



SCHOOL-SCOUT.DE

Unterrichtsmaterialien in digitaler und in gedruckter Form

Auszug aus: *Tod und Auferstehung*

Das komplette Material finden Sie hier:

[School-Scout.de](https://www.school-scout.de)



Inhaltsverzeichnis

Einleitung: Ziele und Vorgehensweise	4
Didaktischer Ansatz: Verbindung von Elementarisierung und Kompetenzorientierung	6
1. Zugänge zum Thema	11
M 1: Abstrakte Vorstellungsbilder zum Thema „Tod und Auferstehung“ bzw. „Tod und Leben“	16
M 2: Michael Welker: Das Geheimnis menschlicher Personalität	17
M 3: Kurzfilm „Fragile“: Struktur des Films und Beobachtungsaufgaben	18
M 4: Markus Knapp: Das Phänomen des Todes.	19
M 5: Markus Knapp: Traditionelle theologische Todesdeutungen	20
M 6: Markus Knapp: Eine neue Interpretation des Todes als Folge der Sünde	21
M 7: Peter F. Schmid: Die zentrale Bedeutung des Körperlichen	22
M 8: Peter F. Schmid: Was heißt Auferstehung?	23
2. Die Genese des Auferstehungsglaubens am 24. Kapitel des Lukasevangeliums erarbeitet	24
M 9: Die Entdeckung des leeren Grabes und die Emmaus-Geschichte.	30
M 10: Standbilder zu den Situationen der Frauen am leeren Grab und der Emmaus-Jünger	31
M 11: Kreative Auseinandersetzung mit der Emmaus-Geschichte	32
M 12: Die Erscheinung Jesu in Jerusalem.	33
M 13: Rollenspiel zur Erscheinung Jesu in Jerusalem	34
M 14: Himmelfahrt oder Vatertag.	35
M 15: Lukanische Himmelfahrtserzählungen	36
M 16: Johannes Fischer: Gedankenexperiment – Was wäre, wenn...?	38
M 17: Benedikt XVI.: „Himmelfahrt“ Jesu	41
M 18: Zusammenfassung: Skizze der lukanischen Argumentation	42
3. Der Streit um das leere Grab	43
M 19: Fantasieerzählung.	53
M 20: Das leere Grab im Lukas- und im Markusevangelium – ein Vergleich.	54
M 21: Experiment: Ebenen der Überlieferung	56
M 22: Unterschiedliche Interessen der Evangelisten.	58
M 23: Michael Heymel: Auferstehung als Nachfolge Christi – Vertiefung des Vergleichs	61
M 24: Ulrich Wilckens: Das Grab Jesu muss leer gewesen sein.	62
M 25: Ingolf U. Dalferth: Das Grab Jesu kann auch voll geblieben sein	63
M 26: Die Auferstehungsbotschaft nach Matthäus – Vervollständigung des synoptischen Vergleichs.	65
M 27: Die Leere-Grab-Tradition bei Johannes	66
M 28: Ingrid Scholz: Das leere Grab als Symbol der Zukunft bei Gott	68
4. Die Leiblichkeit des Auferstandenen und der christlichen Auferstehungshoffnung.	69
M 29: Jewgenij Jewtuschenko: Eine Szene beim Putschversuch in Moskau zur Bedeutung des gemeinsamen Essens	78
M 30: Gemeinsame Mahlhandlung (Jesus als Gastgeber)	79
M 31: Das Festmahlgleichnis in Lukas 14.	80
M 32: Andrea Bieler: „Der Leib Christi hat AIDS“ – Echte Körper beim Abendmahl	81
M 33: Paulus zur Leiblichkeit der Auferstehung im ersten Korintherbrief (1 Kor 15)	82
M 34: Klaus von Stosch: Zur Leiblichkeit der Auferstehung	83
M 35: Benedikt XVI.: Das Mahlhalten des Auferstandenen	84
Quellenverzeichnis	85
Bildverzeichnis	86



**Folgende Materialien eignen sich als Klausuren:
M 17, M 25, M 28, M 31, M 32, M 34 und M 35.**

Einleitung: Ziele und Vorgehensweise

Im vorliegenden Themenheft soll der christliche Auferstehungsglaube als eine Glaubensmöglichkeit für Schüler¹ heute erschlossen werden. Ziel der Unterrichtsreihe ist es, Schüler der gymnasialen Oberstufe zu befähigen, begründet zum christlichen Glaubensangebot Stellung zu nehmen.

Dazu werden in einer *ersten Sequenz* die Konstrukte „Tod“ und „Auferstehung“ thematisiert. Die Lernausgangslage wird über abstrakte Vorstellungsbilder erhoben, in denen die Schüler ihre eigenen Vorstellungen klären und miteinander ins Gespräch kommen. Hier ist es wichtig, den Schülern die Freiheit zu lassen, den Begriff „Auferstehung“ durch den Begriff „Leben“ zu ersetzen. Ansonsten könnten atheistisch orientierte Schüler sich durch den theologisch aufgeladenen Begriff der Auferstehung in ihrer Freiheit eingengt fühlen und die Aufgabe ablehnen. Die Vielfalt der Vorstellungen kann durch das Projekt einer Passantenbefragung erweitert werden: Wie stellen sich die Menschen auf der Straße ihr Leben nach dem Tod vor? Im Verlauf der Reihe kann immer wieder auf die gesammelten Vorstellungen zurückgegriffen werden, etwa durch einen kontrastiven oder affirmativen Bezug auf das gerade Erarbeitete. Die Begriffe „Tod“ und „Auferstehung“ werden über eine Analyse der Symbolverwendung im emotional aufwühlenden Kurzfilm „Fragile“ und von Texten mit einfacher theologischer Sprache lernpsychologisch sinnvoll präzisiert und mit den eigenen Vorstellungen der Schüler verknüpft.

Die *zweite Sequenz* nimmt sich die Genese des Auferstehungsglaubens vor, indem sie das letzte Kapitel des Lukasevangeliums unter die Lupe nimmt. Die dort bereits angesprochene Problematik des leeren Grabes wird in der *dritten Sequenz* entfaltet, in der die Auferstehungskonzeptionen der drei anderen Evangelisten zu Worte kommen. Es wird sichtbar, wie vieldeutig das leere Grab ist und dass es den Glauben an den auferstandenen Christus nicht allein begründen kann.

Das leere Grab ist ein Symbol für die Überwindung der Todesmacht und die Leiblichkeit der Auferstehung, die in der *vierten Sequenz* über ein Bedenken der eucharistischen Mahlhandlung vertiefend erarbeitet wird. Das Emmaus-Mahl ist als Handlung der die Auferstehung memorierenden und so zum Glauben einladenden Gemeinde zu sehen. Es verweist auf die Hoffnung, am himmlischen Hochzeitsmahl teilzunehmen. So steht die eschatologische Vorstellung der leiblichen Auferstehung, wie sie Paulus im Glauben an die schöpferische Macht Gottes entfaltet, am Ende der Unterrichtsreihe. Die dritte und vierte Sequenz vertiefen in diesem Sinne die zweite Sequenz und können je nach Interesse der Schüler entfaltet oder abgekürzt werden. Die Materialien M 17, M 25, M 28, M 31, M 32, M 34 und M 35 eignen sich auch als Klausuraufgaben, durch die der Fortschritt in der theologischen Argumentationsfähigkeit der Schüler gemessen werden kann.

Vor Beginn jeder Sequenz wird eine Kompetenzmodellierung für die einzelnen Materialien vorgeschlagen, die jeweils unterschiedliche Schwerpunkte setzt. Es wird unterschieden in Basisniveau A, das alle Schüler erreichen sollten, Regelniveau B, das die Schüler im Durchschnitt erzielen könnten, und Exzellenzniveau C, das die Plattform des Lehrerhandelns darstellt (s. nachfolgendes Kapitel). Die Modellierungen sind erwachsen aus einer Verbindung des Elementarisierungsmodells mit der gegenwärtig bildungspolitisch stark geforderten Kompetenzorientierung, wie folgend kurz skizziert wird. So unterstützt dieses Themenheft Sie als Lehrer dabei, in Ihrem Religionsunterricht die divergenten Interessen der jeweiligen Schülergruppe zu berücksichtigen.

Den Sequenzen sind Bemerkungen zur Planung (Beschaffung und Methodik) und zum Erwartungshorizont der einzelnen Unterrichtsstunden vorangestellt.

Bei der behandelten Thematik ist es denkbar, dass einzelne Schüler, die gerade trauern oder existenzielle Erfahrungen mit dem Tod noch nicht verarbeitet haben, emotional reagieren. Bei einer guten Kursatmosphäre werden solche Schüler oft von der Gruppe aufgefangen. Wahrscheinlich haben Sie es als Religionslehrer schon erlebt, dass sich gerade im Diskurs über die existenziellen Fragen im Religionsunterricht ein durch persönliches Engagement geprägtes Kursklima herausbildet, das den Lernerfolg entscheidend fördert. Sie können als Lehrer auch den existenziellen Erfahrungen Ihrer Schüler offen gegenüberstehen und sensibel mit ihnen umgehen, indem Sie die persönliche Betroffenheit bei einzelnen Schülern wahrnehmen und ihnen den Freiheitsraum sowohl zum Rückzug als auch zu persönlicher Öffnung gewähren. Sollte es in ganz seltenen Fällen zu sehr starken Gefühlsausbrüchen kommen, können Sie professionelle

¹ Aufgrund der besseren Lesbarkeit werden in diesem Buch ausschließlich die männlichen Formen verwendet. Wenn von Schüler gesprochen wird, ist immer auch die Schülerin gemeint, ebenso verhält es sich mit Lehrer und Lehrerin.

Hilfe, etwa eines Seelsorgers oder eines Psychologen, vermitteln. Sie brauchen keine Angst davor zu haben, solche Gefühle durch die Thematik oder einzelne Medien auszulösen. Wenn Derartiges im Unterricht zum Ausdruck kommt, dann gehört das zum Leben und zeigt an, dass etwas bearbeitet werden muss. Wenn Sie diese Möglichkeit bedenken, können Sie souverän mit solch schwierigen Situationen umgehen und dadurch im Religionsunterricht einen diakonischen Dienst leisten. Gleichfalls sollten Sie sich vor Überforderung schützen: Sie sind nicht verantwortlich dafür, dass vereinzelt Schüler ihre Trauer bewältigen.

Im Jugendalter beschäftigen sich viele Menschen abstrakt mit den Möglichkeiten eines Suizids. Insofern die biblische Botschaft der Auferstehung Mut macht, das Leben hier und heute zu bewältigen, kann die theologische Diskussion über die Hoffnung der Christen einen Beitrag dazu leisten, den Willen zum Leben zu stärken: Der Glaube an die Auferstehung bezeugt, dass es keine ausweglosen Situationen gibt. Denn selbst im Tod ist Gott uns nah. Und der Auferstehungsglaube kann Kraft dazu verleihen, den Tod nicht als Ausweg zu wählen. Denn vor den Anforderungen des Lebens rettet uns auch nicht der Tod. In diesem Sinne bricht das Konzept „Auferstehung“ die Macht des Todes in doppelter Weise: Indem es die Angst vor dem Ende beendet, relativiert es auch die fatale Illusion, der Verantwortung vor dem Leben gewaltsam entfliehen zu können.

Im Buch werden folgende Piktogramme verwendet:



Kompetenzschwerpunkte



Aspekte zur Planung



Erwartungshorizont



Bild- bzw. Filmbetrachtung. Die jeweiligen Bildmedien sind im Internet zu finden und müssen vom Lehrer beschafft werden.



Texte und Aufgaben, die als Klausuren geeignet sind.

Ich danke den Studierenden für das Lehramt „Katholische Theologie Sek. I und II“ in Bochum, die mir beim Ausprobieren und Entwickeln der Materialien vielfältige Anregungen gegeben haben. Großer Dank gebührt auch meinen Lehrern Gregor Beckers, der mich in das glaubensförmige paulinische Denken eingeführt, und Reinhard Göllner, der in mir die Faszination für die lukanischen Texte geweckt hat. Ohne seinen Anstoß, Materialien zur Emmauserzählung zu entwickeln, wäre dieses Buch nicht entstanden.

Abschließend wünsche ich Ihnen, liebe Lehrer, viel Erfolg bei Ihrer Arbeit mit diesem Buch.

Norbert Brieden

Didaktischer Ansatz: Verbindung von Elementarisierung und Kompetenzorientierung

Die didaktische Ausrichtung dieses Themenheftes beruht auf der Didaktik der Elementarisierung in Kombination mit der in den Richtlinien und Lehrplänen geforderten Kompetenzorientierung.²

Abbildung 1 veranschaulicht das Modell der Elementarisierung im dreidimensionalen Körper einer Pyramide. Das Fundament bilden die elementaren Lernformen, da jede Auseinandersetzung mit einem Inhalt notwendigerweise mit einer Methode verknüpft ist. Welcher Inhalt auch immer zur Debatte steht, ein methodischer Zugang muss gesucht und gefunden werden (z. B. das Lesen dieses Textes als Methode, sich mit dem Inhalt „Elementarisierungsmodell“ auseinanderzusetzen, vielleicht mit dem Ziel, den eigenen Religionsunterricht besser zu reflektieren). Werden elementare Lernformen mit dem Ziel eingesetzt, einen bestimmten Inhalt eindrücklich zu vergegenwärtigen, so besteht immer die Gefahr, dass gerade neue Lernformen zum Selbstzweck werden und sich verselbstständigen, wenn beispielsweise ein Plakat stundenlang verziert und gestaltet wird, ohne dass der darzustellende Inhalt in seinen elementaren Strukturen getroffen ist. Sollten einmal Aufwand und Ergebnis in keinem guten Verhältnis zueinander stehen, kann immerhin bei der Präsentation und dem Vergleich der Plakate die Methodenkompetenz der Schüler gefördert werden, indem sie Ergebnis und Prozess kritisch beurteilen.

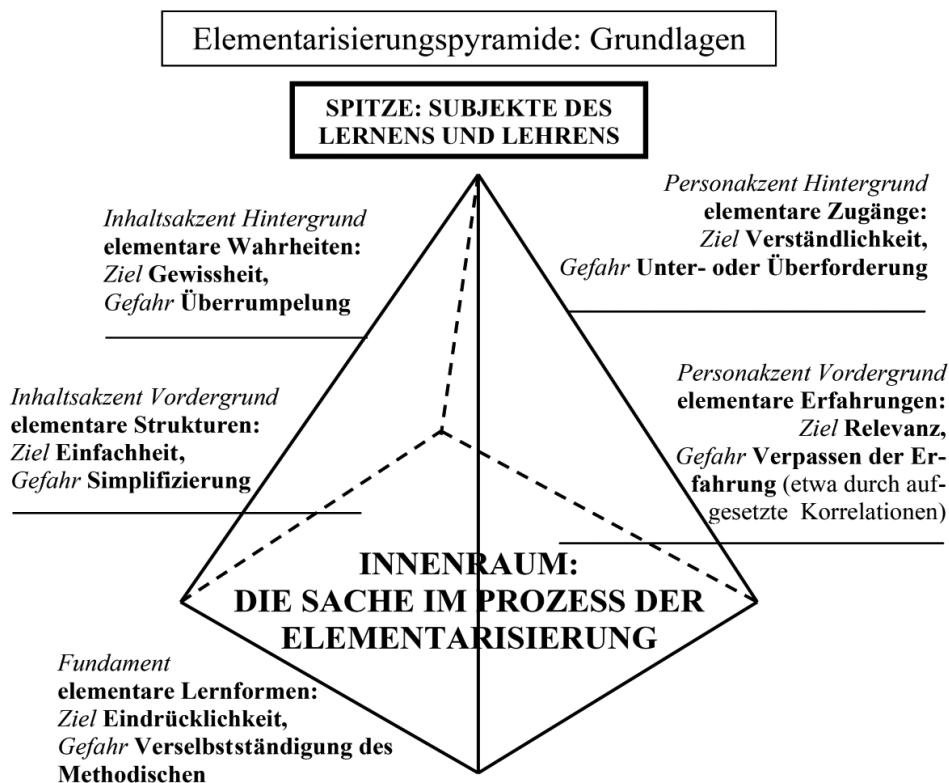


Abbildung 1: Das Modell der Elementarisierung

Die beiden sichtbaren Seiten im Vordergrund der Pyramide stellen die elementaren Strukturen – den Inhalt – und die elementaren Erfahrungen der Lernenden und Lehrenden dar. Die *linke Seite der elementaren Strukturen* wird klassisch durch die Sachanalyse repräsentiert: Was sind die grundlegenden Aspekte eines Inhalts, die den Schülern im Unterrichtsprozess auf jeden Fall klar werden sollten? Wie kann der Lehrer einen Gegenstand vereinfachen, ohne zu stark zu simplifizieren? Die *rechte Seite der elementaren Erfahrungen* verweist darauf, dass der Gegenstand immer in Abhängigkeit von bereits vorhandenen Erfahrungen zu sehen ist. Das Vorwissen, das in zurückliegenden Lernerfahrungen erworben wurde, muss Anknüpfungspunkte bereitstellen, an die sich ein neuer Gegenstand anschließen lässt. Nur so ist eine neue elementare Erfahrung möglich. Biblische Texte etwa sind nur dann relevant für Kinder und Jugendliche,

² Vgl. dazu ausführlich: Reinhard Göllner/Norbert Brieden/Christina Kalloch: Emmaus: Auferstehung heute eröffnen. Elementarisierung – Kompetenzorientierung – Kindertheologie. Münster u. a. 2010, 173–248.

wenn die Erfahrungen, von denen die Bibel erzählt, mit ihren gegenwärtigen Erfahrungen korreliert werden können. Durch die Korrelation erscheinen bisherige Erfahrungen in einem neuen Licht. Im Vorgang des Korrelierens besteht die Gefahr, dass vorgefertigte Korrelationen des Lehrers aus den Schülern herausgefragt werden oder dass Schüler im Wissen um die Erwartung des Lehrers Korrelationen erfinden, die nicht authentisch sind. Die andere Gefahr, dass durch die Konzentration auf eigene Erfahrungen sich der Inhalt nur vordergründig angeeignet, in seiner bleibenden Fremdheit nicht ernst genommen oder im Extremfall gar nicht erfasst wird, ist vom Lehrer als Anwalt des Inhalts im Auge zu behalten.

Strukturen und Erfahrungen stehen im Vordergrund der Pyramide, weil erstere in fachwissenschaftlicher Analyse und zweitens durch Befragung und Beobachtung der Schüler leichter wahrzunehmen sind als die elementaren Wahrheiten und elementaren Zugänge, welche die verborgenen Seiten der Pyramide bilden. Die *rechte Seite der elementaren Zugänge* verweist auf einen angemessenen zeitlichen Umfang zur Behandlung eines Inhalts. Wenn der Unterricht verständlich sein soll, muss er die entwicklungspsychologischen Erkenntnisse, etwa zu den Stufen des religiösen Urteils, berücksichtigen. Da jedoch die Entwicklungen der Schüler individuell unterschiedlich verlaufen, ist die Gefahr der Über- oder Unterforderung ständig gegeben. Hier bedarf es großer Aufmerksamkeit des Lehrers. Erst eine gute Kenntnis der Stärken und Schwächen einer Lerngruppe erlaubt es, binnendifferenzierende Unterrichtsarrangements passgenau einzusetzen und das Ziel der Verständlichkeit umfassend zu erreichen. Das Ziel ist hier, den Jugendlichen Gewissheit in Glaubensfragen zu ermöglichen, wie es die *linke Seite der elementaren Wahrheiten* anzeigt. Diese Gewissheit darf aber nicht als endgültig missverstanden werden. Auch ein performativer Religionsunterricht, der nicht nur über Religion reden möchte, sondern Glaubensgewissheiten im religiösen Vollzug erproben will, benötigt Phasen distanzierender Reflexion. Ansonsten gerät er in Gefahr, die Lernenden durch die emotional ergreifende, kritiklose Praxis zu überrumpeln. Weil Glaubensgewissheit nicht geplant oder erzeugt werden kann, sondern lediglich als gnadenhafte Momente im Unterrichtsalltag einzuschätzen sind, stehen sie im verborgenen Hintergrund der Pyramide.

Die Pyramide zeigt, dass der Unterrichtsgegenstand nur durch das Zusammenspiel aller fünf Perspektiven des Elementarisierens entsteht. Die Sache „christlicher Glaube“ bleibt daher auch in seinen elementaren Strukturen und Wahrheiten immer durch die elementaren Erfahrungen und Zugänge der am Lernprozess beteiligten Personen gefärbt. Deshalb stehen auf der *Spitze der Pyramide* die *Subjekte des Lernens und Lehrens*. Letztlich geht es darum, dass Lernende und Lehrende – auch Lernende werden im Lernprozess einer Lerngruppe oft und notwendig zu Lehrenden und umgekehrt – im Elementarisierungsprozess einen Gewinn erzielen: Sie erweitern ihre Erkenntnisse, gewinnen an Reife, erforschen und verändern ihre (religiöse) Identität im sozialen Gefüge mit anderen.

Abbildung 2 verbindet das Elementarisierungsmodell mit der Kompetenzorientierung.

Die *religiöse Kompetenz* steht an der *Spitze*, weil sie ein Bündel an Kompetenzen umfasst, die sich mithilfe der Elementarisierungspyramide differenzieren lassen. Die elementaren Strukturen umfassen die *Sachkompetenz*, die sich in Bezug auf religiöse Inhalte in Wahrnehmungskompetenz, ästhetische Kompetenz, hermeneutische bzw. Deutungskompetenz und Medienkompetenz auffächern lässt. Insofern es bei der elementaren Wahrheit um subjektiv authentische Glaubensgewissheit geht, sind ebenfalls die Termini der (existenziell-religiösen) *Orientierungskompetenz*, ergänzt durch die *Dialogkompetenz* im Sinne eines reflektiert-humanen Umgangs mit einander widersprechenden Glaubensüberzeugungen von Bedeutung. Aus der Dialogkompetenz ergibt sich die Bedeutung des interreligiösen Lernens als eine Erziehung zu religiöser Toleranz. Die Verantwortungskompetenz bezieht sich auf die ethische Dimension des Glaubens.

Die mit der rechten Seite der Pyramide verbundenen Kompetenzen stellen weitere Teilkompetenzen der umfassenden religiösen Kompetenz dar: *Sprach- und Selbstkompetenz* als die Fähigkeiten, eigene Erfahrungen wahrzunehmen, über sie und fremde Erfahrungen zu kommunizieren und mit sich selbst umzugehen, konkretisieren sich als Empathiefähigkeit, Sozialkompetenz und der Fähigkeit zum Umgang mit Endlichkeit und Fremdheit. Sie gehören genauso zur religiösen Kompetenz wie die *Urteilskompetenz*, die den elementaren Zugängen zugeordnet ist. Diese Perspektive der Elementarisierung achtet darauf, dass Schüler durch entsprechende Aufgabenstellungen herausgefordert werden, Urteile zu fällen, die ihren Horizont um ein Geringes übersteigen. Denn nur durch solche Herausforderungen wird Entwicklung angestoßen. Wenn die Perspektive der elementaren Zugänge die individuellen Lernvoraussetzungen der einzelnen Schüler berücksichtigt, leitet sie dazu an, die Schüler mit ihren eigenen Lernvoraussetzungen zu konfrontieren, etwa durch die Aufgabe, Lernportfolios zu erstellen. Durch die Reflexion ihres Lernprozesses gewinnen die Schüler an personaler Kompetenz.

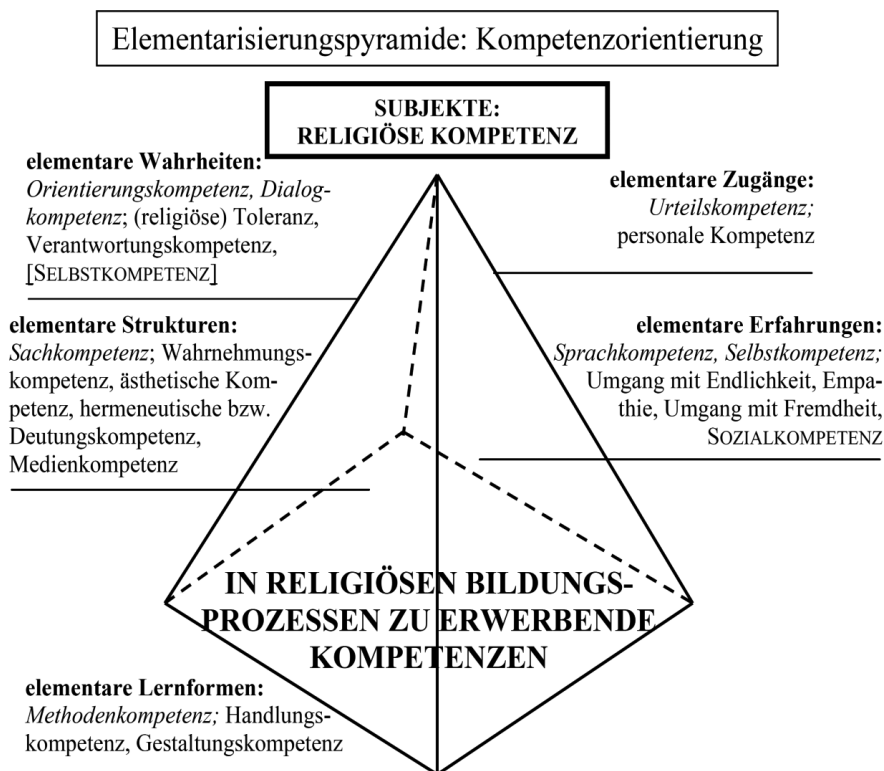


Abbildung 2: Elementarisierung und Kompetenzorientierung

Die Perspektive der elementaren Lernformen weist darauf hin, dass alles Wissen und Verstehen wenig nützt, wenn es nicht gelingt, etwas damit anzufangen. Hier sind *Methodenkompetenz*, *Handlungskompetenz* und *Gestaltungskompetenz* gefragt.

Dass eine solche systematische Aufteilung von Kompetenzen und ihre Zuordnung zu den Perspektiven der Elementarisierung nicht als dogmatische Festlegung verstanden werden darf, wird an den zahlreichen Überschneidungen der Kompetenzen deutlich, die sich wechselseitig voraussetzen. Es ist beispielsweise offensichtlich, dass die Orientierungskompetenz bereits gewisse Sprachkompetenz und Urteilkompetenz voraussetzt. Ohne Sachkompetenz bleibt die Urteilkompetenz ungenügend und ohne Methodenkompetenz wäre eine Auseinandersetzung mit Inhalten überhaupt nicht realisierbar.

Die Elementarisierungspyramide wird in *Abbildung 3* zur Kompetenzpyramide, sobald die den Elementarisierungsperspektiven zugeordneten Kernkompetenzen ins Zentrum des Interesses rücken. Die Kompetenzen beziehen wir erstens auf die Bereiche, in denen die zu erwerbenden Fähigkeiten der Schüler jeweils liegen, und differenzieren zweitens diese Fähigkeiten in jeweils drei Kompetenzstufen, deren Definition wir von Gerhard Ziener übernehmen:

Mindeststandards geben Auskunft über das notwendige und prinzipiell jedem Kind einer bestimmten Altersstufe in einem bestimmten Bildungsgang zu ermöglichende Niveau an Befähigung. [...] *Regelstandards* formulieren dasjenige Kompetenzniveau, das alters- und schulartspezifisch für realistisch, das heißt sachgerecht und zumutbar, gehalten wird. Regelstandards formulieren ein mittleres Niveau von Kompetenzen, das von Schülerinnen und Schülern sowohl unter- als auch überschritten werden wird. [...] *Experten- oder Maximalstandards* formulieren ein theoretisch erreichbares Höchstniveau an Kompetenz; ihre Formulierung orientiert sich weniger an den realen Schülerleistungen als eher am fachwissenschaftlichen Wortsinn des jeweiligen Kompetenzstandards. Experten- oder Maximalstandards eignen sich für eine absolute Taxonomie von Schülerleistungen, nicht aber für den konkreten Unterricht.³

Die Pyramide in *Abbildung 3* präsentiert auf ihrer *Basis* die vier Bereiche, die Ziener in seiner Analyse der Formulierungen von Bildungsstandards herausgearbeitet hat.⁴ Die Platzierung der *Methodenkompetenz* (elementare Lernwege) weist auf die Ableitung der Bereiche aus den Lernwegen hin.

Die *Sachkompetenz* (elementare Struktur) ist eng verwoben mit dem kognitiven Bereich, aber auch mit dem methodisch-kreativen Bereich, da Sachkompetenz die Fähigkeit, Aufgaben zu bearbeiten, voraussetzt.

³ Gerhard Ziener: Bildungsstandards in der Praxis. Kompetenzorientiert unterrichten. Seelze-Velber 2008, 61–63 (Hervorhebungen v. N. Brieden). Zu unterschiedlichen Kompetenzstufenmodellen vgl. ebd. 50–53; zum Minimum der drei Kompetenzstufen und zur Problematik der Benotung vgl. ebd. 63–65.

⁴ Vgl. die Übersicht ebd. 66f.

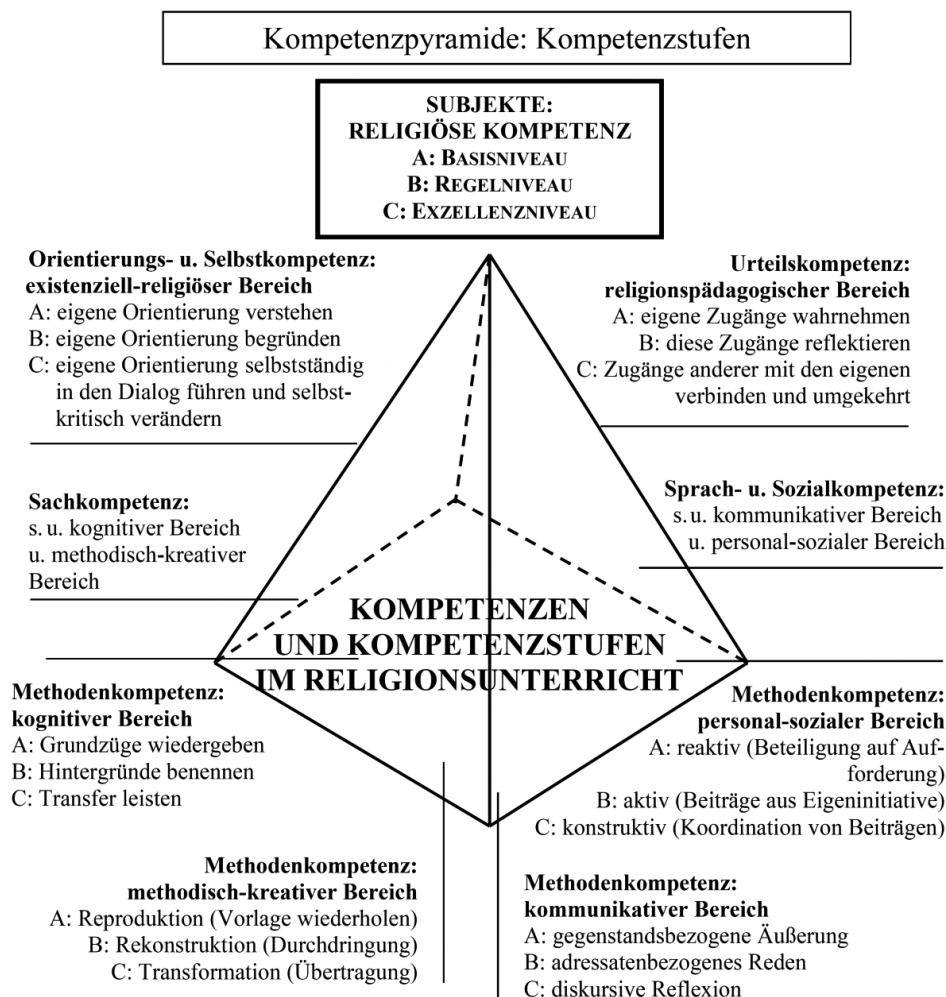


Abbildung 3: Kompetenzbereiche und Kompetenzabstufungen

Die Verbindung der beiden Bereiche wird deutlich, wenn man die unterschiedlichen Niveaus betrachtet: Grundzüge wiedergeben können heißt, die im Unterricht erhaltenen Informationen in wesentlichen Grundzügen zu reproduzieren. Reproduktion im methodisch-kreativen Bereich meint die Fähigkeit, Aufgabenstellungen, die bereits erprobt wurden, mit veränderten Variablen durchzuführen. Dies entspricht den Mindeststandards. Die Regelstandards fordern eine vertiefte Auseinandersetzung, die über das Reproduzieren hinausgeht, und umfassen im kognitiven Bereich das Benennen von Hintergründen und im methodisch-kreativen Bereich die Rekonstruktion. Es sollen die im Unterricht u. U. zu unterschiedlichen Zeitpunkten erhaltenen Informationen miteinander verknüpft werden und Bezüge hergestellt werden, was im methodisch-kreativen Bereich voraussetzt, eine angemessene Methode zu wählen. Im Expertenstandard wird im kognitiven Bereich die Fähigkeit, *Transfer* leisten zu können, und im methodisch-kreativen Bereich *Transformation* (Übertragung) benannt. Dies erfordert selbstständiges Zugreifen auf Informationen und eine größere Bearbeitungstiefe. Im kognitiven Bereich werden Informationen *selbstständig* reorganisiert und in einen neuen Zusammenhang eingeordnet, im methodisch-kreativen Bereich werden fremde Aufgaben selbstständig bearbeitet. Dies umfasst die Identifikation des Aufgabentypus, die begründete Methodenwahl und ihre anschließende Durchführung.

Die *Sprach- und Sozialkompetenz* (elementare Erfahrung) hängt eng mit dem kommunikativen Bereich und dem personal-sozialen Bereich zusammen. Das ist sofort einsichtig, da die personal-soziale Entwicklung eng an die Möglichkeiten des kommunikativen Austauschs gebunden ist. Wer sich nicht mit anderen sprachlich verständigen kann, wird kaum die Chance haben, seine sozialen Fähigkeiten zu entwickeln. Dies wiederum schlägt sich unmittelbar in der Persönlichkeitsentwicklung nieder. Waren zuvor die Fähigkeiten im methodisch-kreativen Bereich als Voraussetzung für den kognitiven Bereich erschienen, so zeigt sich nun, dass die Fähigkeiten im personal-sozialen Bereich die Kompetenzen des kommunikativen Bereichs voraussetzen. Nur wer Sachverhalte, eigene Gefühle, Einsichten oder Eindrücke aus der eigenen Perspektive formulieren kann, wird sich reaktiv an Problem- und Aufgabenlösungen beteiligen (Mindeststandard). Nur wer adressatenbezogen reden kann, wird auch aktiv Initiative zur Bearbeitung von Aufga-

ben und Problemen ergreifen (Regelstandard). Nur wer sein diskursives Verhalten reflektieren kann, wird bei der Bearbeitung von Aufgaben und Problemen eigene Beiträge mit anderen koordinieren, d. h. von der eigenen Position aus auch andere Positionen wahrnehmen und in ihrer Äußerung berücksichtigen (Expertenstandard).

Durch die *Orientierungs- und Selbstkompetenz* (bezogen auf die Perspektive der elementaren Wahrheit) konstituiert sich der *religiös-existenzielle Bereich* als eigenständiger, originär religionsdidaktischer Kompetenzbereich. Den Mindeststandard für diesen Bereich bildet das Verständnis der eigenen Orientierungen: Jedes Kind und jeder Jugendliche soll im Religionsunterricht lernen, seine eigenen religiösen Vorstellungen exemplarisch bezogen auf die behandelten Themen und seinem Alter entsprechend zu verstehen. Die Schüler sollten darüber hinaus in der Lage sein, Gründe für ihre religiösen Orientierungen zu benennen, wiederum natürlich dem jeweiligen Alter entsprechend (Regelstandard). Der Expertenstandard beschreibt die Fähigkeit, diese Orientierungen im Dialog mit anderen selbstständig auf den Prüfstand zu stellen. Der selbstkritische Umgang mit den eigenen Orientierungen soll es ermöglichen, Orientierungen reflektiert und begründet zu dekonstruieren.

Religionsdidaktisch zu beachten sind die elementaren Zugänge der Schüler. Um ihre *Urteilskompetenz* zu entwickeln, müssen im Unterricht provokante, sie gegebenenfalls auch überfordernde Materialien zu Lernchancen arrangiert werden.

Die Beachtung der Zugänge ist nicht nur Aufgabe des Lehrers, sondern ist auch den Kompetenzen des Schülers zuzuordnen. Wir nennen dies den *religionpädagogischen Bereich*. Er hängt eng mit dem kognitiven und methodisch-kreativen Bereich zusammen, weil die Beachtung der eigenen Lernprozesse (Lerninteressen, Lernverhalten, Lernfort- und Lernrückschritte) methodisches Bewusstsein fordert und fördert, das immer an konkrete, besonders kognitiv bestimmte Inhalte gebunden ist: Es gibt kein Lernen ohne Inhalt und keinen Inhalt, ohne dass er jemals gelernt worden ist. Der Mindeststandard, zu dem die Schüler geführt werden müssen, ist die Wahrnehmung ihrer eigenen Zugänge zu religiösen Themen. Damit ist ganz schlicht die Fähigkeit gemeint, das eigene Lernen selbst zu betrachten: Dieses oder jenes reizt mich, macht mir Spaß, macht mir Angst, verunsichert mich, gefällt mir etc. Der Unterricht muss die Schüler ermutigen und ihnen Zeit geben, ihren eigenen Zugang zu religiösen Medien in Augenschein zu nehmen. Die Fähigkeit der Selbstwahrnehmung ist die Voraussetzung dafür, Genuss am Lernen zu empfinden und den Regelstandard, den eigenen Zugang reflektieren zu können und ihn dadurch ernst zu nehmen, zu erreichen. Wer weiß, warum er oder sie gerade keinen Zugang zu einem Thema findet, kann sich selbst in einem zweiten Schritt andere Zugänge eröffnen. Der Expertenstandard beschreibt die Fähigkeit, die Zugänge anderer mit eigenen Zugängen zu verbinden und den eigenen Zugang mit den Zugängen anderer zu koordinieren. Das ist schon eine Aufgabenbeschreibung für professionelle Religionslehrkräfte: Zugänge zum christlichen Glauben für andere zu eröffnen erfordert es, den eigenen Zugang wahr- und ernst zu nehmen und gleichzeitig die Zugänge der anderen immer im Blick zu behalten, wodurch sich der eigene Zugang zwangsläufig vertieft und weitet.

Vergleicht man die Niveauunterschiede in allen Bereichen, so zeigen sich die Unterschiede zum einen in der Bearbeitungstiefe und zum anderen in der Eigenständigkeit des Zugriffs: Das Basisniveau (A: Mindeststandard) ist dadurch charakterisiert, dass Inhalte oder Aufgabenstellungen lediglich reproduziert werden, der Anstoß dazu erfolgt meistens von außen. Das Regelniveau (B: Regelstandard) bezeichnet darüber hinaus die Reorganisation unterschiedlicher Informationen oder Aufgabenstellungen aus eigenem Antrieb. Und das Exzellenzniveau (C: Experten- oder Maximalstandard) ist dadurch gekennzeichnet, dass Informationen, Orientierungen und Zugänge miteinander verglichen und durch begründete Methodewahl in einem selbstständigen Zugriff in neue Zusammenhänge gestellt werden.

1. Zugänge zum Thema

M1 Abstrakte Vorstellungsbilder zum Thema „Tod und Auferstehung“ bzw. „Tod und Leben“



Kompetenzschwerpunkte: *Religionspädagogischer Bereich:* Eigene Vorstellungen als Grundlage für die Auseinandersetzung mit dem Thema wahrnehmen (A), den eigenen Zugang kritisch reflektieren (B), die unterschiedlichen Zugänge miteinander verbinden und diskutieren (C).



Planung: Normalerweise reichen zum Anfertigen eines abstrakten Vorstellungsbildes 15 Minuten aus. Wenn Sie die Schüler mit Farben arbeiten lassen, kann es auch schon mal 30–40 Minuten dauern. Bei einer Kursgröße von bis zu 15 Schülern kann jeder sein Bild vorstellen, ansonsten empfiehlt es sich, dass sich die Schüler in Dreiergruppen ihre Bilder untereinander vorstellen und dann eines auswählen, das sie gerne im Plenum präsentiert sehen wollen. Möglich ist auch ein Museumsrundgang. Wichtig ist bei dieser Methode, dass es nicht darauf ankommt, die Bilder von den anderen interpretieren zu lassen, sondern dass die Schüler ihre Vorstellungen in Bild und Text äußern.



Erwartungshorizont: In unterschiedlichen Gruppen kamen sehr verschiedene Vorstellungen zum Vorschein: klassisch christliche, fernöstlich angehauchte, synkretistische, aber auch ganz individuelle Vorstellungen. Sehr interessant ist, dass auch die christlichen Vorstellungen in der Regel persönlich „gefärbt“ sind.



Text der Schülerin zu ihrem Bild: „Der Tod symbolisiert für mich etwas, das man sieht und auf das man zukommt. Deshalb der Blick von oben. Man muss durch die dunklen, unangenehmen Spitzen durch. Sie könnten für das Sterben stehen. Im Hintergrund aber ist der Tod etwas völlig Verschiedenes, etwas Neues, nicht erkennbar für mich. Die vielen Farben in der Mitte stehen hier für Verschiedenheit. Außerdem habe ich kein bestimmtes Objekt gezeichnet, da ich nichts erkennen kann und alles verschwommen ist.“

M2 Michael Welker: Das Geheimnis menschlicher Personalität



Kompetenzschwerpunkte: *Methodisch-kreativer und personal-sozialer Bereich:* Die Problematik der Aufgabe verstehen, den Kern einer Person zu erkennen (A), die Aufgabe selbst zu lösen versuchen und das Gelingen und Scheitern der Lösungsversuche wahrnehmen (B), Gründe für Gelingen oder Scheitern benennen und geeignete Erkenntnisformen an Beispielen konstruktiv erklären (C).



Erwartungshorizont: Die erste Aufgabe verlangt eine elementarisierende Systematisierung des Textes, etwa in der These, dass eine Person durch die Gesamtheit ihrer Beziehungsgeschichten zu anderen Menschen zu charakterisieren ist. Die zweite Aufgabe animiert dazu, die abschließende Frage Welkers zu beantworten (Autobiografie? Film? Fotos? Anekdoten? Hinterlassenschaften? etc.). Die weiterführende Aufgabe regt an, es selbst einmal auszuprobieren und selbst die Erfahrung zu machen, dass es sehr schwierig ist, zu erfassen, was eine Person als Person ausmacht. Die Lebensgeschichte eines Menschen ist nicht abschließend darstellbar, dennoch kann, etwa durch das Erzählen typischer Geschichten, etwas von der Besonderheit einer Person erschlossen werden.

M3 Kurzfilm „Fragile“: Struktur des Films und Beobachtungsaufgaben



Kompetenzschwerpunkte: *Methodisch-kreativ und religionspädagogisch:* Sich vom Film anrühren lassen, den eigenen Zugang zum Thema „Tod“ über das Medium des Films wahrnehmen und ihn in Grundzügen äußern (A), den eigenen Zugang im Zusammenhang mit der ästhetischen Qualität des Films reflektieren (B), im Dialog der unterschiedlichen Zugänge zum einen die Gründe für die ästhetische Qualität des Films erfassen und zum anderen den eigenen Zugang erweitern, vertiefen, gegebenenfalls transformieren (C).

Existentiell-religiös: Die eigene existentielle Orientierung zum Thema „Tod“ wahrnehmen (A), sie vor dem Hintergrund der im Film angebotenen Erklärungsversuche verstehen und diskutieren (B) und sie, ange-regt durch den Dialog mit dem Medium Film und den Interpretationen der Mitschüler gegebenenfalls verändern (C).



Planung: Der preisgekrönte Kurzfilm „Fragile“ von Sikander Goldau (2003, 20 Minuten) ist in fast jeder Medienstelle ausleihbar.



Einleitung (Übergang von M2): Der Filmregisseur Goldau versucht in seinem Film, das Leben Katrins in seiner Ganzheit zu vergegenwärtigen.

Erste Rezeption des Films: Nach dem Film benötigen die Schüler Zeit, um den emotional stark berührenden Film in Stille zu verarbeiten. Hilfreich ist eine schriftliche Auseinandersetzung, etwa in einem Schreibgespräch (Kommunikation mit den anderen), das Raum für Assoziationen und Gefühle zum Film gibt.

Zweite Rezeption des Films: kann mithilfe von M3 erfolgen.



Erwartungshorizont: Der Film beschreibt den durch ein Reh auf einer Landstraße ausgelösten Unfalltod der Hauptfigur Katrin, die mitten im Leben steht (sie lernt beim Autofahren eine neue Sprache). Ihre Bitte, sich noch von ihren nächsten Angehörigen verabschieden zu dürfen, wird erhört. Ein Mann (Todesengel?) begleitet sie auf ihren letzten irdischen Wegen. M3 fasst die Komposition des Films zusammen, indem die zentralen Sätze des „Engels“ aus dem Off und aus dem abschließenden Gespräch zwischen ihm und Katrin aufgeschrieben sind. Durch sie werden die einzelnen Abschiedsszenen abgeschlossen und miteinander verbunden. Die Botschaften des Engels regen zum Nachdenken und Widerspruch an: Was soll es bedeuten, wenn sowohl Leben und Tod als Illusion betrachtet werden? Kann der Trost, dass alles seine Zeit hat (Bezug zu Kohelet), wirklich die Angst vor dem Tod bannen? Wie ist das Verhältnis von Leib und Seele zu bestimmen: Ist der Leib wirklich nur ein zerbrechliches Gefäß, das die Seele auf dem Heimweg zurücklassen kann?

Die Lichtregie vermittelt eine steigende Diffusität in den Begegnungen Katrins, auch um anzudeuten, dass sie sich ihrem Tod immer mehr nähert. Die Symbolik der Hände verweist auf die Qualität ihrer Beziehungen und darauf, was im Leben wirklich wichtig ist. Die Tiersymbolik bezüglich des scheuen Rehs – dass Katrin es nicht überfährt, wird erst am Ende des Films als Unfallursache deutlich – spiegelt die zentrale Aussage des Films wider: Im Angesicht des Todes wird klar, was das Wichtigste ist im Leben, nämlich die Beziehungen zu den nächsten Menschen (Kinder, Partner, Eltern). Das Leben ist zerbrechlich, fragil, wie ein scheues Reh, das schnell überfahren werden kann. Das Reh ist unschuldig, obwohl es den Tod Katrins verursacht, und steht somit für die ambivalente Absurdität des Todes. Er erscheint sinnlos und kommt immer zu früh. Zugleich ist es gut und schön, dass Katrin dem Reh das Leben rettet. Das Reh verkörpert zum einen die Materialität des Leibes und bildet auf diese Weise einen Gegenpol zu einem einfachen Leib-Seele-Dualismus, als der manche Worte des Engels (miss-)verstanden werden könnten. Zum anderen kann das Reh auch für den scheuen Windhauch der Seele stehen und auf diese Weise die Leib-Seele-Einheit symbolisieren.

M4 Markus Knapp: Das Phänomen des Todes



Kompetenzschwerpunkte: *Kognitiv und personal-sozial:* Den naturwissenschaftlichen und existenziellen Zusammenhang von Leben und Tod wahrnehmen (A), die zwei Perspektiven in Bezug auf die eigenen Erfahrungen eigenständig miteinander verbinden und die einzelnen Aspekte für sich ordnen (B), im Diskurs mit dem Text die Integration des Todes in das eigene Selbstverständnis als Lebensaufgabe realisieren (C).



Planung: Kinder und Jugendliche haben in der Regel noch kein ausgeprägtes Todesbewusstsein, weil sie im Normalfall das ganze Leben noch vor sich haben. Daher ist vor der Lektüre des Textes von Knapp ein lebensnaher Bezug, etwa durch die Rezeption des Films „Fragile“ (vgl. M3) unbedingt erforderlich. Durch den Film können auch eigene schwierige Lebenserfahrungen mit Begrenzung, Leid und Tod im Schutz des Mediums bearbeitet werden.



Erwartungshorizont: Die erste Aufgabe fordert, den Text in fünf bis sechs Thesen elementarisierend zu paraphrasieren:

1. Naturwissenschaftliche Perspektive: Der Tod gehört zum Leben, insofern er Platz macht für Regeneration und neues Leben (Z. 1–8).

2. Existenzielle Perspektive: Integration des Todes in sein Leben als Aufgabe des Menschen, der sich seines unausweichlichen Todes bewusst ist (Z. 9–15).
3. Verdrängung dieser Aufgabe ist selbst ein Versuch, mit dem Tod umzugehen, der in sich widersprüchlich ist, weil er die Wirklichkeit des Todes voraussetzen muss, sich ihr aber nicht stellt (Z. 16–20).
4. Der Zustand des Todes kann sprachlich nicht antizipiert werden. Er ist das Fremde und Dunkle schlechthin (Z. 21–24).
5. Der Tod erscheint absurd, weil er immer zu früh kommt, es gibt immer unerfüllte Erwartungen und Sehnsüchte (Z. 25–32).
6. Aus dieser Sinnwidrigkeit des Todes resultiert die Schwierigkeit, sich im Tod loszulassen (Z. 33–39).

Die zweite Aufgabe fordert durch Hierarchisierung der Thesen zu eigenständiger Reflexion des Gelesenen heraus: Was ist mir am Wichtigsten? (Z. B. These 2, die Aufgabe, meinen eigenen Tod mit meinem Selbstverständnis zu vereinbaren.) Welcher These möchte ich widersprechen? (Z. B. These 3, dass Todesverdrängung in sich widersprüchlich ist, auch wenn es einem dadurch besser gehen kann; oder These 5, dass der Tod immer zu früh kommt, wenn ich etwa erlebt habe, dass Großeltern sich den Tod gewünscht haben und „alt und lebenssatt“ gestorben sind.) Wird eine Reihenfolge eher gefühlsmäßig gesetzt, fordert die Begründungsaufgabe zu einer kognitiven Reflexion dieser Setzung heraus.

M5 Markus Knapp: Traditionelle theologische Todesdeutungen



Kompetenzschwerpunkte: *Kognitiv und religionspädagogisch:* Im Vergleich zu den drei traditionellen theologischen Deutungen des Todes den eigenen Zugang wahrnehmen (A), diesen Zugang kritisch reflektieren (B) und im Dialog der unterschiedlichen Zugänge neue Deutungen entwickeln und sich ihnen öffnen, auch dem Zusammenhang von Sünde und Tod, der heutzutage recht sperrig erscheint (C).



Erwartungshorizont: Die erste Aufgabe erfordert eine Zusammenfassung und Reflexion der traditionellen theologischen Aussagen zum Thema Tod. Das Verständnis des Todes als Trennung von Leib und Seele ist überholt und nimmt die radikal negierende Macht des Todes nicht ernst (Z. 5–15). Das Verständnis des Todes als Ende des Pilgerstandes betont die Endgültigkeit und Unwideruflichkeit des Todes, damit auch die Verantwortung des Menschen für sein Leben (Z. 16–22). Das Verständnis des Todes als Folge der Sünde ist nicht mit dem naturwissenschaftlichen Selbstverständnis heutiger Menschen vereinbar, wenn darunter verstanden wird, dass Adam durch die Erbsünde erst den natürlichen Tod bewirkt hätte. Die naturwissenschaftliche Perspektive öffnet den Blick für den eigentlichen Zusammenhang von Sünde und Tod (Z. 23–33). Die zweite Aufgabe fordert zu eigenständigem Theologisieren heraus. Der Dualismus von Leib und Seele dürfte vielen Jugendlichen vertraut sein und kommt in der Lebenswelt häufig vor (z. B. im Film „Fragile“). Die pädagogische Aufgabe besteht darin, den Schülern Kritik an diesem Dualismus zu ermöglichen und einen Zugang zu den anderen theologischen Aussagen zu eröffnen. Die Auffassung vom Ende des Pilgerstandes scheint ihnen wahrscheinlich fremd, das Sündenbewusstsein wird kaum ausgeprägt sein. Die Frage nach einem überzeugenden Zusammenhang von Tod und Sünde soll zu eigenem theologischen Nachdenken motivieren. Der aus der griechischen Philosophie stammende Leib-Seele-Dualismus nimmt die Wirklichkeit des Todes nicht ernst und kann deshalb als Deutung des Todes nicht nachhaltig überzeugen, auch wenn viele Menschen daran noch festhalten. Der Zusammenhang von Tod und Sünde muss neu bedacht werden. Das eigene Nachdenken motiviert dazu, den Lösungsvorschlag von Markus Knapp wahrzunehmen und zu diskutieren (M6).

M6 Markus Knapp: Eine neue Interpretation des Todes als Folge der Sünde



Kompetenzschwerpunkte: *Kognitiv und existenziell-religiös:* Die theologische Erklärung des Zusammenhangs von Tod und Sünde als Veränderung im Verhältnis zum Tod wahrnehmen und auf die eigene Orientierung beziehen (A), die bleibende Fremdheit des Todes auch im Gefühl der Geborgenheit in Gott verstehen und dadurch angeregt werden, die eigene Orientierung zur Macht des Todes zu begründen (B), im Dialog mit dem Text und den Mitschülern die bleibende Herausforderung des Todesphänomens realisieren und dadurch die eigene Orientierung kritisch überprüfen und gegebenenfalls verändern (C).



Erwartungshorizont: Die erste Aufgabe sichert das Textverständnis, indem sie seine Kernthese wiederholt und zur Erläuterung auffordert: Die Sünde ist zu verstehen als Abwendung von Gott (Z. 4–6). Durch den Verlust des Vertrauens auf die Schöpfermacht Gottes räumt der Mensch dem Tod eine absolute Macht über ihn ein. Nicht der natürliche Tod ist Folge der Sünde, sondern das Verhältnis des Menschen zu seiner Abhängigkeit vom Tod (Z. 6–15). Der Tod als „Abbruch aller Beziehungen“ schließt dann auch den Abbruch der Beziehung mit Gott ein. Er ist eine Folge der Sünde, insofern sich der Mensch selbst von dieser Beziehung zu Gott trennt (Z. 16–28). Im Tod verliert der Mensch im Abbruch aller Beziehungen auch sich selbst. Er hat nichts mehr in der Hand, seine Möglichkeiten sind erschöpft (Z. 29–34). Die zweite Aufgabe fordert die persönliche Stellungnahme durch eine im Sinn des Textes falsch gestellte Frage heraus: Inwiefern kann die Sünde der Abwendung von Gott das „Dunkle und Fremde des Todes“ erklären? Antworten auf diese Frage können das Textverständnis vertiefen, denn auch für diejenigen, die sich ganz in Gottes Liebe geborgen wissen, bleibt der Tod dunkel und fremd: Jesu Schrei der Gottverlassenheit am Kreuz. Der Tod zeigt seine Macht im Abbruch aller Beziehungen. Dadurch entfaltet er auch im Leben eine Macht, die in der Sünde der Abwendung des Menschen von Gott wurzelt. Die Geborgenheit in der Liebe Gottes bewahrt nicht vor der Erfahrung des absoluten Beziehungsabbruchs im Tod (Schrei Jesu), ermöglicht allerdings, im Leben ein anderes Verhältnis zu diesem Beziehungsabbruch einzunehmen (die anderen Worte Jesu am Kreuz, seine Selbsthingabe an den Vater).

M7 Peter F. Schmid: Die zentrale Bedeutung des Körperlichen



Kompetenzschwerpunkte: *Kognitiv und personal-sozial:* Eine dualistische Anthropologie von einer biblisch-ganzheitlichen unterscheiden und diese Unterscheidung auf eigene Leiberfahrungen beziehen (A), die philosophischen Hintergründe der dualistischen Anthropologie benennen und ihre gesellschaftlichen Folgen auch für die eigenen Leiberfahrungen wahrnehmen (B), die dualistische Anthropologie in gesellschaftlichen Phänomenen identifizieren und dadurch selbstkritisch eigenen Leib-(Miss-)verständnissen auf die Spur kommen (C);

Existentiell religiös: Eine mögliche religiöse Orientierung am ganzheitlichen Auferstehungsglauben verstehen (A), begründen (B) und selbstkritisch im Dialog mit anderen festigen oder verändern (C).



Planung: Die Frage zur Vorerschließung fordert die Schüler indirekt auf, für sich selbst zu klären, was ihnen die Materialität ihres Körpers eigentlich bedeutet. Die Hilfsfragen stellen diese Frage direkt und können je nach Lerngruppe erst einmal weggelassen werden. Je nach Unterrichtssituation wird es sinnvoll sein, einzelne Aspekte schriftlich zu vertiefen. Mögliche Arbeitsaufträge könnten sein, positive und negative Erfahrungen mit der Schulmedizin aufzuschreiben und vor dem Hintergrund der Kritik an einer dualistischen Anthropologie zu reflektieren oder die Lernenden darüber nachdenken zu lassen, welche Wirkungen der Körperkult der Gesellschaft bzw. die mediale Dauerpräsenz schöner nackter Körper auf sie hat.



Erwartungshorizont: Die erste und zweite Aufgabe eröffnen den Schülern die Möglichkeit, den Text von Schmid als kritische Anfrage an den theologischen Versuch wahrzunehmen, die Rede von der Auferstehung des Fleisches durch den Verweis auf ihre symbolische Bedeutung zu entschärfen. Wenn Tertullian (ca. 150–230 n. Chr.) das Fleisch als „Angelpunkt des Heils“ bezeichnet, wirkt das zunächst fremd. Das lateinische Wort *cardo*, Dreh- oder Angelpunkt, meint ursprünglich die „Türangel“. In diesem Sinne ist das Fleisch Tür zur Welt und zu jeglicher Erfahrung. Schwierigkeiten mit dem Glauben an die Auferstehung des Fleisches können in einer unbiblischen, dualistischen (platonischen) Anthropologie und deren Ambivalenz begründet sein. Vorteile wären etwa die „cartesianische“ (Z. 26) Unterscheidung zwischen *res extensa* (Körper) und *res cogitans* (Geist, nach dem Philosophen René Descartes, 1596–1650) und der daraus entstandene medizinische Fortschritt, der den Körper des Menschen wie ein mechanisches System betrachtet, das methodisch zerlegt und zusammengesetzt werden kann. Ein Beispiel für die einseitige Verabsolutierung dieser Perspektive findet sich beim Kollegen des Autors, der Masseur ist (Z. 2–5).

Die dritte Aufgabe fordert dazu auf, den ganzheitlichen Glauben an die Auferstehung als Widerspruch zu einem einseitigen Verständnis des Leibes wahrzunehmen: Der Leib ist mehr als eine Maschine oder ein Objekt der „Körperkultur und sexuellen Freizügigkeit“, der „Anbetung materieller Werte und des Fetisch Jugend“ (Z. 17f.). Er ist Realsymbol des Individuums mit seiner unverwechselbaren Geschichte, von Gott geliebt auch in allen Verkrümmtheiten und Hässlichkeiten. Der Glaube an die Auferstehung des Fleisches

lenkt den Blick auch auf das Nichtgelungene menschlichen Lebens, wie es sich in den Wunden des Körpers eingraviert, und stärkt die Hoffnung, dass auch diese Wunden einmal geheilt werden.

M8 Peter F. Schmid: Was heißt Auferstehung?



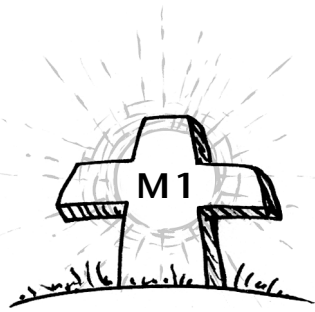
Kompetenzschwerpunkte: *Methodisch-kreativ und religionspädagogisch:* Die Schüler reproduzieren die ihnen bekannten Bilder von Auferstehung und nehmen auf diese Weise ihren eigenen Zugang zum Thema wahr (A), sie durchdringen unterschiedliche Bilder als Zugänge zum Auferstehungsglauben, begründen ihre Zuneigung bzw. Abneigung und reflektieren dadurch ihre eigenen Zugänge (B), sie vergleichen die unterschiedlichen Bilder und transformieren sie im Hinblick auf ihre eigenen Zugänge, die sie auf diese Weise mit den Zugängen anderer Mitschüler und den Zugängen des Textes verbinden (C).



Planung: Zur Vorerschließung sollen die Schüler Bilder oder Beispiele dafür finden, was Auferstehen für sie heißt bzw. nicht heißt. Später werden dann die eigenen Bilder mit den Bildern des Textes verglichen. Es wird begründet, ob und inwiefern sie das christliche Hoffnungsbild zum Ausdruck bringen.



Erwartungshorizont: Die Schüler beantworten die Frage, was die Hoffnung auf Auferstehung bedeutet. Sie soll abgegrenzt werden vom Glauben an ein „Weiterleben des biologischen Körpers“ (Z. 3), an ein Weitermachen „als ob nichts gewesen wäre“ (Z. 6), an eine Wiedergeburt im Kreislauf von Tod und Leben (Z. 8f.) und an einen absoluten Neuanfang auf einer *tabula rasa* mit dem vielleicht sogar erhofften Verlust der alten Identität (Z. 10f.). Demgegenüber steht die christliche Auferstehungshoffnung von der „Unzerstörbarkeit der personalen Identität“ als das „Weiterleben des ganzen Menschen als leibhaftige Person“ (Z. 4f.). In seiner Treue zu den Menschen löst Gott sein Versprechen ein und erweist sich als unbedingte Liebe (Z. 21–28). Die Beziehungsdimension ist somit ein Schlüsselkriterium zur Beurteilung von Auferstehungshoffnungen: Welche Fragen muss eine Auferstehungshoffnung beantworten können? Sie muss Aussagen treffen zur Bedeutung der zwischenmenschlichen Beziehungen vor dem Tod, Kriterien dafür nennen, welche Wirklichkeiten des menschlichen Lebens ‚auferstehen‘ sollen und welche nicht usw. Die Abgrenzungen sind wichtig, weil sich in ihnen Positionen zeigen, die heute von vielen Jugendlichen unreflektiert vertreten werden (etwa Reinkarnationsglaube). Diese Positionen dürfen im Unterricht nicht offensiv diffamiert werden, sondern müssen als Ausdruck der Sehnsucht nach „neuem Leben“ ernst genommen werden. Das Bild der „neuen Schöpfung“ als zentrales Hoffnungsbild christlicher Auferstehung muss den Schülern deutlich werden, damit sie sich für oder gegen diese Hoffnung entscheiden können. Die „neue Schöpfung“ sprengt „die Grenzen unserer Endlichkeit“ (Z. 6f., 14f.), befreit uns somit „vom Zwang zur Selbsterlösung“ und öffnet uns „für Hingabe und Liebe“ in der endgültigen, unauflösbaren Gemeinschaft mit Gott (Z. 19f.). In der Auferstehung erfüllt sich der Glaube daran, dass die Liebe, die Gott ist, stärker ist als der Tod.



Abstrakte Vorstellungsbilder zum Thema „Tod und Auferstehung“ bzw. „Tod und Leben“

Arbeitsauftrag:

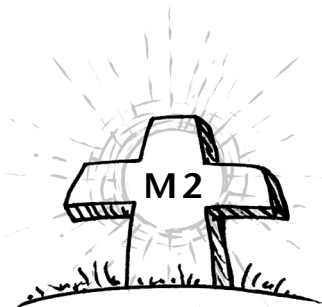
Teilen Sie die folgende leere Fläche in zwei Hälften. Zeichnen Sie in die obere Hälfte ein abstraktes Vorstellungsbild zum Thema „Tod und Auferstehung“ (bzw. „Tod und Leben“). Versuchen Sie, in abstrakten Formen zu Papier zu bringen, was Ihnen beim Denken an diese Begriffe durch den Kopf schießt. Hier kommt es nicht auf künstlerische Qualität an, sondern darauf, dass Sie Ihrer Fantasie und Kreativität freien Lauf lassen.

Wenn Sie mit Ihrer Zeichnung fertig sind, notieren Sie auf der unteren Hälfte des Blattes, was Sie für sich mit dem Bild zum Ausdruck gebracht haben.

Vergleichen und diskutieren Sie Ihre unterschiedlichen Vorstellungen. Sie können z. B. dazu eine Mindmap an der Tafel erstellen.

Weiterführender Arbeitsauftrag:

Um weitere Vorstellungen über ein Leben nach dem Tod zu sammeln, können Sie Passanten zu diesem Thema befragen. Entwickeln Sie dazu, ausgehend von Ihren eigenen Vorstellungen, einen Fragebogen.



Michael Welker: Das Geheimnis menschlicher Personalität

Ein Beispiel für die erkenntnisfördernde Kraft des Glaubens, für seine Überlegenheit gegenüber dem nur naturalistischen Wissen sowie für seine erkenntniserschließenden kommunikativen Vollzüge: Stellen Sie sich vor, Sie fragen: Wer ist meine Mutter? Ist sie das kleine Mädchen mit der großen Schleife im Haar, das auf dem schon vergilbten Foto so ernst, fast andächtig in die Kamera blickt?

- 5 Ist sie die junge Frau, die mich jubelnd in die Luft wirft und die mir doch nur wie ein Schatten in dunklen Erinnerungen aus frühen Kindertagen gegenwärtig ist? Ist sie die besorgte, mir oft allzu besorgte Frau, die große Teile meines Lebens mit unbedingter Treue und unbedingtem freudigem Interesse verfolgte? Oder ist sie [...] die hinfällige Frau, das ausgemergelte und vom Tod gezeichnete Angesicht, dem ich an ihrem Sterbebett mit großer Traurigkeit in die Augen sah? Unsere [...] Antwort
- 10 wird sein: Meine Mutter ist dies alles – und sie ist weit mehr als diese wenigen Rückblicke auf einen Lebensweg erschließen. Dieses ‚alles‘ aber begleitet uns zumindest in den Tiefendimensionen unseres Lebens und Erlebens. Wenn wir Geschwister, Kinder, Verwandte haben, werden Fragmente und Dimensionen dieses Lebens erzählend vergegenwärtigt und wirken wohl auch prägend auf diese und jene Lebensentscheidung und Lebensäußerung ein. Ein Leben ist [...] gegenwärtig, ohne Begrenzung
- 15 des Anschlusses an die Linearität des biologischen Lebensweges. Welche Erkenntnisformen sind seiner Vergegenwärtigung angemessen?

Michael Welker: Die Gegenwart des auferstandenen Christus als das Wesentliche des Christentums. In: Wilfried Härle (Hg.): Das ist christlich. Nachdenken über das Wesen des Christentums. Gütersloh 2000

Arbeitsaufträge:

1. Formulieren Sie die Grundaussage des Textes in einem Satz, indem Sie zu bestimmen versuchen, was eine Person als Person ausmacht.
2. Beantworten Sie die Frage, die Welker zum Schluss stellt.
Hilfsfrage: Wie vergegenwärtigen Sie für sich Personen, die Ihnen lieb waren, die aber bereits gestorben sind?

Weiterführender Arbeitsauftrag:

Beschreiben Sie eine Person, die Ihnen viel bedeutet.



SCHOOL-SCOUT.DE

Unterrichtsmaterialien in digitaler und in gedruckter Form

Auszug aus: *Tod und Auferstehung*

Das komplette Material finden Sie hier:

School-Scout.de

