der Ausrichtung an Kompetenzen Schranken gesetzt sind, ist auch ohne Elementarisierung ersichtlich und weithin anerkannt: Mir ist jedenfalls keine Position in der gegenwärtigen Diskussion geläufig, die darauf käme, Wahrheiten und Überzeugungen durch Standards zu messen. Die Grenzen sind also gut sichtbar. Doch droht zu verschwinden, was jenseits der Grenze ist, etwa wenn religiöse Deutungsoptionen des Todes nur noch als Wissensbestände gelten. Die besondere Leistungsfähigkeit des Elementarisierungsmodells sehe ich darin, dieses für die religiöse Bildung ja höchst belangvolle Jenseits auch unter den Bedingungen eines kompetenzorientierten Religionsunterrichts zu sichern. Das wäre dann in der Tat ein wesentlicher Beitrag zur Gewährleistung seiner religionspädagogischen Plausibilität.