

Kallies-Bothmann, Johanna

Todesvorstellungen und christliche Auferstehungshoffnung im Blickfeld der Jugendtheologie

Kassel : kassel university press 2022, 371 S. - (Beiträge zur Kinder- und Jugendtheologie und andere religionspädagogische Schätze; 51) - (Dissertation, Universität Kassel, 2020)



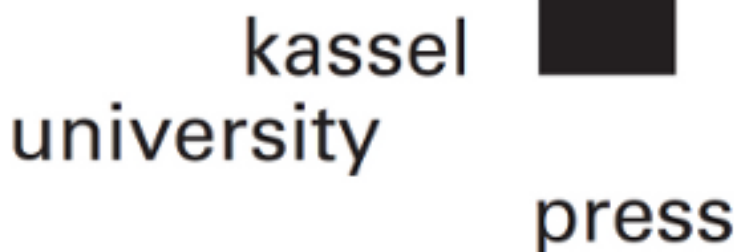
Quellenangabe/ Reference:

Kallies-Bothmann, Johanna: Todesvorstellungen und christliche Auferstehungshoffnung im Blickfeld der Jugendtheologie. Kassel : kassel university press 2022, 371 S. - (Beiträge zur Kinder- und Jugendtheologie und andere religionspädagogische Schätze; 51) - (Dissertation, Universität Kassel, 2020) - URN: urn:nbn:de:0111-pedocs-324904 - DOI: 10.25656/01:32490; 10.17170/kobra-20220115399

<https://nbn-resolving.org/urn:nbn:de:0111-pedocs-324904>

<https://doi.org/10.25656/01:32490>

in Kooperation mit / in cooperation with:



<http://kup.uni-kassel.de>

Nutzungsbedingungen

Dieses Dokument steht unter folgender Creative Commons-Lizenz: <http://creativecommons.org/licenses/by-sa/4.0/deed.de> - Sie dürfen das Werk bzw. den Inhalt vervielfältigen, verbreiten und öffentlich zugänglich machen sowie Abwandlungen und Bearbeitungen des Werkes bzw. Inhaltes anfertigen, solange sie den Namen des Autors/Rechteinhabers in der von ihm festgelegten Weise nennen und die daraufhin neu entstandenen Werke bzw. Inhalte nur unter Verwendung von Lizenzbedingungen weitergeben, die mit denen dieses Lizenzvertrags identisch, vergleichbar oder kompatibel sind. Mit der Verwendung dieses Dokuments erkennen Sie die Nutzungsbedingungen an.

Terms of use

This document is published under following Creative Commons-License: <http://creativecommons.org/licenses/by-sa/4.0/deed.en> - You may copy, distribute and transmit, adapt or exhibit the work or its contents in public and alter, transform, or change this work as long as you attribute the work in the manner specified by the author or licensor. New resulting works or contents must be distributed pursuant to this license or an identical or comparable license.

By using this particular document, you accept the above-stated conditions of use.



Kontakt / Contact:

peDOCS
DIPF | Leibniz-Institut für Bildungsforschung und Bildungsinformation
Informationszentrum (IZ) Bildung
E-Mail: pedocs@dipf.de
Internet: www.pedocs.de

Mitglied der


Leibniz-Gemeinschaft



BAND 51

Johanna Kallies-Bothmann

**TODESVORSTELLUNGEN UND
CHRISTLICHE AUFERSTEHUNGSHOFFNUNG
IM BLICKFELD DER JUGENDTHEOLOGIE**

Beiträge zur Kinder- und Jugendtheologie und andere religionspädagogische Schätze

Band 51

Herausgegeben von Prof. Dr. Petra Freudenberger-Lötz
Institut für Evangelische Theologie an der Universität Kassel

Johanna Kallies-Bothmann

**Todesvorstellungen und christliche
Auferstehungshoffnung im Blickfeld
der Jugendtheologie**

Die vorliegende Arbeit wurde vom Fachbereich Geistes- und Kulturwissenschaften der Universität Kassel als Dissertation zur Erlangung des akademischen Grades einer Doktorin der Philosophie (Dr. phil.) angenommen.

Erste Gutachterin: Prof. Dr. Petra Freudenberger-Lötz

Zweite Gutachterin: Prof. Dr. Thomas Kleffmann

Tag der mündlichen Prüfung

5. Juni 2020



Diese Veröffentlichung – ausgenommen Zitate und anderweitig gekennzeichnete Teile – ist unter der Creative-Commons-Lizenz Namensnennung - Weitergabe unter gleichen Bedingungen 4.0 International (CC BY-SA 4.0: <https://creativecommons.org/licenses/by-sa/4.0/deed.de>) lizenziert.

 <https://orcid.org/0000-0002-2146-9591> (Johanna Kallies-Bothmann)

Bibliografische Information der Deutschen Nationalbibliothek

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

Zugl.: Kassel, Univ., Diss. 2020

ISBN 978-3-7376-0978-4

DOI: <https://doi.org/doi:10.17170/kobra-202201115399>

©2022, kassel university press, Kassel

<https://kup.uni-kassel.de>

Umschlaggestaltung: Jörg Batschi Grafik Design

Druck und Verarbeitung: Print Management Logistik Service, Kassel

Printed in Germany

Nichts hab' ich zu geben,
alles, Herr, bist du!

(Cornelius Friedrich Adolf Krummacher, 1857)

Vorwort

Ich freue mich sehr, die Dissertation von Johanna Kallies-Bothmann in dieser Reihe zu präsentieren. Sie greift DAS zentrale Thema religiöser Bildung auf, die Frage nämlich, wie unsere Vorstellungen vom Tod und einem möglichen Danach aus verschiedenen Perspektiven durchbuchstabiert werden können und wie Jugendliche im Religionsunterricht unterstützt werden können, die christliche Auferstehungshoffnung sinnstiftend zu erfahren und in die eigene Lebensführung zu integrieren.

Wer sich einführend das Inhaltsverzeichnis ansieht, entdeckt schnell, welch große Fülle an Perspektiven die Autorin vereint. Die Dichte der Darlegung der biblischen und systematisch-theologischen Elemente des Themas sowie die vielfältigen inner- und außertheologischen Zugänge beeindrucken in hohem Maße. Es ist letztlich eine interdisziplinär angelegte Arbeit mit einer Vielzahl weiterführender Impulse. Sehr hilfreich für die religionspädagogische Theorie und Praxis sind schließlich die prozessorientiert erarbeiteten Ergebnisse der Forschungswerkstätten „Theologische Gespräche mit Jugendlichen“, die Frau Kallies-Bothmann methodisch versiert und religionspädagogisch sensibel präsentiert.

Eine rundum weiterführende Arbeit, der ich viele Leserinnen und Leser wünsche.

Kassel, im Februar 2022

Petra Freudenberger-Lötz

Danksagung

In großer Dankbarkeit widme ich diese Dissertation meinen Eltern Helga und Wolfgang Kallies, die auf denkwürdige Art die Zeit meines Studiums und meiner Promotion rahmen: Beide haben lebensbedrohliche Krankheiten überstanden – meine Mutter zu Beginn meines Studiums, mein Vater kurz vor Fertigstellung dieser Dissertation. Meine Eltern haben großen Anteil an der Entstehung der Arbeit: Sie ermöglichten mir nicht nur durch ideelle und materielle Unterstützung, mich jahrelang einem Thema zu widmen, das mich so sehr bewegt. Sie legten auch den Grundstein für meine substantielle Auseinandersetzung mit religiösen Themen – insbesondere jenen in Grenzsituationen. Das Aufwachsen im Pfarrhaus sowie ihr eigener Umgang mit Religiosität waren prägend für mich.

Besonderer Dank gilt meiner Doktormutter Petra Freudenberger-Lötz, die mein Interesse für Jugendtheologie weckte, mir von Beginn meines Studiums an etwas zutraute, mich zu eigenverantwortlichem Forschen und Denken ermutigte, mir Freiräume gab, Verständnis entgegenbrachte und mich mit ihrem Blick auf Fragen des Mensch- und Christseins zutiefst beeindruckt.

Zudem bereicherten mich meine Kolleginnen Marie Sophie Kitzinger und Carolin Altmann durch unsere Zusammenarbeit und den Austausch über unsere Dissertationen im Bereich der Kinder- und Jugendtheologie. Dank gilt auch meiner studentischen Mitarbeiterin Johanna Sennhenn für die Unterstützung bei der Datenanalyse. Ein besonderer Dank geht an die Korrekturleser, meine Eltern sowie meine Freundin und ehemalige Kollegin Friederike Ullmann, für ihre hilfreichen und weiterführenden Hinweise.

Danken möchte ich außerdem den Studierenden aus der „Forschungswerkstatt ´Theologische Gespräche´“ im Sommersemester 2015 sowie im Wintersemester 2017/18 und den beteiligten Schüler/innen an der Albert-Schweitzer-Schule Kassel für ihre Offenheit und Gesprächsbereitschaft.

Mich besonders unterstützt und mir intensive Schreibphasen ermöglicht haben Andreas Bothmann und Carmen Schrader, wofür ich ihnen sehr dankbar bin.

Nicht zuletzt gehen meine Gedanken zu meiner Tochter Marit, auf deren weitere (religiöse) Entwicklung ich gespannt bin. Mögen Erfahrungen von Tod und Trauer ihr noch lange erspart bleiben und sie sich vom christlichen Glauben getragen fühlen, wenn sie eines Tages eintreten.

Inhalt

Einleitung	15
A. ENTDECKUNGSZUSAMMENHANG.....	21
1. Tod und Auferstehung aus fachwissenschaftlicher Perspektive	21
<i>1.1 Anthropologische, soziologische, kulturelle und religiöse</i>	
<i>Phänomene</i>	<i>21</i>
<i>1.2 Medizinische und psychologische Erkenntnisse</i>	<i>34</i>
<i>1.3 Biblisch-theologische und systematisch-theologische</i>	
<i>Grundlegung</i>	<i>51</i>
<i>1.4 Religionspädagogischer Zugang</i>	<i>112</i>
<i>1.5 Bildungstheoretische Überlegungen.....</i>	<i>129</i>
<i>1.6 Zusammenfassung</i>	<i>150</i>
2. Zugänge von Jugendlichen zu den Themen Tod und Auferstehung.....	152
<i>2.1 Das Jugendalter</i>	<i>152</i>
2.1.1 Definition und Eingrenzung des Begriffs Jugend	152
2.1.2 Theorien religiöser Entwicklung.....	155
<i>2.2 Tod und Auferstehung als Themen im Jugendalter</i>	<i>163</i>
2.2.1 Entwicklungspsychologische Aspekte des Jugendalters	163
2.2.2 Zugänge und Deutungen Jugendlicher – Forschungsstand.....	171
<i>2.3 Tod und Auferstehung in der Perspektive der Jugendtheologie ...</i>	<i>185</i>
2.3.1 Grundlagen, Anliegen und Ziele der Jugendtheologie	185
2.3.2 Tod und Auferstehung aus dem Blickwinkel der	
Jugendtheologie	195
<i>2.4 Zusammenfassung</i>	<i>199</i>

3. Konzeptualisierung der eigenen empirischen Erhebung	203
3.1 <i>Fragestellung, Erkenntnisinteresse, Zielsetzung und Sample</i>	203
3.2 <i>Leitfragen.....</i>	205
3.3 <i>Forschungssetting</i>	206
3.4 <i>Forschungsmethodologie</i>	208
3.4.1 <i>Methodologie der Erhebung</i>	209
3.4.2 <i>Methodologie der Auswertung – Die Grounded Theory</i>	213
3.5 <i>Rolle der Forschenden</i>	218
3.6 <i>Didaktische Verortung und methodische Überlegungen</i>	220
3.7 <i>Der Zirkel der Forschung und der Weg durch die ‘Forschungswerkstätten’</i>	222
3.8 <i>Zusammenfassung</i>	225
B. BEGRÜNDUNGSZUSAMMENHANG.....	227
4. Die Datenerhebung - Erste Zugänge zur Feldforschung	227
4.1 <i>Der Weg durch die erste Forschungswerkstatt</i>	227
4.2 <i>Reflexion der ersten Forschungswerkstatt</i>	249
4.3 <i>Zusammenfassung</i>	251
5. Datenauswertung anhand der Grounded Theory.....	253
5.1 <i>Der Weg durch die zweite Forschungswerkstatt</i>	254
5.2 <i>Offenes Kodieren: Welche Phänomene und Strukturen werden sichtbar?</i>	256
5.2.1 <i>Inhaltliche Kategorien</i>	259
5.2.1.1 <i>Tod</i>	259
5.2.1.2 <i>Sterben</i>	266
5.2.1.3 <i>Nach-Tod-Existenz</i>	267

5.2.1.4 Körperlichkeit der Nach-Tod-Existenz	268
5.2.1.5 Auferstehung	270
5.2.1.6 Ewiges Leben	284
5.2.1.7 Himmel	286
5.2.1.8 Gerichtsvorstellungen	289
5.2.1.9 Sünde	290
5.2.1.10 Rechtfertigung	290
5.2.1.11 Expliziter Bibelbezug	291
5.2.12 Nahtoderfahrung	293
5.2.1.13 Suizid	294
5.2.1.14 Persönliche Dimension von Sterben und Tod	294
5.2.1.15 Hoffnung	299
5.3 Zusammenfassung	301
5.4 Axiales Kodieren: Wie lassen sich die Kategorien verbinden und konzeptualisieren?	302
5.4.1 Kategorie: Ausbildung tragfähiger Auferstehungsvorstellungen	310
5.4.2 Kategorie: Entfaltung der Auferstehungshoffnung	312
5.4.3 Verbindung der drei Dimensionen der Jugendtheologie	314
5.5 Zusammenfassung	317
C. VERWENDUNGSZUSAMMENHANG	318
6.1 Selektives Kodieren	318
6.2 Die Kernkategorie vor dem Hintergrund des Entdeckungszusammenhangs	323
6.3 Gegenstandsbezogene Theoriebildung	327

7. Fazit und Ausblick	331
Abkürzungsverzeichnis	335
Abbildungsverzeichnis	336
Literaturverzeichnis.....	339

„Mitten wir im Leben sind mit dem Tod umfassen“.

(Nach der „Media vita in morte sumus“)

Einleitung

„Mitten wir im Leben sind mit dem Tod umfassen. Wer ist, der uns Hilfe bringt, dass wir Gnad erlangen“. Dieser Liedvers nach der Antiphon „Media vita in morte sumus“ aus dem 11. Jahrhundert, vertont in Salzburg 1456, fand Eingang in das Evangelische Gesangbuch. Der Tod umfängt uns Menschen mitten im Leben. Er umfängt uns zeitlich insofern, als er das Leben beendet und damit begrenzt. Er empfängt uns gedanklich, weil wir um ihn, um die Endlichkeit und Vergänglichkeit unseres Lebens wissen. Der Tod ist für jeden Menschen unumgänglich und unausweichlich. Er greift in das Leben ein, indem er einen nahestehenden Menschen betrifft oder uns mit der eigenen Sterblichkeit. Gerade durch seine zeitliche Begrenztheit erfährt das Leben großen Wert. Lebenszeit ist in Anbetracht ihrer Vergänglichkeit kostbar. Der Zeitpunkt, in dem der Tod zum bestimmenden Thema wird, ist unbestimmt und ungewiss, aber jeden Augenblick kann sich das Leben durch den Tod fundamental ändern. Somit ist der Tod etwas Grundmenschliches und gehört wesentlich zum Menschsein.

Ausgehend davon sollte das Thema seinen Platz in schulischer Bildung finden, zumindest wenn Bildung den Menschen in seiner Ganzheit erfasst, existentielle Fragen des Menschseins, des Woher und Wohin, des Werdens und Vergehens einbezieht. Zur intensiveren Auseinandersetzung mit den Themen Sterben, Tod und Auferstehung¹ im schulischen Kontext führte mich

¹ Die Begriffe Auferweckung und Auferstehung können synonym verwendet werden, wobei die Betonung durchaus unterschiedlich aufgefasst kann. In der Literatur werden die Begriffe aus verschiedenen Gründen unterschiedlich verwendet: Auferweckung verweist eher auf Fremdaktivität, Auferstehung eher auf Eigenaktivität, vgl. dazu z.B. Härle, Auferstehung – was gibt dieses Wort zu denken? in: Religion. Themen, Unterrichtsideen, Materialien, 2014. 4; Ein weiterer Grund wird darin gesehen, dass Jesus als wahrer Mensch gelebt hat und gestorben ist wie ein Mensch. Ein Auferstehen aus sich heraus wie auch Selbsterweckung ist demnach undenkbar. Inhaltlich stellt sich die Frage nach der Auferstehung oder Auferweckung also nicht, da nur Gott gehandelt haben kann. Dennoch sind die Begriffe nicht als gleichbedeutende Alternativen zu sehen. Auferweckung meint auch nach diesem Verständnis eher Gottes Handeln, Auferstehung das Ergebnis des Handelns, vgl. Dorn, Jesus Christus, 2018. 151; In der Dissertation verwende ich den Begriff Auferstehung zum

meine Examensarbeit mit dem Titel „Auferstehungshoffnung grundlegen – Empirische Erkundungen im Pubertätsalter“ im Jahr 2013. Im Zentrum der Arbeit steht die Auseinandersetzung mit Deutungen der Schüler/innen einer siebten Jahrgangsstufe zur Auferstehung. Leitend ist die Frage, wie die Schüler/innen die biblische Überlieferung der Auferstehung Jesu deuten und ob und inwiefern sie die Auferstehung Jesu mit ihrem eigenen Glauben und einer Hoffnungsperspektive für sich selbst in Verbindung bringen. Eine zentrale Erkenntnis war, dass die Jugendlichen Gesprächsbedarf haben, häufig viel Bibelwissen einbringen, das Wissen um die Auferstehung aber oftmals kaum in ihren eigenen Glauben integrieren können. Viele der Schüler/innen sehen Auferstehung als etwas Positives, Sinnstiftendes und äußern den Wunsch, diese Hoffnung in ihren eigenen Glauben integrieren zu können. Die Deutungen der Schüler/innen sind so vielfältig und tiefgründig, dass es sich lohnt, an die Arbeit anzuknüpfen, so etwa die folgende²:

Für mich bedeutet Auferstehung ein Leben nach dem Tod. Das ist natürlich ziemlich cool; der Tod ist nicht das Ende, sondern ein neuer Anfang.

Damit trifft die Schülerin ins Zentrum des christlichen Glaubens: Die Auferstehung wird häufig als Kern des christlichen Glaubens bezeichnet. Der Tod wird nicht als Ende verstanden, sondern als Eintritt in die ewige Gemeinschaft mit Gott. Das Christentum hält die frohe Botschaft der Auferstehung bereit, hat dem Tod etwas entgegenzusetzen. Dabei geht es nicht um Marginalisierung des Todes. Er ist das Ende des irdischen Lebens, Abbruch der diesseitigen gelebten Beziehungen, Abbruch allen irdischen Wirkens. Auch Jesus erfährt, durchlebt und erleidet den Tod, in all seiner Schwere und Tiefe – und überwindet ihn nach christlichem Verständnis durch

einen, weil dieser gebräuchlich und geläufig ist, etwa im Glaubensbekenntnis. Ich verstehe Auferweckung als Gottes Aktivität, sein konkretes Handeln an Jesus, Auferstehung als reflexiven Begriff, der die Erfahrungen der damaligen Zeugen und aller Glaubenden einbezieht, der Gegenstand dieser Arbeit sein soll.

² Schülerin I.H. In: Kallies-Bothmann, Auferstehungshoffnung grundlegen, 2013. vii.

die Auferstehung. Damit geschieht die Verstetigung der Gemeinschaft mit Gott in Ewigkeit. Im apostolischen Glaubensbekenntnis wird die Auferstehung von Christen allerorts als credo bekannt: „hinabgestiegen in das Reich des Todes, am dritten Tage auferstanden von den Toten, aufgefahren in den Himmel“. Die Auferstehung wird zwar oft als Kern des christlichen Glaubens bezeichnet, erweist sich andererseits häufig als schwer zugänglich. Viele Schüler/innen äußern den Wunsch, persönliche Bedeutsamkeit zu erfahren, selbst Anteil an der Hoffnung zu haben, finden aber nur schwer einen Zugang, etwa weil ihr naturalistisch geprägtes Weltbild dem entgegensteht. Zudem lehnen sich längst nicht alle Deutungen der Jugendlichen an die christliche Tradition an beziehungsweise die christliche Perspektive wird nicht immer als die maßgebliche betrachtet³. Auch nicht-christliche oder nicht-religiöse Deutungen, Suchbewegungen, Ratlosigkeit, offene Fragen und Zweifel sind vorzufinden, wenn man mit Schülern/Schülerinnen ins Gespräch kommt. Die Vielfältigkeit der Deutungen und Zugänge bietet viele Anknüpfungspunkte, die im Rahmen dieser Arbeit aufgespürt werden sollen. Zentral ist daher die Verständigung über den Auferstehungsbegriff und über die Todesvorstellungen der Jugendlichen sowie die Entfaltung lebensweltlicher Relevanz unter besonderer Berücksichtigung der Perspektive der Hoffnung. Es geht im Sinne der Jugendtheologie um die Verbindung von theologischen Bezügen und der Gedankenwelt der Jugendlichen.

Von einer Präsenz des Todes im Leben, wie es sie viele Epochen hindurch gab, kann nicht mehr unbedingt ausgegangen werden. Die Verdrängung des Todes ist ein Marker der letzten Jahrzehnte. Der Tod wird zunehmend in Institutionen verlegt, schwindet aus dem Privaten und passt kaum zu der von Vitalität, Schnelllebigkeit und Ökonomisierung geprägten Zeit. Auf der anderen Seite sind in jüngerer Vergangenheit neue Formen der Auseinandersetzung mit Sterben und Tod zu beobachten. Es gibt veränderte

³ Zudem sind die Deutungen der Auferstehung auch in der Auslegungsgeschichte nicht einheitlich. Siehe dazu 1.3 und 1.4 dieser Arbeit.

Bewegungen der Sinnsuche, Menschen streben nach erfülltem Leben in Anbetracht der Bedrohlichkeit des Lebens, sorgen vor für den Eintritt ihres Todes, Patientenverfügungen und Organspendeausweise werden häufiger erstellt, die Hospizbewegung zieht große Kreise.

Sterben und Tod sind in den letzten Jahrzehnten auch zunehmend zum Thema wissenschaftlicher Betrachtung geworden. Die Thanatologie, die wissenschaftliche Auseinandersetzung mit Tod und Sterben, ist ein interdisziplinäres Arbeitsgebiet, das von Anthropologie, Soziologie, Medizin, Biologie, Geschichtswissenschaft, Ethnologie bis hin zu Psychologie, Pädagogik, Philosophie und Theologie reicht. In Deutschland ist sie noch immer Nischendisziplin⁴. Die vorliegende Dissertation reiht sich ein in den aktuellen thanatologischen Diskurs. Sie gliedert sich in Entdeckungs-, Begründungs- und Verwendungszusammenhang⁵. Im *Entdeckungszusammenhang* (Kapitel 1 bis 3) geht es um die fachwissenschaftlichen Bezüge, die für die Arbeit relevant sind. Dabei ist im Sinne thanatologischer Forschung nicht nur die theologische (systematisch-theologische, biblisch-theologische und religionspädagogische) Grundlegung wichtig, sondern auch der Einbezug der anderen genannten Disziplinen. Es kann wie oben erwähnt nicht davon ausgegangen werden, dass der Tod von Schülern/Schülerinnen allein aus christlicher Sicht – also von der Auferstehung her – gedeutet wird. Die breite Grundlegung des Themas in Kapitel 1 dient somit der eigenen fachlichen Einarbeitung und ermöglicht später eine Einordnung verschiedenster Deutungen, die die Jugendlichen einbringen mögen. Zum Entdeckungszusammenhang gehört darüber hinaus die Annäherung an das Jugendalter, seine Spezifika, entwicklungspsychologische Aspekte, eine Auseinandersetzung mit möglichen Deutungen der Jugendlichen vom Tod sowie die jugendtheologische Forschung zum Thema in Kapitel 2. Im Bereich der

⁴ Vgl. Schneider, Vom schlechten Sterben und dem guten Tod, in: Hirntod, 2001. 80.

⁵ In Anlehnung an den empirischen Zyklus nach Johannes van der Ven, der von Hans-Georg Ziebertz für die Religionspädagogik weiterentwickelt wurde. Die Einteilung in Entdeckungs-, Begründungs- und Verwendungszusammenhang geht auf Ziebertz zurück, vgl. Ziebertz, Religionspädagogik und Empirische Methodologie, in: Religionspädagogik im 21. Jahrhundert, 2004. 209 ff.

Jugendtheologie liegen bislang keine größeren Forschungszusammenhänge zum Thema Tod und Auferstehung vor. Zwar gibt es einige Studien, die sich mit eschatologischen Vorstellungen Jugendlicher beschäftigen⁶, dabei aber nicht das Blickfeld der Jugendtheologie einnehmen. Diese Studien ergeben, dass sich die Auferstehung für Jugendliche häufig als unzugänglich und zweifelhaft darstellt. Es stellt sich die Frage, wie dieses Thema für Jugendliche zugänglich werden kann. Der Tod ist nicht zwangsläufig im Alltag präsent, sondern eher in Grenzsituationen. Gerade in der Adoleszenz befinden sich das Gottesbild und die Todeskonzepte im Umbruch. Jugendliche orientieren sich einerseits stark am Gegenwärtigen, andererseits wird die Endlichkeit und Verletzlichkeit des eigenen Lebens in der Adoleszenz bewusst. Nach Friedrich Schweitzer hat sich eine Unterscheidung der Theologie *von*, *mit* und *für* Jugendliche herauskristallisiert. Bislang wird in der jugendtheologischen Forschung vornehmlich eine Dimension betont. In der vorliegenden Arbeit wird diese dreifache Bestimmung der Jugendtheologie am Beispiel des Themas Tod und Auferstehung entfaltet und erforscht. In Kapitel 3 werden Fragestellung, Erkenntnisinteresse, Sample, Zielsetzung, Hypothesen und Leitfragen der geplanten empirischen Erhebung dargelegt sowie die Methodologie der Erhebung und Auswertung beschrieben. Eine Unterrichtseinheit in einer neunten Jahrgangsstufe eines Gymnasiums in Kassel geht den Todesvorstellungen von Jugendlichen nach mit dem Ziel, mit den Schülerinnen und Schülern in den Prozess des Theologisierens einzutreten. Das Interesse gilt der Frage, inwiefern sich der Glaube an die Auferstehung in die (Nach-)Tod-Vorstellungen der Schüler/innen integriert. Dabei geht es darum, welche Todesvorstellungen bei den Jugendlichen überhaupt vorliegen, wie sich der Wandel vom Kinderglauben zum Jugendglauben in Bezug auf dieses Thema vollzieht, inwiefern es den Jugendlichen gelingt, komplementär zu denken und welche christlichen Glaubensinhalte sich überhaupt in ihren Deutungen wiederfinden. Zudem

⁶ Insgesamt sind die Vorstellungen von Kindern breiter erforscht als die von Jugendlichen und es mangelt an Differenzierungen bezüglich des Alters, der Entwicklungs- und Schulstufen.

wird ergründet, inwiefern das Thema Auferstehung evident ist im eigenen Leben und Erleben der Jugendlichen, inwiefern die Hoffnung, die sich mit dem Glauben an die Auferstehung aus christlicher Perspektive verbindet, für die Schüler/innen persönlich bedeutsam und lebensrelevant wird und ob diese als Bewältigungsstrategie zur Kontingenzbewältigung fungieren kann. Im *Begründungszusammenhang* (Kapitel 4 bis 5) geht es um die Feldforschung. Die erhobenen Daten werden in Anlehnung an die Grounded Theory mit den drei Schritten des offenen, des axialen und des selektiven Kodierens ausgewertet. Der *Verwendungszusammenhang* (Kapitel 6 bis 7) stellt aus dem Kodieren gewonnene Theorien in Aussicht, die Antworten auf die genannten Forschungsfragen bieten. Daraus werden didaktische Konsequenzen abgeleitet und dann die Arbeit mit einem Fazit und Ausblick beschlossen. Der gesamte Forschungsprozess verläuft dabei zirkulär. Begründungs-, Entdeckungs- und Verwendungszusammenhang überschneiden sich. Kapitel 1 ist aus den Entdeckungen in der Praxis und deren Reflexion entstanden, wird zur Einführung der Leserschaft ins Thema aber als Grundlagenteil, der auf innere Sinnzusammenhänge bereits zu Beginn verweist, vorangestellt.

Neue Erkenntnisse sind in dreierlei Hinsicht zu erwarten: a) Es kann exemplarisch aufgezeigt werden, wie die drei Dimensionen des Theologisierens in Planung, Durchführung und Reflexion ineinandergreifen. b) Es können Gelingensbedingungen für die Thematisierung des ebenso sensiblen wie bedeutsamen Themas Tod und Auferstehung auf Seiten der Lehrenden und auf Seiten der Lernenden aufgezeigt werden. c) Es soll ein Beitrag geleistet werden zur Diskussion um Möglichkeiten und Grenzen subjektiver Erfahrbarkeit von Hoffnung (am Beispiel der Auferstehungshoffnung) im Rahmen des Religionsunterrichtes.

A. ENTDECKUNGSZUSAMMENHANG

1. Tod und Auferstehung aus fachwissenschaftlicher Perspektive

„Der Tod ist groß.
Wir sind die Seinen
Lachenden Munds.
Wenn wir uns mitten im Leben meinen,
wagt er zu weinen mitten in uns.“

(Rainer Maria Rilke)

1.1 Anthropologische, soziologische, kulturelle und religiöse Phänomene

Der Tod ist allumfassend, betrifft jeden, ist unausweichlich, universell. Das Nachdenken über den Tod führt zu Widersprüchen und Dilemmata: Der Tod ist einerseits unvorstellbar, andererseits sind wir mit vielen Bildern und Vorstellungen von ihm konfrontiert. Der Tod ist gewiss in Bezug auf sein Eintreten, ungewiss in Bezug auf sein Wesen. So viel wir von der Existenz des Todes wissen, so wenig wissen wir von seiner Beschaffenheit. Es ist der Tod anderer, den wir von außen miterleben. Über den eigenen vermögen wir nichts Definitives auszusagen, außer wie er sich in unserer Vorstellung ereignet. Der Tod in seiner Jemeinigkeit bleibt schlussendlich bis zu seinem Eintritt imaginär. Er ist das Ureigenste des Menschen, weil er integrativer Bestandteil des Seins ist und zugleich Uneigenste, weil er nicht während des Lebens erfahrbar und reflektierbar ist. Es bleibt nur *vom*, aber nicht *über* den

Tod zu sprechen⁷. Wir wissen um den Tod⁸, aber wir erleben unseren eigenen Tod nicht, zumindest nicht in der Weise, dass es möglich wäre, ihn zu reflektieren. Es ist eine große Herausforderung, über einen Zustand nachzudenken, in dem man nicht ist und nicht sein kann⁹. Da der Tod nicht erlebbarer Teil des diesseitigen Lebens ist, kann er nicht einmal – wie das Sterben – als Grenzerfahrung gesehen werden¹⁰. Erkenntnistheoretisch stößt man bei der Betrachtung des Todes daher unausweichlich an Grenzen.

Die Anthropologie setzt sich aller Unsagbarkeit des Todes zum Trotz mit ihm auseinander, da er das Ur-menschliche zutiefst betrifft und ausmacht. Anthropologische Aussagen müssen sich in Bezug auf den Tod (aufgrund der oben genannten erkenntnistheoretischen Beschränkungen) den Vorwürfen der Vagheit und der Ideologiefälligkeit stellen¹¹. Jedoch kann die Anthropologie nicht auf die Auseinandersetzung mit dem Tod verzichten. Laut Wils ist philosophische Anthropologie Philosophie des Trostes¹². „Dieses private Unglück, das auf unerklärliche Weise unser aller ´ökumenisches Schicksal´ ist, macht uns trostbedürftig, trostfähig und – am Ende – untröstlich“¹³. Dabei muss die Anthropologie sich der Frage aussetzen, ob sich Trost und Hoffnung durch Religion auf ein begründbares, haltbares Fundament stützen kann oder ob Religion vertröstet¹⁴. Aus psychoanalytischer Sicht wird Religion oft als ´Opium des Volkes´¹⁵ gesehen,

⁷ Vgl. Gutmann, Sterben als Verlassen einer Lebensform?, in: Welchen Tod stirbt der Mensch?, 2012. 71.; Gutmann lehnt sich an Wittgensteins Feststellung an: „Der Tod ist kein Ereignis des Lebens“, Wittgenstein, Philosophische Untersuchungen, 1977. 113.

⁸ Mit der Frage, woher der Mensch überhaupt von seiner Sterblichkeit weiß, gibt es unterschiedliche Erklärungsansätze. Möglich ist, dass der Mensch durch die Erfahrung, durch das Beobachten des Todes anderer darum weiß. Ein anderer interessanter Ansatz findet sich bei Scheler. Er geht davon aus, dass das Wissen um den Tod ein entfremdetes Wissen ist, das dem Menschen eigen ist: „Ein Mensch wüßte in irgendeiner Form die Weise, daß ihn der Tod ereilen wird, auch wenn er das einzige Lebewesen auf Erden wäre; er wüßte es, wenn er niemals andere Lebewesen jene Veränderungen hätte erleiden sehen, die zur Erscheinung des Leichnams führen“, Scheler, Schriften aus dem Nachlass, 1957. 16.

⁹ Vgl. Schärfl, Der Tod und das Paradoxon endlicher Einmaligkeit, in: Was uns der Tod zu denken gibt, 2005. 1.

¹⁰ Vgl. Wils, Ist eine Anthropologie des Todes möglich? in: Welchen Tod stirbt der Mensch?, 2012. 123.

¹¹ Vgl. a.a.O. 122.

¹² Vgl. a.a.O. 131.

¹³ A.a.O. 140.

¹⁴ Eine ausführliche Auseinandersetzung mit dem theologischen Wahrheitsanspruch und der biblisch-theoretischen Begründung der Auferstehungshoffnung erfolgt in Kapitel 1.3.

¹⁵ Die Formulierung lehnt sich an die Religionskritik von Karl Marx an.

sie muss sich dem Vorwurf der Ideologiefälligkeit und Funktionalisierung stellen: Der Mensch sei bedürftig und gewinne Trost und Hoffnung aus der Religion. Ein Konflikt zwischen Glauben und Aufklärung sei somit unumgänglich¹⁶. Aus anthropologischer Sicht ist die Beschäftigung mit dem Tod auch in Hinblick auf die Tröstlichkeit des Menschen essenziell, muss aber vor dem Hintergrund des modernen aufgeklärten Menschen- und Weltbildes reflektiert werden.

Ein Blick in die Geschichte zeigt, dass der Tod heute bei weitem nicht mehr so alltäglich und selbstverständlich ist wie er es viele Epochen hindurch war. Während bei Neandertalern die Allgegenwart des Todes durch die Bedrohung von Hunger, Kälte und ähnlichem gegeben war¹⁷, im Mittelalter durch Epidemien Sterben allorts erlebt wurde und auch noch wenige Generationen vor uns hierzulande die Weltkriege zahlreiche Todesopfer in vielen Familien forderten, sind Erfahrungen mit dem Tod heute eher singulär. Auch die Deutungen des Todes in der Vergangenheit unterscheiden sich von den heutigen. Im Mittelalter war der Tod in hohem Maße angstbesetzt. Schreckensbilder und Totenangst waren im 15. Jahrhundert verbreitet, verbildlicht etwa in den Totentanzdarstellungen¹⁸. Das Seelenheil im Jenseits wurde durch das Verhalten im Diesseits als beeinflussbar angesehen¹⁹. In der Romantik hat der Tod eher einen tiefen, geheimnisvollen Sinn entfaltet und wurde nicht als Endpunkt des Lebens verstanden, sondern als langer Prozess²⁰. Natürlich gab es aber auch andere Ansätze wie Schopenhauers stark materialistische Deutung des Todes: „Denn es ist unumstößlich gewiß,

¹⁶ Vgl. Will, Die Alternative des Atheismus, in: Psychoanalyse des Glaubens, 2004. 182.; Auf welchen Grund und welche(n) Wahrheit(sbegriff) sich die Theologie hier berufen und stützen kann und darf, wird weiter unten zu entfalten sein.

¹⁷ Vgl. Joachim-Meyer, Sinnbilder von Leben und Tod, 2004. 34.; Die Entwicklung der Todesvorstellungen durch die Epochen hindurch kann hier nur grob schematisch dargestellt werden. Eine ausführliche Darstellung findet sich etwa bei Jones, Die letzte Reise, 1999. 16 ff. oder Ariès, Geschichte des Todes, 1999. Ariès legt eine der umfassendsten Auseinandersetzungen mit der Geschichte des Todes vor. Er legt die Geschichte überaus detailgenau dar, die Ursachen der Entwicklung werden aber kaum beleuchtet. Kritisch zu sehen ist auch, dass das Sterben früher teilweise idealisiert dargestellt wird.

¹⁸ Vgl. a.a.O. 50.

¹⁹ Vgl. a.a.O. 42.

²⁰ Vgl. Gehring, Theorien des Todes, 2010. 100.

daß das Nichtsein nach dem Tode nicht verschieden sein kann von dem vor der Geburt, folglich auch nicht beklagenswerter“²¹. In der Moderne wurden die Natur und somit auch der Tod zunehmend erklärbar und (vermeintlich) beherrschbar. Sinnstiftung wurde nicht mehr vornehmlich von Religion erwartet oder in ihr gesucht²². Die Moderne ist gekennzeichnet durch das „gestorbene“ memento mori und Sinnleere²³, durch Privatisierung und Erfahrungsmangel²⁴. In früheren Zeiten gehörten die Einstellung und Vorbereitung auf den Tod zum Leben. Das Kasseler Museum für Sepulkralkultur zeigt Exponate, die den Umgang mit dem Tod früher und heute veranschaulichen²⁵. Dort ist ein Totenhemd ausgestellt, welches einst als Geschenk zur Konfirmation üblich war – heute unvorstellbar. Dem Totenhemd kommt doppelte Bedeutung zu: Der Mensch sollte zum einen vorbereitet sein für den Eintritt des Todes und zum anderen dadurch sinnbildlich seine Sterblichkeit bedenken. Auch der Umgang mit und die Zeit für Trauer waren früher ausgeprägter. Betroffene Familien durchlebten sichtbar ein Trauerjahr, wohingegen gegenwärtig lediglich zwei Tage Sonderurlaub für Arbeitnehmer bei einem Todesfall eines Verwandten ersten Grades gewährt werden²⁶. Die Verdrängung des Todes kann als das große Signum der Moderne bezeichnet werden. Die Verdrängungstheorie findet sich beispielsweise bei Häfke. Er schreibt von Verdrängung und Institutionalisierung des Todes²⁷. Menschen kommen weniger mit Sterben und Tod in Kontakt. Sterben wird häufiger aus dem Privaten ins Institutionelle

²¹ Schopenhauer, Die Welt als Wille und Vorstellung, 1993. 595.

²² Vgl. Joachim-Meyer, Sinnbilder von Leben und Tod, 2004. 62.

²³ Vgl. a.a.O. 76.

²⁴ Vgl. a.a.O. 77.

²⁵ URL: www.sepulkralmuseum.de [Datum der Recherche: 08.08.2019].

²⁶ Im BGB heißt es in §616: „Der zur Dienstleistung Verpflichtete wird des Anspruchs auf die Vergütung nicht dadurch verlustig, dass er für eine verhältnismäßig nicht erhebliche Zeit durch einen in seiner Person liegenden Grund ohne sein Verschulden an der Dienstleistung verhindert wird.“ Die Dauer des Sonderurlaubs legt der Arbeitgeber fest bzw. sie ist im Arbeitsvertrag geregelt, zumeist handelt es sich um zwei Tage; Das Trauerjahr diente früher dem Schutz der Trauernden, kann jedoch nicht einseitig betrachtet werden. Für Trauernde kann es auch erleichternd sein, zu Normalität überzugehen und nicht von anderen als Trauernde erkannt zu werden. Der gesellschaftliche Umgang mit Trauer gibt also Aufschluss über kollektive Tendenzen jener Epoche, nicht aber über individuelles Trauerverhalten.

²⁷ Vgl. Häfke, Wer sich nicht bindet, trauert nicht, 2008. 7.

verlagert. Nicht nur das Sterben, auch das Trauern wird tabuisiert²⁸. Dieser veränderte äußere Umgang mit dem Tod ist feststellbar, aber die Verdrängungsthese muss auch kritisch hinterfragt werden. Wie gestaltet sich der Umgang mit dem Tod in der Postmoderne? Setzt sich der Umgang mit dem Tod wie in der Moderne fort? Kann immer noch von Verdrängung die Rede sein oder hat sich vielmehr die Art der Auseinandersetzung mit dem Tod verändert? Sicherlich kann nicht einheitlich von *dem* Tod die Rede sein²⁹. „‘Der Tod’ ist keine Größe mehr, nicht länger ein Eigenname. Dem alten Singular fehlt der Halt“³⁰. Vielmehr ist der Tod wie viele andere Bereiche von Pluralisierung geprägt. Einen leitenden Kollektivgedanken im Umgang mit Tod und Trauer gibt es nicht mehr³¹. Macho und Marek formulieren es so: Der Tod ist unsichtbar gewesen, jedoch wieder sichtbar geworden³². Die Verdrängungsthese ist abgelöst, den Tod gibt es jetzt in verschiedenen Erscheinungsformen³³. Feststellbar ist eine Rückbesinnung auf Rituale beziehungsweise eine Neugestaltung in Anlehnung an alte Muster³⁴. Im Kasseler Sepulkralmuseum finden sich Beispiele für die Sichtbarkeit der neuen Form der Auseinandersetzung. Der Künstler Kai Oetken kreierte 2004 ein Sargmöbelstück als „memento mori“. Es handelt sich um ein Regal aus Holz und Glas, das zu Lebzeiten als Möbelstück benutzt werden kann und das bei Todeseintritt in einen kubischen Sarg umgebaut wird – zumindest ein Sinnbild für das neue Bedenken der Sterblichkeit. Der Umgang der postmodernen Gesellschaft ist von Widersprüchen geprägt – auf der einen Seite von Verdrängung und Verleugnung des Todes, auf der anderen Seite

²⁸ Vgl. a.a.O. 8.

²⁹ Bei alledem bleibt der kritische Blick darauf gerichtet, ob sich wirklich der Umgang mit dem Tod geändert hat oder nicht vielmehr die Betrachtungsweise bzw. die Möglichkeit der Betrachtung und Reflexion.

³⁰ Gehring, Theorien des Todes zur Einführung, 2010. 189.

³¹ Vgl. Berger-Zell, Abwesend und doch präsent, Wandlungen in der Trauerkultur in Deutschland, 2013. 65.

³² Vgl. Macho/ Marek, Die neue Sichtbarkeit des Todes, in: Die neue Sichtbarkeit des Todes, 2007. 9

³³ Vgl. a.a.O. 14.

³⁴ Vgl. Heller, Abwehr oder Solidarität? Zum Umgang mit Sterbenden, Toten und Trauernden, in: Tod und Ritual, 2009. 12f.

von spiritueller Neugier³⁵. Aus historischer Sicht lässt sich nur bedingt von Todesverdrängung sprechen. Eher ist es so, dass der Tod den Menschen weniger als früher begegnet³⁶. Nicht wurde der Tod von Menschen verdrängt, sondern er selbst hat sich zurückgezogen³⁷ einhergehend mit der Zunahme der Lebensspanne und der guten medizinischen Versorgung. Der Tod ist nicht generell verdrängt, sondern nicht mehr innere Angelegenheit, vielmehr der „*von außen angeschaute Tod*“³⁸. Moderne Vorstellungen vom Tod und der Umgang mit dem Tod sind nicht mehr einheitlich und Religion nimmt keine Vorrangstellung mehr ein. Längst kommt auch der Kirche nicht mehr bestimmende Funktion, sondern lediglich noch Partialfunktion zu³⁹. Pluralismus und Individualisierung, Risikobereitschaft, Erlebnischarakter und individuelle Religiosität sieht Grethlein als „Grundsigna der gegenwärtigen westlichen Gesellschaft“⁴⁰. Religion in traditioneller Ausgestaltung tritt zwar in den Hintergrund, an den Übergängen der Lebensphasen und somit auch beim Tod wird sie aber doch erfahrbar⁴¹. Gerade in Grenzsituationen kann das Bedürfnis nach religiöser Begleitung wachsen. Seit einiger Zeit gilt das Konzept der Säkularisierung von dem der Pluralisierung abgelöst⁴². Christliche Geschichte ist nicht als reine Verfallsgeschichte zu sehen, sondern sowohl Einbrüche als auch Innovationen sind zu verzeichnen⁴³. Das Christentum ist nicht mehr die Leitreligion, stattdessen besteht religiöser Pluralismus und Synkretismus, das heißt Menschen wählen aus verschiedenen Sinnangeboten⁴⁴. Christian Butt schreibt von Tabuisierung, Individualisierung und Privatisierung von Tod und Trauer⁴⁵. Der Tod ist von

³⁵ Heller, Abwehr oder Solidarität? Zum Umgang mit Sterbenden, Toten und Trauernden, in: Tod und Ritual, 2009. 17.

³⁶ Vgl. Imhof, Die Zunahme unserer Lebensspanne seit 300 Jahren und die Folgen, in: Leben wir zu lange? 1992. 20.

³⁷ Vgl. a.a.O. 24.

³⁸ Vorgrimler, „...und das ewige Leben. Amen!“, 2007, 5.

³⁹ Vgl. Joachim-Meyer, Sinnbilder von Leben und Tod, 2004. 91.

⁴⁰ Grethlein, Praktische Theologie, 2012. 201.

⁴¹ Vgl. Kunstmann, Religionspädagogik, 2010. 67; Mit Übergängen der Lebensphasen sind Geburt, Heirat, Jubiläen und auch Sterben gemeint.

⁴² Vgl. Ziebertz/ Kalbheim/ Riegel, Religiöse Signaturen heute, 2003. 28ff.

⁴³ Vgl. a.a.O. 30.

⁴⁴ A.a.O. 65.

⁴⁵ Vgl. Butt, Abschied, Tod und Trauer Kinder und Jugendliche begleiten, 2013. 11ff.

Verwaltung, Professionalisierung und Privatisierung geprägt⁴⁶, so Thieme in seinem kürzlich erschienenen Buch. Das Todesbild hat sich gewandelt durch Individualisierung, Entzauberung, Säkularisierung, Zivilisierung oder Domestizierung von Emotionen, Mediatisierung und Medialisierung⁴⁷. Es lässt sich jedoch nicht durchgängig von Tabuisierung und Verweigerung des Todes sprechen⁴⁸, das Sprechen über den Tod ist eher selten⁴⁹. Tabuisierung ist einerseits wahrzunehmen, andererseits aber auch neue Bereitschaft zur Auseinandersetzung⁵⁰. Auch das Erstellen von Testamenten, das Ausfüllen von Patientenverfügungen oder das Achten auf eine gesunde Lebensweise, die ein langes Leben ermöglicht, verdeutlichen das Bewusstsein für Vergänglichkeit. So braucht eigentlich jede Zeit eine *ars moriendi*, denn die Vergänglichkeit gehört zeitübergreifend zum Menschsein⁵¹. Christliche Religion nimmt dabei nicht mehr unbedingt die zentrale Position ein. Gleichwohl gibt es ein Bedürfnis nach spirituellem Erleben. Menschen wünschen sich Begleitung beim Sterben, bei der Vorbereitung auf den Tod oder im Trauerprozess. Woher kommt diese Popularität der Spiritualität? Bucher verfolgt drei Gründe: Die Krise der kirchlichen Religiosität und damit einhergehende Suche nach einer Alternative, die positiven Effekte der Spiritualität und die dritte Annahme setzt Spiritualität als angeboren voraus⁵². Menschen setzen bei ihrer Auseinandersetzung mit Sterben und Tod nicht unbedingt auf traditionelle religiöse oder kirchliche Zugänge und Rituale, der Wunsch nach Begleitung und Sinnsuche, nach Raum für Fragen nach dem Existentiellen ist jedoch vorhanden. Der Deutsche Hospiz- und Palliativverband (DHPV)⁵³ ließ 2017 eine repräsentative Befragung der

⁴⁶ Thieme, *Sterben und Tod in Deutschland*, 2019. 14.

⁴⁷ A.a.O. 69ff.

⁴⁸ Vgl. a.a.O. 67f.

⁴⁹ Vgl. a.a.O. 68.

⁵⁰ Vgl. Wagner, *Ars moriendi: Vor 500 Jahren – und heute?* In: *Leben wir zu lange?* 1992. 204f.

⁵¹ Vgl. a.a.O. 206

⁵² Vgl. Bucher, *Psychologie der Spiritualität*, 2007. 9; Wie lässt sich der Begriff der Spiritualität definieren? Bucher sieht ihn als nicht eindeutig definierbar, vgl. a.a.O. 21; Häufig werden Spiritualität und Religiosität kontrastierend gegenübergestellt, vgl. a.a.O. 51, jedoch gebe es durchaus Überlappungen und Schnittmengen, vgl. a.a.O. 54f.

⁵³ Der DHPV (Deutscher Hospiz- und Palliativverband e.V.) ist seit 1992 die Interessenvertretung der Hospizbewegung sowie vieler Hospiz- und Palliativeinrichtungen in Deutschland.

Deutschen zu Wissen und Einstellungen zum Sterben durchführen⁵⁴. Die Ergebnisse zeigen auf, dass sich die Mehrheit der Deutschen eine intensivere Auseinandersetzung mit Sterben und Tod wünscht⁵⁵. 56 Prozent der Befragten sind der Auffassung, dass die gesellschaftliche Auseinandersetzung mit dem Thema nicht ausreicht⁵⁶. 77 Prozent der Befragten im Alter von 18 bis 29 Jahren geben an, bereits Erfahrungen mit dem Sterben eines Menschen zu haben, 70 Prozent mit einem sterbenden Menschen, der ihnen nahesteht⁵⁷. Psychologisch sind laut Wittkowski drei Bedingungen zu unterscheiden: die Auswirkungen der Kenntnis um die Sterblichkeit aller Lebewesen, die Reaktion auf Sterben und Tod anderer Menschen und das Erleben und Verhalten beim eigenen Sterben⁵⁸.

Das Sprechen über den Tod scheint wieder gesellschaftsfähig geworden zu sein, wenn auch häufig ohne Bezug zur eigenen Sterblichkeit. Sörries geht so weit, zu sagen, dass nie so oft darüber gesprochen wurde wie in der Gegenwart⁵⁹. Der Tod rückt in den Fokus öffentlicher Betrachtung. Die Ausstellung „Körperwelten“, die seit 1995 durch die Welt zieht, ist ein Beispiel für die sichtbar gewordene Form der öffentlichen Auseinandersetzung. Echte Körper wurden durch die Technik der Plastination haltbar gemacht und so einem breiten Publikum auch außerhalb der medizinischen Bildung zugänglich, was für ebenso großes Interesse wie Aufruhr und Widerstand sorgte⁶⁰. In der Literatur wird die Ausstellung gar als gesellschaftliches Schlüsselereignis bezeichnet⁶¹. Auch die Medien befördern eine große

⁵⁴ Im Rahmen der Erhebung wurden 2015 volljährige Deutsche im Juni 2017 telefonisch befragt, vgl. DHPV, Wissen und Einstellungen der Menschen in Deutschland zum Sterben, 2017^a, 2; Dem DHPV geht es mit der Befragung um Einstellungen der Menschen und den Grad der Informiertheit über Hospiz- und Palliativangebote. Dieser Aspekt wird hier vernachlässigt. Erwähnenswert ist, dass der Informationsbedarf noch sehr hoch ist, aber der Wunsch nach Auseinandersetzung durchaus vorhanden, vgl. a.a.O. 3.f.; Die Befragung zeigt, dass Menschen sich mit ihrer Sterblichkeit befassen, 43 Prozent verfügen über eine Patientenverfügung – mit steigender Tendenz, vgl. ebd. 4f.

⁵⁵ Vgl. DHPV, Wissen und Einstellungen der Menschen in Deutschland zum Sterben, 2017^a, 2.

⁵⁶ Vgl. a.a.O. 3.

⁵⁷ Vgl. DHPV, Sterben in Deutschland, 2017^b, 6; Mit zunehmendem Alter steigt auch die Prozentzahl, vgl. a.a.O.

⁵⁸ Wittkowski, Psychologie des Todes, in: Verhaltenstherapie und Verhaltensmedizin, 2002, 6.

⁵⁹ Vgl. Sörries, Alternative Bestattungen. Formen und Folgen, 2008. 23.

⁶⁰ URL: www.koerperwelten.de. [Datum der Recherche: 08.07.2019].

⁶¹ Vgl. Hermes da Fonseca, Lieselotte/ Kliche, Thomas (Hrsg.), Verführerische Leichen – verbotener Verfall, „Körperwelten“ als gesellschaftliches Schlüsselereignis, 2006.

Bilderflut vom Tod. Der Bildschirm schafft aber Distanz⁶². Auch noch so erschütternde Bilder bleiben inszenierte Bilder⁶³. Hurth nennt das Fernsehen einen „Seismograph für den gesellschaftlichen Umgang mit Sterben und Tod“⁶⁴. Das Fernsehen zwingt nämlich dem Zuschauer nicht einfach ein Todesbild auf, sondern die Toleranz für die zahllosen Todesbilder ist durchaus da⁶⁵. Hier zeigt sich wieder die Akzeptanz des von außen betrachteten Todes im Vergleich zu dem mich als Individuum betreffenden. Die Akzeptanz des Todes auf dem Bildschirm ist im Vergleich zur Akzeptanz des eigenen Todes da⁶⁶. Zudem treten Todesnachrichten zunehmend inflationär auf und unterliegen in Nachrichtensendungen dem Duktus der formal-neutralen Berichterstattung, sodass sie kaum persönlich anrühren⁶⁷.

Auch in der Sepulkralkultur⁶⁸ ist ein Wandel festzustellen, der auf veränderte Gegebenheiten zurückgeht⁶⁹. Anonyme Bestattungen nehmen zu⁷⁰ sowie multiple Formen der Bestattung. Erdbestattung, Feuerbestattung, Wasserbestattung und Luftbestattung sind mittlerweile möglich⁷¹. Der Wandel, nicht nur in der Bestattungs-, sondern auch in der Trauerkultur rührt nicht nur von Individualisierung, sondern auch von diversity her⁷². Bestattung

⁶² Vgl. Hurth, „Alle Toten auf ihre Plätze“, 2014. 10.

⁶³ Vgl. a.a.O. 12.

⁶⁴ A.a.O. 13.

⁶⁵ Das Fernsehen habe doppelte Funktion: Es spiegele den Umgang mit dem Tod und wirke auf diesen ein, vgl. a.a.O. 14.

⁶⁶ Vgl. a.a.O. 13.

⁶⁷ Vgl. a.a.O. 22.

⁶⁸ Sepulkralkultur ist ein Begriff, der zwei Dimensionen umfasst: „Damit sind zum einen die Formen und Deutungen im Blick, die sich auf kulturell geprägte Handlungen mit und am toten Körper beziehen, zum anderen sind es Umgang und Auseinandersetzung mit Sterben, den Sterbenden, der Trauer und generell dem Tod.“, Thieme, Sterben und Tod in Deutschland, 2019. 171.

⁶⁹ Vgl. Sörries, Reiner: Ein letzter Gruß. Die neue Vielfalt der Bestattungs- und Trauerkultur, 2016. 11; Die Veränderungen in der Trauerkultur seien bereits etwa ein Jahrzehnt älter als die in der Bestattungskultur, festzustellen etwa seit den 1990ern, vgl. Sörries, Alternative Bestattungen. Formen und Folgen, 2008. 15; Zumindest die Sichtbarwerdung der Veränderungen in der Trauerkultur mag älter sein. Zu bedenken ist, dass über Trauer nicht derart rechtlich und institutionell verfügt wird wie über das Bestattungswesen.

⁷⁰ Vgl. a.a.O. 12.

⁷¹ Vgl. a.a.O. 32ff.; In Deutschland sind außer in Ausnahmefällen nur Erd- und Feuerbestattungen möglich. Die Eröffnung des ersten Krematoriums in Gotha 1878 markiert die Wende von der Erdbestattung hin zu anderen Möglichkeiten, vgl. a.a.O. 32.

⁷² Vgl. a.a.O. 16; Reiner Sörries geht in innovativer Weise und unter großem Aktualitätsbezug auf Fragen zu Gender, Sex, Age, Handicap, Social Status, Culture und Religion, Creating Identities, Medien und Timeline und deren Auswirkung auf Bestattung und Trauer ein.

steht unter „Designzwang“⁷³. Das Gestalten nimmt mitunter überhand im Vergleich zum Sich-Überlassen⁷⁴, was ein Abbild der sich sorgenden Gesellschaft ist⁷⁵. Auch ökonomische Gründe führen zu Veränderung. Bestattung und Grabpflege werden auch unter der Kostenfrage gesehen⁷⁶. Zudem gibt es kulturpraktische Gründe für die Veränderungen, den Rückzug ins Private einerseits und die größere Medialisierung wie Trauerkultur im Internet andererseits⁷⁷. Auf religiöser Ebene ist eine Verbreitung nicht-christlicher oder nicht-religiöser Bestattungskultur zu beobachten⁷⁸. Die Kirche hat längst den „Verlust des kirchlichen ´Bestattungsmonopols´“⁷⁹ zu beklagen nachdem sie lange Zeit das Bestattungswesen dominierte⁸⁰.

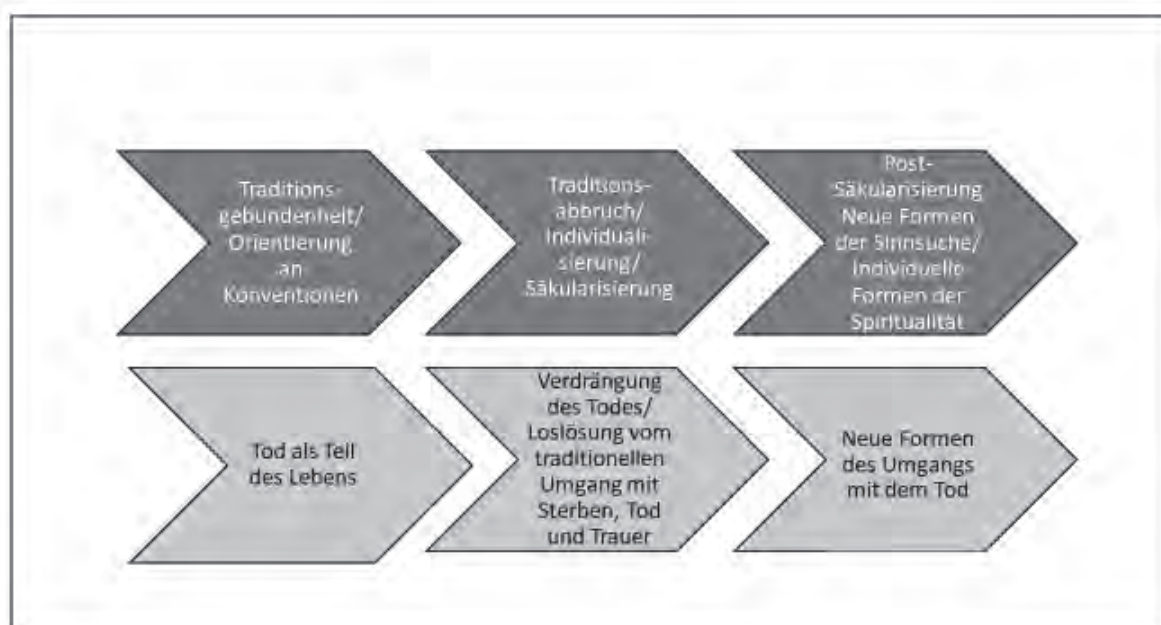


Abb. 1: Umgang mit Tod früher und heute

⁷³ Heller/Schuchter, Sterben im Krankenhaus, in: ThGl 1/2019. 4.

⁷⁴ Vgl. a.a.O. 4.

⁷⁵ Vgl. a.a.O. 10.

⁷⁶ Vgl. Kirsch, Bestattungskultur im Wandel, in: Tod und Ritual. 177f.

⁷⁷ Vgl. a.a.O. 178f.

⁷⁸ Vgl. a.a.O. 179f.; Von Region zu Region und im Vergleich von Stadt und Land ist die Bindung an traditionelle Bestattungskultur unterschiedlich ausgeprägt.

⁷⁹ Thieme, Sterben und Tod in Deutschland, 2019. 154.

⁸⁰ In den ersten nachchristlichen Jahrhunderten nach dem Mailänder Edikt 313 n. Chr. und nach Erhebung zur staatstragenden Religion unter Kaiser Theodosius 391 n. Chr. übernahm die Kirche das Bestattungswesen, vgl. Sörries, Ruhe sanft, 2009. 31.

Der Tod ist also kein Thema vergangener Zeiten, sondern ein Thema jeder Zeit, ein dem Menschen eigenes, ihn zutiefst in seinem Sein betreffendes. Eine wichtige Frage in der westlichen Risiko-, Wissenschafts-, Medien- und Informationsgesellschaft ist, wie man die Angst vor etwas verlieren kann, dessen Ursachen nicht zu bewältigen sind⁸¹. Der Mensch ist gezwungen, die Todesgewissheit und gleichzeitig die Unbeherrschbarkeit des Todes auszuhalten. „Der Tod ist nichts, was der Mensch in seiner Macht hat. Viel eher ist es der Tod, der den Menschen in seiner Macht hat“⁸². Der Wunsch nach Beherrschbarkeit des Todes ist beobachtbar. Der Tod wird zunehmend versucht zu steuern, vor allem dessen Art und Weise und Zeitpunkt⁸³. Die Fähigkeit, den Tod zu akzeptieren, schwindet. Er passt für viele Menschen nicht zu den Idealen von Jugend und Prosperität⁸⁴. „Wo Allmachtsphantasien erstarken, ist für Verletzlichkeit und Ohnmacht wenig Platz“⁸⁵. In archaischen Gesellschaften existiert ein „Bedürfnis, *sich selbst zu überdauern*“, ein „*Urglaube* an ein Fortleben“⁸⁶. Der Tod ist dabei „Paradoxie für die Rationalität der modernen Gesellschaft“⁸⁷. Menschen versuchen ihn zu beherrschen und über seinen Zeitpunkt zu verfügen. Es gibt Stimmen, die sich kritisch gegenüber diesem Drang nach Beherrschbarkeit des Todes äußern. Laut Scheler gehört der Tod zum Leben dazu, bildet Form und Struktur, den Rahmen des Lebens⁸⁸. Der moderne Mensch leugnet den Tod, weil er sich mit ihm nicht abfinden kann, so Scheler⁸⁹. Gehring kritisiert, dass das Schicksalhafte, das Unvorhersehbare des Todes keine Berücksichtigung findet⁹⁰. Der Tod wird nicht länger als Widerfahrnis gesehen. Sie kritisiert den starken Aktivitätsstil der Praktischen Philosophie in Bezug auf den Umgang

⁸¹ Vgl. Berger-Zell, Abwesend und doch präsent, Wandlungen in der Trauerkultur in Deutschland, 2013. 95.

⁸² Birnbacher, Das Hirntodkriterium in der Krise – welche Todesdefinition ist angemessen?, in: Welchen Tod stirbt der Mensch?, 2012. 19.

⁸³ Vgl. a.a.O. 19.

⁸⁴ Vgl. Ziebertz/ Kalbheim/ Riegel, Religiöse Signaturen heute, 2003. 171.

⁸⁵ A.a.O.

⁸⁶ Joachim-Meyer, Sinnbilder von Leben und Tod, 2004. 33.

⁸⁷ A.a.O. 73.

⁸⁸ Vgl. Scheler, Schriften aus dem Nachlass, 1957. 22.

⁸⁹ Vgl. a.a.O. 27.

⁹⁰ Vgl. Gehring, Tod durch Entscheiden, in: Welchen Tod stirbt der Mensch?, 2012. 182.

mit dem Tod⁹¹ und die starke Fokussierung auf die Beherrschbarkeit des Todes, die so weit gehe, dass sie beinahe Suizid sei⁹². Ziegler formuliert Tod als Gesellschaftskritik: „Unser Tod findet nicht statt“⁹³. Die Gesellschaft hat sich so weit vom Tod wegbewegt, dass er gar keinen Raum mehr hat, „die Überwindung der Warengesellschaft führt über die Wiederentdeckung des Todes“⁹⁴, so Ziegler.

Sich dem Tod nicht hilflos und ohnmächtig ausgesetzt sehen zu wollen, ist ein verständliches menschliches Bedürfnis. Die Endgültigkeit des Todes, das Gefühl des Ausgeliefertseins, die unausweichliche Passivität und das übermächtige Gefühl, dass alles bisher Bedeutsame erlischt, kann Ängste auslösen. Am Tod zerschellen alle irdischen Sehnsüchte und Wünsche, Aktivitäten und Beziehungen. Es bleibt keine Möglichkeit mehr, anders zu handeln oder nicht Gesagtes zu sagen. Tod ist immer auch sozialer Tod als Verlust von sozialen Bindungen und Rollen⁹⁵.

Die vorliegende Arbeit will zu einer substantiellen Auseinandersetzung mit dem Tod anregen, die verhilft, ihn wieder mehr in die Lebensmitte zu rücken und bewusst wahrzunehmen. Es geht dabei nicht um die Marginalisierung des Todes, sondern um die bewusste Beschäftigung mit den Ängsten, Zweifeln, Gedanken und Fragen der Schüler/innen. Das Äußere des Todes ist ohnehin nur bedingt beeinflussbar, die innere Einstellung durchaus. Es ist davon auszugehen, dass der Tod zwar dadurch nicht seinen Schrecken verliert, aber die Schüler/innen können eher in der Lage sein, ihre Gedanken und Gefühle zu verbalisieren. Dabei geht es nicht nur um die radikalste Form des Abschiednehmens wie sie sich im Tod vollzieht. Abschiednehmen durchzieht das ganze Leben. Nicht nur in Bezug auf den Tod, sondern in vielerlei Hinsicht ist Abschied integraler Bestandteil des gesamten Lebens⁹⁶.

⁹¹ Vgl. Gehring, Tod durch Entscheiden, in: Welchen Tod stirbt der Mensch?, 2012. 195.

⁹² Vgl. a.a.O. 196.

⁹³ Ziegler, Die Lebenden und der Tod, 1977. 61.

⁹⁴ A.a.O. 67.

⁹⁵ Thieme, Sterben und Tod in Deutschland, 2019. 25.

⁹⁶ Vgl. Begemann/ Berthold/ Hillmann, Sterben und Gelassenheit, 2013. 90; Die Autoren dokumentieren ein Gespräch und verstehen sich selbst als Antwortsuchende und ihre Antworten als Impulse zum Weiterdenken.

Die Kunst ist, den Tod wieder ins Leben zu lassen und ihm dabei bewusst – oder wie Begemann und andere formulieren: gelassen⁹⁷ - zu begegnen. Es geht weniger um die Beherrschbarkeit des Todes als mehr um die innere und äußere Gestaltbarkeit. Innerlich gestaltbar ist der Tod durch die eigene Haltung, Hoffnungsperspektiven, Vertrauen. Die äußere Gestaltbarkeit zeigt sich in verschiedenen Phänomenen: der Vielfalt in der Bestattungs-, Trauer- und Gedenkkultur⁹⁸, dem institutionellen Wandel und im Hospiz- und Palliativwesen⁹⁹. Nicht nur das Zulassen der Gedanken über die eigene Sterblichkeit, auch das Einlassen auf Trauern kann wichtig sein: „Wenn immer wir uns binden, müssen wir auch damit rechnen, daß eine radikale Trennung erfolgen kann – etwa durch den Tod. Diese Trennung ist außerordentlich schmerzhaft, und dennoch bringt sie auch ein neues Selbsterleben und die Erfahrung, daß Trennungen uns nicht umbringen, aber unter großen Schmerzen uns wandeln, uns mehr von uns selbst sein lassen“¹⁰⁰.

Zusammenfassend ist einerseits Individualisierung und Enttraditionalisierung festzustellen, andererseits eine Rückbesinnung oder Neuentdeckung von religiösen oder spirituellen Zugängen und Ritualen in pluraler Weise. Die (Nach-)Todesvorstellungen Jugendlicher lassen sich nur verstehen und einordnen, wenn diese soziologischen Umstände mit bedacht werden.

⁹⁷ Unter Gelassenheit verstehen die Autoren innere Ruhe, Ausgeglichenheit und Fähigkeit zur Distanz. Gelassenheit bilde sich ein Leben lang aus, vgl. Begemann/ Berthold/ Hillmann, Sterben und Gelassenheit, 2013. 35. Wie groß die Ausprägung von Angstgefühlen ist, hänge von individuellen Prägungen ab, vgl. a.a.O. 27.

⁹⁸ Vgl. Kersting, Gibt es einen guten Tod?, in: Welchen Tod stirbt der Mensch? 2012. 202.

⁹⁹ Vgl. a.a.O. 203; Im Fokus des Beitrags von Kersting steht die Frage, ob es einen guten Tod geben beziehungsweise ob man sich auf einen guten Tod vorbereiten kann.

¹⁰⁰ Kast, Vom Sinn der Angst, 1996. 56.

„Denn niemand weiß, was der Tod ist,
nicht einmal, ob er nicht für den Menschen
das größte ist unter allen Gütern.
Sie fürchten ihn aber, als wüssten sie gewiss,
dass er das größte Übel ist“.
(Sokrates)

1.2 Medizinische und psychologische Erkenntnisse

Naturwissenschaftliche und medizinische Erkenntnisse sind aus verschiedenen Gründen bedeutsam: Zunächst benötigt man die Medizin, um die Begriffe Sterben und Tod einzugrenzen und zu definieren. Zudem zeigt sich im Bereich der Medizin viel vom gesellschaftlichen Umgang mit dem Tod beziehungsweise im Umgang mit dem Tod spiegelt sich Medizinisches. Nicht zuletzt kann die Medizin auch die Frage erhellen, inwiefern eine Fortexistenz nach dem Tod möglich und denkbar ist – wohlwissend, dass man damit den Pfad eines erkenntnistheoretischen Grenzgangs betritt.

Sterben und Tod sind durch den medizinischen Fortschritt ein Stück weit beherrschbar geworden. Die Lebenserwartung wie auch die therapeutische Versorgung bei Eintritt einer schweren Erkrankung sind durch den medizinischen Standard auf hohem Niveau angelangt. Für die Geburtsjahre 2015/17 errechnet das Statistische Bundesamt eine durchschnittliche Lebenserwartung von 78,4 Jahren für Männer und 83,2 Jahren für Frauen¹⁰¹.

¹⁰¹ Vgl. Statistisches Bundesamt, URL:
<https://www.deutschlandin zahlen.de/tab/deutschland/demografie>. 2019.

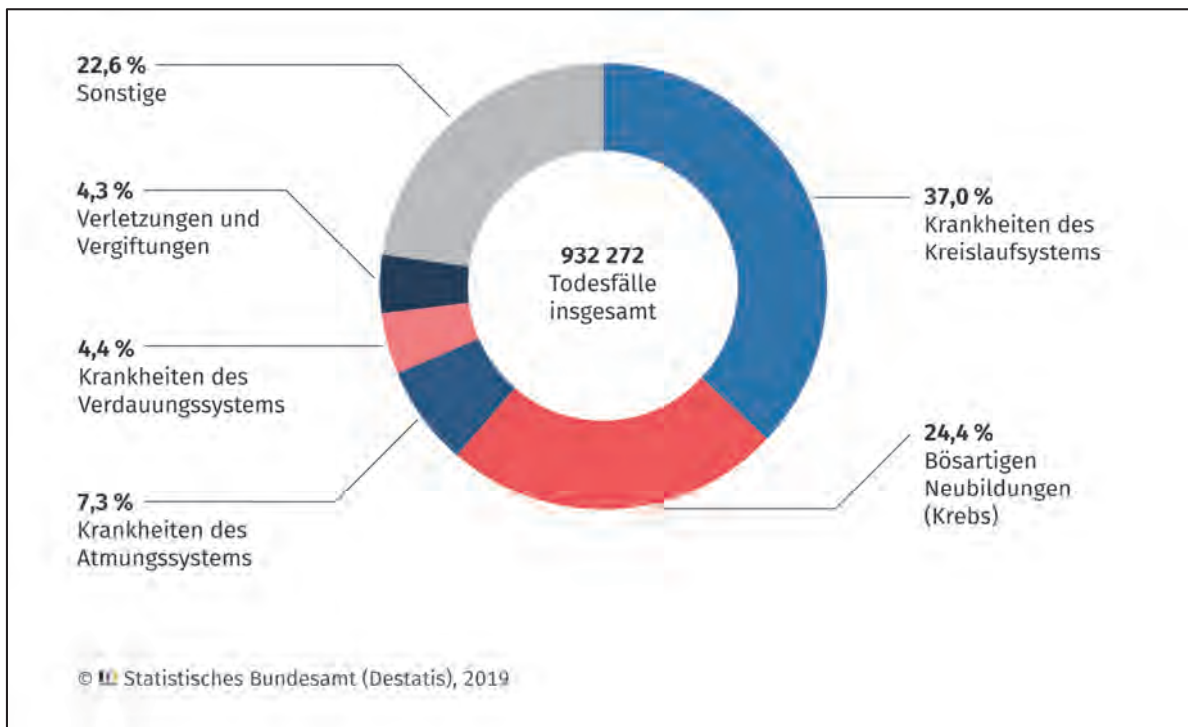


Abb. 2: Todesursachen nach Krankheitsarten 2017

Die meisten Menschen versterben mit 37,0 Prozent an Krankheiten des Kreislaufsystems, gefolgt von bösartigen Neubildungen mit 24,4 Prozent. Als Haupttodesursache gilt hohes Lebensalter¹⁰². Der epidemiologische Übergang bezeichnet den Wandel der Todesursachen und die Verlängerung des Lebens¹⁰³. Begünstigt wird dieser Wandel durch den Sozial- und Wohlfahrtsstaat und das Gesundheitssystem¹⁰⁴. Auf der anderen Seite gibt es Bedrohungen durch Katastrophen u. ä.¹⁰⁵. Zwar existieren keine Hungersnöte, Epidemien oder Kriegsofferfolgeschäden in Deutschland mehr, aber Bedrohung durch Terror, Unglücke, Unfälle und ähnliches durchaus. Und auch bei noch so hohem medizinischem Standard kann für Betroffene der Eintritt einer lebensbedrohlichen Krankheit oder ein Todesfall im eigenen familiären oder sozialen Umfeld fundamental erschütternd sein. Gerade weil der Tod nicht allgegenwärtig und im Alltag präsent ist, kann die

¹⁰² Vgl. Thieme, Sterben und Tod in Deutschland, 2019. 44.

¹⁰³ Vgl. a.a.O. 130; Angelehnt ist der Begriff an die Bezeichnung demografischer Übergang, die den Übergang zu niedrigen Geburten- und Sterberaten im 18. und 19. Jahrhundert bezeichnet, vgl. a.a.O. 130.

¹⁰⁴ Vgl. a.a.O. 131.

¹⁰⁵ Wagner, Ars moriendi, Vor 500 Jahren – und heute?, In: Leben wir zu lange? 1992. 205.

Bedrohung durch ihn zur großen, fast nicht zu bewältigenden Herausforderung werden.

Zunächst bedarf es einer Begriffsdefinition: Leben und Tod sind nicht so selbstverständlich und eindeutig definierbar¹⁰⁶ wie es auf den ersten Blick erscheinen mag. Minimal eingegrenzt werden kann der Tod als Negation, also als nicht Vorhandensein des Lebens beziehungsweise das Leben als nicht Vorhandensein des Todes. Freud definiert seinerzeit eine dualistische Auffassung zwischen Lebendem und Leblosem. Lust- und Realitätsprinzip, also Lebenstrieb, stehe dem Todestrieb gegenüber¹⁰⁷. Das Lebendige strebe wieder nach seinem Ausgangszustand. „Wenn wir es als ausnahmslose Erfahrung annehmen dürfen, dass alles Lebende aus *inneren* Gründen stirbt, ins Anorganische zurückkehrt, so können wir nur sagen: *Das Ziel allen Lebens ist der Tod*, und zurückgreifend: *Das Leblose war früher da als alles Lebende*“¹⁰⁸. Die moderne Medizin erfordert demgegenüber differenziertere Definitionen. Es hat sich die Unterscheidung zwischen Organtod, klinischem Tod und Hirntod¹⁰⁹ durchgesetzt:

„Der Begriff *Organtod* bezeichnet den biologischen Zustand nach dem Sterben, in dem die Organe eines Menschen ihre Funktion für immer verloren haben. Einzelne Organe oder Gewebe können ihre Funktion jedoch bereits vollständig verlieren, ohne dass der ganze Mensch dabei stirbt. Als *klinisch tot* gilt ein Mensch, wenn keine Atmung, kein Herzschlag und kein Kreislauf mehr vorhanden sind und wenn die Pupillen der Augen nicht mehr auf Licht reagieren. Während einiger Minuten ist in dieser Situation grundsätzlich eine Wiederbelebung möglich. Nach einigen Minuten ohne Kreislauf sind die körperlichen Schäden jedoch zu groß und der *Hirntod* tritt ein“¹¹⁰.

¹⁰⁶ Vgl. Birnbacher, Das Hirntodkriterium in der Krise, in: Welchen Tod stirbt der Mensch? 2012. 21; Birnbacher formuliert Kriterien, die für eine kulturunspezifische und universale Definition erfüllt sein müssten, vgl. a.a.O. 25ff.

¹⁰⁷ Vgl. Freud, Psychologie des Unbewußten, 1975. 262.

¹⁰⁸ A.a.O. 248.

¹⁰⁹ Die Definition des Hirntods ist auf den 1. Dezember 1997 mit dem Inkrafttreten des bundesdeutschen Transplantationsgesetzes (TPG) zu datieren, vgl. Schneider, Vom schlechten Sterben und dem guten Tod, in: Hirntod, 2001. 279.

¹¹⁰ Trachsel, Lebensende, Sterben und Tod, 2016. 8.

Diese Definition ist häufig zu finden. Unter klinischem Tod ist zu verstehen, wenn Atmung, Herzschlag und Kreislauf ihre Funktion einstellen und die Pupillen weit und lichtstarr werden¹¹¹. Hirntod bezeichnet den Zustand, in dem die Funktionen des Gehirns, des Kleinhirns und des Hirnstammes vollständig und unwiederbringlich erloschen sind¹¹². Die Definition des Hirntods markiert eine Zäsur in der Thanatologie¹¹³. Mit ihm geht es nicht mehr nur um den Sterbenden, sondern auch um die Nützlichkeit der Organe und damit wiederum wandelt sich auch der normative Wert des Todes¹¹⁴. Darüber hinaus ist die Bezeichnung „personaler Tod“ seit 30 Jahren in der Diskussion um den korrekten Begriff des Todes gebräuchlich¹¹⁵. Dabei handelt es sich um einen philosophischen, nicht etwa einen alltagsgebräuchlichen oder medizinischen Begriff¹¹⁶. Die Entwicklung des Begriffs ergab sich nach der Möglichkeit, Menschen, die irreversible Hirnschäden erlitten, im Wachkoma zu halten. Dieser Zustand erfordert eine Unterscheidung zwischen personalem und menschlichem Tod¹¹⁷. Von Person-Sein kann man bei Hirntoten laut Wittwer nicht ausgehen, aber Merkmale wie Leichenstarre und Leichenflecken treten noch nicht auf¹¹⁸. Vor allem aus diesem Grund ist eine große Debatte um den Hirntod entfacht worden, in der es hauptsächlich darum geht, wann das Person-Sein erloschen ist. Kritisch betrachtet wird, ob das Hirn über andere Organe gestellt werden und zwischen Körper und Geist unterschieden werden darf. Der Hirntod ist Voraussetzung für eine Organentnahme. Als Kriterium wird er vor allem deswegen benutzt, weil mit ihm auch die Steuerungszentrale für

¹¹¹ Vgl. a.a.O. 2; Zu diesem Zeitpunkt ist noch für einige Minuten Reanimation möglich.

¹¹² Vgl. a.a.O.; Es hat sich eine große Diskussion um den Hirntod gebildet. Es geht darum, wann das Person-Sein erloschen ist sowie um die Angst, zu sehr zwischen Körper und Geist zu unterscheiden bzw. die Befürchtung, dass das Gehirn über andere Organe gestellt werde. 1990 erkannten der Rat der Evangelischen Kirche sowie die Deutsche Bischofskonferenz das Hirntodkriterium an.

¹¹³ Vgl. Schneider, Vom schlechten Sterben und dem guten Tod, in: Hirntod, 2001. 75.

¹¹⁴ Vgl. a.a.O. 76.

¹¹⁵ Vgl. Wittwer, Überlegungen zum Begriff des personalen Todes, in: Welchen Tod stirbt der Mensch? 2012. 41.

¹¹⁶ Vgl. a.a.O.

¹¹⁷ Vgl. a.a.O. 48.

¹¹⁸ Vgl. a.a.O. 49; Die typischen körperlichen Erscheinungen nach dem Todeseintritt sind Leichenkälte (Algor mortis), Totenflecken (Livor mortis), Totenstarre (Rigor mortis) und Verwesung, vgl. Jones, Die letzte Resie, 1999. 92ff.

Atmung, Herzschlag und Organe ausfällt. Da ein Hirntoter nicht die üblichen sichtbaren Todeskennzeichen aufweist¹¹⁹, kann die Organentnahme als unethisch empfunden werden. Die Hirntod Debatte ist nicht leicht zu lösen. Zwar können die Lebensfunktionen der Hirntoten nur durch Geräte aufrechterhalten werden, aber so lange sie aufrechterhalten werden, stellt sich auch die Frage nach ihrem Person-Sein. Wittwer plädiert für einen Begriff des personalen Todes, der moralische Pflichten beinhaltet, die fähigkeitsunabhängig sind¹²⁰. Das heißt, der Mensch wird nicht nach dem, was er fähig ist zu tun, definiert, sondern allein aufgrund seines Existierens. Andere definieren den personalen Tod als Tod dessen, was einer Person wesentlich und wichtig ist¹²¹. Rehbock weist zurecht darauf hin, dass bei dem Kriterium der lebenswichtigen Funktionen die Jemeinigkeit des Todes außer Acht gelassen wird¹²². Sie plädiert für die unbedingte Würde der Toten. Die „leibliche Präsenz“ ist ihr zufolge weitaus mehr als nur ihr „körperliche[s] Vorhandensein“¹²³. Die Frage nach der Ethik der Organentnahme und der Würde der Toten ist diskussionswürdig. Für den schulischen Kontext ist zentral, dass der Tod zunächst eingegrenzt und definiert werden muss und Schülern/Schülerinnen diese Definitionen zugänglich gemacht werden sollen als Grundlage für eigene begründete Meinungsbildung.

Auch der Todeszeitpunkt ist nicht ganz eindeutig bestimmbar, da Sterben ein Prozess ist. Auf der ärztlichen Todesbescheinigung wird der Zeitpunkt eingetragen, zu dem die Herzaktion spontan aussetzt oder lebenserhaltende

¹¹⁹ Hilpert, Leben rettendes Vermächtnis, in: Herder Korrespondenz spezial, 2017. 26; Es gibt Zweifler an der Hirntoddiagnostik, z.B. Franz-Josef Bormann oder Joseph Ratzinger.

¹²⁰ Wittwer, Überlegungen zum Begriff des personalen Todes, in: Welchen Tod stirbt der Mensch? 2012. 67f.

¹²¹ Vgl. Schumacher, Tod und Person, in: Welchen Tod stirbt der Mensch? 2012. 96; In medizinischer Sicht ist eine Unterscheidung zwischen Organtod, klinischem Tod und Hirntod einzuhalten: „Der Begriff *Organtod* bezeichnet den biologischen Zustand nach dem Sterben, in dem die Organe eines Menschen ihre Funktion für immer verloren haben. Einzelne Organe oder Gewebe können ihre Funktion jedoch bereits vollständig verlieren, ohne dass der ganze Mensch dabei stirbt. Als *klinisch tot* gilt ein Mensch, wenn keine Atmung, kein Herzschlag und kein Kreislauf mehr vorhanden sind und wenn die Pupillen der Augen nicht mehr auf Licht reagieren. Während einiger Minuten ist in dieser Situation grundsätzlich eine Wiederbelebung möglich. Nach einigen Minuten ohne Kreislauf sind die körperlichen Schäden jedoch zu groß und der *Hirntod* tritt ein.“, vgl. Trachsel/ Noyon, Ratgeber Lebensende, Sterben und Tod, 2017. 8.

¹²² Vgl. Rehbock, Person über den Tod hinaus? in: Welchen Tod stirbt der Mensch? 2012. 154.

¹²³ A.a.O. 167; Der Rat der Evangelischen Kirche Deutschlands sowie die Deutsche Bischofskonferenz erkannten das Hirntodkriterium 1990 an.

Geräte ausgeschaltet werden¹²⁴, aber im eigenen Erleben oder im Beisein beim Sterbenden kann das Empfinden ein anderes sein. Sterben ist selbstredend weder ein rein medizinischer noch ein rein geistiger Vorgang. Küng setzt sich intensiv mit dem glücklichen wie selbstbestimmten und selbstgesteuerten Sterben auseinander. Worin besteht der Unterschied zwischen Religion und Medizin und kann gerade Religion Basis der Menschlichkeit in der Medizin sein? Laut Küng eröffnet Religion Menschlichkeit und „ganzheitliche *mehrdimensionale* Betrachtung“¹²⁵. „Diese vermag dem Menschen besser gerecht zu werden, indem sie zugleich Gesichtspunkte erstens der Wissenschaftlichkeit, zweitens der Rechtlichkeit und drittens der Sittlichkeit berücksichtigt“¹²⁶. Durch den oben beschriebenen medizinischen Fortschritt und die allgemeine Lebensverlängerung werden überhaupt erst neue Fragen aufgeworfen. Die lebensverlängernden Umstände und Maßnahmen führen auch zu längerem Sterben und längerem Leiden, dem man sich stellen muss¹²⁷. Bedeutend ist laut Küng, dass die Tiefendimension der Wirklichkeit nicht ausgeblendet wird. So ist ihm zufolge ein Kampf um Gesundheit durchaus angebracht, ein Kampf gegen den Tod um jeden Preis jedoch nicht¹²⁸. Auch dies ist von individuellen Einschätzungen und persönlichen Empfindungen abhängig. Der Sterbeprozess ist körperlich, psychisch, sozial und spirituell beeinflusst¹²⁹. Wittkowski fasst Untersuchungen zusammen, die sich mit Angst vor Sterben und Tod befassen. Junge Erwachsene und Menschen über 65 haben weniger Angst vor Sterben und Tod als Erwachsene im mittleren Alter¹³⁰. Ausgeprägter Glaube geht mit schwächerer Angst vor Sterben und Tod einher, aber auch bei Personen ohne Glauben kann Angstfreiheit

¹²⁴ Vgl. Trachsel, Lebensende, Sterben und Tod, 2016. 2.

¹²⁵ Küng, Glücklich sterben, 2014. 71.

¹²⁶ Vgl. a.a.O.

¹²⁷ Vgl. a.a.O. 124.

¹²⁸ Vgl. a.a.O. 71f.

¹²⁹ Vgl. Wittkowski, Psychologie des Todes, in: Verhaltenstherapie und Verhaltensmedizin, 2002. 15.

¹³⁰ Vgl. a.a.O. 13.

vorliegen¹³¹. Personen mit mittel starkem Glauben hegen größere Angst¹³². Im Zusammenhang mit Sterbeprozessen gibt es unterschiedliche Ängste: Unter Todesangst wird die Angst vor dem Sterben verstanden¹³³. Situative Ängste sind auf bestimmte Ziele gerichtete Ängste wie beispielsweise Angst vor einer Chemotherapie¹³⁴. Organische Ängste sind Ängste, die durch somatische Faktoren wie Medikamentengabe ausgelöst werden¹³⁵. Existentielle Ängste sind Ängste vor dem eigenen Verschwinden oder Angst vor dem Jenseits¹³⁶. Persönlichkeitsfaktoren nehmen Einfluss auf den Sterbeprozess: Höhere Selbstwirksamkeit korreliert mit geringerer Todesangst. So sinkt durch die spiritualitätsbezogene Selbstwirksamkeit¹³⁷ die Todesangst¹³⁸. Auch Religiosität wirkt sich auf den Sterbeprozess aus: Extrinsische Religiosität¹³⁹ korreliert positiv mit Todesangst, intrinsische Religiosität korreliert negativ mit Todesangst¹⁴⁰. Der Zusammenhang von Sterbeangst und Religiosität findet auch Eingang in die Entwicklung der spiritual care. Darunter sind „Maßnahmen zur Vorbeugung und Linderung des Leidens durch religiöse Ansätze“¹⁴¹ zu verstehen. Der Einfluss des Spirituellen auf das Gesamt-Wohlbefinden in der Palliative Care ist durch Studien belegt, wohingegen negatives religiöses Coping¹⁴² mit schlechterer psychischer Gesundheit einhergeht. Inwiefern der Einfluss der Spiritualität auf den Umgang mit Sterben im schulischen Kontext berücksichtigt werden kann und sollte, wird in den religionspädagogischen und bildungstheoretischen Überlegungen (siehe Kapitel 1.4 und 1.5) näher ausgeführt.

¹³¹ Vgl. Wittkowski, Psychologie des Todes, in: Verhaltenstherapie und Verhaltensmedizin, 2002. 13.

¹³² Vgl. a.a.O. 14.

¹³³ Vgl. Trachsel, Lebensende, Sterben und Tod, 2016. 12.

¹³⁴ Vgl. a.a.O. 13.

¹³⁵ Vgl. a.a.O.

¹³⁶ Vgl. a.a.O.

¹³⁷ Unter spiritualitätsbezogener Selbstwirksamkeit wird das Vertrauen auf den eigenen Glauben und die eigenen inneren Stärken verstanden, vgl. Trachsel, Lebensende, Sterben und Tod. 2016. 16.

¹³⁸ Vgl. Trachsel, Lebensende, Sterben und Tod, 2016. 16.

¹³⁹ Extrinsische Religiosität kann verstanden werden als formale Religionszugehörigkeit, intrinsische Religiosität als die als persönlich bedeutsame erlebte.

¹⁴⁰ Vgl. Trachsel, Lebensende, Sterben und Tod, 2016. 16.

¹⁴¹ Vgl. a.a.O. 52.

¹⁴² Unter Coping ist die Bewältigungsstrategie zum Umgang mit einem Problem zu verstehen.

Die berühmte Schweizer Psychiaterin und Sterbeforscherin Kübler-Ross¹⁴³ beschreibt in ihrem Buch „Befreiung aus der Angst“ Ergebnisse und Erträge ihrer Workshops mit Sterbenden, Trauernden und anderen Interessierten. Es gelingt ihr in diesen Workshops in beeindruckender Weise, die Teilnehmenden von Ängsten zu befreien und hin zu einem Gefühl von Zuversicht zu führen. Kübler-Ross beschreibt deutliche spirituelle Veränderungen¹⁴⁴: 82 Prozent der Teilnehmenden verspüren positive und dauerhafte Verbesserungen¹⁴⁵. Kübler-Ross geht es nicht darum, ihre Erfolge vorzuweisen: „Ich habe mein Leben lang nach Wahrheit und nach Wegen gesucht, das, was ich gelernt habe, mit anderen auf eine Weise zu teilen, dass sie dadurch liebevolle Hilfestellung bekommen“¹⁴⁶. Die vorliegende Arbeit bezieht ebenfalls nicht nur wissenschaftliche Erkenntnisse ein, sondern auch solche Aspekte, die für die substantielle Auseinandersetzung mit Sterben und Tod im schulischen Kontext bedeutsam sein können.

Nicht mehr wegzudenken ist die Institutionalisierung des Sterbens. Dabei driften die Wünsche und die tatsächliche Situation auseinander. Etwa die Hälfte der Menschen stirbt im Krankenhaus und ein Fünftel in Alten- und Pflegeheimen. Somit stirbt nur etwa ein Drittel aller Menschen nicht in Institutionen. Dem steht gegenüber, dass zwei Drittel der Menschen sich wünschen, zuhause zu sterben¹⁴⁷. Andere Quellen gehen von nur 4 Prozent der Menschen aus, die ihr Sterben im Krankenhaus als hinnehmbar sehen. Hospize stoßen auf große Zustimmung¹⁴⁸. Sie ermöglichen unheilbar

¹⁴³ Von Kübler-Ross stammt das berühmte Sterbephasen-Modell, das auf Interviews mit Sterbenden zurück geht. Kübler-Ross benennt fünf Phasen: Die erste Phase: Nichtwahrhabenwollen und Isolierung, die zweite Phase: Zorn, die dritte Phase: Verhandeln, die vierte Phase: Depression, die fünfte Phase: Zustimmung, vgl. Kübler-Ross, Interviews mit Sterbenden, 1978. 16 ff.; Wittkowski verweist auf Schwachstellen bei den Phasen-Modellen des Sterbens: Eine bestimmte Anzahl von Phasen und deren linearer Ablauf seien nicht belegbar. Die Modelle gehen auf von einer Person geführte Interviews zurück, sie seien deskriptiv, werden fälschlicherweise aber präskriptiv gedeutet. Zudem werde Individualität beim Sterben zu wenig berücksichtigt, vgl. a.a.O. 16; Verweis u.a. auf Corr, Coping with dying, in: Death Studies, 1993. Nichts desto trotz ähneln sich die Grundstrukturen der Phasen häufig.

¹⁴⁴ Vgl. Kübler-Ross, Befreiung aus der Angst, 2010. 192 ff.

¹⁴⁵ Vgl. a.a.O. 197.

¹⁴⁶ A.a.O. 192 ff.

¹⁴⁷ Trachsel/ Noyon, Ratgeber Lebensende, Sterben und Tod, 2017. 11.

¹⁴⁸ Heller/ Schuchter, Sterben im Krankenhaus, in: ThGh, 2019. 5.

Kranken das Sterben in vertrauter Umgebung unter individueller Zuwendung und begleiten Angehörige in ihrer Trauer.

Ein spezifischer Bereich in der Medizin eröffnet (vermeintlich) die Möglichkeit über Grenzen des Lebens hinauszublicken: die Auseinandersetzung mit Nahtoderfahrungen (NTE)¹⁴⁹ beziehungsweise im Englischsprachigen Near Death Experience (NDE). Bringen NTE die reizvolle Möglichkeit mit sich, Glaubensannahmen und medizinische Erkenntnisse zu vereinen? Womöglich ist die Auseinandersetzung mit NTE der Versuch, dem Paradoxon aus Wissen *um* den Tod, aber mangelndem Wissen *vom* Tod zu entkommen. In jedem Fall verbinden NTE Erfahrung und Wissen – Erfahrungen von Menschen, die dem Tod nahe waren, und medizinisches Wissen. Doch gleitet die Auseinandersetzung mit NTE leicht in den Bereich wissenschaftstheoretischer Grenzüberschreitung ab. Die Rede kann nur sein von Erfahrungen, die persönlich, individuell und subjektiv sind. Es geht um Todesnähe, nicht aber den Tod selbst. Menschen, die über NTE verfügten, waren nicht tot, sondern in der Nähe des Todes. NTE werden von Menschen gemacht, ereignen sich in einem inneren Erfahrungsbereich¹⁵⁰. Weder ist die Wirklichkeit von unserer Erkenntnis abhängig, noch ist die Wirklichkeit so, wie sie sich in unserer Erfahrung darstellt¹⁵¹. „Jenseitsvorstellungen können auf Nahtoderfahrungen zurückgehen, müssen es aber nicht“¹⁵², so Knoblauch. Die Beweisführung für eine Nach-Tod-Existenz durch NTE fällt dabei nicht nur mager aus, sondern um sie kann es per se nicht gehen. Nichtsdestotrotz sind diese Erfahrungen wahr im Sinne des Wahr-Seins für den Betroffenen. In den letzten Jahren wurden sie einem größeren Personenkreis zugänglich gemacht und sind mehr ins Zentrum gesellschaftlicher und medizinischer Auseinandersetzung gerückt. Bekannt geworden sind NTE durch die Veröffentlichung des US-amerikanischen Psychiaters, Philosophen und Pioniers der NTE-Forschung Raymond A. Moody „Life after life“ aus dem Jahr

¹⁴⁹ Im Englischsprachigen Near Death Experience (NDE), so häufig auch in deutschsprachiger Literatur gebraucht.

¹⁵⁰ Vgl. Knoblauch, Berichte aus dem Jenseits, 1999. 18.

¹⁵¹ Vgl. Högl, Transzendenzenerfahrungen, 2006. 278.

¹⁵² Knoblauch, Berichte aus dem Jenseits, 1999. 18. 67.

1975¹⁵³. In Deutschland findet seit den 1970er Jahren eine intensivere Auseinandersetzung mit NTE statt¹⁵⁴. Früher wurden Forschungen zu NTE retrospektiv angelegt, erst in der jüngeren Vergangenheit gibt es prospektiv angelegte Studien. Moody gibt ein Modell wieder, das alle Elemente enthält, die in NTE wiederkehren: Feststellung des Todes, Tunnelerfahrung, Erfahrung der Außerkörperlichkeit, Begegnung mit anderen, Lebensrückblick, Gefühl von Frieden und Glück. Das Modell veranschaulicht er:

„Ein Mensch liegt im Sterben. Während seine körperliche Bedrängnis sich ihrem Höhepunkt nähert, hört er, wie der Arzt ihn für tot erklärt. Mit einem Mal nimmt er ein unangenehmes Geräusch wahr, ein durchdringendes Läuten oder Brummen, und zugleich hat er das Gefühl, daß er sich sehr rasch durch einen langen Tunnel bewegt. Danach befindet er sich plötzlich außerhalb seines Körpers, jedoch in derselben Umgebung wie zuvor. Als ob er ein Beobachter wäre, blickt er nun aus einiger Entfernung auf seinen Körper. In seinen Gefühlen zutiefst aufgewühlt, wohnt er von diesem seltsamen Beobachtungsposte aus den Wiederbelebungsversuchen bei. Nach einiger Zeit fängt er sich und beginnt, sich immer mehr an seinen merkwürdigen Zustand zu gewöhnen. Wie er entdeckt, besitzt er noch immer einen ´Körper´, der sich jedoch sowohl seiner Beschaffenheit als auch seinen Fähigkeiten nach wesentlich von dem physischen Körper, den er zurückgelassen hat, unterscheidet. Bald kommt es zu neuen Ereignissen. Andere Wesen nähern sich dem Sterbenden, um ihn zu begrüßen und ihm zu helfen. Er erblickt die Geistwesen bereits verstorbener Verwandter und Freunde, und ein Liebe und Wärme ausstrahlendes Wesen, wie er es noch nie gesehen hat, ein Lichtwesen, erscheint vor ihm. Dieses Wesen richtet – ohne Worte zu gebrauchen – eine Frage an ihn, die ihn dazu bewegen soll, sein Leben als

¹⁵³ Die erste Auflage wurde vielfach überarbeitet, erweitert und ins Deutsche übersetzt. Vgl. Moody, *Leben nach dem Tod*, 2001.

¹⁵⁴ Vgl. dazu Thiede, *Todesnähe – Forschung – Annäherung an die Innenseite des Todes?* in: *Todesnähe*, 1999. 179f.

Ganzes zu bewerten. Es hilft ihm dabei, indem es das Panorama der wichtigsten Stationen seines Lebens in einer blitzschnellen Rückschau an ihm vorüberziehen läßt. Einmal scheint es dem Sterbenden, als ob er sich einer Art Schranke oder Grenze nähert, die offenbar die Scheidelinie zwischen dem irdischen und dem folgenden Leben darstellt“¹⁵⁵.

Spätere Forschungen gehen nicht mehr davon aus, dass NTE immer von den gleichen Phänomenen bestimmt sind, aber gewisse gleichbleibende Elemente durchziehen alle erforschten NTE Berichte. Als Kennzeichen der NTE nennt Schröter-Kunhardt zusammenfassend „transkulturell gleiche Grundelemente in individueller Ausgestaltung; überwiegend positive mystisch-religiöse Bilder und Gefühle; fotografisch genaue, distanzierte Wahrnehmung des Körpers und der Umwelt von oben; Welt- und Krankheitstranszendenz; offensichtliche Sinnhaftigkeit und deutliche (zumeist positive) Auswirkungen auf das weitere Leben“¹⁵⁶. Auch Gresser betont, dass es keine einheitliche Definition der NTE gibt. Allgemein werden unter NTE Grenzerlebnisse von Menschen verstanden, die entweder klinisch tot oder dem Tod sehr nah waren und sich selbst als außerkörperlich und in einer anderen Realität wahrnehmen¹⁵⁷. In Anlehnung an Moody verweist Gresser auf neun Elemente der NTE, die universell beobachtbar sind und in der Reihenfolge relativ konstant auftreten:

„1. Das Gefühl, tot zu sein; 2. Frieden und Schmerzlosigkeit; 3. Das Verlassen des Körpers; 4. Das Tunnelerlebnis; 5. Lichtgestalten; 6. Das Lichtwesen; 7. Der Lebensrückblick; 8. Rascher Aufstieg zum Himmel; 9. Widerwillige Rückkehr“¹⁵⁸.

Grundlage ist eine Untersuchung der Auswirkungen von NTE von 19 Personen¹⁵⁹ anhand eines standardisierten schriftlichen Fragebogens zur Identifikation von NTE sowie einer qualitativen mündlichen

¹⁵⁵ Moody, Nachgedanken über das Leben nach dem Tod, 1993. 18f.

¹⁵⁶ Schröter-Kunhardt, Nah-Todeserfahrungen, in: Auferstehung der Toten. Ein Hoffnungsentwurf im Blick heutiger Wissenschaften, 2004. 183.

¹⁵⁷ Vgl. Psychologische Auswirkungen von Nah-Todes-Erfahrungen, 2004. 19.

¹⁵⁸ Vgl. Gresser, Psychologische Auswirkungen von Nah-Todes-Erfahrungen, 2004. 23.

¹⁵⁹ Vgl. a.a.O. 73.

Interviewbefragung¹⁶⁰. Dabei werden anhand eines Leitfadens die folgenden Bereiche abgefragt: die auslösenden Umstände der NTE, die Erlebniskomponente der NTE sowie die Auswirkungen der NTE¹⁶¹. Besonders häufig kommen Außerkörperlichkeitserfahrungen (OBE) vor, das heißt, die betroffenen Personen verlassen ihren Körper, beobachten die Situation von außen und können detailgetreu das Geschehene im Nachhinein wiedergeben¹⁶². Knoblauch führte eine repräsentative schriftliche Befragung durch, bei der 2044 Menschen aus dem Querschnitt der deutschen Bevölkerung nach Zufallsprinzip ausgewählt wurden¹⁶³. 5,8 Prozent der Befragten gab an, eine Nahtoderfahrung gehabt zu haben, nach engerer Definition 4,3 Prozent¹⁶⁴. Überraschenderweise gibt es keine großen Abweichungen zwischen West und Ost oder zwischen Mann und Frau¹⁶⁵. Inhaltlich beschreiben die Befragten sehr mannigfaltige, individuell ausgestaltete Phänomene, die nicht immer den Standarderfahrungen nach Moody ähneln¹⁶⁶. Viele Studien zeigen, dass diese Erfahrungen kultur- und religionsübergreifend¹⁶⁷ und in gleicher Weise sogar bei Blinden auftreten¹⁶⁸. Alter, Geschlecht, Bildungsgrad, Beruf, sozioökonomischer Status und religiöser Hintergrund haben keinen Einfluss auf die Ausgestaltung von NTE, aber von invarianten universalen Phänomenen kann man Haitl zufolge auch nicht ausgehen, da es Unterschiede in Kultur und Herkunft gibt¹⁶⁹. Es spricht eine Reihe von Gründen dafür, dass NTE kein rein subjektives Erleben sind, sondern dass sie eine objektive Wahrheit haben: vor allem die interpersonelle und interkulturelle Ähnlichkeit, das Auftreten der NTE bei Kindern¹⁷⁰ und die Phänomenologie, nämlich das Nicht-Übereinstimmen der Erwartungen mit

¹⁶⁰ A.a.O. 9.

¹⁶¹ Vgl. a.a.O. 68.

¹⁶² Vgl. a.a.O. 19; OBE können jedoch auch ohne NTE auftreten, vgl. Knoblauch, *Berichte aus dem Jenseits*, 1999. 158.

¹⁶³ Vgl. Knoblauch, *Berichte aus dem Jenseits*, 1999. 125.

¹⁶⁴ Vgl. a.a.O. 127.

¹⁶⁵ Vgl. a.a.O. 128.

¹⁶⁶ Vgl. a.a.O. 132ff.

¹⁶⁷ Vgl. Gresser, *Psychologische Auswirkungen von Nah-Todes-Erfahrungen*, 2004. 35.

¹⁶⁸ Vgl. a.a.O. 36.

¹⁶⁹ Vgl. Vaitl, *Gleitflug ins Licht*, in: *Herder Korrespondenz spezial*, 2017. 33.

¹⁷⁰ Vgl. Högl, *Nahtoderfahrungen und Jenseitsreisen*, 2000. 114.

der erlebten NTE¹⁷¹. Auch die Invarianz der Phänomene sogar bei Kindern¹⁷² und interkulturelle Ähnlichkeiten¹⁷³ sprechen für das tatsächliche Eintreten von NTE. Jedoch sind die medizinischen, gesellschaftlichen und religiösen Umstände sehr unterschiedlich¹⁷⁴. Manche Quellen gehen von großer Varianz der NTE aus, z.B. allein zwischen Ost- und Westdeutschland¹⁷⁵. Vor allem die Erlebnisinhalte sind unterschiedlich. Das Auftreten von NTE an sich ist laut Knoblauch aber unabhängig von kulturellen oder soziodemographischen Umständen¹⁷⁶. In der Forschung finden sich also sowohl jene Stränge, die von der Universalität der NTE ausgehen als auch solche, die die Erfahrungen in unterschiedlichen Kulturen unterschiedlich beobachten¹⁷⁷. Eindeutig festlegbar und kulturell abgrenzbar können die Ausgestaltungen der NTE nicht sein, da es, wie oben aufgeschlüsselt, stets um Erfahrung mit der Erfahrung geht, die individuell unterschiedlich sein beziehungsweise reflektiert werden kann. Zu erwähnen ist auch, dass längst nicht alle Patienten, die klinisch tot waren, von einer NTE berichten¹⁷⁸.

Doch wie lassen sich NTE wissenschaftlich erklären? Neurobiologisch sind NTE immer noch nicht abschließend erforscht¹⁷⁹. Es gibt drei unterschiedliche konkurrierende Erklärungsansätze für NTE: 1. Die Erfahrungen haben natürliche bzw. chemische Ursachen. Auslöser sind etwa neurologische Prozesse oder der Einfluss von Medikamenten. Ein Fortbestehen des Bewusstseins wird ausgeschlossen. 2. Die Erfahrungen haben psychologische Ursachen. Auslöser sind etwa Abwehrreaktionen des Gehirns oder Angstkompensation. Ein Fortbestehen des Bewusstseins wird eher nicht angenommen. 3. Die Erfahrungen gehen darauf zurück, dass das Bewusstsein in der Lage ist, in Extremsituationen außerhalb der üblichen

¹⁷¹ Vgl. Högl, Nahtoderfahrungen und Jenseitsreisen, 2000. 115.

¹⁷² Vgl. Högl, Transzendenzerfahrungen, 2006. 85 ff.

¹⁷³ Vgl. a.a.O.

¹⁷⁴ Vgl. a.a.O. 88.

¹⁷⁵ Vgl. Knoblauch/ Schnettler/ Soeffner, Die Sinnprovinz des Jenseits und die Kultivierung des Todes, in: Todesnähe, 1999. 273.

¹⁷⁶ Vgl. a.a.O. 274.

¹⁷⁷ Vgl. Knoblauch/ Schmied, Berichte aus dem Jenseits, in: Todesnähe, 1999. 187f.

¹⁷⁸ Vgl. Högl, Transzendenzerfahrungen, 2006. 33.

¹⁷⁹ Vgl. Vaitl, Gleitflug ins Licht, in: Herder Korrespondenz spezial, 2017. 34.

Bewusstseinsgrenzen und unabhängig vom Körper zu funktionieren. Ein Fortbestehen des Bewusstseins wird für möglich gehalten¹⁸⁰. Unter die chemischen Ursachen fällt zum Beispiel die Ausschüttung bestimmter körpereigener Substanzen. Kuhn hält jedoch fest, dass die Wirkung dieser Substanzen langsam nachlässt, NTE jedoch meist abrupt beendet sind¹⁸¹. Aufgezeigt werden konnte, dass bestimmte Neurotransmittersysteme mit Elementen der NTE korrelieren¹⁸². Auch der Arzneistoff Ketamin¹⁸³ kann NTE induzieren¹⁸⁴. Bestimmte Elemente der NTE konnten durch künstlich hergestellte Hypoxie¹⁸⁵ erzeugt werden, nicht aber Hinweise auf einen Lebensrückblick oder eine Begegnung mit bereits Verstorbenen¹⁸⁶. Nur ein Teil der NTE könne also durch Sauerstoffmangel erklärt werden, aber nicht alle Phänomene sind darauf zurückzuführen. Auch Gas-Gemische mit höherem Sauerstoffgehalt konnten NTE auslösen¹⁸⁷. Bedeutsam erscheint, dass sich nur einige Phänomene der NTE wissenschaftlich erklären lassen. Auch Högl weist darauf hin, dass neurobiologische Begründungsmodelle, wie die Ausschüttung körpereigener Opiate oder anderer Neurotransmitter wie Serotonin höchstens als mitbeteiligt, nicht jedoch als einzig ursächlich angesehen werden können¹⁸⁸. Auch psychologische Erklärungen werden oft herangezogen, um NTE zu erklären, etwa NTE als Wunschdenken¹⁸⁹. Jedoch sind NTE kultur- und epochenübergreifend vorzufinden¹⁹⁰. Halluzinationen von Doppelgängern lassen sich neurobiologisch nachweisen, out-of-body-

¹⁸⁰ Vgl. Gresser, Psychologische Auswirkungen von Nah-Todes-Erfahrungen, 2004. 45.

¹⁸¹ Vgl. Kuhn, Anmerkungen eines Mediziners zur Relevanz der Nahtoderfahrungen für die Klärung des Leib-Seele-Verhältnisses, in: Seele oder Hirn, 2012. 54f.

¹⁸² Vgl. a.a.O. 55.

¹⁸³ Dabei handelt es sich um chirales Arylcyclohexylamin, einen Arzneistoff, der u.a. zur Schmerzbehandlung eingesetzt wird.

¹⁸⁴ Vgl. Kuhn, Anmerkungen eines Mediziners zur Relevanz der Nahtoderfahrungen für die Klärung des Leib-Seele-Verhältnisses, in: Seele oder Hirn, 2012. 56.

¹⁸⁵ Hypoxie ist Unterversorgung mit Sauerstoff.

¹⁸⁶ Vgl. Kuhn, Anmerkungen eines Mediziners zur Relevanz der Nahtoderfahrungen für die Klärung des Leib-Seele-Verhältnisses, in: Seele oder Hirn, 2012. 56f.

¹⁸⁷ Vgl. a.a.O. 58.

¹⁸⁸ Vgl. Högl, Nahtoderfahrungen und Jenseitsreisen, 2000. 101.

¹⁸⁹ Vgl. a.a.O. 103.

¹⁹⁰ Vgl. a.a.O. 104.

Erfahrungen in schwebender Bewegung jedoch nicht¹⁹¹. Ursachen für Tunnelphänomene lassen sich durchaus finden, jedoch nur solche, die für Tunnelsicht mit offenen, nicht aber geschlossenen Augen sprechen¹⁹². Vulnerabilität der Retina-Zellen (Sehzellen des Auges) oder der Sehrinde wird vermutet, gelte aber als unwahrscheinlich¹⁹³. Sauerstoffmangel, die Ausschüttung körpereigener Stoffe oder bestimmte Hirnaktivitäten können Erklärungen für NTE sein, jedoch sind auch bei solchen Personen NTE nachzuweisen, bei denen sich keine dieser chemischen Reaktionen zeigte¹⁹⁴.

NTE bleiben für die Menschen, die sie durchlebt haben, nicht folgenlos. Zu den ausgeprägtesten Folgen einer NTE gehört die verminderte Angst vor dem Tod¹⁹⁵. Auf 100 Prozent der Befragten trifft das laut Gresser zu¹⁹⁶. 66,7 Prozent erfahren das Leben durch die NTE als erweiterten Seinszusammenhang¹⁹⁷. Sprechen NTE also für mehr als nur einen biologisch veränderten Zustand? Mit NTE ist selbstredend kein Beweis für eine Fortexistenz nach dem Tod gegeben, aber sie ermöglichen, den Tod als mehr als ein rein medizinisch-physisches Phänomen zu deuten. Gerade den Menschen, die selbst eine NTE hatten, stelle sich die Frage der Bedeutsamkeit der NTE wohl kaum. Eher für alle anderen Menschen könnte im Kontext der NTE die Frage, ob diese für ein Überleben der menschlichen Persönlichkeit nach dem Tod sprechen, die bedeutendste daran sein¹⁹⁸. Viele erfahren nicht nur einen Zustand von Schmerzlosigkeit, sondern auch von absolutem Frieden und totaler Ruhe¹⁹⁹. Patienten, die eine OBE hatten, vertreten häufig die Ansicht, dass es ein Weiterleben der Seele oder etwas

¹⁹¹ Vgl. Kuhn, Anmerkungen eines Mediziners zur Relevanz der Nahtoderfahrungen für die Klärung des Leib-Seele-Verhältnisses, in: Seele oder Hirn, 2012. 61.

¹⁹² Vgl. a.a.O. 62.

¹⁹³ Vgl. a.a.O. 63.

¹⁹⁴ Vgl. Knoblauch, Berichte aus dem Jenseits, 1999. 165.

¹⁹⁵ Vgl. Gresser, Psychologische Auswirkungen von Nah-Todes-Erfahrungen, 2004. 138.

¹⁹⁶ Vgl. a.a.O. 194.

¹⁹⁷ Vgl. a.a.O. 194.; Zu weiteren Auswirkungen und Folgen der NTE, die hier nicht alle näher ausgeführt werden sollen, vgl. auch 138 ff.; Anzumerken ist, dass NTE auch negativ erlebt werden können. Diese negativen NTE machen je nach Quelle zwischen 1 und 20 Prozent aus, vgl. a.a.O. 45.

¹⁹⁸ Vgl. Kelly/ Greyson/ Stevenson, Beweisen Todesnäheerfahrungen das Überleben der menschlichen Persönlichkeit nach dem Tod, in: Todesnähe, 1999. 101.

¹⁹⁹ Vgl. Gresser, Psychologische Auswirkungen von Nah-Todes-Erfahrungen, 2004. 83.

ähnliches gibt²⁰⁰. Duerr verweist aber auf die Nicht-Vorstellbarkeit alles Immateriellen, Außerkörperlichen²⁰¹. Er setzt sich kritisch mit der christlichen Hoffnung auf Unsterblichkeit auseinander und denkt dabei in diesseitigen Kategorien, etwa dass mit damit ein Leben nichtig und langweilig würde²⁰². In jedem Fall lässt sich nicht von Unsichtbarkeit des Todes sprechen. Die Auseinandersetzung mit NTE lassen den Tod eher zu einem wichtigen Thema werden²⁰³. Der Tod wird weniger verdrängt als mehr zu einem kulturell wichtigen Thema²⁰⁴.

Die Reaktionen auf NTE fallen sehr unterschiedlich aus und reichen von Ablehnung wie z.B. durch Küng oder stark bibelorientierte Kreise in den USA bis hin zu positiver Reaktion, etwa durch Bischöfe der Katholischen Kirche, die NTE zumindest als Hinweis, wenn auch nicht als Beweis für Transzendenz deuten²⁰⁵. Küng beurteilt die medizinische Seite der NTE nicht, theologisch sind sie seiner Ansicht nach keinesfalls als Beweis zu sehen. „Diese Sterbeerlebnisse sind die letzten Minuten oder Sekunden vor dem Tod, für ein mögliches Leben nach dem Tod beweisen sie nichts. Aber sie geben zu denken“²⁰⁶. Sagen NTE auch nichts über ein Leben nach dem Tod aus, so haben sie doch zukunftsweisende Bedeutung. „Wichtig vor allem für mich als Theologen: Die Auseinandersetzung mit der Sterbe- und Todesfrage muss weitergehen!“²⁰⁷, so Küng. Dieselbe Intention verfolgt Kübler-Ross. Auch sie ermutigt Menschen dazu, ihre Erfahrungen zu teilen²⁰⁸.

Selbst wenn man annimmt, dass NTE ein Hinweis auf ein personales Überdauern über den Tod hinaus sein mögen, ist damit kein Beweis, wohl

²⁰⁰ Vgl. Duerr, Die dunkle Nacht der Seele, 2015. 361.

²⁰¹ Vgl. a.a.O. 371.

²⁰² Vgl. a.a.O. 407.

²⁰³ Vgl. Knoblauch/ Schnettler/ Soeffner, Die Sinnprovinz des Jenseits und die Kultivierung des Todes, in: Todesnähe, 1999. 286.

²⁰⁴ Vgl. a.a.O. 288.

²⁰⁵ Vgl. dazu Högl, Transzendenz Erfahrungen, 2006. 382.

²⁰⁶ Küng, Glücklich sterben, 2014. 56.

²⁰⁷ A.a.O. 58.

²⁰⁸ Kübler-Ross, Kinder und Tod, 2008. 275; Kübler-Ross beabsichtigt mit „Kinder und Tod“ weniger einen Forschungsbeitrag zu NTE zu leisten. Es geht ihr vielmehr darum, dass die Menschen ihre Erfahrungen kommunizieren und teilen.

auch kein Hinweis auf Auferstehung gegeben. Auferstehung ist theologisch nicht mit Unsterblichkeit in diesem Sinne gleichzusetzen²⁰⁹. Gleichwohl stehen NTE nicht im Widerspruch zu dem Gedanken, dass der Tod nicht das Ende allen Seins sein könnte.

²⁰⁹ Siehe dazu Kapitel 1.3.

„Erzählungen sind Brücken.
Niemand bereut den Bau einer Brücke“.

(Henning Mankell)

1.3 Biblisch-theologische und systematisch-theologische Grundlegung

Der Themenkomplex Sterben, Tod und Auferstehung hat nicht nur, wie zu Beginn des ersten Kapitels dargelegt, viele interdisziplinäre Bezüge, sondern auch innertheologisch betrifft er verschiedene Bereiche: die Christologie, die Soteriologie, die theologische Anthropologie, die Eschatologie.

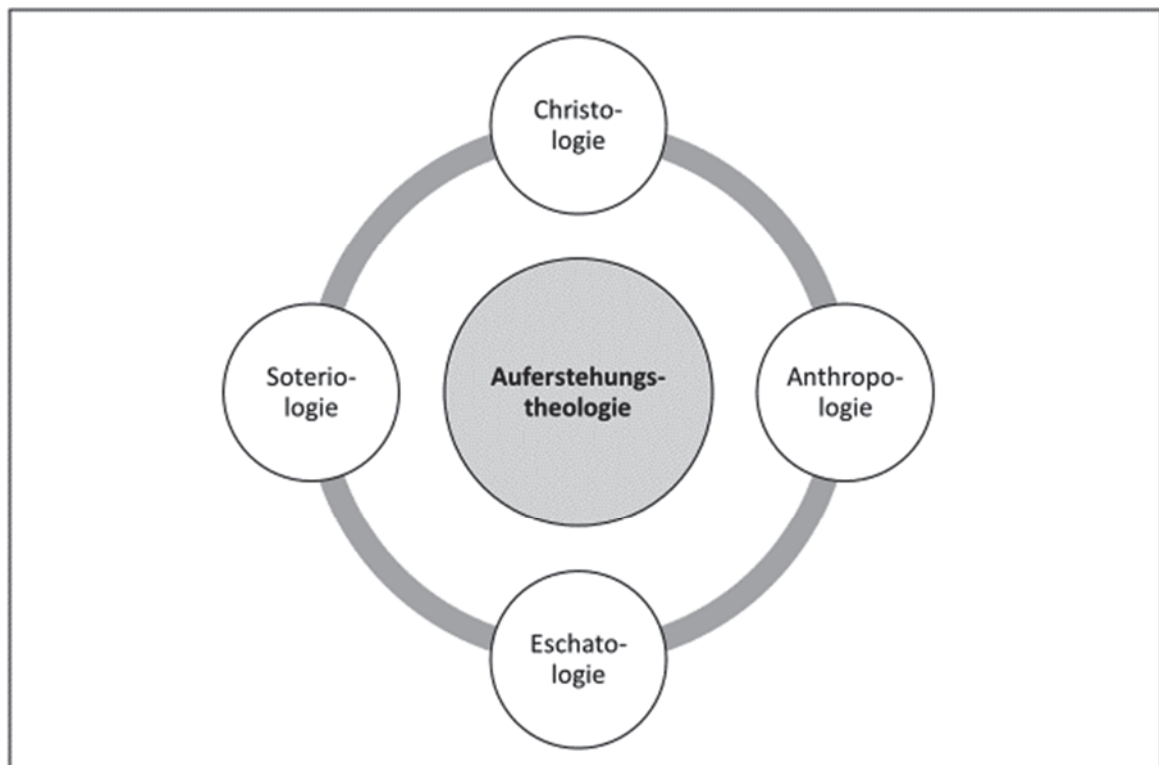


Abb. 3: Systematisch-Theologische Bezüge der Auferstehungstheologie

In diesem Kapitel werden die biblischen Grundlagen aufgezeigt, auf die sich der Auferstehungsglaube stützt. Im Zentrum stehen die Passions- und

Ostererzählungen in den Evangelien, aber auch die paulinische Auferstehungstheologie sowie einige andere Bibelstellen samt alttestamentlicher Bezüge werden thematisiert. Die theologiegeschichtliche Auslegung und die systematisch-theologischen Auseinandersetzungen mit der Auferstehung sind weitreichend. Im Rahmen dieser Arbeit können nur einige Grundlinien aufgezeigt und einzelne ausgewählte Theologen einbezogen werden²¹⁰. Der Schwerpunkt soll dabei auf dem Aspekt der Hoffnung liegen. Es geht vor allem um das hoffnungsstiftende Moment der Auferstehungsbotschaft, das hier theologisch hergeleitet und im Verlauf der Arbeit religionspädagogisch und -didaktisch belebt werden soll. Für die Auseinandersetzung mit der Auferstehung ist zunächst die Frage nach dem Tod zu stellen. Nachdem sich eine Art Eschatologiemüdigkeit breit gemacht hatte, kommt in jüngerer Zeit laut Oberndorfer und anderer Stimmen wieder mehr Interesse an eschatologischen Fragen auf²¹¹. Oberndorfer bezeichnet den Tod als „elementar[en] existentielle[n] ´Sitz im Leben´ eschatologischer Fragestellungen“²¹². Mit dem Tod endet das Leben und jede im Leben bestehende, aktiv gelebte und gestaltete Beziehung. Die zeitlebens existierende Wirklichkeit bricht ab und über die Wirklichkeit, über den Zustand in und nach dem Tod vermögen wir nichts Definitives auszusagen²¹³. Nach Jüngel ist der Tod „Verneinung einer bestimmten *Wirklichkeit*“ und „Verlust von erreichbaren *Möglichkeiten*“²¹⁴. Er beschreibt den Tod als rätselhaft und undefinierbar²¹⁵. Jüngel bezeichnet ihn als das Ureigenste und zugleich Fremdeste des Menschen²¹⁶. Das Fragen nach dem Tod ist ein sich selbst verstehen wollen²¹⁷. Die Frage nach dem Tod ist eine Grundfrage des

²¹⁰ Die Arbeit kann nicht leisten, einen theologiegeschichtlichen Überblick über alle Stränge und Strömungen der Auslegung der Auferstehung zu geben. Elementare theologische Schwerpunkte, die für die religionspädagogische Umsetzung des Themas bedeutend sind, sollen hier dargestellt werden.

²¹¹ Vgl. Oberndorfer, „Das kann doch nicht alles gewesen sein“, in: *Gemeinsame Hoffnung – über den Tod hinaus*, 2013. 71; Vgl. dazu Kapitel 1.1.

²¹² Oberndorfer, „Das kann doch nicht alles gewesen sein“, in: *Gemeinsame Hoffnung – über den Tod hinaus*, 2013. 75.

²¹³ Vgl. Kapitel 1.1.

²¹⁴ Jüngel, *Tod*, 1979. 37.

²¹⁵ Vgl. a.a.O. 11.

²¹⁶ Vgl. a.a.O. 12.

²¹⁷ Vgl. a.a.O. 16.

bewussten Menschseins. „Wo der Tod von Leid getrennt wird und biologisch reduziert oder ontologisch mystifiziert wird, wo er im Fortschrittsoptimismus negiert wird, wo verdeckt wird, dass das Todesbewusstsein der Ort ist, an dem der Mensch sich selbst zur Frage wird (Augustinus), ist für christliche Erlösungserwartung kein Platz“²¹⁸. Ob und inwiefern ein Zugang zur Erlösungsbotschaft, zur Auferstehungshoffnung gefunden werden kann, hängt eng mit der Vorstellung vom Tod zusammen. Eine Sicht auf den Tod, die durchaus auch das Negative und Vernichtende nicht ausblendet, verweist auf Erlösungsbedürftigkeit²¹⁹. Der Tod ist zu verstehen als „Trennung der In-der-Welt-Seienden von den Nicht-mehr-in-der -Welt-Seienden“²²⁰. Mit dem Tod endet nach christlichem Verständnis jedoch nicht alles, die Gottesbeziehung bricht nicht endgültig ab, so verheißt es die Auferstehungsbotschaft. Doch worauf gründet sie sich? Abgesehen vom Christusbezug, auf den unten näher einzugehen ist, gibt es bereits im Alten Testament (AT) Hinweise auf Totenaufweckung²²¹: „Und viele, die unter der Erde schlafen liegen, werden aufwachen, die einen zum ewigen Leben, die andern zu ewiger Schmach und Schande“ (Daniel 12,2)²²² sowie „Aber deine Toten werden leben, deine Leichname werden auferstehen“ (Jesaja 26,19)²²³. Im AT sprechen nur diese beiden Texte ausdrücklich von Auferstehung²²⁴. Hoffnung wird aber auch in anderen Bibeltexten thematisiert, so findet sich etwa in Psalm 49,16 die Vorstellung, nach dem Tod bei Gott zu sein²²⁵: „Aber Gott wird mich erlösen aus des Todes Gewalt;

²¹⁸ Böhnke, Todesverständnis und Erlösungserwartung, in: Was uns der Tod zu denken gibt, 2005. 62.

²¹⁹ Vgl. a.a.O. 63.

²²⁰ A.a.O. 64.

²²¹ Ein gelungener Überblick zum Tod im Alten Testament findet sich hier: Fischer, Der Tod im Alten Testament und sein altorientalischer Kontext, in: Tod, 2018. 11-56.

²²² Alle genannten Bibelstellen werden zitiert nach der Lutherbibel Standardausgabe von 1985; Dan 12,2^A gilt als einziger unumstrittener Auferstehungstext im Alten Testament. Der Auferstehungsglaube bezieht sich auf Israel. Die Toten sollen aus dem Totenreich neu erschaffen oder zu neuem Leben erweckt werden (wobei dies im Raum des irdischen Lebens gedacht wird), vgl. Waschke, Auferstehung, in: RGG, 1998, Sp. 915.

²²³ Hier ist unter Einbeziehung des Kontextes jedoch fraglich, ob damit Totenaufweckung im Sinne des Neuen Testaments gemeint sein kann. Siehe Vers 14: „Tote werden nicht lebendig, Schatten stehen nicht auf“.

²²⁴ Vgl. Heidler, Auferstehung, in: Calwer Bibellexikon, 2006. 135.

²²⁵ Vgl. a.a.O.

denn er nimmt mich auf“. Viele Psalmen sind von Hoffnung durchzogen: „Darum freut sich mein Herz, und meine Seele ist fröhlich; auch mein Leib wird sicher liegen. Denn du wirst mich nicht dem Tode überlassen und nicht zugeben, dass dein Heiliger die Grube sehe“ (Psalm 16, 8-19), „Aber Gott wird mich erlösen aus des Todes Gewalt; denn er nimmt mich auf“ (Psalm 49, 16), „Gelobt sei der Herr täglich. Gott legt uns eine Last auf, aber er hilft uns auch. Wir haben einen Gott, der da hilft, und den Herrn, der vom Tode errettet“ (Psalm 68, 20-21). Auch in Jesaja 43,1 ist von Erlösung zu lesen: „Fürchte dich nicht, denn ich habe dich erlöst; ich habe dich bei deinem Namen gerufen; du bist mein“. Der Tod ist die Kehrseite des Lebens und zu Gottes Schöpfung gehörig²²⁶. Vom Tod ist der Mensch gemäß des AT in seiner Ganzheit betroffen²²⁷. Im AT ist häufig die Vorstellung eines Totenreichs zu finden. Der Begriff dieses Totenreichs (auch Unterwelt; sche'ol) ist umstritten und deutet lediglich daraufhin, dass man sich nach alttestamentlichem Verständnis die Toten in irgendeiner Weise in der Tiefe vorstellt²²⁸.

Mit der Auferstehung Jesu im Neuen Testament (NT) vollzieht sich eine entscheidende Wende: Die Verheißungen erfüllen sich, es gibt Grund zur Annahme einer Auferstehung aller in der Nachfolge Jesu, die Missionsbewegung setzt ein und das Christentum verbreitet sich rasant. Doch was kann eigentlich unter diesem so bedeutsamen Ereignis der Auferstehung verstanden werden? Da es kein nichtchristliches Zeugnis über die Auferstehung gibt²²⁹, kann man lediglich auf die neutestamentliche Überlieferung der Auferstehung zurückgreifen. Welche Aussagen lassen sich auf der Grundlage des NT über die Auferstehung treffen? Wie lässt sich

²²⁶ Vgl. Strauss, Tod und Auferstehung im Alten Testament, in: Auferstehung der Toten, 2004. 39.

²²⁷ Mit Ganzheit ist eine Leib-Seele-Einheit gemeint: näfäsch (Kehle, Seele) als Ganzes des Menschen unter dem Aspekt des Geistigen und basar (Fleisch, Leib) als das Ganze unter dem Aspekt des Körperlichen, vgl. Strauss, Tod und Auferstehung im Alten Testament, in: Auferstehung der Toten, 2004. 39.

²²⁸ Vgl. Strauss, Tod und Auferstehung im Alten Testament, in: Auferstehung der Toten, 2004. 41; Insgesamt sind die Vorstellungen vom Tod im AT so vielfältig, dass sie hier nicht in ihrer Fülle dargestellt werden können.

²²⁹ Lachmann, Auferstehung/ Ostern, in: Theologische Schlüsselbegriffe. Biblisch – systematisch – didaktisch, 1999, 21.

Auferstehung theologisch durchbuchstabieren? Die Vorstellungen über Auferstehung sind schlussendlich menschliche Vorstellungen²³⁰. Eckstein und Welker bemerken in der Einleitung zu „Die Wirklichkeit der Auferstehung“, dass die Frage nach dem Auferstehungsverständnis zutiefst eine Frage nach dem Wirklichkeitsverständnis ist²³¹. „Die neutestamentlichen Osterberichte verkündigen erzählend und erzählen Geschichte verkündigend“²³². Aus ihnen heraus wird nicht der Unterschied zwischen Sachwahrheit und Existenzwahrheit gefordert²³³, so Moltmann. Die Herausforderung besteht darin, dass die Auferstehung an sich in der Bibel nirgends geschildert wird. „Das Ostergeschehen entzieht sich einer Beschreibung“²³⁴. Das Wie der Auferstehung bleibt verborgen. „Die Auferstehung Jesu ist im Neuen Testament überall bezeugt, aber *nirgends beschrieben*“²³⁵. Bezüge bieten die vielfältigen Erfahrungen mit dem Auferstandenen, die als solche Glaubenszeugnisse sind. Die Zeugen des Auferstandenen sind von großer Bedeutung, weil nirgends die Auferstehung selbst beschrieben, sondern die Begegnungen mit dem Auferstandenen bezeugt sind. Der Osterglaube entsteht also durch die Erfahrungen mit dem Auferstandenen, die sich auf vielfältige Art und Weise vollziehen. Die Eindeutigkeit der Osterbotschaft²³⁶ steht dabei der Vieldeutigkeit der Überlieferungen gegenüber. „Das Neue Testament ist reichhaltig und mutet uns die bereichernde Vielfalt zu“²³⁷. Das vorliegende Kapitel widmet sich der Aufgabe, sich mit dieser Vielfalt auseinander zu setzen.

²³⁰ Vgl. Lindemann, Die Zukunft Gottes und die Gegenwart des Menschen, in: Die Gegenwart der Zukunft, 2008. 141.

²³¹ Vgl. Eckstein/ Welker, Die Wirklichkeit der Auferstehung, 2002. Einleitung V.

²³² Moltmann, Theologie der Hoffnung, 2016. 170.

²³³ Vgl. a.a.O.

²³⁴ Härle, Auferstehung, in: Religion. Themen, Unterrichtsideen, Materialien. 6.

²³⁵ Schweizer, Jesus, das Gleichnis Gottes, 1996, 77.

²³⁶ Auch die Deutungen der Osterbotschaft sind vielfältig. Was mit Eindeutigkeit im Sinne besonderer Bedeutung gemeint ist, ist im Verlauf des Kapitels näher auszuführen.

²³⁷ Vgl. Lau, Vier Mal die Erzählung vom Leiden Christi, in: Bibel heute 2019. 8.

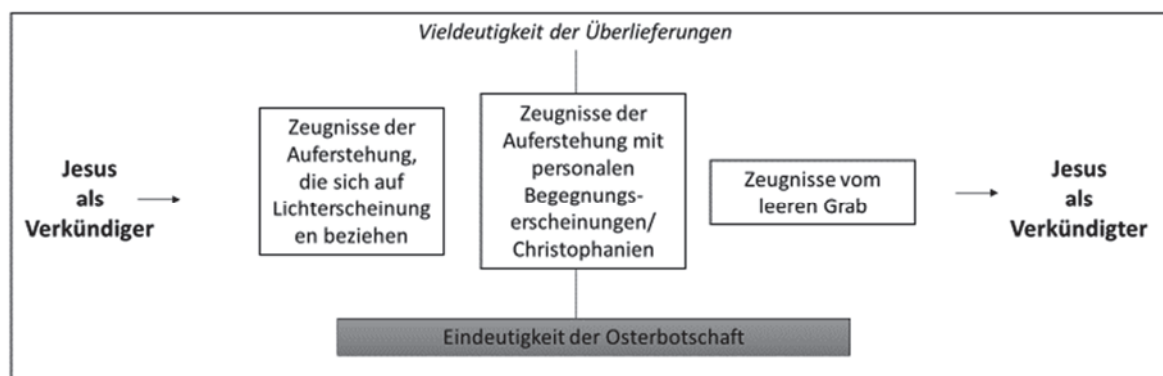


Abb. 4: Überlieferungen und Zeugnisse der Auferstehung im Neuen Testament

Der älteste Abschnitt über die Auferstehung im NT findet sich in im 1. Thessalonicherbrief 4,13-18²³⁸. Hier wird die Zusage der Auferstehung an die „Entschlafenen“ gegeben. Nach Vögtle und Pesch lassen sich im Neuen Testament zwei Formen des Osterglaubens unterscheiden: „Kurzformulierungen des Kerygmas und der Bekenntnistradition“ und „ausgeführte Ostererzählungen“²³⁹. Michael Welker unterscheidet drei Gruppen der biblischen Überlieferung der Auferstehung. „1. die Überlieferungen vom leeren Grab 2. die Überlieferungen, die die Auferstehungszeugnisse auf Lichterscheinungen beziehen 3. die Überlieferungen, die die Auferstehungszeugnisse mit personalen

²³⁸ Vgl. Schimanowski, Auferweckung im Neuen Testament und in der frühjüdischen Apokalypitik, in: Auferstehung der Toten, 2004. 50; „Wir wollen euch aber, liebe Brüder, nicht im Ungewissen lassen über die, die entschlafen sind, damit ihr nicht traurig seid wie die andern, die keine Hoffnung haben. Denn wenn wir glauben, dass Jesus gestorben und auferstanden ist, so wird Gott auch die, die entschlafen sind, durch Jesus mit ihm einherführen. Denn das sagen wir euch mit einem Wort des Herrn, dass wir, die wir leben und übrigbleiben bis zur Ankunft des Herrn, denen nicht zuvorkommen werden, die entschlafen sind. Denn er selbst, der Herr, wird, wenn der Befehl ertönt, wenn die Stimme des Erzengels und die Posaune Gottes erschallen, herabkommen vom Himmel, und zuerst werden die Toten, die in Christus sind, auferstehen. Danach werden wir, die wir leben und übrigbleiben, zugleich mit ihnen entrückt werden auf den Wolken in die Luft, dem Herrn entgegen; und so werden wir bei dem Herrn sein allezeit. So tröstet euch mit diesen Worten untereinander“; Zeilinger schreibt, dass 1 Thessalonicher 1,10 als älteste schriftliche Auferstehungsnotiz, als älteste Bekenntnisformel des Neuen Testaments gilt, vgl. Zeilinger, Der biblische Auferstehungsglaube, 2008. 97 ff.: „und zu warten auf seinen Sohn vom Himmel, den er auferweckt hat von den Toten, Jesus, der uns von dem zukünftigen Zorn errettet“; Die ältesten Zeugnisse der Auferstehung im NT sind die Formeln: Kol 2,12, 1 Th 1,10, 1 Pt 1,21, vgl. Heidler, Auferstehung, in: Calwer Bibellexikon, 2006. 136 f.

²³⁹ Vögtle/ Pesch, Wie kam es zum Osterglauben? 1975. 13.

Begegnungserscheinungen verbinden, welche zumindest die Möglichkeit einer Verwechslung von Auferstehung und bloßer physischer Wiederbelebung mit sich bringen“²⁴⁰. Auch Kessler weist auf die Erscheinungserzählungen als ein wichtiges Zeugnis hin²⁴¹ sowie auf die eingliedrige Auferweckungsformel (Gott erweckte Jesus von den Toten), die sich in fast allen neutestamentlichen Schriften findet²⁴². Die Überlieferungen vom leeren Grab lassen vier verschiedene Deutungen zu: Jesus wurde tatsächlich körperlich wiederbelebt, der Leichnam wurde gestohlen, es hat eine „Entrückung unvorstellbarer Art“²⁴³ stattgefunden oder die Grabstätte wurde verwechselt²⁴⁴. Alle vier Evangelien berichten vom leeren Grab. Bei Johannes ist von der Auffindung des leeren Grabes durch Maria von Magdala die Rede²⁴⁵. Es findet ein Wettlauf der Jünger statt. Nur ein Jünger glaubt sofort an den auferstandenen Christus. Simon Petrus ist der erste Jünger, der das Grab betritt, der andere folgt „und sah und glaubte“ (Johannes 20,8). Bei Markus wird ebenfalls von den Frauen am leeren Grab berichtet. In Markus 15, 47 wird zunächst geschildert, dass die drei Frauen sehen, in welches Grab Jesus gelegt wird. Am dritten Tag gehen die Frauen wieder zu dem Grab und finden es leer vor (Markus 16, 1-8). Aus historischer Sicht kann man keine zuverlässige Antwort darüber finden, was in der Zwischenzeit geschah. In Vers 6 wird deutlich, dass die Frauen den Auferweckten am falschen Ort suchen. Statt im Grab soll er in Galiläa zu finden sein²⁴⁶. Bei Lukas ist die Grabeserzählung verkürzt: „Die Auferstehungsaussage ist bei Lukas die

²⁴⁰ Welker, Die Wirklichkeit der Auferstehung, in: Die Wirklichkeit der Auferstehung, 2002. 312f.

²⁴¹ Vgl. Kessler, Sucht den Lebenden nicht bei den Toten, 1985. 127 ff.

²⁴² „1 Thess 1, 10; Gal 1, 1; 1 Kor 6, 14; 15, 15; 2 Kor 4, 14; Röm 4,24; 8, 11; 10, 7.9; Kol 2,12f; Eph 2, 5; Hebr 11, 19; 13,20; Apg 2,24,32; 13, 33f; 17,31; in Passiv-Konstruktionen: 1 Kor 15, 12.20; Röm 6, 4.9; 7, 4; Mk 16, 6 par; Mt 17, 9; 27, 64; 28, 7; Joh 2, 22; 21, 14; 2 Tim 2, 8; als Auferstehungsformel: 1 Thess 4, 14; Mk 8, 31 par; 9, 9f. 32 par; 10,34 par; Joh 20, 9; Apk 1, 18; 2, 8 u. a.“; Zur weiteren Ausgestaltung der Auferstehungsformel, vgl. Kessler, Sucht den Lebenden nicht bei den Toten, 1985. 115 ff.

²⁴³ Welker, Die Wirklichkeit der Auferstehung, in: Die Wirklichkeit der Auferstehung, 2002. 314.

²⁴⁴ Vgl. a.a.O. 313f.

²⁴⁵ Joh 20,1: „Am ersten Tag der Woche kommt Maria von Magdala früh, als es noch finster war, zum Grab und sieht, dass der Stein vom Grab weg war“.

²⁴⁶ Mk 16, 6-7: „Er aber sprach zu ihnen: Entsetzt euch nicht! Ihr sucht Jesus von Nazareth, den Gekreuzigten. Er ist auferstanden, er ist nicht hier. Siehe da die Stätte, wo sie ihn hinlegten. Geht aber hin und sagt seinen Jüngern und Petrus, dass er vor euch hingehen wird nach Galiläa; dort werdet ihr ihn sehen, wie er euch gesagt hat“.

Antwort auf das Faktum der Abwesenheit des toten Körpers Jesu im Grab.“²⁴⁷ Die Frauen kommen zum Grab und werden von den Männern darauf hingewiesen, dass Jesus nicht im Grab, sondern auferstanden ist, wie er es vorhergesagt hatte²⁴⁸. Matthäus übernimmt weitgehend die markinische Vorstellung, erweitert um die Aussage, der Himmel sei durch einen Engel geöffnet worden (Matthäus 28, 2). Er arbeitet die Grabwache ein, sodass die Botschaft der Auferstehung vor dem offenen Grab durch einen Engel verkündet wird. Dadurch lässt sich der Verdacht des Diebstahls der Leiche ausschließen. In Matthäus 27, 64 wird berichtet, dass das Grab bewacht wurde, weil die Jünger Betrug befürchteten. Die Bibel blendet also den Verdacht des Betrugs und die Annahme der Unmöglichkeit der Auferstehung nicht aus. Daran lässt sich bei der zeitgemäßen Auslegung und Aneignung anknüpfen. Ist das leere Grab somit konstitutiv für den Auferstehungsglauben? Wenn der Leichnam weiter im Grab gelegen hätte, wäre die Auferstehungshoffnung womöglich nicht haltbar gewesen. Dennoch ist nicht das (vermeintliche) Faktum des leeren Grabes alleine verantwortlich für die Entstehung des Auferstehungsglaubens, sondern es geht um Sehen im Sinne von Erkennen²⁴⁹. Die Zeugen glauben nicht nur aufgrund des leeren Grabes, sondern müssen erkennen, welche Bedeutung sich dahinter verbirgt: „erst indem das Sehen zum Erkennen wird, wird der Glaube an den Auferstandenen geweckt“²⁵⁰; „dieses glaubenerweckende Geschehen vollzieht sich als Wirken Gottes an bestimmten Menschen, zu einer

²⁴⁷ Klumbies, Weg vom Grab! Die Richtung der synoptischen Grabeserzählung und das „heilige Grab“, in: JBTh, 2005, 164.

²⁴⁸ Lk 24, 5-7: „Sie aber erschrecken und neigten ihr Angesicht zur Erde. Da sprachen die [Männer] zu ihnen: Was sucht ihr den Lebenden bei den Toten? Er ist nicht hier, er ist auferstanden. Gedenkt daran, wie er euch gesagt hat, als er noch in Galiläa war: Der Menschensohn muss überantwortet werden in die Hände der Sünder und gekreuzigt werden und am dritten Tage auferstehen“.

²⁴⁹ Verben des Sehens kommen in der Bibel in diesem Kontext vielfach vor: Mt 27,7: „Und siehe, er wird vor euch hingehen nach Galiläa; dort werdet ihr ihn sehen. Siehe, ich habe es euch gesagt“; Mt 27, 10: „Da sprach Jesus zu ihnen: Fürchtet euch nicht! Geht hin und verkündigt es meinen Brüdern, dass sie nach Galiläa gehen; dort werden sie mich sehen“; Mk 16,7: „Geht aber hin und sagt seinen Jüngern und Petrus, dass er vor euch hingehen wird nach Galiläa; dort werdet ihr ihn sehen, wie er euch gesagt hat“; Lk 24, 37: „Seht meine Hände und meine Füße, ich bin's selber. Fasst mich an und seht; denn ein Geist hat nicht Fleisch und Knochen, wie ihr seht, dass ich sie habe“; Joh 20, 18: „Maria von Magdala geht und verkündigt den Jüngern: ich habe den Herrn gesehen, und das hat er zu mir gesagt“; Joh 20, 20: „Und als er das gesagt hatte, zeigte er ihnen die Hände und seine Seite. Da wurden die Jünger froh, dass sie den Herrn sahen“.

²⁵⁰ Härle, Dogmatik, 2012. 319.

bestimmten Zeit und durch das Bild und/ oder durch die Worte eines bestimmten, leibhaftigen Menschen, nämlich des gekreuzigten Jesus von Nazareth²⁵¹. Moltmann verweist in diesem Zusammenhang auch auf das Kreuz zurück und sieht den Osterglauben im Sehen begründet: „Das österliche Sehen hatte zwei Seiten: die Augenzeugen sahen 1. den Vorschein der kommenden Herrlichkeit des Reiches Gottes an der Gestalt Jesu, und 2. Erkannten sie Jesus wieder an den Zeichen der Kreuzigung. Man kann also sagen: es war ein Wiedererkennen im Voraussehen und ein Voraussehen im Wiedererkennen. Sie sahen Jesus in der Herrlichkeit des kommenden Gottes und die Herrlichkeit des kommenden Gottes in Jesus“²⁵². Für die Zeugen der Auferstehung wird die Auferstehungsbotschaft nicht allein durch Auffinden des leeren Grabes, sondern durch das Erkennen von Jesus als dem auferstandenen Christus lebendig. Das leere Grab ist dabei kein notwendiger Bestandteil für den Auferstehungsglauben. Es gehört laut Kessler vielmehr auf die Ebene der Erzähllogik und Metaphorik²⁵³, wobei dieser durchaus ebenfalls in der Rede vom leeren Grab ein wichtiges Zeugnis der Auferstehung sieht²⁵⁴. Statt um die Faktizität des leeren Grabes zu ringen, geht es darum, die Hoffnungsaussagen literarisch zu entschlüsseln²⁵⁵. Das Auferweckungsbekenntnis basiert nicht auf der Tatsache, dass Jesus nicht auffindbar ist. Doch wo ist der auferweckte Jesus? Er erscheint als der Auferstandene. Diese Christophanien könnten tatsächliche visuelle Wahrnehmungen sein, es kann sich aber auch um ein Offenbarungsgeschehen handeln, das Gott bewirkt²⁵⁶. Bei Markus und Matthäus wird auf Galiläa verwiesen. Man soll dem irdischen Jesus

²⁵¹ A.a.O. 320.

²⁵² Moltmann, *Der gekreuzigte Gott*, 2016. 155.

²⁵³ Vgl. Kessler, *Jenseits von Fundamentalismus und Rationalismus*, in: *Auferstehung der Toten*, 2004. 309.

²⁵⁴ Vgl. a.a.O. 118 ff.; Das Turiner Grabtuch wird in diesem Zusammenhang seit dem 14. Jahrhundert immer wieder als Hinweis auf Jesu Auferstehung ins Feld geführt. Es kann nicht bewiesen werden, dass es aus Jesu Grab stammt, auch wenn einige Indizien durchaus dafür sprechen. Kessler weist zurecht daraufhin, dass selbst wenn die Herkunft bewiesen wäre, damit nicht Jesu Auferstehung ebenso bewiesen wäre, vgl. a.a.O. 126.

²⁵⁵ Vgl. Wagner, *Ars moriendi*, in: *Leben wir zu lange*, 1992. 203.

²⁵⁶ Vgl. Vögtle, Anton/ Pesch, Rudolf: *Wie kam es zum Osterglauben?* Düsseldorf: Patmos 1975. 55.

nachfolgen und dessen Weg begann in Galiläa. Im Lukasevangelium findet die entscheidende Begegnung mit dem Auferstandenen auf dem Weg nach Emmaus statt. Er begegnet zwei Jüngern, die ihn zunächst nicht erkennen, sondern erst, als er das Brot bricht, also in der lebendigen Praxis. Bei Johannes wird geschildert, dass Maria von Magdala Jesus nicht sofort erkennt, sondern erst, als er sie namentlich anspricht²⁵⁷. Ihr tut das letzte Gespräch mit Jesus gut: „Die Trauer ist in Freude und Begeisterung, das Wiedererkennen Jesu in die Erkenntnis Christi übergegangen“²⁵⁸. Durch Namensgebung wird der auferweckte Jesus erkannt. Folglich lässt sich sagen, dass die Auferstehung durch die Praxis des Glaubens, in der Begegnung, in der Kommunikation, im lebendigen Vollzug erkennbar und bedeutungsvoll wird. Simon Petrus gilt als erster Osterzeuge²⁵⁹. Weitere Erscheinungsempfänger sind die elf Jünger²⁶⁰, die Elf und die Gefährten²⁶¹, die Jünger²⁶² und die sieben Jünger²⁶³. Ostergeschehen und Osterverkündigung sind zweierlei. Das Ostergeschehen ist Gottes Handeln an Jesus, die Auferweckung Jesu von den Toten durch Gott. Die Osterverkündigung ist das Weitertragen der Botschaft, das das Sehen und Erkennen der Zeugen voraussetzt. Der Osterglaube beruht also auf den Erscheinungen²⁶⁴. Die Ostereignisse sind christologisch von zentraler Bedeutung. Sie konstatieren den Umschwung vom Verkündiger zum Verkündigten²⁶⁵ - von Jesus als Verkündiger zu Christus als Verkündigtem²⁶⁶. Die breite zeitliche Streuung der Erscheinungen und die Tatsache, dass die

²⁵⁷ Johannes 20, 15-16: „Spricht Jesus zu ihr: Frau, was weinst du? Wen suchst du? Sie meint, es sei der Gärtner, und spricht zu ihm: Herr, hast du ihn weggetragen, so sage mir, wo du ihn hingelegt hast; dann will ich ihn holen. Spricht Jesus zu ihr: Maria! Da wandte sie sich um und spricht zu ihm auf Hebräisch: Rabbuni! Das heißt Meister!“

²⁵⁸ Nocke, Liebe, Tod und Auferstehung, 2005. 262.

²⁵⁹ Lk 24, 34: „Der Herr ist wahrhaftig auferstanden und Simon erschienen“;

²⁶⁰ Vgl. Mt 28, 16 ff.

²⁶¹ Vgl. Lk 24, 33 ff.

²⁶² Vgl. Joh 20, 19 ff.

²⁶³ Vgl. Joh 21, 1 ff.

²⁶⁴ Vgl. Vgl. Heidler, Auferstehung, in: Calwer Bibellexikon, 2006. 136.

²⁶⁵ Vgl. Klumbies, „Ostern“ als Gottesbekenntnis und der Wandel zur Christusverkündigung, in: ZNW, 1992. 157.

²⁶⁶ Jesus selbst gab sich keine Christus Titel, seine Verkündigung sei demnach unmessianisch, vgl. Bormann, Theologie des Neuen Testaments, 2017. 84.. In den synoptischen Evangelien bezeichnet Jesus sich nie als Gottes Sohn, vgl. a.a.O. 107. Von sich selbst als Menschensohn gesprochen hat er, damit aber kein höheres Selbstbewusstsein verknüpft, vgl. a.a.O. 111.

Erscheinungen nicht direkt in eine Hoffnung auf allgemeine Auferstehung übergehen, denn die Erscheinungsempfänger setzen sich zunächst mit ihr auf verschiedene Weise auseinander. Die Kombination aus Erscheinungen und dem leeren Grab können als ein Hinweis auf die Wahrhaftigkeit der Auferstehung gedeutet werden²⁶⁷. Der Auferstehungsglaube ergibt sich daraus jedoch nicht unmittelbar, sondern ist auf Zustimmung der Hörenden angewiesen. Lebendig wird er nicht, indem die Auferstehung durch die Erscheinungen des Auferstandenen bewiesen wäre, sondern indem die Menschen, die mit ihm in Berührung kommen, sich auf ihn einlassen, sich von ihm erreichen lassen: „Hilfreiche Antworten können für den Fragenden eher entstehen, wenn er mit einer wachsam und offenen Einstellung die Möglichkeiten des Schöpfers nicht von unserem begrenzten Horizont her einschränkt und sich in der Gemeinschaft der Glaubenden von den Überzeugten überzeugen lässt“²⁶⁸. Die Bedeutung der Erscheinungen des Auferstandenen liegt also weniger darin, dass sie ein Baustein zur Beweisführung der Auferstehung sein könnten, sondern darin, dass Auferstehungsglaube auf ein Sich-ergreifen-lassen angewiesen ist. Auch seinerzeit war Auferstehung nichts Selbstverständliches, sondern rief Zweifel und Unglauben hervor²⁶⁹. Das Zweifelsmotiv kommt durchaus vor, beispielsweise bei Matthäus in der Christophanieerzählung am Berg in Galiläa²⁷⁰, bei den zweifelnden Frauen in Lukas 24,11, dem zweifelnden Thomas²⁷¹ oder den Jüngern, die erschrecken und sich fürchteten als Jesus erschien²⁷². Sie sind zunächst ungläubig bis Jesus durch das Essen von Fisch seine Identität belegt²⁷³. Thomas wird von Nocke als „der Vertreter der rationalistischen Weltanschauung“²⁷⁴ bezeichnet. Interessanterweise wird er

²⁶⁷ Vgl. Welker, Die Wirklichkeit der Auferstehung, in: Die Wirklichkeit der Auferstehung, 2002. 315; Obgleich es hier nicht um theologische und noch weniger historische Beweisführung gehen kann.

²⁶⁸ Köhnlein, Passion und Auferstehung Jesu, 2015. 255.

²⁶⁹ Härle, Auferstehung, in: Religion. Themen, Unterrichtsideen, Materialien. 5.

²⁷⁰ Vgl. Mt 28, 17.

²⁷¹ Vgl. Joh 20, 24-31.

²⁷² Vgl. Lk 24, 37.

²⁷³ Vgl. Lk 24, 41-43.

²⁷⁴ Nocke, Liebe, Tod und Auferstehung, 2005. 256.

in seinem Bedürfnis zu begreifen ernst genommen. Glaube schließt Vernunft nicht aus, geht aber über sie hinaus²⁷⁵. Zwar können die Christophanien nicht als Beweis für die Auferstehung gedeutet werden, aber sie sind Glaubenszeugnisse und bieten die Möglichkeit der Identifikation. Auch die Menschen zur Zeit Jesu zweifelten und konnten die Auferstehung zuerst nicht für wahr halten, benötigten teilweise sogar Beweise wie das eben erwähnte Fischessen Jesu²⁷⁶.

Die Evangelien setzen unterschiedliche Schwerpunkte in den Ostererzählungen. Gemeinsam sind ihnen die Berichte von Jesu letztem Mahl, von Verrat und Verhaftung, dem Prozess, von Misshandlung und Verspottung, Kreuzigung, Tod, Grablegung und vom Bekenntnis der Auferweckung²⁷⁷. Unterschiede gibt es bezüglich der letzten Worte. Bei Markus und Matthäus hadert Jesus, bei Lukas wendet er sich vertrauensvoll an Gott und bei Johannes geht der Heilsplan weiter²⁷⁸. Bei Matthäus verhält sich die Gemeinde distanziert zu den Heidenvölkern. Hier erfolgt erst mit der Auferstehung der Auftrag zur Heidenmission²⁷⁹. Das Markus-Evangelium ist vor allem von der Verkündigung der frohen Botschaft gekennzeichnet²⁸⁰. Jesu Tod wird bei Markus angekündigt durch vorherige Andeutungen beziehungsweise drei Leidensankündigungen²⁸¹, es herrscht düstere Grundstimmung²⁸². In Markus 15 ist Jesu Tod in vierfacher Hinsicht als soteriologisches Ereignis zu fassen: durch die Lichtverhältnisse, Jesu letzte

²⁷⁵ Nocke, Liebe, Tod und Auferstehung, 2005. 257.

²⁷⁶ Zu erwähnen ist aber auch, dass die Annahme, der Osterglaube gründe in den Erscheinungen des Auferstandenen, keinen totalen Konsens findet. Cupitt etwa sieht den Osterglaube durch die Reflexion der Jünger über Jesu Leben und Tod begründet. Die Erscheinung des Auferstandenen bestätigt lediglich dessen Gültigkeit. Siehe hierzu Cupitt, Don: Christ and the Hiddenness of God, 1971. 133ff./ Ders.: The Resurrection. A disagreement. In: Theology. Bd. 75. 1972. 502ff. Schlette fragt ebenso: „War das Sehen des Auferstandenen Ursache des Glaubens oder Bestätigung des Glaubens (...)“?, Schlette, Heinz Robert: Epiphanie als Geschichte. München: Kösel 1966. 71. Klumbies hingegen sieht die Rückbesinnung auf das Leben Jesu vielmehr als Folge der neugewonnen Erkenntnis durch das Ostergeschehen, vgl. Klumbies, Paul-Gerhard: "Ostern" als Gottesbekenntnis und der Wandel zur Christusverkündigung. In: Zeitschrift für die neutestamentliche Wissenschaft und die Kunde der älteren Kirche (ZNW), 1992. 165.

²⁷⁷ Vgl. Lau, Vier Mal die Erzählung vom Leiden Christi, in: Bibel heute 2019. 6.

²⁷⁸ Vgl. a.a.O. 7.

²⁷⁹ Vgl. Bormann, Neues Testament, 2003. 62; Vgl. Mt 28, 19 f.

²⁸⁰ Vgl. a.a.O. 42 f.

²⁸¹ Vgl. a.a.O. 44; Vgl. Mk 3,6; Mk 8, 31-33; Mk 9, 31; Mk 10, 32-34.

²⁸² Vgl. a.a.O. 44.

Worte, die Richtungsangaben in Bezug auf Hinrichtungsstätte und Tempel sowie die Aussage des Centurio²⁸³. „Der Weg ´weg vom Grab´ wird zu einem Weg ´hin zum Evangelium´ als dem Ort der bleibenden Beziehung hin zu Jesus, dem Christus, dem Sohn Gottes (Mk 1,1). Das εὐαγγέλιον ist laut Markus der Ort der Begegnung mit dem Auferstandenen“²⁸⁴. Im Markusevangelium bewegt sich alles vom Grab weg hin zu dem Ort, an dem Jesus verkündigt wird²⁸⁵. Jerusalem ist Ort des Todes Jesu, Galiläa erscheint als Ort der Verkündigung²⁸⁶. In der erzählten Welt geht es räumlich von Jerusalem nach Galiläa²⁸⁷. Begreift man Galiläa als Heimat, kann damit gemeint sein, den Auferstandenen am eigenen Lebensort zu suchen²⁸⁸. Klumbies sieht in Markus 16, 1-8 eine Verbindung zwischen erzählter und außertextlicher Welt. Jesu letzte Worte „Mein Gott, mein Gott, wozu hast du mich verlassen?“ sind laut Klumbies nach vorne gerichtet²⁸⁹. Interessant sind auch die Lichtverhältnisse bei der Kreuzigung in Markus 15. Sie vermitteln eine Wertung. Die Kreuzigung wird als dunkles Geschehen dargestellt und der Todeszeitpunkt als heller Moment²⁹⁰. Klumbies zufolge mythologisiert Lukas die Markus-Vorlage noch, indem Tod und Finsternis eine mythische Einheit bilden²⁹¹. Lukas hat den Markus-Stoff teilweise stark verändert, so auch im Passionsbericht²⁹². Das Lukas-Evangelium ist geprägt von hoher Stilistik und vielen Erzähldetails²⁹³. Eckstein sieht in Lukas 24, 34 eine „zweigliedrige Auferstehungsformel“²⁹⁴: „Der Herr ist wahrhaftig auferstanden

²⁸³ Vgl. Klumbies, Weg vom Grab, in: Leben trotz Tod, 2005. 144.

²⁸⁴ A.a.O. 150.

²⁸⁵ Vgl. a.a.O. 153.

²⁸⁶ Vgl. Bormann, Neues Testament, 2003. 44 f.

²⁸⁷ Vgl. Klumbies, Von der Hinrichtung bis zur Himmelfahrt, 2010. 134.

²⁸⁸ Vgl. a.a.O. 135.

²⁸⁹ Vgl. a.a.O. 129; Seit dem Wissen über den sekundären Markusschluss stellt sich die Frage, ob Mk 16 mit Vers 8 geendet hat, vgl. a.a.O. 130.

²⁹⁰ Vgl. a.a.O. 150 f.

²⁹¹ Vgl. Klumbies, Von der Hinrichtung bis zur Himmelfahrt, 2010. 158.

²⁹² Vgl. Bormann, Neues Testament, 2003. 67.

²⁹³ Vgl. Bormann, Neues Testament, 2003. 67.

²⁹⁴ Eckstein, Die Wirklichkeit der Auferstehung Jesu. in: Die Wirklichkeit der Auferstehung, 2002. 5; In Lk 23,34 bildet der Auferstandene das Subjekt, nicht Gott (ὅντως ἠγέρθη ὁ κύριος), vgl. a.a.O. Vermutlich ist diese Formel älter als die viergliedrige Formel in 1. Kor 15,3-7, vgl. a.a.O. 22. Zur Übersicht über die Auferstehungsformeln vgl. a.a.O. 26 ff.; Diskussionswürdig ist zudem, ob sich dadurch eine Unterscheidung zwischen Auferweckungs- und Auferstehungsaussagen ergibt.

und Simon erschienen". Hier kommt wieder die Bedeutung von Auferstehung und Erscheinung zum Tragen. Johannes ordnet seine Erzählung im Gegensatz zu den anderen Evangelisten laut Bormann einer theologischen Aussageabsicht unter²⁹⁵. Das Johannes- Evangelium orientiert sich nicht geographisch, sondern unterteilt in Wirken Jesu und seine Rückkehr zum Vater²⁹⁶.

Neben den Evangelien ist vor allem die paulinische Auferstehungstheologie bedeutsam. Paulus ist die einzige biblische Person, die in der 1. Person Singular von Erfahrungen mit dem Auferstandenen berichtet²⁹⁷. Paulus war selbst Empfänger einer Christophanie und ist die einzige Quelle im Neuen Testament, in der autobiographisch die Erfahrung mit dem Auferstandenen geschildert wird²⁹⁸. 1. Korinther 15, 1-11 ist der älteste literarische Text über die Passions- und Osterereignisse²⁹⁹. Paulus nennt die Zeugen der Auferstehung beziehungsweise des Auferstandenen in 1. Korinther 15, 5-8: Kephas (Simon Petrus), die Zwölf, mehr als 500 Brüder, Jakobus³⁰⁰, alle Apostel³⁰¹ und sich selbst. Die Christophanie wird bei Paulus nirgends genau beschrieben, so bedeutsam sie auch ist³⁰². Das Wie bleibt also auch hier verborgen, doch der Auferstehung kommt bei Paulus "*axiomatischer Charakter*"³⁰³ zu. Er schließt nicht vom Allgemeinen auf das Besondere, sondern misst Jesu Auferweckung von Vornherein universelle Bedeutung zu³⁰⁴. „Wer jenes bestreitet (Totenaufweckung), hat dieses (Auferweckung

²⁹⁵ Vgl. Bormann, Neues Testament, 2003. 78.

²⁹⁶ Vgl. a.a.O. 79.

²⁹⁷ 1. Kor 9, 1: „Habe ich nicht unsern Herrn Jesus gesehen?“

²⁹⁸ Vgl. Hauger, Die Deutung der Auferweckung Jesu Christi durch Paulus, in: Die Wirklichkeit der Auferstehung, 2002. 31.

²⁹⁹ Vgl. Vogel, Der Tod im Neuen Testament vor dem Hintergrund antiker ars moriendi, in: Tod, 2018. 95.

³⁰⁰ Jakobus ist ein Verwandter Jesu, der dem öffentlichen Tätigsein Jesu kritisch gegenüberstand, vgl. Zeilinger, Der biblische Auferstehungsglaube, 2008. 126.

³⁰¹ Hier sind vermutlich nicht die erwähnten Zwölf, sondern alle Abgesandten, alle Missionare gemeint, vgl. Zeilinger, Der biblische Auferstehungsglaube, 2008. 126.

³⁰² Vgl. Hauger, Die Deutung der Auferweckung Jesu Christi durch Paulus, in: Die Wirklichkeit der Auferstehung, 2002. 39.

³⁰³ Hauger, Die Deutung der Auferweckung Jesu Christi durch Paulus, in: Die Wirklichkeit der Auferstehung, 2002. 41; Damit ist gemeint, dass Paulus die Auferstehung als unanzweifelbar und gewiss darstellt.

³⁰⁴ Vgl. Vogel, Der Tod im Neuen Testament vor dem Hintergrund antiker ars moriendi, in: Tod, 2018. 96.

Jesu) in seiner Reichweite nicht verstanden“³⁰⁵. 1. Korinther 15 enthält das Zeugnis von der Auferstehung. Die Verse 3 bis 5 fassen die zentralen Topoi zusammen: Jesus ist gestorben, vielmehr den stellvertretenden Sühnetod gestorben, begraben, auferstanden am dritten Tage und als Auferstandener erschienen: „Dass Christus gestorben ist für unsere Sünden nach der Schrift; und dass er begraben worden ist; und dass er auferstanden ist am dritten Tage nach der Schrift; und dass er gesehen worden ist von Kephas, danach von den Zwölfen“. Paulus betont, dass die Hoffnung nur für dieses Leben elend ist³⁰⁶:

„Der Apostel wendet sich in 1. Korinther 15 gegen eine pseudo-christliche Hoffnung, welche die Erwartung Jesu Christi, d.h. die Hoffnung auf Christus und damit auf Gott, zu einem erfüllten Leben verdichten will. Doch dann bleiben nur Schlacken einer abgekühlten eschatologischen Glut, in der Heilserfahrung und Heilserwartung ineinander verschmolzen. Paulus will aber nicht einfach zu einer Hoffnung auf ein ‘Leben danach’ ermuntern, sondern er sieht christliche Hoffnung ganz und gar an die Auferweckung Jesu gebunden. In ihr hat Gott, den Jesus anrief, seine Gottheit durchgesetzt und sich als Herr auch des Todes erwiesen. Darum ist die Auferstehung Jesu die Verheißung unseres Lebens mit Gott – und so begründet sie unsere Hoffnung“³⁰⁷.

Paulus sieht den Tod als Folge der Sünde: „Denn der Sünde Sold ist der Tod; die Gabe Gottes aber ist das ewige Leben in Christus Jesus, unserm Herrn“ (Römer 6,23). Es stellt sich die Frage nach dem Zusammenhang des eigenen Lebens und Handelns und dem Leben nach dem Tod. Der Mensch ist nicht nur in den Tod eingeschlossen, sondern auch in Gottes Gnade. In Römer 11, 32 heißt es: „Denn Gott hat alle eingeschlossen in den Ungehorsam, damit er sich aller erbarme.“ So wie die Sünde durch einen Menschen (Adam) in

³⁰⁵ A.a.O. 96.

³⁰⁶ 1. Kor 15, 19: „Hoffen wir allein in diesem Leben auf Christus, so sind wir die elendsten unter allen Menschen“.

³⁰⁷ Sauter, Einführung in die Eschatologie, 1995. 42 f.

die Welt kam, ist die Macht der Sünde durch den Tod Jesu gebrochen³⁰⁸. In Römer 6, 10 kommt die Vorstellung des stellvertretenden Sühnetods zum Tragen³⁰⁹. Es ist von bevorstehender Rettung und Leben im Licht und Heil auszugehen³¹⁰. Das heißt, Gottes Gnade wird dem Menschen ohne eigenes Zutun durch das Eingeschlossensein in den Heilsplan Gottes mit Jesus zuteil. Paulus deutet Jesu Tod als Sühne, betont aber auch die Bedeutung von Glauben und Gnade³¹¹. Neben die Sühnevorstellung treten bei Paulus laut Bormann weitere. Die Heilsbedeutung wird auch verstanden „a) als Erlangung der Freiheit (...) im Sinne des Herrschaftswechsels oder gar des Sklavenloskaufs (...) b) als Stellvertretung im Sinne des Handelns an Stelle eines anderen (...) c) als Versöhnung (...) im Sinne einer durch diplomatische Verhandlungen erreichten Einigung (...) und d) als Gerechtmachung bzw. Rechtfertigung (...) in gerichtlichen (forensischen) Vorstellungen (...)“³¹². Lindemann sieht bei Paulus keine abstrakte eschatologische Erwartung, sondern Hoffnung, die sich zwar auf die Zukunft richtet, die aber die Gegenwart bestimmt³¹³. Paulus bietet kein Bild, keine Vorstellung des Jenseits oder des Himmels. Die Vorstellung einer eschatologischen Zukunft hat keine Relevanz, der Glaube an Gott reicht als Grund zur Hoffnung aus³¹⁴. Die Erscheinungen des Auferstandenen bei Paulus sind als starker Beleg für den Osterglauben zu deuten³¹⁵. Hünemann verfolgt in seiner Deutung der paulinischen Texte einen anderen Ansatz. Er geht so weit zu sagen, dass der Glaube an die Auferstehung eine Zumutung sei³¹⁶. Ihm ist daran gelegen, „die Glaubwürdigkeit dieser Glaubenszumutung aufzuhellen“ und zwar durch „eine Annäherung an das Ostergeheimnis von Zeit und Raum her“³¹⁷. Er

³⁰⁸ Vgl. Röm 5, 12.

³⁰⁹ Vgl. Röm 6, 10: „Denn was gestorben ist, das ist er der Sünde gestorben ein für allemal; was er aber lebt, das lebt er Gott“.

³¹⁰ Vgl. Röm 13, 11-14.

³¹¹ Vgl. Bormann, Theologie des Neuen Testament, 2017. 135.

³¹² A.a.O. 135.

³¹³ Vgl. Lindemann, Die Zukunft Gottes und die Gegenwart des Menschen, in: Die Gegenwart der Zukunft, 2008. 130; Vgl. 1. Thess. 4, 13-18.

³¹⁴ Vgl. a.a.O. 147.

³¹⁵ Härle, Auferstehung, in: Religion. Themen, Unterrichtsideen, Materialien. 6.

³¹⁶ Vgl. Hünemann, Glaube an die Auferstehung der Toten, in: Sterben, Tod und Auferstehung, 1984. 61.

³¹⁷ A.a.O. 65.

verdeutlicht das an Paulus und seinem Leben mit dem auferstandenen Christus:

„Er wandelt noch im Fleisch, lebt noch in dieser Weltzeit, vollzieht aber in seinem Glauben, weil er von Jesus Christus ergriffen ist (Phil 3,12), den Überstieg über die Gestalt dieser Welt. Dennoch zieht er sich nicht aus der Geschichte heraus, sondern lebt diesen Überschritt leibhaftig in seinem Umgang mit den Menschen, in der Art und Weise, wie er auf die konkreten Ereignisse reagiert, wie er sich für seine Gemeinde engagiert“³¹⁸.

Der Mensch existiert zwar in seiner Körperlichkeit, hat aber die Möglichkeit in seine Identität zu wachsen und „versöhntes Dasein“³¹⁹ zu erlangen. Die Frage nach der Leiblichkeit wird vielfach mit Paulus in Verbindung gebracht. Paulus sieht die Leiblichkeit durch den Tod hindurch gewahrt³²⁰. Leiblichkeit bei Paulus ist – Tilly verweist hier auf Schnelle – Teil der Menschlichkeit, der Geschöpflichkeit³²¹. Ein eindeutiges Verständnis von Leiblichkeit nach Paulus lässt sich jedoch nicht bestimmen³²². Drei wesentliche Bedeutungen von Leib (soma, σῶμα) macht Tilly ausfindig: „die körperliche Vitalität und die individuelle Leiblichkeit eines Menschen als notwendige Basis der zwischenmenschlichen Kommunikation“, „den der Sünde und dem Tod verfallenen Leib des geschöpflichen Menschen in seinen irdischen Lebenskontexten“, „den gesamten kreatürlichen Menschen in der Bezogenheit zu seinem Schöpfer und in seinem durch das Christusgeschehen begründeten neuen Verhältnis zu Gott“³²³. Leiblichkeit in ihrer Beherrschtheit von Sünde und Tod kann als Defizit im Verhältnis zu Gott gesehen werden³²⁴. Leiblichkeit ist nicht zu verstehen als ein Teil des

³¹⁸ A.a.O. 74.

³¹⁹ A.a.O. 75.

³²⁰ Vgl. Hauger, Die Deutung der Auferweckung Jesu Christi durch Paulus, in: Die Wirklichkeit der Auferstehung, 2002. 44.

³²¹ Vgl. Tilly, Aspekte der Leiblichkeit im paulinischen Denken, in: Dimensionen der Leiblichkeit, 2015. 73.

³²² Vgl. a.a.O. 74.

³²³ Tilly, Aspekte der Leiblichkeit im paulinischen Denken, in: Dimensionen der Leiblichkeit, 2015. 75.

³²⁴ Vgl. a.a.O. 77.

Menschen, „sondern umgreifendes Ganzes des Menschen in seiner jeweils ganz besonderen Ausrichtung, d.h. entweder in Relation zu Sünde, Gesetz und Tod oder in Relation zu Geist, Christus und Gott“³²⁵. Auferstehung ist zu betrachten „nicht als eine eschatische Trennung von Leib und Seele, sondern nur als personale Lebenseinheit“³²⁶. Tilly schreibt:

„Die Leiblichkeit des Menschen ist für Paulus Ausdruck seiner gottgewollten Geschöpflichkeit. Sie fußt in der – den ganzen Menschen als personale Lebenseinheit betreffenden – Gottebenbildlichkeit und ist deshalb nur bedingt als Teilaspekt eines allgemeinen anthropologischen Defizits – d.h. einer zu überwindenden bzw. bereits überwundenen *conditio humana* – zu betrachten. Als theologisch positiv besetzte Begriffe gehören Leiblichkeit und Personalität für Paulus zusammen und sind grundsätzlich relational bestimmt. Futuristisches Heil und Erlösung können nur im Medium der Leiblichkeit angeeignet werden; auch präsentische christliche Existenz kann nur im Medium der Leiblichkeit ausgedrückt werden. Leibliche Wahrnehmung, leibliche Erfahrung und leibliche Begegnung haben darum stets auch eine eminent religiöse Bedeutungskomponente“³²⁷.

In modernen Gesellschaften findet sich oft die Vorstellung von der Unsterblichkeit der Seele. Demgegenüber ist in den Aussagen des Apostels Paulus über die Auferstehung nichts von einer unsterblichen Seele zu finden. In 1. Korinther 15, 35 lesen wir: „Es könnte aber jemand fragen: Wie werden die Toten auferstehen, und mit was für einem Leib werden sie kommen?“ Paulus stellt einen Vergleich mit Saat her. So findet sich in 1. Korinther 15, 44 die Antwort: „Es wird gesät ein natürlicher Leib und wird auferstehen ein geistlicher Leib“. Der irdische (=physische) Leib verwandelt sich bei der Auferstehung in einen überirdischen (=pneumatischen) Leib: Der ganze Mensch wird auferstehen³²⁸. Ein Leib-Seele-Dualismus ist demnach nicht

³²⁵ Tilly, Aspekte der Leiblichkeit im paulinischen Denken, in: Dimensionen der Leiblichkeit, 2015. 78.

³²⁶ A.a.O. 80.

³²⁷ A.a.O. 82 f.

³²⁸ Vgl. Bauer, Der Mensch hat keine Seele – der Mensch ist eine Seele, in: Bibel heute. 1/2012. 21; 1. Kor 15, 44:

haltbar, sondern der Mensch wird als Einheit von Leib und Seele verstanden, die nicht trennbar ist. Der Mensch hat nicht etwa einen unsterblichen Teil, sondern es geht um seine Ganzheit³²⁹. Leib kann in Anlehnung an Paulus verstanden werden als „ein Bereich, eine Sphäre, in der Gott ´wohnen´ und durch die Gott verherrlicht werden will“³³⁰. Die Seele wird aus paulinischer Sicht als nicht vom Körper ablösbar gesehen. Die Seele als das, was einen Menschen ausmacht, ist dem Alten Testament (AT) entsprechend eine zutreffende Deutung³³¹. „Aus dem jüd. Erbe stammt die integrative Sicht von biologischem und spirituellem Leben und der Glaube, Gott habe dem Menschen das Leben eingehaucht“³³². Es sei aber erwähnt, dass es zwei unterschiedliche Verständnisse vom Tod gibt: Zum einen den *Tod als Trennung der Seele vom Leib*³³³, was bedeutet, dass die Seele im Tod den Leib verlässt und der Leib verwest, wohingegen die Seele unsterblich ist. Die Auferstehungshoffnung, die dieser Vorstellung entspringt, bezieht sich darauf, dass die Seele wieder den ihr zugehörigen Leib erhält, in verwandelter Form³³⁴. Eine andere Vorstellung ist die *vom Tod als definitives Ende des Menschen*: Leib und Seele werden als nicht trennbare Einheit gesehen und man geht vom Ganztod aus³³⁵. Auferstehung bedeutet in diesem Fall Neuschöpfung³³⁶. Der Tod kann zudem als *Verhältnislosigkeit* gesehen werden. Das Leben ist relational, also in Beziehung zu Gott, zur

³²⁹ Vgl. Beintker, Die Auferstehung der Toten auf dem Hintergrund eines neuen Verständnisses von eschatologischer Naherwartung, in: Marburger Jahrbuch Theologie XXIV, 2012. 61 f.

³³⁰ Welker, Nicht einfach „wieder lebendig“, in: Marburger Jahrbuch Theologie XXIV, 2012. 86; Vgl. 1. Kor 6, 19 f.

³³¹ Vgl. Schwagmeier, Was steht da, wenn da „Seele“ steht?, in: Bibel heute. 1/2012. 11ff.; Das hebräische Wort für Seele lautet năfăš. Es kann mit „Seele“ oder „Leben“ übersetzt werden. Wenn im Alten Testament von Seele die Rede ist, steht im hebräischen Urtext fast immer năfăš. Beim parallelismus membrorum (der Parallelität der Verglieder) wird das Wort năfăš häufig parallel zu „ich“ beziehungsweise „mich“ gesetzt. Zudem steht năfăš auch parallel zu „Leben“. Năfăš bezeichnet den lebenden Menschen in seiner Einzigartigkeit, ein Individuum. Vgl. Schwagmeier, Peter: Was steht da, wenn da „Seele“ steht? Die „Seele“ in der Bibelübersetzung. In: Bibel heute. Die Seele. 1/2012. 189. Jahrgang. 11-13, 11f.

³³² Wilke, Leib und Seele I. Religionswissenschaftlich, in: RGG, 2002. Sp. 222.

³³³ Seele wird hier verstanden als „Lebensprinzip des Menschen“, vgl. Härle, Dogmatik, 2012. 649.

³³⁴ Vgl. Härle, Dogmatik, 2012. 649.

³³⁵ Als Vertreter der Ganztod Hypothese können Paul Althaus, Carl Stange, Karl Barth, Wolfhart Pannenberg, Jürgen Moltmann, Eberhard Jüngel, Helmut Thielicke u.w.m. gesehen werden. Nicht auf alle kann im Rahmen dieser Arbeit näher eingegangen werden.

³³⁶ Vgl. Härle, Dogmatik, 2012. 650; Siehe auch Jüngel, Tod. 151.

Welt, zu anderen Menschen und zu sich selbst³³⁷. Jüngel als einer der Vertreter der Ganztodhypothese definiert den Tod als Beziehungs- oder Verhältnislosigkeit. Laut Joest und von Lüpke ist die Ganztodthese problematisch, wenn man die Auferweckung im Zusammenhang mit der Schöpfung betrachtet³³⁸. Auch laut Swarat kann der Ganztod in Frage gestellt werden: „Man kann in der Tat Zweifel anmelden, ob zwischen Seelenunsterblichkeit und Leibesaufstehung wirklich ein Gegensatz besteht. Meines Erachtens gehören sie in der christlichen Zukunftserwartung zusammen, und die Ganztodlehre ist deshalb ein Irrweg“³³⁹. Swarat erhebt drei Einwände gegen die Ganztodlehre: Zum einen sei die personale Kontinuität zerstört, wenn man nicht von der Unsterblichkeit der Seele ausgehe³⁴⁰. Auferstehung könne zudem nicht als eine creatio ex nihilo gedeutet werden, denn die Auferstehung schafft nichts Neues, sondern verwandelt da gewesenes³⁴¹. Der dritte Einwand bezieht sich darauf, dass die biblische Anthropologie im Ganztod verkürzt sei, denn nach ihr ist der Mensch eine leib-seelische Einheit. Swarat verweist hier auf Matthäus 10, 28³⁴². Er hebt vor allem hervor, dass der Mensch ein Beziehungswesen ist und von Gott angesprochen. Ausgehend von seiner Gottebenbildlichkeit könne von Unsterblichkeit der Seele gesprochen werden und der Mensch falle auch nach seinem Tod nicht ins Nichts zurück³⁴³. Härle unterscheidet Beziehungen, die von anderen ausgehen und das, was von einem selbst ausgeht und plädiert so dafür, den Tod nicht als gänzliche Beziehungslosigkeit zu betrachten³⁴⁴. Hinterbliebene können durchaus die Beziehung zum Verstorbenen in anderer Weise aufrechterhalten und aus dieser Perspektive betrachtet kann nicht von gänzlicher Beziehungslosigkeit gesprochen werden. Der Tod kann nach Härle als „*reine Passivität*“ gesehen

³³⁷ Vgl. Härle, Dogmatik, 2012. 650; Siehe auch Jüngel, Tod. 651.

³³⁸ Vgl. Joest/ van Lüpke, Dogmatik II, 2012. 263.

³³⁹ Swarat, Jenseits des Todes, in: Gemeinsame Hoffnung – über den Tod hinaus, 2013. 17.

³⁴⁰ Vgl. a.a.O. 18.

³⁴¹ Vgl. a.a.O. 20 f.

³⁴² Vgl. a.a.O. 24 f.

³⁴³ Vgl. a.a.O. 34 f.

³⁴⁴ Vgl. Härle, Dogmatik, 2012. 651.

werden, als „das *definitive Ende aller aktiven Möglichkeiten*“³⁴⁵. Mit dieser Passivität ist aber nicht die Beziehung zu Gott beendet, der Mensch kann im Leben das Sterben „einüben“ wie auch der Glaube sich im Sterben „ratifizieren“³⁴⁶ kann. Härle bezieht sich auf den „*leibhaften Menschen*“³⁴⁷. Der fleischliche Leib wandelt sich zum geistlichen Leib³⁴⁸ und hat so Anteil am ewigen Leben³⁴⁹. Kessler verweist darauf, dass Leib mehr meint als den materiell-physischen Körper. Biblisch ist damit der Mensch als Ganzer mit all seinen Beziehungen gemeint³⁵⁰:

„Leibhaftige Auferstehung meint, dass der Mensch selbst (keine Ersatzperson) vollendet wird, und zwar *mit* seinen zu ihm gehörenden – gelebten und verweigten, gelungenen und gescheiterten oder zerstörten – Beziehungen (die Gott heil macht), *mit* seinen noch uneingeholten oder ihm vorenthaltenen Möglichkeiten (also so, wie Gott ihn gemeint hat, wie er sein könnte und vielleicht auch im Tiefsten sein wollte), kurz: dass Gott aus unseren Fragmenten ein Ganzes macht. Für eine aus der Gotteserfahrung Jesu erwachsende Hoffnung bricht im Tod der *Bezug der Person zu anderen und zum materiellen Kosmos* nicht ab, er wird durch die verwandelnde Kraft der Liebe Gottes geheilt und entgrenzt (...)“³⁵¹.

Zu betonen ist hier, dass Leiblichkeit und Körperlichkeit nicht identisch sind³⁵². Das Wort „Leib“ hat im Aramäischen (guf) wie im Griechischen (soma) eine Bedeutung, die über „Körper“ hinausgeht. Es kann auch „konkrete Person“ heißen. Das hieße, dass die Auferstehung dem Menschen in der Identität seiner Person geschieht³⁵³. Fasst man die Leiblichkeit des Menschen also als konstitutives Merkmal der menschlichen Identität auf, so

³⁴⁵ A.a.O. 652.

³⁴⁶ Vgl. a.a.O. 652.

³⁴⁷ A.a.O. 666.

³⁴⁸ Hier verstanden als das, was ganz von Gott bestimmt und durchdrungen ist, vgl. Härle, Dogmatik, 2012. 666.

³⁴⁹ Vgl. a.a.O. 666.

³⁵⁰ Vgl. Kessler, Jenseits von Fundamentalismus und Rationalismus, in: Auferstehung der Toten, 2004. 306.

³⁵¹ A.a.O.

³⁵² Vgl. Pemsal-Maier, Der Traum vom ewigen Leben, 2010. 57.

³⁵³ Vgl. Joest/ van Lüpke, Dogmatik II: Der Weg Gottes mit dem Menschen, 2012. 284.

kann infolgedessen der Glaube auch nur auf eine leibliche Auferstehung gerichtet sein³⁵⁴. „Wird die Leiblichkeit als vorübergehende Existenzform einer die menschliche Identität begründenden nicht-materiellen Seele verstanden, wird der A.glaube marginalisiert“³⁵⁵. Das Leibliche erschöpft sich nicht in seiner Fleischlichkeit. „Das wunderbar belebende Zusammenwirken des Geistes mit dem vielgliedrigen Leib ist ein Anzeichen dafür, dass der Leib in seiner Fleischlichkeit nicht aufgeht und mit seiner fleischlichen Hinfälligkeit und Endlichkeit nicht identifiziert werden muss“³⁵⁶. Der Auferstandene begegnet den Zeugen nicht in fleischlicher, sondern in leiblicher Gestalt³⁵⁷. Auch im Nizänischen Glaubensbekenntnis heißt es nicht „Auferstehung des Fleisches“, sondern „Auferstehung der Toten“, womit das Wie ausgeblendet wird³⁵⁸. Bei der Auferstehung bleibt also nicht ein unsterblicher Teil des Menschen übrig, der mit einem zeitweilig vergangenen Teil des Menschen wiedervereinigt wird. Diese Vorstellung von der Unsterblichkeit der Seele ist laut Lindemann unbiblisch. Auferstehung heißt aus biblischer Sicht Neuschöpfung³⁵⁹. Leib und Seele sind laut Kehl binäre Begriffe, die nicht etwas voneinander abgrenzen, sondern zwei Aspekte desselben Bezugsobjektes bezeichnen. Seele meint den ganzen Menschen in seiner Beziehung zu Gott³⁶⁰. Der Tod ist nicht an eine Trennung von Leib und Seele gebunden³⁶¹. Leib und Seele sind eher zwei Aspekte eines großen Vollendungsgeschehens, das zugleich individuell wie universal ist³⁶². „Der Begriff ‘Seele’ umschreibt mehr die ‘Gotttoffenheit’ des Menschen, der Begriff ‘Leib’ dagegen mehr seine ‘Erdverbundenheit’“³⁶³. „‘Fleisch’ ist der Mensch

³⁵⁴ Vgl. Schwöbel, Auferstehung, in: RGG, 1998. Sp. 919.

³⁵⁵ A.a.O.

³⁵⁶ Welker, Nicht einfach „wieder lebendig“, in: Marburger Jahrbuch Theologie XXIV, 2012. 87.

³⁵⁷ Vgl. a.a.O.

³⁵⁸ Vgl. Lindemann, Auferstehung, 2009. 128 f.

³⁵⁹ Vgl. a.a.O. 128.

³⁶⁰ Vgl. Kehl, Und was kommt nach dem Ende?, 2008. 139.

³⁶¹ Vgl. a.a.O. 143.

³⁶² Vgl. a.a.O.

³⁶³ A.a.O. 147; Auch für das neutestamentliche Verständnis von Leib und Seele ist es wichtig, die Übersetzungsmöglichkeiten zu bedenken. Für das Wort Seele steht im Neuen Testament im Griechischen das Wort *psyche*, welches jedoch häufig auch mit „Leben“, „Geist“, „Herz“, „Gemüt“, „Mensch“ o. ä. übersetzt wird, vgl. Bauer, Der Mensch hat keine Seele – der Mensch ist eine Seele, in: Bibel heute. 1/2012. 19ff.

im Blick auf seine Hinfälligkeit und Sterblichkeit und insofern er sich von Gott abwendet; 'Geist' ist er, insofern er sich von Gott erfüllen lässt. Der Mensch *hat nicht* Leib und Seele, sondern er *ist* Leib und Seele³⁶⁴. Beide sind untrennbar aufeinander verwiesen und entsprechend ist leibliche Auferstehung zu verstehen. Vogel weist darauf hin, dass moderne Vorstellungen nicht immer mit der Anthropologie der damaligen Zeit zusammenpassen. Die Vorstellung personaler Identität war eine andere, durch die Todesgrenze werde sie vieldeutig. So geht es in den Ostererzählungen nicht um die Demonstration leiblicher Auferweckung, sondern darum, den Gekreuzigten mit dem Auferweckten zu identifizieren³⁶⁵. In der gegenwärtigen Theologie kann Leib „als Realsymbol für Weltbezug, Kommunikation und Geschichtlichkeit des Menschen“³⁶⁶ verstanden werden. Die Identität der Person nach dem Tod ist mit der zu Lebzeiten gewahrt, und zwar die numerische Identität³⁶⁷. Hier lässt sich an die Berichte der NTE³⁶⁸ anknüpfen. Aus NTE lässt sich schließen, dass Selbstempfinden, Wahrnehmung und Bewusstsein nicht immer an einen materiellen funktionierenden Körper gebunden sein müssen³⁶⁹. Lüke schreibt von der „Materialisierungsfalle“³⁷⁰ und weist darauf hin, dass Zeit eine Eigenschaft der Materie ist³⁷¹. „Alle Zeitpunkte sind 'gleichzeitig' im Entbundenwerden aus der Zeit hin zur Ewigkeit. Sie verschmelzen zu einem nicht mehr zeithaften Moment (...)“³⁷². Das wirft aber auch die Frage auf, was mit dem Leichnam geschieht. Er schlägt als Problemlösung die Unterscheidung zweier Perspektive vor: „(1.) die Hinterbliebenen-Perspektive, die in einer ihr selbst und ihren Objekten essenziellen Zeitverhaftetheit, um nicht zu sagen Zeit-

³⁶⁴ Pemsel-Maier, Der Traum vom ewigen Leben, 2010. 54.

³⁶⁵ Vgl. Vogel, Der Tod im Neuen Testament vor dem Hintergrund antiker ars moriendi, in: Tod, 2018. 63.

³⁶⁶ Nocke, Was können wir hoffen? 2007. 168.

³⁶⁷ Kessler versteht unter numerischer Identität Selbigkeit, als die Person mit Ich-Wissen und Ich-Empfinden, vgl. Kessler, Auferstehung heute, in: Herder Korrespondenz spezial, 2017. 41.

³⁶⁸ Siehe Kapitel 1.2.

³⁶⁹ Vgl. Kessler, Auferstehung heute, in: Herder Korrespondenz spezial, 2017. 41.

³⁷⁰ Lüke, Auferstehung – Im Tod? Am Jüngsten Tag?, in: Auferstehung der Toten, 2004. 241.

³⁷¹ Vgl. Lüke, Auferstehung – Im Tod? Am Jüngsten Tag?, in: Auferstehung der Toten, 2004. 241.

³⁷² A.a.O. 242.

Haft verbleibt, und (2.) die Perspektive, die im Versuch der Negation dieser Zeithaftigkeit eine zumindest als Hypothese aufscheinende und als Hypothese annehmbare Existenz in Zeitlosigkeit denkt³⁷³. Lükes Ansicht nach löst sich nicht die Seele nach dem Tod vom Leib, sondern er hat ein „geschichtsbewahrendes Verständnis von Seele“³⁷⁴: „Denn wenn die zeitlebens währende Leib-Seele-Einheit wirklich und im Letzteren ernst gemeint war, dann ist die Seele der todüberdauernde Repräsentant des Menschen einschließlich seiner unverwechselbaren Geschichtlichkeit“³⁷⁵. Dennoch bleibt die Frage nach dem Leichnam bestehen. In ihm sieht Lüke auch zu Lebzeiten schon keine materielle Identität. Er ist laut Lübke auch zu Lebzeiten schon einem ständigen (auch katabolischen) Stoffwechsel unterworfen³⁷⁶:

„Die Materie insgesamt, auch diejenige, die den Körper prä- und postmortal ausgemacht hat und ausmacht, wird am zeitseitig Jüngsten Tag vollendet. Der ganze Mensch, dessen Geschichtsbezug sich in der Seele manifestiert und der erst in ihr die bleibende, Zeit übergreifende (individual-)geschichtliche Einmaligkeit erhält, wird an seinem zeitseitigen Todestag vollendet. Die nur auf den ersten und zeitseitigen Blick irritierende Diastase zwischen Vollendung des ganzen Menschen in seinem Tod und an seinem Todestag und der Vollendung seiner zuletzt vorliegenden Materialität am Jüngsten Tag ist nur ein Artefakt der zeithaften Hinterbliebenen-Perspektive“³⁷⁷.

Das zugrunde liegende Zeitverständnis ist am ehesten als Zeitjenseitigkeit zu bezeichnen. Die Annahme des Todes des ganzen Menschen hat sich durchgesetzt, nicht im Gegensatz zur Vorstellung des sterblichen Leibes und der unsterblichen Seele³⁷⁸. Doch wie lässt sich die Nach-Tod-Existenz dann denken? Andere können des Verstorbenen in Liebe gedenken, dadurch bleibt

³⁷³ Lüke, Auferstehung – Im Tod? Am Jüngsten Tag?, in: Auferstehung der Toten, 2004. 245.

³⁷⁴ A.a.O. 247.

³⁷⁵ A.a.O. 246.

³⁷⁶ Vgl. a.a.O. 247.

³⁷⁷ Lüke, Auferstehung – Im Tod? Am Jüngsten Tag?, in: Auferstehung der Toten, 2004. 248.

³⁷⁸ Vgl. Rolf, Der menschliche Tod als Aufgabe und Anfrage an die Theologie, in: Tod, 2018. 170.

der Mensch als Beziehungsgröße bestehen³⁷⁹, obgleich der Tod totale Passivität und Beziehungslosigkeit bedeutet. Eine Verteufelung des Fleischlichen geht ebenso in die Irre wie eine alleinige Fokussierung auf das Geistige³⁸⁰. „Wohl steht das Fleisch für die irdische, hinfällige und vergängliche Existenz und deren oft brutale Selbsterhaltungsinteressen. Aber dem Fleisch kommt nicht weniger als die Würde zu, die Abstammung eines Lebens und auch den Ernst und die Dramatik des göttlichen Offenbarungswillens zu markieren“³⁸¹. Die Entweder-oder-Vorstellungen von Fleisch und Geist sollten aufgegeben werden, so Welker³⁸². Letztendlich bleibt die Frage nach den Leib-Seele-Vorstellungen unbeantwortet und kann geöffnet werden zugunsten der Übergabe an Gott. So wie man bei der Frage nach dem Wie der Auferstehung nur an Gott verweisen kann³⁸³, liegt auch die Gestalt der Verstorbenen allein bei Gott³⁸⁴.

Neben der Frage nach dem Körperlichen und Seelischen ist die Frage brisant, ob Jesu Auferstehung exklusiv oder inklusiv zu verstehen ist. Aus systematisch-theologischer Sicht ist von der Eingeschlossenheit aller Menschen in die Auferstehungshoffnung auszugehen. Härle betont mit Bezug auf 1. Korinther 15, 28: „Hat die Gesamtheit der Kreaturen (...) Anteil an Gottes Schöpfungswerk und am Heilswerk Christi, dann kann sie nicht ausgeschlossen sein von der Vollendung, in der der Inbegriff der Vergänglichkeit, der Tod, vernichtet wird und Gott, dessen Wesen Liebe ist, sein wird ´alles in allem´ (I Kor 15,28)“³⁸⁵. Dabei ist Jesus nicht als der exklusiv Erhöhte zu denken, sondern Jesus kennt die Verlorenheit und Gottesferne dieser Welt und Gott ist durch Jesus in diese Verlorenheit gekommen³⁸⁶. Nur durch Jesu Tod, „die völlige Hingabe des in seiner

³⁷⁹ Vgl. a.a.O. 171.

³⁸⁰ Vgl. Welker, Nicht einfach „wieder lebendig“, in: Marburger Jahrbuch Theologie XXIV, 2012. 82.

³⁸¹ A.a.O. 83.

³⁸² Vgl. a.a.O. 84.

³⁸³ Vgl. Lindemann, Auferstehung, 2009. 130 f.

³⁸⁴ Vgl. a.a.O. 128.

³⁸⁵ Härle, Dogmatik, 2012. 667f.

³⁸⁶ Vgl. Joest/ van Lüpke, Dogmatik II: Der Weg Gottes mit dem Menschen, 2012. 286.

leiblichen Existenz erscheinenden Fürsichseins³⁸⁷, konnte Gott zur Menschheit insgesamt kommen³⁸⁸. Kleffmann weist darauf hin, dass der Gegenstand der Verkündigung nicht von seiner Bedeutung für die, die sie hören, zu trennen ist³⁸⁹: „Die Bedeutung der Verkündigung der Auferstehung liegt (...) darin, daß sich in einem geschichtlichen Moment, nämlich mit dem gekreuzigten Jesus, das Wesen Gottes neu erschließt – nämlich im Ereignis seiner Gemeinschaft mit dem Menschen, die ihn aus seinem tödlichen, weltumfassenden Umsichselbstkreisen befreit“³⁹⁰. Die Auferstehung ist im Sinne ihrer Verkündigung nur dann verstanden, wenn der Mensch von einer Teilhabe am Leben Christi ausgeht³⁹¹. „Im Glauben, daß in Christus Gott selbst das ewige Leben, das er in sich selber hat, mit dem Menschen teilt (Joh. 5,26), ist der Tod des für sich lebenden Menschen antizipiert und das ewige Leben in Gemeinschaft mit Gott bereits wirklich“³⁹². Jüngel weist genau auf diese Herausforderung hin. „Wer glaubt, hat Anteil an dem, was im Tode Jesu geschehen ist“³⁹³. Während gerade der Glaube an die Auferstehung Jesu die eigene Auferstehung gewiss machen will, macht die Fragwürdigkeit der Auferstehung aller Menschen sogar den Glauben an die Auferstehung Jesu problematisch³⁹⁴. Der Gedanke der Universalität der Auferstehung kann für Glaubende und Suchende u.U. schwer nachvollziehbar sein. Laut Jüngel hat die Theologie die Aufgabe, die Auferstehung Jesu so zur Sprache bringen, dass sie eine neue Einstellung zu Tod und Leben provoziert. Eine Einstellung zum Tod soll am Tod Jesu Christi gewonnen werden. Demzufolge muss der Tod Jesu Christi als unser Leben betreffendes Ereignis wahrgenommen werden und nicht als davon losgelöst³⁹⁵. Die Inklusivität der Auferstehung wird in der Bibel an vielen Stellen deutlich. Der Mensch ist in den großen Zusammenhang von Entstehen, Vergehen und Auferstehen

³⁸⁷ Kleffmann, Grundriß der Systematischen Theologie, 2013. 144.

³⁸⁸ Vgl. a.a.O.

³⁸⁹ Vgl. a.a.O. 145.

³⁹⁰ A.a.O.

³⁹¹ Vgl. a.a.O. 146.

³⁹² A.a.O. 244.

³⁹³ Jüngel, Tod, 1971. 131.

³⁹⁴ Vgl. a.a.O. 55.

³⁹⁵ Vgl. a.a.O. 56.

eingeschlossen: „Denn wie sie in Adam alle sterben, so werden sie in Christus alle lebendig gemacht werden“ (1. Korinther 15, 22). Auch im Römerbrief drückt sich diese Universalität aus: „Wie nun durch die Sünde des Einen die Verdammnis über alle Menschen gekommen ist, so ist auch durch die Gerechtigkeit des Einen für alle Menschen die Rechtfertigung gekommen, die zum Leben führt“ (Römer 5, 18). „Denn Gott hat alle eingeschlossen in den Ungehorsam, damit er sich aller erbarme“ (Römer 11, 32). Die Folgen der Auferstehung Christi für die Auferstehung aller Menschen sind bei Paulus positiv: „Wir sind aber getrost und haben vielmehr Lust, den Leib zu verlassen und daheim zu sein bei dem Herrn. Darum setzen wir auch unsere Ehre darein, ob wir daheim sind oder in der Fremde, dass wir ihm wohlgefallen“ (2. Korinther 5, 8-10). Paulus hatte „die Erkenntnis, daß das Christuserignis das eschatologische, alle Menschen angehende Heilsereignis ist“³⁹⁶. In 1. Korinther 15 sind eschatologische Totenaufstehung und Auferweckung Christi auf das engste miteinander verbunden und Paulus sieht die Auferstehung als „Antizipation der eschatologischen Totenaufstehung“³⁹⁷. Hauger geht sogar so weit, zu sagen, dass es ohne Christus kein Heil gibt: Christi Auferweckung und die Auferweckung aller gehören zusammen, weil es sich um *ein* Ereignis handelt und zwar insofern als das eschatologische Heil aller Menschen von Christi Auferstehung herrührt“³⁹⁸. Auch Lindemann konstatiert – mit Bezug auf Paulus –, dass es der Glaube an die Auferweckung Christi ist, die unsere Hoffnung auf die Auferstehung begründet und sich der Glaube an die Auferweckung Christi und die Hoffnung auf die Auferstehung der Toten nicht voneinander trennen lassen³⁹⁹. Härle stellt ebenfalls die Frage nach der Universalität oder Partikularität der Auferstehung. Zwei unterschiedliche Positionen sind bei ihm zu finden: 1) Alle Menschen werden zum Gericht auferweckt, dort entscheidet sich dann, ob

³⁹⁶ Hauger, Die Deutung der Auferweckung Jesu Christi durch Paulus, in: Die Wirklichkeit der Auferstehung, 2002. 36.

³⁹⁷ A.a.O. 45.

³⁹⁸ Vgl. a.a.O. 45.

³⁹⁹ Vgl. Lindemann, Auferstehung, 2009. 121.

sie am ewigen Leben oder an der ewigen Verdammnis teilhaben; 2) Durch die Auferstehung sind die Menschen von aller Sünde gereinigt (bei diesem Ansatz gibt es drei Ausgänge: Hölle, im Tod bleiben und vergehen oder Anteilhabe aller Menschen am ewigen Leben⁴⁰⁰. Dabei ist das Gericht nicht nur als die Instanz zu sehen, die Verfehlungen aufdeckt, sondern die auch gelungenes Leben ans Licht bringen kann⁴⁰¹. Auch Joest und van Lüpke verstehen das Endgericht als letztgültige Durchsetzung der Gerechtigkeit und Barmherzigkeit Gottes, das Grund zur Hoffnung gibt⁴⁰² und keine Veranlassung zur Angst vor der Hölle als finsterem, düsteren, bestrafenden Ort. Bis in die Mitte des 20. Jahrhunderts war im westlichen Christentum die Lehre des Purgatoriums, der Himmel-Hölle-Fegfeuer-Triade vorherrschend⁴⁰³. Nach reformatorischem Verständnis ist das Seelenheil durch das Evangelium zugesagt und gerade nicht durch das Purgatorium zu erlangen⁴⁰⁴. Zwischen allen heute existierenden verschiedenen eschatologischen Lehren geht es vor allem um Hoffnung⁴⁰⁵. Höllenvorstellungen werden mehrheitlich abgelehnt⁴⁰⁶. Laut Beintker schwinden auch Gerichtsvorstellungen bzw. die Vorstellungen eines Gerichts wandeln sich. Eschatologische Aussagen werden eher als Aussagen der Hoffnung interpretiert⁴⁰⁷. Jesus begegnet in der Rolle des Richters⁴⁰⁸. Der Mensch tritt im Gericht mit der Summe seiner Liebe und seines Versagens vor den Richter⁴⁰⁹. Im Endgericht manifestiert sich Diskontinuität. Der Mensch

⁴⁰⁰ Vgl. Härle, Dogmatik, 2012. 655 ff; Wobei Härle die erste und die zweite Ausgangsmöglichkeit verwirft.

⁴⁰¹ Vgl. a.a.O. 661; Vgl. 1. Kor 4, 1-5.

⁴⁰² Vgl. Joest/ van Lüpke, Dogmatik II: Der Weg Gottes mit dem Menschen, 2012. 286.

⁴⁰³ Vgl. Ebertz, Chaos im Jenseits, in: Herder Korrespondenz spezial, 2017. 10; Neben dem Himmel-Hölle-Dualismus fungiert das Fegfeuer als Zwischenzustand zum Zweck der Differenziertheit; Zur Ablehnung des Fegfeuers aus reformatorischer Sicht, vgl. Wilhelm-Schaffer, Gottes Beamter und Spielmann des Teufels, 1999. 83 ff.

⁴⁰⁴ Berger-Zell, Abwesend und doch präsent, 2013. 79.

⁴⁰⁵ Vgl. Ebertz, Chaos im Jenseits, in: Herder Korrespondenz spezial, 2017. 11f.

⁴⁰⁶ Vgl. a.a.O. 12.; Hier wäre zu klären, auf welche Vorstellungen von Hölle man sich bezieht. Auch müssen Kirchenablehnung und Höllenablehnung kein Korrelat sein.

⁴⁰⁷ Vgl. Beintker, Gottes Urteil über unser Leben, in: Gemeinsame Hoffnung über den Tod hinaus, 2013. 93.

⁴⁰⁸ Vgl. a.a.O. 95; Vgl. Mt 25, 41: „Geht weg von mir, ihr Verfluchten, in das ewige Feuer, das bereitet ist dem Teufel und seinen Engeln“.

⁴⁰⁹ Vgl. a.a.O. 96.

geht in eine Gemeinschaft mit Gott, in der das Böse nicht mehr ist⁴¹⁰. Alle Wahrheit über uns bleibt nicht länger verborgen⁴¹¹. Der Mensch ist die Gesamtheit seines Seins, Trachtens, Hoffens, Gelingens, Scheiterns. Als solcher tritt er in der Auferstehung vor Gott und in die Kommunikation mit Gott. Hoffnung ist gerichtet auf Barmherzigkeit. Es geht um Abbruch und Vernichtung, aber auch um Zurechtbringen⁴¹². Das Gericht sehen Joest und von Lüpke als Gnadenakt, durch den endgültige Gerechtigkeit durchgesetzt wird⁴¹³. Die Erwartung eines Gerichts entspricht dabei der menschlichen Heilssehnsucht⁴¹⁴. Eschatologische Bilder wie die Vorstellung von Himmel und Hölle haben keine strafende Funktion, sondern fordern den Menschen zur Auseinandersetzung mit der eigenen präsentischen Gottesbeziehung heraus⁴¹⁵. Boff sieht keine Dialektik zwischen Himmel und Erde, sondern den Himmel als Fülle der Erde⁴¹⁶. Der Himmel bietet die Gottesschau, die dem Menschen in seinem irdischen Dasein nicht möglich ist⁴¹⁷. Der Himmel ist also weniger lokal zu denken, sondern vielmehr als Sieg über den Tod und als umfassende Versöhnung⁴¹⁸. Laut Boff beginnt das Gericht schon im Leben. Der Mensch richtet sich selbst, wenn er sich der Entfremdung und Verfehlung bewusst wird. „Das Endgericht im Tod ist die bis zur Fülle gesteigerte Potenzierung der Erfahrung von Gericht und Krise, die wir schon in diesem Leben machen können“⁴¹⁹. Das Endgericht stellt Boff sich nicht vor wie eine große Endabrechnung, sondern eine End-Entscheidung, in dem der Mensch sich allem öffnen oder allem verschließen kann⁴²⁰. Der Mensch ist frei, sich gegen Gott zu entscheiden⁴²¹. Die Hölle ist nicht Gottes Werk,

⁴¹⁰ Vgl. a.a.O. 98.

⁴¹¹ Vgl. a.a.O. 99.

⁴¹² Vgl. a.a.O. 101.

⁴¹³ Vgl. Joest/ van Lüpke, Dogmatik II, 2012. 286.

⁴¹⁴ Vgl. Jes 26, 8: „Wir warten auf dich, Herr, auch auf dem Weg deiner Gerichte; des Herzens Begehren steht nach deinem Namen und deinem Lobpreis“.

⁴¹⁵ Vgl. Rahner, Einführung in die christliche Eschatologie, 2010. 70 f.

⁴¹⁶ Vgl. Boff, Was kommt nachher, 2009. 71.

⁴¹⁷ Vgl. a.a.O. 73.

⁴¹⁸ Vgl. a.a.O. 75 ff.

⁴¹⁹ A.a.O. 49.

⁴²⁰ Vgl. a.a.O. 50 f.

⁴²¹ Vgl. a.a.O. 87.

sondern Menschen Werk, nämlich die „Verhärtung des Menschen im Bösen“⁴²². Diese Verhärtung im Bösen ist die Sünde des Menschen, durch die er erlösungsbedürftig wird. Laut Joest und van Lüpke ist unter Sünde im Zwischenmenschlichen „Gleichgültigkeit des Menschen gegen den Menschen“⁴²³ zu verstehen, im Verhältnis zu Gott „die Verslossenheit des Menschen in der Sorge um sich selbst, das unaufhörliche Kreisen des Ich um das eigene Interesse, Wohl und Wehe“⁴²⁴, „im Verhältnis zu den Gütern der Schöpfung: unumschränktes Haben-Wollen“⁴²⁵. Sünde ist zu verstehen als Drang zur Auflösung des Verhältnisses, in dem der Mensch zu Lebzeiten steht. Der Tod ist das „*Fazit dieses Dranges in die Verhältnislosigkeit*“⁴²⁶. Kreuz und Auferstehung verheißen, dass Gottes Gerechtigkeit sich gegen die Sünde durchsetzen wird⁴²⁷. Sündenvergebung ist laut Kleffmann erst durch die Auferstehung gegeben⁴²⁸. Sauter betont, dass Jesus nicht nur die Sünde trägt, sondern auch Erwartungen. Er wird „zum *Hoffnungsträger dadurch, daß er die Hoffnungen der Menschen und zwar gerade ihre religiösen Hoffnungen, auf sich nimmt und mit seinem Kreuz trägt: indem er die höchsten Erwartungen an Gott für die Erneuerung der Welt und für ein erlöstes Leben durchkreuzt*“⁴²⁹. Der stellvertretende Sühnetod bleibt theologisch nicht undiskutiert. Limbeck stellt ihn fundamental in Frage. Ihm nach sei erkennbar, welche Umstände zu Jesu Tod geführt haben und sein Tod hätte unter anderen Umständen ebenso ausbleiben können⁴³⁰. „Nichts zwingt uns, in Jesu Tod ein unumgängliches gottgewolltes und gottgefälliges Opfer zur Erlösung der Menschen zu sehen“⁴³¹. Jesus selbst habe im Tod keinerlei Sinn gesehen. Unausweichlich sei der Tod für ihn aufgrund der von ihm verbreiteten Botschaft, nicht aber aufgrund der Sünden der Menschen

⁴²² Boff, Was kommt nachher, 2009. 88.

⁴²³ Joest/ van Lüpke, Dogmatik II, 2012. 63.

⁴²⁴ A.a.O. 64.

⁴²⁵ A.a.O. 65.

⁴²⁶ Vgl. Jüngel, Tod, 1979. 99.

⁴²⁷ Vgl. Joest/ van Lüpke, Dogmatik II, 2012. 268.

⁴²⁸ Vgl. Kleffmann, Grundriß der Systematischen Theologie, 2013. 141. Kleffmann verweist hier auf 1. Kor 15,14.

⁴²⁹ Sauter, Einführung in die Eschatologie, 1995. 42.

⁴³⁰ Vgl. Limbeck, Abschied vom Opfertod, 2013. 16.

⁴³¹ A.a.O. 16.

gewesen und damit sei er weder sinnvoll noch notwendig⁴³². Zudem sei Jesus von Gott enttäuscht gewesen⁴³³. Limbeck sieht dadurch dennoch nicht dem Christentum die Basis entzogen⁴³⁴. Tragend ist Jesu Botschaft vom Reich Gottes und entscheidend für Christen, danach Ausschau zu halten⁴³⁵. Immer wieder wird das Christentum auch mit dem Vorwurf konfrontiert, durch Jesu Kreuzigung habe Gewalt Einzug gehalten und das Christentum selbst sei Gewaltproduzent⁴³⁶. Jedoch führt nicht der christliche Glaube zur Gewalt, sondern er ist von Anfang an in die Gewaltspirale verwickelt, so Klumbies⁴³⁷. Das frühe Christentum verherrlicht Gewalt nicht, sondern Gewalt wird als zum Leben zugehörig erlebt⁴³⁸. Gerade aus der Gewalt der Hinrichtung Jesu erwächst eine neue Lebensperspektive⁴³⁹. „Gott versöhnt die Welt mit sich selbst, aber nicht durch das Kreuz, sondern wohl eher trotz des Kreuzes. Das Kreuz ist dann sozusagen der letzte Belastungstest der Liebe Gottes gewesen: Gott lässt sich auch durch Leiden nicht von der Liebe zu den Menschen abbringen“⁴⁴⁰, so schreibt Herbst. Er betont zudem, dass Gott dabei nicht passiv ist, nicht erwartet, dass die Menschen sich mit ihm versöhnen, „sondern Gott selbst ist das Subjekt (das Kreuz muss ´von oben nach unten´ gedacht werden)“⁴⁴¹. Welche Bedeutung hatte das Kreuz für die Jünger? Jesu Tod war für die Jünger zunächst „die völlige Verneinung der Gottesgemeinschaft“⁴⁴². Erst rückblickend sahen sie durch die Auferweckung die Gottesgemeinschaft bestätigt⁴⁴³. Im Tod herrscht durch die Sünde bewirkte Beziehungslosigkeit. Im Tod selbst erfuhr auch Jesus Gottverlassenheit. „Die Gottverlassenheit ist nicht Ausdruck der Sünde als

⁴³² Vgl. a.a.O. 57.

⁴³³ Vgl. a.a.O. 67; Vgl. Mk 15, 33-34. 37.

⁴³⁴ Vgl. a.a.O. 110.

⁴³⁵ Vgl. a.a.O. 139.

⁴³⁶ Vgl. Klumbies, Gewalt im Zentrum der christlichen Religion, in: Religion und Fanatismus, 2010. 283f.

⁴³⁷ Vgl. a.a.O. 284f.

⁴³⁸ Vgl. a.a.O. 265f.

⁴³⁹ Vgl. a.a.O. 290.

⁴⁴⁰ Herbst, Passionierte Predigt, in: theologische beiträge, 2010, 324.

⁴⁴¹ A.a.O.

⁴⁴² Kleffmann, Grundriß der Systematischen Theologie, 2013. 139.

⁴⁴³ Vgl. a.a.O.

einer eigenen Trennung von Gott, sondern Inbegriff des im Leid konzentrierten, sich hingebenden Fürsichseins, das rein vor Gott steht und darin die Wahrheit des Sünders vollzieht⁴⁴⁴. Der Glaubende kann dieses Isoliertsein von außen anschauen und sein eigenes Isoliertsein darin erkennen. „So wie der Glaubende am Kreuz die Wahrheit seines isolierten Fürsichseins erkennt und also mitstirbt, so hat er, indem er sich auf das Wort vom gekreuzigten Christus verläßt (1. Kor. 1,18 ff.), Teil an seiner ewigen Gottesgemeinschaft⁴⁴⁵“. Es geht also um unser Erkennen. Aber nicht bevor wir uns mit dem Gekreuzigten identifizieren, hat er sich laut Kleffmann mit uns identifiziert. Gott selbst vollbringt die Sühneleistung⁴⁴⁶. „Indem der Auferstandene begegnet, begegnet der ewige Gott – und sagt seine Gemeinschaft als das wahre Leben zu“⁴⁴⁷. Durch die Auferstehung ist das Getrenntsein aufgehoben und die Gemeinschaft Gottes mit den Menschen verstetigt sich. Ob dem Kreuz soteriologische Bedeutung zukommt, ist diskussionswürdig. Hier sei verwiesen auf den EKD-Grundlagentext „Für uns gestorben“, in dem es heißt: Das Kreuz ist ein Zeichen der Liebe Gottes⁴⁴⁸. Es ist heilsnotwendig, aber nicht denknotwendig⁴⁴⁹. Auch Bultmann misst dem Kreuz soteriologische Bedeutung bei: „Der Auferstehungsglaube ist nichts anderes als der Glaube an das Kreuz als Heilsereignis“⁴⁵⁰. Ohne das Kreuz wäre Jesus womöglich als Prophet gestorben und begraben. Durch

⁴⁴⁴ Kleffmann, Grundriß der Systematischen Theologie, 2013. 141.

⁴⁴⁵ Vgl. a.a.O. 142.

⁴⁴⁶ Vgl. a.a.O. 143.

⁴⁴⁷ A.a.O. 147.

⁴⁴⁸ Vgl. EKD, Für uns gestorben, 2015. 33.

⁴⁴⁹ Vgl. a.a.O. 54.

⁴⁵⁰ Bultmann, Neues Testament und Mythologie, 1988. 46; Die Theologie Bultmanns kann hier nicht ausführlich dargelegt werden. Bultmann geht es um die existentielle Bedeutung der Bibel. Um Gültigkeit des Neuen Testaments aufrechtzuerhalten, benötigt man laut Bultmann die Entmythologisierung, vgl. Bultmann, Neues Testament und Mythologie, 1988. 16. Bultmann leugnet Auferstehung deswegen aber nicht, sondern ihm geht es um den in der Verkündigung präsenten Christus. Zu Bultmanns Theologie und deren Nachwirkung schreibt Bormann, dass sie eine Anthropologie gewesen sei, also die Theologie auf ihre Relevanz für den Menschen des 20. Jahrhunderts hin befragt, vgl. Bormann, Theologie des Neuen Testaments, 2017. 21. Bultmann sieht Kreuz und Auferstehung Christi als Kerygma: „Bultmann definiert zum ersten Mal konsequent eine bestimmte theologische Vorstellung, nämlich das Kerygma von Kreuz und Auferstehung Christi, als normative Mitte einer Theologie des Neuen Testaments. Aussagen des Neuen Testaments, die von dieser Mitte abweichen, etwa die Verkündigung Jesu, bewertete er kritisch (theologische Sachkritik)“, a.a.O. 22. . Somit ist laut Bultmann die Verkündigung Jesu nicht Teil des Kerygma, da sie Kreuz und Auferstehung nicht enthalte. Damit kann nicht von expliziter, wohl aber impliziter Christologie ausgegangen werden, vgl. a.a.O.

Kreuz und Auferstehung wird Gottes Heilszusage sichtbar und Jesu Leben und Tod ist in einen größeren Sinnzusammenhang, in Gottes Schöpfungs- und Heilsplan eingeordnet. Auferstehung sieht Dorn als einzigen Grund des christlichen Glaubens⁴⁵¹. Auf die Auferstehung folgte die Völkermission, durch die der Glaube überhaupt nur weitergetragen werden konnte. Die Auferstehung Jesu ist nach Ringleben nicht ein willkürlicher Machtbeweis Gottes, sondern Gott hat hier die Vollendung seines schöpferischen Handelns herbeigeführt⁴⁵². „An Jesus ist vorweg Ereignis geworden, was Gott dem Menschen und seiner Welt bestimmt hat – die Vollendung im ewigen Leben“⁴⁵³. Es geht bei diesem Begriff von Sühne nicht etwa um einen Ausgleich oder eine Wiedergutmachung, sondern um „das Ereignis der Vergebung und Versöhnung, der Heiligung und Neuschöpfung des Menschen durch Gott selbst“⁴⁵⁴. Auch von Stosch versteht Auferstehung als „Akt der Neuschöpfung“, „die bleibende Rettung des ganzen Menschen über den Tod hinaus in der Gemeinschaft Gottes“⁴⁵⁵. Damit wird an die Persönlichkeit des Menschen angeknüpft, im Sinne einer Neuschöpfung der Schöpfung⁴⁵⁶. Auch Lindemann sieht Auferstehung als Neuschöpfung⁴⁵⁷, ebenso Moltmann, der Auferstehung beschreibt als „Leben aus dem Tode, das durch den Tod nicht mehr erniedrigt wird“, „ein schlechterdings neues Leben, das den Tod hinter sich hat“⁴⁵⁸, „eine neue Schöpfung Gottes“⁴⁵⁹. Als solche kann auch das Leben nach dem Tod oder das Ewige Leben verstanden werden. Es ist keine Verlängerung des diesseitigen Lebens, sondern ein Eingehen in die Ewigkeit, in ein Leben im Vereintsein und in der

⁴⁵¹ Vgl. Dorn, Jesus Christus, 2018. 159; Dorn schreibt eigentlich von Auferweckung, vgl. dazu Fußnote 1.

⁴⁵² Vgl. Ringleben, Wahrhaft auferstanden, 1998. 28.

⁴⁵³ A.a.O. 28; Theißen unterscheidet Tod als exemplum und Tod als sacramentum: Jesu Tod als exemplum ist zu verstehen als Modell Gottes Handelns und des Menschen Handelns. Jesu Tod als sacramentum umfasst alle Deutungen der Überwindung des Todes, vgl. Theißen, Die Religion der ersten Christen, 2001. 202.

⁴⁵⁴ Vgl. EKD, Für uns gestorben, 2015. 46 f.

⁴⁵⁵ Von Stosch, Einführung in die Systematische Theologie, 2006. 168.

⁴⁵⁶ Vgl. a.a.O.

⁴⁵⁷ Vgl. Lindemann, Auferstehung 2009. 128.

⁴⁵⁸ Moltmann, Umkehr zur Zukunft, 1977. 73.

⁴⁵⁹ A.a.O. 74.

Gemeinschaft mit Gott⁴⁶⁰. Auferstehung meint nicht Wiederherstellung⁴⁶¹, sondern es wird alles verwandelt: „heilgemacht, geläutert, zurecht-gebracht, gerichtet, erlöst, einer erfüllenden Vollendung zugeführt“⁴⁶². Der Tod ist nach Joest und von Lüpke nicht als exitus, sondern als transitus zu sehen. Mit ihm endet das Leben nicht, sondern darin vollendet sich Gottes Weg mit den Menschen⁴⁶³, „das Aufeinander-bezogen-Sein von Gott und Mensch“⁴⁶⁴ bricht nicht ab. Wie ist das Verhältnis von diesseitigem und jenseitigem Leben zu denken und wie ist das Verhältnis von Auferstehung und Ewigem Leben zu bestimmen? Der Brückenschlag zwischen diesseitigem und jenseitigem Leben ist laut Beintker Gottes Treue. Durch Gottes Erinnern an jeden Menschen werden die Verstorbenen als Auferstandene da sein. „Dann wird die Identität zwischen dem Ich, das heute hofft, und dem Ich, das in Gottes Reich sein darf, durch Gottes schöpferische Erinnerung verbürgt“⁴⁶⁵. In diesem Kontext stellt sich auch die Frage nach der Definition von Diesseits und Jenseits. Die beiden Begriffe werden oft als Gegensätze gefasst. Das Jenseits kann als in irgendeiner Weise vom Diesseits getrennte, räumliche und zeitliche Komponente verstanden werden⁴⁶⁶, als „das, was außerhalb und nach der empirisch erfahrbaren Welt ist“⁴⁶⁷. Es kann entweder endzeitlich oder als parallel zur geschichtlichen Welt verstanden werden⁴⁶⁸. Schreiber und Siemon bezeichnen es als „Hoffnungsgut“⁴⁶⁹. Um das Verhältnis von Auferstehung und Ewigem Leben zu bestimmen, müssen zunächst Zeit und Ewigkeit bestimmt werden. Zeit und Ewigkeit sind unterschiedliche Kategorien. In der Zeit ereignet sich unser Empfinden. Die Beziehung zwischen Zeit und Ewigkeit kann nur durch Gott hergestellt werden, der Zeit gibt und aufhebt. Ewigkeit ist nicht als Gegensatz zu Zeit zu denken, sondern

⁴⁶⁰ Vgl. Joest/ van Lüpke, Dogmatik II, 2012. 284.

⁴⁶¹ Vgl. Kessler, Auferstehung heute, in: Herder Korrespondenz spezial, 2017. 42.

⁴⁶² A.a.O.

⁴⁶³ Vgl. Joest/ van Lüpke, Dogmatik II, 2012. 280.

⁴⁶⁴ A.a.O. 281.

⁴⁶⁵ Beintker, Die Auferstehung der Toten auf dem Hintergrund eines neuen Verständnisses von eschatologischer Naherwartung, in: Marburger Jahrbuch Theologie XXIV, 2012. 64.

⁴⁶⁶ Vgl. Schreiber/ Siemons, Was ist „Jenseits“?, in: Das Jenseits, 2003. 9.

⁴⁶⁷ A.a.O. 10.

⁴⁶⁸ Vgl. a.a.O.

⁴⁶⁹ Vgl. a.a.O. 13.

alles Zeitliche findet seinen Ursprung in Gottes Ewigkeit⁴⁷⁰. Auferstehung und Ewiges Leben lassen sich nicht trennen: „die Auferstehung [ist] nicht weniger als das wirkliche und endgültige Kommen der Ewigkeit bzw. des ewigen Lebens in die Zeit: also nicht ein isoliertes Mirakel, sondern der Einbruch der Endvollendung. Das impliziert umgekehrt auch ein Hineingezogenwerden der Glaubenden in die Ewigkeit“⁴⁷¹ oder wie Moltmann es formuliert: Die Auferstehungshoffnung leuchtet nicht nur vorwärts, sondern auch rückwärts⁴⁷². Immanenz und Transzendenz sind nicht als Gegensätze voneinander abzugrenzen, sondern sie überlappen sich dergestalt, dass Immanenz Teil der ewigen Transzendenz ist. Auferstehung ist nicht in die Geschichte einzupassen, sondern von ihr her wird ein eigener Geschichtsbegriff geprägt⁴⁷³. Geschichtlich ist die Auferstehung, „weil sie Geschichte *stiftet*, in der man leben kann und muß, sofern sie künftigem Geschehen die Bahn weist. Sie ist geschichtlich, weil sie eschatologische Zukunft erschließt“⁴⁷⁴. Köhnlein setzt an die Stelle von raumzeitlichen Vorstellungen das Grundgefühl der Geborgenheit. Auf dieses Gefühl in allen Zeiten und Erfahrungen soll man sich konzentrieren⁴⁷⁵. Laut Korsch verdichtet sich bei der Auferstehung die Wunderfrage⁴⁷⁶. Korsch betrachtet die Auferstehung in drei Perspektiven: historisch, symbolisch und reflexiv. Zum historischen Bild: Es geht der Auferstehungsbotschaft nicht um ein historisches Faktum⁴⁷⁷. „Das historische ´Scheitern´ Jesu wird so zur Durchgangsbedingung für die Geltung seiner Botschaft“⁴⁷⁸. Zum symbolischen Bild: Auferstehung fungiert als Lösung des Todesproblems. Am häufigsten wird sie gedacht als Unsterblichkeit der Seele⁴⁷⁹. Zum reflexiven

⁴⁷⁰ Vgl. Beintker, Die Auferstehung der Toten auf dem Hintergrund eines neuen Verständnisses von eschatologischer Naherwartung, in: Marburger Jahrbuch Theologie XXIV, 2012. 65 ff.

⁴⁷¹ Ringleben, Wahrhaft auferstanden, 1998. 28.

⁴⁷² Vgl. Moltmann, Der gekreuzigte Gott, 2016. 168.

⁴⁷³ Vgl. Moltmann, Theologie der Hoffnung, 2016. 163.

⁴⁷⁴ A.a.O. 164.

⁴⁷⁵ Vgl. Köhnlein, Passion und Auferstehung Jesu, 2015. 319 f.

⁴⁷⁶ Vgl. Korsch, Einleitung: Auferstehung, Weltanschauung, Glaube, in: Marburger Jahrbuch Theologie XXIV, 2012. 4.

⁴⁷⁷ Vgl. a.a.O. 5.

⁴⁷⁸ A.a.O. 5.

⁴⁷⁹ Vgl. a.a.O. 6.

Bild: Zweierlei ist zusammen zu denken: „Einmal: Gott selbst leidet den Tod Jesu. Sodann: Gott selbst wirkt den Tod Jesu“. Jesus stand schon immer in der Beziehung zu Gott, die weiter reicht, als der Widerspruch, der sie trennen würde⁴⁸⁰. Daraus lässt sich folgern, dass auch der Widerspruch gegen Gott zum Menschsein gehört⁴⁸¹. Zudem gehört das Leiden zu Gottes Wesen selbst⁴⁸². Drittens bildet „die im Tode Jesu zu konstatierende Präsenz Gottes die wesentliche Grundlage der Auferstehung“⁴⁸³. Der Sinn der Rede vom ewigen Leben ist, „dass es das ewige Leben vor dem irdischen Tod gibt, der als solcher in das Beziehungsgeschehen von Gott her eingeklammert ist“⁴⁸⁴. Härle geht davon aus, dass ewiges Leben im neutestamentlichen Sinn erfülltes Leben ist, das nicht erst nach dem Tod, sondern schon im irdischen Dasein fragmentarisch möglich ist⁴⁸⁵. Die Hoffnung auf ewiges Leben richtet sich darauf, dass dieses erfüllte Dasein durch den Tod hindurch bestehen bleibt und im Tod seine Vollendung findet⁴⁸⁶. Biochemische Transformationen sind laut Korsch kein Widerspruch zum ewigen Leben. Nur die scheinbare Selbststeuerung geht nach dem Tod in eine Steuerung durch Gott über⁴⁸⁷. „Was sich durchhält und auch gegenüber dem Tod als souverän erweist, ist die Beständigkeit seines [Gottes] Schaffens und Neuschaffens“⁴⁸⁸. Der Tod wird also nicht umgangen, sondern einbezogen. Das ewige Leben ist das, was durch den Tod hindurch bleibt.

Genau um diese soteriologische Deutung von Tod und Auferstehung soll es schwerpunktmäßig in diesem Kapitel gehen, denn sie ist wegen ihrer Lebensnähe und persönlichen Bedeutsamkeit relevant für den nachfolgenden religionspädagogischen Teil der Arbeit. Die Soteriologie und

⁴⁸⁰ Vgl. Korsch, Einleitung: Auferstehung, Weltanschauung, Glaube, in: Marburger Jahrbuch Theologie XXIV, 2012. 9.

⁴⁸¹ Vgl. a.a.O.

⁴⁸² Vgl. a.a.O. 10.

⁴⁸³ A.a.O. 11.

⁴⁸⁴ A.a.O.

⁴⁸⁵ Vgl. Joh 3,15f.; 5,24; Röm 6,10 f.; Joh 3,14.

⁴⁸⁶ Vgl. Härle, Dogmatik 2012. 665.

⁴⁸⁷ Vgl. Korsch, Einleitung: Auferstehung, Weltanschauung, Glaube, in: Marburger Jahrbuch Theologie XXIV, 2012. 11 f.

⁴⁸⁸ Beintker, Die Auferstehung der Toten auf dem Hintergrund eines neuen Verständnisses von eschatologischer Naherwartung, in: Marburger Jahrbuch Theologie XXIV, 2012. 61.

in ihrer Mitte die Interpretation von Jesu Tod bezeichnet Frey als einen der Brennpunkte der neutestamentlich-exegetischen Diskussion⁴⁸⁹. Es kommt zu Sprachverwirrung aufgrund der Kluft zwischen Quellensprache und Beschreibungssprache⁴⁹⁰. Die Vehemenz der Diskussion kommt daher, dass „das Ganze auf dem Spiel“⁴⁹¹ steht, dass es um nicht weniger geht als „die Mitte des christlichen Glaubens“⁴⁹², als die die Auferstehung oft bezeichnet wird. Vor allem ist die diesseitsbezogene, lebensbejahende Botschaft zu betonen, die sich hinter der Auferstehung verbirgt. Gott ist ein Gott der Lebenden: „Nicht etwa deswegen, weil er mit den Toten nichts (mehr) zu tun hätte, sondern – ganz im Gegenteil – weil alle, zu denen Gott in Beziehung ist, damit am *ewigen Leben* Gottes Anteil haben“⁴⁹³. Wie oben erwähnt, sieht Lindemann auch die paulinische Auferstehungstheologie nicht als tröstend, sondern als bestimmend für die Gegenwart⁴⁹⁴. Er erwähnt in diesem Zusammenhang den „existentielle[n] Gegenwartsbezug der eschatologischen Verheißung“⁴⁹⁵. Drei Aspekte einer möglichen modernen *ars moriendi* sieht Wagner theologisch noch zu wenig bedacht: Erstens kann sich der Mensch im Sterben der Fülle Gottes hingeben. Zweitens ist

⁴⁸⁹ Vgl. Frey, Probleme der Deutungen des Todes Jesu in der neutestamentlichen Wissenschaft, in: Deutungen des Todes Jesu im Neuen Testament, 2012. 3.

⁴⁹⁰ Vgl. a.a.O. 4 f.; Die Distanz zwischen der Quellensprache und dem heutigen Sprachverständnis kann auch eine Herausforderung im schulischen Kontext werden.

⁴⁹¹ A.a.O. 7.

⁴⁹² A.a.O.; Jesu Tod wird vor allem auf den Grund, die Herkunft seiner soteriologischen Deutung befragt, vgl. Wolter, Der Heilstod Jesu als theologisches Argument, in: Deutungen des Todes Jesu im Neuen Testament, 2012. 298. Wolter weist zurecht darauf hin, dass die Frage nach dem theologischen Gebrauch dieser Deutung wichtiger ist. Die Verwendungszusammenhänge in den Blick zu nehmen, sei im Vergleich zu den Entdeckungszusammenhängen bislang vernachlässigt. Wolter untersucht Textmerkmale und stellt fest, dass die Verwendungszusammenhänge paränetisch bestimmt sind, vgl. a.a.O. 299 ff. Er unterscheidet folgende Gebrauchsweisen der Deutungen des Todes Jesu: Jesu Heilstod als Vorbild (damit ist etwa die Forderung der Liebe und Lebenshingabe gemeint und der Aufruf zur Nachfolge), Jesu Heilstod in anthropologischer Sicht als Orientierung an den Schwachen (sie begründe sich in der Annahme, dass Jesus für einen jeden gestorben ist), Jesu Heilstod als „postconversionale Mahnrede“. Die Bekehrung geschehe im alltäglichen Leben und die Adressaten vollziehen einen Identitätswechsel, ferner Jesu Tod als „christliche Identität in Abgrenzung“, entweder in Abgrenzung zur Vergangenheit oder in Abgrenzung zur Umwelt, Jesu Heilstod als eschatologische Vergewisserungsstrategie oder Jesu Heilstod als christliche Identität. Wolter versteht diese Gebrauchsweisen des Heilstodes nicht als abgeschlossen, sondern als Denkanstoß vgl. a.a.O. 306 ff.

⁴⁹³ Härle, Auferstehung, in: Religion. Themen, Unterrichtsideen, Materialien. 7.

⁴⁹⁴ Vgl. Lindemann, Die Zukunft Gottes und die Gegenwart des Menschen, in: Die Gegenwart der Zukunft, 2008. 130.

⁴⁹⁵ Vgl. a.a.O. 142.

anthropologisch der bevorstehende Tod Anhaltspunkt, sich einen Freund, einen Nächsten zu suchen. Drittens fördert er Hilfe und Solidarität⁴⁹⁶. Damit richtet Wagner den Umgang mit dem Tod stark lebensweltlich und diesseitsorientiert aus. Grethlein nimmt ein Streben nach Sicherheit wahr und betont, dass die Theologie einen Beitrag leisten kann, ängstigende Vorstellungen zu lindern im Sinne der Kommunikation des Evangeliums⁴⁹⁷. Biographiebezug als „*Nadelöhr für die religiöse Thematik*“⁴⁹⁸ hält er für wichtig. Es besteht ein Zusammenhang von Leben und Sterben. „Erlösung vom Tod ist Befreiung zu einem neuen Gottesverhältnis und zu einem neuen Selbstverhältnis“⁴⁹⁹, so Jüngel. Das Leben zu bejahen ist eine Voraussetzung für das Sterben. Dazu gehört, den Tod nicht zu verleugnen⁵⁰⁰. „Zur Konkretion wahren Lebens gehört die Konfrontation mit dem Tod“⁵⁰¹. Dabei muss der Gedanke an den Tod und ein Leben nach dem Tod laut Moltmann nicht von diesem Leben ablenken, sondern kann das diesseitige Leben auch vertiefen, „er muß uns nicht geistig abwesend finden, sondern kann uns ganz gegenwärtig machen; er muß uns nicht teilnahmslos, er kann uns ganz liebesfähig machen“⁵⁰².

Bedeutsam scheint hier vor allem die hoffnungsstiftende Dimension der Auferstehung⁵⁰³. Zunächst ist zu fragen, worauf wir überhaupt hoffen. Auf ewiges Leben, auf ein sich vollendendes Leben, ein friedliches Ende, auf ein Wiedersehen, auf Erfüllung, auf siegende Liebe, auf gelingende Kommunikation? Die Antwort auf die Frage behält den Charakter eines

⁴⁹⁶ Vgl. Wagner, *Ars moriendi*, in: *Leben wir zu lange*, 1992. 207.

⁴⁹⁷ Vgl. Grethlein, *Praktische Theologie*, 2012. 207; Zur Klärung des Begriffs Kommunikation, vgl. a.a.O. S. 144 ff., zur Klärung des Begriffs Evangelium, vgl. a.a.O. 157 ff.

⁴⁹⁸ A.a.O. 209.

⁴⁹⁹ Jüngel, *Tod*, 1979. 161.

⁵⁰⁰ Vgl. a.a.O. 162.

⁵⁰¹ A.a.O.

⁵⁰² Moltmann, *Das Kommen Gottes*, 2005. 66.

⁵⁰³ An dieser Stelle sei kurz auf den Begriff Hoffnung eingegangen. Hoffnung ist laut Duden Vertrauen in die Zukunft, Optimismus in Bezug auf das, was die Zukunft bringen wird bzw. positive Erwartung, die jemand in jemanden oder etwas setzt. Hoffnung ist einerseits positiv konnotiert, andererseits klingt das Moment der Vagheit und Unsicherheit mit; Böhnke schreibt statt von Hoffnung von Erwartung, da der Begriff Hoffnung Planung impliziere, die durch den im Tod enthaltenen Widerspruch unmöglich wird. Die Erwartung richtet sich als Hoffnung auf Vollendung in Gottes liebender Gemeinschaft, vgl. Böhnke, *Todesverständnis und Erlösungserwartung*, in: *Was uns der Tod zu denken gibt*, 2005. 66.

Wagnisses und lässt sich natürlich nicht argumentativ erzwingen⁵⁰⁴. Erkenntnistheoretisch liegt bei allen Hoffnungsentwürfen für ein Leben nach dem Tod die gleiche Ausgangslage vor: „Sie sind wissenschaftstheoretisch gesehen Hypothesen, existentiell gesehen gewagte Glaubenshoffnung“⁵⁰⁵. In Anknüpfung an die vorherigen Ausführungen zur Auferstehung kann die Antwort aber lauten: Wir können auf die sich verstetigende, bleibende Gemeinschaft mit Gott hoffen. Rahner schreibt in ihrem Vorwort zur „Einführung in die christliche Eschatologie“: „Wo die Hoffnung auf Zukunft verloren geht, geht am Ende das Humanum verloren“⁵⁰⁶. Die Eschatologie ist nicht etwa ein randständiger Bereich der Theologie. Rahner sieht sie als „durchgehende Grundstruktur (...) der Dogmatik“ und „innere Mitte von allem“⁵⁰⁷. An den Grenzen des Lebens, an den letzten Dingen entscheidet sich alles. Zeit wird weder alt-noch neutestamentarisch quantitativ, also an ihrer Befristung gemessen, sondern qualitativ, an der Erfüllung⁵⁰⁸. Rahner bezeichnet es als „anamnetische Grundstruktur“ des biblischen Geschichts- und Zeitverständnisses⁵⁰⁹. Es geht nicht um die Zeit, die endet, sondern um die bereits angebrochene, die erfüllte Zeit⁵¹⁰. „Nicht das Ende der Zeit, sondern die Zeit des Endes, der Erfüllung, kurz: die Zeit, die bleibt, müsste sich (...) als entscheidende Zeitsignatur des Christentums erweisen“⁵¹¹. Der Eschatologie geht es – wie oben bereits thematisiert - nicht nur um Hoffnung auf die Zukunft, sondern auch um Gewissheit für die Gegenwart⁵¹². Hoffnung bedeutet, dass Gott durch sein Wort seine Zusagen wahrmacht⁵¹³. Wie im

⁵⁰⁴ Vgl. Speamann, Seele und Tod, in: Seele oder Hirn, 2012. 127; Eschatologische Aussagen sind immer abduktive Aussagen, die sich aus der biblischen Überlieferung und der theologischen Dogmengeschichte ableiten, Vgl. Rolf, Der menschliche Tod als Aufgabe und Anfrage an die Theologie, in: Tod, 2018. 185. So ist auch die Frage nach dem Grund und dem Gegenstand der Hoffnung von der Auslegung der Bibel und der individuellen Aneignung abhängig.

⁵⁰⁵ Kessler, Auferstehung heute, in: Herder Korrespondenz spezial, 2017. 40.

⁵⁰⁶ Rahner, Einführung in die christliche Eschatologie, 2010. 13.

⁵⁰⁷ A.a.O. 69.

⁵⁰⁸ Vgl. a.a.O. 36 f.

⁵⁰⁹ A.a.O. 38.

⁵¹⁰ Vgl. a.a.O. 39.

⁵¹¹ A.a.O. 41.

⁵¹² Körtner, Zur Einführung, Geschichte und Eschatologie in der Theologie der Gegenwart, in: Die Gegenwart der Zukunft, 2008. 2.

⁵¹³ Vgl. Joest/ van Lüpke, Dogmatik II, 2012. 251.

Kontext des Sündenbegriffs schon erwähnt, bedeutet das Zeichen von Kreuz und Auferstehung die Hoffnung auf das Reich Gottes: „Gottes Wahrheit und Gerechtigkeit, für die Jesus sich selbst hingegeben hat, werden sich gegen alle Mächte der Sünde durchsetzen. Er selbst wird wiederkommen“⁵¹⁴. Rahner schreibt von zwei Brennpunkten, von denen die Heilserwartung bestimmt ist: „Dem christologisch fundierten ‘schon’ und dem anthropologisch orientierten ‘noch nicht’“⁵¹⁵. Das Heil ist christologisch bereits gegeben, somit gegenwärtig, aber dennoch zukünftig. Gegenwart und Zukunft werden nicht abgegrenzt. K. Rahner schreibt, dass es bei eschatologischen Aussagen nicht um einen Zusatz zu Vergangenheit und Gegenwart geht, sondern um eschatologische Gegenwart, die auf die menschliche Gegenwart ausstrahlt. Das Hoffnungsmoment gründet in Gottes Heilshandeln an Christus und an uns selbst⁵¹⁶. Hoffnung richtet sich also nicht auf eine jenseitige Zukunft aus, sondern hat präsentische Bedeutung⁵¹⁷. Das Heil ist nichts von der Welt Losgelöstes. „Heilsgeschichte ereignet sich in Weltgeschichte“⁵¹⁸. Heil vollstreckt sich übergeschichtlich. „Das vollendete Heil ist kein Moment in der Geschichte, sondern deren Aufhebung, kein Gegenstand des Besitzes oder der Herstellung, sondern des Glaubens, der Hoffnung und des Gebetes“⁵¹⁹. In der Geschichte selbst ist das vollendete Heil also nicht zu finden, aber die Weltgeschichte läuft auf das Heil zu. Auch Moltmann versteht Eschatologie nicht als rein jenseitig. Eschatologie ist ihm nach „Lehre von der christlichen Hoffnung, die sowohl das Erhoffte wie das von ihm bewegte Hoffen umfaßt“⁵²⁰; „Das Eschatologische ist nicht etwa am

⁵¹⁴ Joest/ van Lüpke, Dogmatik II, 2012. 251. 268.

⁵¹⁵ Rahner, Einführung in die christliche Eschatologie, 2010. 164.

⁵¹⁶ A.a.O. 499 ff.

⁵¹⁷ Rahner unterscheidet zwischen absoluter und innerweltlicher Zukunft: „Die absolute Zukunft ist Gott selbst, bzw. die von ihm allein zu vollbringende Tat seiner absoluten Selbstmitteilung; (...) sie ist die die Gesamtwirklichkeit umgreifende, alles in seine Vollendung setzende Bestimmung der Welt als ganzer“, Rahner, Zur Theologie der Zukunft, 1971. 213. „Die innerweltliche Zukunft des Menschen meint das, was je für eine bestimmte Gegenwart noch ausständig ist, aber innerhalb der Welt, ihres Raumes und ihrer Zeit als partikuläres Ereignis oder bestimmter Zustand dieser Welt kommen wird.“, a.a.O. 214.

⁵¹⁸ Rahner, Zur Theologie der Zukunft, 1971. 9.

⁵¹⁹ A.a.O.

⁵²⁰ Moltmann, Theologie der Hoffnung, 2016. 11 f.; Die „Theologie der Hoffnung“ hat Moltmann erstmals bereits 1964 herausgegeben.

Christentum, sondern ist schlechterdings das Medium des christlichen Glaubens, der Ton, auf den in ihm alles gestimmt ist, die Farbe der Morgenröte eines erwarteten Tages, in die hier alles getaucht ist“⁵²¹. Eschatologie ist mehr als ein Teilstück des Christentums⁵²². Eschatologie steht nicht für sich, vielmehr geht es darum, „Hoffnung als das Fundament und als Triebfeder des theologischen Denkens überhaupt aufzuweisen“⁵²³. Der Hoffnungsbegriff wird verfehlt, wenn man davon ausgeht, dass Hoffnung als etwas Vorläufiges durch Besitz des zu Erreichenden abgelöst wird⁵²⁴. Hoffnung versteht Rahner als die „bleibende Wegräumung des Vorläufigen auf die radikale und reine Unverfügbarkeit Gottes hin“⁵²⁵. Laut Nocke wandeln sich Zukunftsperspektiven und der Hoffnung geht es nicht um die letzten Dinge:

„Es geht ja primär nicht um Information, sondern um Lebensperspektiven. Nicht eine ferne Zukunft soll detailliert und genau beschrieben werden, nicht himmlische oder höllische Landschaften sollen exakt dargestellt werden, als wären sie von Geographen vermessen, sondern dem Lebensweg soll eine Richtung gegeben werden: In welcher Richtung ist etwas zu erwarten? Welche Schritte zählen? Deshalb nennen wir die Eschatologie heute auch lieber nicht ´Lehre von den letzten Dingen´, sondern ´Theologie der Zukunft´ oder ´Theologie der Hoffnung´. Hoffnungsperspektiven werden in Bildern aufgebaut [...] Sie sprechen mit dem Vorstellungsmaterial der Gegenwart von der erhofften Zukunft, und so verbinden sie Zukunft und Gegenwart miteinander“⁵²⁶.

Hoffnung versteht Nocke als „*Handeln* an der Geschichte“⁵²⁷. Sie speist sich aus Rückblick und Ausblick, aus der Erinnerung an den Gekreuzigten und

⁵²¹ A.a.O. 12.

⁵²² Vgl. a.a.O. 12.

⁵²³ A.a.O. 15.

⁵²⁴ Vgl. Rahner, Zur Theologie der Zukunft, 1971. 165.

⁵²⁵ A.a.O. 167.

⁵²⁶ Nocke, Was können wir hoffen, 2007. 26 ff.

⁵²⁷ Vgl. a.a.O. 65.

den Ausblick auf die verheißene, vollendete Zukunft⁵²⁸. Zur Frage, woher man Hoffnung beziehen kann, schreibt Nocke: „*Der Grund der Hoffnung ist Gott, der sich in guten Erfahrungen zeigte*“⁵²⁹ und leitet daraus ab: „Vier Dinge sind wichtig, damit die Hoffnung eine Chance bekommt. Erstens gute Erfahrungen – sonst fehlt der Hoffnung der lebensgeschichtliche Wurzelgrund. Zweitens das Erzählen – sonst gehen die Erfahrungen bald unter. Drittens die ausdrückliche Rede vom Gott der Hoffnung – sonst verblasst die gute Erfahrung zum zufälligen Glück. Und viertens die Einladung auf einen konkreten Weg – die Hoffnung lebt auch vom Tun der Hoffenden“⁵³⁰. Im Schlusswort zur „Einführung in die christliche Eschatologie“ schreibt Rahner:

„Christliche Hoffnung auf den Himmel provoziert mit der Zusage, dass sich die Lücke zwischen dem, was ist, und dem, was als Erhofftes sein könnte, nicht durch unser Zutun, sondern nur durch das liebende Tun eines ganz Anderen schließen wird. Gerade in diesem Modus der Hoffnung (Immanuel Kant würde sagen: im Postulat Gottes) aber wahrt sie das entscheidende ‘Humanum’. Darum gilt es den Himmel um des Menschen willen offen zu halten“⁵³¹.

Grund und Ziel unserer Hoffnung sind also ein Geschenk und nicht durch unser Zutun verfügbar. Die Auferstehungshoffnung ist auf glaubende Zustimmung angewiesen. Die Offenheit, sich einlassen und empfänglich werden für Hoffnung und ein Ja zu Gott als dem Helfenden und Hoffnungsspendenden sind wichtige Voraussetzungen. Der christliche Hoffnungsentwurf setzt Gott voraus⁵³². „Im Glauben an die Auferstehung der Toten geht es um die Anerkennung von Gottes Gottsein; es geht um Gott, wie er gegenwärtig begegnet und wie er über ‘meinen’ Tod hinaus ‘mein’

⁵²⁸ Vgl. Nocke, Was können wir hoffen, 2007. 158 f.

⁵²⁹ A.a.O. 250.

⁵³⁰ A.a.O.

⁵³¹ Rahner, Einführung in die christliche Eschatologie, 2010. 305.

⁵³² Kessler, Auferstehung heute, in: Herder Korrespondenz spezial, 2017. 40.

Gott bleiben wird“⁵³³. Die Hoffnung setzt voraus, dass der Glaubende sich öffnet und anvertraut und Hoffnung so individuelle Hoffnung werden kann. „Die Glaubens- und Hoffnungsgeste des Sich-Anvertrauens weiß nicht, wie sie gerechtfertigt wird; sie weiß „nur“ – im Vertrauenswissen des Glaubens – *wem* sie sich anvertraut. Aber dieses Glaubenswissen genügt (...). Individuelle Eschatologie reflektiert die Glaubens- und Hoffnungsgeste des Sich-Anvertrauens vor dem Hintergrund des Gottvertrauens Jesu Christi als Geste der Selbst-Übergabe im Leben und Sterben“⁵³⁴. Die Frage nach dem Wie kann negativ-theologisch von der Frage nach dem Wer überholt werden⁵³⁵. Die Hoffnung auf Auferstehung setzt ein Gottvertrauen voraus und ein Gottesbild, das Gott mehr zutraut als mit menschlichem Verstand zu fassen ist. Diese Hoffnung ist keine von der Welt losgelöste, sondern bricht in ihr und setzt sich in Ewigkeit fort. Bei allem Reden von Hoffnung soll nicht außer Acht gelassen werden, dass es für Menschen in Todesangst oder Trauer mehr als schwer ist, Hoffnung zu schöpfen. Die christliche Hoffnung kann keine sein, die jedes Gefühl glättet oder versucht, die Schwere des Todes zu nivellieren. Die christliche Hoffnung verharmlost den Tod nicht, sondern weist über ihn hinaus⁵³⁶. Es besteht ein enger Zusammenhang zwischen Todesvorstellung und Auferstehungsvorstellung. Lediglich ein Verständnis des Todes, das den Tod weder verharmlost noch überhöht, eröffnet den Zugang zur christlichen Auferstehungshoffnung. Unerwähnt

⁵³³ Vgl. Lindemann, Die Zukunft Gottes und die Gegenwart des Menschen, in: Die Gegenwart der Zukunft, 2008. 147.

⁵³⁴ Vgl. Werblich, Hoffnung für diese Welt auf eine neue Welt, in: Gemeinsame Hoffnung – über den Tod hinaus, 2013. 199; Die Einsicht, dass Auferstehung auf Glaube angewiesen ist, führt zur Frage nach der Verhältnisbestimmung von Glaube und Theologie. Rahner unterscheidet Glaube und Theologie folgendermaßen: „Glaube und Theologie gehören gewiß zusammen. Aber sie sind nicht dasselbe. Glaube ist das Ja des ganzen Menschen zu der Botschaft Gottes, die der Mensch aus dem Munde der Kirche als das Wort Gottes selbst vernimmt. Theologie hingegen ist eine methodisch geführte Bemühung um ein reflexives Verständnis dessen, was als Botschaft Gottes gehört und gläubig angenommen wurde“, vgl. Rahner, Zur Theologie des Todes, 1958. 9. Christliche Verkündigung will laut Jüngel Glauben nicht fordern, sondern ermöglichen. Es ist nicht die Auferstehung der Toten an sich, von der der christliche Glaube lebt, sondern die Auferstehung Jesu Christi, denn sie ermächtigt zur Annahme der Auferstehung aller. Die Hoffnung auf die Auferstehung speist sich also aus dem Glauben an Jesus Christus, vgl. Jüngel, Tod, 1979. 53 f.

⁵³⁵ Vgl. Werblich, Hoffnung für diese Welt auf eine neue Welt, in: Gemeinsame Hoffnung – über den Tod hinaus, 2013. 200.

⁵³⁶ Vgl. Lindemann, Auferstehung, 2009. 101.

bleiben soll zudem nicht, dass die christliche Hoffnungsperspektive sich dem Vorwurf des Vertröstens aussetzen muss. Ein wiederkehrender Vorwurf der Hoffnung gegenüber ist, dass der Mensch durch Erinnern zu sehr in der Vergangenheit oder durch Hoffen zu sehr in der Zukunft verhaftet ist⁵³⁷. Die Hoffnung kann den Menschen nicht um das Glück der Gegenwart betrügen, da sie selbst das Glück der Gegenwart ist, so Moltmann⁵³⁸. Vertrösten auf ein Jenseits nennt Moltmann „Perversion der Hoffnung“⁵³⁹. Das Bewusstsein für die ursprüngliche Osterbotschaft muss wiederhergestellt sein, nämlich dass Jesus nicht nur der Emporgehobene ist, sondern die Botschaft sich auf die Gegenwart auswirkt, so Moltmann⁵⁴⁰. „Ostern kann nicht nur heißen: Es gibt ein Leben nach dem Tode. Es muß heißen: Das Leben hier wandelt sich, es wird frei von den vielen Bedrückungen, es wird frei von Schuld und Trost“⁵⁴¹. Laut Moltmann ist Auferstehungshoffnung „eine Hoffnung gegen den Tod“⁵⁴². Er weist aber zurecht daraufhin, dass es verständlich ist, wenn Menschen keine Hoffnung haben, wenn die Zukunft ihnen keinen Anlass dazu bietet⁵⁴³. Hoffnung ist nur lebendig, wenn die Zukunft schon gegenwärtig wird⁵⁴⁴. Das Licht muss seinen Schein schon vorauswerfen, das Ziel des Hoffens muss für den Hoffenden erkennbar sein. Eine jenseitsvertröstende Hoffnung macht nicht stark, sondern schwach⁵⁴⁵. Auferstehungshoffnung ist eine Hoffnung, die das Kreuz kennt, die vom Kreuz abhängt⁵⁴⁶. Sie nimmt den Tod nicht hin, vielmehr sieht sie ihn als ´letzten Feind´⁵⁴⁷. „Die christliche Hoffnung ist ins Gelingen verliebt und nicht ins Scheitern“⁵⁴⁸. Auferstehungshoffnung ist so

⁵³⁷ Vgl. Moltmann, *Theologie der Hoffnung*, 2016. 21.

⁵³⁸ Vgl. a.a.O. 27.

⁵³⁹ Moltmann, *Umkehr zur Zukunft*, 1977. 65f.

⁵⁴⁰ Vgl. a.a.O. 72.

⁵⁴¹ A.a.O. 73.

⁵⁴² A.a.O. 94.

⁵⁴³ Vgl. a.a.O. 74.

⁵⁴⁴ Vgl. a.a.O. 76.

⁵⁴⁵ Vgl. a.a.O. 88; Moltmann bezieht Diesseitsorientierung nicht nur auf die Auferstehung, sondern auf das Verständnis vom Christentum insgesamt. Das Christentum ist nach seinem Verständnis keine Erlösungsreligion, sondern „eine umfassende Revolution der irdischen Verhältnisse“, vgl. a.a.O. 88.

⁵⁴⁶ Vgl. Moltmann, *Umkehr zur Zukunft*, 1977. 90.

⁵⁴⁷ Vgl. a.a.O.

⁵⁴⁸ Vgl. a.a.O. 91.

viel mehr als ein Vertrösten auf das Jenseits. Moltmann betont vor allem die Auswirkung der Auferstehungshoffnung auf das Leben:

„Die Auferstehungshoffnung ist keine Spekulation über ferne, postmortale Zustände. Allein die Liebe, die das Leben leidenschaftlich bewahrt, begreift die Relevanz dieser Hoffnung, weil sie durch diese Hoffnung von der Angst vor dem Tod und vor dem Verlust des eigenen Selbst befreit wird. Auferstehungshoffnung macht Menschen bereit, ihr Leben in der Liebe ganz neu zu leben und ganz Ja zu sagen zu einem Leben, das in den Tod geht. Sie entzieht dem leiblichen, sinnlichen Leben nicht die Seele des Menschen, sondern beseelt dieses Leben mit unendlicher Freude. In Erwartung der Auferstehung der Toten wirft der Hoffende den Schutzmantel der Seele von sich, in das sich das verwundete Herz gefüllt hat, um nichts mehr an sich herankommen zu lassen: Wir geben uns in dieses Leben hinein, wir entäußern uns in den tödlichen Bereich der Nichtidentität kraft der Hoffnung, daß Gott uns aus dem Tod auffinden und auferwecken und versammeln wird“⁵⁴⁹.

Glaube ist laut Moltmann nicht zu verstehen als Flucht, sondern als irdische Zukunft⁵⁵⁰. Auferstehungshoffnung hat Auswirkungen auf das Hier und Jetzt, indem sie eine bestimmte Haltung begründet – die Haltung der Liebe⁵⁵¹. „Die Transzendenz der Hoffnung wird in der Inkarnation der Liebe gelebt: Ich werde hier *ganz* leben und *ganz* sterben und dort *ganz* auferstehen“⁵⁵². Gerade nicht durch Selbstbewahrung, sondern durch Selbstentäußerung findet sich laut Moltmann der Mensch⁵⁵³. Für den Glaubenden ist der Tod nicht endgültig, die Liebe überdauert den Tod und auch der Abschied ist nicht absolut. „Nehmen wir von Menschen im Angesicht Gottes Abschied, dann ist es ein Abschied in der bleibenden Gegenwart der Ewigkeit“⁵⁵⁴, so Moltmann.

⁵⁴⁹ Moltmann, Das Kommen Gottes, 2005. 83.

⁵⁵⁰ Vgl. Moltmann, Theologie der Hoffnung, 2016. 16.

⁵⁵¹ Vgl. Moltmann, Umkehr zur Zukunft, 1977. 95.

⁵⁵² Moltmann, Das Kommen Gottes, 2005. 83.

⁵⁵³ Vgl. a.a.O. 84.

⁵⁵⁴ A.a.O. 146.

Der Trauerprozess modifiziert sich dadurch. Trauern ist nicht nur Abschiednehmen, sondern auch Teilnahme an der Verwandlung der Verstorbenen in das Ewige Leben. Wird der Tod nicht als Ende begriffen, muss auch die Trauer nicht endlos sein. So wie der Tod sich zum Ewigen Leben wandelt, wandelt sich die Trauer in Gemeinschaft mit den Verstorbenen⁵⁵⁵.

Todesangst ist jedoch ein menschliches und verständliches Phänomen. Laut Jüngel ist sie nicht zu verwechseln mit Feigheit. Die christliche Hoffnung leugnet die Angst nicht, sondern nimmt sie ernst. Die Gottverlassenheit ist dem Tod Jesu eigen. Angst und Hoffnung sind in gleicher Weise menschlich⁵⁵⁶. Christliche Hoffnung ist nicht egoistisch, sondern „Hoffnung auf Gott ist also die Hoffnung auf Gott in ihrem Kern“⁵⁵⁷. Diese Hoffnung für sich zu beanspruchen, in den eigenen Glauben zu integrieren, ist eine große Herausforderung. Stinglhammer bemerkt einerseits religiöse Sehnsucht, aber andererseits die Tatsache, dass die kirchliche Botschaft die Menschen nicht mehr erreicht⁵⁵⁸. Es geht ihm darum, „die Hauptworte der Eschatologie aufzutauen und in ihrem Pulsschlag für uns Heutige frei zu legen“⁵⁵⁹. Ihm ist wichtig, dass Eschatologie nicht reines Jenseitswissen und ein Anlass zur Bewährung im diesseitigen Leben ist⁵⁶⁰, sondern dass „die eschatologische Reichweite des einen und ganzen Heils (sich) (...) theologisch auch auf das zeitnahe Leben vor dem Tod (erstreckt).“⁵⁶¹ Stinglhammer schreibt, „(...) die eschatologische Wahrheit der Gottesfreundschaft erschließt sich dort – und nur dort – wo man sich ihr aussetzt und aus ihr zu leben beginnt (vgl. Joh

⁵⁵⁵ Vgl. Moltmann, Das Kommen Gottes, 2005. 146.

⁵⁵⁶ Vgl. Jüngel, Tod, 1979. 162 f.

⁵⁵⁷ A.a.O. 151.

⁵⁵⁸ Vgl. Stinglhammer, Eschatologie und Spiritualität, in: Theologie und Glaube, 2016. 16; Vielleicht sind es insbesondere Themen der Eschatologie die schwer zugänglich erscheinen. Morgenroth schreibt vom Weihnachts-Christentum. Er schreibt, dass die Krippe und nicht mehr das Kreuz im Mittelpunkt der Religiosität, obwohl eigentlich vom Kreuz aus das Christentum seinen Anfang nahm, vgl. Morgenroth, Weihnachts-Christentum, 2002. 130. Es gibt strukturelle Veränderungen und eine Vielheit an Sinndeutungen. Festliche und familiäre Atmosphäre des Weihnachtsfestes entspricht am ehesten dem individuellen Gefühl der Religiosität, vgl. a.a.O. 131 ff.

⁵⁵⁹ Stinglhammer, Eschatologie und Spiritualität, in: Theologie und Glaube, 2016. 17.

⁵⁶⁰ Vgl. a.a.O.

⁵⁶¹ A.a.O. 18; Unter Heil versteht Stinglhammer „die Teilhabe des geschöpflichen Menschen am trinitarischen Leben Gottes“, a.a.O.

8,32 mit 1 Joh 1,6)“⁵⁶². Die Frage nach der Zukunft beantwortete der christliche Glaube „mit der Verheißung endgültiger und allumfassender Vollendung durch Gott“⁵⁶³. Greshake fragt nach der Glaubwürdigkeit dieser Verheißung. Eschatologische Aussagen sind Hoffnungsbilder. Das Hoffen grenzt sich dabei von Wissen und Erkennen ab⁵⁶⁴. „Die Wirklichkeit, wie sie ist, mit ihren Widersprüchen, Schrunden und Abgründen, mit ihrem Dunklen und Widersinnigen ist für den Hoffenden nicht endgültig: Er baut darauf, dass alles zum Guten veränderbar ist, dass das scheinbar Ausweglose und Festgefahrene nicht definitiv das Ende ist, sondern sich auf eine gute, helle Zukunft öffnen wird, dass alles umfassen ist von einem letzten Sinn und einmündet in eine letzte Versöhnung und Heilung, ohne aber das Wie und Was zu wissen“⁵⁶⁵. Das Hoffen ist zudem ganz eng mit Bildern verbunden. Das Bild vermittelt mehr als ein Begriff⁵⁶⁶. Was sich mit Jesu Auferstehung ereignet, ist auch unser Hoffungsziel⁵⁶⁷. Greshake bezeichnet die Auferstehung als „Grund, Kern und Angelpunkt aller christlichen Hoffnung“⁵⁶⁸. Hoffnungsbilder sind nicht nur auf die Jenseitigkeit gerichtet, nicht nur Mutmacher, sondern „Zu-Mutungen, das heißt sie machen Mut, in Richtung auf die verheißene Zukunft zu handeln“⁵⁶⁹. Laut Vorgrimler heißt im Glauben sterben, sich selbst uneingeschränkt und sich ausliefernd an Gott zu übergeben⁵⁷⁰. Der Sinn von Leben und Sterben besteht darin: „Beides, Leben und Tod, zu begreifen als Wege des Erlernens dieser Liebe, die darin mündet, dass das Ich sich selber ganz und ausschließlich dem göttlichen Du anvertraut“⁵⁷¹. Die Vorstellung des glaubenden Sterbens wirft die Frage nach dem Glauben an sich auf. Härle geht davon aus, dass ein „Bestimmt-Werden

⁵⁶² A.a.O. 24.

⁵⁶³ Greshake, *Leben – stärker als der Tod*, 2008. 19.

⁵⁶⁴ Vgl. a.a.O. 28.

⁵⁶⁵ A.a.O. 29.

⁵⁶⁶ Vgl. a.a.O. 30 f.

⁵⁶⁷ Vgl. a.a.O. 43.

⁵⁶⁸ A.a.O. 44.

⁵⁶⁹ A.a.O. 55.

⁵⁷⁰ Vgl. Vorgrimler, „...und das ewige Leben. Amen!“, 2007. 38.

⁵⁷¹ A.a.O. 93.

zum Glauben“⁵⁷² zugrunde liegen muss. „Glaube ist nichts, was ein Mensch *ohne* sein Wollen oder gar gegen seinen Willen hätte, sondern er schenkt sein Vertrauen *frei*-willig – oder er verweigert es. Aber ist der Wille deswegen der anthropologische Ort des Glaubens? Gegen diese Vermutung spricht, daß es Menschen gibt, die von ganzem Herzen glauben *wollen*, aber es nicht *können*“⁵⁷³. Härle betont den Zusammenhang von Glaube und Gefühl: „Das Gefühl als das Vermögen seelisch-leiblichen Bestimmtwerdens ist offenbar die am tiefsten reichende Verankerung des Glaubens“⁵⁷⁴. Womöglich liegen darin gleichzeitig Hindernis und Chance des Auferstehungsglaubens. Härle sieht den anthropologischen Ort des Glaubens in der Gesamtheit von Wille, Gefühl und Vernunft. „Das Bestimmtwerden durch den Adressaten des Glaubens, Gott, hat also *unmittelbar* den Charakter des Sich-bestimmt-*Fühlens*, mittelbar den Charakter des Sich-bestimmt-*Wissens* und des Sich-bestimmen-*Lassens*“⁵⁷⁵. Dabei ist der Glaube ein Stück weit unverfügbar: Der Mensch ist darauf angewiesen, was ihm begegnet und womit er konfrontiert wird. Glaube ist also ein Widerfahrnis⁵⁷⁶. Andererseits kann Glaube auch gesucht werden, man kann sich in die „Hörweite des Wortes (...) begeben, das die Weckung des Glaubens verheißt“⁵⁷⁷. Auch Pannenberg geht davon aus, dass der Mensch die Erkenntnis nicht aus sich heraus gewinnt, sondern dass Gott sie ihm zuteilwerden lässt⁵⁷⁸. Demnach ist laut Pannenberg die Auferstehung nicht nur für die Glaubenden zugänglich, sondern „jedem, der Augen hat zu sehen“⁵⁷⁹. Glaube ist dafür keine zwingende Voraussetzung, vielmehr wird durch die „unbefangene Wahrnehmung“⁵⁸⁰ der Glaube geweckt. „Die Verkündigung kann nicht sagen: Die Sache ist zweifelhaft; du mußt erst den Sprung in den Glauben machen, damit du gewiß wirst. Wenn es so stünde, müßte man aufhören, Theologe und Christ zu sein. Die

⁵⁷² Härle, Dogmatik, 2012, 67.

⁵⁷³ A.a.O. 69.

⁵⁷⁴ A.a.O. 68.

⁵⁷⁵ A.a.O. 68f.

⁵⁷⁶ Vgl. a.a.O. 69.

⁵⁷⁷ A.a.O. 70.

⁵⁷⁸ Vgl. Pannenberg, Offenbarung als Geschichte, 1982. 100.

⁵⁷⁹ A.a.O. 98.

⁵⁸⁰ A.a.O. 101.

Verkündigung muß sagen: Die Sache ist unzweifelhaft gewiß, und darum kannst du alles – dein Vertrauen, dein Leben, deine Zukunft – daran setzen⁵⁸¹. Schärfl schreibt: „Weil der Tod als bohrende Frage zu denken gibt, zeigt sich auch, was der Fragende und Antwortende jeweils zu wissen beansprucht, was er zu tun sich genötigt sieht und was er zu hoffen wagt“⁵⁸². Das Leben ist nach Boff nicht nur gelebtes Leben als Sein in Gegenwart und Zukunft, sondern auch Leben als „*Sein-Können*“⁵⁸³ in Zukunft. Leben ist leben in Hoffnung und Verheißung⁵⁸⁴. „Der Mensch ist eine unbegrenzte Offenheit, gebunden an die Enge einer Konkretisierung, die ihn nicht erfasst. Er steht in der Spannung zwischen einem absoluten Streben und einer unzulänglich realisierten Tendenz. Er erfährt sich als geschaffenes und unentwegt noch zu schaffendes Wesen. Erfahrungen dieser Art vermitteln ihm den Begriff des Neuen, des Unbegrenzten, des Latenten und des Offenkundigen, des Verborgenen und des Offenbaren, von Verheißung und Erfüllung, von Antizipation und voller Verwirklichung“⁵⁸⁵. Eine entscheidende Rolle spielt dabei laut Boff die Utopie, mit der die Sehnsüchte als realisiert in die Zukunft projiziert werden⁵⁸⁶. Es bleibt die Frage, ob aus der Utopie Wirklichkeit werden kann oder ob diese Hoffnung nicht Strategien zur Selbsthilfe sind. Boff verweist auf die Anfechtbarkeit von Sinnsuche, betont aber auch, dass sich im Religiösen Hoffnung artikuliert, gerade weil sie nicht (nur) rückwärtsgewandt ist, sondern nach der Zukunft fragt⁵⁸⁷. Gemäß Boff wurde durch den auferweckten Christus die Utopie zur Topie, indem er voranging in die ‘absolute Zukunft’⁵⁸⁸. Boff sieht den Tod als Ort der wahren Geburt des Menschen. Der Tod ist „Einschnitt zwischen Zeit und Ewigkeit“⁵⁸⁹, aber er ist

⁵⁸¹ A.a.O.

⁵⁸² Schärfl, Der Tod und das Paradoxon endlicher Einmaligkeit, in: Was uns der Tod zu denken gibt, 2005. 2 f.

⁵⁸³ Boff, Was kommt nachher, 2009. 14.

⁵⁸⁴ Vgl. a.a.O. 16.

⁵⁸⁵ A.a.O. 17.

⁵⁸⁶ A.a.O. 17; Boff versteht unter Utopie weitaus mehr als Phantasie. Phantasie meint eine der möglichen Formen, in der sie Utopie ausdrücken kann, vgl. a.a.O.

⁵⁸⁷ Vgl. a.a.O. 20.

⁵⁸⁸ Vgl. a.a.O. 21.

⁵⁸⁹ A.a.O. 33.

mehr als das, er ist „erfülltes Ende, Ende als erreichtes Ziel“⁵⁹⁰. Boff nennt zwei Kurven des Menschen: Die biologische Kurve fängt klein an, mit der Geburt, der Mensch wächst, lernt, gedeiht, verbraucht sich, wird krank und alt und stirbt⁵⁹¹. Der Mensch ist jedoch nicht komplett identisch mit seinem Körper, er ist mehr als der Körper. Es besteht neben der biologischen die persönliche Kurve, welche steigt und steigt. Krisen, Misserfolge und Schwäche bringen die Kurve zum Steigen⁵⁹². Wenn der Mensch „wirklich in das eigentlich Wichtige einzutauchen imstande war und es ihm gelang, das zum Tragen kommen zu lassen, was weder Motten und Rost verzehren können, dann wurde in ihm das wahre menschliche Leben geboren, das der Sinn des biologischen Lebens ist und das dem todbringenden Hauch des Endes nicht erliegt“⁵⁹³. Der Tod kann die Entscheidung für diese Erfüllung sein, aber auch für Scheitern des Menschen, nämlich für „die, die sich in sich selbst abkapseln und dem Licht verweigern“⁵⁹⁴. Von Hoffnung ist laut Hünemann die Rede, weil dieses versöhnte Dasein anbricht, aber noch nicht vollendet ist. Das Spielfeld des Lebens sieht Hünemann so zwischen dem Menschen und seiner Welt und Gott mit Jesus Christus als Mitte⁵⁹⁵. Hünemann schreibt von „vorweisenden Kraftlinien des Glaubens“⁵⁹⁶. Nockes Grundthese lautet:

„Der Mensch findet seine Selbstverwirklichung in der Liebe. Diese Liebe, einerseits unverzichtbarer Weg zur Vollendung des Ich, hat andererseits etwas Tödlich-Gefährliches an sich. Deshalb erfährt sich der Mensch als Wesen, das zugleich lieben will und Angst vor der Liebe hat. Leben und Botschaft Jesu provozieren zum Wagnis des liebenden Engagements. Der

⁵⁹⁰ Boff, Was kommt nachher, 2009. 33.

⁵⁹¹ Vgl. a.a.O. 33 f.

⁵⁹² Vgl. a.a.O. 34 f.

⁵⁹³ A.a.O. 35.

⁵⁹⁴ A.a.O. 42.

⁵⁹⁵ Vgl. Hünemann, Glaube an die Auferstehung der Toten, in: Sterben, Tod und Auferstehung, 1984. 75f.

⁵⁹⁶ Hünemann schreibt von „vorweisenden Kraftlinien des Glaubens“, vgl. a.a.O. 78.

Glaube an die Auferstehung lässt hoffen, dass gerade im radikalen Sich-Loslassen die Liebe ´ankommt´ und das Leben gewonnen wird“⁵⁹⁷.

Von zwischenmenschlicher Liebe wird zu viel erwartet von dem, was eigentlich in der Beziehung zu Gott zu finden ist⁵⁹⁸. Eschatologie sieht Nocke als „Ort für die theologische Reflexion der Hoffnung“⁵⁹⁹. Es gehe nicht um Vertröstung auf ein Jenseits und damit einer Nivellierung des Diesseits, jedenfalls dann nicht, wenn Auferstehung nicht als Ablösung, sondern Erhöhung des Diesseitigen gesehen werde⁶⁰⁰. Nocke formuliert die These:

„Christliche Hoffnung auf Auferstehung besagt: Die Liebe wird ihr Ziel erreichen. Wer sich hingibt, sich hingebend weggibt, wer an seiner Liebe stirbt, geht in seinem Tod nicht unter, sondern kommt gerade darin zur Erfüllung seiner Liebe, zu denen, die er liebt, und zu sich selbst. Gott garantiert die Erfüllung und Vollendung der Liebe“⁶⁰¹.

Durch die Auferstehung wird das Leben nicht verändert oder aufgehoben, sondern vollendet⁶⁰². Die Auferstehung ist nicht „ein freundliches Nachspiel zu einem tragischen Leben, sondern die Bestätigung und Inkraftsetzung dieses Lebens“⁶⁰³. Auferstehung ist nach Nockes Definition die Vollendung der Liebe⁶⁰⁴. „Ewiges Leben (...) ist stets erfülltes Leben in Übereinstimmung mit der Bestimmung zur Gottebenbildlichkeit als dem Leben in Beziehung zu Gott und zu Anderen“⁶⁰⁵. Das Ewige Leben bricht schon im Diesseits an. Die Hoffnung richtet sich darauf, dass es durch den Tod hindurch bestehen bleibt⁶⁰⁶. Als bleibende Aufgabe der Theologie sieht Rolf den Tod in seiner

⁵⁹⁷ Nocke, Liebe, Tod und Auferstehung, 2005. 21; Eine Auseinandersetzung mit der Begriffsgeschichte von Eros und Agape findet sich bei Nocke, vgl. a.a.O. 34 ff. Eros sei zu verstehen als „Verlangen nach Vereinigung, Streben nach Ganzheit, nach Heilung der menschlichen Gespaltenheit“, a.a.O. 35, Agape sei die „Mitte aller christlichen Ethik“, vgl. a.a.O. 39.

⁵⁹⁸ Vgl. Nocke, Liebe, Tod und Auferstehung, 2005. 162.

⁵⁹⁹ A.a.O. 164.

⁶⁰⁰ Vgl. a.a.O.

⁶⁰¹ A.a.O. 167.

⁶⁰² Vgl. a.a.O. 169.

⁶⁰³ A.a.O. 171.

⁶⁰⁴ Vgl. a.a.O. 174.

⁶⁰⁵ Rolf, Der menschliche Tod als Aufgabe und Anfrage an die Theologie, in: Tod, 2018. 190.

⁶⁰⁶ Vgl. a.a.O.

Ambivalenz als Ende des kreatürlichen Lebens und zugleich als Bedrohung in der Verewigung von Beziehungslosigkeit auf der anderen Seite verstehbar zu machen. Darüber hinaus soll es der Theologie um einen Umgang mit dem Tod in Achtung der Würde des Menschen, um das Aushalten der Ambivalenz des Todes und um Vermittlung der Hoffnung auf die bergende Beziehung bei Gott gehen⁶⁰⁷. Jesu Menschlichkeit zeigt sich gerade in seinem Leiden und Sterben. „Diesen Zug zum niedrigen, unscheinbaren, aber realen Sein des Menschen hat die Leidensgestalt des Gekreuzigten in die Menschensohnhoffnung gebracht. Umgekehrt hat die Menschensohnhoffnung damit den wirklich Hoffnungslosen auf dieser Welt die Hoffnung Gottes gebracht“⁶⁰⁸. Durch Kreuzigung und Auferstehung findet der Mensch Hoffnung, wo Hoffnungslosigkeit besteht⁶⁰⁹. Hoffnung meint nicht, dass der Mensch aus der unerträglichen Gegenwart in eine bessere Zukunft flieht, sondern sie entsteht aus der Erinnerung an die Auferstehung und damit der Öffnung auf eine Zukunft hin, die dem Menschen versprochen ist⁶¹⁰. Sie meint also Teilhabe am bereits anbrechenden Reich Gottes. „Hoffnung, die aus der Erinnerung des Gekreuzigten geboren ist, führt darum zum Hoffen, wo nichts zu hoffen ist“ – „christliche Utopie“⁶¹¹?!

Zu guter Letzt soll dieses Kapitel kritischen Einwänden aus naturwissenschaftlicher Perspektive Rechnung tragen. Die Unverfügbarkeit der Auferstehung und die Notwendigkeit der eigenen glaubenden Zustimmung, bringen mit sich, dass sich die Theologie dem Illusionsverdacht stellen muss und die Auferstehung historisch angezweifelt wird. Daher ist die Frage zu stellen: Aus welchem Begründungszusammenhang heraus kann von Auferstehungshoffnung die Rede sein? Worauf kann sie sich stützen? Ist diese Hoffnung Abbild menschlicher Sehnsucht? Ist sie biblisch begründet, theologisch herleitbar, dem Menschen von Gott als dem Geschichtsmächtigen gegeben? Gibt es historische Hinweise auf die Auferstehung? Die Antworten

⁶⁰⁷ Rolf, Der menschliche Tod als Aufgabe und Anfrage an die Theologie, in: Tod, 2018. 196 f.

⁶⁰⁸ Moltmann, Mensch, 2009. 151.

⁶⁰⁹ Vgl. a.a.O. 152.

⁶¹⁰ Vgl. a.a.O. 154 f.

⁶¹¹ A.a.O. 155.

auf die Fragen changieren zwischen den Polen Utopie/Illusion, Hoffnung/
Vision, Realismus/ Historizität und Resignation/ Verleugnung:

Utopie/ Illusion	Hoffnung/ Vision	Realismus/ Historizität	Resignation/ Verleugnung
Auferstehungs- hoffnung ist Wunschdenken.	Auferstehungs- hoffnung ist möglich.	Auferstehungs- hoffnung ist biblisch- theologisch und in Teilen historisch nachvollziehbar.	Auferstehungs- hoffnung ist unbegründet.

Abb. 5: Pole der Denkmöglichkeiten der Auferstehungshoffnung

Auferstehungshoffnung ist auf die Zustimmung des Menschen angewiesen, setzt voraus, sich von ihr ergreifen zu lassen. Somit kann sie auch als Illusion und unbegründete Utopie oder Illusion eingestuft und auf ihre Historizität hin befragt werden.

Laut Lachmann lassen sich drei Positionen unterscheiden⁶¹²:

- 1) Die Auferstehung Jesu ist ein reales Ereignis, was durch die Überlieferungen der Erscheinungen zugrunde gelegt wird und sich durch die historisch-kritische Methode zeigen lässt.
- 2) Die Auferstehung Jesu ist ein wirkliches Ereignis, kann aber nicht anhand des neuzeitlichen Wirklichkeitsverständnisses erfasst werden. Als historisch fassbar wird nur der biblisch bezeugte Osterglaube gesehen.
- 3) Die Auferstehung Jesu ist kein Ereignis, sondern eine Deutung dafür, dass seine Sache weitergeht und nicht mit dem Tod beendet ist.

So bedeutsam die Auferstehung theologisch ist, so umstritten ist sie historisch. Sechs Ereignisse sind historisch als sehr wahrscheinlich einzustufen: „1. Die Beziehung zu Johannes dem Täufer (...), 2. Jesu Aufenthalt in Galiläa (...), 3. Seine Heilungen und Exorzismen (...), 4. Die Bildung einer Jüngergemeinschaft und evtl. auch die darauf bezogene Zwölfzahl (...), 5. Der Weg nach Jerusalem (...), 6. Der Besuch des Tempels (...)“⁶¹³. Als historische Tatsache ist auch die Kreuzigung als gängige römische Todesstrafe für Nicht-Römer zu sehen⁶¹⁴. Jesu Kreuzigung wird datiert auf den 14. Nisan des Jahres 30⁶¹⁵. Zeitpunkt war aller Wahrscheinlichkeit nach ein Freitagnachmittag um 15 Uhr. Ob Jesus ans

⁶¹² Vgl. Lachmann, Auferstehung/ Ostern, in: Theologische Schlüsselbegriffe, Bd. 1, 1999. 25 f.

⁶¹³ Bormann, Theologie des Neuen Testaments, 2017. 85.

⁶¹⁴ Vgl. Kreinecker/ Schreiber, Was ist wahr an der Kreuzigung Jesu?, in: Bibel heute 2019. 11.

⁶¹⁵ Zimmermann schreibt davon, dass Jesus entweder am 14. Nisan 30 oder 33 oder am 15. Nisan 27 oder 34n. Chr. gestorben ist, vgl. Zimmermann, Kindertheologie als theologische Kompetenz von Kindern, 2010. 250.

Kreuz gebunden oder genagelt wurde, ist nicht eindeutig geklärt⁶¹⁶. Die Grablegung Jesu fand noch am Tag der Kreuzigung statt⁶¹⁷. Laut Kessler sind die Zeugnisse, Behauptungen und Erfahrungen das Äußerste, was sich historisch an der Auferstehung dingfest machen lässt⁶¹⁸. Inhalt dieser Erfahrungen ist: „(1) Jesu ereignishaftes (...) Erscheinen aus der Macht Gottes heraus; (2) sein damit manifestes Auferweckt- und Erhöhtsein (...) in eine ganz neue Einheit mit Gott, aus der heraus er überhaupt nur – wie der unsichtbare Jahwe selbst – sich erkennbar gegenwärtig setzen (erscheinen) und sich Zeugen schaffen kann; und (3) dies als endgültiger Beginn der Endzeit, der gnädigen und heilvollen Selbstzuwendung Gottes“⁶¹⁹. Es gibt keine objektivierbaren Wahrnehmungen des Auferstandenen. Betasten, Essen u. ä. sind lediglich Stilmittel, keine naturalistischen Geschehnisse⁶²⁰. Das österliche Sehen ist unvergleichlich und nicht als Vision zu fassen⁶²¹. Es handelt sich weder um Christusvisionen, noch um Christusepiphanyen, sondern am ehesten um Christophanien, so Kessler⁶²². Es gibt keine Konkretisierung des Wie⁶²³. Sachgrund für den Osterglauben können die Erscheinungen also nicht sein⁶²⁴. Laut Pannenberg ist die Historizität der Auferstehung ohne weiteres vorauszusetzen⁶²⁵. Er nähert sich der Auferstehung einerseits traditionsgeschichtlich und systematisch, andererseits historisch und exegetisch⁶²⁶. Jesu Geschichte ist laut Pannenberg als Offenbarung zu sehen⁶²⁷. Die Erscheinungserzählungen und die Erzählungen vom leeren Grab verweisen laut Pannenberg auf die

⁶¹⁶ Vgl. Dorn, Jesus Christus, 2018. 136.

⁶¹⁷ Vgl. a.a.O. 139.

⁶¹⁸ Vgl. Kessler, Sucht den Lebenden nicht bei den Toten, 1985. 141.

⁶¹⁹ A.a.O. 152 f.

⁶²⁰ Vgl. a.a.O. 220.

⁶²¹ Vgl. a.a.O. 227.

⁶²² Vgl. a.a.O. 233.

⁶²³ Vgl. a.a.O.

⁶²⁴ Vgl. a.a.O. 238.

⁶²⁵ Vgl. Pannenberg, Grundzüge der Christologie, 1993. 103.

⁶²⁶ Vgl. Kendel, „Die Historizität der Auferstehung ist bis auf weiteres vorauszusetzen.“ Wolfhart Pannenburgs Verständnis der Auferstehung und seine Bewertung der einschlägigen biblischen Überlieferungen, in: Die Wirklichkeit der Auferstehung, 2002. 140.

⁶²⁷ Vgl. a.a.O. 141.

Historizität, die Faktizität der Auferstehung⁶²⁸. Dem leeren Grab wird häufig historische Basis zugestanden. Vier verschiedene Deutungen sind diesbezüglich - wie oben bereits thematisiert - zu finden: Jesus wurde tatsächlich wiederbelebt⁶²⁹, der Leichnam wurde gestohlen⁶³⁰, es fand eine Entrückung unvorstellbarer Art statt oder das Grab wurde verwechselt⁶³¹. Welker fasst Gründe für die Historizität zusammen, die vielfach diskutiert wurden: Die Auferstehungszeugnisse sind zeitlich breit gestreut, die Erscheinungen gingen nicht alle in Enthusiasmus über und die Erscheinungszeugnisse und Erzählungen vom leeren Grab werden als Hinweis auf Historizität gedeutet⁶³². Pannenberg geht damit von objektiver Realität des Ostergeschehens aus. Von Objektivität kann insofern die Rede sein, als das Ostergeschehen durch die Grabestradiation und durch die Erscheinungstradition bestätigt und plausibilisiert wird und daher nicht nur der subjektiven Realität entsprechen kann⁶³³. Demgegenüber steht Lüdemann als Vertreter der subjektiven Visionstheorie. Dieser Theorie entsprechend ist das leere Grab unhistorisch. Der Osterglaube ist durch die Erscheinungen des Auferstandenen entstanden, die Lüdemann psychologisch deutet. Die Visionen enthalten aber eine theologische Wahrheit, so etwa die Begegnung mit der Ewigkeit⁶³⁴. Lüdemann gilt als einer der vehementesten Bestreiter der Historizität der Auferstehung. Er gelangt zu der Ansicht, dass Jesu Auferstehung nicht stattfand und sorgt mit dieser These für Furore. Jesu Kreuzigung und Tod sei unbestritten⁶³⁵, aber die Erscheinungen des Auferstandenen sieht Lüdemann nur in der Phantasie, der Erinnerung, der Imagination der Anhänger Jesu⁶³⁶. Er schreibt: „Historische Forschung zeigt

⁶²⁸ Vgl. Kendel, „Die Historizität der Auferstehung ist bis auf weiteres vor auszusetzen.“ Wolfhart Pannenburgs Verständnis der Auferstehung und seine Bewertung der einschlägigen biblischen Überlieferungen, in: Die Wirklichkeit der Auferstehung, 2002. 156.

⁶²⁹ Vgl. Welker, Die Wirklichkeit der Auferstehung, in: Die Wirklichkeit der Auferstehung, 2002. 313.

⁶³⁰ Vgl. a.a.O.; So z.B. bei Lüdemann.

⁶³¹ Vgl. a.a.O. 314.

⁶³² Vgl. a.a.O. 315.

⁶³³ Vgl. Theißen/ Merz, Der historische Jesus, 2011. 421 sowie Pannenberg, Grundzüge der Christologie, 1990. 85.

⁶³⁴ Vgl. Theißen/ Merz, Der historische Jesus, 2011. 421f.

⁶³⁵ Vgl. Lüdemann, Die Auferweckung Jesu von den Toten, 2002. 40.

⁶³⁶ Vgl. a.a.O. 153.

mit unumstößlicher Sicherheit: Jesus wurde gar nicht von den Toten auferweckt, obwohl der frühchristliche Glaube dies bekennt und die Kirche darauf gebaut ist.“⁶³⁷ Lüdemann geht so weit, dass man sich auf der Grundlage der Annahme der Auferstehung nicht mehr Christ nennen könne⁶³⁸. Er unterzieht die frühchristlichen Zeugnisse der Auferstehung einer kritischen Prüfung und konstatiert, dass diese nicht stattfanden und dem Wunschdenken der Menschen entsprangen. Thesen, die nicht unkritisch betrachtet wurden... Die Auseinandersetzung mit der Historizität der Auferstehung hält Lüdemann für notwendig, da es sich um ein Ereignis in Raum und Zeit handelt⁶³⁹. Er tritt Argumenten, die gegen die Auseinandersetzung mit den historischen Aspekten der Auferstehung angebracht werden, entgegen: Häufig wird angemerkt, es gebe keine Augenzeugenberichte der Auferstehung, jedoch liegt ein Augenzeugnis von Paulus vor⁶⁴⁰. Zudem seien die Auferstehungstraditionen und historischen Quellen unentwirrbar, Lüdemann lässt Unerklärbarkeit jedoch nicht einfach stehen⁶⁴¹. Die Auferstehung als Wunder entziehe sich historischem Denken, so wird es oft angemerkt, jedoch könne laut Lüdemann eine übernatürliche Erklärung auch historisch wahrscheinlich sein⁶⁴². Zudem werde oft angeführt, dass außerhalb des Glaubens nicht von Auferstehung gesprochen werden könne, doch müssen laut Lüdemann Glaube und Vernunft nicht getrennt sein. Ein weiterer Vorwurf Lüdemans ist, dass der Auseinandersetzung mit der Auferstehung immer schon eine Deutung innewohnt, jedoch treffe dies, so Lüdemann, auf alle Texte zu, dennoch könnten sie auf ihre Historizität hin befragt werden⁶⁴³. Jesu Tod als Folge der Kreuzigung ist historisch unbestreitbar⁶⁴⁴. Der geschichtliche Ertrag der Verkündigung des

⁶³⁷ A.a.O..

⁶³⁸ Vgl. a.a.O.

⁶³⁹ Vgl. a.a.O. 12.

⁶⁴⁰ Vgl. a.a.O. 19.

⁶⁴¹ Vgl. a.a.O. 19 f.

⁶⁴² Vgl. a.a.O. 20.

⁶⁴³ Vgl. a.a.O.

⁶⁴⁴ Vgl. a.a.O. 40.

Auferweckten im leeren Grab bei Markus sei gleich Null⁶⁴⁵, gleichermaßen der der Erscheinungen des Auferstandenen⁶⁴⁶, ebenso bei Lukas⁶⁴⁷. Vom Diebstahl des Leichnams kann laut Lüdemann nicht ausgegangen werden, da die Jünger/innen nicht wussten, wo Jesus begraben war. Auch die Bestechung der Grabwachen ist historisch nicht haltbar. Damit hätten sie sich in größte Gefahr gebracht⁶⁴⁸. „Historische Forschung zeigt mit unumstößlicher Sicherheit: Jesus wurde gar nicht von den Toten auferweckt, obwohl der frühchristliche Glaube dies bekennt und die Kirche darauf gebaut ist. Um an dieser Stelle jede verbliebene Unklarheit auszuräumen, füge ich hinzu: Der Glaube der ältesten Christen einschließlich des Paulus schloss die Behauptung der Faktizität der Auferstehung Jesu ein“⁶⁴⁹. Damit sei „die Grundfeste der mächtigsten und zahlenmäßig größten Religion dieser Erde zerstört, das christliche Leben nur noch Schein“⁶⁵⁰. Auch wenn man Abstand von Lüdemanns radikaler Sicht nimmt, können die Weltdeutung und auch die Annahmen darüber, was nach dem Tod kommt, durchaus ohne Gottesglauben auskommen. Härle verweist auf die naturalistische Antithese, die eine Dominanz in den Naturwissenschaften und Naturgesetzen sieht: „Zur Erklärung der Existenz des Universums und aller in ihm vorkommenden Ordnungen, Ereignisse und Prozesse ist die Hypothese „Gott“ *nicht* erforderlich“⁶⁵¹. Alles, was sich nicht in das naturwissenschaftlich geprägte Weltbild eingliedern lässt, kann dabei schon eine Störgröße sein. „Das krampfhaft bis verkrampfte Bemühen, alles und jede ins physikalistische Korsett zu zwingen; wenn das aber bei einer Gegebenheit nicht gelingt, dann diese Gegebenheit einfach für nichtexistent zu halten – all das wird hoffentlich einmal genauso kurios erscheinen wie, heute, die verzweifelte Versuche vieler Denker des 19. Jahrhunderts, die elektromagnetischen Phänomene gemäß Modellvorstellungen der Mechanik begreifen zu wollen“⁶⁵². Das

⁶⁴⁵ Vgl. Lüdemann, Die Auferweckung Jesu von den Toten, 2002. 73.

⁶⁴⁶ Vgl. a.a.O. 75.

⁶⁴⁷ Vgl. a.a.O. 101.

⁶⁴⁸ Vgl. a.a.O. 85 f.

⁶⁴⁹ A.a.O. 156.

⁶⁵⁰ A.a.O.

⁶⁵¹ Härle, Dogmatik, 2012, 275.

⁶⁵² Meixner, Leib-Seele-Dualismus und Auferstehungshoffnung, in: Seele oder Hirn, 2012. 83.

Ignorieren ganzer Erfahrungsfelder geht laut Meixner zurück auf eine „ontologische Abneigung gegen alles Übernatürliche“⁶⁵³ oder auf die Angst, es gehe nicht mit rechten Dingen zu⁶⁵⁴. Selbstverständlich kann das Dilemma der Kritik an der Theologie nicht zugunsten der Naturwissenschaft durch religiöse Überzeugungsarbeit oder religiöse Vereinnahmung gelöst werden. Viel eher hat die christliche Vorstellung vom Leben nach dem Tod Mut machende Funktion, der ein Mensch sich entziehen oder hingeben kann. Die theologische Dogmatik ist nämlich nicht in der Pflicht der Beweisführung. Die Aufgabe der Dogmatik kann nicht in der Beweisbarkeit der Faktizität und Historizität der Auferstehung liegen, sondern in ihrer theologischen Bedeutung. Die Passionserzählungen können nicht als Tatsachenberichte verstanden werden, sondern als theologische Deutung⁶⁵⁵. „Man kommt der Eigenart des Auferstehungsgeschehens nahe, wenn man es als unvergleichliches Glaubensereignis versteht, das sich mit seinem lebensförderlichen Kerngehalt vor allem dem Glauben erschließt“⁶⁵⁶. Das heißt, dass die naturwissenschaftlichen Erkenntnisse für die Erschließung der Osterbotschaft nicht konstitutiv sind. Ist damit gesagt, dass Auferstehung als nicht beweisbar zugleich unwahr ist? Wahrheit lässt sich nicht auf menschliches Erkenntnisvermögen reduzieren. Wahr ist nicht nur, was verifizierbar und beweisbar ist. Hier liegt ein anderer Wahrheitsbegriff zugrunde. In welcher Art kann eine theologische Antwort demgemäß wahr und verbindlich sein? Es kann laut Jüngel nur die „*Verbindlichkeit* des Glaubens“⁶⁵⁷ sein. Es stellt sich die Frage nach der Notwendigkeit einer solchen theologisch verbindlichen Antwort. Notwendigkeit besteht aus christologischer und anthropologischer Sicht, so Jüngel⁶⁵⁸: Der christliche Glaube ist davon bestimmt, dass die Frage nach dem Tod beantwortet wird.

⁶⁵³ A.a.O.

⁶⁵⁴ Vgl. a.a.O.

⁶⁵⁵ Vgl. Kreinecker/ Schreiber, Was ist wahr an der Kreuzigung Jesu?, in: Bibel heute 2019. 11.

⁶⁵⁶ Lachmann, Auferstehung/ Ostern, in: Theologische Schlüsselbegriffe, Bd. 1, 1999, 26.

⁶⁵⁷ Vgl. Jüngel, Tod, 1979. 39.

⁶⁵⁸ Vgl. a.a.O. 40.

Zudem handelt es sich um eine Frage, die den Menschen unbedingt angeht⁶⁵⁹. Ewald beschäftigt sich mit naturwissenschaftlichen Denkmöglichkeiten einer Fortexistenz nach dem Tod. Will man aus der Perspektive der Physik nach dem Jenseits fragen, sind ihm nach zwei Fragestellungen wichtig: Wie kann ein erweiterter Kosmos zu denken sein, der Träger des neuen Seins ist? Wie ist eine über den Tod hinausreichende Lebensstruktur zu denken?⁶⁶⁰ Die erste Frage führe zur Überlegung eines vierdimensionalen Kosmos⁶⁶¹. Moderne Kosmosvorstellungen lassen eine Offenheit zum Jenseits hin zu⁶⁶². Die Möglichkeit einer Fortexistenz nach dem Tod sieht Ewald nur darin, „von einer völlig neuartigen Wirklichkeit zu sprechen, die mit unserem Kosmos nichts zu tun hat“⁶⁶³. Ewald spricht sich gegen einen Illusionsvorwurf gegenüber der Theologie aus materialistischer Sicht aus und betont, dass die moderne Physik sich nicht einer Öffnung zum Jenseits hin verschließt. Fragen der Lebensentstehung und des Nach-Todes werden immer ein Stück weit ungelöst bleiben⁶⁶⁴. Es geht der Theologie laut von Stosch nicht darum, nach dem Grund des letzten Seins zu fragen⁶⁶⁵. Es geht um das Warum, nicht um das Wie, wobei ein gleichberechtigter Dialog beider Frageperspektiven durchaus wichtig ist⁶⁶⁶. Naturwissenschaft vermag nicht die Schöpfungstheologie zu beweisen oder zu widerlegen⁶⁶⁷. Beide Frageperspektiven können koexistieren und sich ergänzen, sie müssen nicht konkurrieren. Die EKD setzt sich in dem oben bereits erwähnten Grundlagentext „Für uns gestorben“ auch mit der Bedeutung von Leiden und Sterben Jesu Christi mit der Frage auseinander, ob der christliche Glaube nicht auch ohne die große Bedeutung der Auferstehung auskommt. Die Evangelien laufen jedoch auf die Auferstehung zu⁶⁶⁸. Zur Frage der

⁶⁵⁹ Vgl. Jüngel, Tod, 1979. 41.

⁶⁶⁰ Ewald, Die Physik und das Jenseits, in: Auferstehung der Toten, 2004. 140.

⁶⁶¹ Vgl. a.a.O. 141.

⁶⁶² Vgl. a.a.O. 142.

⁶⁶³ A.a.O. 139.

⁶⁶⁴ Vgl. a.a.O. 162.

⁶⁶⁵ Vgl. von Stosch, Einführung in die Systematische Theologie, 2006. 169.

⁶⁶⁶ Vgl. a.a.O. 170.

⁶⁶⁷ Vgl. a.a.O. 171.

⁶⁶⁸ Vgl. EKD, Für uns gestorben, 2015. 164; Der Text versteht sich als Orientierungshilfe für eine breite Leserschaft, vgl. a.a.O. 19. Die EKD gibt hierbei vor, eindeutige Antworten zu haben, was

Historizität heißt es, dass die Kreuzigung historisch kaum bestreitbar ist⁶⁶⁹. Die Bedeutung des „für uns gestorben“ lässt sich nur verstehen, wenn man nicht nur nach dem Historischen fragt, sondern den Erkenntnisgewinn durch die Auferstehung für die ersten Christen bedenkt⁶⁷⁰. Die Frage nach der historischen Wahrheit der Auferstehung bringt den Suchenden und Glaubenden sicherlich auf falschen Pfad. Die Absicht der Verfasser der Osterberichte liegt nicht in Beweisführung. Hätten sie die Auferstehung beweisen wollen, hätten sie die Auferstehung beschreiben können, um sie glaubhaft zu machen. Die Auferstehung selbst wird aber, wie oben ausführlich erörtert, nirgends beschrieben, sondern stets bezeugt. Es geht nicht um objektive Beweiskraft. Der Wahrheitsgehalt fällt weder der Objektivität noch der Subjektivität anheim. Die Auferstehung ist nicht objektiv beweisbar bzw. beweisbedürftig, sie ist aber auch nicht auf subjektives Fürwahrhalten angewiesen.

In diesem Sinne sind die biblischen Erzählungen von der Auferstehung – um in dem Bild des diesem Kapitel vorangestellten Zitats zu bleiben – Brücken, die die Verbindung zwischen damaligem Glauben und heutigem Fürwahrhalten schlagen. Durch Erschließung und Aneignung wird die Botschaft der Auferstehung lebendig im Hier und Jetzt.

durchaus kritisch zu sehen ist. Nichtsdestotrotz handelt es sich um eine wichtige kirchliche Positionierung zur Bedeutung der Auferstehung.

⁶⁶⁹ Vgl. EKD, Für uns gestorben, 2015. 26.

⁶⁷⁰ Vgl. a.a.O. 28.

„Mit dem Tode umzugehen,
ist die Schule des Glaubens“.

(Martin Luther)

1.4 Religionspädagogischer Zugang

In diesem Kapitel geht es nun um die Bedeutung und Relevanz der biblisch- und systematisch-theologischen Inhalte für die Jugendlichen und die religionspädagogischen Grundlagen der Themen Tod und Auferstehung für die Schule. Gegenstand der Religionspädagogik ist Religion in pädagogischen Prozessen⁶⁷¹. Sie ist damit eine Theorie der Praxis⁶⁷² und eine „*Verbundwissenschaft mit eigener Forschungslogik*“⁶⁷³. Häufig wird die theologische neben der pädagogischen Dimension als zweitrangig betrachtet⁶⁷⁴. Religionspädagogik im 21. Jahrhundert hat Bezug zu theologischen und anthropologischen Wissenschaften, sie ist laut Leimgruber Pädagogik und Theologie – „pädagogisch orientierte Theologie“⁶⁷⁵. Religionspädagogik beschäftigt sich mit der „*Theorie und Praxis religiöser Lern- und Bildungsprozesse, die entlang der ganzen Biografie stattfinden und in diversen Institutionen mitverankert sind*“⁶⁷⁶. Die vorangestellten biblisch- und systematisch-theologischen Überlegungen sind im nächsten Schritt also pädagogisch zu durchdringen. Welche theologischen Inhalte sind elementar und bedeutsam für die Schüler/innen? Kunstmann stellt die These auf, dass die philosophische Ästhetik⁶⁷⁷ weitaus bedeutsamer für die Religionspädagogik ist als die systematischen Bezüge⁶⁷⁸. Der Systematik kommt damit kein unwichtigerer, sondern ein anderer Platz zu. Sie gibt nach

⁶⁷¹ Vgl. Schulte/ Wiedenroth-Gabler, Religionspädagogik, 2003. 12.

⁶⁷² Vgl. a.a.O. 13.

⁶⁷³ Leimgruber, Religionspädagogik als Verbunddisziplin, in: Religionspädagogik im 21. Jahrhundert, 2004. 200.

⁶⁷⁴ Vgl. a.a.O. 202.

⁶⁷⁵ A.a.O. 200.

⁶⁷⁶ A.a.O. 203.

⁶⁷⁷ Unter philosophischer Ästhetik werden Ausdrucks- und Gestaltungsformen verstanden.

⁶⁷⁸ Vgl. Kunstmann, Zwischen allen Stühlen, in: Religionspädagogik im 21. Jahrhundert, 2004. 246.

Kunstmann nicht Inhalte vor, sondern sichtet und begleitet sie fachlich⁶⁷⁹. Es gibt verschiedene Modelle des Zueinanders von Theologie und Religionspädagogik. Englert unterscheidet vier Modelle: „1. Religionspädagogik als praktischer Appendix einer theologischen Prinzipienwissenschaft, als Kunstlehre von der methodisch geschickten Vermittlung theologischer Erkenntnis in das Feld christlich-kirchlicher Erziehungs- und Bildungspraxis. (...) 2. Religionspädagogik als Moment der aller theologischen Arbeit immanenten Verpflichtung zu Gegenwartsbezug und Praxisrelevanz, als eine Art inneres Prinzip aller theologischen Lehre und Forschung. (...) 3. Die Religionspädagogik als regionale Pädagogik. Die Religionspädagogik ist aus dieser Sicht nicht eine Disziplin der Theologie, sondern der Erziehungswissenschaft. (...) 4. Religionspädagogik als ein wichtiges Moment der für die Theologie indispensable Reflexion auf den Bewährungszusammenhang christlichen Glaubens“⁶⁸⁰. Dieser Arbeit liegt das Verständnis des vierten Modells, das eine Dialektik zwischen Theorie und Praxis annimmt und den Religionsunterricht mehr als Kommunikationsraum ansieht denn als Vermittlungsraum. Religionspädagogik wird hier definiert „als wissenschaftliche Reflexion auf den aktuellen Bewährungszusammenhang christlichen Glaubens – im weiten Feld gesellschaftlicher Problemlagen und individueller Formen der Sinnvergewisserung. In der kritischen Analyse und konstruktiven Orientierung solchen Bewährungsbemühens beansprucht sie, im eigentlichen und ungeschmälerten Sinne Theologie zu treiben“⁶⁸¹. Welche

⁶⁷⁹ Vgl. Kunstmann, Zwischen allen Stühlen, in: Religionspädagogik im 21. Jahrhundert, 2004. 246.

⁶⁸⁰ Englert, Religionspädagogische Grundfragen, 2007. 40 ff.

⁶⁸¹ A.a.O. 43; Didaktisch realisiert ist dieser Ansatz in der Korrelationsdidaktik, nach der Erfahrung und Tradition konzeptionell eingebunden werden. Es gibt verschiedene Modelle der Korrelation von Erfahrung und Tradition. Offenbarung und Tradition könne als wichtiger angesehen werden als Erfahrung oder Erfahrung als entscheidend für religiöse Wahrnehmung begriffen werden oder Erfahrung und Tradition korrelieren, vgl. Prokopf, Religiosität Jugendlicher, 2008. 33 ff. Es gibt Positionen, die eher ein „freies Korrelieren“ (a.a.O. 52) von Erfahrung und Tradition vorsehen – die induktive Korrelationsdidaktik – und solche, denen es von der Basis der christlichen Tradition um ein Konfrontieren der Erfahrung mit Tradition geht – die deduktive Korrelationsdidaktik, vgl. a.a.O. 52.

Rolle spielt dabei noch Tradition⁶⁸²? Wenn man Tradition bewahren will, braucht es „(k)ritische Auseinandersetzung, immer wieder neue Interpretation, kontroverses Gespräch, kreative Transformation“⁶⁸³. Englert bezieht sich auf das Verständnis von Wahrheit als symphonisch⁶⁸⁴. „Demnach erhält jeder Glaubensinhalt seinen vollen Klang erst im Resonanzraum der Gesamtkomposition“⁶⁸⁵. Tradition hat verschiedene Dimensionen: Zum einen hat sie eine semantische Dimension, sie ist ein „inter-textuelles Gewebe“⁶⁸⁶ und selbst immer schon Kommentar zu biblischen Texten. Zum anderen hat sie eine pragmatische Dimension, nämlich insofern, als sie sich lebenspraktisch vollzieht⁶⁸⁷. Und sie hat eine syntaktische Dimension insofern, als sie innovativ ist und das Durchdringen des Wandels der verschiedenen Auffassungen von Tradition durch die Zeit hindurch voraussetzt⁶⁸⁸. Wenn nur ein Teil wegbriecht, entfaltet sich nicht mehr die volle Bedeutung. „Was die Religionssoziologie ´Patchwork-Religiosität´ genannt hat, orientiert sich nicht mehr an der Architektur eines gemeinsamen Bekenntnisses, sondern an den Bauplänen des Einzelnen“⁶⁸⁹. Deutung und Auslegung der christlichen Tradition wird deutlich vielfältiger und diese Vielfalt wird akzeptiert. Dadurch muss Tradition nicht mehr bekämpft werden, so Englert. Gerade weil sich ihre Verbindlichkeit aufgehoben hat, ist eine Rückkehr zu Traditionen möglich⁶⁹⁰. Laut Nipkow bedarf es eines profilierten Religionsunterrichtes mit der Theologie als Bezugswissenschaft⁶⁹¹. Die Theologie muss für den Unterricht transformiert werden aufgrund des Unterschieds zwischen Bildung und Wissenschaft. Es darf nicht bloß um

⁶⁸² Tradition war in der traditionellen Gesellschaft gekennzeichnet durch „erstens exklusive Gültigkeit, zweitens allgemeine Zustimmung und drittens umfassende Relevanz“, Englert, Auf einmal gar nicht mehr von gestern, in: Subjektwerdung und religiöses Lernen, 2005. 65.

⁶⁸³ Englert, Auf einmal gar nicht mehr von gestern, in: Subjektwerdung und religiöses Lernen, 2005. 66; Englert bezieht sich hier auf Giddens, Tradition, in: Entfesselte Welt, 2001.

⁶⁸⁴ Englert bezieht sich hier auf Balthasar, Die Wahrheit ist symphonisch, 1972.

⁶⁸⁵ Englert, Auf einmal gar nicht mehr von gestern, in: Subjektwerdung und religiöses Lernen, 2005. 68.

⁶⁸⁶ A.a.O.

⁶⁸⁷ Vgl. a.a.O. 68 f.

⁶⁸⁸ Vgl. a.a.O. 69.

⁶⁸⁹ A.a.O. 70.

⁶⁹⁰ Vgl. a.a.O.

⁶⁹¹ Vgl. Nipkow, Kindertheologie und Elementarisierung, 2011. 183 ff.

Vermittlung, sondern muss um Selbstwerdung gehen⁶⁹². „Die Transformation von Theologie im Unterricht meint also an erster Stelle, dass wissenschaftliche Erkenntnisse, Erklärungen und Theorien oder Argumentationsweisen unter dem Aspekt der Bildung neu erschlossen, für den Unterricht nach pädagogischen Erfordernissen ausgewählt und gemäß der Ziele des Bildungsprozesses neu geordnet werden müssen“⁶⁹³. Der zweite Grund für die Transformation der Theologie liegt in der Natur der kindlichen Aneignung. Der kindliche Aneignungsprozess ist anders als der der Wissenschaft⁶⁹⁴, was in Teilen ebenso für die jugendliche Erschließung theologischer Fragen gilt.

Im Sinne der Jugendtheologie geht es um einen gleichberechtigten Dialog zwischen Schüler/innen, Lehrperson und Fachwissenschaft. Eine einseitige Abhängigkeit oder Hierarchie gibt es nicht⁶⁹⁵. Nach diesem Verständnis ist nicht nur die Theologie pädagogisch, sondern auch die Pädagogik theologisch orientiert.

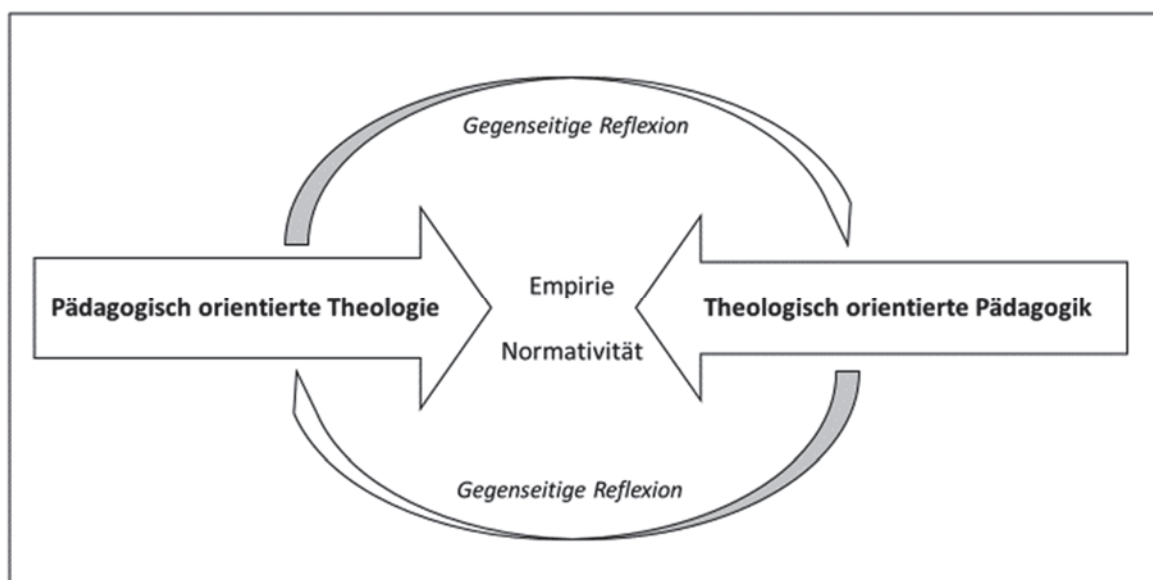


Abb. 6: Verhältnis von Pädagogik und Theologie

⁶⁹² Vgl. a.a.O. 185.

⁶⁹³ A.a.O. 186.

⁶⁹⁴ Vgl. a.a.O.

⁶⁹⁵ Vgl. dazu Kapitel 2.3.

Die Theologie und die Religionspädagogik mit all ihren Verbunddisziplinen sollten sich gegenseitig reflektieren. Aktuelle Religionspädagogik changiert zwischen Empirie und Normativität. Sie kann nicht gänzlich auf Normativität verzichten. Kunstmann fragt, worin diese „interne Norm“⁶⁹⁶ besteht. Christlicher Glaube, Kirchenbezug und wissenschaftliche Theologie können nicht mehr alleinige Normen sein. Sinnvoll scheint daher die Öffnung zu anderen kulturprägenden Formen. Glaube, Kirche und Theologie sind nur Formen neben anderen, wie etwa Räumen, Bräuchen, Symbolen und weiteren⁶⁹⁷. Schulte und Wiedenroth-Gabler schreiben von einer Religionspädagogik, die das subjektive Selbstverständnis von Kindern einbindet⁶⁹⁸. Gleiches kann für Jugendliche geltend gemacht werden. Die Autorinnen sehen ein Eigenrecht der Jugendlichkeit⁶⁹⁹, was jedoch nicht mit Beliebigkeit einhergeht: „Religiöse Urteilsfähigkeit und christliche Mündlichkeit bleiben unverzichtbare Ziele“⁷⁰⁰. Zu einer Fragehaltung und -bewegung zu motivieren, sehen sie als wichtiges Ziel an und verstehen Lernprozesse als Suchbewegungen⁷⁰¹. Sie beschreiben religiöse Bildung an der Metapher von Sprache: Jugendliche sind religiös keine unbeschriebenen Blätter, sie konstruieren ihre religiösen Anschauungen. Es geht darum religiöse Sprache buchstabieren zu lernen und Zugänge zu bislang nicht bekannten Sprachspielen zu legen⁷⁰². Dies gilt auch für Deutungen von Sterben, Tod und Auferstehung. Jugendliche haben Vorerfahrungen, Vorwissen, Sichtweisen, Meinungen, Fragen. Ein wichtiger erster Schritt ist, diese zur Sprache zu bringen und wahrzunehmen. Es geht darum herauszufinden, inwiefern christliches Gedankengut in dem Wissen und in den Gedanken der Jugendlichen vorkommt, inwiefern ihre Äußerungen noch an Tradition gekoppelt sind und welche Inhalte ihnen wichtig erscheinen. Dabei sollen im Sinne der Jugendtheologie theologische Inhalte und die

⁶⁹⁶ Kunstmann, Religionspädagogik, 2004. 14.

⁶⁹⁷ Vgl. a.a.O.

⁶⁹⁸ Vgl. Schulte/ Wiedenroth-Gabler, Religionspädagogik, 2003. 97.

⁶⁹⁹ Vgl. a.a.O. 107.

⁷⁰⁰ A.a.O. 108.

⁷⁰¹ Vgl. a.a.O. 110.

⁷⁰² Vgl. a.a.O. 118.

Gedanken und Meinungen der Jugendlichen in Dialog gebracht werden⁷⁰³. Schweitzer zeigt auf, warum die Themen Tod und Auferstehung gerade im Jugendalter brisant sein können. Jugendliche sehen angesichts des eigenen Scheiterns den Wunsch und die Illusion des Menschen begründet, sich beschützt zu sehen. Sie erkennen aber, dass diese Vorstellung nicht trägt. Laut Schweitzer wendet sich auch das christliche Gottesverständnis gegen diese Illusion und gerade deswegen kann es sinnvoll sein, das Leid mit Jugendlichen zu thematisieren⁷⁰⁴. Damit ist auch der Graben zwischen jugendlichen Haltungen und theologischen Positionen geschmälert. Auch Altmeyer sieht die Thematisierung von Leid gerade im Jugendalter als wichtig an. Er geht der Frage nach, ob die Rede von Gott überhaupt noch anschlussfähig ist beziehungsweise ob und wie ein Gottesverhältnis verbalisiert wird. Er analysiert in einer Teilstudie zu Gottesvorstellungen 2186 Schülertexte zur Frage „Was sagt mir ´Gott´?“ den Sprachgebrauch der Schüler/innen von Jahrgangsstufe 9 bis 13 und deren Verhältnis zu ´öffentlicher Gottesrede´⁷⁰⁵. Altmeyer identifiziert gerade Negativerfahrungen als häufigen Anlass der Gottesreflexion⁷⁰⁶. Im Kontext der Schilderung von Negativerfahrungen werden einerseits Gottes positive Eigenschaften eingebracht, andererseits – und das überwiegt – wird Gottes Existenz damit relativiert oder negiert⁷⁰⁷. Die Jugendlichen artikulieren einerseits Fragen und Zweifel an Gott, andererseits positive Erfahrungen mit Gott⁷⁰⁸. „Inhaltlich gesehen scheint es für Jugendliche plausibel, gerade angesichts des Leids Gott als denjenigen zur Sprache zu bringen, der Hoffnung, Kraft, Halt und Hilfe gibt, auch wenn der Sinn solchen Leidens bezweifelt wird. Jugendliche

⁷⁰³ Vgl. Kapitel 2.3.

⁷⁰⁴ Vgl. Schweitzer, Lebensgeschichte und Religion, 2007. 235 f.

⁷⁰⁵ Vgl. Altmeyer, Fremdsprache Religion? 2011. 189 ff.; Der Textkorpus geht auf eine Aktion der Zeitschrift „Christ in der Gegenwart“ zurück, bei der anlässlich des Ökumenischen Kirchentages im Jahre 2003 Prominente Antworten auf die Frage „Was sagt mir ´Gott´?“ gaben. Eine kleine Auswahl an Beiträgen wurde von der Redaktion veröffentlicht, vgl. a.a.O. 191 f.

⁷⁰⁶ Vgl. Altmeyer, Fremdsprache Religion? 2011. 220. 231. 233; Die Jugendlichen grenzen sich dabei von institutionalisierten Formen ab und verwenden ich- und erfahrungsbezogene Sprache, vgl. a.a.O. 283 f.

⁷⁰⁷ Vgl. a.a.O. 295.

⁷⁰⁸ Vgl. a.a.O. 297.

nehmen Negativerfahrungen zum Anlass, ihre eigenen Vorstellungen von Gott (auch sprachlich) zu konkretisieren“⁷⁰⁹. Die Bedrohung des Todes kann Sinn oder Bedeutsamkeit entweder in Frage stellen oder bestärken⁷¹⁰. Doch wie brisant ist das Thema Tod für Jugendliche überhaupt? Der Tod kann für Jugendliche persönlich ein ganz und gar randständiges Thema sein. Zumindest als der von außen angeschaute Tod ist er aber allgegenwärtig, beispielsweise durch Medien. Umfragen zufolge sehen Kinder und Jugendliche vor ihrem 18. Lebensjahr durchschnittlich 18 000 Tode im Fernsehen⁷¹¹. Die Auseinandersetzung mit der eigenen Haltung zum Tod geht damit jedoch nicht unbedingt einher. Die Relevanz des Themas wie auch die Meinungen der Jugendlichen können sehr unterschiedlich sein⁷¹². Hier soll es zunächst darum gehen, welche Möglichkeiten sich für den Umgang mit dem Tod in der Schule und vor allem in religionspädagogischer Perspektive bieten. Bonse wertet Interviews mit Jugendlichen aus, die einen Menschen durch Tod verloren haben, und befasst sich mit Möglichkeiten der Begleitung dieser Jugendlichen in der Schule. Die meisten Jugendlichen erwarten keine Anteilnahme oder Rücksicht von ihren Lehrer/innen, freuen sich aber, wenn sie ihnen doch entgegengebracht wird⁷¹³. Die Interviews ergeben, dass sich die Reaktionen der Lehrpersonen zwischen verletzend, hilfreich, neutral bis hin zu nicht vorhanden bewegen⁷¹⁴. Begleitung trauernder Jugendlicher ist jedoch als wichtiger Teil einer ganzheitlichen Schulkultur zu sehen⁷¹⁵. Die intellektuelle Auseinandersetzung mit Tod und Trauer empfinden die Jugendlichen eher nicht als hilfreich, wenn sie von Trauer betroffen sind. Sensibilisierende und erfahrungsorientierte

⁷⁰⁹ Altmeyer, *Fremdsprache Religion?* 2011. 298.

⁷¹⁰ Vgl. Tomer/ Eliason, *Theorien zur Erklärung von Einstellungen gegenüber Sterben und Tod*, in: *Sterben, Tod und Trauer*, 2003. 34 f.; In dem Artikel geht es vor allem um die soziologische Sicht und damit darum, Prozesse dieses Sinnverlustes oder der Sinnschaffung zu beleuchten, vgl. a.a.O. 47. Tomer und Eliason unterscheiden zwischen persönlicher Sinnhaftigkeit (bezogen auf die eigene Vergangenheit und Zukunft, eigene Werte und Empfindungen) und existentieller Sinnhaftigkeit (bezogen auf Natur, Kosmos und Beziehungen), vgl. a.a.O. 34, zu Theorien zur Vermeidung bzw. Akzeptanz des Todes vgl. a.a.O. 36 ff.

⁷¹¹ Vgl. Reuter, *Tod uns Sterben*, 1994. 38.

⁷¹² Genauer beleuchtet werden sie in Kapitel 2.2.

⁷¹³ Vgl. Bonse, „...als ob nichts passiert wäre“, 2008. 394.

⁷¹⁴ Vgl. a.a.O. 391 ff.

⁷¹⁵ Vgl. a.a.O. 418.

Auseinandersetzung ist sinnvoller⁷¹⁶. Freese erwähnt mangelnde pädagogische Kompetenz im Umgang mit Tod, Sterben und Trauer. Mit ihrem Buch möchte sie einen Beitrag zum „angstfreien Umgang mit dem Tod“⁷¹⁷ leisten. So nachvollziehbar das Ziel der Angstfreiheit ist, würde ich eher dafür plädieren, nicht Angst los zu werden, sondern sie bewusst zu durchleben, aufzugreifen und mit ihr zu arbeiten. Nichtsdestotrotz liefert Freese wichtige weiterführende Hinweise für den Umgang mit Sterben und Tod in der Schule. Einen beurteilungsfreien Raum hält sie für wichtig⁷¹⁸ und sie entwickelt interessante Ideen für fächerübergreifenden Unterricht der Fächer Deutsch, Religion und Kunst⁷¹⁹. Es gibt dabei nicht die eine richtige religionspädagogische Herangehensweise, da viele Perspektiven und Umstände zu berücksichtigen sind. Es ist zu unterscheiden, ob es um die eigene Sterblichkeit geht oder den Tod anderer. Es ist ein Unterschied, ob man über den persönlichen Tod spricht oder allgemein über den Tod an sich, also ob persönliche Betroffenheit besteht oder nicht. Auch ist es eine andere Situation, wenn jemand innerhalb der Schulgemeinschaft verstirbt, also Lehrer/innen oder Mitschüler/innen oder außerhalb der Schulgemeinschaft, also Angehörige der Schüler/innen. Zudem kann der Umgang mit einem natürlichen Tod wie durch Krankheit anders sein als bei einem unnatürlichen wie durch Amoklauf, Gewaltverbrechen oder ähnliches. Die vielfältigen Todesursachen reichen von Krankheit, über Unfall, Freitod/ Suizid⁷²⁰, Euthanasie, Gewalteinwirkung bis hin zu ungeklärten Ursachen⁷²¹. Auch ob man sich auf den Tod einstellen kann oder er unvorhersehbar und plötzlich eintritt, beeinflusst den Umgang mit ihm.

⁷¹⁶ Vgl. a.a.O. 428.

⁷¹⁷ Freese, Umgang mit Tod und Sterben als pädagogische Herausforderung, 2001. 5.

⁷¹⁸ Vgl. a.a.O. 181.

⁷¹⁹ Vgl. a.a.O. 197 ff.

⁷²⁰ Zur Unterscheidung zwischen egoistischem Suizid, altruistischem Suizid, anomischem Suizid, fatalistischem Suizid, suicid pact, Doppelsuizid und Massensuizid, vgl. Thieme, Sterben und Tod in Deutschland, 2019. 35 ff.

⁷²¹ Dabei gibt es auch noch Grenzfälle wie Totgeburt, Schwangerschaftsabbruch oder ungeklärtes Verschwinden einer Person.

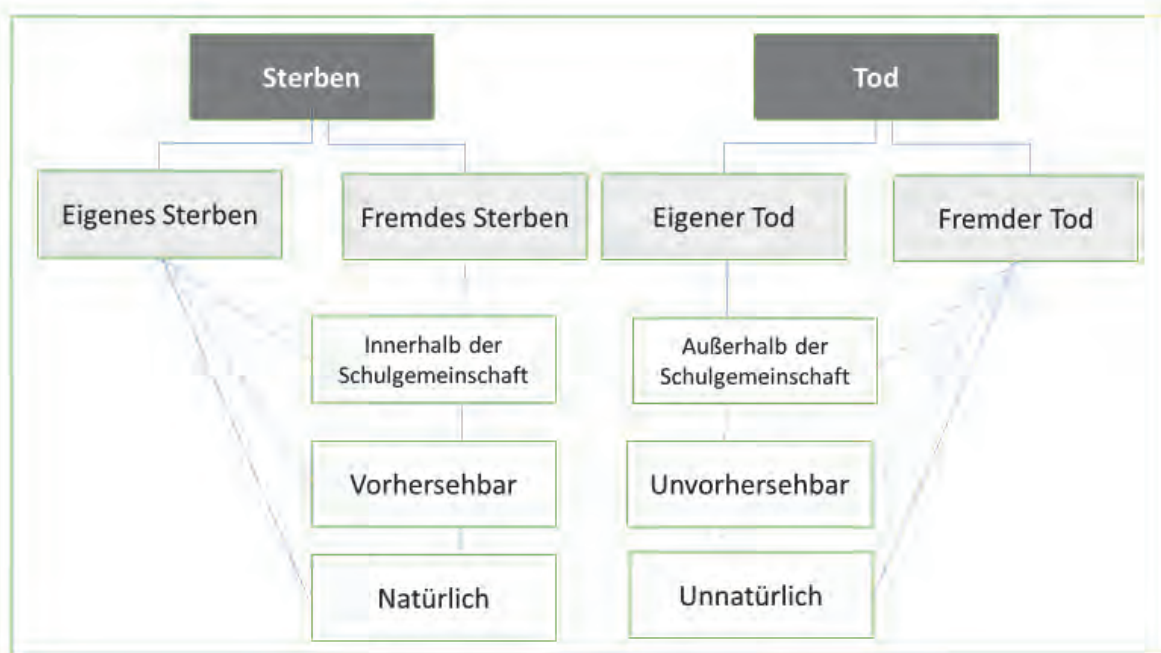


Abb. 7: Perspektiven und Umstände von Sterben und Tod

Sterben, Tod und Auferstehung können als theologisch und persönlich bedeutsame Themen im Religionsunterricht behandelt werden, ohne dass es einen konkreten Anlass oder aktuell persönliche Betroffenheit gibt. Bei einem akuten Trauerfall stehen andere Ziele im Vordergrund. Ruster und Schwärzel konstatieren, dass die Erlösungsbotschaft heutzutage ins Leere trifft⁷²². Sie führen traditionelle Erlösungsmodelle⁷²³ an. Das Besondere ist, dass sich die Modelle immer auf die Strukturen und die Gegebenheiten, die die Erlösungsbedürftigkeit in ihrer Zeit ausmachten, bezogen⁷²⁴. Das ist ein Anreiz zu überlegen, worin heute Erlösungsbedürftigkeit besteht. Wie in Kapitel 1.1 dargelegt wird der Tod heute häufig tabuisiert, institutionalisiert oder verdrängt. Auf der anderen Seite gibt es ein Interesse an existentiellen Fragen, an Sinnsuche und den Wunsch nach Begleitung in Krisen, bei Angst, Abschied und Trauer. In irgendeiner Weise werden Jugendliche früher oder später mit dem Tod konfrontiert. Wenn ein Todesfall in ihrem Umfeld eintritt, stehen sie plötzlich vor der Aufgabe der Trauerbewältigung. Wie lässt sich

⁷²² Ruster/ Schwärzel, Christliche Erlösungshoffnung, in: rabs 1/2016. 4.

⁷²³ Nach Thomas von Aquin: redemptio, satisfactio, meritum und sacrificium.

⁷²⁴ Vgl. Ruster/ Schwärzel, Christliche Erlösungshoffnung, in: rabs 1/2016. 6.

Trauer definieren? Sigmund Freud definiert sie folgendermaßen: „Trauer ist regelmäßig die Reaktion auf den Verlust einer geliebten Person oder einer an ihre Stelle gerückten Abstraktion wie Vaterland, Freiheit, ein Ideal usw.“⁷²⁵. In einem Briefwechsel mit seinem Freund Biswanger, der über den Verlust seines 20-Jährigen Sohnes schreibt, antwortet Freud, der selbst vom Verlust seiner Tochter Sophie und seines Enkelsohnes Heinz betroffen ist: „Man weiß, daß die akute Trauer nach einem solchen Verlust ablaufen wird, aber man wird ungetröstet bleiben, nie einen Ersatz finden. Alles, was an die Stelle rückt, und wenn es sie auch ganz ausfüllen sollte, bleibt doch etwas anderes. Und eigentlich ist es recht so. Es ist die einzige Art, die Liebe fortzusetzen, die man ja nicht aufgeben will“⁷²⁶. Es kann nicht um die Überwindung oder gar das Ausblenden von Trauer gehen. Trauer ist ein natürlicher und wichtiger Prozess bei einem Verlust im Leben. Sie ist zwar schmerzhaft und nicht alltäglich, aber doch ein normaler menschlicher Vorgang, denn „der Verlust und die damit notwendige Verarbeitung von Trauer sind zwar Grenzerfahrungen des Menschen, aber dennoch normale Ereignisse, die wir in der Regel auch verarbeiten können.“⁷²⁷ Trauer ist „eine Form der Reaktion auf einen Verlust“⁷²⁸. Sie zielt auf die Überwindung dieses Verlustes⁷²⁹. Kindern wie Jugendlichen soll Trauern ermöglicht werden. Das Erleben von Abschied und Trauer gehört zu ihrer Entwicklung dazu⁷³⁰. „Die Trauer ist eine fundamentale Erfahrung, auf die nur durch Wahrhaftigkeit und Ehrlichkeit, nicht durch fromme Beschwichtigung und floskelhafte Worte geantwortet werden darf“⁷³¹. Trauer geht oft mit einer spirituellen, religiösen Krise einher⁷³². Sie ist ein Prozess, der den ganzen Menschen betrifft, mit Gefühlen, körperlichen Empfindungen, Gedanken und Verhaltensweisen⁷³³.

⁷²⁵ Freud, Trauer und Melancholie, 1975. 197.

⁷²⁶ Freud/ Binswanger, Briefwechsel 1908-1938, 1992. Brief vom 12.4.1929.

⁷²⁷ Kast, Trauern, 1999. 8.

⁷²⁸ Häfke, Wer sich nicht bindet, trauert nicht, 2008. 26.

⁷²⁹ Vgl. a.a.O.

⁷³⁰ Vgl. Witt-Loers, Sterben, Tod und Trauer in der Schule, 2009, 12.

⁷³¹ Bonse, „...als ob nichts passiert wäre“, 2008. 50.

⁷³² Vgl. a.a.O.

⁷³³ Vgl. Häfke, Wer sich nicht bindet, trauert nicht, 2008. 32; Häfke verweist auf die enorme Komplexität der von Trauer, vgl. 37.

Es handelt sich um einen innerseelischen Vorgang, der als Arbeit mit größter Anstrengung zu verstehen ist⁷³⁴. Trauer ist auch ein Aushalten von Sinnverlust und ein Weiterleben in der Hoffnung auf ein Wiedererlangen von Sinn im Leben⁷³⁵. Es handelt sich um einen Prozess voller Hürden: Psychische Reaktionen können Verzweiflung und Aggression gegenüber dem Verstorbenen sein⁷³⁶, psychische Probleme, die manchmal schon vor dem Verlust bestanden und dann verstärkt zutage treten⁷³⁷, Abwehrmechanismen wie Projektion oder Verschiebung, Leugnen der Realität, Reaktionsbildung, Kompensation, Regression oder Depressionen⁷³⁸. Manchmal finden Menschen die Wege in die Trauer nicht, sondern leben im Gestern oder in Verbitterung, leiden unter einem zerstörten Wunschtraum, unter Benachteiligung, einem Schreckgespenst, fatalen Überlebensstrategien, erkaufter Zuwendung, großen Erwartungen, lebensbestimmenden negativen Gedanken, Kontrollverhalten oder Sucht⁷³⁹. So ist zwischen lebensfördernder und lebenshemmender Trauer zu unterscheiden. Hemmend ist sie, wenn sich die Gefühle im Trauernden nicht entfalten⁷⁴⁰. Trauer beschränkt sich dabei nicht auf Verluste durch Tod. Verlust kann als „zentrales Phänomen der menschlichen Existenz“⁷⁴¹ gesehen werden. Verluste treten bereits früher im Leben ein, längst vor dem Tod eines nahestehenden Menschen. Erwachsene versuchen häufig, Verluste und Trauer von Kindern fernzuhalten. Dabei ist die bewusste Auseinandersetzung mit Sterben und Tod so wichtig. Schon die Hoffnungen, die man während des Sterbeprozesses hegte, haben zur Folge, dass der

⁷³⁴ Vgl. Häfke, Wer sich nicht bindet, trauert nicht, 2008. 48.

⁷³⁵ Vgl. Kast, Trauern, 1999. 23.

⁷³⁶ Vgl. Häfner, Trauer verstehen, 2010. 60.

⁷³⁷ Vgl. a.a.O. 60 f.

⁷³⁸ Vgl. a.a.O. 61 ff.; Mit Projektion oder Verschiebung ist gemeint, dass Gefühle auf eine andere Person gerichtet werden, z.B. Aggressionen auf einen Arzt. Reaktionsbildung kann von gegenteiligem Verhalten zu dem eigentlich vorliegenden Bedürfnis geprägt sein, z.B. Anpassung statt Aggression. Kompensation meint Verhaltensweisen wie große Geschäftigkeit, mit der von der Trauer abgelenkt wird. Rationalisierung meint betont starke verstandesmäßige Erklärung des Verlustes, Regression Rückgang in die Zeit einer Krise, um sich der damaligen Verhaltensweisen zu bedienen, vgl. 61ff.

⁷³⁹ Vgl. a.a.O. 68ff.

⁷⁴⁰ Vgl. Warning, Krankheit – Sterben – Trauer, 2011. 153.

⁷⁴¹ Rando, Trauern: Die Anpassung an Verlust, in: Sterben, Tod und Trauer, 2003. 173.

eintretende Tod besser (oder gegebenenfalls schlechter) verkraftet werden kann⁷⁴². Wenn Erwachsene versuchen, diese Erfahrungen und Gefühle von Kindern und Jugendlichen fernzuhalten, kommt es lediglich zu einer distanzierten Auseinandersetzung mit dem Tod, etwa durch Filme und Videos. Die persönliche tiefgreifende Auseinandersetzung bleibt jedoch aus⁷⁴³. Dabei ist Kummer wesentlich und wichtig für Trauerprozesse, um eine Anpassung an Verluste zu vollziehen⁷⁴⁴. Doch was macht speziell Trauer der Jugendlichen aus? Kennzeichnend für jugendliche Trauer ist oft Unnahbarkeit und das Gefühl des Verantwortlich-Seins⁷⁴⁵. Gespräche sollten angeboten, aber nicht aufgedrängt werden⁷⁴⁶. Witt-Loers stellt fest, dass Jugendliche in Trauer sich oft in der Schule nicht wahrgenommen und berücksichtigt fühlen⁷⁴⁷. In der Schule ist eine „einladende, offene Haltung“⁷⁴⁸ wichtig, die die Jugendlichen nicht zur Mitteilung zwingt, aber offene Angebote unterbreitet. Häufig fehlen solche Anstöße zur Beschäftigung mit Abschied, Tod und Trauer sowie Vorbilder⁷⁴⁹. Butt nennt dieses Defizit sogar „[e]rlernte Trauerunfähigkeit“⁷⁵⁰. Bonse wertet Interviews mit Jugendlichen, die einen Menschen verloren haben, aus. Zusammenfassend lässt sich sagen, dass es vor allem Jugendlichen in der Pubertät schwerfällt, ihre Gefühle zu zeigen. Häufig versuchen sie zu funktionieren⁷⁵¹. Ältere Jugendliche können tendenziell eher ihre Gefühle und Bedürfnisse verbalisieren⁷⁵². Trauer verläuft aber immer individuell und äußert sich vielfältig. Das Spektrum der Trauer reicht von coolen Reaktionen wie Empfindungslosigkeit, häufig durch Schock über irritierendes Verhalten wie den Wechsel von Fröhlichkeit und Traurigkeit, körperliche Reaktionen wie

⁷⁴² Vgl. Stein, Liebe und Trauer, 2005. 33.

⁷⁴³ Vgl. Bonse, „...als ob nichts passiert wäre“, 2008. 123.

⁷⁴⁴ Vgl. Rando, Trauern: Die Anpassung an Verlust, in: Sterben, Tod und Trauer, 2003. 182.

⁷⁴⁵ Vgl. Witt-Loers, Sterben, Tod und Trauer in der Schule, 2009, 17.

⁷⁴⁶ Vgl. a.a.O. 24.

⁷⁴⁷ Vgl. a.a.O. 13.

⁷⁴⁸ Butt, Abschied, Tod und Trauer, 2013. 62.

⁷⁴⁹ Vgl. a.a.O. 15f.

⁷⁵⁰ A.a.O. 18.

⁷⁵¹ Vgl. Bonse, „...als ob nichts passiert wäre“, 2008. 366f.

⁷⁵² Vgl. a.a.O. 368f.

Appetit- und Schlaflosigkeit oder Kopfschmerzen, Leistungsabfall, heftige Emotionen wie Wut und Gereiztheit, Schuldgefühle, unspezifische oder konkrete Ängste, Regression, verringerte Aktivität bis hin zu Identifizierung mit dem Verstorbenen, eventuell auch Idealisierung⁷⁵³. Viele Jugendliche übernehmen die Rolle des Verstorbenen⁷⁵⁴. Trauernde stehen vor vielfältigen Aufgaben: Sie müssen zunächst das Überleben sichern, den Verlust als Realität akzeptieren, Schmerz erleben und aushalten, sich an eine Welt ohne den Verstorbenen anpassen, eine auf Dauer angelegte Verbindung mit dem Verstorbenen finden, sich dabei auf ein neues Leben einlassen und sich mit Sinnfragen auseinandersetzen⁷⁵⁵. Oder wie Trachsel die Aufgaben, vor die die Trauernden gestellt sind, formuliert: „1. Den Verlust als Realität zu akzeptieren 2. Das Gefühl der Trauer zu erfahren und zu durchleben 3. Sich an die veränderte Umwelt anzupassen, in der der Verlorene fehlt und 4. dem Verlorenen emotional einen neuen Platz zu geben, die Erinnerungen an sie/ihn mitzunehmen und weiterzuleben“⁷⁵⁶. In verschiedenen Phasen der Trauer stehen verschiedene Aufgaben im Vordergrund. In der Zeit zwischen Todesnachricht und Beerdigung geht es vor allem um Abschied, Wünsche, Erinnerung und Trost⁷⁵⁷. Verlustverarbeitung ist zunächst ein natürlicher, biologischer Prozess, der keiner Hilfe bedarf⁷⁵⁸. Aber gerade im Jugendalter kann Verlust eine große Sinnkrise und Verunsicherung auslösen⁷⁵⁹. Religion bzw. Religiosität kann zur Bewältigung von Verlust beitragen, zumindest wenn sie intrinsisch motiviert ist⁷⁶⁰. Sie lässt sich nicht von außen auferlegen oder durch Zureden herbeiführen. Manche Untersuchungen weisen darauf hin, dass durch innerlich empfundene Religiosität zwar nicht der Trauerschmerz gelindert, aber der Lebensmut unterstützt wird, sobald der

⁷⁵³ Vgl. Butt, Abschied, Tod und Trauer, 2013. 42 ff.

⁷⁵⁴ Vgl. Witt-Loers, Trauernde Jugendliche in der Schule, 2013. 26.

⁷⁵⁵ A.a.O. 28 ff.

⁷⁵⁶ Trachsel, Lebensende, Sterben und Tod, 2016. 34.

⁷⁵⁷ Hauf, Trauerkoffer für den Umgang mit Todesfällen in der Schule, in: entwurf 4/2012. 64; Hauf setzt sich mit dem Einsatz von Trauerkoffern in der Schule auseinander. Materialien in einem Trauerkoffer können die vier genannten Komponenten unterstützen.

⁷⁵⁸ Vgl. Znoj, Trennung, Trauer und Tod, 2016. 174.

⁷⁵⁹ Vgl. Witt-Loers, Trauernde Jugendliche in der Schule, 2013. 26.

⁷⁶⁰ Vgl. Grom, Religionspsychologie, 2007. 100.

Schmerz nachlässt. Im tiefsten Trauerschmerz sind positive Gedanken kaum verfügbar, es sei denn sie lassen Klage und Anklage zu⁷⁶¹. Religiosität kann bei der Verarbeitung von Trauer hilfreich sein. Durch Religion wird den Verstorbenen ein Platz zugewiesen⁷⁶². Religion kann aber auch negative Auswirkungen haben, etwa so, dass Gott angeklagt wird aufgrund des entstandenen Leids⁷⁶³. Wenn Religiosität auch unterstützend sein kann, so kommen im Umkehrschluss nicht religiös gebundene Menschen nicht unbedingt schlechter mit Verlust zurecht⁷⁶⁴. Trauer ist in jedem Fall ein Prozess, der vor allem Zeit braucht. Sie vollzieht sich nicht in einem Moment, sondern auf dem Weg⁷⁶⁵. Es geht in diesem Sinne nicht um Überwinden von Trauer, sondern um bewusstes Durchleben. Die Herausforderung besteht darin, die Gefühle und Gedanken der Trauernden zur Sprache zu bringen. Es ist davon auszugehen, dass aus psychologischen Gründen vieles ungesagt bleibt und nicht alle Menschen ihre Transzendenzoffenheit zu erkennen geben. Verstorbene werden laut Haar häufig einverleibt, inkorporiert, um Verlusterfahrungen zu bewältigen. Gerade solche Vorgänge des Glaubens oder der Hoffnung sind schambesetzt und werden daher verborgen. So liegt es nahe, dass viele Menschen ein transzendentes Erleben haben, es aber nicht kommunizieren⁷⁶⁶. Auch für Jugendliche kann das Thema schambesetzt sein. Sprachfähigkeit und Kommunikationsbereitschaft sind die Schlüssel zur unterstützenden, helfenden Dimension der Religion. Stangl befasst sich mit der Auswirkung gelebten Glaubens auf Resilienz und kommt zu dem Ergebnis, dass intrinsisch geformtes Glaubensleben sich begünstigend auf Resilienz auswirkt⁷⁶⁷. Resilienz erwächst natürlich nicht aus Glauben allein. Sie resultiert aus einem komplexen Wechselspiel von Erbanlagen und

⁷⁶¹ Vgl. a.a.O. 101.

⁷⁶² Vgl. Znoj, Trennung, Trauer und Tod, 2016. 113.

⁷⁶³ Vgl. a.a.O. 109 f.

⁷⁶⁴ Vgl. a.a.O. 110.

⁷⁶⁵ Vgl. Butt, Abschied, Tod und Trauer, 2013. 59.

⁷⁶⁶ Vgl. Haar, Umgang mit Verlusterfahrungen bei Kindern und Jugendlichen, in: Psychoanalyse des Glaubens, 2004. 478.

⁷⁶⁷ Die Erkenntnisse gehen auf Leitfrageninterviews zurück, in denen Stangl 10 Personen im Alter von 30 bis 60 Jahren, die aktiv Glauben leben, nach Bedingungen des Gedeihens in ihrem Leben befragte, vgl. Stangl, Resilienz durch Glauben? 2017. 230 f.

verschiedenen Umweltfaktoren⁷⁶⁸. Aus religionspsychologischer Sicht kann Glaube stärkende Funktion haben. In der Religionspsychologie spricht man von religiösen Coping-Strategien⁷⁶⁹. Religiosität wird laut Murken vor allem in stark belastenden Bedrohungs- und Verlustsituationen einbezogen⁷⁷⁰. Es können vier unterschiedliche religiöse Problemlösungsstile genannt werden: „self directing style: Mensch löst Probleme selbst, collaborative style: Mensch löst Probleme mit Gott gemeinsam, petitionary style: Mensch kann Probleme nur mit Gott gemeinsam lösen, deferring style: Nur Gott kann Probleme lösen“⁷⁷¹. Mit welchem Ergebnis wird Religiosität im Coping-Prozess eingesetzt? Als hilfreich werden „der kooperative Coping-Stil, die Suche nach spiritueller Unterstützung durch Gott, positive Formen des religiösen Reframing und die Suche nach sozialer Unterstützung im religiösen Kontext“⁷⁷² gesehen. Wichtig ist, dass religiöse Coping-Strategien aus innerer Überzeugung und selbstbestimmt zum Einsatz kommen⁷⁷³. Das heißt, Religiosität kann nicht von außen als stärkender Faktor auferlegt werden.

Erst wenn akute Trauerbegleitung geleistet ist, kann auch die Entfaltung von Hoffnung in den Blick genommen werden. Zunächst steht kein theologisches Anliegen im Vordergrund, sondern die Jugendlichen in ihren Gefühlen, in ihrer Verzweiflung ernst zu nehmen. Kapitel 1.3 handelte bereits von der Dimension der Hoffnung in der Auferstehungsbotschaft. Nun stellt sich die Frage, inwiefern sich die Auseinandersetzung mit diesem hoffnungsstiftenden Moment der Auferstehungsbotschaft religionspädagogisch grundlegen lässt. Bonse betont, dass eine Lehrperson, die diese Glaubenskrisen mit den Schüler/innen gemeinsam aushält, eher Zeugnis von Hoffnung geben kann als mit dem Versuch, Hoffnung zu

⁷⁶⁸ Vgl. Berndt, Resilienz, 2013. 139; Es besteht jedoch durchaus die Gefahr, dass Religion zu sehr funktionalisiert wird.

⁷⁶⁹ Unter Coping wird Zukunftsbewältigung in Krisensituationen verstanden, vgl. Murken, Neue religiöse Bewegungen aus religionspsychologischer Sicht, 2009. 146.

⁷⁷⁰ Vgl. Murken, Neue religiöse Bewegungen aus religionspsychologischer Sicht, 2009. 148.

⁷⁷¹ A.a.O. 148 f.; Murken bezieht sich auf empirische Daten u.a. aus Pargament, The psychology of religion and coping, 1997.

⁷⁷² A.a.O. 151.

⁷⁷³ Vgl. a.a.O.

verkündigen⁷⁷⁴. Baldermann hat sich intensiv mit dem Hoffnungsbegriff befasst. Er geht der Frage nach, inwiefern und wie sich Hoffnung lernen lässt. Was helfen soll, muss ganz selbst entdeckt sein⁷⁷⁵. Auferstehungshoffnung kann nicht autoritär hervorgebracht und vermittelt werden⁷⁷⁶. Baldermann sieht herkömmliche exegetische Methoden nicht als Schlüssel zu den Ostererzählungen. Seiner Ansicht nach darf es nicht nur um Richtigkeiten gehen, vielmehr bedarf es der Leidenschaft. Man muss sich von der Bibel als leidenschaftlich Ergriffener ansprechen lassen⁷⁷⁷. Es geht nicht um das Aufheben von Leiden und Angst. Das Leid angesichts eines Verlustes oder der Betroffenheit vom eigenen Tod bleibt bestehen, aber es gilt, ihm zu begegnen. Das Leid lindert sich sozusagen in seiner Selbstanschauung, in seinem Spiegelbild. So scheint weniger die Bewältigung als mehr die Integration des Todes wichtig zu sein. Es geht darum, dem Tod zu begegnen, ihn zu bedenken.

Wenn die Jugendlichen Religion als unterstützend und hilfreich empfinden und erfahren sollen, muss sie sich in ihrer Lebenswelt als sinnvoll erweisen. Laut Schlag und Schweitzer verbindet sich die christliche Lehre aber kaum mit der Lebenswelt der Jugendlichen⁷⁷⁸. Theologie und Jugendliche machen „wechselseitige[n] Fremdheitserfahrungen“⁷⁷⁹. Es ist möglich, dass die Jugendlichen eine ablehnende, kritische oder desinteressierte Haltung gegenüber den Themen Sterben, Tod und Auferstehung einnehmen, da ihnen eine Verknüpfung zur eigenen Lebenswelt zunächst nicht gegeben erscheint oder diese Themen bislang nicht in Bezug zum eigenen Leben und eigenen Glauben behandelt wurden. Es gibt aber auch Jugendliche, die die Hingabe Jesu als Zeichen der Liebe Gottes beziehungsweise der Liebe Jesu

⁷⁷⁴ Vgl. Bonse, „...als ob nicht passiert wäre“, 2008. 429.

⁷⁷⁵ Vgl. Baldermann, Auferstehung sehen lernen, 1999. 19.

⁷⁷⁶ Vgl. a.a.O. 21.

⁷⁷⁷ Vgl. a.a.O. 41 f.; Baldermann geht es nicht um die Aufhebung alles Rationalen, sondern er setzt umgekehrt daran, dass Methoden zu vermeiden sind, die der Leidenschaft keinen Raum geben. Generell ist jede Methode zur Erschließung eines Bibeltextes und die Art ihres Einsatzes auf ihre Tauglichkeit für Schüler- und Lebensbezug hin zu reflektieren.

⁷⁷⁸ Vgl. Schlag/ Schweitzer, Brauchen Jugendliche Theologie? 2011. 13.

⁷⁷⁹ A.a.O. 14.

zu den Menschen deuten⁷⁸⁰. Manche Jugendliche gewinnen aus dem Kreuzesgeschehen das Gefühl, dass Gott ihnen bei der Bewältigung von Lebensproblemen hilft und sie unterstützt⁷⁸¹. Die Angst vor dem Sterben schwindet und für manche Jugendliche strahlt das schon auf das Hier und Jetzt aus⁷⁸². Anderen Jugendlichen stellt sich die dogmatisch-theologische Rede von der Auferstehung eher als sperrig, schwer zugänglich und kaum bedeutsam für die eigene Lebensführung dar. Tradierte Glaubensaussagen haben für Jugendliche meist keine besondere Bedeutsamkeit⁷⁸³. Wichtig ist also, dass für die Jugendlichen der lebensweltliche⁷⁸⁴ Bezug der Auferstehung erkennbar wird.

⁷⁸⁰ Vgl. Albrecht, Vom Kreuz reden im Religionsunterricht, 2008, 62f.

⁷⁸¹ Vgl. a.a.O. 65.

⁷⁸² Vgl. a.a.O. 66.

⁷⁸³ Vgl. Schlag/ Schweitzer, Brauchen Jugendliche Theologie? 2011, 16.

⁷⁸⁴ Mit dem Begriff Lebenswelt ist in den Ursprüngen vor allem auf Edmund Husserl, Alfred Schütz und Jürgen Habermas zu verweisen. Seit den 1990er Jahren spielt der Begriff auch im religionspädagogischen Kontext eine Rolle. Unter Lebenswelt wird verstanden: „der Inbegriff einer Wirklichkeit, die erlebt, erfahren und erlitten wird“, vgl. Schütz/ Luckmann, Strukturen der Lebenswelt, 2003, 447; Die Frage ist, ob die Lebenswelt ein vor- oder außenwissenschaftlicher Bereich ist. Religionspädagogisch ist sie in jedem Fall relevant, denn in ihr erweisen sich Inhalte des Religionsunterrichts als lebensrelevant oder nicht relevant. Die Lebenswelt der Jugendlichen ist dabei natürlich nur bedingt zugänglich.

„Lehre uns bedenken, dass wir sterben müssen,
auf dass wir klug werden“.

(Psalm 90, 12)

1.5 Bildungstheoretische Überlegungen

Der Annahme, dass Sinnstiftung, Hoffnung und religiöse Begleitung einen Platz im Religionsunterricht haben sollten, liegt ein weiter, ganzheitlicher Bildungsbegriff zugrunde. Akteure der Bildung beziehungsweise des Lernens sind die Kinder und Jugendlichen als Menschen in ihrer Ganzheit, die nicht nur durch Wissen, sondern auch durch Weltanschauung, Bekenntnis, durch ihre Identitätsfindung *ge-bildet* werden.

Zur rechtlichen Situation des Religionsunterrichts ist zu sagen, dass Religionsunterricht nach Artikel 7,3 des Grundgesetzes (GG) in Übereinstimmung mit den Grundsätzen der Religionsgemeinschaften zu erteilen ist⁷⁸⁵. Nach Artikel 4 des GG sind der Glaube und das weltanschauliche Bekenntnis unverletzlich⁷⁸⁶. Religionsunterricht wird nicht nur in staatlichem, sondern auch im Auftrag der Religionsgemeinschaften erteilt und ist somit nicht bekenntnisfrei. Als solcher ist er auch nicht weltanschauungsneutral und darf bewusst christliche Glaubensannahmen, in deren Mitte der Glaube an die Auferstehung gehört, thematisieren. Der Religionsunterricht ist vor allem der geeignete Ort für die Auseinandersetzung mit substantiellen Themen, weil er der einzige ist, an dem man Jugendliche kontinuierlich erreichen kann. In kirchlicher Jugendarbeit oder anderen Bereichen kann das nicht gewährleistet werden. Im Umkehrschluss verbringen die Jugendlichen einen Großteil ihrer Zeit in der Schule, womit die Schule zum Lebensraum wird, in der es um mehr geht als Wissen und

⁷⁸⁵ Artikel 7,3 (GG): „Der Religionsunterricht ist in den öffentlichen Schulen mit Ausnahme der bekenntnisfreien Schulen ordentliches Lehrfach. Unbeschadet des staatlichen Aufsichtsrechtes wird der Religionsunterricht in Übereinstimmung mit den Grundsätzen der Religionsgemeinschaften erteilt. Kein Lehrer darf gegen seinen Willen verpflichtet werden, Religionsunterricht zu erteilen“.

⁷⁸⁶ Artikel 4,1-2 (GG): „(1) Die Freiheit des Glaubens, des Gewissens und die Freiheit des religiösen und weltanschaulichen Bekenntnisses sind unverletzlich. (2) Die ungestörte Religionsausübung wird gewährleistet“; Zu beachten ist, dass dies für positive wie negative Religionsfreiheit gilt.

Können. Der Religionsunterricht ist dabei nicht der Ort, Glaube zu praktizieren, zu leben, zu vollziehen, durchaus aber zu thematisieren und zwar dergestalt, dass er Glaubenshaltungen und persönlich bedeutsame Aspekte einbezieht. Wie kann das Verhältnis von Glauben und Bildung näher bestimmt werden? Englert versteht Glaube „als Vertrauen auf die Dignität und Verlässlichkeit von zum alltäglichen Einsatz des Lebens motivierenden ‘Verheißungen’“ und Bildung „als Bemühen, eine bestimmte Vision ‘wahren’, ‘gelingenden’ Menschseins zur allmählichen und den eigenen individuellen Möglichkeiten entsprechenden Ausprägung zu bringen“⁷⁸⁷. Beide sind aufeinander verwiesen. Religiöse Bildung fragt laut Englert danach, wie christliche Hoffnung so erschlossen werden kann, dass sie zur Verwirklichung ‘wahren’ Menschseins beiträgt und wie die Voraussetzung für einen ‘reifen’ Glauben geschaffen werden kann⁷⁸⁸. Mit Verweis auf die „Kommunikation des Evangeliums“ als Bezugspunkt definiert Rothgangel religiöse Bildung wie folgt: *„Religiöse Bildung zielt auf die Entfaltung der Religiosität von Menschen durch die Kommunikation des Evangeliums im Kontext einer pluralen Gesellschaft, die in ihrer Vielfalt z.B. von säkular bis multireligiös sowie von relativistisch bis fundamentalistisch zu berücksichtigen ist“*⁷⁸⁹. Ziebertz ist ein subjektorientierter, konstruktivistischer und auf Kommunikation angelegter Fokus in der Religionspädagogik wichtig. Das spiegelt sich in der pointierten Aussage, dass man Menschen und nicht ein Fach unterrichtet. Damit verändert sich die Bezugsgröße des Unterrichtens und es wird deutlich, dass Inhalte nicht in sich abgeschlossen, sondern auf Rezeption und Auslegung ausgerichtet sind⁷⁹⁰. Christlicher Glaube und christliche Lebenspraxis sind nicht zu jeder Zeit gleich, sondern müssen in aktuellen Situationen immer wieder neu bestimmt werden. „Die[se] abduktive Perspektive radikalisiert einen Lebenswelt-bezogenen Ansatz, sie ist emanzipatorisch im Hinblick auf

⁷⁸⁷ Englert, Religionspädagogische Grundfragen, 2007. 11.

⁷⁸⁸ Vgl. a.a.O. 13.

⁷⁸⁹ Rothgangel, Was ist Religionspädagogik? in: Religionspädagogisches Kompendium, 2012. 23.

⁷⁹⁰ Vgl. Ziebertz, Ein Fach unterrichten oder Menschen? in: Subjektwerdung und religiöses Lernen, 2005. 52.

das Lernsetting, und sie ist kritisch gegenüber theologischer Verkrustung⁷⁹¹. Religiöse Bildung meint mehr als Religion zu erschließen. Sie zielt auf urteilsfähigen Umgang mit Religion⁷⁹². Das Beste, was laut Dressler von Religionsunterricht gesagt werden kann, ist, dass er die Missverständnisse ausräumt, die dem Ergriffenwerden von Religion im Weg stehen⁷⁹³. „Religiös wird Bildung (...) also nicht vermittelt der Wort- oder Zeichenbedeutung, sondern vermittelt der Modi des Wort- oder Zeichengebrauchs – nicht unter semantischem, sondern unter performativem Aspekt. Im Zeichengebrauch entscheidet sich die Zeichenbedeutung“⁷⁹⁴. Religiöse Bildung sollte lebensweltlich bezogen sein und Erfahrungen⁷⁹⁵ berücksichtigen. Biographisches Lernen hält an zur Reflexion der Bedeutung des eigenen Glaubens mit den Lernenden als Subjekt. Die Lernenden sollen in ihrer Positionierung herausgefordert werden. Ihnen soll die Möglichkeit gegeben werden, selbst religiöse Bedeutungen zuzuschreiben, ehe dies die Lehrperson vorschnell tut. Es sollte durch Erfahrungen anderer die Möglichkeit zur Weitung gegeben und das Bewusstsein geschärft werden für die Wandelbarkeit und Unabgeschlossenheit biographischer Erfahrungen⁷⁹⁶. Ebeling schreibt: „Was in keinem aufweisbaren und verstehbaren Zusammenhang steht mit der mir zumutbaren Wirklichkeitserfahrung, kann von mir nicht verantwortlich angeeignet werden“⁷⁹⁷. Lebensbezug ist unerlässlich. In diesem Zusammenhang sei Tillichs berühmte Definition von Religion angeführt: „Religion als das, was uns unbedingt angeht, ist die

⁷⁹¹ Ziebertz, Ein Fach unterrichten oder Menschen? in: Subjektwerdung und religiöses Lernen, 2005. 62.

⁷⁹² Vgl. Dressler, Religionsunterricht – mehr als Kompetenzorientierung? In: Kompetenzorientierung im Religionsunterricht, 2009. 31.

⁷⁹³ Vgl. a.a.O.

⁷⁹⁴ A.a.O. 34.

⁷⁹⁵ Was ist überhaupt Erfahrung? Ritter definiert sie als Prozess wie auch das Ergebnis einer subjektiv verantworteten Wirklichkeitsgewinnung, die ein Ereignis oder eine Gegebenheit und ein sinnesfähiges Subjekt voraussetzt, vgl. Ritter, Erfahrungsbezogene Theologie, in: Subjektwerdung und religiöses Lernen, 2005. 82. Es kann von Pluralisierung von religiösen Erfahrungen die Rede sein, verstanden als „de(r) Prozess der Begegnung des Einzelnen mit Religion in ihren vielfältigen Erfahrungsgestalten“, a.a.O. 83.

⁷⁹⁶ Vgl. Lindner/ Stögbauer, Was hat das mit mir zu tun? In Subjektwerdung und religiöses Lernen. 2005. 137 ff.

⁷⁹⁷ Ebeling, Wort und Glaube, 1962. 35.

sinngebende Substanz der Kultur, und Kultur ist die Gesamtheit der Formen, in denen das Grundanliegen der Religion seinen Ausdruck findet. Kurz gefasst: Religion ist die Substanz der Kultur, und Kultur ist die Form der Religion“⁷⁹⁸. Die im Offenbarungsereignis liegenden Antworten sind laut Tillich nur sinnvoll in Korrelation mit dem Ganzen unserer Existenz. „Nur wer die Erschütterung der Vergänglichkeit erfahren hat, die Angst, in der er seiner Endlichkeit gewahr wurde, die Drohung des Nicht-Seins, kann verstehen, was der Gottesgedanke meint“⁷⁹⁹. Offenbarung und Erfahrung stehen in innerem Sinnzusammenhang. Laut Zilleßen kann man nur von Gott reden, indem man von der weltlichen Wirklichkeit redet. Es geht darum, die Zeichenwelt der Tradition in unserer Zeichenwelt auszulegen⁸⁰⁰. Im Unterricht wird häufig das Sterben älterer Menschen zugrunde gelegt, das von Kindern und Jugendlichen wenig thematisiert⁸⁰¹. Kinder und Jugendliche sollten den Tod aber auch als jeden Menschen betreffend erkennen und reflektieren, da er auch in ihr Leben eingreifen kann. Sie kommen außerhalb der Schule nicht zwangsläufig mit religiöser Tradition und Glaube in Kontakt. Kunstmann spricht diesbezüglich von einem „religiösen Sozialisationsdefizit“⁸⁰². Dabei liegt selbstverständlich nicht die volle Verantwortung bei der Schule. Eine große Bedeutung in der christlichen Erziehung kommt auch den Eltern zu – durch ihre Lebenseinstellung und ihre emotionale Zuwendung⁸⁰³. Die Grundbedingungen Geborgenheit und Neugier müssen erfüllt sein⁸⁰⁴. Christliche Erziehung sieht Kunstmann als Zuspruch, sie muss auf Leben und Person bezogen sein⁸⁰⁵. Jugendliche sollen Wahrheit und Wirklichkeit mehrdimensional erfahren und deuten. „Der Religionsunterricht wäre als edukativer Beitrag zu verstehen, der hilft, eine Türe zur religiösen Dimension

⁷⁹⁸ Tillich, Aspekte einer religiösen Analyse der Kultur, in: Gesammelte Werke, Bd. IX, 1967. 101 f.

⁷⁹⁹ A.a.O. 76.

⁸⁰⁰ Vgl. Zilleßen, Hat die Religionspädagogik theologische Disziplin? in: Religionspädagogik im 21. Jahrhundert, 2004. 18.

⁸⁰¹ Vgl. Weber/ Wirtz, Krankheit, Tod und Trauer in der Schule, 2019. 97.

⁸⁰² Kunstmann, Religionspädagogik, 2010. 92.

⁸⁰³ Vgl. a.a.O. 95.

⁸⁰⁴ Vgl. a.a.O. 97.

⁸⁰⁵ Vgl. a.a.O. 98.

der Wirklichkeit zu öffnen“⁸⁰⁶. Steffensky setzt sich in seinem Buch „Schwarzbrot-Spiritualität“ kritisch mit der neu aufkommenden Form von Spiritualität auseinander. Er beschreibt seinen „Unwillen gegen die neue Magie des Wortes Spiritualität und gegen die Aufblähung des Spiritualitätsmarktes“⁸⁰⁷. Er hat den Eindruck, die Worte selbst ersetzen dabei schon die Inhalte. Unter Spiritualität versteht Steffensky „geformte Aufmerksamkeit“⁸⁰⁸. Diese Aufmerksamkeit lässt sich seiner Meinung nach bilden⁸⁰⁹. Steffensky formuliert Wünsche für die Schule seiner Enkel:

„Ich wünsche mir einen Religionsunterricht, der unsere Kinder gewaltfrei und deutlich einführt in die Sprache der Hoffnung, des Trostes, der Gerechtigkeit, des Lobes und des Aufruhrs. In jener Sprache sollen junge Menschen auf die Grundfragen stoßen, die wir an das Leben haben: Woher kommen wir? Was sollen wir? Wohin gehen wir? Was ist Recht? Warum leiden wir? Eine Schule hat ihren Sinn als Bildungseinrichtung verloren, wenn sie nur noch beantwortbare Fragen stellt und behandelt. Ohne diese Grundfragen an das Leben und ohne die Kenntnis alter Modelle ihrer Beantwortung verlieren und verstricken sich Menschen in ihren eigenen richtungslosen Informationen und in ihrer reinen Heutigkeit“⁸¹⁰.

Bildung ist auch Identitätsbildung. Das Kirchenamt der EKD veröffentlichte 1997 im Auftrag des Rates der EKD: „Die Schülerinnen und Schüler sind die Subjekte des Unterrichts. Ihnen Hilfen zur Identitätsbildung und Orientierung in der Wirklichkeit zu geben, ist der erste, konstitutive Aspekt des Bildungs- und Erziehungsauftrags des Religionsunterrichts. Die kompetente Wahrnehmung dieser Aufgabe setzt die differenzierte Beobachtung und die genaue Kenntnis der Schülerwirklichkeit voraus“⁸¹¹. Entscheidend ist folglich, welche Bedeutung die Jugendlichen der Auferstehung in ihrem

⁸⁰⁶ Ziebertz/ Kalbheim/ Riegel, Religiöse Signaturen heute, 2003. 412.

⁸⁰⁷ Steffensky, Schwarzbrot-Spiritualität, 2005. 7.

⁸⁰⁸ A.a.O. 17.

⁸⁰⁹ Vgl. a.a.O. 19 f.

⁸¹⁰ A.a.O. 192.

⁸¹¹ Kirchenamt der Evangelischen Kirche in Deutschland, Im Dialog über Glauben und Leben, 1997. 50.

Lebenskontext beimessen, welche Relevanz sie für sich erkennen können. Dieses subjektorientierte, lebensweltbezogene Konzept des Religionsunterrichts darf aber nicht in Beliebigkeit ableiten. Religionsunterricht ist wie jedes andere Fach ordentliches Lehrfach im Sinne des GG⁸¹². Als solches ist es an bestimmte Inhalte, Themenfelder, Normen und Kompetenzen gebunden. In der Grundlegung für das Fach Evangelische Religion heißt es im Lehrplan:

„Evangelischer Religionsunterricht leistet einen eigenständigen Beitrag zur persönlichen Orientierung und individuellen Bildung der Schülerinnen und Schüler. Im Rahmen seiner Voraussetzungen hat er die Aufgabe, den christlichen Glauben in Geschichte und Gegenwart sachgemäß darzustellen, seine Bezüge zur heutigen Lebenspraxis des Einzelnen wie der Gesellschaft zu klären und zu verdeutlichen. Er soll die religiösen Fragen der Schülerinnen und Schüler aufnehmen und ihnen die Inhalte des christlichen Glaubens so nahe bringen, dass der christliche Glaube für sie als befreiende, herausfordernde und Hoffnung stiftende Lebensmöglichkeit bedeutsam werden kann“⁸¹³.

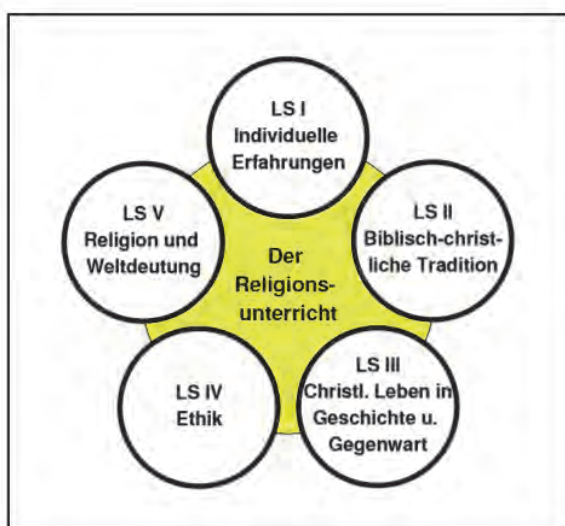


Abb. 8: Die Lernschwerpunkte des Religionsunterrichts

⁸¹² Artikel 7,3 (GG): „Der Religionsunterricht ist in den öffentlichen Schulen mit Ausnahme der bekenntnisfreien Schulen ordentliches Lehrfach“.

⁸¹³ Hessisches Kultusministerium, Lehrplan Evangelische Religion, 2010. 3.

Die Themen des Religionsunterrichts strukturieren sich nach fünf Lernschwerpunkten: Individuelle Erfahrungen, biblisch-christliche Tradition, christliches Leben in Geschichte und Gegenwart, Ethik und Religion und Weltdeutung⁸¹⁴. Die Themen „Sterben, Tod und Auferstehung“, die laut Lehrplan für eine Unterrichtseinheit in der 9. Jahrgangsstufe vorgesehen sind, werden den Lernschwerpunkten III und V zugeordnet⁸¹⁵. Als Begründung für das Thema ist im Lehrplan angeführt:

„Der Tod bedeutet das Ende jeder menschlichen Identität, der ganze Mensch ist ihm ausgeliefert - mit Leib und Seele. Biografische Grenzerfahrungen, reale Todesbegegnungen und der Umgang mit Sterben haben erschließende Bedeutung für die jeweils eigene Lebenswelt, aber auch darüber hinaus. Alle Religionen versuchen Antworten zu geben, die über den Tod hinaus führen. Die drei abrahamitischen Religionen verbinden unterschiedlich geprägte apokalyptische Vorstellungen, aber auch die Hoffnung einer „Auferstehung von den Toten“, die im Christentum fest mit der Person Jesu verbunden ist. Angesichts der Todeserfahrung mitten im Leben kann die Wirklichkeit von Kreuz und Auferstehung Jesu zur lebensfördernden Glaubens- und Identifikationsmöglichkeit werden. Sowohl der Vergleich mit der Jenseitsvorstellung in den Religionen als auch ethische Aspekte sind von besonderer Bedeutung“⁸¹⁶.

Einen wichtigen bildungstheoretischen Überbau bildet die Kompetenzorientierung⁸¹⁷. Die entsprechenden Bildungsstandards sind im

⁸¹⁴ Vgl. Hessisches Kultusministerium, Lehrplan Evangelische Religion, 2010. 5.

⁸¹⁵ A.a.O. 9.

⁸¹⁶ Hessisches Kultusministerium, Lehrplan Evangelische Religion, 2010. 32.

⁸¹⁷ Bei der Kompetenzorientierung wird der Lernprozess vom Ende her verstanden. Es geht um das, was Schüler/innen am Ende wissen und können. Die Kompetenzorientierung sieht eine starke Schülerzentrierung vor. Die Entwicklung der Schüler/innen ist zentral, vgl. Obst, Kompetenzorientiertes Lehren und Lernen im Religionsunterricht, 2009. 132 ff. Das Potential der Kompetenzorientierung für den Religionsunterricht sieht Schröder darin, dass eine Einschätzung des Unterrichts gelingen kann und andere Modelle dadurch auf Angemessenheit überprüft werden können. Zudem kann sie zum Erreichen bestimmter Merkmale gelungenen Religionsunterrichts beitragen und durch sie kann Unterrichtsqualität gemessen werden. Kompetenzorientierung fungiert also instrumentell bei der Entwicklung und Implementierung von Gütekriterien im RU, nicht mehr und nicht weniger Bedeutung misst Schröder ihr bei, vgl. Schröder, Fachdidaktik zwischen Gütekriterien und Kompetenzorientierung, in: Kompetenzorientierung im Religionsunterricht, 2009. 53 f.

Kerncurriculum für Hessen vom Kultusministerium festgelegt. Es sieht einen kumulativen Kompetenzaufbau vor, wobei Kompetenzen als Verbindung von Wissen und Können verstanden werden⁸¹⁸. Unterschieden werden überfachliche Kompetenzen und Kompetenzbereiche des Faches⁸¹⁹.

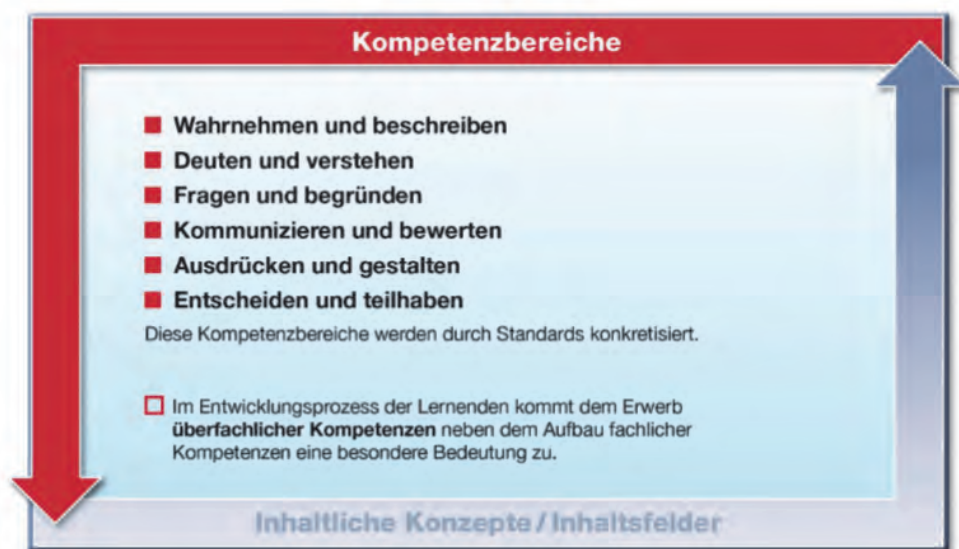


Abb. 9: Kompetenzbereiche des Faches Evangelische Religion

Für die Themen „Sterben, Tod und Auferstehung“ in der neunten Jahrgangsstufe bedeutet das in Anlehnung an die Formulierung der fachbezogenen Kompetenzen: Die Schüler/innen nehmen Phänomene des Sterbens und des Todes in ihrer Vielfalt und religiösen Bedeutsamkeit wahr, beschreiben sie und bringen ihre Erfahrungen damit zum Ausdruck. Sie erschließen, deuten und verstehen Aussagen biblischer Texte über die Auferstehung und stellen Bezüge zum eigenen Leben und Handeln her. Sie stellen Fragen nach dem Woher, Wozu und Wohin des Lebens. Die Jugendlichen nehmen am Dialog über die Frage nach der Auferstehung argumentierend teil, können begründet Stellung beziehen und begegnen anderen Positionen aufgeschlossen und respektvoll. Sie werden in Bezug auf Auferstehung religiös sprachfähig. Die Jugendlichen nutzen die gewonnenen

⁸¹⁸ Vgl. Hessisches Kultusministerium, Bildungsstandards und Inhaltsfelder. 5.

⁸¹⁹ Vgl. a.a.O. 12.

Erkenntnisse für sich und überführen sie in ihre Ausdrucks- und Gestaltungsformen, setzen sich mit Handlungsmöglichkeiten auseinander und treffen Entscheidungen für ihre Lebensgestaltung. Drei Leitperspektiven sind dabei grundlegend⁸²⁰:



Abb. 10: Leitperspektiven und Inhaltsfelder im Religionsunterricht

Die Fähigkeit des reflektierten Umgangs mit Endlichkeit sieht Simojoki in bildungstheoretischer Sicht als Basiskompetenz⁸²¹. Er spricht sich dafür aus, die Situation der Jugendlichen genau wahrzunehmen: Todeserfahrungen treten nur singulär auf, Deutungen des Todes können nur vor dem Horizont pluraler Sinnangebote stattfinden. „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 in der Umsetzung, gerade auch auf der Ebene von Prüfaufgaben, neben der Deutungskompetenz auch die Positionierungskompetenz stärker zur

⁸²⁰ Vgl. a.a.O. 15.

⁸²¹ Vgl. Simojoki, Kompetenz im Anbetracht des Todes, in: Elementarisierung und Kompetenz, 2011. 76.

Geltung kommen“⁸²². Die Vermittlung von Kompetenzen stößt an Grenzen, wenn es um Intimes oder auch Schmerzhaftes gehen und Sprachfähigkeit wünschenswert sein kann, keinesfalls aber muss⁸²³. Eine entscheidende Rolle kommt dabei der Lehrperson zu. Sie sollte, insbesondere wenn sie mit Schüler/innen über Themen wie Sterben, Tod und Auferstehung ins Gespräch kommen will, über besondere Sensibilität und Gesprächskompetenz verfügen. Die COACTIV Studie versteht die Lehrpersonen als zentralen Akteure des Unterrichts. Das Forschungsprogramm untersucht die Genese, Struktur und Handlungsrelevanz professioneller Kompetenz von Lehrkräften⁸²⁴. Ziel ist es, die Merkmale zu finden, die Lehrkräfte für die Bewältigung ihrer Aufgabe benötigen⁸²⁵. Professionelle Kompetenz entsteht durch das Zusammenspiel von:

- „spezifischem, erfahrungsgesättigtem deklarativem und prozeduralem Wissen (Kompetenz im engeren Sinne: Wissen und Können);
- Professionellen Werten, Überzeugungen, subjektiven Theorien, normativen Präferenzen und Zielen;
- Motivationalen Orientierungen sowie
- Fähigkeiten der professionellen Selbstregulation“⁸²⁶.

⁸²² Simojoki, Kompetenz im Anbetracht des Todes, in: Elementarisierung und Kompetenz, 2011. 83.

⁸²³ Vgl. a.a.O. 81.

⁸²⁴ Vgl. Baumert/ Kunter/ Blum/ Klusmann/ Krauss/ Neubrand: Professionelle Kompetenz von Lehrkräften, kognitiv aktivierender Unterricht und die mathematische Kompetenz von Schülerinnen und Schülern (COACTIV), in: Professionelle Kompetenz von Lehrkräften, 2011. 7; COACTIV bietet einen empirischen Zugang zur professionellen Kompetenz von Lehrkräften. Beide abgeschlossenen COACTIV Hauptstudien beziehen sich auf den Mathematikunterricht bzw. Mathematiklehrkräfte. Dennoch lassen sich die Kompetenzen teilweise auch auf Religionslehrkräfte übertragen.

⁸²⁵ Vgl. Baumert/ Kunter, Das Kompetenzmodell von COACTIV, in: Professionelle Kompetenz von Lehrkräften, 2011. 29.

⁸²⁶ A.a.O. 33.

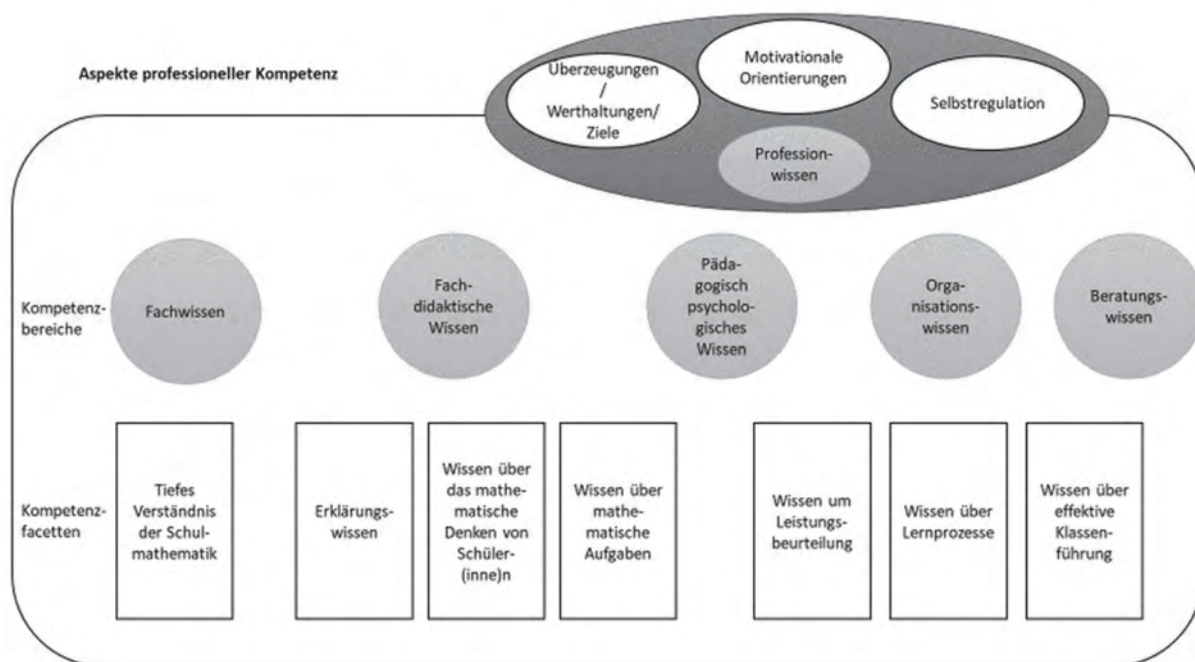


Abb. 11: Das Kompetenzmodell von COACTIV mit Spezifikationen für das Professionswissen

Für Religionslehrer/innen, die die Themen Tod und Auferstehung behandeln möchten, muss gelten: Sie verfügen selbst über biblisch- und systematisch-theologisches Wissen zu Auferstehung, können Zugänge, Deutungen und Denkmodelle der Schüler/innen zum Thema psychologisch einordnen, pädagogisch einschätzen und didaktisch aufgreifen und weiterführen. Sie wissen, wie sie Lernprozesse anstoßen und begleiten können. Zimmermann stellt dazu ein interessantes Gedankenexperiment an: Sie fordert ihre Leser/innen selbst auf, zu überlegen, was sie einem Kind antworten würde, das vor einem Kruzifix steht und nach dessen Bedeutung fragt. Sie verdeutlicht, dass es viele Ebenen, Sprachformen und Perspektiven gibt⁸²⁷. Um die religiöse Sprachfähigkeit in Bezug auf Jesu Tod auszubilden und auszudifferenzieren, ist die eigene Sprachfähigkeit und das

⁸²⁷ Vgl. Zimmermann, Die (Be-)Deutung des Todes Jesu in der Religionspädagogik, in: Deutungen des Todes Jesu im Neuen Testament, 2012. 612.

Reflexionsvermögen der Lehrperson unerlässlich. Interessante Erkenntnisse zur Rolle der Lehrperson birgt auch die Hattie Studie⁸²⁸. Die Studien von Hattie ergeben, dass vor allem die Effektstärke der von Wohlwollen und Vertrauen geprägten Lehrer-Schüler-Beziehung sehr hoch ist. Unterricht wird dabei als Dialog und Miteinander gesehen⁸²⁹. Unter den sechs Effektstärken Lernende, Elternhaus, Lehrperson, Unterrichten, Curricula und Schule fällt mit 21 Prozent die Bedeutung der Lehrperson am stärksten aus⁸³⁰. Damit ist aber nicht jedwede Lehrperson gemeint, sondern jene mit Expertise. Dabei kommt es vor allem auf die Fähigkeit an, mit Schüler/innen in Dialog zu treten und eine Beziehung aufzubauen, Faszination auszulösen und fürsorglich zu sein. Fachkompetenz, pädagogische Kompetenz und didaktische Kompetenz sollen zusammengebracht werden⁸³¹. Der Lehrperson kommt auch die Aufgabe zu, verschiedene Blickwinkel, Perspektiven und Wahrheiten bei der Deutung von Tod und Auferstehung für die Schüler/innen offenzuhalten. In Kapitel 1.3 wurde aufgezeigt, dass oft naturwissenschaftliche Kriterien an die Auslegung der biblischen Texte angelegt werden und sich die Auferstehungsbotschaft der Wahrheitsfrage unterziehen muss. Für die Schule wäre zu wünschen, dass Schüler/innen nicht in den Konflikt des Entweder-Oder kommen. Beide Perspektiven, die naturwissenschaftliche wie die theologische, haben ihre Berechtigung und können koexistieren und sich sogar ergänzen aus unterschiedlichen Blickwinkeln, denen unterschiedliche Wahrheitsbegriffe zugrunde liegen. Nikpow unterscheidet Wahrheit als

⁸²⁸ Hattie ist Bildungsforscher der Universität Melbourne und gilt als einer der einflussreichsten Lernforscher. Er veröffentlichte mit „Visible Learning“ eine Langzeitstudie, die Meta-Analysen, also Zusammenführungen von Einzelstudien darstellt, bestehend aus 800 Meta-Analysen, die auf 80 000 Einzelstudien zurückgehen. Hattie wollte zeigen, welche Einflussfaktoren besonders wirksam für den Lernerfolg sind. Nicht wie vielleicht zu vermuten die Reduzierung der Klassengröße einen großen Effekt für das Lernen, wenn auch einen geringen positiven. Einhergehen müsste sie mit einer verändernden Haltung der Lehrperson, vgl. Zierer, Hattie für gestresste Lehrer, 2016, 36 f. Motivation hat einen großen Einfluss auf schulische Leistung. Besonders hoch ist sie, wenn der Lernprozess durch Selbstbestimmung, lohnende Ziele und soziale Einbindung geprägt ist, vgl. a.a.O. 50 f. Eine große Effektstärke hat direkte Instruktion. Jedoch ist diese nicht mit Frontalunterricht gleichzusetzen, sondern als klare Fokussierung von Zielen sowie generell klare Orientierung. Vor allem ist dies sinnvoll in Kombination mit dem kooperativen Lernen, vgl. a.a.O. 61 ff.

⁸²⁹ Vgl. Zierer, Hattie für gestresste Lehrer, 2016. 77 f.

⁸³⁰ A.a.O. 87; Dieses Ergebnis sollte jedoch, wie manchmal in der Diskussion um die Hattie Studie, jedoch nicht überbewertet werden. Nicht alles lastet auf der Lehrperson, auch andere Faktoren sind wichtig.

⁸³¹ Vgl. a.a.O. 89.

„richtig im Sinne allgemein einsehbarer Tatsachen“⁸³² von Wahrheit als „bildlich wahr, weil etwas anspricht und anrührt (...), im Sinne von ´stimmiger´ und ´überwältigender´ künstlerischer und religiöser Sprache“⁸³³ oder Wahrheit „im Kontext gelebter Religion und/oder wahr im Kontext erforschter und gelehrter Religion“⁸³⁴, Wahrheit „im Sinne von menschlich geboten“⁸³⁵, Wahrheit „als geschichtlich wahr im Sinne von erfahrungsgesättigt“⁸³⁶, Wahrheit „als zuverlässig, treu wahrhaftig“⁸³⁷ oder Wahrheit „als unbedingt persönlich subjektiv gewiss“⁸³⁸. Bei der Auferstehungsbotschaft geht es nicht darum, sie zu verifizieren, sondern darum, dass sie als persönlich bedeutsam erfahren werden kann. Die unterschiedlichen Wahrheitsbegriffe sollten dabei nicht als konkurrierend gesehen werden. Zumindest bildliche, soziale, zwischenmenschliche und existentielle Wahrheit kann in der Auferstehung entdeckt werden. Auch alle anderen Zugänge sollten nicht abgelehnt werden und ganz und gar auszuschließen ist ein eindimensionaler Zugang zur Wahrheit der Auferstehung. Nipkow stellt die These auf: „Die Frage nach einer letzten, absoluten Wahrheit ist eine Denkfalle“⁸³⁹. Schüler/innen sollten zu komplementärem Denken angeregt werden. Das komplementäre Denken als „Koordination und Transformation mehrerer Größen“⁸⁴⁰ ist komplex und braucht Zeit. Rothgangel unterscheidet fünf Niveaus des Denkens in Komplementarität⁸⁴¹:

- 1) Keine Komplementarität (A oder B)
- 2) Eventuelle Komplementarität (eventuell A/ eventuell B)
- 3) Die Notwendigkeit wird erkannt, für die Erklärung eines Problemfalls A und B heranzuziehen (Problem: A und B)

⁸³² Nipkow, Was ist wahr? in: Schülerfragen im (Religions-)Unterricht, 2011. 136.

⁸³³ A.a.O. 137.

⁸³⁴ A.a.O. 138.

⁸³⁵ A.a.O. 141.

⁸³⁶ A.a.O. 143.

⁸³⁷ A.a.O. 144.

⁸³⁸ A.a.O.

⁸³⁹ A.a.O. 154.

⁸⁴⁰ A.a.O. 153.

⁸⁴¹ Vgl. Rothgangel, Naturwissenschaft und Theologie, 1999. 46.

- 4) A und B werden sofort und bewusst als komplementär aufgefasst (A und B)
- 5) Beziehungen und Kontextbedingtheit zwischen A und B werden erkannt ($A = B$)

Die empirische Erhebung im Rahmen dieser Arbeit soll Aufschluss darüber geben, auf welchem Niveau des Denkens sich die Jugendlichen befinden, inwiefern ihnen komplementäres Denken in Bezug auf Auferstehungsvorstellungen gelingt und wie komplementäres Denken angeregt werden kann. Erschwert oder verhindert wird die Entwicklung von Komplementarität laut Oser und Reich durch „Mangel an Gelegenheit, sich in diesem Denken zu üben; Verhaftetsein in Klassenlogik, die keine gegenseitigen Verschränkungen kennt; nicht ausreichende Analysierfähigkeit für die komplexen, situationsabhängigen Zusammenhänge (...). Bei Verharren auf niedrigeren Niveaus kommt die Gewohnheit hinzu, sich jeweils für ja/nein bzw. besser/schlechter zu entscheiden statt sowohl-als-auch-Überlegungen anzustellen“⁸⁴². Fördern lässt sich Komplementarität, indem man immer wieder versucht, Alternativen im Denken zu sichten: „Wenn erst die Einsicht fest verankert ist, dass auftretende Widersprüche öfters Quellen neuer Erkenntnisse sind, so wird man eher bereit, eine Zeit lang mit Ungewissheiten zu leben und geduldig nach einer Lösung zu suchen, statt sofort eindeutig und möglicherweise einseitig Stellung zu beziehen“⁸⁴³.

Ein weiterer Bereich, der wichtige Erkenntnisse für die bildungstheoretische Perspektive liefern kann, ist die Neurobiologie. Die moderne Hirnforschung definiert gelungenes Lernen als Lernen mit innerer Beteiligung, Freude, Interessiertheit, Generierung von Sinn und Erkennen von persönlicher Bedeutsamkeit. Ein echter Lernprozess wird laut Hüther immer ausgelöst durch etwas, das Inkohärenz erzeugt – entweder durch etwas Neuartiges von außen oder durch ein inneres Bedürfnis⁸⁴⁴. Diese Störung muss für eine

⁸⁴² Oser/ Reich, Wie Kinder und Jugendliche gegensätzliche Erklärungen miteinander vereinbaren, in: Die religiöse Entwicklung des Menschen, 2000. 223.

⁸⁴³ A.a.O. 225.

⁸⁴⁴ Vgl. Hüther, Mit Freude lernen ein Leben lang, 2016. 37.

gewisse Zeit bestehen und Bedeutsamkeit gewinnen⁸⁴⁵. Leider gehen Lernlust und Neugier häufig recht früh verloren⁸⁴⁶. Das Gehirn ist nicht auf Auswendiglernen, sondern auf eigenständiges Problemlösen ausgerichtet⁸⁴⁷. Aus neurobiologischer Sicht ist Lernen nicht als Wissensaneignung zu sehen, sondern als aktiver Prozess:

„Gelernt wird von Schülern nur das, was einhergeht mit

- Aktivierung der bewussten Wahrnehmung
- Fokussierung der Aufmerksamkeit und
- Aktivierung der emotionalen Zentren in den tieferen Bereichen des Gehirns“⁸⁴⁸.

Die größte Bedeutung kommt dabei sozialen Beziehungen zu. Jedes Kind, jeder Mensch hat das Bedürfnis nach Verbundenheit auf der einen und nach Autonomie auf der anderen Seite⁸⁴⁹. Damit nimmt die Lehrperson eine wichtige Rolle ein. Wichtig ist, dass sie die Schüler/innen nicht einseitig belehrt, was die Freude am Lernen schwinden lässt⁸⁵⁰. Eine große Bedeutung kommt zudem der Suche nach Sinn zu. „Die Suche nach Sinn ist kein nutzloses oder esoterisches Unterfangen, sondern eine sich aus der Arbeitsweise und der Strukturierung des Gehirns zwangsläufig ergebende Notwendigkeit“⁸⁵¹. Hüther beobachtet das Verschwinden der Begriffe Gesinnung und Geist und hinterfragt dieses Verschwinden: „Wenn sich niemand um den Geist kümmert, der in einer menschlichen Gemeinschaft herrscht, kommt über kurz oder lang ein anderer Geist, und dann ist es fortan dieser von irgendwoher eingewanderte Ungeist, der das Zusammenleben in der jeweiligen Gemeinschaft zunehmend bestimmt, der das Denken, Fühlen und Handeln der Mitglieder dieser Gemeinschaft beherrscht und damit auch all die Haltungen hervorbringt, die die Mitglieder einer solchen Gemeinschaft

⁸⁴⁵ Vgl. a.a.O. 44.

⁸⁴⁶ Vgl. a.a.O. 70.

⁸⁴⁷ Vgl. a.a.O. 111.

⁸⁴⁸ A.a.O. 114.

⁸⁴⁹ Vgl. a.a.O. 114 f.

⁸⁵⁰ Vgl. a.a.O. 134.

⁸⁵¹ A.a.O. 122.

in diesem geistigen Klima zwangsläufig entwickeln“⁸⁵². Aus lernpsychologischer Sicht kann das nur bestätigt werden. Lernen ist demnach vor allem ein sozialer Prozess und ereignet sich vor allem durch Interaktion⁸⁵³. Das Erleben von Bedeutsamkeit und Sinn ist ein motivierender Faktor⁸⁵⁴. Die Auseinandersetzung mit Sinnfragen, zu der die Frage nach dem Tod zweifelsfrei gehört, ist für die Entwicklung von Kindern also von großer Bedeutung. Sie trägt zur Bildung der Jugendlichen im ganzheitlichen Sinne bei.

Im vorigen Kapitel wurde bereits die Frage aufgeworfen, wie die Themen Tod und Auferstehung sinnvoll in den Religionsunterricht eingebracht werden können. Hier soll nun noch einmal aus bildungstheoretischer Perspektive die Frage nach der didaktischen Verfügbarkeit von Hoffnung gestellt werden. Der Glaube an die Auferstehung ist „auf die freie Zustimmung von Menschen angewiesen“⁸⁵⁵. Reine Vermittlung von Dogmen, assertorische Rede von Auferstehung, Belehrungen und autoritäres Wissen sind unnütz, wenn die Schülerinnen und Schüler in der Auferstehungsbotschaft eine persönliche Dimension erkennen sollen. „Es wird (...), wenn es um Wahrheit geht, beim Kreuz wie bei anderen Symbolen der christlichen Tradition niemals um konstative Sätze, niemals um Sachverhaltswahrheiten gehen können, sondern immer nur um die Bewahrheitung dieser Deutungen im Zusammenhang von Glaubenskommunikation und Lebenserfahrungen.“⁸⁵⁶ Dies führt Bernhard Dressler an als Plädoyer für eine nicht-deduktive Vorgehensweise, nicht ausgehend von der theologischen Frage nach dem Kreuz zum Lebensbezug, sondern von den Lebenserfahrungen, die auf die Botschaft des Kreuzes treffen könnten⁸⁵⁷. Baldermann geht der Frage nach, wie sich Hoffnung lernen lässt und geht davon aus, dass sie sich nicht durch

⁸⁵² Vgl. Hüther, Mit Freude lernen ein Leben lang, 2016. 162.

⁸⁵³ Vgl. Kunter/ Trautwein, Psychologie des Unterrichts, 2018. 36 f.

⁸⁵⁴ Vgl. a.a.O. 45 f.; Als weitere motivierende Faktoren nennen Kunter und Trautwein Kompetenzerleben, Interessenerfahrung, Nützlichkeitsüberzeugungen, Belohnung und Bestrafung (wobei Belohnung und Bestrafung kurzfristig die Anstrengungsbereitschaft fördern können), vgl. a.a.O.

⁸⁵⁵ Dressler, Blickwechsel, Religionspädagogische Einwüfe, 2007. 306.

⁸⁵⁶ A.a.O. 232.

⁸⁵⁷ Vgl. Dressler, Blickwechsel, Religionspädagogische Einwüfe, 2007. 232.

Behauptungen manifestiert⁸⁵⁸, sondern dass emotionales Lernen, das Lernen der Seele wichtig ist⁸⁵⁹. „Wenn es Gegenerfahrungen gegen die Todesangst geben soll, müssen sie in meiner Seele ankommen und von ihr begriffen werden, sonst können sie nicht helfen“⁸⁶⁰. Es stellt sich die Frage, wie sich dieser Anspruch erreichen lässt. Baldermann geht davon aus, dass nur etwas helfen kann, was „selbst entdeckt, selbst wahrgenommen, in eigenen Erfahrungen selbst erprobt“⁸⁶¹ ist. Daher sollten Erfahrungen der Jugendlichen mit dem Tod ernst genommen und die Möglichkeit, ihre Ängste, Wünsche, Deutungen, Bilder und Entdeckungen in den Religionsunterricht einzubringen, geschaffen werden. Nur so kann die Rede von der Auferstehung fruchtbar für den Glauben der Jugendlichen sein. Das „Erlernen“ der Hoffnung muss an tägliche Erfahrungen anknüpfbar sein⁸⁶². „Die Sprache der Hoffnung (...) darf nicht mit der Attitüde einer grundsätzlichen Überlegenheit antreten, mit der sich theologische Sprache nicht selten schmückt; sie darf nicht die Wahrheit all meiner Erfahrungen bestreiten. Diese Attitüde ist für die Hoffnung tödlich“⁸⁶³. Glaubwürdigkeit ist grundlegend nötig für Hoffnung⁸⁶⁴ und glaubwürdig ist die Auferstehung für Jugendliche nur, wenn sie sich mit dem eigenen Verständnis und dem eigenen Fürwahr-halten verbinden lässt.

Zu guter Letzt ist an dieser Stelle über den Religionsunterricht hinauszuweisen. Im vorigen Kapitel wurde bereits der Umgang mit Trauer im schulischen Kontext thematisiert und aufgezeigt, dass die Schule als Lebensraum auch in Krisensituationen funktionsfähig sein sollte⁸⁶⁵ und betroffene Schüler/innen und Lehrpersonen aufgefangen werden. Um handlungsfähig zu sein, bedarf es der präventiven Auseinandersetzung mit

⁸⁵⁸ Vgl. Baldermann, Auferstehung sehen lernen, 1999, 20.

⁸⁵⁹ Vgl. a.a.O. 21ff.

⁸⁶⁰ A.a.O. 10.

⁸⁶¹ A.a.O. 19.

⁸⁶² Vgl. a.a.O. 25.

⁸⁶³ A.a.O. 26.

⁸⁶⁴ Vgl. a.a.O. 25.

⁸⁶⁵ Vgl. Petermann, Schulseelsorge, 2011. 3.

Sterben, Tod und Trauer⁸⁶⁶. Hierfür eignet sich insbesondere der Religionsunterricht. Bei akuten Trauerfällen oder Katastrophen in der Schulgemeinschaft sind die Möglichkeiten der Hilfestellung im Rahmen des Religionsunterrichts aber begrenzt, nicht zuletzt um Religionslehrer/innen zu schützen. Auch Fortbildungskurse und speziell ausgebildete Schulseelsorger/innen allein reichen laut Petermann nicht aus. So plädiert sie dafür, dass sich bereits Lehramtsstudierende mit diesem Thema befassen⁸⁶⁷. Auch laut Bonse sollen die Möglichkeiten der Begleitung trauernder Jugendlicher Pflichtteil pädagogischer Aus- und Fortbildung sein. Insbesondere die Auseinandersetzung mit der eigenen Endlichkeit wie auch mit den Erfahrungen von Sterbenden und Trauernden sieht sie als zentral an⁸⁶⁸. In einem akuten Trauerfall ist über den Religionsunterricht hinaus die Schulseelsorge gefordert. Die schulische Notfallseelsorge muss vor allem handlungsfähig sein⁸⁶⁹. Schutte spricht sich für ein Notfallteam an Schulen aus, das auf Trauerfälle spezialisiert ist⁸⁷⁰. Seelsorge ist eine „wesentliche Dimension christlichen Lebens und christlicher Gemeinschaft“⁸⁷¹. Eine einheitliche Definition von Schulseelsorge gibt es nicht. Im weiteren Sinne ist sie ein Sammelbegriff für alle Angebote an der Schnittstelle von Kirche und Schule zur Begleitung der Schüler/innen im Horizont des christlichen Glaubens. Im engeren Sinne ist sie an eine Seelsorgeausbildung und einen Seelsorgeauftrag geknüpft⁸⁷². Entscheidend ist, dass Schulseelsorge zusätzlich zu Angeboten des Religionsunterrichts Hilfestellung bieten und eine grundsätzliche seelsorgerliche Schulkultur auch für den Umgang mit Krisen und Tod gewährleisten kann.

„Eine seelsorgerliche Schulkultur...

⁸⁶⁶ Vgl. Petermann, Schulseelsorge, 2011. 144.

⁸⁶⁷ Vgl. a.a.O. 145.

⁸⁶⁸ Vgl. Bonse, „...als ob nichts passiert wäre“, 2008. 431 ff.

⁸⁶⁹ Dam/ Mann, In der Schulseelsorge bei schulischen Notfällen und Krisensituationen handlungsfähig sein, 2009. 85.

⁸⁷⁰ Vgl. Schutte, Plötzlich und unerwartet, in: entwurf 4/2012. 65.

⁸⁷¹ Dam/ Spann, Schulseelsorge in Deutschland, in: Evangelische Schulseelsorge, 2007. 11.

⁸⁷² Vgl. Spann, Seelsorge in der Schule, in: Seelsorge in der Schule, 2011. 11.

- lebt von kleinen Achtsamkeiten und großen Aufmerksamkeiten in Richtung: Was brennt mir und anderen auf der Seele?
- Öffnet Räume für Gefühle, Erinnerungen, Erfahrungen und Bedürfnisse;
- Schult die Wahrnehmung sowohl auf Seiten der Schülerinnen und Schüler als auch der Lehrkräfte;
- Hat eine wertschätzende Sicht auf den anderen Menschen;
- Vertraut darauf, dass nicht alles in eigenen Händen liegt, sondern letzten Endes von Gott getragen wird;
- Drückt anderen nichts aufs Auge, sondern malt vor Augen, wie christliche Einsichten zum Leben hilfreich sein können;
- Fängt nicht erst da an, wo andere Möglichkeiten nicht mehr gegeben sind;
- Hört auch nicht da auf, wo alles Menschenmögliche getan wurde;
- Verliert nicht die Hoffnung, dass Gott erfahrbar werden kann als jemand, der befreit, der mitgeht, mitleidet, liebt und lebendig macht;
- Nimmt Schülerinnen und Schüler ernst als Subjekte: Sie haben ihre ganz eigenen Verstehensweisen und Zugänge zur Welt;
- Verschweigt nicht, womit man es zu (sic!) bekommt, wenn man es mit dem Evangelium zu tun bekommt⁸⁷³.

Es geht bei Seelsorge nicht nur um Ersthilfe, sondern durchaus auch darum, religiöse Erlebnis- und Erfahrungszonen zu eröffnen und Fragen nach Sinn und Gott zuzulassen⁸⁷⁴.

Bei Weber und Wirtz findet sich eine gelungene Zusammenstellung von Aspekten, die im Unterricht berücksichtigt werden sollten. Es geht ihnen vor allem um einen achtsamen Umgang mit Tod und Trauer:

„Wenn ich im Unterricht zum Thema »Leben und Tod« arbeite,

⁸⁷³ Neuschäfer, Das brennt mir auf der Seele, 2007. 92. Neuschäfer verweist hier auf Gollwitzer, Krummes Holz – aufrechter Gang, 1985. 382.

⁸⁷⁴ Vgl. Demmelhuber, Schuleseelsorge und Sozialarbeit 2008. 59.

- ist eine offene Haltung dem Thema und den Lernenden gegenüber wichtig. Denn in die
- Tiefe kann ich nur kommen, wenn ich selbst dazu bereit bin.
- sollte ich meine eigene Haltung gegenüber Sterben und Tod reflektieren.
- ist es wichtig, dass mir das Thema am Herzen liegt.
- muss ich keine endgültigen Antworten haben.
- darf es mir emotional genauso gehen wie den Schülerinnen und Schülern.
- begegne ich den Lernenden auf Augenhöhe. Vor dem Tod sind wir alle gleich.
- muss ich mir klarmachen, in welcher Situation ich das tue. Gibt es einen akuten Todesfall an der Schule, werde ich anders unterrichten als in anderen Zeiten.
- ist das Wissen um gravierende Verlusterfahrungen der Schülerinnen und Schüler und ein klärendes Gespräch mit ihnen vorab notwendig.
- sollte ich mich so weit wie möglich zurücknehmen und besonders auf die Fragen und Erzählungen der Kinder und Jugendlichen hören.
- ist es besonders günstig, Zugänge zum Thema zu wählen, die den Lernenden viel Raum für Eigenes bieten.
- ist es sehr hilfreich, in die Praxis zu gehen: Hospiz, Bestatter, Krematorium, Friedhof (real und virtuell).
- kann ein besonderer Rahmen (anderer Raum, längere Arbeitszeit ...) günstig sein.
- kann ich darauf bauen, dass ich selbst viel im Austausch mit den jungen Menschen zum Thema lerne und auch sie viel besser kennen lerne.

- darf ich hoffen, dass ein intensives Unterrichtsgeschehen zum Thema sich sehr günstig auf das Miteinander auswirkt und alle etwas weiser werden“⁸⁷⁵.

Zu guter Letzt sei der Blick noch über die deutsche Schulbildung hinaus gerichtet. In manchen anderen Ländern kommt den Themen Sterben und Tod größere Bedeutung zu als bei uns. Im englischsprachigen und asiatischen Raum ist der Begriff der „Death Education“ geläufig. Dabei geht es eigens um den Erwerb von Wissen über Sterbevorgänge und psychische Belastungen, die damit einhergehen⁸⁷⁶. Death Education ist dort längst selbstverständlicher Teil der Lehrpläne an Schulen, Hochschulen und anderen Einrichtungen. Im Rahmen der Death Education gibt es kenntnis- oder stark erfahrungsorientierte Ansätze. Durch die Vermittlung von Kenntnissen über das Sterben kann sich die Angst vor dem Sterben eher intensivieren. Ob die Auseinandersetzung mit eigenen Erfahrungen die Angst verstärkt oder vermindert, ist ebenso wenig geklärt wie die langfristigen Effekte der Death Education⁸⁷⁷. Die Befunde zu den Effekten der Death Education sind insgesamt uneindeutig. Sicherlich ist damit nicht ausgesagt, dass auch wir eigens eine Death Education brauchen, wohl aber einen Religionsunterricht, der sich existentieller Fragen annimmt, Raum für das Nachdenken über die ‘letzten Dinge’ lässt und den Tod wie auch die Auferstehung als christliche Antwort darauf nicht ausblendet.

⁸⁷⁵ Weber/ Wirtz, Krankheit, Tod und Trauer in der Schule, 2019. 98 f.; Hier finden sich auch viele praktische Ideen, zum Beispiel zum Einsatz von Symbolen und Ritualen, zur Gestaltung von Erinnerungsfeiern, Schreiben eines Zeugnisses für verstorbene Schüler/innen u. ä. m.

⁸⁷⁶ Vgl. Trachsel, Lebensende, Sterben und Tod, 2016. 49.

⁸⁷⁷ Vgl. Wittkowski, Psychologie des Todes, in: Verhaltenstherapie und Verhaltensmedizin 1/2002. 19.

1.6 Zusammenfassung

Die Auseinandersetzung mit Sterben, Tod und Auferstehung als Themen für Jugendliche erfordert die Einbettung in einen größeren fachlichen Kontext. Es handelt sich nicht nur um Fragestellungen der Theologie, sondern Theologie und Soziologie wie andere Bezugswissenschaften sollten sich gegenseitig reflektieren. Um Haltungen und Deutungen Jugendlicher einordnen und um Tod und Auferstehung im Unterricht thematisieren zu können, bedarf es der Kenntnis gesellschaftlicher Umstände und psychologischer Erkenntnisse. Um den Begriff Tod näher zu definieren, kommt man nicht ohne Blick auf die Medizin aus. Zentral für die Auseinandersetzung ist die Entfaltung der Themen aus biblisch- und systematisch-theologischer Perspektive. Gesellschaftlich zeigte sich lange Zeit die Verdrängung des Todes. Der Tod wird institutionalisiert und teilweise tabuisiert. In jüngerer Vergangenheit ist andererseits wieder eine verstärkte Auseinandersetzung mit Sterben und Tod festzustellen, allerdings in anderer als der traditionellen Form. Medizinisch ist der Tod nicht leicht zu definieren. Um den personalen Tod hat sich eine große Debatte entfacht. Die besondere Herausforderung besteht darin, dass der Eintritt des Todes zwar gewiss, sein Wesen aber ungewiss ist, wodurch jede Auseinandersetzung mit ihm erkenntnistheoretisch an ihre Grenzen stößt. Auch Erkenntnisse über das Phänomen der NTE können keinen Hinweis auf ein Leben nach dem Tod geben, wenngleich sie die Möglichkeit nicht ausschließen oder gar offen halten. In der Bibel ist die Auferstehung nirgends beschrieben, aber an vielen Stellen bezeugt. Die Auslegungen der Auferstehung sind vielfältig und reichen von naturalistischen bis zu esoterischen Deutungen. In vorliegender Arbeit wird ein Begriff zu entwickeln versucht, der sie als sich verstetigende Gemeinschaft mit Gott über den Tod hinaus in Ewigkeit versteht. Der Mensch ist in seinem Denken, Handeln und Hoffen raumzeitlich gebunden, der Ewigkeitsbegriff ist jedoch von diesem raumzeitlichen Denken losgelöst. Die religionspädagogische Herausforderung besteht darin, die Jugendlichen mit verschiedenen Deutungen in Kontakt zu bringen und sie zu einer

eigenständigen theologischen Reflexion anzuregen. Dabei wird ein weiterer Bildungsbegriff zugrunde gelegt, der Bildung auch als Selbstbildung begreift und persönlich bedeutsame, existentielle Themen unbedingt einbezieht. Der Lehrplan und die Bildungsstandards lassen dieses Verständnis des Religionsunterrichts ebenfalls erkennen. Ein besonderer Schwerpunkt liegt in der Ausrichtung auf das hoffnungsstiftende Moment der Auferstehungsbotschaft. Wenn der Mensch in die Nachfolge Jesu eingeschlossen ist und somit in seine Auferstehung, so ist er in Christus mitgestorben und in ihm auferstanden. Dabei geht es nicht darum, den Tod zu marginalisieren oder zu nivellieren. Trauer ist eine menschliche und wichtige Reaktion auf Abschied und Verlust. Der Tod ist die Aufhebung des irdischen Lebens und Abbruch aller diesseitigen Beziehungen. Theologisch ist er aber auch Durchgang zum Ewigen Leben beziehungsweise Anbruch des Ewigen Lebens, das verstanden wird als ein Leben im Sein bei Gott, das sich der Zeitlichkeit entzieht. Damit die Hoffnung in der Auferstehungsbotschaft für die Jugendlichen erkennbar und für sie persönlich bedeutsam wird, muss sie sich als lebensweltlich relevant erweisen. Gerade durch die Herausforderungen der Pluralisierung und Individualisierung besteht die Chance, dass sich Auferstehungshoffnung neu erschließt, neu profiliert und reflektierte Gestalt erhält. Der Religionsunterricht kann nur einladenden, nicht vereinnahmenden Charakter haben. Tradition ist dafür in Erfahrung neu durchzubuchstabieren. Dabei sollten die Jugendlichen lernen, Nicht-Beweisbarkeit und mangelnde Eindeutigkeit auszuhalten. Um komplementäres Denken zu unterstützen, sollten den Jugendlichen Deutungsangebote unterbreitet werden, die naturwissenschaftliche Erkenntnisse nicht ausblenden, aber auch die Bedeutung der Auferstehung als losgelöst von Beweisbarkeit betonen. Grundlegend ist dabei ein Wahrheitsbegriff, der sich nicht auf menschliches Erkenntnisvermögen reduzieren lässt. Das Zeugnis der Auferstehung ist eine Botschaft des Glaubens, die auf Aneignung und Auslegung angewiesen ist.

2. Zugänge von Jugendlichen zu den Themen Tod und Auferstehung

Es ist nicht das Schiff, das durch das Schmieden der Nägel
und Sägen der Bretter entsteht.

Vielmehr entsteht das Schmieden der Nägel
und Sägen der Bretter aus dem Drang nach dem Meere.

(Antoine de Saint-Exupéry)

2.1 Das Jugendalter

Der Begriff Jugend wird hier nur in aller Kürze definiert und wichtige körperliche und kognitive Merkmale des Jugendalters werden kurz benannt. Damit soll verdeutlicht werden, wer nachfolgend mit Jugendlichen gemeint ist und wie die Schüler/innen der folgenden empirischen Untersuchung soziologisch einzuordnen sind. Ausführlicher werden die Zugänge und Deutungen Jugendlicher zu den Themen Tod und Auferstehung in Kapitel 2.2 thematisiert.

2.1.1 Definition und Eingrenzung des Begriffs Jugend

Der Begriff Jugend lässt sich nicht eindeutig definieren und abgrenzen. Laut Hornstein und Thole ist er einer der „schillerndsten Begriffe der fachwissenschaftlichen und öffentlichen Theologie“⁸⁷⁸. Entwicklungspsychologie, Anthropologie, Sozial- und Erziehungswissenschaften deuten den Begriff jeweils anders. Zunächst kann die Phase als diejenige zwischen Kindheit und Erwachsenenalter verstanden werden. Zudem ist Jugend als gesellschaftliche Gruppe eine Formation⁸⁷⁹. Eindeutig abzugrenzen ist die Jugendphase nicht. Durch individuelle Lebensverläufe ist sie entstrukturiert. Früher wurde ihr Beginn häufig markiert

⁸⁷⁸ Hornstein/ Thole, Jugend, in: Wörterbuch Soziale Arbeit. 443.

⁸⁷⁹ Vgl. a.a.O.

durch Eintritt der Geschlechtsreife und ihr Ende durch gewonnene Selbstständigkeit und Unabhängigkeit beispielsweise nach abgeschlossener Berufsausbildung und Heirat. Laut Rossmann kommt man davon ab, starre Altersgrenzen festzulegen. Stattdessen werden biologische und soziologische Kriterien angelegt, um das Jugendalter zu bestimmen⁸⁸⁰. Auch Schweitzer weist darauf hin, dass Jugend ein unscharfer, nicht fest umrissener Begriff ist und immer von der Lebenslage abhängt⁸⁸¹. Als Beginn des Jugendalters kann immer noch die Geschlechtsreife gesehen werden⁸⁸². Jedoch tritt die Geschlechtsreife heute häufig früher ein als noch vor wenigen Jahrzehnten. Auch lässt sich das Ende der Jugend nicht mehr so leicht begrenzen, da die Zeiten der Ausbildung und Abhängigkeit vom Elternhaus häufig länger andauern, wofür sich die Bezeichnung maturity gap herausgebildet hat⁸⁸³. Die Begriffe Jugend, Pubertät und Adoleszenz können unterschieden werden. Die Pubertät lässt sich in Vorpubertät und Hochpubertät untergliedern⁸⁸⁴. Die Vorpubertät ist die Zeitspanne zwischen dem ersten Erscheinen der sekundären Geschlechtsmerkmale und der ersten Menstruation beziehungsweise Pollution. Von eigentlicher Pubertät (Hochpubertät) spricht man ab dem Zeitpunkt, wo es zu einem Nachlassen bisexueller Tendenzen kommt⁸⁸⁵. Unter Adoleszenz versteht Klosinski die körperliche Spät- und Postpubertät⁸⁸⁶. Die Pubertierenden müssen ihre körperlichen Veränderungen in ihr neues

⁸⁸⁰ Vgl. Rossmann, Einführung in die Entwicklungspsychologie des Kinders- und Jugendalters, 2012. 141.

⁸⁸¹ Vgl. Schweitzer, Die Suche nach eigenem Glauben, 1996. 20.

⁸⁸² Vgl. Rossmann, Einführung in die Entwicklungspsychologie des Kindes- und Jugendalters, 2012. 141.

⁸⁸³ Vgl. Wicki, Entwicklungspsychologie, 2015. 109.

⁸⁸⁴ Der Begriff Jugend ist geläufig am alltäglichen Sprachgebrauch, der Begriff Pubertät bezieht sich in seinem Ursprung hauptsächlich auf biologische Entwicklung und der Begriff Adoleszenz auf die psychische Entwicklung, vgl. Fend, Entwicklungspsychologie, vgl. Fend, Entwicklungspsychologie des Jugendalters, 2005. 22 f. Auch andere Definitionen sind gebräuchlich, darauf soll hier aber nicht näher eingegangen werden. In den folgenden Kapiteln der Arbeit wird der Begriff Jugend verwendet, weil es um die Jugendlichen in ihren lebensweltlichen Bezügen geht, außer wenn es konkret um andere Aspekte geht.

⁸⁸⁵ Vgl. Klosinski, Was bedeutet eigentlich Pubertät? in: KatBl 131, 2006. 320.

⁸⁸⁶ Vgl. a.a.O. 321.

Selbstbild integrieren und stehen vor sechs weiteren wichtigen Entwicklungsaufgaben in ihrer Identitätsfindung:

„Es geht

1. um eine mehr oder weniger vollständige ´äußere´ Trennung vom Elternhaus sowie um eine ´innere Unabhängigkeit´,
2. um eine psychosexuelle Identitätsfindung,
3. um die Fähigkeit, tragende Bindungen aufzubauen und aufrechtzuerhalten und dies sowohl in Bezug auf (gegen-) geschlechtliche, genitale Bindungen als auch in Hinsicht auf psychische Bindungen unter gleichgeschlechtlichen Partnern,
4. um die Entwicklung eines persönlichen Wert- und Moralsystems,
5. um die Bereitschaft zur Arbeit und das Hineinfinden in eine eigene Tätigkeit und
6. um eine Rückkehr zu bzw. um eine Wiederbegegnung mit den Eltern, wobei sowohl von den Jugendlichen als auch von den Eltern ein gegenseitiges partnerschaftliches Anerkennen als Ausgangspunkt der neuen Beziehung Voraussetzung ist“⁸⁸⁷.

In der Adoleszenz steht die Entwicklung des Selbst, die Identitätsfindung im Mittelpunkt. Schulische Interessen gehen häufig zurück⁸⁸⁸. Zur emotionalen Entwicklung ist zu sagen, dass Bindungsangst und Bindungslosigkeit, misslungene Bindungsversuche und unerfülltes Bindungsverlangen Erfahrungen sind, die gerade in der Pubertät eine besondere Akzentuierung erfahren⁸⁸⁹. In der Pubertät ist der „Rückzug in einen innerseelischen Dialog“⁸⁹⁰ typisch. Die Jugendlichen suchen nach Sinn, Bedeutung und emotionaler Stabilität. Auch die kognitive Entwicklung vollzieht sich rasant. Vor allem die fluide Intelligenz (mechanic)⁸⁹¹ wächst rasch. Die Adoleszenz

⁸⁸⁷ Klosinski, Was bedeutet eigentlich Pubertät? in: KatBI 131, 2006. 323.

⁸⁸⁸ Vgl. Wicki, Entwicklungspsychologie, 2015. 114.

⁸⁸⁹ Vgl. Klosinski, Was bedeutet eigentlich Pubertät? in: KatBI 131, 2006. 324.

⁸⁹⁰ A.a.O. 321.

⁸⁹¹ Unter fluider Intelligenz wird die Fähigkeit des logischen Denkens und Problemlösens verstanden, die im Jugendalter besonders stark ausgeprägt ist. Es schließt auch die Möglichkeit des abstrakten Denkens ein. Sowohl in der Messung der Intelligenz als auch in der Auslegung gibt es unterschiedliche Modelle. Baltes und andere entwickelten ein Modell intellektueller Leistungen, das

gehört zu den „Hochphasen des Wachstums intellektueller Funktionen“⁸⁹². Daher sind in dieser Zeit nicht nur sehr gute Voraussetzungen für Wissens- und Fähigkeitserwerb gegeben, sondern auch für abstraktes, mehrperspektivisches und komplementäres Denken. „Adoleszente denken im Vergleich zu Kindern abstrakter und sind weniger auf konkrete Beispiele und Illustrationen angewiesen; sie denken mehrdimensionaler und sind nicht mehr nur auf ein einziges Merkmal fixiert; sie denken relativer und weniger in absoluten Kategorien und sie werden selbstreflexiver, wissen also mehr über das eigene Denken und können es aufgrund dieser Fähigkeiten besser selber regulieren“⁸⁹³. Auch die Fähigkeit zur Metakognition bildet sich im Jugendalter aus⁸⁹⁴. Das heißt, die Jugendlichen sind in der Lage, über fremde und eigene Deutungen auf der Metaebene zu reflektieren.

Dieser Überblick verdeutlicht, dass die Jugendphase eine bedeutende, vielschichtige, herausfordernde Lebensphase ist. Die Jugendlichen durchlaufen eine massive körperliche, psychische und kognitive Entwicklung mit vielen Umbrüchen und Veränderungen.

2.1.2 Theorien religiöser Entwicklung

Die klassischen Theorien religiöser Entwicklung sollen hier nur in aller Kürze und vor allem hinsichtlich ihrer Relevanz für das Thema der vorliegenden Arbeit beleuchtet werden. Die Theorien religiöser Entwicklung bauen auf die Basistheorien zur kognitiven Entwicklung (unter anderem Piaget, Kohlberg, Gibson, Erikson) auf. Die Theorien dienen vor allem dazu, den Entwicklungsstand von Schüler/innen grob einschätzen zu können und Unterricht entsprechend danach auszurichten. Aber auch die Grenzen der

zwischen Mechanik und Pragmatik kognitiver Funktionen unterscheidet, was der Unterscheidung zwischen kristalliner und fluider Intelligenz nach Cattell und Horn entspricht. Die fluide Mechanik bestimmt die Geschwindigkeit und die Speicherungsfähigkeit von Informationen und deren Verarbeitung und die Genauigkeit von Verarbeitungsprozessen. Vgl. hierzu Baltes/ Lindenberger/ Staudinger: Life-span theory in development psychology, in: Theoretical Models of Human Development 1996 sowie Cattell, Abilities, 1971.

⁸⁹² Fend, Entwicklungspsychologie des Jugendalters, 2005. 115.

⁸⁹³ A.a.O. 118.

⁸⁹⁴ Vgl. a.a.O.

Theorien sollen aufgezeigt und vor allem aktuelle Forschungen zur Entwicklungspsychologie in der Religionspädagogik im nächsten Kapitel einbezogen werden.

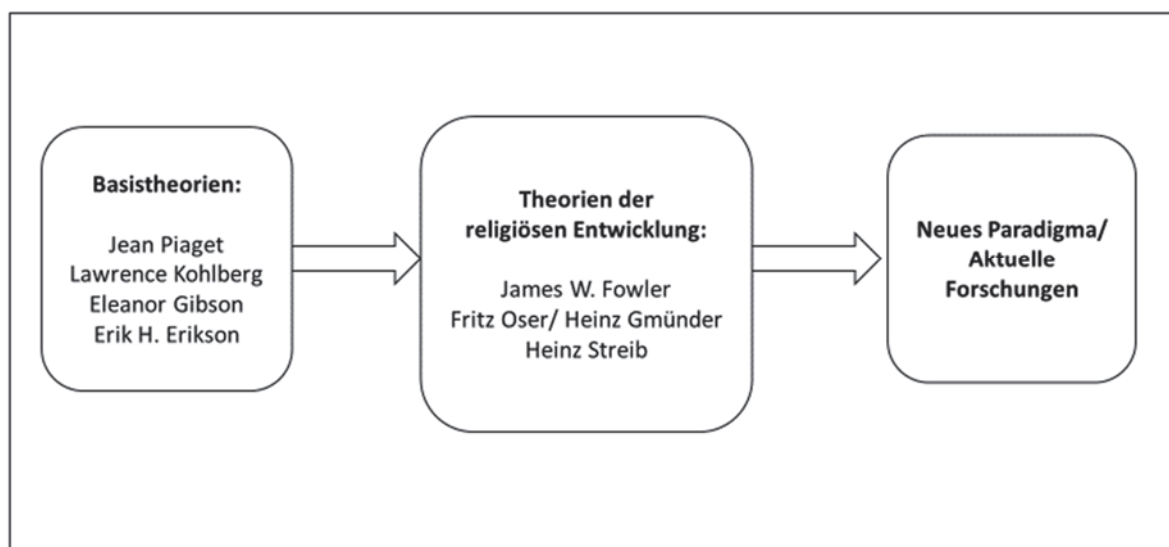


Abb. 12: Theorien und Modelle der religiösen Entwicklung⁸⁹⁵

Piaget geht in seiner Stadientheorie der geistigen Entwicklung davon aus, dass kognitive Stadien sequentiell, also in feststehender Abfolge verlaufen⁸⁹⁶. Der Aufbau der Strukturen ist nach Piaget ein beständiger Konstruktionsprozess, der nicht auf Entdeckung einer vorgefertigten Welt oder einen Apriorismus reduziert ist⁸⁹⁷, sondern vielmehr eine Synthese aus Struktur und Genese. Hiermit nähert sich Piaget an den erkenntnistheoretischen Konstruktivismus an⁸⁹⁸. Phänomene werden entweder so gedeutet, dass sie zur eigenen Theorie passen und in diese eingegliedert werden können (Assimilation) oder die Denkstrukturen werden verändert, angepasst und erweitert, was den Übergang zur nächsten Stufe

⁸⁹⁵ Die Abbildung erhebt keinen Anspruch auf Vollständigkeit der Darstellung der Entwicklungstheorien und -modelle, sondern bietet einen groben Überblick. Nicht alle Theorien können hier näher ausgeführt werden.

⁸⁹⁶ Vgl. Piaget, Theorie der geistigen Entwicklung, 2003. 65.

⁸⁹⁷ Vgl. a.a.O. 119 f.

⁸⁹⁸ Vgl. a.a.O. 129 f.

bedeutet (Akkomodation). Ein zunehmendes Gleichgewicht zwischen Assimilation und Akkomodation, also Dezentrierung wie auch Zentrierung, bedeutet, dass der Blickwinkel anderer Subjekte eingenommen werden kann⁸⁹⁹.

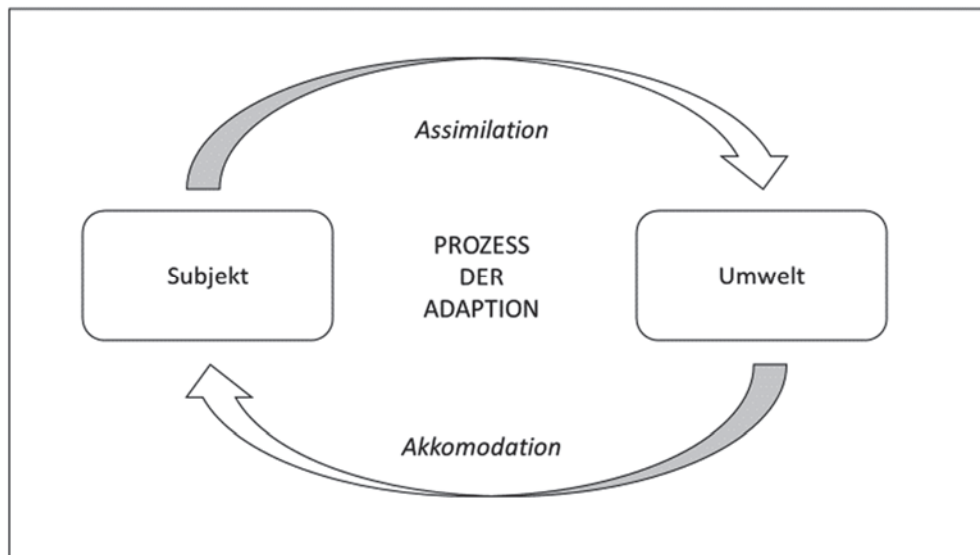


Abb. 13: Assimilation und Akkomodation

Jugendliche befinden sich nach Piagets Stadientheorie in der Periode aussagenlogischer oder formaler Operationen⁹⁰⁰, das heißt, das Denken über das Denken auf einer Metaebene sowie abstraktes und hypothetisches Denken formen sich aus⁹⁰¹.

Fowler entwickelt ein Stufenmodell des Glaubens, das unter anderem an Piagets Theorie anknüpft. Er untersucht das Phänomen religiösen Glaubens im Entwicklungsprozess des menschlichen Lebens anhand hunderter

⁸⁹⁹ A.a.O. 61.

⁹⁰⁰ Bis zum Alter von ungefähr anderthalb Jahren befindet sich ein Kind in der sensomotorischen Periode. Das Kind entdeckt den Zusammenhang zwischen sensorischen und motorischen Aspekten. Ungefähr sieben bis neun Monate lang ist das Subjekt auf den eigenen Körper konzentriert. In einer zweiten Phase werden die Pläne der praktischen Intelligenz objektiviert und den Bedingungen des Raumes angepasst. Die Periode der Vorstellungsintelligenz beginnt mit etwa anderthalb bis zwei Jahren. Semiotische Prozesse wie Sprache und innere Bilder bilden sich. Mit sieben bis acht Jahren kommt es zu operatorischen Gruppierungen und konkreten Operationen. Ab etwa elf Jahren formen sich formale Operationen aus, vgl. Piaget, Theorie der geistigen Entwicklung, 2003. 65 f.

⁹⁰¹ Vgl. Piaget, Theorie der geistigen Entwicklung, 2003. 66.

narrativer Interviews, in denen er Menschen im Alter von vier bis 84 Jahren nach ihren Lebensgeschichten, Schlüsselerfahrungen, Beziehungen, Werten, Überzeugungen, Erfahrungen und ihrem Glauben befragt. Jugendliche im Alter von elf bis 17 Jahren befinden sich auf der Stufe des synthetisch-konventionellen Glaubens. Mit synthetisch-konventionell meint Fowler, dass die Jugendlichen sich am Glaubenssystem der Gesellschaft orientieren⁹⁰². Mit dem formal-operationalen Denken in der Adoleszenz ist Denken über Denken jedoch möglich:

„Die intellektuelle Transzendenz (...) macht auch eine neue Art der Reflexion über den Ablauf des eigenen Lebens möglich. Das konkret-operationale Kind wird von dem Fluß seines Lebens *getragen* und denkt von *innen* aus diesem Fluß heraus über Ereignisse und Beziehungen nach. Im Gegensatz dazu wird der Jugendliche fähig, über den Lebensweg aus einer Position ´oberhalb´ oder ´neben´ ihm zu reflektieren. Formale Operationen bringen die Fähigkeit mit sich, eine persönliche Vergangenheit zu konstruieren und eine persönliche Zukunft zu antizipieren, die auf erwarteten oder projizierten Entwicklungsveränderungen des eigenen Selbst basiert“⁹⁰³.

Oser und Gmünder haben unter dem Einsatz einer Dilemmageschichte⁹⁰⁴ eine Stufentheorie des religiösen Urteils entwickelt. Aus zahlreichen

⁹⁰² Vgl. Fowler, Stufen des Glaubens, 2000. 170 ff.; Im Alter von zwei bis sieben Jahren befinden sich die Kinder in der Stufe des intuitiv-projektiven Glaubens (Stufe 1), im Grundschulalter im mythisch-wörtlichen Glauben (Stufe 2), mit elf bis siebzehn Jahren im synthetisch-konventionellen Glauben (Stufe 3), im frühen Erwachsenenalter im individuierend-reflektierten Glauben (Stufe 4) und die Stufe des verbindenden Glaubens (Stufe 5) und des universalisierenden Glaubens (Stufe 6) treten nur selten auf und sieht empirisch kaum nachweisbar, vgl. a.a.O. 139 ff.

⁹⁰³ A.a.O. 89 f.

⁹⁰⁴ Das „Paul-Dilemma“: Paul, ein junger Arzt, hat soeben sein Staatsexamen mit Erfolg bestanden. Er ist sehr glücklich. Er hat eine Freundin, der er versprochen hat, dass er sie heiraten werde. Vorher darf er als Belohnung eine Reise nach England machen, welche ihm seine Eltern bezahlen. Paul tritt die Reise an. Kaum ist das Flugzeug richtig aufgestiegen, meldet der Flugkapitän, dass ein Motor defekt ist und der andere nicht mehr zuverlässig arbeitet. Die Maschine sackt ab. Alle Sicherheitsvorkehrungen werden sofort getroffen; Sauerstoffmasken, Schwimmwesten werden ausgeteilt etc... Zuerst haben die Passagiere geschrien, jetzt ist es totenstill. Das Flugzeug rast unendlich schnell nach unten. Sein ganzes Leben geht Paul durch den Kopf. Er weiß, jetzt ist alles zu Ende. In dieser Situation denkt er an Gott und beginnt zu beten. Er verspricht, dass, wenn er gerettet würde, er sein Leben ganz für die Menschen im Elend der Dritten Welt einsetzen, dass er seine Freundin, die er sehr liebt, nicht heiraten und auf ein großes Einkommen und den Prestige in unserer Gesellschaft verzichten werde. Die Maschine zerschellt bei der Landung auf einem Feld, wie durch ein Wunder wird Paul gerettet! Bei seiner Rückkehr wird ihm eine lukrative Stelle in einer Privatklinik angeboten. Er ist von 90 Anwärtern auf Grund seiner Fähigkeiten ausgewählt worden.

Interviews mit Kindern, Jugendlichen und Erwachsenen leiten sie sechs Stufen des religiösen Urteils ab. Das religiöse Urteil ist eine für eine Person gültige Meinung, in der das Verhältnis des Menschen zu Gott zum Ausdruck kommt. In einer bestimmten Zeit ist das religiöse Urteil dabei für einen Menschen immer dasselbe⁹⁰⁵. „Jede Person verfügt also über einen Satz von Regeln, die sich selbst aktivieren, wenn die Person in das erwähnte Verhältnis zum Ultimaten (Gott) tritt. Die Person aktiviert also durch den Akt des religiösen Urteilens religiöse Strukturen, um eine bestimmte kontingente Wirklichkeit in einer bestimmten Weise zu integrieren, die sich eindeutig von anderen Integrationsweisen abhebt“⁹⁰⁶. Inhaltlich lässt sich das religiöse Urteil mit den folgenden Gleichgewichts- und Ungleichgewichtsdimensionen beschreiben: Heiliges versus Profanes, Transzendenz versus Immanenz, Freiheit versus Abhängigkeit, Hoffnung (Sinn) versus Absurdität, Vertrauen versus Angst, Dauer (Ewigkeit) versus Vergänglichkeit und Unerklärliches (Magisches) versus funktional Durchschaubares. Eine Person, versucht Gleichgewicht zwischen diesen Polen herzustellen. Die höchste Stufe des religiösen Urteils bringt die Pole in das vollkommene Gleichgewicht⁹⁰⁷. Laut Oser und Gmünder befinden sich die meisten Jugendlichen auf der dritten der sechs Stufen, der Perspektive des Deismus, und verharren auf dieser Stufe: Die Jugendlichen haben die Fähigkeit, die Bereiche Ultimates und Ich vollständig zu trennen. Sie können unterscheiden zwischen dem, was sie selbst bewirken können und dem, was sie einem Übergeordneten zuordnen. Sie erkennen, dass sie das Ultimate nicht beeinflussen können. Es ist möglich, dass sie sich zu Atheismus oder zu religiösen Extremen bekennen⁹⁰⁸. Laut Oser und Gmünder lässt sich die Stufenentwicklung in

Paul erinnert sich an sein Versprechen gegenüber Gott. Er weiß nun nicht, was er tun soll.“, vgl. a.a.O. 129 ff.

⁹⁰⁵ Vgl. Oser/ Gmünder, Der Mensch – Stufen seiner religiösen Entwicklung, 1984. 26.

⁹⁰⁶ A.a.O. 28.

⁹⁰⁷ Vgl. a.a.O. 93.

⁹⁰⁸ Vgl. a.a.O. 94 f.; Die fünf Stufen: Perspektive der Innen-Außen-Dichotomie (Stufe 0), Perspektive des Deus ex machina (Stufe 1), Do ut des-Perspektive (Stufe 2), Perspektive des Deismus (Stufe 3), Perspektive der Korrelation und des Heilsplans (Stufe 4), Perspektive religiöser Autonomie durch unbedingte Intersubjektivität Stufe 5) und die hypothetische Stufe des universalen Glaubens (Stufe 6), vgl. a.a.O. 88 ff.

einer Doppelspirale darstellen. Mit Integration einer neuen Stufe geschieht zugleich eine Differenzierung der alten. In jeder Übergangsstufe wird etwas negiert und etwas anderes aufgebaut⁹⁰⁹.

Büttner und Dieterich erachten die Studien von Piaget und Kohlberg als wichtig für die Unterrichtsplanung, weil bestimmte Inhalte von den kognitiven Strukturen in einer bestimmten Altersstufe abhängig sind⁹¹⁰. Sie zeigen aber auch auf, dass die Stufenmodelle von einem Paradigma der Vielfalt abgelöst werden. Im nächsten Kapitel wird dieser Aspekt in Bezug auf die Entwicklung der Todeskonzepte noch einmal aufgegriffen. An Oser und Gmünder kritisieren Büttner und Dieterich, dass die Begrenzung auf das kognitive Urteil wichtige Aspekte von Mensch und Religion außer Acht lassen, wie etwa das Affektive oder das Imaginative. Auch bleibt die Situiertheit des Urteilens unbeachtet. Ein weiterer Kritikpunkt ist, dass die letzte, zum Teil auch die vorletzte Stufe nur bedingt nachweisbar ist. Auch den starken Schematismus sehen Büttner und Dieterich kritisch. In Wirklichkeit ist die religiöse Entwicklung weitaus komplexer und verläuft nicht als lineare Entwicklung⁹¹¹.

Kunstmann verweist auf Sinn und Grenzen der Stufenmodelle. Die Kenntnis der Modelle hält er insofern für sinnvoll, als das Verstehen und Erleben der Schüler/innen von ihrem Entwicklungsstand abhängig sind und sich der Unterricht anhand der Modelle darauf ausrichten lässt⁹¹². Kunstmann kritisiert jedoch die Allgemeinheit, die Stetigkeit und die Hierarchie der Stufenmodelle sowie die Tatsache, dass negative Entwicklungen außer Acht gelassen werden⁹¹³. Auch kann nicht prinzipiell vom Vorhandensein von Religiosität überhaupt ausgegangen werden und die implizite Zielsetzung, nämlich Zunahme von Abstraktion und Autonomie, sieht er als fragwürdig an⁹¹⁴.

Auch Moran betont, dass sich religiöse Entwicklung nicht in grenzenlosem Wachstum erschöpfen kann und sie als aufwärts weisende Linie undenkbar

⁹⁰⁹ Vgl. Oser/ Gmünder, Der Mensch – Stufen seiner religiösen Entwicklung, 1984. 105.

⁹¹⁰ Vgl. Büttner/ Dieterich, Entwicklungspsychologie in der Religionspädagogik, 2016. 24.

⁹¹¹ Vgl. a.a.O. 60 f.

⁹¹² Vgl. Kunstmann, Religionspädagogik, 2010. 77.

⁹¹³ Vgl. a.a.O. 77 f.

⁹¹⁴ Vgl. a.a.O. 78.

ist⁹¹⁵. Moran sieht Entwicklung nicht als geradlinig, unumkehrbar und schon gar nicht hierarchisch an. Er schreibt von „doppelte(r) religiöse(r) Implikation“⁹¹⁶: Religiöse Entwicklung, die noch nicht sehr ausgeprägt ist, kann sich noch weiterentwickeln ebenso wie vorangeschrittene Entwicklung gehemmt werden oder scheitern kann. Moran beschreibt die Entwicklung mit folgendem Bild: „Viele Theorien der psychologischen Entwicklung sind wie ein Fahrstuhl zum Dach eines Wolkenkratzers. Sie verbergen aber die Tatsache, dass man, wenn man nach oben kommt, vom Dach gestoßen wird. Eine Theorie der religiösen Entwicklung ist ein Kreisen um den unerreichbaren Mittelpunkt unseres eigenen Lebens und des Lebens aller Kreatur. Was wir als das Ende des Lebens bezeichnen, ist das Eintauchen in eine neue Form des Seins, die jenseits unseres Vorstellungsvermögens liegt, aber nicht jenseits unserer Hoffnung“⁹¹⁷.

Hoppe-Graff weist hingegen darauf hin, dass Einwände gegen Piagets Theorie der geistigen Entwicklung häufig verfehlt sind. Zum Beispiel kommt viel Kritik an der Vorstellung einer großen Kohärenz und Synchronie auf, jedoch gehe es Piaget nicht um eine Performanztheorie und schon gar nicht darum, Asynchronien nicht zuzulassen, so Hoppe-Graff⁹¹⁸. Ein weiterer häufig geäußelter Vorwurf ist, dass Piaget die Fähigkeiten der Befragten unterschätzt etwa durch die Art der Fragestellungen an die Kinder. In den 1960er bis 1990er Jahren sind jedoch durchaus viele Variationen der Piaget-Aufgaben durchgeführt worden, die durchaus den Facettenreichtum kindlichen Denkens abbilden, so verteidigt Hoppe-Graff Piagets Erbe⁹¹⁹.

⁹¹⁵ Vgl. Moran, Alternative Bilder zur religiösen Lebensgeschichte des Individuums, in: Die religiöse Entwicklung des Menschen, 2000. 164; Unter Entwicklung versteht Moran eine „faszinierende und geheimnisvolle Idee, der selten auf den Grund gegangen wird“, a.a.O. 159; „Entwicklung bedeutet Ausrichtung, aber keinen Endpunkt; Verbesserung, aber nie einen abgeschlossenen Zustand; Ziele menschlicher Tätigkeit, aber kein Ziel jenseits menschlicher Tätigkeit“, a.a.O. 160.

⁹¹⁶ Moran, Alternative Bilder zur religiösen Lebensgeschichte des Individuums, in: Die religiöse Entwicklung des Menschen, 2000. 173.

⁹¹⁷ A.a.O. 173 f.

⁹¹⁸ Vgl. Hoppe-Graff, Denkentwicklung aus dem Blickwinkel des strukturgenetischen Konstruktivismus, in: Theorien in der Entwicklungspsychologie, 2014. 169 f.

⁹¹⁹ A.a.O. 170.

Die Stufenmodelle sind auf jeden Fall hilfreich, um die religiöse Entwicklung der Jugendlichen grob einschätzen und Unterricht entsprechend ausrichten zu können. Sie dienen der Orientierung. Gleichwohl kommen sie an ihre Grenzen, da religiöse Entwicklung individuell verläuft und von vielen Faktoren abhängig ist. Kritisch zu sehen ist auch die suggerierte Hierarchie der Stufen sowie die Linearität und Unumkehrbarkeit. Statt Jugendliche anzuregen, die nächste Stufe zu erreichen, sollte eher jede Stufe, jeder Schritt der religiösen Entwicklung als wichtig erachtet, ausgelebt und reflektiert werden. In diesem Sinne geht es nicht darum, die Stufenmodelle zu überholen, sondern um die Aspekte der Vielfalt und Offenheit zu ergänzen.

Brauche ich Gott?

Ich brauche Menschen
deren Mut
den meinen weckt.

Ich brauche Menschen
deren Mut mir zuruft,
dass Gott mich braucht.

Auch mich.

(Kurt Marti)

2.2 Tod und Auferstehung als Themen im Jugendalter

Die Stufenmodelle sollen nun auf ihre Relevanz für die Themen Tod und Auferstehung im Jugendalter befragt und um weitere entwicklungspsychologische Erkenntnisse ergänzt werden.

2.2.1 Entwicklungspsychologische Aspekte des Jugendalters

Das Nachdenken über Auferstehung erfordert genau das Vermögen, abstrakt und mehrdimensional zu denken, das laut Stufentheorien im Jugendalter möglich ist. Um Auferstehung mit Jugendlichen thematisieren zu können, ist ein Bewusstsein für die Entwicklung und das, was die Jugendlichen beschäftigt, wesentlich. In der Jugendzeit steht die Identitätssuche im Mittelpunkt. Es wäre eine vertane Chance, in dieser wichtigen Phase der Identitätsbildung religiöse Fragen und die Frage nach einem Leben nach dem Tod nicht zu thematisieren. Die Tatsache, dass Jugendlichen die eigene Vergänglichkeit und das eigene Ungesichertsein bewusst ist, zeigt, dass gerade diese Entwicklungsphase sich für das Nachdenken über Auferstehung anbietet. „In der Adoleszenz wird zum ersten Mal in voller Tragweite die Kontingenz im aristotelischen Sinn bewusst: Die Endlichkeit

des Lebens, die eigene Ausgesetztheit und Verletzlichkeit werden bewusst wahrgenommen. Diese Tatsachen werden zwar durch die jugendliche Orientierung am Hier und Jetzt relativiert, dennoch wird die persönlich erlebte Kontingenz von den meisten Jugendlichen religiös gedeutet⁹²⁰. Wie die Jugendlichen dabei Todes- und Auferstehungsvorstellungen in ihr Denken und ihre religiöse Identität integrieren, kann vielfältig sein.

Büttner und Dieterich zeigen – wie im vorigen Kapitel angedeutet – auf, dass das klassische Paradigma in Anlehnung an Piaget, nach dem die Herausbildung des Todeskonzeptes bei Kindern einem Verlauf in Stufen folgt, durch das neue Paradigma der Vielfältigkeit abgelöst wird⁹²¹. Neuere Untersuchungen zeigen: Das biologische Verständnis vom Tod setzt bei Kindern früher ein als bislang angenommen, verläuft bei Erwachsenen nicht so konsequent und die Vorstellung von einem Weiterleben nach dem Tod liegt bei vielen Menschen neben der biologischen Deutung vor⁹²². Veränderung des Todesverständnisses bedeutet nicht immer Abkehr vom biologischen Todesmodell, sondern kann auch ein differenziertes Verständnis sein⁹²³. Die Herausforderung liegt laut Büttner und Dieterich darin, nicht nur mit binären Begriffen (lebendig – tot), sondern auch binär-differenzierten (fließende Grenzen zwischen lebendig und tot) und offenen (Option eines Weiterexistierens) umzugehen⁹²⁴.

Aus aktueller entwicklungspsychologischer Perspektive lassen sich über die Todesvorstellungen zusammenfassend folgende Merkmale festhalten:

1. „Neben und zusätzlich zum biologischen Todeskonzept, das sich in der mittleren Kindheit ausbildet, findet sich ein metaphysisches / religiöses Konzept eines Weiterlebens nach dem (biologischen) Tod, das sich entweder explizit und unbewusst zusätzlich zum und neben dem

⁹²⁰ Schenker, Pubertierende religiös ansprechen? in: KatBl 131, 2006. 329.

⁹²¹ Vgl. Büttner/ Dieterich, Entwicklungspsychologie in der Religionspädagogik, 2016. 116; Zu Piaget vgl. a.a.O. 114 f.

⁹²² Vgl. a.a.O.

⁹²³ Vgl. a.a.O. 118.

⁹²⁴ Vgl. a.a.O. 119.

- biologischen etabliert oder implizit und weithin unbewusst hinter dem biologischen versteckt.
2. Diese Vorstellung des Weiterlebens nach dem Tod ist möglicherweise ein intuitives religiöses Konzept.
 3. Das Konzept des Menschen als Akteur (human agency) ist demnach zu erweitern um das Konzept des Nachtod-Ichs (dead agency).
 4. Die Verbindung zwischen Ich und Nachtod-Ich erfolgt vorrangig über den Bereich des Fühlens, Wollens und Denkens (sehr bedingt auch den der Wahrnehmung).
 5. Eine analoge Verbindung zwischen „Ich“ und „Nachtod-Ich“ erfolgt über das Konzept der menschlichen Seele, die einerseits als Kern der Identität des „ich“ angesehen wird und andererseits als über den Tod hinaus existierend (teilweise zudem als präexistent)⁹²⁵.

Jugendliche leben inmitten vieler verschiedener Ziel- und Wertvorstellungen. Sie sind einerseits stark diesseitsbezogen, andererseits finden sich auch in der Diesseitigkeit Hinweise auf eine Sehnsucht nach Transzendenz beziehungsweise Selbsttranszendenz⁹²⁶. Der Facharzt für Kinder- und Jugendpsychiatrie von Gontard stellt fest, dass Spiritualität im Kindes- und Jugendalter durchaus häufig vorkommt⁹²⁷. Auch Bucher beschreibt spirituelle Intensiverfahrungen⁹²⁸. Die Suche nach Übersinnlichem, Überweltlichem oder Jenseitigem kann sich bei Jugendlichen verspielt äußern, kann aber auch so weit gehen, dass sie suizidale Tendenzen aufweist, etwa durch das Experimentieren mit Drogen, in Extremsportarten oder anderer gefährlicher Freizeitbeschäftigung. Die Jugend kann eine Zeit grenzgängerischen Verhaltens und intensiven Erlebens sein. Brylla berichtet von Jugendlichen,

⁹²⁵ Büttner/ Dieterich, Entwicklungspsychologie in der Religionspädagogik, 2016. 123.

⁹²⁶ Vgl. Schnell, „Für meine Freunde könnte ich sterben“, in: Jugend, Religion, Religiosität, 2012. 89; Selbsttranszendenz wird hier verstanden als Bereitschaft, von sich selbst abzusehen.

⁹²⁷ Von Gontard, Spiritualität von Kindern und Jugendlichen, 2013. 21 f.; Von Gontard ist Facharzt für Kinder- und Jugendpsychiatrie und Direktor der Klinik für Kinder- und Jugendpsychiatrie am Universitätsklinikum des Saarlandes. Spiritualität wird hier definiert als „individuelle Fähigkeit und ein Bedürfnis einer Person nach überpersönlicher Transzendenz; sie ist ein intrinsischer, biologischer Aspekt menschlicher Entwicklung“, vgl. a.a.O. 21.

⁹²⁸ Vgl. Bucher, Psychologie der Spiritualität, 2007. 83.

die sich Todeserfahrungen wünschen, um zu wissen, was nach dem Sterben kommt⁹²⁹. Das Jugendalter ist in erster Linie ein Suchprozess. Aus entwicklungspsychologischer Sicht ist das normal, denn die Jugendlichen überprüfen und hinterfragen bestehende Theorien, Deutungen und Haltungen. In religiöser Hinsicht vollzieht sich im Jugendalter ein Wechsel vom Kinderglauben zum Jugendglauben. Kindliche Glaubensannahmen werden in Frage gestellt, kritisch überprüft, überdacht und gegebenenfalls auch verworfen. Laut Schweitzer ist auch ein kritischer Glaube zu begrüßen⁹³⁰. Er beobachtet „*Verinnerlichung, Verpersönlichung und Abstraktion* des Gottesbildes“⁹³¹ im Jugendalter. Folgende Merkmale jugendlichen Glaubens stellt Schweitzer zusammen:

- „‘schwebender’ Charakter
- Subjektivierung
- Verortung jenseits aller menschlichen Vorstellungen – Kirchenkritik
- Gottesglaube als Projektion oder Fiktion
- Biographisierung
- zentrale Bedeutung der Theodizee
- Spannung zwischen (naturwissenschaftlich eingefärbter) Entmythologisierung und Denken in Komplementarität
- Frage nach dem Ursprung der Welt
- lebensweltliche Einbindung (in Grenzsituationen)“⁹³².

Auch Schweitzer setzt sich kritisch mit den oben angeführten Modellen oder Theorien der religiösen Entwicklung auseinander, die auf Zyklus oder Fortschritt hin ausgerichtet sind⁹³³. Er selbst hält an dem Begriff der „*lebensgeschichtlichen Veränderung*“ fest, der „*bleibende Krisenhaftigkeit* und die *aufsteigenden Linien*“⁹³⁴ einschließt: „Somit bewährt sich die

⁹²⁹ Vgl. Brylla, Zur Religiosität und zur psychischen Entwicklung des Menschen, in: Psychoanalyse des Glaubens.

2004. 470.

⁹³⁰ Vgl. Schweitzer, Die Suche nach eigenem Glauben, 1996. 82.

⁹³¹ A.a.O. 222.

⁹³² A.a.O. 41.

⁹³³ Vgl. a.a.O. 172.

⁹³⁴ A.a.O. 173.

Definition von religiöser Entwicklung als lebensgeschichtliche Veränderung von Erfahrungen, Vorstellungen, Gefühlen usw. sowie der personalen Beziehungen, soweit sie damit verbunden sind, was jeweils als religiös verstanden wird⁹³⁵. Religiöse Entwicklung versteht er nicht als „Entwicklung zum Glauben“, sondern als „Entwicklung oder Lebensgeschichte *des Glaubens*“⁹³⁶: „Dieser Glaube ist nicht Endpunkt, auf den hin sich die religiöse Entwicklung bewegt, sondern er ist die auf jeder Stufe neu und anders erfahrene Wendung vom eigenen Ich und von eigener Sinngebung zu dem Sinn, der nur gefunden, empfangen und erfahren werden kann“⁹³⁷.

Die Entwicklung nimmt natürlich auch Einfluss auf die Deutungen. Bei jüngeren Schüler/innen lassen sich häufig noch theologische und soteriologische Deutungen erkennen⁹³⁸. Im Jugendalter wandelt sich das Gottesverständnis dann massiv und es kommt entweder zum Umbau voriger Glaubensvorstellungen oder zum Bruch⁹³⁹. „Es ist zu beobachten, dass der Bruch häufig aus einer Stagnation der Entwicklung des Gottesverständnisses (kindliches Gottesbild) bei gleichzeitig deutlich zunehmender kognitiver Kompetenz und differenziertem Weltverstehen resultiert. Das eigene Gottesbild hält reflektierenden Herausforderungen nicht mehr stand“⁹⁴⁰.

⁹³⁵ A.a.O. 174.

⁹³⁶ A.a.O. 243; Schweitzer bezieht sich auf Glaube als „Erfahrung mit der Erfahrung“ in Anlehnung an Jüngel und Ebeling.

⁹³⁷ Schweitzer, *Lebensgeschichte und Religion*, 2007. 246.

⁹³⁸ Vgl. Zimmermann, *Kindertheologie als theologische Kompetenz*, 2010. 335 ff.

⁹³⁹ Vgl. Freudenberger-Lötz, *Schüler/in – theologisch*, in: *Religionspädagogisches Kompendium*, 2012. 257.

⁹⁴⁰ A.a.O.

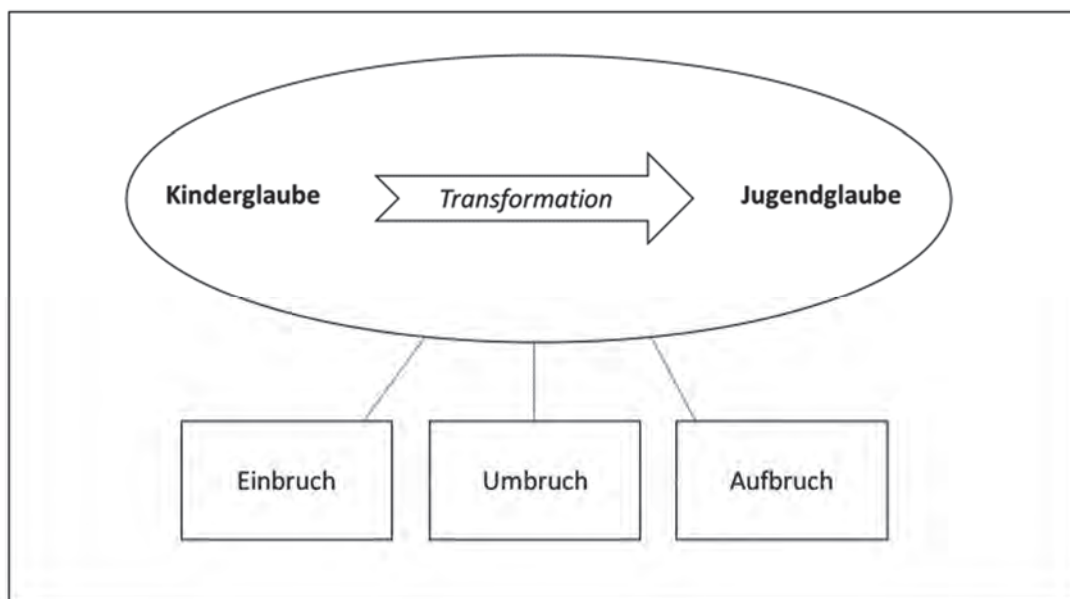


Abb. 14: Transformation vom Kinder- zum Jugendglauben

Der Nachweis der Einbruchstellen des Glaubens geht auf Forschungen von Nipkow aus den 1980er Jahren zurück. Aus Äußerungen Jugendlicher hat er vier zentrale Fragen herausgearbeitet, aus denen sich jeweils Einbrüche im Glauben ergeben⁹⁴¹:

1. Ist Gott Helfer und Garant des Guten?
2. Ist Gott Schlüssel zur Erklärung von Welt, Leben und Tod?
3. Ist Gott bloß ein Wort oder Symbol?
4. Ist Gott glaubhaft verbürgt in der Kirche?

Aus der ersten Frage ergibt sich die Theodizeeproblematik als Einbruchstelle, aus der zweiten Frage resultiert der Konflikt zwischen Glauben und Naturwissenschaft, aus der dritten Frage erwachsen Illusionsverdacht und Religionskritik und aus der vierten Frage Kirchenkritik.

Freudenberger-Lötz weist daraufhin, dass die Einbruchstellen auch heute noch anzutreffen sind, aber die ersten drei häufiger beobachtet werden

⁹⁴¹ Vgl. Nipkow, Erwachsenwerden ohne Gott, 1987, 53 ff.

können als die Kirchenkritik⁹⁴². Ein einmal verfestigter negativer Zugang ist laut Freudenberger-Lötz nur schwer wieder aufzubrechen. Daher ist es wichtig, multiperspektivisches und komplementäres Denken durchgängig anzuregen und zu fördern⁹⁴³. Die Einbrüche im Glauben sind wohl eher als Prozesse denn als Stellen zu verstehen. Aus einem Einbruch kann durch neue Erfahrungen oder entsprechende religiöse Bildung und Begleitung auch wieder ein Umbruch oder Aufbruch werden, ebenso wie Glaubensentwicklung auch durch bestimmte Faktoren gebremst oder gestoppt werden kann.

Sehr gut untersucht ist die Entwicklung vom Kinderglauben zum Jugendglauben in Bezug auf das Schöpfungsverständnis. Allen voran ist hier die Untersuchung von Fetz, Reich und Valentin zu nennen. Drei große bedeutende Ergebnisse legen die Autoren vor: Das erste besagt, dass es ein dezidiert kindlich mythisches Weltbild gibt⁹⁴⁴. Das zweite Ergebnis ist, dass das kindliche Weltbild transformiert wird:

„Die Weltbildentwicklung im Jugendalter stellt sich vielmehr als ein tiefgreifender Transformationsprozeß dar; das Weltbild des Kindes wird von Grund auf umgestaltet. Diese Transformation ist zunächst durch eine Veränderung im Bereich der Welterklärung bedingt. Der Einbruch naturwissenschaftlichen Denkens verdrängt an entscheidenden Stellen die früheren artifiziellistischen Schöpfungsvorstellungen. Der Jugendliche entwickelt aber auch selbst neue, differenzierte, weil bereichsspezifische Verstehensweisen. Das gilt besonders im Hinblick auf sein Selbstverständnis als Handlungssubjekt. Diese Differenzierungsvorgänge lassen gleichzeitig die Frage nach dem Wirklichkeitszusammenhang akut werden. Wir haben es hier also mit einem komplexen Zusammenspiel von Auflösungs- und

⁹⁴² Vgl. Freudenberger-Lötz, Theologische Gespräche mit Jugendlichen, 2012. 20.

⁹⁴³ Vgl. a.a.O. 21.

⁹⁴⁴ Vgl. Fetz/ Reich/ Valentin: Weltbildentwicklung und Schöpfungsverständnis, 2001. 341.

Ersetzungsprozessen, von Differenzierungsvorgängen und gleichzeitigen integrativen Bestrebungen zu tun“⁹⁴⁵.

Beim dritten Ergebnis geht es um das Wie der Transformation des kindlichen Weltverständnisses zum jugendlichen Weltverständnis:

„Wir haben das entscheidende Movens, das den Jugendlichen über die Denkwelt des Kindes hinauswachsen läßt, in der Entwicklung der Reflexion gefunden. Nicht in dem Sinne, als ob dem Kind jegliche Reflexion abgesprochen werden müßte: das Kind reflektiert durchaus, aber auf der Ebene der von ihm vorgestellten gegenständlichen Welt, auf der Ebene der ‘Objektreflexion’, wie wir sie nennen. In der Adoleszenz dagegen beginnt neu eine Reflexion auf die Mittel des Denkens und Anschauens selbst, beginnt eine eigentliche ‘Mittelreflexion’. Diese läßt die kindlichen Vorstellungsmuster von dem Moment an hinfällig werden, wo deren naiver Anthropomorphismus bemerkt wird“⁹⁴⁶.

Die Jugendlichen blicken kritisch auf ihren eigenen Anthropomorphismus und die Fähigkeit zum bereichsspezifischen Denken und die Wahrnehmung verschiedener Weltbilder erwacht⁹⁴⁷. Häufig ist ein naturalistisch geprägtes Weltbild vorhanden⁹⁴⁸. Dies kann sehr radikal zugunsten der Naturwissenschaft ausfallen oder auch zu komplementärem Denken führen. Welche Konsequenzen ergeben sich daraus? Entsprechende Stimulation kann komplementäres Denken fördern: Jugendliche müssen aussprechen dürfen, was sie denken. Sie sollen weiterführende Impulse erhalten sowie neue Reflexionsräume⁹⁴⁹, die eine Transformation des Glaubens und ein Ausbilden eines tragfähigen Jugendglaubens ermöglichen.

⁹⁴⁵ Fetz/ Reich/ Valentin: Weltbildentwicklung und Schöpfungsverständnis, 2001. 342.

⁹⁴⁶ A.a.O. 343.

⁹⁴⁷ Vgl. a.a.O. 346.

⁹⁴⁸ Vgl. a.a.O.

⁹⁴⁹ Vgl. a.a.O. 361.

2.2.2 Zugänge und Deutungen Jugendlicher – Forschungsstand

Die Shell-Jugendstudie untersucht neben vielen anderen Bereichen auch die Wertorientierung von Jugendlichen⁹⁵⁰. Die entsprechende Ausgangsfrage lautet: „Jeder Mensch hat ja bestimmte Vorstellungen, die sein Leben und Verhalten bestimmen. Wenn du einmal daran denkst, was du in deinem Leben eigentlich anstrebst: Wie wichtig sind dann die folgenden Dinge für dich persönlich?“⁹⁵¹. Die Antworten liegen auf einer Skala von 1 („unwichtig“) bis 7 („außerordentlich wichtig“). Beim Item „An Gott glauben“ liegen bei der 17. Shell-Jugendstudie 2015 33 Prozent auf der Skala zwischen 5 und 7, 17 Prozent bei Skala 4, 46 Prozent bei 1 bis 3 und 4 Prozent machen keine Angabe⁹⁵². Die Tendenz des Gottesglaubens ist dabei rückläufig. Es sind 3 Prozent mehr weibliche als männliche Jugendliche, die an Gott glauben⁹⁵³. 26 Prozent kirchennah Religiöse sagen: „Es gibt einen persönlichen Gott.“, 21 Prozent der kirchenfern Religiösen sagen „Es gibt eine überirdische Macht“⁹⁵⁴. Somit lässt sich von 47 Prozent der Jugendlichen sagen, dass sie eine Transzendenzoffenheit haben. 24 Prozent religiös Unsichere sagen: „Ich weiß nicht richtig, was ich glauben soll“ und 27 Prozent Religionsferne: „Ich glaube nicht, dass es einen persönlichen Gott oder eine überirdische Macht gibt“⁹⁵⁵. Es sind vor allem die christlichen Jugendlichen, die Gott nicht personal denken, sondern als höhere Macht⁹⁵⁶. Nur 27 Prozent schätzen ihr Elternhaus als religiös ein⁹⁵⁷. Meinungen zur Kirche fallen folgendermaßen aus: „Ich finde es gut, dass es die Kirche gibt“ bewerten 67 Prozent der Jugendlichen mit „trifft zu“, 13 Prozent machen keine Angabe und 20 Prozent

⁹⁵⁰ Die Shell-Jugendstudie zeichnet seit 1953 nach, auf welche Weise junge Menschen in Deutschland ihr Leben und ihre Herausforderungen meistern und welche Verhaltensweisen, Einstellungen und Mentalitäten sie dabei bilden. Sie erscheint vierjährlich; die Ergebnisse der 18. Shell-Jugendstudie sollen im Herbst 2019 veröffentlicht werden. Daher kann im Rahmen dieser Arbeit nur auf die 17. Shell-Jugendstudie von 2015 eingegangen werden.

⁹⁵¹ Gensicke, Die Wertorientierungen der Jugendlichen, in: Jugend 2015. 2016. 243.

⁹⁵² Vgl. a.a.O.; Anzumerken ist, dass hier wird aber nicht nach pluralen oder modernen Formen der Religiosität gefragt wird.

⁹⁵³ Vgl. a.a.O. 263.

⁹⁵⁴ A.a.O. 253.

⁹⁵⁵ A.a.O.; Zwei Prozent machen keine Angabe, vgl. a.a.O.

⁹⁵⁶ Vgl. a.a.O. 254.

⁹⁵⁷ Vgl. a.a.O. 256.

sagen „trifft nicht zu“. Die Aussage „Auf die Fragen, die mich wirklich bewegen, hat die Kirche keine Antwort“ trifft für 57 Prozent der Jugendlichen zu, 18 Prozent machen dazu keine Angabe und für 25 Prozent trifft sie nicht zu.

Wie lässt sich Religiosität im Jugendalter überhaupt greifen? „Religion wird im Jugendalter unsichtbar“⁹⁵⁸, so beschreibt es Kuld. Dabei stellt sich allerdings die Frage, ob sie nicht vorhanden oder nicht wahrnehmbar ist. Religion ereignet sich bei Jugendlichen nicht unbedingt im Alltag, sondern häufig eher in einem Sonderbereich des Lebens jenseits vom Alltag. Religiosität ist individuell und peergruppenbezogen ausgeprägt und eher emotional als kognitiv⁹⁵⁹.

Faix untersucht die Gottesvorstellungen von Jugendlichen im Kontext der kulturellen Veränderungen durch den postmodernen Paradigmenwechsel. Er zeigt auf, dass die subjektiven Glaubenserfahrungen der Jugendlichen relevant für ihr Gottesverständnis sind⁹⁶⁰. Wesentliche Ergebnisse seiner qualitativen Erhebung sind: Die Vorstellungen der Jugendlichen sind vom Pluralismus verschiedener Religionen geprägt sowie von Individualisierung und Privatisierung des Glaubens. Außerdem stellt Faix fest, dass die Jugendlichen eher kirchenfern sind. Von der Kirche werden keine Antworten auf bedeutsame Sinnfragen erwartet⁹⁶¹. Auch Schweitzer zufolge reicht die Religiosität der Jugendlichen weiter als ihre Kirchlichkeit⁹⁶². Das bestätigt auch Schnell, die ebenfalls darlegt, dass es eine größere Offenheit gegenüber Spiritualität gibt als gegenüber Religiosität und Kirchlichkeit⁹⁶³. Sinn wird nicht unbedingt in Religion gesucht. Zwischenmenschliche Beziehungen können die Funktion von Religiosität erfüllen⁹⁶⁴.

⁹⁵⁸ Kuld, Das Entscheidende ist unsichtbar, 2001. 111.

⁹⁵⁹ Vgl. Kaupp, Es kommt auf die Brille an, in: KatBl 131, 2006. 318 f.

⁹⁶⁰ Vgl. Faix Gottesvorstellungen bei Jugendlichen, 2007. 249.

⁹⁶¹ Vgl. a.a.O. 290 f.

⁹⁶² Vgl. Schweitzer, Die Suche nach eigenem Glauben, 1996. 32.

⁹⁶³ Vgl. Schnell, „Für meine Freunde könnte ich sterben“, in: Jugend, Religion, Religiosität, 2012. 90.

⁹⁶⁴ Vgl. a.a.O. 102.

Freudenberger-Lötz gelingt es auf der Grundlage ausgewerteter Auszüge aus etlichen Theologischen Gesprächen mit Jugendlichen, vier verschiedene Typen des Umgangs mit Glaubensfragen herauszuarbeiten⁹⁶⁵: Ruhender Glaube, reflektierter Glaube, kritisch-suchende und kritisch-ablehnende Haltung beziehungsweise indifferente Haltung. Bei Jugendlichen mit dem ruhenden Glauben hat sich der Kinderglaube kaum weiterentwickelt. Es gab keine Gelegenheiten, den Glauben zu reflektieren⁹⁶⁶. Jugendliche mit dem reflektierten Glauben erleben Halt und Orientierung im Glauben, hinterfragen und entwickeln ihre Haltungen weiter und verknüpfen theologisches Wissen mit dem persönlichen Glauben⁹⁶⁷. Die kritisch-suchende beziehungsweise kritisch-ablehnende Haltung wird an Einbruchstellen des Glaubens beziehungsweise durch Hin- und Hergerissensein deutlich⁹⁶⁸. Die indifferente Haltung ist geprägt von Ablehnung und mangelnder Bereitschaft zur Reflexion⁹⁶⁹.

Nach einer Untersuchung zu Glaubensstrukturen Jugendlicher von Dochhan und Sandmann lässt sich der Glaube Jugendlicher hauptsächlich in acht Dimensionen beschreiben: Christlicher Glaube, Sinn durch Selbstverwirklichung, zwischenmenschliche Werte, Sinn durch Erfolg und Status, Glaube an Hexen und Magie, Glücks- und Schicksalsglaube, fernöstlicher Glaube und islamischer Glaube⁹⁷⁰. Elemente des christlichen Glaubens wurden häufig genannt, darunter auch die Vorstellung eines

⁹⁶⁵ Zu betonen ist, dass es dabei nicht darum geht, die Denkweisen der Jugendlichen zu stereotypisieren, sondern eher zu strukturieren, wobei die Typen nicht klar voneinander abzugrenzen sind, vgl. Freudenberger-Lötz, Theologische Gespräche mit Jugendlichen, 2012. 36.

⁹⁶⁶ Vgl. Freudenberger-Lötz, Theologische Gespräche mit Jugendlichen, 2012. 36 ff.

⁹⁶⁷ Vgl. a.a.O. 38 f.

⁹⁶⁸ Vgl. a.a.O. 39 f.

⁹⁶⁹ A.a.O. 41; Die Beteiligung der Schüler/innen war in den Unterrichtsstunden so stark, dass sich indifferente Züge nur sehr vereinzelt vorfinden ließen, vgl. a.a.O.

⁹⁷⁰ Vgl. Dochhan/ Sandmann, Glaubensstrukturen Jugendlicher, in: Theologien von Jugendlichen, 2015. 82; Grundlage ist eine 2011 im Auftrag der Evangelischen Kirche von Westfalen durchgeführte empirische Studie, die vom Institut empirica für Jugendkultur und Religion in Marburg durchgeführt wurde. Untersucht wurde die Spiritualität von Jugendlichen und vor allem deren Semantik des Glaubens. Die Jugendlichen gestalteten eine Collage zum Thema „Ich glaube...“ und wurden dazu anhand eines leitfadengestützten Interviews befragt. 1330 Personen nahmen teil, 1085 davon waren Jugendliche im Alter von 14 bis 19 Jahren, die in den Blick genommen werden sollten, vgl. a.a.O. 74 ff. Die oben genannten acht Komponenten ergeben sich aus der Analyse der Hauptkomponenten.

Lebens nach dem Tod⁹⁷¹. Der Anteil derer, die den christlichen Glauben bejahen, beträgt 62,1 Prozent. Sinn durch Selbstverwirklichung kommt mit 96 Prozent jedoch noch häufiger vor, durch zwischenmenschliche Werte mit 95,6 Prozent und durch Erfolg und Status mit 65,6 Prozent⁹⁷². Für die Jugendlichen stehen das eigene Erleben, die eigenen Erfahrungen im Mittelpunkt⁹⁷³.

Prokopf untersucht anhand einer qualitativ-empirischen Erhebung die Religiosität Jugendlicher. Religion hat der Untersuchung zur Folge nur wenig Einfluss auf den Alltag der Jugendlichen. Dem Gebet wird aber helfende Wirkung zugesprochen⁹⁷⁴. Religion wird als sinngebend verstanden, auch wegen der Option auf ein Leben nach dem Tod. Vor allem kommt die Sinnfrage an Bruchstellen des Lebens zum Tragen⁹⁷⁵. Die Erhebung zeigt, dass die Religiosität der Jugendlichen individuell und subjektiv ausgeprägt ist und sich verschiedener Versatzstücke der christlichen Tradition bedient⁹⁷⁶. Sowohl Tradition als auch Erfahrung wirken auf sie ein. Religiöse Praxis sollte laut Prokopf so gestaltet sein, dass die Jugendlichen sich darin wiederfinden⁹⁷⁷.

Bei vielen Jugendlichen ist eine distanzierte oder sogar kritische Haltung gegenüber der Institution Kirche zu beobachten: „die Religiosität Jugendlicher [reicht] weiter (...) als ihre Kirchlichkeit. Eine geringe Beteiligung an kirchlichen Aktivitäten ist – auch nach Auffassung der Jugendlichen selbst – nicht gleichzusetzen mit einem Fehlen religiöser Interessen (Sinnfrage, Beten, Weiterleben nach dem Tod usw.)“⁹⁷⁸. Schweitzer weist darauf hin, dass die Frage nach Gott weniger im Alltag, sondern eher in Grenzsituationen

⁹⁷¹ Vgl. Dochhan/ Sandmann, Glaubensstrukturen Jugendlicher, in: Theologien von Jugendlichen, 2015. 79.

⁹⁷² Vgl. a.a.O. 82.

⁹⁷³ Vgl. a.a.O.

⁹⁷⁴ Vgl. Prokopf, Religiosität Jugendlicher, 2008. 239; Prokopf untersucht anhand von halbstrukturierten Tiefeninterviews die Religiosität von 20 Jugendlichen. Es geht dabei darum, wie die Jugendlichen Religion und Glaube thematisieren und welcher Semantik sie sich bedienen, vgl. a.a.O. 61 f.

⁹⁷⁵ Vgl. a.a.O. 240.

⁹⁷⁶ Vgl. a.a.O.

⁹⁷⁷ Vgl. a.a.O.

⁹⁷⁸ Schweitzer, Die Suche nach eigenem Glauben, 1996. 32.

innerhalb der eigenen Lebenswelt präsent ist, „*wo Alltag und alltägliche Lebenswelt brüchig werden*“⁹⁷⁹. Jugendliche stellen große Fragen des Menschseins wie die nach dem Woher und Wohin und dem Weiterleben nach dem Tod⁹⁸⁰. Die Vorstellungen vom Tod sind vielfältig und unterschiedlich⁹⁸¹. Generell lassen sich laut Platow und Böcher bei Jugendlichen vier typische Haltungen gegenüber dem Tod unterscheiden: Sachlichkeit, Zynismus, Pessimismus und Faszination⁹⁸². Diese Haltungen treten in unterschiedlicher Intensität und situationsabhängig auf.

Erdmann stellt fest, dass 56,3 Prozent der Jugendlichen sich das Jenseits als Himmel, Paradies oder besseren Ort vorstellen. 44,5 Prozent gehen von einem Weiterleben der Seele aus, 37,6 Prozent stellen sich das Jenseits als etwas Gutes vor⁹⁸³. Von Wiedergeburt gehen 30,5 Prozent der Jugendlichen aus, vor allem in der westlichen Version als Chance auf Weiterentwicklung⁹⁸⁴. Mit 41,7 Prozent ist die Zahl derer, die von einem Weiterleben nach dem Tod ausgehen, groß. Kumuliert man alle postmortalen Vorstellungen, ergibt sich sogar ein Anteil von 65,8 Prozent⁹⁸⁵. Das Jenseits ist durchaus ein relevantes Thema für die Jugendlichen. Die Bedeutung des Themas „Leben nach dem Tod“ stufen 20,6 Prozent der Befragten als sehr wichtig, 33,9 Prozent als eher wichtig ein⁹⁸⁶. Sie haben hohe Sensibilität für Sinnfragen und ein großes Orientierungsbedürfnis⁹⁸⁷. Bemerkenswert ist, dass der Jenseitsglaube vor

⁹⁷⁹ A.a.O. 40.

⁹⁸⁰ Vgl. Schenker, Pubertierende religiös ansprechen, in: KatBl 131, 2006. 328.

⁹⁸¹ Plieth, Kind und Tod, 2009, 38; Hier findet sich ein ausführlicher und differenzierter Überblick über die Entwicklung kindlicher Todesvorstellungen.

⁹⁸² Vgl. Platow/ Böcher, Vom Tod reden im Religionsunterricht, 2010. 17.

⁹⁸³ Vgl. Erdmann, Jugend und Jenseits, 2017. 94; Erdmann führte eine Studie zu Jenseitsvorstellungen Jugendlicher durch. In der Hauptuntersuchung 2011 wurden 1603 Schüler und Schülerinnen nordrhein-westfälischer Mittel- und Oberstufen im Alter von 12 bis 16 Jahren mittels einer halb-offenen Fragebogenstudie zu ihrem Jenseitsglauben befragt, vgl. a.a.O. 17. Erdmann geht in der Untersuchung dem Wissen und den Einstellungen zu traditionellen Jenseitsvorstellungen, der persönlichen Bedeutung der Jenseitsvorstellungen und den daraus resultierenden religionspädagogischen Konsequenzen nach. Konkret fragt er in der nach den Jenseitsvorstellungen von Schüler/innen (Morphologie), deren Entwicklung (Genese, Produktion) und dem Wissen und den Einstellungen zu traditionellen Jenseitsvorstellungen (Rezeption), vgl. a.a.O. 25 f.

⁹⁸⁴ Vgl. a.a.O. 105.

⁹⁸⁵ Vgl. a.a.O. 277.

⁹⁸⁶ Vgl. a.a.O. 230.

⁹⁸⁷ Vgl. a.a.O. 243.

allem einen beruhigenden Effekt auf die Jugendlichen hat⁹⁸⁸. Eine der wichtigsten Erkenntnisse aus Erdmanns Untersuchung ist die große Offenheit und Gesprächsbereitschaft der Jugendlichen⁹⁸⁹.

Schwendemann und Ziegler werten eine Einheit zur Christologie aus, die eine große Spannbreite an Deutungen der Jugendlichen zur Kreuzestheologie aufweist. Zehn von insgesamt 24 Schüler/innen akzeptieren die traditionelle Kreuzestodlehre. Bei diesen Schüler/innen liegt jedoch eine große Vielfalt an Deutungen vor, einige Schüler/innen übernehmen die traditionellen Lehraussagen mit Leichtigkeit, andere halten zum Beispiel die Erlösung nur für einen ausgewählten Personenkreis vorbehalten und ähnliches⁹⁹⁰. Andere Schüler/innen wiederum bezeichnen sich als insgesamt gläubig und an der Bibel interessiert, halten aber die traditionellen Auslegungen zur Kreuzestheologie für nicht so wichtig⁹⁹¹. Sieben der 24 Schüler/innen erachten ethisches Verhalten für wichtiger als den Glauben an den Kreuzestod⁹⁹², einige entfalten eigene Deutungen des Kreuzestodes. Ein Schüler deutet Jesu Tod als Charakterstärke, da er nicht vor dem Tod fliehen wollte. Ein weiterer Schüler betont, dass ihm bei diesem Thema wichtig ist, dass Religion unabhängig von Klasse und Stand ist. Ein Schüler hebt Jesu Menschennähe hervor, die sich im Kreuz zeige und betont, dass Jesus auf die Schönheit der Welt verweise⁹⁹³. Eine andere Erklärung besagt, Jesus habe gekreuzigt werden müssen, da es Schichten gegeben habe, die Jesus nicht verstanden. Ein anderer Schüler erklärt Jesu Tod damit, dass dieser auf

⁹⁸⁸ Vgl. Erdmann, Jugend und Jenseits, 2017. 279.

⁹⁸⁹ Vgl. a.a.O. 273.

⁹⁹⁰ Vgl. Schwendemann/ Ziegler, Von der Schwierigkeit, Kompetenzen im Religionsunterricht in der Oberstufe festzustellen, in: Jahrbuch für Kindertheologie, Sonderband, 2011. 58; Die zugrundeliegende Einheit zur Christologie beschäftigt sich mit dem Verständnis des Kreuzesgeschehens bei Schüler/innen kurz vor dem Abitur. Die Forschungsfragen lauten: „1. Wie wird das Kreuzesgeschehen von den SuS interpretiert? 2. Welche Aspekte der Kreuzestheologie spielen eine Rolle? 3. Gibt es kreuzestheologisch untypische, vielleicht neue Gedanken? 4. Welchem Zweck dienen nach Meinung der SuS die Kreuzesdarstellungen? 5. Verwenden die SuS (reflektiert oder unreflektiert) typische kirchensprachliche Ausdrücke wie „für uns gestorben“/ Tragen der Schuld/Sünde...?“, vgl. a.a.O. 53. Insgesamt wurden die Ergebnisse von 24 Schülern und vier Schülerinnen ausgewertet, vgl. a.a.O. 56; Zu bedenken ist, dass die Schüler/innen älter sind als die Jugendlichen der Unterrichtseinheiten in der vorliegenden Arbeit.

⁹⁹¹ Vgl. a.a.O. 59.

⁹⁹² Vgl. a.a.O. 59 f.

⁹⁹³ Vgl. a.a.O. 61 f.

die Brutalität der Welt aufmerksam mache⁹⁹⁴. Auffällig ist, dass insgesamt 21 Schüler/innen klassisch-kirchliches Vokabular verwenden, vor allem die Formulierung des für-mich/ für-uns-gestorben-Seins⁹⁹⁵, die Mehrheit bringt sie jedoch nicht mit der eigenen Haltung oder der eigenen Lebenswelt in Verbindung⁹⁹⁶. Aus den Ergebnissen lässt sich folgern, dass dringend Lebensweltbezug hergestellt und eine Verknüpfung der theologischen Deutungen mit dem eigenen Glauben angebahnt werden sollte⁹⁹⁷. Albrecht betont, dass der Kreuzestod Jesu für die Jugendlichen eine Störgröße darstellt und sie deswegen versuchen, nicht darüber nachzudenken oder ihn auszublenden⁹⁹⁸.

Dies kann mit Kraft und Roose bestätigt werden. Auch in ihrer Sicht hat für Jugendliche das Reden vom Kreuz keine persönliche Dimension. Sie erklären es damit, dass die Jugendlichen nicht zwischen dem historischen Jesus und dem verkündigten, geglaubten Christus unterscheiden⁹⁹⁹.

Hanisch und Hoppe-Graff kommen in ihrer Untersuchung zu Jesus Christus als Thema im Religionsunterricht¹⁰⁰⁰ zu dem Ergebnis, dass die meisten Schüler/innen kein Verständnis von der biblischen Bedeutung des Todes haben. Wenn überhaupt soteriologische Deutungen vorgenommen werden, dann lediglich deskriptiv, nicht auf die eigene Heilsgeschichte bezogen¹⁰⁰¹. Hanisch und Hoppe-Graff nennen dies „bloßen Verbalismus“¹⁰⁰². Kenntnis über die Osterüberlieferung ist bei den Jugendlichen vorhanden, wie sie aber

⁹⁹⁴ Vgl. a.a.O. 62.

⁹⁹⁵ Vgl. a.a.O.

⁹⁹⁶ Vgl. a.a.O. 63.

⁹⁹⁷ Vgl. a.a.O. 68.

⁹⁹⁸ Vgl. Albrecht, Für uns gestorben, 2007. 240.

⁹⁹⁹ Vgl. Kraft/ Roose, Von Jesus Christus reden im Religionsunterricht, 2011. 94.

¹⁰⁰⁰ Hanisch und Hoppe-Graff befragen zwei Gruppen von Sechstklässlern. Eine Gruppe nimmt am Religionsunterricht teil, die andere seit dem 5. Schuljahr am Ethikunterricht. Die Gruppe aus dem Religionsunterricht ist geschlechtermäßig gleich verteilt, in der aus dem Ethikunterricht sind 12 Mädchen und zwei Jungen. Hanisch und Hoppe-Graff wählten multimethodale Zugänge: ein mündliches, halbstandardisiertes Interview, ein schriftlicher Fragebogen und eine Struktur-Lege-Aufgabe. Eine Frage zielte auf die Bedeutung des Todes Jesu für die Christen, vgl. Hanisch/ Hoppe-Graff, „Ganz normal und trotzdem König“, 2002. 24; Hinzuzufügen ist, dass die Fragen auch eher auf Wissen und Meinung, weniger auf die persönliche Bedeutsamkeit abzielen.

¹⁰⁰¹ Vgl. Hanisch/ Hoppe-Graff, „Ganz normal und trotzdem König“, 2002. 119.

¹⁰⁰² Vgl. a.a.O. 120.

persönlich die Auferstehung Jesu deuten, wird eher nicht zur Sprache gebracht¹⁰⁰³.

Bei einer Untersuchung zu elementaren Zugängen Jugendlicher zur Christologie von Ziegler wurde der Tod von etwa 55 Prozent der Jugendlichen erwähnt¹⁰⁰⁴. Ziegler stellt in erster Linie Ratlosigkeit der Jugendlichen gegenüber diesem Thema fest¹⁰⁰⁵.

König befasst sich mit Schülerfragen im Religionsunterricht¹⁰⁰⁶. Am häufigsten stellen Neuntklässler Fragen zur Existenz und Wirklichkeit Gottes. Die Kategorie Trauer, Leiden, Tod lag mit elf Prozent aller Fragen aber an zweiter Stelle, von 30 Fragen in dieser Kategorie werden 23 von Mädchen gestellt. Am häufigsten in dieser Kategorie taucht die Theodizeefrage auf. Gleich an dritter Stelle steht mit neun Prozent die Kategorie Leben nach dem Tod, darunter etwa die Frage, ob es nach dem Tod ein Leben gebe, ob man die Familie wiedersehe und ähnliches¹⁰⁰⁷.

Eine Untersuchung von Domsgen und Lütze zu Schülerperspektiven zum Religionsunterricht ergibt, dass Schüler/innen den Religionsunterricht eher für interessant halten¹⁰⁰⁸, die persönliche Relevanz wird jedoch eher skeptisch gesehen¹⁰⁰⁹. Bei Themen, die von Schüler/innen als „wichtig“ bzw. „sehr wichtig“ erachtet werden, steht „Tod und Leben nach dem Tod“ mit 47,9 Prozent auf dem fünften Platz. Mehr Schülerinnen (54,5 Prozent) als Schüler (41,0 Prozent) erachten das Thema als wichtig, dabei mehr Schüler/innen der

¹⁰⁰³ Vgl. Hanisch/ Hoppe-Graff, „Ganz normal und trotzdem König“, 2002. 116 f.

¹⁰⁰⁴ Vgl. Ziegler, Jesus als „unnahbarer Übermensch“ oder „bester Freund“? 2006, 305; Bei der Studie wurden 386 Schüleraufsätze ausgewertet wurden, in denen die Jugendlichen einem Freund oder einer Freundin ihr Jesusbild beschreiben sollten.

¹⁰⁰⁵ Vgl. Ziegler, Jesus als „unnahbarer Übermensch“ oder „bester Freund“? 2006, 335 ff.

¹⁰⁰⁶ Zugrunde liegt eine empirische Studie, die tatsächliche Schülerfragen erheben will. Beteiligt wurden Schüler/innen der vierten, der sechsten und der neunten Klasse mit folgender Ausgangsfrage: „Es soll ein neues Buch gemacht werden, in dem Fragen von Kindern und Jugendlichen zu Gott, Glauben und den Religionen von Wissenschaftlern beantwortet werden. Dafür braucht es Vorschläge in Frageform von Schülern. Bitte schreibe hier deine wichtigsten Fragen zu diesem Themenkreis auf“, König, Was Schülerinnen und Schüler im Religionsunterricht gerne fragen würden, in: Schülerfragen im (Religions-)Unterricht, 2011. 184. Aus der neunten Klasse (die für die vorliegende Arbeit vor allem relevant ist) nahmen 43 Schüler/innen teil, darunter 26 weiblich und 17 männlich, vgl. a.a.O.

¹⁰⁰⁷ Vgl. König, Was Schülerinnen und Schüler im Religionsunterricht gerne fragen würden, in: Schülerfragen im (Religions-)Unterricht, 2011. 190 f.

¹⁰⁰⁸ Vgl. Domsgen/ Lütze, Schülerperspektiven zum Religionsunterricht, 2010. 125.

¹⁰⁰⁹ Vgl. a.a.O. 126.

Jahrgangsstufe 9/10 (57,0 Prozent) als der 5/6 (40,2)¹⁰¹⁰. Bei den Themen, die nach Einschätzung der Schüler/innen „häufig“ bzw. „sehr häufig“ behandelt werden, wird „Tod und Leben nach dem Tod“ von 25,2 Prozent genannt¹⁰¹¹. In guter Erinnerung ist das Thema wiederum 10,3 Prozent. Auch hierbei ist der Anteil der Schülerinnen höher als der der Schüler¹⁰¹².

Nach Cramer gehen 10- bis 18-Jährige häufig von einem Weiterleben nach dem Tod aus¹⁰¹³. Sie haben oftmals diffuse Ängste vor Sterben oder Totsein¹⁰¹⁴. Jugendliche denken laut Cramer so tiefgründig, dass ihre Gedanken häufig denen der Bibel oder denen von Philosophen ähneln¹⁰¹⁵. Sie stellen biologische Beobachtungen an und treffen außergewöhnliche, häufig bildhafte und phantasievolle Aussagen¹⁰¹⁶. In ihrer Bildhaftigkeit ähneln die Vorstellungen denen jüngerer Kinder, sind häufig aber ausdifferenzierter¹⁰¹⁷.

Wüstner fasst verschiedene Studien zur Christologie Jugendlicher zusammen. Die Quintessenz ist, dass Jugendliche zwar Wissen um Kreuz, Tod und Auferstehung haben, jedoch der Bezug zum eigenen Leben und Heil kaum hergestellt wird bzw. entsprechende Sprache dafür fehlt¹⁰¹⁸.

¹⁰¹⁰ Vgl. a.a.O. 136.

¹⁰¹¹ Vgl. a.a.O. 144.

¹⁰¹² Vgl. a.a.O. 149.

¹⁰¹³ Vgl. Cramer, Bist du jetzt ein Engel? 2008. 56 f.; Grundlage für die Überlegungen zur Entwicklung der Todesvorstellungen und dem Trauerverhalten von Kindern und Jugendlichen bildet eine Befragung von 130 Kindern und Jugendlichen zwischen 3 und 18 Jahren in den Jahren 2000 bis 2011, vgl. a.a.O. 29. Folgende Merkmale prägen die Todesvorstellungen der Unter-Sechsjährigen: kein Zeitverständnis, Sterben meint vorübergehendes Fortsein, Wünsche werden Wirklichkeit, der Tod kommt von außen und betrifft andere, zunächst alte Menschen, Gegenstände sind lebendig, die Toten bleiben in der Vorstellung lebendig, Wunsch, der andere möge sterben, unbekümmerte Haltung und bildhafte Vorstellungen, vgl. a.a.O. 31 ff. Die 6- bis 10-Jährigen gehen von folgendem aus: mehre Ursachen des Todes, Unterscheidung zwischen leichter und schwerer Erkrankung, Angst vor dem Tod der Mutter, Angst vor dem eigenen Tod, Schuld- und Schamgefühl, der eigene Tod als Strafe für die Eltern, Personifikation des Todes, Wunschphantasien zur Unsterblichkeit, Tod lediglich als Verringerung der Lebensfunktionen, Interesse für Sterbevorgänge, Gedanken zur Verbrennung und bildhafte Vorstellungen, vgl. a.a.O. 42 ff. Die Fragen, die sich die 10- bis 18-Jährigen stellen, sind nicht grundlegend anders als die der Unter-Sechsjährigen, aber die Antworten fallen anders aus, vgl. 56.

¹⁰¹⁴ Vgl. a.a.O. 57.

¹⁰¹⁵ Vgl. a.a.O.

¹⁰¹⁶ Vgl. a.a.O. 59.

¹⁰¹⁷ Vgl. a.a.O. 60 ff.

¹⁰¹⁸ Vgl. Wüstner, Christologische Vorstellungen Jugendlicher, in: Theologien von Jugendlichen, 2015. 93 f.

Feige und Gennerich werten Ergebnisse ihrer Befragung zur Lebensorientierung Jugendlicher aus. Zum Thema „Was passiert nach meinem Tod mit mir?“ schreiben sie, dass es sich im Prinzip um etwas Unvorstellbares handelt, da die Jugendlichen kaum Erfahrungen mit dem eigenen Tod haben und es ihnen an einer geeigneten Semantik fehlt¹⁰¹⁹. Insgesamt können sich über 70 Prozent nicht vorstellen, dass nach dem Tod nichts kommt. Konkrete Vorstellungen werden jedoch nicht ausgebildet¹⁰²⁰:

„Es ist eine Mehrheit von ca. 70%, die angibt, sie könne sich nicht vorstellen, dass da ´einfach nichts´ sei. Die Mehrheit der befragten Jugendlichen/Jungen Erwachsenen signalisiert also, dass für sie im Blick auf den ´Tod´ zumindest die (Un-)vorstellung des ´Nichts´ keine bevorzugte Option ist. Zugleich macht sie freilich deutlich, dass sie mit allen anderen, gleichsam ´konkretistischen´ Vorstellungen noch größere Schwierigkeiten hat. Jedenfalls ist sie nicht bereit, ein Urteil des Inhalts abzugeben, da sei man sich ´ganz sicher´. Im Gegenteil: Überwiegend ist die Häufigkeit der Wahl des Urteils ´so ganz sicher nicht´ vertreten. Das Hauptereignis der Frage nach den Vorstellungen über das, was ´nach meinem Tod mir mir´ geschieht, indiziert also eher den Sachverhalt der ´Nicht-Befassung´“¹⁰²¹.

Beim Thema „Meine Ängste – Worüber ich bereit bin, mir Sorgen zu machen“ geben 18 Prozent an, große Angst vor dem Sterben zu haben sowie 21 Prozent Angst vor dem Tod. 19 Prozent geben an, überhaupt keine Angst vor dem Sterben zu haben, 23 überhaupt keine vor dem Tod. Der Mittelwert beim Sterben liegt bei 3,03, bei Tod bei 2,94¹⁰²². Bei der Wertefeldanalyse betonen Feige und Gennerich, dass prozentual die meisten Jugendlichen der

¹⁰¹⁹ Vgl. Feige/ Gennerich, Lebensorientierung Jugendlicher, 2008. 94; Die von Feige und Gennerich durchgeführte bundesweite Befragung von Berufsschüler/innen hat mehr als 8000 Fragebogen-Rückläufe. Das Besondere an der Untersuchung ist, dass es Feige und Gennerich nicht darum geht, den religiösen Status Jugendlicher aufzuzeigen, sondern mögliche Anschlussstellen für gelingende Kommunikation aufzuzeigen, vgl. a.a.O. Einleitung, darin z.B. 21.

¹⁰²⁰ Vgl. a.a.O. 95.

¹⁰²¹ A.a.O.

¹⁰²² Vgl. a.a.O. 62.

Kategorie „Ich existiere nicht mehr“ zustimmen und das Thema somit generell eher nicht relevant ist¹⁰²³. Im Fazit heißt es:

„Gefühlserfahrungen müssen anschlussfähig gemacht werden an Sprachmuster, die nun auch von Jugendlichen/Jungen Erwachsenen explizit als ´religiöse´ akzeptiert werden, weil sie etwas thematisierbar, aussprechfähig machen können, was – und zwar je individuell oder überindividuell – offenkundig anders eben nicht artikuliert werden kann, obwohl man es doch ´fühlt´: Was sonst bliebe denn, wenn es auf der Gefühlsebene schlichtweg nicht artikulationsfähig ist und dort verbleibt? Es muss also ´Sprache´ angeboten werden; Begriffe, die zu dem konnotieren, was ihre Gefühlserfahrungen ausmacht“¹⁰²⁴.

Gennerich merkt in seiner „Empirischen Dogmatik des Jugendalters“ an, dass es keine nennenswerte Forschung zu eschatologischen Vorstellungen Jugendlicher gibt¹⁰²⁵. Er präsentiert daher wiederum die Ergebnisse von Feige und Gennerich (siehe oben) anhand einer Wertefeldanalyse¹⁰²⁶: Selbst-transzendenter Jugendliche gehen eher von einem Wiedersehen mit Bekannten nach dem Tod aus, Jugendliche mit Selbst-Steigerungswerten gehen eher von einer Existenz auf einem anderen Planeten aus oder auch davon, gar nicht zu existieren. Interessant ist dabei, dass es zuvor die Selbst-Transzendenten sind, die mehr Zukunftsängste benennen¹⁰²⁷. Wiedergeburtsvorstellungen kommen im Mittelfeld vor. Die Annahme, nicht mehr zu existieren, kommt eher im Feld unten links vor. Paradiesvorstellungen und die Annahme einer Begegnung mit Gott sind im Feld oben rechts verortet¹⁰²⁸.

¹⁰²³ Vgl. a.a.O. 179.

¹⁰²⁴ A.a.O. 203.

¹⁰²⁵ Vgl. Gennerich, Empirische Dogmatik des Jugendalters, 2010. 301.

¹⁰²⁶ Vgl. a.a.O. 301 f.

¹⁰²⁷ Vgl. a.a.O. 286.

¹⁰²⁸ Vgl. a.a.O. 301 f.

Forschungen von Ritter, Hanisch, Nestler und Gramzow zu Leid und Gott aus der Sicht von Kindern und Jugendlichen¹⁰²⁹ ergeben, dass Leid aus der Sicht einiger Jugendlicher die Gottesbeziehung intensivieren¹⁰³⁰ oder zum Glauben als etwas Hoffnung Spendendes führen kann¹⁰³¹. Nur vereinzelt kommt die Meinung vor, dass Menschen sich wegen Leid von Gott abwenden¹⁰³². Insgesamt wird deutlich, dass dem Leiden etwas Sinnhaftes zugeschrieben wird. Ritter et al ging es darum, die auf Nipkow zurückgehende (oben erwähnte) These, dass Leiderfahrungen und Gottes-Nichteingreifen zum Einbruch des Glaubens führen, zu überprüfen. Sie stellen fest, dass der Glaube in ihrer Untersuchungsgruppe auch im Grundschulalter schon nicht selbstverständlich ist und dass Leiderfahrungen insgesamt eher nicht zur Abkehr vom Glauben führen¹⁰³³. Die Annahme von Gottes Macht und seinem angenommenen Eingreifen in die Weltgeschehnisse kommen in der Untersuchung bei jüngeren Schüler/innen ebenso vor wie bei älteren. Es gibt keine signifikanten Unterschiede. Schüler/innen verschiedenen Alters sehen die Begrenztheit der Macht Gottes¹⁰³⁴. Sie nehmen Gottes Nicht-eingreifen wahr, es führt aber eher nicht zum Einbruch des Glaubens¹⁰³⁵. Die Autoren stellen eine Abkehr vom theistischen Gottesbild fest, Schüler/innen gehen kaum von Gottes Allmacht aus¹⁰³⁶.

Welche Bedeutung haben die angeführten Studien und Untersuchungen für die Themen Tod und Auferstehung im Unterricht und für den weiteren Aufbau dieser Arbeit? Zunächst kann nicht davon ausgegangen werden, dass Tod und Auferstehung für die Jugendlichen an erster Stelle ihres Interesses

¹⁰²⁹ In dem Forschungsprojekt geht es um die Frage nach Veränderungen in der Auseinandersetzung mit Leiderfahrungen vom Grundschulkind bis hin zum jungen Erwachsenen anhand von Gruppendiskussionen über eine Leiderzählung mithilfe von Leitfragen, vgl. Ritter/ Hanisch/ Nestler/ Gramzow, Leid und Gott, 2006. 76 ff. Ausgewertet wurden insgesamt 85 Gruppengespräche mit einer Gesamtschülerzahl von 392 im Rahmen des schulischen Religionsunterrichts in Leipzig und Nürnberg, vgl. a.a.O. 80.

¹⁰³⁰ Vgl. Ritter/ Hanisch/ Nestler/ Gramzow, Leid und Gott, 2006. 120.

¹⁰³¹ Vgl. a.a.O. 124 f.

¹⁰³² Vgl. a.a.O. 131 f.

¹⁰³³ Vgl. a.a.O. 149.

¹⁰³⁴ Vgl. a.a.O. 150.

¹⁰³⁵ Vgl. a.a.O. 153.

¹⁰³⁶ Vgl. a.a.O. 154 f.; Bei den Ergebnissen ist zu bedenken, dass den Untersuchungen von Nipkow und Ritter et al ganz verschiedene Stichproben zugrunde liegen und diese zeitlich 20 Jahre voneinander getrennt sind. Darauf verweisen Ritter et al ihrerseits, vgl. a.a.O. 154.

stehen. Die Jugendlichen stehen vor vielfältigen Entwicklungsaufgaben und es gibt viele Themen, die sie beschäftigen. Es ist möglich, dass die Jugendlichen so sehr im Gegenwartsbezug leben, dass eschatologische Fragestellungen auf den ersten Blick für sie nicht relevant erscheinen. Auf der anderen Seite ist gerade das Jugendalter eine geeignete Zeit, um über Grenzfragen des Lebens ins Gespräch zu kommen. Jugendliche machen Grenz- und Intensiverfahrungen und befassen sich mit Transzendenz, Übersinnlichem und Sinnfragen.

Die Kenntnis der Stufenmodelle der religiösen Entwicklung kann verhelfen, grob einzuschätzen, welchen Zugang zur Auferstehungsthematik die Jugendlichen haben. Den Stufenmodellen zufolge ist den Jugendlichen möglich, Aussagen über Auferstehung nicht nur wörtlich, sondern auch abstrakt zu verstehen und somit einen tieferen Textsinn zu erschließen. Vermutlich orientieren sich die Jugendlichen im Sinne des synthetischen-konventionellen Glaubens an den Meinungen, die sie aus ihrem sozialen Umfeld kennen und die in ihrer peergroup vertreten werden. Je mehr die Jugendlichen mit religiöser Tradition wie beispielsweise der Bedeutung des Osterfestes in Kontakt kommen, desto mehr Anknüpfungspunkte bieten sich. Nicht zu erwarten ist, dass die Jugendlichen sich alle auf der gleichen Stufe ihrer religiösen Entwicklung befinden und ihre Deutungen homogen ausfallen.

Außerdem ist damit zu rechnen, dass die Deutungen der Jugendlichen nicht nur christliche Bezüge enthalten. Vermutlich bedienen sich die Jugendlichen vielfältiger Sinn- und Deutungsangebote in Bezug auf ihre Vorstellung einer Nach-Tod-Existenz.

Im Jugendalter erwacht das kritisch-rationale Denken. Die Auferstehungs- und Todesvorstellungen, die die Jugendlichen als Kinder hatten, werden im Jugendalter einer kritischen Prüfung unterzogen. Die Jugendlichen können entweder ihre Vorstellungen durch Abstraktion und Umstrukturierung so transformieren, dass sie ein reifes Todeskonzept und einen

weiterentwickelten Auferstehungsglauben ausbilden können oder der Kinderglaube kann nicht angemessen transformiert werden und stagniert. Es ist möglich, dass die Jugendlichen die Auferstehung dem Illusionsverdacht unterziehen und er einer kritischen Prüfung nicht standhält. Die Lehrperson ist gefragt, diese Transformation zu begleiten und mit den Jugendlichen deren Denkprozesse auch auf der Metaebene zu reflektieren. So können gegebenenfalls negative Zugänge aufgebrochen und weitergeführt werden.

Die angeführten Studien lassen außerdem darauf schließen, dass die Jugendlichen sich zwar Fragen nach dem Tod stellen, sie aber keine persönliche Bedeutsamkeit erkennen oder erfahren. Es geht im Unterricht zu den Themen Sterben und Tod also um die Ausbildung eines reifen Todeskonzepts und einer tragfähigen Vorstellung von Auferstehung, die als Teil der Identitätsbildung verstanden werden kann¹⁰³⁷. Die eigene Vergänglichkeit beziehungsweise Erfahrungen mit Trauer gehören zum Leben der Jugendlichen. Dies mündet in die Frage, der sich das nächste Kapitel widmet: Wie kann die Auferstehungshoffnung aus der Perspektive der Jugendtheologie entfaltet werden?

¹⁰³⁷ Der Begriff Konzept kann irreführend sein. Es geht nicht darum, ein statisches und bleibendes Konzept zu errichten, sondern Vorstellungen von Tod und Auferstehung aus der Kindheit weiterzuentwickeln und auch mit Blick auf die weitere Glaubensentwicklung als dynamisch und nicht statisch zu verstehen. Der Glaube ist nicht nur im Jugendalter einem Wandel unterworfen, sondern kann sich lebenslang weiterentwickeln.

Das Geheimnis des Lebens
 Und das Geheimnis des Todes
 Sind verschlossen in zwei Schatullen,
 von denen jede den Schlüssel
 zum Öffnen der anderen enthält.
 (Mahatma Gandhi)

2.3 Tod und Auferstehung in der Perspektive der Jugendtheologie

2.3.1 Grundlagen, Anliegen und Ziele der Jugendtheologie

Um die Jahrtausendwende gewann die Kindertheologie¹⁰³⁸ an Bedeutung, markiert etwa durch das Erscheinen der Reihe der „Jahrbücher von Kindertheologie“ seit 2002. Das Hauptanliegen der Kindertheologie besteht in der Wahrnehmung der kindlichen Deutungen und dem Aufgreifen und Weiterführen dieser Deutungen durch die Lehrperson¹⁰³⁹. Die Jugendtheologie ist jünger als die Kindertheologie und erweitert das Anliegen der Kindertheologie auf den Personenkreis der Jugendlichen. Schweitzer wirft 2005 die Frage auf, ob auch Jugendliche als Theologen zu sehen seien. Auch Jugendlichen sind eigene theologische Deutungen zuzutrauen, so lautet die Antwort. Jugendliche sind nach Schweitzer ebenso wie Kinder als Theologen anzusehen¹⁰⁴⁰. Die Erweiterung der Kindertheologie muss bewusst vollzogen werden, sie vollzieht sich nicht von allein, so

¹⁰³⁸ Die Begriffe ´Kindertheologie´ beziehungsweise ´Jugendtheologie´ und ´Theologische Gespräche mit Kindern´ beziehungsweise ´Theologische Gespräche mit Jugendlichen´ können synonym verwendet werden. Freudenberger-Lötz betont mit der Bezeichnung Theologische Gespräche jedoch besonders die Bedeutung des Gesprächs, vgl. Kunze-Beiküfner, „Das Herz pocht und das ist Gott“, in: Loccumer Pelikan, 4/2012. 168. Auch Büttner sieht das Gespräch als zentral an, vgl. Büttner, Theologisieren mit Kindern, in: Hanbuch, Theologisieren mit Kindern, 2014. 19. Kraft sieht in der Bezeichnung Theologische Gespräche mit Kindern/ Jugendlichen einen Programmbegriff, vgl. Kraft, Theologische Gespräche mit Kindern und Jugendlichen, in: Loccumer Pelikan, 4/2012. 153; Die Kinder- und Jugendtheologie erschöpft sich nicht in Theologischen Gesprächen, sondern kann sich in pluralen Methoden und Sozialformen ereignen. Dem gelungenen Gespräch kommt aber besondere Bedeutung zu.

¹⁰³⁹ Vgl. Freudenberger-Lötz, Theologische Gespräche mit Kindern und Jugendlichen führen, in: entwurf 2/2008. 39.

¹⁰⁴⁰ Vgl. Schweitzer, Auch Jugendliche als Theologen? in: ZPT 57/2005. 47; Schweitzer weist darauf hin, dass Jugend nicht leicht von Kindheit abgrenzbar ist, vgl. a.a.O. 46.

Schweitzer¹⁰⁴¹. Die Jugendlichen werden als kompetente Gesprächspartner im Theologischen Gespräch betrachtet, die eine eigenständige Theologie entwickeln¹⁰⁴². Den Jugendlichen wird eigene Deutungshoheit zuerkannt. Dem liegt ein Theologiebegriff zugrunde, der – wie im vorigen Kapitel bereits erwähnt – der wissenschaftlichen Theologie und der Theologie der Jugendlichen den gleichen Stellenwert einräumt. Härle spricht sich für einen weiten Theologiebegriff aus: „Theologie ist eine *spezifische* Funktion des christlichen Glaubens, nämlich diejenige, die der gedanklichen Durchdringung, Reflexion und Überprüfung, also der denkenden Rechenschaft über den Glauben dient“¹⁰⁴³. Jugendlichen ist diese gedankliche Durchdringung, Reflexion und Überprüfung des Glaubens möglich. Auch die Synode der EKD forderte 1994 dazu auf, Kinder als „selbstständige Entdecker und kleine Theologen“¹⁰⁴⁴ zu sehen. Für Jugendliche kann dies genauso geltend und erst recht gemacht werden. Wissenschaftliche Theologie und Jugendtheologie sind nicht gleichzusetzen, aber wissenschaftliche Theologie ist nicht die einzige legitime Form von Theologie¹⁰⁴⁵. Damit ist nicht gesagt, dass wissenschaftliche Theologie und die Theologie der Jugendlichen identisch sind. Es geht nicht um Gleichheit, sondern Gleichwertigkeit. Kindern und Jugendlichen wird zuerkannt, eigene theologische Deutungen vorzunehmen¹⁰⁴⁶, die die gleiche Wertigkeit haben wie die der wissenschaftlichen Theologie.

Die jugendtheologische Forschung hat sich in den letzten Jahren intensiviert, spätestens seit Erscheinen des „Jahrbuchs für Jugendtheologie“ 2013. Das Jugendalter wird nicht mehr nur als Durchgangsstadium gesehen, sondern als eine wichtige Zeit der religiösen Entwicklung. Im Vorwort zum ersten Jahrbuch für Jugendtheologie heißt es: „Die Theologien der Kinder und Jugendlichen lassen sich zwar auf Diskurse der akademischen Theologie

¹⁰⁴¹ Vgl. Schweitzer, Auch Jugendliche als Theologen? in: ZPT 57/2005. 49.

¹⁰⁴² Vgl. Freudenberger-Lötz, Theologische Gespräche mit Jugendlichen, 2012. 12.

¹⁰⁴³ Vgl. Härle, Was haben Kinder in der Theologie verloren? in: „Zeit ist immer da“, JaBuKi 3, 2004. 23.

¹⁰⁴⁴ EKD, Aufwachsen in schwieriger Zeit, 1995. 70.

¹⁰⁴⁵ Vgl. Schlag/ Schweitzer, Brauchen Jugendliche Theologie? 2011. 47.

¹⁰⁴⁶ Vgl. Kallies-Bothmann/ Kitzinger, Kinder- und Jugendtheologie, in: Selbst glauben, 2017. 28.

beziehen, haben aber als subjektive Ausdrucksformen eine eigene Dignität und Kontur“¹⁰⁴⁷. An der Universität Kassel wird bereits seit 2007 intensiv zur Jugendtheologie geforscht und gelehrt. Die Studierenden lernen in den einführenden Modulen ihres Studiums das Anliegen und Ziel der Kinder- und Jugendtheologie kennen, arbeiten sich in wichtige Grundlagen ein und entwickeln eine forschende Haltung. Darauf aufbauend erweitern sie ihre Kompetenzen in ausgewählten Bereichen. Sie erwerben vernetztes Fachwissen und Kompetenzen in der Planung Theologischer Gespräche. Im Zentrum des Professionalisierungsprozesses stehen die Forschungswerkstätten „Theologische Gespräche“. In diesen unterrichtspraktischen Seminaren sammeln die Studierenden Erfahrungen, indem sie in der Schule mit Schüler/innen Theologische Gespräche führen. Diese werden videografiert, transkribiert und reflektiert. So entsteht ein Zirkel aus Aktion und Reflexion, der zur Professionalisierung in der Planung, Durchführung und Reflexion Theologischer Gespräche führt. Dabei ist die Weiterentwicklung der eigenen Kompetenzen in der Gesprächsführung ebenso wichtig wie das Forschen an einer theologischen Fragestellung. Hierbei reflektieren sich Pädagogik und Theologie wechselseitig.

¹⁰⁴⁷ Freudenberger-Lötz/ Kraft/ Schlag, Vorwort, in: „Wenn man daran noch so glauben kann, ist das gut“, JaBuJu, 2013. 8.

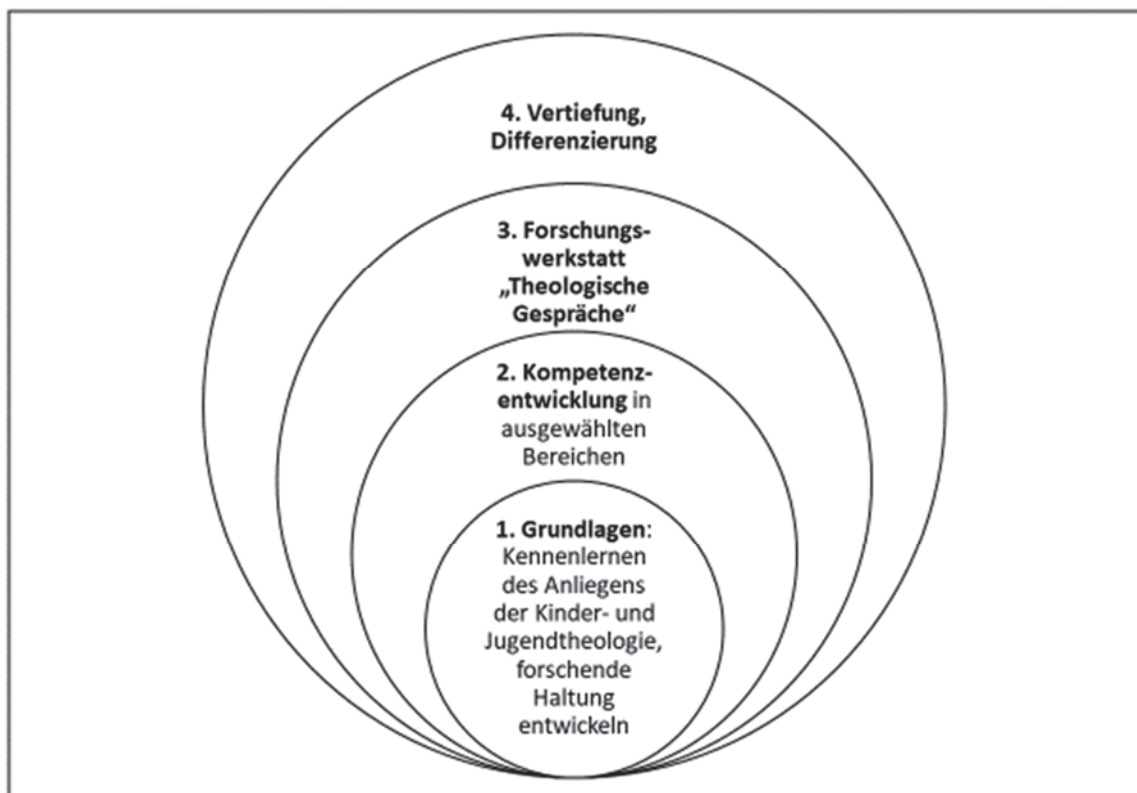


Abb. 15: Professionalisierung in Theologischen Gesprächen

In Theologischen Gesprächen werden theologische, meist existentiell bedeutsame Grundfragen bearbeitet, die häufig von den Schüler/innen in den Unterricht eingebracht werden. Die Jugendtheologie setzt vor allem da an, wo die Jugendlichen mit ihren Fragen alleine gelassen werden. Nach Schweitzer hat sich eine Unterscheidung in die Theologie *von*, *mit* und *für* Jugendliche entwickelt¹⁰⁴⁸. Diese drei Dimensionen meinen „verschiedene, einander ergänzende, ineinander greifende und miteinander wirksame theologische Kommunikationsformen“¹⁰⁴⁹. Dabei sollte nicht der theologisch-wissenschaftliche Teil von den Deutungen der Schüler/innen losgelöst werden, sondern es handelt sich um ein „wechselseitiges, prozesshaftes Auslegungsgeschehen auf Augenhöhe“¹⁰⁵⁰.

¹⁰⁴⁸ Vgl. Schweitzer, Was ist und wozu Kindertheologie? in: „Im Himmelreich ist keiner sauer“, JaBuKi 2, 2003, 9 ff.; Ursprünglich ging es um eine Theologie *von*, *mit* und *für* Kinder, die sich auf Jugendliche übertragen lässt.

¹⁰⁴⁹ Schlag, Systematische Themen, in: Religionspädagogisches Kompendium. 2012. 393.

¹⁰⁵⁰ A.a.O.

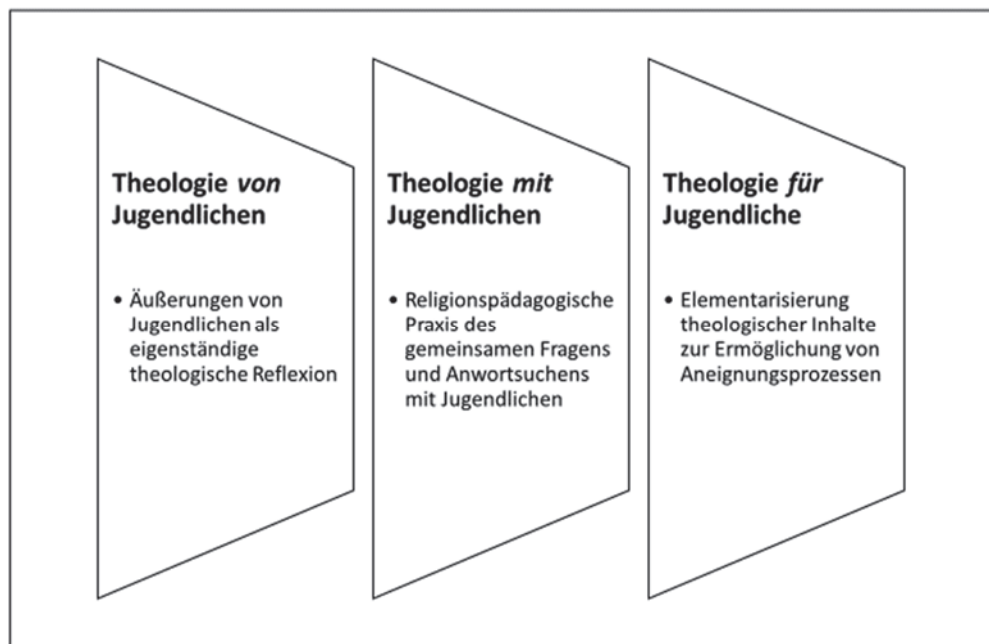


Abb. 16: Die drei Dimensionen des Theologisierens in Anlehnung an Schweitzer

Die Dimension der Theologie *von* oder *der* Jugendlichen meint die Deutungen der Schüler/innen. Die Wahrnehmung dieser Deutungen kann nicht hoch genug eingeschätzt werden, denn sie ist grundlegend für die Theologie *mit* und *für* Jugendliche. Prokopf schreibt im Zusammenhang seiner empirischen Untersuchung zur Religiosität Jugendlicher: „Je mehr über Religiosität Jugendlicher bekannt ist, desto besser können didaktische Konzeptionen erstellt werden, die sich sowohl theologischen Vorgaben als auch der Lebenswelt der Jugendlichen verpflichtet weiß“¹⁰⁵¹. Die Theologie *mit* Jugendlichen meint das gemeinsame Antwortsuchen und somit gewissermaßen das dialogische Grundprinzip des Theologisierens. Die Theologie *für* Jugendliche bezeichnet das Aufarbeiten und Einbringen theologischer Inhalte und Impulse durch die Lehrperson, um ein tiefergehendes Verstehen zu ermöglichen und die Jugendlichen zum Weiterdenken anzuregen. Es geht beim Theologisieren darum

¹⁰⁵¹ Prokopf, Religiosität Jugendlicher, 2008. 13.

wahrzunehmen, wie die Schüler/innen das Thema verstehen, die Deutungen der Schüler/innen aufzugreifen und ins Gespräch zu bringen und Impulse zum weiterführenden Verstehen in die Gespräche einzubeziehen¹⁰⁵². Die Lehrperson nimmt dabei situativ die Rolle des aufmerksamen Beobachters/ der aufmerksamen Beobachterin, des stimulierenden Gesprächspartners/ der stimulierenden Gesprächspartnerin und des begleitenden Experten/ der begleitenden Expertin ein¹⁰⁵³. Der aufmerksame Beobachter/ die aufmerksame Beobachterin nimmt wahr, wie die Schüler/innen mit dem Thema umgehen. Als begleitender Experte/ begleitende Expertin bringt die Lehrperson theologisches Fachwissen ein. Sie hat einen Wissensvorsprung gegenüber den Jugendlichen, tritt aber zugleich auch als fragender, suchender Mensch in das Gespräch ein. Es geht meines Erachtens nicht darum, die Lehrer-Schüler-Beziehung als synchron zu verstehen, sondern als gelungene, von Wertschätzung getragene Asynchronie, die naturgemäß in den jeweiligen Rollen liegt. Die Lehrperson ist in der Verantwortung, das Gespräch zu moderieren, gegebenenfalls inhaltliche Fehler aufzudecken, Fachwissen einzubringen und die Schüler/innen zu einem vertieften Verstehen theologischer Inhalte anzuregen. Lehrperson und Schülern/Schülerinnen kommen unterschiedliche Rollen zu und dennoch sind sie gleichberechtigte Gesprächspartner. Die Deutungen der Lehrperson sind nicht als höherwertig zu betrachten als die der Schüler/innen. Gegenseitige Wertschätzung und Achtung sind die Basis gelingender Theologischer Gespräche. Als stimulierender Gesprächspartner/ stimulierende Gesprächspartnerin versucht die Lehrperson eine vertiefte Reflexion anzuregen. Diese Dimensionen des Theologischen Gesprächs und die Rollen der Lehrperson lassen sich in Anlehnung an Freudenberger-Lötz im Didaktischen Dreieck darstellen:

¹⁰⁵² Vgl. Freudenberger-Lötz, Theologische Gespräche mit Kindern und Jugendlichen führen, 40.

¹⁰⁵³ Vgl. a.a.O.

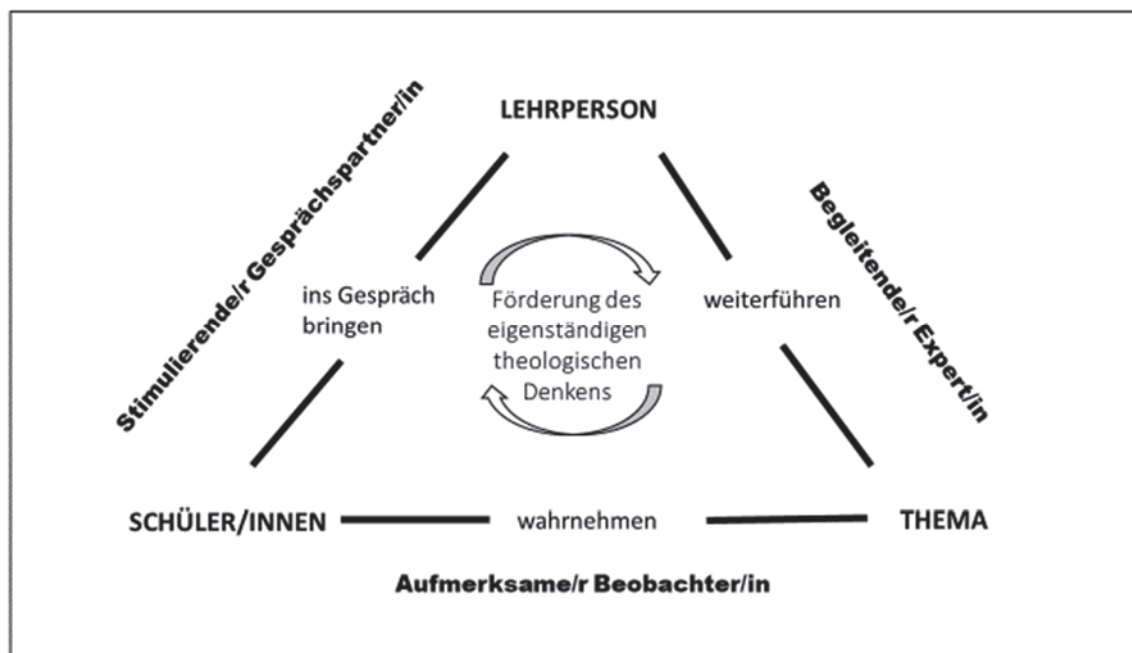


Abb. 17: Das Didaktische Dreieck mit Rollen der Lehrperson in Anlehnung an Freudenberger-Lötz

Die Lehrperson moduliert die Rollen situativ, wobei diese nicht klar voneinander abzugrenzen sind, sondern ineinander übergehen. Zu den Aufgaben der Lehrperson im Theologischen Gespräch zählt auch das Schaffen geeigneter Rahmenbedingungen. Es bedarf sowohl äußerlich bestimmter Rahmenbedingungen, etwa der Herrichtung des Raumes als auch innerlich, indem eine angenehme, von Wertschätzung getragene Gesprächsatmosphäre herrscht. Diese ermutigende, offene und von Achtsamkeit geprägte Lernatmosphäre ist die Grundlage Theologischer Gespräche. Wichtig ist zudem eine gute Feedbackkultur. Durch ehrliches und konstruktives Feedback fühlen Schüler/innen sich gewürdigt und in ihren Aussagen ernst genommen. Außerdem wird dadurch fachbezogene, inhaltliche Weiterentwicklung gewährleistet. Die Lehrperson ist selbst als fragender und suchender Gesprächspartner eingebunden¹⁰⁵⁴ und benötigt

¹⁰⁵⁴ Vgl. Freudenberger-Lötz, Theologische Gespräche mit Jugendlichen, 2012. 13.

Sensibilität und Wachsamkeit für die Aussagen der Schüler/innen, Gesprächskompetenz, einen eigenen theologischen Standpunkt, Authentizität, methodisches Geschick und Flexibilität. Die Methoden sind so zu wählen, dass sie viele Schüler/innen aktivieren. Das Theologisieren erschöpft sich dabei nicht im Gespräch. Für manche Schüler/innen, Themen oder Situationen sind andere Formen des Theologisierens geeigneter. Wichtig ist zudem, dass die Lehrperson über breites und vernetztes Fachwissen verfügt, sodass sie die Deutungen der Schüler/innen aufgreifen, einordnen, weiterführen und mit theologischem Fachwissen anreichern kann. Auch die Klärung der eigenen Beziehung zum Thema ist wichtig¹⁰⁵⁵, um als authentische/r Gesprächspartner/in aufzutreten.

Am Beginn der Planung Theologischer Gespräche steht die eigene fachliche Einarbeitung sowie die Antizipation möglicher Schülerdeutungen. Anhand entwicklungspsychologischer Kenntnisse kann die Lehrperson erahnen, wie die Schüler/innen auf ein Thema reagieren und entsprechende Vorüberlegungen anstellen. Dabei kommt es jedoch immer wieder vor, dass überraschende Unterrichtsbeiträge der Schüler/innen die Planungen durchkreuzen. Vorab ist zu überlegen, wie die Schüler/innen möglicherweise auf das Thema reagieren und inwiefern das Thema Bezug zur Erfahrungswelt der Jugendlichen aufweist. Die Lehrperson bedenkt bei der Planung, welche Intentionen, Lernziele und Kompetenzen im Unterricht angestrebt werden und wie sich das Thema mit bestehendem Wissen vernetzen lässt. Unterricht mit Theologischen Gesprächen wird prozesshaft ausgerichtet, das heißt, er orientiert sich an den im Unterricht aufkommenden Fragen und Schwerpunkten. Die Schüler/innen werden dabei in den Prozess einbezogen anhand gemeinsamer Situationsanalyse, gemeinsam formulierter Zielsetzungen und Meta-Reflexion. Die Jugendlichen reflektieren ihren eigenen Prozess. Eine Herausforderung besteht darin, dass Fragen, Zweifel oder Gesprächsbedarf der Schüler/innen oft überraschend auftreten. Die Lehrperson muss dabei entscheiden, wie sie mit diesen überraschenden

¹⁰⁵⁵ Vgl. Freudenberger-Lötz, Theologische Gespräche mit Kindern und Jugendlichen führen, 40.

Fragen umgeht. Überraschend auftretende Fragen sollten nicht abgetan oder übergangen werden, sofern die Schüler/innen damit ein ernstes Anliegen verfolgen. Zuerst kann die Lehrperson ihr Erstaunen oder andere Reaktionen signalisieren. Sie muss entscheiden, ob sie für die aufgekommene Frage sofort Zeit einräumt oder die Frage später aufgreifen wird. Es gibt keine eindeutige Lösung und die Lehrperson kann verschiedene Überlegungen in die Entscheidung einbeziehen. Die Schüler/innen sollten in jedem Fall spüren, dass ihre Fragen ernst genommen werden. Die Fragen sollten visualisiert oder in irgendeiner Weise fixiert werden, um nicht in Vergessenheit zu geraten. Wenn ein Gespräch ins Stocken gerät, können verschiedene Gesprächsförderer hilfreich sein: Hinterfragen, Begründungen einfordern, Beispiele erfragen, etwas in Zweifel ziehen, provozieren oder Zusammenhänge herstellen. Manchmal ist auch die Setzung eines ganz neuen Impulses oder Schwerpunktes notwendig. Auch die Schüler/innen tragen mit Mitverantwortung für das Gelingen oder Misslingen Theologischer Gespräche. Schüler benötigen Offenheit, Gesprächsbereitschaft und Abkehr von Passivität¹⁰⁵⁶. Sie reflektieren ihren Glauben und entwickeln so einen eigenen Standpunkt¹⁰⁵⁷. Das Jugendalter eignet sich laut Freudenberger-Lötz und Reiß gut, die Theologie mit Zweifeln und offenen Fragen als ihrem Bestandteil einzubringen¹⁰⁵⁸. Eine wesentliche Bedingung für das Theologisieren mit Jugendlichen ist erfüllt, wenn die Jugendlichen als zweifelndes und suchendes Gegenüber wahrgenommen werden und sich die Lehrperson um eine offene Haltung bemüht¹⁰⁵⁹.

Ziel Theologischer Gespräche ist, dass die Schüler/innen vernetztes Grundwissen aufbauen und einen eigenen theologischen Standpunkt entwickeln¹⁰⁶⁰. Struktur und Offenheit des Unterrichtsgeschehens sollen so

¹⁰⁵⁶ Vgl. Freudenberger-Lötz, Theologische Gespräche mit Jugendlichen, 2012. 18.

¹⁰⁵⁷ Vgl. Büttner, Theologisieren mit Kindern, in: Handbuch, Theologisieren mit Kindern, 2014. 39.

¹⁰⁵⁸ Vgl. Freudenberger-Lötz/ Reiß: Theologische Gespräche mit Jugendlichen, in: KatBl 131, 2006. 102.

¹⁰⁵⁹ Vgl. a.a.O.

¹⁰⁶⁰ Vgl. Freudenberger-Lötz, Theologische Gespräche mit Kindern und Jugendlichen führen, in: entwurf 2/2008. 40.

miteinander verknüpft werden, dass eine Förderung des eigenständigen theologischen Denkens im Mittelpunkt steht¹⁰⁶¹. Theologische Gespräche sollen laut Freudenberger-Lötz zu „kognitiver Klarheit und emotionaler Sicherheit“¹⁰⁶² führen. Es geht um Wissen, das in Tiefenstrukturen verankert ist, weil es um eigene, persönliche und in diesem Sinne echte Fragen geht. Die Schüler/innen werden in den Lernprozess einbezogen. Um die angestrebten Ziele des Theologischen Gesprächs überprüfen und Theologische Gespräche sinnvoll weiterführen zu können, ist eine Ergebnissicherung wichtig. Eine Möglichkeit ist es, zentrale Schüleraussagen schriftlich festzuhalten und zu visualisieren. Auch können die Schüler/innen begleitend ein Lerntagebuch oder ähnliches führen.

Aus diesem Verständnis resultiert, dass Theologische Gespräche mit Jugendlichen weitaus mehr als eine Methode oder ein didaktisches Programm sind. Im umfassenderen Sinne ist die Jugendtheologie meines Erachtens eine Haltung der Lehrperson, die mit einem bestimmten Theologieverständnis einhergeht, das die gesamte Jugendtheologie umfasst. Es begreift die Theologie als pädagogisch wertvoll und sieht die Jugendlichen als Bereicherung für die Theologie an. Durch ihre Fragen und Gedanken können die Jugendlichen theologische Themen neu beleben, aus anderer Perspektive beleuchten und mit Aktualitäts- und Lebensweltbezug versehen.

Jugendtheologie lebt davon, dass weitere theologische Fragen in Theologischen Gesprächen bearbeitet und erforscht werden. So kann sie sich profilieren und weiterentwickeln. Künkler setzt sich in einem Beitrag kritisch mit der Jugendtheologie in allgemeinpädagogischer Perspektive auseinander. Er kritisiert, dass jugendtheologische Forschung immer wieder ähnliche Zugangsweisen wählt: Die jugendtheologische Relevanz eines Themas wird aufgezeigt, empirische Beiträge werden erhoben und diese werden dann vor dem Hintergrund theologischer Konzepte interpretiert¹⁰⁶³.

¹⁰⁶¹ Vgl. Freudenberger-Lötz, Theologische Gespräche mit Kindern und Jugendlichen führen, in: Entwurf 2/2008. 43.

¹⁰⁶² Freudenberger-Lötz, Theologische Gespräche mit Jugendlichen, 2012. 13.

¹⁰⁶³ Vgl. Künkler, Jugendtheologie in allgemeinpädagogischer Perspektive, in: Theologien von Jugendlichen, 2015. 225 f.

Vermissten lässt diese Vorgehensweise soziologische Bezüge. Zudem fehlt es an Differenzierungen im jugendtheologischen Diskurs¹⁰⁶⁴. Es ist laut Künkler nicht mehr möglich, von „der Jugend“ zu sprechen, da die Jugendphase nicht mehr klar zu umreißen ist, ebenso wie die verschiedenen Jugendstile¹⁰⁶⁵.

Zimmermann bindet den Kindertheologie Begriff in die Kompetenzdebatte ein¹⁰⁶⁶. Ihrer Ansicht nach gelingt es der Kinder- und Jugendtheologie durch die Einordnung in die Kompetenzdebatte, sich dem Vorwurf des Romantizismus zu entziehen. Sie sieht die Kompetenzorientierung als Korrektiv, die Aussagen von Schüler/innen nicht zu überhöhen¹⁰⁶⁷. Damit legt sie einen engen Begriff von Kindertheologie zugrunde und bestimmt ihn als empirisch greifbare kindertheologische Kompetenz¹⁰⁶⁸. Damit sei zurückverwiesen auf die bildungstheoretischen Überlegungen in Kapitel 1.5. Zimmermann befasst sich auch mit kindertheologischer Forschung zu Passion und Tod und zeigt sich erstaunt von der Komplexität und Vielfalt der Schülerdeutungen¹⁰⁶⁹. Sie erkennt das Bedürfnis von Schüler/innen, zu wissen, was wirklich in Bezug auf den Tod gelte¹⁰⁷⁰. Dies leitet zur Frage des nächsten Kapitels über: Wie können die Themen Tod und Auferstehung jugendtheologisch entfaltet werden?

2.3.2 Tod und Auferstehung aus dem Blickwinkel der Jugendtheologie

Die Perspektive der Jugendtheologie ist nicht auf das vorliegende Kapitel beschränkt, sondern durchzieht die gesamte Arbeit. Bereits die fachliche und breite thematische Einarbeitung ist Teil der Jugendtheologie, da sie die Einordnung und Weiterführung der Schülerdeutungen ermöglicht. Dem liegt

¹⁰⁶⁴ Vgl. a.a.O. 226.

¹⁰⁶⁵ Vgl. a.a.O. 227 f.; Bei allen kritischen Anfragen an die jugendtheologische Forschung betont Künkler aber auch die Notwendigkeit der Jugendtheologie.

¹⁰⁶⁶ Vgl. Zimmermann, Kindertheologie als theologische Kompetenz von Kindern, 2010. 131 ff.

¹⁰⁶⁷ Vgl. a.a.O. 141 f.; Meines Erachtens sind Aussagen von Kindern und Jugendlichen dann nicht überhöht, wenn sie als ernst gemeinte, für die Schüler/innen selbst bedeutsame Aussagen eingebracht werden.

¹⁰⁶⁸ Vgl. a.a.O. 399.

¹⁰⁶⁹ Vgl. a.a.O. 330.

¹⁰⁷⁰ Vgl. a.a.O. 248.

ein weiter Begriff der Jugendtheologie zugrunde, der alle Deutungen der Schüler/innen als wichtig für das Unterrichtsgeschehen betrachtet und vielfältige Bezüge zulässt. Die Themen Tod und Auferstehung aus der Perspektive der Jugendtheologie zu betrachten, ist vor allem insofern gewinnbringend als das Einbringen der Auferstehungsbotschaft ohne Bezug zur Lebenswelt der Jugendlichen keine Bedeutung entfaltet. Es geht darum, wahrzunehmen, wie die Jugendlichen die Auferstehung begreifen, inwiefern in ihren Deutungen biblische Bezüge vorkommen und welche Fragen sie an das Thema richten. Im nächsten Schritt sollen die Jugendlichen Bibelkenntnisse über Jesu Auferstehung erwerben beziehungsweise vertiefen, sodass sie diese in Beziehung zu ihren eigenen Deutungen der Auferstehung setzen können und ein Dialog von Schülerdeutungen und fachwissenschaftlichen Bezügen über die Auferstehung entstehen kann. Die Themen Tod und Auferstehung eignen sich besonders gut für Theologische Gespräche, da es nicht (nur) um eindeutige Antworten geht. Die Auferstehung ist geradezu verwiesen auf subjektive und individuelle Aneignung und Auslegung. Die Jugendlichen deuten die Auferstehung vor ihrem Lebens- und Verstehenshorizont und erschließen sich so Bedeutung für ihr eigenes Leben. Voraussetzung ist, dass die Lehrperson sich selbst in das Thema einarbeitet. Dieses Kapitel über Jugendtheologie ist daher nicht losgelöst vom ersten Kapitel der Arbeit zu betrachten, sondern die fachwissenschaftliche Einarbeitung in die Auferstehungstheologie gehört als wesentlicher Bestandteil zur Planung Theologischer Gespräche. Aus der in Kapitel 1 dargestellten Fülle an Bezügen wählt die Lehrperson situativ, themen- und schülerbezogen bestimmte Aspekte aus, um die Schüler/innen zu einem vertieften Verständnis von Auferstehung anzuregen. Sie bringt sich als begleitender Experte/ begleitende Expertin ein. Die wissenschaftliche Theologie und die Theologie der Jugendlichen bieten dabei wechselseitig Chancen und Herausforderungen. Die Auferstehungsbotschaft kann für Jugendliche sinnstiftend und trostspendend sein. Sie können die Wertigkeit des Lebens in Anbetracht des Todes schätzen und ihr Vertrauen darauf richten, dass die Gottesbeziehung nach dem Tod nicht abreißt. Die

Auferstehung kann für Jugendliche aber auch herausfordernd sein, sie irritieren oder sich als schwer zugänglich erweisen. Zweifel und Ängste oder auch Ablehnung der Jugendlichen sollten von der Lehrperson ernst genommen werden. Die Anfragen, die die Jugendlichen an die Auferstehungstheologie stellen, können den fachwissenschaftlichen Diskurs bereichern. Sie bieten eine neue Perspektive auf die Theologie und regen zum Weiter- oder Umdenken an. So muss sich die Auferstehungshoffnung immer wieder neu lebensweltlich entfalten und bewähren.

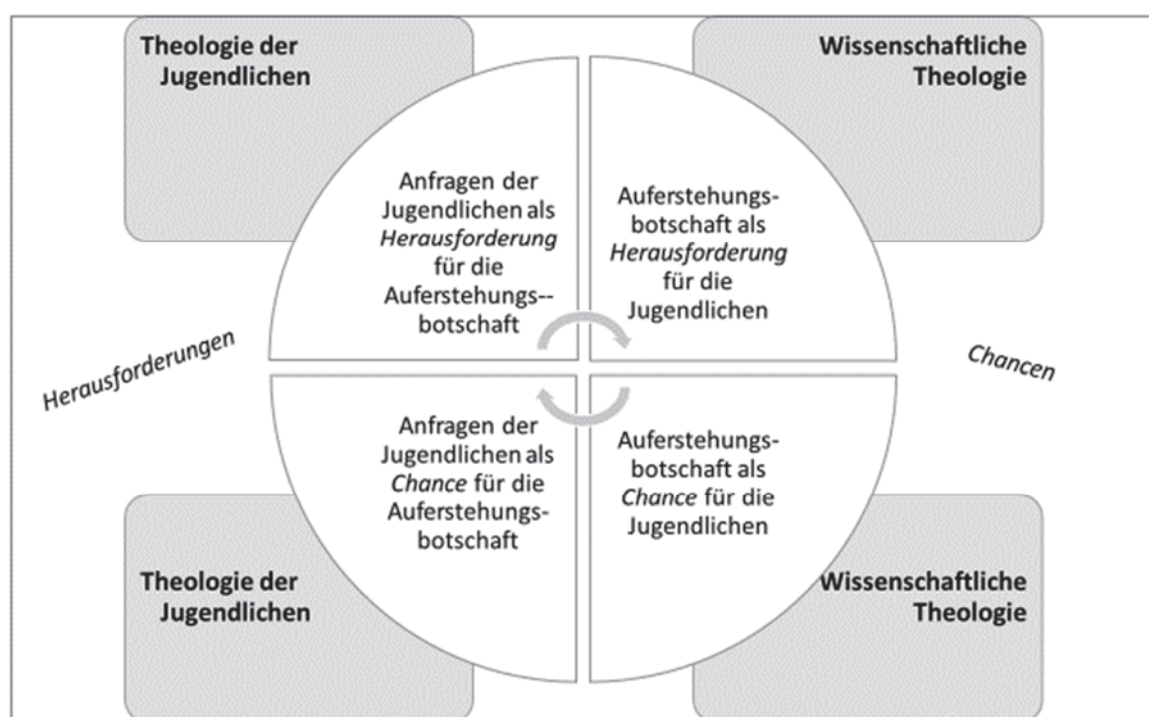


Abb. 18: Chancen und Herausforderungen der wissenschaftlichen Theologie und der Theologie der Jugendlichen

Hoffnung kann sich nur entfalten, wenn an die Lebenswelt der Jugendlichen angeknüpft wird und sich wissenschaftliche Theologie und Theologie der Jugendlichen wechselseitig erschließen und bereichern. „Theologische Gespräche zur Auferstehung halten dann das Evangelium – verstanden als frohe, hoffnungsvolle Botschaft – lebendig, wenn sie im Vollzug des Kommunizierens Lebensperspektiven in den Blick nehmen, persönlichen

Fragen oder auch Ängsten Raum geben, Erfahrungen thematisieren oder gar Erfahrungsräume öffnen und eine heilsgeschichtliche oder heilsbringende Dimension entfalten“¹⁰⁷¹.

¹⁰⁷¹ Kallies-Bothmann, Jugendtheologie als Kommunikation des Evangeliums, 2018. 162.

2.4 Zusammenfassung

Der Begriff Jugend ist nicht eindeutig definier- und abgrenzbar. Als Beginn kann der Eintritt der Geschlechtsreife gesehen werden, die Phase der Jugend insgesamt tendiert zur zeitlichen Ausdehnung. Jugendlichen stehen vor vielfältigen Entwicklungsaufgaben von der Loslösung vom Elternhaus über die Auseinandersetzung mit der eigenen Sexualität, das Aufbauen erster Beziehungen bis zur Entwicklung beziehungsweise Ausbau eines Wertesystems. Die Identitätsfindung stellt die Jugendlichen vor große Herausforderungen. Theorien der geistigen und kognitiven Entwicklung bieten eine Basis für die Betrachtung der religiösen Entwicklung der Jugendlichen. Piagets Stadientheorie gibt Aufschluss über die Eingliederung neuen Wissens in bestehende Denkstrukturen beziehungsweise die Ausbildung neuer Denkstrukturen. Jugendlichen ist laut Piaget abstraktes und hypothetisches Denken möglich. Nach dem Stufenmodell des Glaubens nach Fowler befinden sich Jugendliche auf der Stufe des synthetisch-konventionellen Glaubens. Die Jugendlichen orientieren sich am Glaubenssystem der Gesellschaft, des Umfelds oder der Gleichaltrigen. Formal-operationales Denken und Metakognition ist den Jugendlichen möglich, das heißt sie vermögen über die eigenen Denkstrukturen zu reflektieren. Die Stufentheorie des religiösen Urteils nach Oser und Gmünder besagt, dass die meisten Jugendlichen sich auf der Stufe des Deismus befinden. Sie unterscheiden zwischen Gott und sich selbst und gehen nicht von Gottes Eingreifen in die Geschichte ein. Die genannten Theorien dienen der Orientierung über die Entwicklung der Jugendlichen. Gleichwohl sind sie kritisch zu sehen hinsichtlich der Unumkehrbarkeit der Stufenfolge, der suggerierten Hierarchie und der Annahme der linearen Entwicklung des Glaubens. Viele Faktoren bleiben dabei unberücksichtigt. Für das Nachdenken über Auferstehung mit den Schüler/innen ist die zentrale Erkenntnis aus den Stufentheorien, dass den Jugendlichen hypothetisches und abstraktes Denken und mehr als wort-wörtliches Bibelverständnis

möglich ist. Genau dieses Denken ist grundlegend für eine tiefgründige Auseinandersetzung mit der Auferstehungstheologie.

Das klassische Paradigma der stufenweisen Entwicklung gilt als abgelöst vom Paradigma der Vielfalt (vgl. Büttner/ Dieterich). Demnach verläuft die Ausbildung eines Nachtod-Konzepts vielfältig und individuell, häufig über emotionale und intuitive Zugänge. Zugleich überprüfen und hinterfragen die Jugendlichen ihre kindlichen Vorstellungen und unterziehen sie einer kritischen Prüfung. Dabei kann es entweder gelingen, den kindlichen Glauben so zu transformieren, dass neue tragfähige Vorstellungen vom Tod und von der Auferstehung entstehen oder der Glaube stagniert oder bricht ein. Zu Einbrüchen des Glaubens kann es kommen, weil theologische Deutungen zugunsten des naturwissenschaftlich-rationalen Denkens abgelehnt werden. Die religiöse Entwicklung kann nur angestoßen oder begleitet werden, wenn die das Thema lebensgeschichtlich eingebunden ist (vgl. Schweitzer) und mehrdimensionales und -perspektivisches Denken ermöglicht wird.

Viele Untersuchungen und Studien befassen sich mit der Religiosität von Jugendlichen. Dabei fällt auf, dass Jugendliche durchaus offen sind für Spiritualität, Transzendenz, gegebenenfalls auch Religiosität, meist losgelöst von Kirchlichkeit. Jugendliche fragen nach dem Sinn, suchen Antworten aber kaum in der christlichen Tradition. Das eigene Erleben und eigene Erfahrungen stehen im Mittelpunkt. Ausgehend davon stellt sich die Frage, wie die christliche Botschaft der Auferstehung für Jugendliche gewinnbringend eingebracht werden kann. Untersuchungen zu eschatologischen Vorstellungen Jugendlicher zeigen, dass die meisten Jugendlichen irgendeine Form des Weiterexistierens nach dem Tod annehmen. Die Vorstellungen gehen jedoch mit Ratlosigkeit und Zweifeln einher. Die Jugendlichen verfügen über Wissen zu Kreuz, Tod und Auferstehung Jesu, verbinden dieses aber häufig nicht mit dem eigenen Glauben oder einer eigenen Hoffnung.

Das Anliegen der Jugendtheologie ist, die Deutungen und Haltungen der Jugendlichen zur Sprache zu bringen. Die Jugendtheologie sieht die

Jugendlichen als kompetente Gesprächspartner im Theologischen Gespräch an und erachtet ihre Beiträge als konstitutiv für das Unterrichtsgeschehen. Nach Schweitzer hat sich eine Unterscheidung in die Theologie *von*, *mit* und *für* Jugendliche entwickelt. Die Theologie von Jugendlichen meint die Haltungen und Deutungen der Jugendlichen zu einer theologischen Fragestellung, die Theologie für Jugendliche bezeichnet die fachlichen Bezüge und Impulse, die eingebracht werden und die Theologie mit Jugendlichen entspricht dem dialogischen Grundprinzip. Dabei geht es zuerst um die Wahrnehmung der Deutungen der Jugendlichen. Diese werden von der Lehrperson aufgegriffen, ins Gespräch gebracht und weitergeführt. Die Lehrperson ist dabei je nach Situation und Phase in der Rolle des/ der aufmerksamen Beobachter/in, der/ des begleitenden Expert/in oder des/der stimulierenden Gesprächspartners/ Gesprächspartnerin. Die Aussagen der Schüler/innen sind dabei als eigenständige theologische Deutungen mit eigener Dignität zu sehen. Im Sinne eines Verständnisses, das Theologie als Reflexion über den Glauben begreift, betreiben Jugendliche eine eigene Form von Theologie. Das Ziel Theologischer Gespräche sind die Förderung des eigenen theologischen Denkens der Schüler/innen, kognitive Klarheit und emotionale Sicherheit (vgl. Freudenberger-Lötz). Grundlegend für das Gelingen Theologischer Gespräche sind eine Atmosphäre von Wertschätzung und Anerkennung und das Zulassen von Zweifeln und Fragen der Schüler/innen. Die Lehrperson tritt dabei selbst als suchender und zweifelnder Partner ins Gespräch ein. Wichtig ist die eigene Auseinandersetzung mit theologischen Fragen, um an Authentizität, Gesprächsfähigkeit und Reflexionsvermögen zu gewinnen. Für die Auferstehungstheologie aus der Perspektive der Jugendtheologie ergibt sich daraus Folgendes: Die Vorstellungen von Tod und Auferstehung der Jugendlichen sollen von der Lehrperson wahrgenommen, aufgegriffen und ins Gespräch gebracht werden. Die Lehrperson erarbeitet sich selbst Deutungen der Auferstehung, um theologische Impulse im Gespräch setzen und die Schüler/innen zu einem vertieften Verständnis der Auferstehung

anregen zu können. Die Haltungen der Schüler/innen gilt es dabei mit theologischen Inhalten in Dialog zu bringen. Die Theologie der Jugendlichen und die wissenschaftliche Theologie können einander herausfordern und bereichern. Die Jugendlichen können durch kritische und aktualitätsbezogene Anfragen die Theologie zur immer wieder neuen Entfaltung eines Aktualitätsbezugs herausfordern. Gleichwohl kann die Theologie sich als Herausforderung für die Jugendlichen herausstellen, da die Auferstehung von ihnen als schwer zugängliches Thema empfunden wird. Sie birgt jedoch das Moment der Hoffnung, das für Jugendliche ihre Perspektive auf das Leben bereichern kann.

Die Entwicklung wissenschaftlicher Theorien ist im Endeffekt
eine ständige Flucht vor dem Staunen.

(Albert Einstein)

3. Konzeptualisierung der eigenen empirischen Erhebung

Die folgenden Kapitel widmen sich nun der Konzeptualisierung der zugrundeliegenden empirischen Erhebung, ihrer Zielsetzung, Methodik und Vorgehensweise.

3.1 Fragestellung, Erkenntnisinteresse, Zielsetzung und Sample

Die empirische Erhebung findet im Rahmen der Forschungswerkstätten „Theologische Gespräche“¹⁰⁷² statt. Die Studierenden führen Unterrichtseinheiten zu den Themen Sterben, Tod und Auferstehung in der 9. Jahrgangsstufe eines Kasseler Gymnasiums durch. Diese werden videografiert, wichtige Gesprächspassagen transkribiert und reflektiert. Forschungsziel ist das Verständnis der Jugendlichen von Tod und Auferstehung zu untersuchen. In den Blick genommen werden soll in erster Linie, wie die Schüler/innen die Themen Tod und Auferstehung verstehen, welche theologischen Schwerpunkte sie setzen und in welcher Beziehung die gesetzten Schwerpunkte zu fachwissenschaftlichen Bezügen stehen. Zum anderen ist von Interesse, wie die Studierenden auf diese Deutungen eingehen, wie sie die Deutungen der Schüler/innen wahrnehmen und aufgreifen und wie sie sich in den verschiedenen Rollen der Lehrperson im Theologischen Gespräch einbringen. Es soll den Fragen nachgegangen werden, wie die Deutungskompetenz der Schüler/innen in Bezug auf die Themen Tod und Auferstehung weiterführend angeregt und wie die

¹⁰⁷² Vgl. Informationen zum Aufbau und zu den Zielen der Forschungswerkstatt „Theologische Gespräche“ finden sich in Kapitel 2.3.1.

Lehrperson ihre theologische Kompetenz und ihre Gesprächskompetenz erweitern kann.

Unter Sampling ist der Untersuchungsbereich zu verstehen, also die Datenquelle oder Stichprobe. Die Befragten sind in diesem Fall die teilnehmenden Schüler/innen der Forschungswerkstatt. Die erhobenen Daten bestehen aus Gesprächsausügen aus dem Unterricht und Unterrichtsmaterialien. Das Sampling findet statt in Bezug auf die ausgewählten Unterrichtspassagen und Gesprächsauszüge. Zum einen setzen die Studierenden Schwerpunkte, indem sie eine Auswahl der Unterrichtssequenzen treffen, die ihnen reflexionswürdig erscheinen. Zum anderen habe ich Gesprächspassagen oder Unterrichtsmaterialien ausgewählt, die mir inhaltlich zur Beantwortung der Forschungsfragen relevant erscheinen. Die erhobenen Daten sollen in Anlehnung an die Grounded Theory ausgewertet, in den thanatologischen und religionspädagogischen Diskurs eingeordnet und zu einer neuen Theorie gebündelt werden.

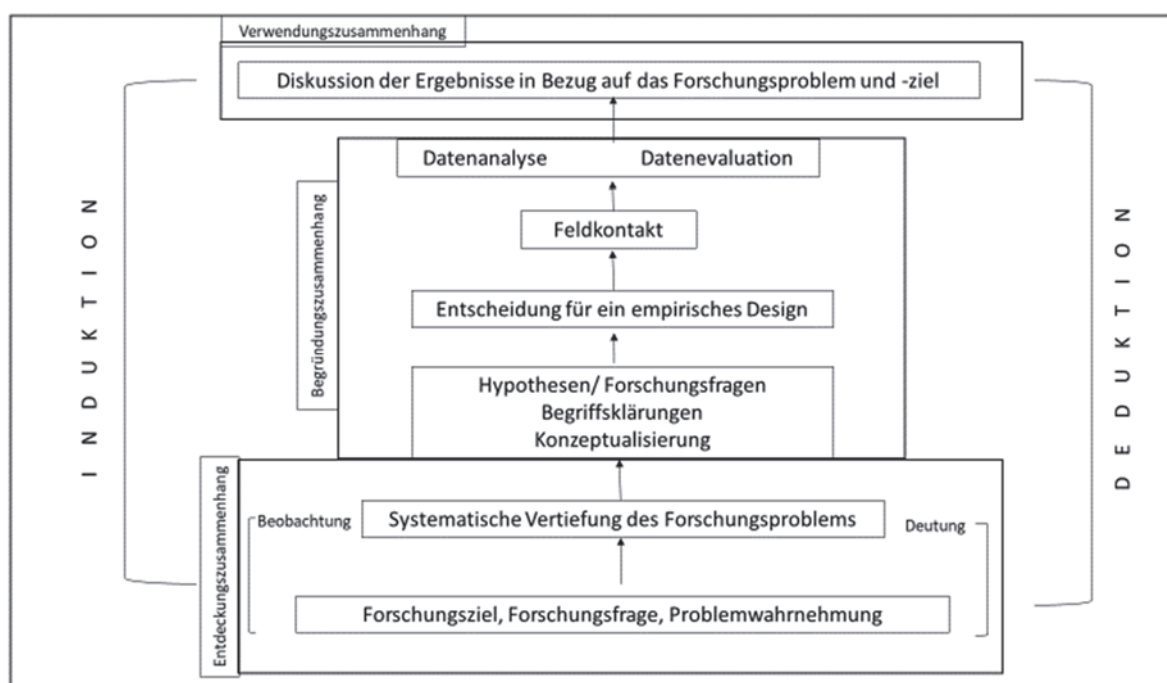


Abb. 19: Zyklus des empirischen Forschungsvorhabens in Anlehnung an Ziebertz

Erkenntnisse sind, wie bereits in der Einleitung erwähnt, in dreierlei Hinsicht zu erwarten: Zum einen soll aufgezeigt werden, wie die drei Dimensionen des Theologisierens in Planung, Durchführung und Reflexion ineinandergreifen. Zudem sollen Gelingensbedingungen für die Thematisierung der Themen Tod und Auferstehung aufgezeigt werden. Darüber hinaus soll ein Beitrag geleistet werden zur Diskussion um Möglichkeiten und Grenzen subjektiver Erfahrbarkeit von Hoffnung im Rahmen des Religionsunterrichtes.

3.2 Leitfragen

Die unter 3.1 formulierten Fragestellungen im Rahmen der empirischen Erhebung können folgendermaßen weiter ausdifferenziert werden.

Zu den Todesvorstellungen der Jugendlichen:

- Wie werden individuelle, subjektive, erfahrungsbezogene Vorstellungen und Deutungsmuster vom Tod zugänglich?
- Welche Todesvorstellungen liegen bei Jugendlichen überhaupt vor?
- Wie vollzieht sich der Wandel vom Kinderglauben zum Jugendglauben (Kohärenz, Brüche, Zweifel...)? Welche Faktoren und Denkmuster beeinflussen die Transformation? Korrelieren Glaube und Naturwissenschaft? Inwiefern denken die Jugendlichen in Bezug auf das Thema Tod komplementär?
- Welche Elemente der christlichen Tradition sind präsent? Inwiefern entfalten sie Bedeutung für die Jugendlichen?

Zur Auferstehungshoffnung:

- Wie kann eine Konfrontation der Deutungen der Schülerinnen und Schüler mit der christlichen Auferstehungsbotschaft gestaltet

werden? Inwiefern integriert sich der Glaube an die Auferstehung in die (Nach-)Tod-Vorstellungen der Schüler/innen?

- Inwiefern kann das hoffnungsstiftende Moment der Auferstehung für die Schüler/innen persönlich bedeutsam werden?
- Inwiefern wird die Auferstehung Jesu Christi in den eigenen Glauben integriert, inklusiv verstanden und als persönlich bedeutsam betrachtet?
- Inwiefern fungiert der Glaube an ein Leben nach dem Tod als Bewältigungsstrategie zur Kontingenzbewältigung?

Die Leitfragen dienen der Orientierung und Strukturierung der Forschung. Dabei sollte Offenheit für andere thematische Schwerpunkte gewahrt bleiben, die sich aus der Orientierung an den Jugendlichen und an dem prozesshaften Charakter des Unterrichtens mit Theologischen Gesprächen ergeben.

3.3 Forschungssetting

Das Forschungssetting ist die unterrichtliche Praxis im Rahmen der Forschungswerkstätten „Theologische Gespräche“, die an einem Kasseler Gymnasium stattfand. Die Frage ist, ob der Unterrichtsaufbau und -verlauf schulformspezifische Ausprägungen hat und die Ergebnisse somit nur aussagekräftig für den gymnasialen Bereich sind. Abschließend beantwortet werden kann diese Frage nicht, da es keine Vergleichsgruppe gibt. Die Forschungsergebnisse erheben diesbezüglich keinen Anspruch auf Repräsentativität und Verallgemeinerbarkeit. Im Sinne der qualitativen Forschung sind die Ergebnisse aussagekräftig für die Stichprobe. Dennoch kann im Sinne der Methodologie der Auswertung eine Theorie generiert werden, die anwendbar auf andere Bereiche ist¹⁰⁷³. Die Schulformspezifität soll dennoch nicht unerwähnt bleiben, da man der Untersuchung unterstellen könnte, schulformspezifische, dezidiert gymnasiale Religionsdidaktik zu

¹⁰⁷³ Vgl. dazu Kapitel 3.5.2.

verfolgen. Diese ist durchaus gegeben durch die Gebundenheit an den Lehrplan und die Bildungsstandards¹⁰⁷⁴. Andererseits ist durch den Trend zum Gesamtschulsystem, zu den Inklusionsgedanken und die Sicht auf Schüler/innen als Individuen die enge Schulformgebundenheit gelockert. Es ist nicht unbedingt davon auszugehen, dass Gymnasiasten eher religiös sozialisiert sind als Schüler/innen anderer Schulformen, dass sie religiös sprachfähiger sind oder dass das Theologisieren mit ihnen eher gelingt. Schröder und Wermke merken an: „Es geht bei der Schulform-Spezifität (...) um die angemessene Würdigung einer Stellschraube religionsdidaktisch zu reflektierenden Handelns – nicht mehr, aber auch nicht weniger. Solange es Schulformen gibt, sind sie auf ihre Gegebenheiten, Chancen und Grenzen hin ins (religions-)didaktische Kalkül zu ziehen“¹⁰⁷⁵.

Zum Setting ist außerdem zu sagen, dass die meisten Studierenden im Rahmen der Forschungswerkstatt erste eigene Praxiserfahrungen sammeln. Sie unterrichten die Schüler/innen in Kleingruppen, was eine vertraute Gesprächsatmosphäre begünstigt. Außerdem sind je zwei Studierende in einer Schülerkleingruppe. Eine vorausgegangene Forschungswerkstatt fand im Klassenverband und somit in der Struktur des gewohnten Schulalltags statt¹⁰⁷⁶. Das Unterrichten in Kleingruppen bietet den Vorteil der komplexitäts- und handlungsentlastenden Situation für die Studierenden. Zudem bietet es für die Schüler/innen den Vorteil, dass sie sich in kleiner und vertrauter Gruppe eher öffnen, häufiger zu Wort kommen und sich intensiver austauschen können, was im regulären Schulbetrieb und Unterricht derart

¹⁰⁷⁴ Vgl. dazu Kapitel 1.5 und 3.7.

¹⁰⁷⁵ Schröder/ Wermke, Schulformspezifität? in: Theo-Web 10/2011. 10; Für die Frage der Schulformspezifität müssten weitere Studien hinzugezogen bzw. durchgeführt werden. Im Rahmen dieser Arbeit kann die Frage nicht näher betrachtet werden. Für den/ die Leser/in ist zur Einordnung der Ergebnisse aber wichtig zu wissen, dass es sich um Schüler/innen eines Gymnasiums handelt.

¹⁰⁷⁶ Für die Forschungen im Rahmen dieser Dissertation habe ich eine Forschungswerkstatt im Sommersemester 2015 durchgeführt, die im Klassenverband stattfand, eine eigene Unterrichtseinheit, in der ich selbst unterrichtet habe sowie eine Forschungswerkstatt im Wintersemester 2017/18, in die die zuvor gewonnenen Erkenntnisse einfließen und die im Zentrum der Auswertung dieser Arbeit steht, vgl. dazu Kapitel 5.

nicht gewährleistet werden kann. So profitiert der Religionsunterricht von der Durchführung der Forschungswerkstatt.

3.4 Forschungsmethodologie

Methodologisch lehnt sich die Forschung an empirische Sozialforschung an. In der zweiten Hälfte des 20. Jahrhunderts erwachte ein größeres Interesse an empirisch-theologischer Forschung. Wegenast gilt als einer der Vordenker und Wegbereiter der empirischen Wendung. Er kritisiert die religionspädagogischen Konzeptionen der 1960er Jahre und fordert mit seinem 1968 erschienenen Artikel „Die empirische Wendung in der Religionspädagogik“ eine Öffnung zu Soziologie, Psychologie und Erziehungswissenschaften¹⁰⁷⁷. Die empirische Theologie verhilft dazu, praxisbezogene Phänomene zu reflektieren und für den theologischen Diskurs zugänglich zu machen. Die Empirie in der Religionspädagogik hat laut Ziebertz nicht den Sinn, Wirklichkeit abzubilden, sondern Handlungsmuster zu untersuchen und praktischen Nutzen daraus zu ziehen¹⁰⁷⁸. Induktion und Deduktion sind dabei gleichermaßen wichtig¹⁰⁷⁹. Das Interesse der Theorie an der Empirie, also gelebter Religion, besteht laut Heimbrock, weil das Evangelium auf Erfahrungen des Glaubens abzielt¹⁰⁸⁰. Empirisch-qualitative Methoden eignen sich besonders gut für den zu untersuchenden Bereich, da die Deutungen der Jugendlichen anhand vorgefertigter standardisierter qualitativer Befragungen nur rudimentär erfasst werden können. Die empirische Theologie bedient sich der Methoden der qualitativen Sozialforschung. Dadurch wird gewährleistet, dass die

¹⁰⁷⁷ Vgl. Wegenast, Die empirische Wendung in der Religionspädagogik, in: Der Evangelische Erzieher 20/1968; Später wird der Begriff ´empirische Wendung´ oft mit ´empirischer Wende´ wiedergegeben.

¹⁰⁷⁸ Vgl. Ziebertz, Religionspädagogik und Empirische Methodologie, in: Religionspädagogik im 21. Jahrhundert, 2004. 221 f.

¹⁰⁷⁹ Vgl. a.a.O. 216.

¹⁰⁸⁰ Vgl. Heimbrock, Empirische Theologie als Erforschung Gelebter Religion, in: Einführung in die Empirische Theologie, 2007. 79.

empirisch-theologischen Untersuchungen einer anerkannten Methodologie folgen, valide und interdisziplinär nachvollziehbar sind.

3.4.1 Methodologie der Erhebung

Im Rahmen der empirischen Unterrichtsforschung lassen sich drei untersuchte Bereiche unterscheiden: das Unterrichtsgeschehen, die Unterrichtsrezeption und die Unterrichtskontexte. Folgende Abbildung veranschaulicht, welche Aspekte die Bereiche jeweils umfassen¹⁰⁸¹:

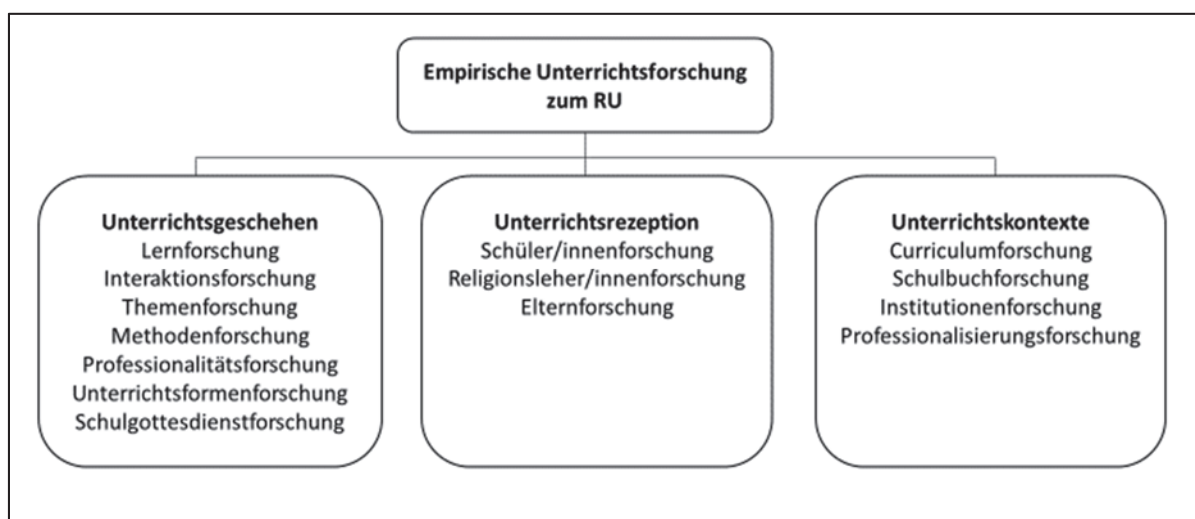


Abb. 20: Empirische Unterrichtsforschung zum Religionsunterricht

Im Fokus der Forschungen im Rahmen der Forschungswerkstatt „Theologische Gespräche“ stehen die Interaktionsforschung, die Themenforschung, die Schüler/innenforschung und die Professionalisierungsforschung sowie am Rande die Methodenforschung und die Religionslehrer/innenforschung. Methodisch ist die Durchführung und Auswertung der Forschungswerkstatt von Partizipativer Forschung beziehungsweise Handlungs- und Aktionsforschung bestimmt. Programmatisch ausgearbeitet ist der Begriff der Aktionsforschung erstmalig

¹⁰⁸¹ Vgl. Heil, Empirische Unterrichtsforschung zum Religionsunterricht, in: Religionsunterricht erforschen, 2003. 14.

von Lewin in seiner Veröffentlichung „Action Research and Minority Problems“ aus dem Jahr 1946¹⁰⁸². Die Aktionsforschung sieht den Dreischritt aus Planung, Erprobung im Feld und Reflexion vor. Ziel der Aktionsforschung ist es, praktisches Handeln zu ermöglichen, weswegen sie sich besonders für Unterrichtsforschung eignet. Partizipative Forschung meint, dass nicht nur über die Forschungsobjekte geforscht wird, sondern die Beforschten auch als Co-Forscher aktiv Daten sammeln¹⁰⁸³. Der Begriff Aktion verweist darauf, dass aus dem Zusammenspiel von Wissenschaft und Praxis Veränderungen hervorgerufen werden sollen¹⁰⁸⁴. Die partizipative Aktionsforschung verläuft zirkulär, das heißt aus den gewonnenen Daten ergeben sich neue Handlungsmöglichkeiten, die wiederum praktisch erprobt und ausgewertet werden¹⁰⁸⁵.

Die gesamte Forschungswerkstatt ist durchzogen von Aktion und Reflexion. In den ersten Seminarsitzungen des Semesters erarbeiten die Studierenden wichtige theologische Inhalte zu Tod und Auferstehung und entwickeln eine eigene theologische Haltung. Zudem befassen sie sich vorab mit möglichen Schülerhaltungen. Das erworbene Wissen und die entwicklungspsychologischen Kenntnisse lassen sie in die Planung des Unterrichtseinstiegs und der ersten Theologischen Gespräche einfließen. Vor jeder Unterrichtsstunde erstellen die Studierenden einen Verlaufsplan, aus der die geplante Phase des Theologischen Gesprächs und die Intentionen der Unterrichtsstunde hervorgehen. Wichtig ist, sich zu überlegen, wie ein Theologisches Gespräch sinnvoll angebahnt, eingebettet oder weitergeführt werden kann. Wie oben erwähnt, entstehen Theologische Gespräche manchmal überraschend. Daher ist es sinnvoll, den Zeitplan nicht zu eng zu gestalten, Schülerfragen zu berücksichtigen und sich gewissen Raum für Offenheit zu bewahren. Die Studierenden erproben die Theologischen

¹⁰⁸² Vgl. Lewin, Action Research and Minority Problems, in: Journal of Social Issues 1946. 34 ff.

¹⁰⁸³ Vgl. Wöhrer, Was ist partizipative Aktionsforschung? in: Partizipative Aktionsforschung mit Kindern und Jugendlichen, 2017. 28; Es gibt eine große Vielfalt an Namen und Positionen über mehrere Generationen der Entwicklung der Aktionsforschung hinweg. Im Rahmen dieser Arbeit soll nicht näher darauf eingegangen werden.

¹⁰⁸⁴ Vgl. a.a.O.

¹⁰⁸⁵ Vgl. a.a.O. 29.

Gespräche praktisch, notieren wichtige Beobachtungen und erste Eindrücke. Dabei können sie eigene Schwerpunkte zur Reflexion setzen, die sich sowohl auf inhaltliche Aspekte des Unterrichts beziehen können als auch auf das eigene Lehrerhandeln und die Gesprächskompetenz. Wichtige Unterrichtspassagen werden transkribiert und mit dem/ der Lehrenden sowie studentischen Mentoren/Mentorinnen reflektiert. Dabei wird Gelungenes präzisiert, Fragwürdiges thematisiert und Zukünftiges konkretisiert. Reflexion heißt, das Geschehene zu benennen und zu beschreiben, zu analysieren und daraus Perspektiven und neue Ziele abzuleiten. Es geht darum, die eigene Professionalisierung im Hinblick auf ausgewählte Aspekte voranzubringen. Folgende Fragen können in die Reflexion einfließen beziehungsweise diese leiten und strukturieren¹⁰⁸⁶:

- Welchen Eindruck haben Sie allgemein von der Unterrichtsstunde?
- Gab es Unterrichtssituationen, die Sie als besonders gelungen erlebt haben? Was daran war in Ihren Augen besonders positiv? Was hat zum Gelingen beigetragen?
- Gab es Unterrichtssituationen, in denen Sie sich überfordert oder unwohl gefühlt haben? Benennen Sie, was Ihnen daran Schwierigkeiten bereitete. Wie können Sie zukünftig damit umgehen? Welche Handlungsalternativen bieten sich?
- Wo gab es überraschende Momente oder unvorhergesehene Weggabelungen?
- Haben sich Situationen ergeben, die in der Planung nicht bedacht wurden?
- Inwiefern weichen Planung und Durchführung voneinander ab? Woran lag das? Wie sind Sie damit umgegangen?

¹⁰⁸⁶ Die Zusammenstellung der Fragen diente der Strukturierung der Reflexionsgespräche in der Forschungswerkstatt „Theologische Gespräche“ im Wintersemester 2017/18.

- Gab es Planungsschritte, die nicht umgesetzt wurden? Wieso ließen sie sich nicht realisieren?
- Inwiefern waren die eingesetzten Materialien/ Medien dienlich?
- Wie sind die Schüler/innen mit dem Thema umgegangen? (neugierig, interessiert, reflektiert, kritisch-suchend, kritisch-ablehnend...)
- Welche wichtigen Aspekte des Themas wurden zur Sprache gebracht?
- Inwiefern haben die Schüler/innen eigenständige theologische Deutungen konstruiert?
- Welche Rollen haben Sie in den verschiedenen Phasen des Unterrichts/ des Theologischen Gesprächs eingenommen? Wie haben Sie sich in diesen Rollen erlebt?
- Inwiefern konnten Sie die Deutungen der Schüler/innen wahrnehmen, aufgreifen und weiterführen?
- Wie gestaltete sich die Beziehung zwischen Ihnen und den Schüler/innen?
- Welche Konsequenzen erwachsen aus dem Unterrichtsverlauf?
- Welche Aspekte des Themas sollten vertieft werden?
- Welches Ziel setzen Sie sich? Was ist nötig für die Zielerreichung?
- Welchen Aspekt Ihrer eigenen Professionalisierung wollen Sie künftig schwerpunktmäßig in den Blick nehmen?

Die Analyse der Unterrichtsstunden und die Ergebnisse der Reflexion fließen in die Planung der folgenden Theologischen Gespräche ein. So verläuft der Unterricht mit Theologischen Gesprächen prozessorientiert und durch den Zirkel von Aktion und Reflexion entstehen neue Handlungsoptionen. Die Unterrichtsgespräche und -produkte, die dabei entstehen, stellen die auszuwertenden Daten der Untersuchung dar.

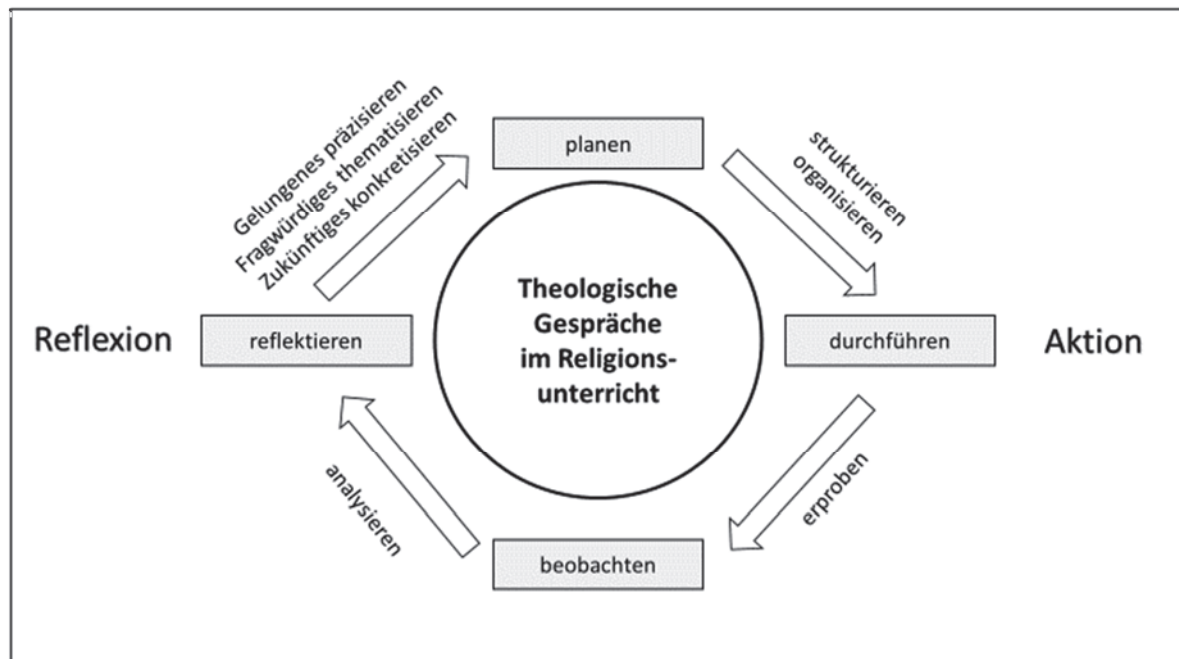


Abb. 21: Zirkel von Aktion und Reflexion in den Forschungswerkstätten „Theologische Gespräche“

3.4.2 Methodologie der Auswertung – Die Grounded Theory

Die gesammelten Daten sollen in Anlehnung an die Grounded Theory mithilfe der Software MAXQDA ausgewertet werden. Es handelt sich dabei um ein Programm für qualitative Datenanalyse. Die Grounded Theory Methodologie (GTM) steht für gegenstandsbezogene Theoriebildung und ist seit dem Erscheinen von „The discovery of Grounded Theory“ aus dem Jahr 1967 gebräuchlich. Die deutschsprachige Übersetzung stammt aus dem Jahr 1998. Bekannt ist die Grounded Theory (GT) mit dem handlungsorientierten Ansatz von Glaser mit seiner Veröffentlichung „Theoretical sensitivity“ aus dem Jahr 1978 und von Strauss mit „Qualitative analysis for social scientists“ aus dem Jahr 1987¹⁰⁸⁷. Im Vergleich zu älteren Ansätzen ist hierbei das Formulieren einer Fragestellung sowie eine stärkere Fokussierung auf

¹⁰⁸⁷ Glaser ist stärker an Induktion, also dem Stützen auf allgemeine Daten, allgemeines Wissen ausgerichtet, Strauss stärker an wissenschaftlicher Überprüfbarkeit.

Handlungsorientierung vorgesehen. Die GT ist ein sozialwissenschaftlicher Ansatz zur Auswertung qualitativer Daten mit dem Ziel, eine realitätsnahe Theorie zu generieren, die für die Praxis anwendbar ist. Die Theorie wird dabei aus der Wirklichkeit abgeleitet. Die GT ist nicht als eine spezifische Methode zu verstehen, sondern als ein Forschungsstil, der sich an bestimmte methodologische Leitlinien hält. Nach Corbin und Strauss ist die GT eine Methode beziehungsweise Methodologie, die eine gegenstandsverankerte Theorie entwickeln will. Die Wirklichkeit soll anhand der Theorie erhellt werden¹⁰⁸⁸.

Die Eignung für den reflexiven Forschungsstil der Reflexive Grounded Theory Methodologie (RGTM) erfordert Neugier darauf, das scheinbar Selbstverständliche zu hinterfragen. Die RGTM sieht offene Strukturen, differenziertes Beobachten und Deuten, eine offen-kreative Forschungshaltung und Empathie und Offenheit den Beforschten, also in diesem Fall den Schülern/Schülerinnen gegenüber vor¹⁰⁸⁹. Die Maxime der gründlichen Untersuchung des Forschungsgegenstandes und dessen Diskurs in der Literatur wird in der RGTM aufgebrochen. Zwar ist die Darlegung von Präkonzepten wichtig, nicht jedoch im Sinne wissenschaftlicher Gelehrsamkeit. Diese kann laut Breuer, Muckel und Dieris sogar der theoretischen Offenheit entgegenstehen¹⁰⁹⁰. Aus diesem Grund erfolgte die fachliche Einarbeitung in Kapitel 1 so breit, dass verschiedenste Deutungen der Jugendlichen in die fachlichen Bezüge eingeordnet werden können und die theologische Grundlegung anschlussfähig bleibt an die Theologie der Jugendlichen. Breuer, Muckel und Dieris empfehlen, das Thema in den Diskurs einzuordnen und darzustellen, wie ausführlich es bereits behandelt wurde¹⁰⁹¹. Dies habe ich in den ersten beiden Kapiteln dieser Arbeit umzusetzen versucht. Einerseits soll dadurch Sensitivität

¹⁰⁸⁸ Vgl. Strauss/ Corbin, Grounded Theory, 1996. 8 f.

¹⁰⁸⁹ Vgl. Breuer/ Muckel/ Dieris, Reflexive Grounded Theory, 2019. 93.

¹⁰⁹⁰ Vgl. a.a.O. 143.

¹⁰⁹¹ Vgl. a.a.O. 146.

gefördert, andererseits theoretische Offenheit nicht eingeschränkt werden¹⁰⁹².

Das Herzstück der GTM ist das Kodieren¹⁰⁹³. Beim *offenen Kodieren* geht es darum, Phänomene in den Daten zu benennen und zu kategorisieren¹⁰⁹⁴. Die Daten werden Satz für Satz, Zeile für Zeile und Wort für Wort aufgebrochen¹⁰⁹⁵, dimensionalisiert und es wird nach Attributen und Merkmalsausprägungen gesucht¹⁰⁹⁶. Die Kategorienbildung erfolgt datengetrieben, also als bottom-up-Prozess (durch empirische Phänomene) und kritisch-systematisch, also als top-down-Prozess (durch Prüfen der ausgearbeiteten Kategorien)¹⁰⁹⁷. Anhand der komparativen Analyse werden beständig Vergleiche gebildet und die Daten auf Ähnlichkeiten und Unterschiede hin verglichen¹⁰⁹⁸. Die Datensammlung und das Kodieren finden gleichzeitig beziehungsweise zirkulär statt. Das Theoretische Sampling meint das Verfahren der Datengewinnung, das wiederum auf Konzepte zurück geht, die aus den Daten gewonnen werden: „A method of data collection based on concepts derived from data. The purpose of theoretical sampling is to collect data from places, people and events that will maximize opportunities to develop concepts in terms of their properties and dimensions, uncover variations, and identify relationships between concepts“¹⁰⁹⁹. Damit verläuft die Datengewinnung und -auswertung zirkulär.

¹⁰⁹² Vgl. Breuer/ Muckel/ Dieris, Reflexive Grounded Theory, 2019. 146.

¹⁰⁹³ Vgl. a.a.O. 248.

¹⁰⁹⁴ Vgl. Strauss/ Corbin, Grounded Theory, 1996. 44.

¹⁰⁹⁵ Vgl. Breuer/ Muckel/ Dieris, Reflexive Grounded Theory, 2019. 269.

¹⁰⁹⁶ Vgl. a.a.O. 270.

¹⁰⁹⁷ Vgl. a.a.O. 252.

¹⁰⁹⁸ Vgl. Strauss/ Corbin, Grounded Theory, 1996. 44.

¹⁰⁹⁹ Corbin/ Strauss, Basics of Qualitative Research, 2015. 134.

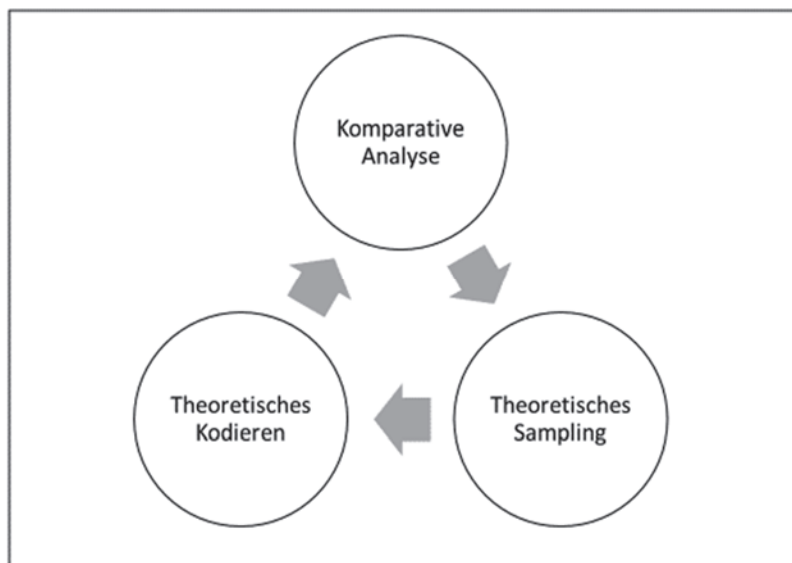


Abb. 22: Zirkel von Analyse, Sampling und Kodieren in der Grounded Theory

Beim *axialen Kodieren* geht es um das Sortieren und Systematisieren der Kategorien und um Konzeptualisierung¹¹⁰⁰. Dieser Schritt vollzieht sich laut Strauss und Corbin zugleich in einer Rückwärts- und einer Vorwärtsbewegung, also in induktivem und deduktivem Vorgehen¹¹⁰¹. Beim *selektiven Kodieren* geht es darum, einen ganzheitlichen Theorieentwurf zu formulieren¹¹⁰². Es sollen Kern- und Schlüsselkategorien gefunden und ein Beziehungsnetz, eine Art roter Faden erkennbar werden¹¹⁰³.

¹¹⁰⁰ Vgl. Breuer/ Muckel/ Dieris: Reflexive Grounded Theory, 2019. 281.

¹¹⁰¹ Vgl. Strauss/ Corbin, Grounded Theory, 1996. 89.

¹¹⁰² Vgl. Breuer/ Muckel/ Dieris: Reflexive Grounded Theory, 2019. 284.

¹¹⁰³ Vgl. a.a.O. 285.

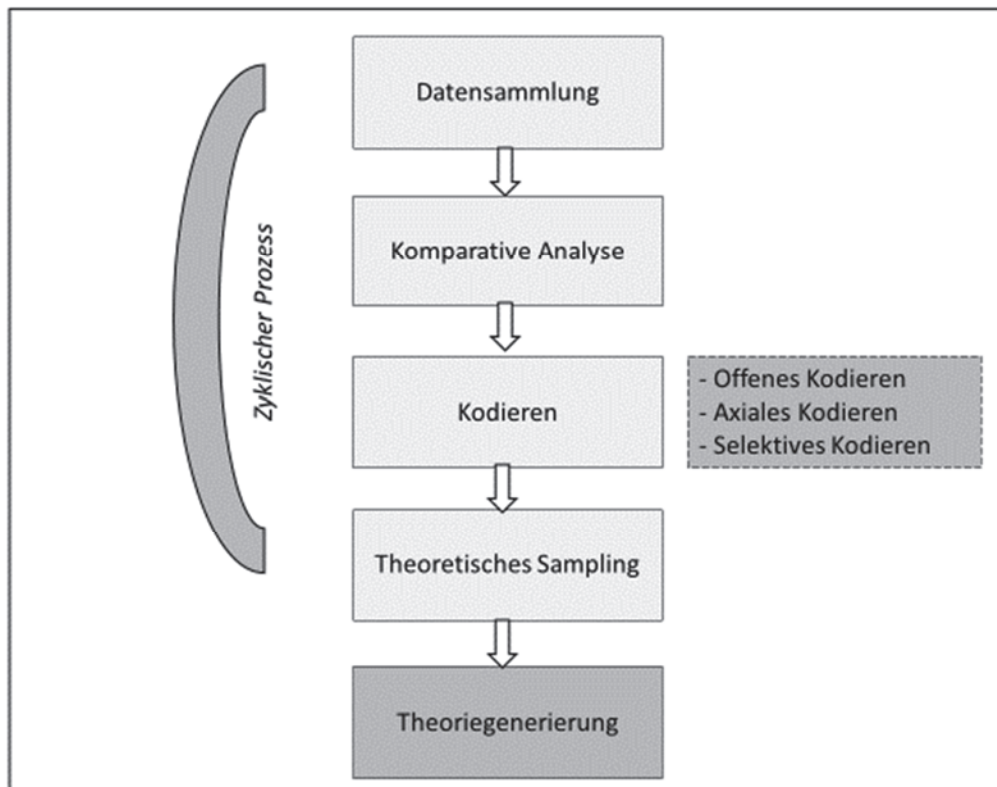


Abb. 23: Forschungsprozesse der Grounded Theory

Mädler kommentiert die GT aus theologischer Sicht. Es darf bei der GT nicht um die Suche des Neuen und zugleich doch nur um Erkennen des Alten gehen¹¹⁰⁴. Der GT geht es um die Generierung einer neuen Theorie. Die Ausgangshypothese ist im Forschungsprozess stets neu anzupassen und kommt zu keinem Ende, maximal kann eine Sättigung erreicht werden. Exakt ist die Methode nicht in Bezug auf die Überprüfung von Hypothesen, sondern in Bezug auf den Suchprozess¹¹⁰⁵. Mädler geht so weit zu sagen, dass der GT die Haltung der „Ehrfurcht vor der Schöpfung“¹¹⁰⁶ zugrunde liegt. Deshalb ist die GT gut geeignet, um jugendtheologische Phänomene zu untersuchen

¹¹⁰⁴ Vgl. Mädler, Ein Weg zur gegenstandbezogenen Theoriebildung, in: Einführung in die Empirische Theologie, 2007. 252.

¹¹⁰⁵ Vgl. a.a.O. 253.

¹¹⁰⁶ A.a.O.

und prozessorientierten Unterricht mit Theologischen Gesprächen auszuwerten.

Rothgangel und Saup halten die GT vor allem aufgrund des explorativen und flexiblen Charakters für die Unterrichtsforschung in Religion für geeignet¹¹⁰⁷. Aufgrund des Praxisbezugs sehen sie die Chance, dass sich die Wahrnehmungsschulung für die Religiosität von Schüler/innen zu einer Wahrnehmungsschulung für die Unterrichtspraxis Religion weiterentwickeln könnte¹¹⁰⁸. Dies ist auch Ziel der vorliegenden Arbeit. Aus der Wahrnehmung und Deutung der Schüleraussagen zu Tod und Auferstehung, soll eine Theorie generiert werden, die unterrichtspraktische Hinweise enthält.

3.5 Rolle der Forschenden

Nach der GTM sind sowohl Forschende als auch Beforschte als Protagonisten zu sehen¹¹⁰⁹. Die/ der Forschende ist als selbstreflektierte Person involviert¹¹¹⁰, er/ sie ist „*personal-ganzheitliches Subjekt und engagierter Protagonist*“¹¹¹¹. Der/die Forschende ist fachlich sozialisiert und leib-seelisch ins Forschungsfeld verwickelt. Demnach ist die Reflexion meiner eigenen Rolle bei der Datenerhebung und -analyse unabdingbar und ich möchte einen Einblick in meine eigenen Erfahrungen und Denkweisen nicht ausblenden.

Schon seit langem bin ich mit den Themen Sterben, Tod und Auferstehung befasst. Aufgewachsen in einem sehr offenen Pfarrhaus im ländlichen Raum habe ich Todesfälle, die Trauer der Angehörigen, Bestattungen und Trauerfeiern häufig erlebt. Für mich waren sie Teil des Alltags und meine Eltern sind auf natürliche Art damit umgegangen. Sie haben weder versucht, uns Kinder von diesen Erfahrungen abzuschirmen, noch nahm das Thema so weit überhand, dass es Ängste ausgelöst hätte. Ich habe Sterben und Tod

¹¹⁰⁷ Vgl. Rothgangel/ Saup, Eine Religionsunterrichts-Stunde – nach der Grounded Theory untersucht, in: Religionsunterricht erforschen, 2003. 100.

¹¹⁰⁸ Vgl. a.a.O. 101.

¹¹⁰⁹ Vgl. Breuer/ Muckel/ Dieris: Reflexive Grounded Theory, 2019. 4.

¹¹¹⁰ Vgl. a.a.O. 5.

¹¹¹¹ A.a.O. 84.

als Normalität, aber auch mit all seinen Schrecken und seiner Traurigkeit wahrgenommen. Zum Studium der Theologie hat mich vor allem bewogen, dass ich Antworten auf Sinnfragen finden wollte. Im Studium habe ich die Frage nach dem Sinn des Lebens vertieft. Mir ist durch verschiedene Lehrveranstaltungen, Lektüre, eigene Forschungen und nicht zuletzt die eigene Auseinandersetzung mit dem Glauben der starke Lebensbezug und die hoffnungsstiftende Dimension der Auferstehung für das gegenwärtige Leben bewusst geworden. In Trauer habe ich das Gefühl des Ergriffenseins durch Gott erfahren. Ich erlebe es als enorm starke Kraft, die mir Krisen, Abschied und Trauer nicht nimmt, aber bewusster erleben lässt und mir das Gefühl gibt, getragen zu sein. Ich wünsche dieses Gefühl der Hoffnung und des Getragen-Seins auch Jugendlichen. Es ist wünschenswert, dass sie Kraft aus dem Glauben schöpfen können.

Bei der Datenerhebung und -analyse ist immer wieder zu bedenken und zu reflektieren, dass ich mit dieser Haltung, die nicht zuletzt eine Glaubenshaltung ist, in die Feldforschung gehe. Meine persönliche Haltung fließt in meine Ansätze, Beobachtungen und implizit auch in meine Analyse ein. Diese Haltung kann von anderen, die sich mit diesen Themen befassen, abweichen. Es ist davon auszugehen, dass viele Jugendliche wie auch Erwachsene viel weniger biographische Bezüge zum Tod haben als ich. Vor allem darf es in der Schule nicht um religiöse Vereinnahmung gehen. Für die Jugendlichen ist der Umgang mit dem Tod aus christlich-theologischer Sicht ein Sinnangebot, das sie für sich als bedeutsam erfahren können, aber nicht müssen. Daher kann das Thema nur erforscht werden, in dem Haltungen und Deutungen der Jugendlichen starke Berücksichtigung finden und jedwede Reaktion der Jugendlichen ernst genommen wird.

In der Feldforschung bin ich als Forschende in der Rolle der Beobachtenden und Reflektierenden. Ich greife nicht direkt ins Unterrichtsgeschehen ein, sondern maximal indirekt durch Impulse im Rahmen der Reflexionsgespräche mit den Studierenden.

Zu beachten ist auch, dass die Sprache der Jugendlichen eine andere sein kann als die in meinen Vorüberlegungen, als die Sprache der Erwachsenen generell und auch als das theologische Fachvokabular. Faix weist darauf hin, dass sich die Semantik der Forschenden und die Semantik der Jugendlichen unterscheiden. Daher lassen sich Begriffe nicht in eine abfragbare Form bringen¹¹¹². Der/ die Forschende sollte mit der nötigen Offenheit in die Feldforschung gehen und sich auf Deutungen der Schüler/innen einstellen, die über die eigenen und die der Fachwissenschaft hinausgehen oder von ihnen abweichen.

3.6 Didaktische Verortung und methodische Überlegungen

Die curriculare Verortung sowie die Einbindung religiöser Bildung in die Kompetenzorientierung wurde bereits in Kapitel 1.5 thematisiert. Hier soll diese noch um konkrete thematische Vorgaben im Lehrplan für Gymnasien in Hessen ergänzt werden. Für den Themenschwerpunkt „Sterben, Tod und Auferstehung“ sind in der 9. Jahrgangsstufe 16 Unterrichtsstunden vorgesehen¹¹¹³. Dem folgenden Auszug aus dem Lehrplan lässt sich entnehmen, welche inhaltlichen Schwerpunkte die Unterrichtseinheit enthalten soll¹¹¹⁴:

¹¹¹² Vgl. Faix, Deutungsmuster Jugendlicher Spiritualität, in: Theologien von Jugendlichen 2015. 53.

¹¹¹³ Dies bezieht sich auf den Lehrplan für G8, also den Erwerb des Abiturs nach 8 Jahren und verkürzter Sekundarstufe I. Im Lehrplan für G9 ist der Themenschwerpunkt in Jahrgangsstufe 10 vorgesehen.

¹¹¹⁴ Hessisches Kultusministerium, Lehrplan Evangelische Religion, Gymnasialer Bildungsgang, 2010. 32.

9G.4	Lernschwerpunkt III / V: Biblisch-christliche Tradition/ Religion und Weltdeutung Sterben, Tod und Auferstehung	Std.: 16
Begründung:		
Der Tod bedeutet das Ende jeder menschlichen Identität, der ganze Mensch ist ihm ausgeliefert - mit Leib und Seele. Biografische Grenzerfahrungen, reale Todesbegegnungen und der Umgang mit Sterben haben erschließende Bedeutung für die jeweils eigene Lebenswelt, aber auch darüber hinaus. Alle Religionen versuchen Antworten zu geben, die über den Tod hinaus führen. Die drei abrahamitischen Religionen verbinden unterschiedlich geprägte apokalyptische Vorstellungen, aber auch die Hoffnung einer „Auferstehung von den Toten“, die im Christentum fest mit der Person Jesu verbunden ist. Angesichts der Todeserfahrung mitten im Leben kann die Wirklichkeit von Kreuz und Auferstehung Jesu zur lebensfördernden Glaubens- und Identifikationsmöglichkeit werden. Sowohl der Vergleich mit der Jenseitsvorstellung in den Religionen als auch ethische Aspekte sind von besonderer Bedeutung.		
Verbindliche Unterrichtsinhalte/Aufgaben:		
ERFAHRUNGEN MIT STERBEN UND TOD	Konfrontation mit dem Sterben eines Menschen; Hospizbewegung; Sterbebegleitung; Tod junger Leute durch Unfall; Todeserfahrungen im Leben (Distanz, Einsamkeit, Ohnmacht, Krankheit, Trauer); Begräbniszeremonien und Trauerrituale.	
AUFERSTEHUNG UND EWIGES LEBEN	Auferstehung und ewiges Leben im NT (Lk 24,13-35, Mt 22,23-33, Joh 20,11-31, 1 Kor 15); Auferstehung als „Aufstand für das Leben“; Gottes kommendes Reich; Vollendung der Schöpfung.	
JENSEITSVORSTELLUNGEN ANDERER RELIGIONEN	Islam (Tag des Gerichts, Paradiesvorstellung, Gnade und Vergebung, Auferstehung) und Judentum (Tag des Herrn, Erlösung des Volkes, Auferstehung); Hinduismus (Reinkarnation, Vereinigung von Atman und Brahman, Moksha, Samsara) und Buddhismus (Erlösung/Nirwana).	
DER TOD IN DER GESELLSCHAFT	Bilder vom Tod und vom Töten in den Massenmedien; Todessymbole; Herztod – Hirntod, Organspende; Sterbehilfe; Mythisierung und Verdrängung des Todes; Umgang mit Toten.	

Abb. 24: Themenschwerpunkt „Sterben, Tod und Auferstehung“ gemäß hessischem Lehrplan für Gymnasium

Im Sinne der Jugendtheologie werden die Schwerpunkte durch die Beiträge und Fragen der Schüler/innen gegebenenfalls modifiziert. Die verbindlichen Unterrichtsinhalte werden aufgegriffen und schwerpunktmäßig je nach Interesse der Schüler/innen vertieft.

Die Methoden des Theologisierens¹¹¹⁵ sollten dabei an die Inhalte angepasst sein. Wie oben erwähnt erschöpft sich das Theologisieren nicht in Gesprächen, auch wenn in einem gelungenen Theologischen Gespräch viele wichtige Kriterien zum Tragen kommen. Zunächst ist die Frage zu klären, welche Intention mit der gewählten Methode verfolgt werden soll und in welcher Phase des Unterrichts sie zur Anwendung kommt. Das kann zum Einstieg, im Stundenverlauf oder zur Ergebnissicherung erfolgen. Zum Einstieg eignen sich zum Beispiel die Blitzlichtrunde, ein stummer Impuls oder Think-Pair-Share. Im Gesprächsverlauf können Methoden wie eine Pro-Contra-Diskussion oder Fishbowl eingesetzt werden. Zur Ergebnissicherung eignen sich beispielsweise Wandzeitungen, Collagen, Visualisierungscluster und ähnliches. Gerade beim Theologisieren zu sensiblen Themen wie Tod und Auferstehung ist Methodenvielfalt wichtig, da sich womöglich nicht alle Schüler/innen im Gespräch vor der Gruppe öffnen möchten. Daher bieten sich auch Methoden wie das Schreibgespräch oder Methoden des kreativen Schreibens wie innere Monologe an. Dabei haben die Schüler/innen die Möglichkeit, ihre Gedanken für sich zu behalten. Die Methoden sind jedoch nicht dezidiert auf bestimmte Unterrichtsphasen beschränkt. Für die Wahl der Methoden gibt es keine einheitliche Herangehensweise, sondern sie sind an die Schüler/innen, das Thema und die Intention gebunden¹¹¹⁶.

3.7 Der Zirkel der Forschung und der Weg durch die ‘Forschungswerkstätten’

Die Forschungen im Rahmen der Dissertation umfassen die „Forschungswerkstatt ‘Theologische Gespräche’ zu Tod und Auferstehung“ aus dem Sommersemester 2015 sowie die Forschungswerkstatt aus dem Wintersemester 2017/18. An der Forschungswerkstatt im Sommersemester

¹¹¹⁵ Die Überlegungen beziehen sich auf die nicht veröffentlichten Qualitätskriterien Theologischer Gespräche, die die Mitarbeitenden der Religionspädagogik an der Universität Kassel zur Qualitätssicherung der Forschungswerkstätten „Theologische Gespräche“ erarbeitet haben.

¹¹¹⁶ Ideen finden sich etwa bei Niehl, Thömmes, 212 Methoden für den Religionsunterricht, 2014 oder Rendle, Ganzheitliche Methoden im Religionsunterricht, 2008.

2015 nahmen fünf Studierende teil, die abwechselnd die Schüler/innen eines Religionskurses der 9. Jahrgangsstufe im Klassenverband unterrichteten. Während dieser Forschungswerkstatt konnte ich wichtige Beobachtungen anstellen, Erfahrungen und Erkenntnisse gewinnen¹¹¹⁷. Ausgehend von diesen Erkenntnissen habe ich selbst eine Unterrichtseinheit durchgeführt, wiederum in einem 9. Schuljahr an der Albert-Schweitzer-Schule, um eigene praktische Erfahrungen zu sammeln. Ausgehend von dieser Erfahrung konnte ich die Studierenden der Forschungswerkstatt im Wintersemester 2017/18 einarbeiten, auf den Unterricht vorbereiten und während der Forschungswerkstatt begleiten.

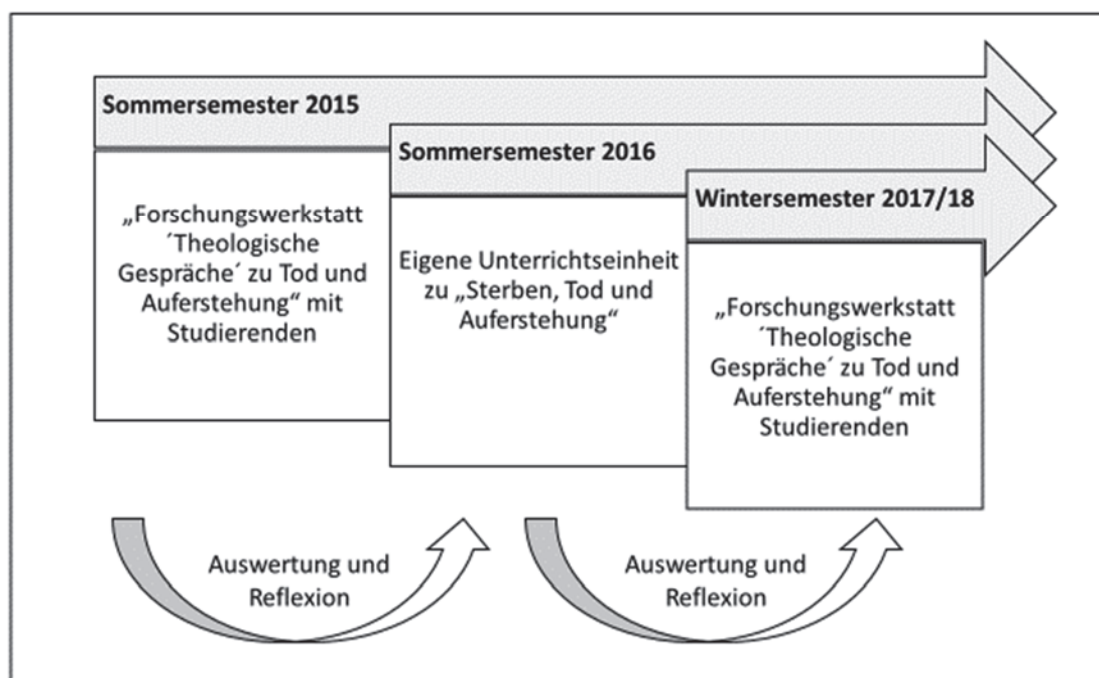


Abb. 25: Zyklus der eigenen Forschungen

Im Zentrum der Feldforschung steht die Forschungswerkstatt aus dem Wintersemester 2017/18. Sie soll ausführlich in Anlehnung an die Grounded Theory ausgewertet werden. Die Erkenntnisse aus den vorigen Unterrichtserfahrungen fließen implizit mit ein. An der Forschungswerkstatt

¹¹¹⁷ Vgl. dazu Kapitel 4.1.

nahmen acht Studierende teil, die jeweils Kleingruppen von sechs bis acht Schülern/Schülerinnen unterrichteten.

3.8 Zusammenfassung

Im Zentrum der Forschungen stehen Unterrichtseinheiten mit Theologischen Gesprächen zu den Themen Sterben, Tod und Auferstehung in der 9. Jahrgangsstufe. Eine Unterrichtseinheit fand im Rahmen einer „Forschungswerkstatt ‘Theologische Gespräche’ im Sommersemester 2015 statt sowie eine weitere im Wintersemester 2017/18. Dabei war vor allem von Interesse, wie individuelle, subjektive, erfahrungsbezogene Vorstellungen und Deutungsmuster vom Tod zugänglich werden, welche Todesvorstellungen bei den Jugendlichen überhaupt vorliegen, wie sich der Wandel vom Kinderglauben zum Jugendglauben in Bezug auf das Thema vollzieht und welche Faktoren und Denkmuster diese Transformation beeinflussen. Zudem soll der Frage nachgegangen werden, inwiefern die Jugendlichen Bezüge zum christlichen Glauben herstellen und ob sie diesen in ihre eigenen Vorstellungen integrieren. Insbesondere geht es um die Frage, ob das hoffnungsstiftende Moment der Auferstehung für die Schüler/innen persönlich bedeutsam werden kann.

Methodisch lehnt sich die Arbeit an die empirische Sozialforschung an: Der Erhebung in Form empirischer Unterrichtsforschung geht nach der Handlungs- und Aktionsforschung. vor mit ihren drei Phasen der Planung, der Feldforschung und der Reflexion. Die Forschungswerkstätten sind kontinuierlich von einem Zirkel aus Aktion und Reflexion bestimmt. Die Daten in Form von Transkripten von Unterrichtsgesprächen und weiteren Unterrichtsmaterialien und -produkten werden anhand der Grounded Theory (GT) ausgewertet. Die GT ist ein Forschungsstil zur gegenstandsbezogenen Theoriebildung mit starker Fokussierung auf Handlungsorientierung. Die Datenauswertung geschieht in einem dreifachen Kodierprozess: Beim offenen Kodieren werden die Daten aufgebrochen und kontinuierlich verglichen und auf Unterschiede hin untersucht, was erste Kategorienbildung ermöglicht. Beim selektiven Kodieren werden die aus dem offenen Kodieren gewonnenen Kategorien sortiert und systematisiert. Beim selektiven

Kodieren geht es um einen ganzheitlichen Theorieentwurf. Als Forschende bin ich mit meinen eigenen Zugängen in den Forschungsprozess verwickelt. Dabei braucht es ein Bewusstsein für die möglichen Differenzen zwischen meinen Gedanken und Ansätzen und denen der anderen Akteure im Forschungsprozess, in diesem Fall den Studierenden und den Schüler/innen.

B. BEGRÜNDUNGSZUSAMMENHANG

Kein Leugnen hilft, kein Widerstreben,
Wir müssen sterben, weil wir leben.

(Wilhelm Busch)

4. Die Datenerhebung - Erste Zugänge zur Feldforschung

Dieses Kapitel verfolgt den Zweck, der Leserschaft einen ersten Zugang zur Unterrichtspraxis zu bieten. Diese ersten Einblicke waren auch für den Forschungsprozess grundlegend. Auf die ersten Erkenntnisse baut die Konzeption, Durchführung und Reflexion der zweiten Forschungswerkstatt auf.

4.1 Der Weg durch die erste Forschungswerkstatt

Die Forschungswerkstatt im Sommersemester 20015 eröffnet die Möglichkeit der ersten Zugangs zur Feldforschung. Der Weg durch diese Forschungswerkstatt wird im vorliegenden Kapitel beschrieben, um die Leserschaft an meinen eigenen ersten Zugängen und Beobachtungen teilhaben zu lassen. Erste Gedanken zur Analyse fließen hier bereits ein. Auf die Reflexion der ersten Forschungswerkstatt baut die Planung und Durchführung der zweiten Forschungswerkstatt auf. An der ersten Forschungswerkstatt nehmen fünf Studierende teil, die eine 9. Jahrgangsstufe eines Kasseler Gymnasiums im Klassenverband unterrichten. Die erste Forschungswerkstatt dient dazu, vor allem die Theologie *der* Jugendlichen wahrzunehmen, ihre Deutungen kennen zu lernen und daraus Ideen für das Einbringen der Theologie *mit* Jugendlichen und *für* Jugendliche abzuleiten. Auch Beobachtungen zur Rolle der Studierenden, zur Impulssetzung und Einbringen weiterführender theologischer Deutungen fließen ein. Die übergeordnete Frage nach dem Einbringen der hoffnungsstiftenden Dimension der Auferstehung kann nur

beantwortet werden, wenn zunächst etwas über die Deutungen der Jugendlichen und ihre möglichen Fragen und Zweifel bekannt ist.

In den Vorbereitungs- und Planungssitzungen an der Universität zu Beginn des Semesters notieren die Studierenden zunächst ihre Vorstellungen von der Auferstehung:

Auferstehung bedeutet für mich, dass Jesus "lebt".
Sie heißt, dass die Liebe generell und Gottes Liebe im Speziellen stärker ist als der Tod.
Außerdem beweist die Auferstehung, dass Jesus tatsächlich jemand Besonderes war und es sich lohnt, sich dem christlichen Glauben anzuschließen.

Auferstehung ist eine Hoffnung, dass nach dem irdischen Leben ein Leben bei Gott folgt. Es ist ein Glauben und Vertrauen, dass wir ^{durch} Jesus Christus bekommen werden und durch Ostern daran erinnert werden.
Alles Leide war nicht umsonst, sondern man lebt durch die Liebe Gottes weiter und folgt Jesus nach.

- Hoffnung
 - auf ein Leben nach dem Tod
 - darauf, dass der Tod nicht endgültig ist
- gibt mir Sicherheit
- nimmt mir die Angst vor dem Sterben

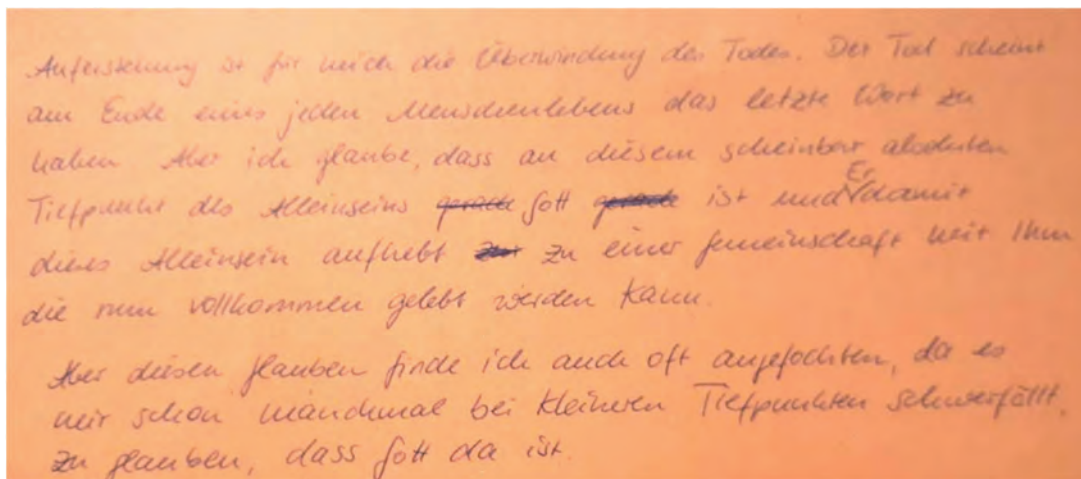
Zum einen bringen die Studierenden die Auferstehung mit Jesus in Verbindung. Durch Jesu Auferstehung zeige sich

Auferstehung bedeutet für mich Hoffnung, dass nach dem Tod etwas Schönes folgt.

dessen Besonderheit, durch Jesu Auferstehung vermittele sich Glauben und Vertrauen und der Mensch trete in die Nachfolge Jesu ein, so schreiben die Studierenden. Zum anderen verbinden die Studierenden die Auferstehung mit Hoffnung – Hoffnung darauf, dass nach dem Leben etwas folgt. Sie bringen die Auferstehung mit Gottes Liebe und Gemeinschaft in Verbindung.

Eine Studierende schreibt auch von Zweifeln. Ihr falle es schon abgesehen vom Tod schwer, Gottes Existenz zu spüren:

Später stellt sich heraus, dass während der Forschungswerkstatt die beste Freundin der Studierenden an Krebs verstarb, einen Mann und zwei kleine Kinder zurücklässt. Die Studierende öffnet sich in der Seminargruppe und erzählt von ihren Erfahrungen. Sie beschreibt ihr Hadern mit Gott und ringt zugleich danach, ihre Gottesbeziehung nicht abreißen zu lassen.



Später in der Schule gelingt es ihr erstaunlich gut, sich auf das Thema mit den Schüler/innen einzulassen. Zudem notieren die Studierenden offene Fragen und Zweifel zum Thema. Dabei kommen vor allem zwei Aspekte zum Tragen: Zum einen stellen die Studierenden die Frage nach der Universalität der Auferstehung. Sie fragen sich, ob alle Menschen von der Auferstehung betroffen sind und ob es eine Art Endgericht gibt, das von der Auferstehung auszuschließen vermag. Zum anderen fragen sie nach der historischen Beweisbarkeit der Auferstehung. Die Auseinandersetzung mit den eigenen Vorstellungen und Fragen ist grundlegend für die fachliche Vertiefung und für die Unterrichtsplanung. Die Studierenden können nur als authentischer Gesprächspartner ins Theologische Gespräch mit den Schüler/innen eintreten, wenn sie sich ihres eigenen theologischen Standpunktes bewusst sind und diesen verbalisieren können. Ausgehend von den Vorstellungen und dem Vorwissen der Studierenden werden in den ersten Seminarsitzungen inhaltliche Schwerpunkte vertieft, unter anderem die Frage nach dem Ewigen

Leben und christologische Aspekte. Zudem befassen sich die Studierenden mit entwicklungspsychologischen Aspekten des Jugendalters und planen ausgehend davon den Unterrichtseinstieg und die ersten Theologischen Gespräche.

In der Schule werden zu Beginn und nach dem ersten Kennenlernen anhand einer schriftlichen Befragung Vorerfahrungen, Vorstellungen und Zugänge der Schüler/innen zu den Themen Sterben, Tod und Auferstehung erhoben. Die Schüler/innen vollenden die folgenden Satzanfänge:

- „Sterben bedeutet...“
- „Erfahrungen mit dem Thema ´Tod´ habe ich...“
- „Nach dem Tod...“ sowie
- „Am Thema ´Sterben, Tod und Auferstehung´ interessiert mich...“.

Für einige Schüler/innen bedeutet Sterben das Beenden der Lebenszeit, für andere Erlösung oder auch die Hoffnung auf ein anders geartetes Weiterleben. So schreiben einige Schüler/innen:

„Sterben bedeutet die irdische Welt zu verlassen und dann mit Hilfe von Gott zu einer neuen, besseren und schöneren Welt im Himmel zu gelangen“.

„Sterben bedeutet den Körper auf der Erde zu verlassen und ein neues Leben nach dem Tod in einer Art Himmel zu führen. Ich hoffe, dass man dort auch früher Verstorbene wiedertreffen kann“.

„Sterben bedeutet für mich, dass der Körper nicht mehr funktioniert und dass die Seele den Körper verlässt. Aber nicht unbedingt, dass er das Ende ist, sondern vielleicht ein Neuanfang“.

Die Erfahrungen der Jugendlichen mit dem Tod fallen unterschiedlich aus. Einige haben keine bzw. keine sehr nahegehenden Erfahrungen mit dem

Tod, andere Schüler/innen der Lerngruppe haben hingegen viel erlebt: Vom Tod von Haustieren, dem Suizid eines gleichaltrigen Freundes über tödliche Badeunfälle bis hin zum Tod von Familienangehörigen. Interessanterweise schließt keiner der befragten 26 Schüler/innen eine Nachtod-Existenz gänzlich aus. Viele schreiben von Hoffnungen auf ein Wiedersehen mit Verstorbenen und auf einen Zustand des Friedens, um nur zwei Beispiele zu nennen:

„Nach dem Tod verlässt man seine Familie und macht sich mit Gott auf die Reise zu einer neuen, besseren und schöneren Welt“.

„Nach dem Tod können wir nicht einfach nicht mehr existieren, möchte ich die Verstorbenen wiedersehen“.

Wörter rund um die Wortfamilie „hoffen“ kommen vor, ohne dass diese von den Studierenden zuvor eingebracht wurden:

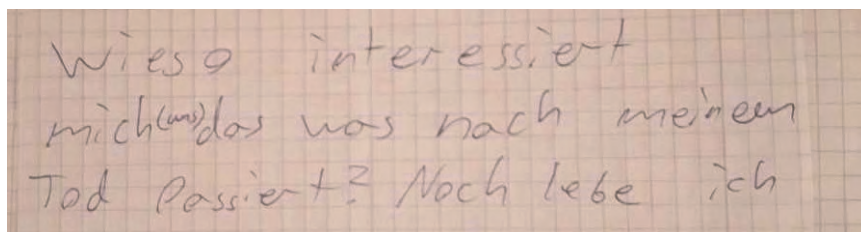
„Nach dem Tod hoffe ich auf Ruhe und Frieden. Demnach glaube ich an ein Leben danach“.

„Nach dem Tod Hoffentlich gibt es noch ein Leben oder generell etwas nach dem Tod und nicht nur das „Nichts“. Ob es wirklich einen Himmel gibt, weiß ich bisher nicht, aber ich hoffe es, damit ich früher Verstorbene oder später noch sterbende Leute wiedersehen möchte“.

„Nach dem Tod Glaube ich an drei Dinge. Entweder ist alles vorbei oder man wird wiedergeboren oder man lebt irgendwo anders weiter. Mir ist zwar die erste Möglichkeit am logischsten, aber ich hoffe immer, dass man wiedergeboren wird, oder irgendwo anders weiterlebt“.

Die Mehrheit der Schüler/innen schreibt von der Annahme einer Nach-Tod-Existenz, wobei sie ihre Vorstellungen häufig als Vermutungen bezeichnen.

Nur eine geringe Schülerzahl erachtet die Auseinandersetzung mit Sterben und Tod als nicht relevant mit der Begründung, dass sie auf die Gegenwart bezogen sind und sich um ihre Vergänglichkeit keine Gedanken machen möchten, wie folgendes Beispiel veranschaulicht:



Nach dem ersten Einstieg in das Thema wählen die Schüler/innen aus einer Sammlung an Bildkarten jeweils eine aus, die zu ihren Gedanken zur Auferstehung passt. Sie begründen ihre Wahl und beschreiben ihre Karten¹¹¹⁸:

Sw4	„Ich hab dieses Bild, man sieht ja hier oben sind... Man sieht ja hier oben diesen dunklen Hintergrund, deswegen hab ich mir gedacht, wenn das Leben total mies ist und wenn es die schwarze Seite des Lebens ist, dass . . dann dieser helle Moment kommt und dieses Kreuz. Also, dass man weiß, im dunkelsten Moment ist immer noch Gott da, also irgendwie noch, irgendwas Helles da ist, wenn es halt total dunkel ist. Also ich muss sagen, ich denke jetzt nicht jeden Tag an Gott oder bin jetzt total darauf bezogen und bete jeden Tag, aber wenn es jetzt zum Beispiel total hart kommt, halt dieses Kreuz, also wenn wirklich dieser dunkle Moment da ist und ich mir so denke: Hey, da ist immer noch Gott und ich hatte Konfi und das war eine schöne Zeit und . . joa, halt in diesen Momenten.“

Die Schülerin beschreibt, dass sie nicht kontinuierlich an Gott denkt oder sich an Gott wendet, ihn sich aber durchaus in dunklen Momenten als etwas Helles vorstellt. Sie erlebt Gott nicht im Alltag, aber gerade in schweren Zeiten

¹¹¹⁸ Aufgrund des Wunsches der Eltern, die Namen der Schüler/innen zu anonymisieren, werden hier Abkürzungen verwendet. Sw4 steht für Schülerin, weiblich, 4.

besinnt sie sich auf ihn. Dieses Beispiel gibt die Haltung mehrerer Schüler/innen wieder, die beschreiben, die Gott vor allem in schweren, leidvollen Zeiten suchen.

Als Impuls für das Theologische Gespräch der nächsten Doppelstunde wählen die Studierenden Aussagen, die sie den Fragebögen vom Beginn der Einheit entnehmen. Thesen einen Gesprächsanlass, die die Studierenden vorbereiten und aus den Antworten der Eingangsbefragung entnehmen. Die Schüler/innen drücken ihre Zustimmung oder Ablehnung zur jeweiligen These durch Positionierung auf einer Linie im Raum aus. Eine These lautet: „Nach dem Tod endet alles. Danach ist nichts“. Die Schüler/innen formulieren dazu unter anderem folgende Gedanken:

Sm3	Ich würde jetzt erstmal sagen, dass halt schon was, ähm, nach dem Tod ist, ähm, nämlich wenn es schon so viele Religionen gibt, äh, die sagen, dass nach dem Tod, keine Ahnung, zu ´nem also, ähm, halt ins Paradies kommt oder ich bin mir jetzt nicht sicher wie das der Buddhismus sieht, in sieben Teile oder so aufgeteilt wird, je nachdem, was man jetzt gemacht hat, ähm, naja, muss es halt schon etwas geben, damit man überhaupt dran glauben und...
Studierende	Hmm, okay. Danke erstmal. Du stehst auch ganz weit hinten. Also du stimmst dem auch überhaupt gar nicht zu?
Sw2	Ähm, nee, also, es ist einfach so, ich kann mir nicht vorstellen, ich hab´ jetzt keine richtige Begründung oder so oder nicht wegen Religion. Ich kann mir einfach nicht vorstellen, dass ich sozusagen komplett weg bin, also dass ich gar nicht mehr da bin, mehr denken kann. Und das ist einfach so unvorstellbar für mich, deswegen.

Für die Schüler/innen ist es sehr viel schwerer sich das Nicht-mehr-Existieren vorzustellen als von einer Nach-Tod-Existenz auszugehen. Es fällt ihnen nicht leicht, zu formulieren, wie diese Nach-Tod-Existenz sein könnte. Eine

weitere These lautet: „Der Tod ist ein Übergang in einen anderen Zustand ohne Schmerzen, Leid und Übel“. Daraus entwickelt sich folgendes Gespräch:

Sm3	Ähm ja, also ich hab das jetzt so, also, ich seh´ das so, ehrlich gesagt, wenn man jetzt stirbt, ist das für mich sowas wie, ähm ja, das hier auch schon steht halt von allem Leid und so allem sozusagen weg kommt und das ist ja auch in ein paar Situationen auch sozusagen der Grund, äh, also, wenn man jemanden umbringen will, jemanden oder beim Selbstmord ist auch zum Beispiel, dass man sich halt jetzt von allem Leid und so allem befreien will.
Studierende	[Name der Schülerin]?
Sw8	Ähm, zu dem, was du gesagt hast, ich glaube, ähm, zum Thema Selbstmord, ich weiß, was du meinst, aber das mit dem Selbstmord ist nochmal ´ne andere Kiste, weil wenn man sich umbringt, dann, dann heißt das ja nicht unbedingt, weil man das in Aussicht auf das Paradies tut, sondern einfach weil man an diesem nichts mehr findet und wenn man diesem Leben auf der Welt nichts mehr findet, dann ist man ja schon irgendwie gestorben. Der Körper lebt halt weiter als Hülle, aber in dem Moment, wo man soweit ist, dass man Selbstmord begehen möchte, ist man schon gar nicht mehr so Teil dieser Welt. Weißt du, was ich meine, ungefähr?
Sm3	Ziemlich abstrakt, aber ich glaube ja.
Sw8	Okay.
Studierende	[Name der nächsten Schülerin]?
Sw2	Ähm, also ich bin jetzt so in der Mitte eigentlich (lacht), weil ich denke, dass die Vorstellung davon, dass dann Leid und Schmerz und dass dann alles weg ist, ist so ´ne Traumvorstellung, denke ich. Ich mein, es hat ja noch niemand wirklich davon berichtet, ob es auch wirklich so ist.

	Und ich denke mal eher, dass das so ´ne Vorstellung von uns Menschen ist.
Studierende	Wenn ich da nochmal nachfragen darf: Also würdest du es dann eher so verstehen, dass es zwar irgendwie eine Form der weiteren Existenz gibt?
Sw2	Ja.
Studierende	Aber ob die jetzt positiv ist, ist ungeklärt.

Im vorliegenden Gesprächsausschnitt kommen mehrere wichtige Aspekte zum Tragen. Ein Schüler bringt ein, dass der Tod als Erlösung betrachtet werden kann, woraufhin eine Schülerin anmerkt, dass es ein Unterschied ist, von Tod oder Selbstmord zu sprechen. Selbstmord kann ihrer Ansicht nach zur Ursache haben, das gegenwärtige Leben beenden zu wollen, ohne dass damit etwas über die Aussicht auf eine Nach-Tod-Existenz ausgesagt wäre. Eine andere Schülerin vertritt die Meinung, dass die Vorstellung einer Nach-Tod Existenz auf Wunschdenken basiert. Nach ihrer Ansicht mangelt es an Beweisen. Die Studierende ist hier zunächst in der Rolle der aufmerksamen Beobachterin und fragt als stimulierende Gesprächspartnerin zurück, um die Studierende richtig zu verstehen. Immer wieder thematisieren die Schüler/innen, dass sie eine Form des Weiterexistierens nach dem Tod nicht ausschließen, bilden aber keine genauen Vorstellungen aus, sind auf der Suche nach Antworten und unterziehen den Gedanken der Auferstehung dem Verdacht der Illusion. Außerdem mischen sich häufig Elemente verschiedener Religionen, so etwa in folgendem Beispiel:

Sm3	Ich glaube, die Wiedergeburt soll jetzt nur so einmalig, nur für Jesus gelten, und ähm, der Mensch kommt jetzt allgemein, äh, ins Paradies.
Studierende	Du bringst jetzt hier nochmal einen anderen Begriff ins Spiel. Wiedergeburt und Auferstehung. Das sind ja zwei unterschiedliche Begriffe. Du hast dich jetzt gleich gemeldet, [Name der Schülerin].

Sw9	Ja, also ich habe das von dem eher so verstanden, das das so meinen, äh, dass, ähm, man eigentlich nach dem Tod nicht wirklich tot ist, sondern die Seele noch so weiterlebt und man nicht wirklich wiedergeboren wird, sondern halt einfach weiterlebt, oder?

Der Schüler bezieht sich vermutlich auf die Exklusivität der Auferstehung (oder einer anderen Form der Nach-Tod-Existenz) und sieht diese Jesus vorbehalten, das Paradies hingegen für alle Menschen. Er spricht dabei von Wiedergeburt. Die Studierende stellt hier in der Rolle der begleitenden Expertin im Theologischen Gespräch die Begriffe klar. Sinnvoll wäre sicher gewesen, den Schüler zuerst zu fragen, was er sich genau unter Wiedergeburt vorstellt. Verbindet er hiermit Auferstehungsvorstellungen unter einem anderen Begriff? Bezieht er sich auf fernöstliche Religionen? Oder hat er ganz eigene Gedanken? Die Studierende hat sich hier in jedem Fall für eine nötige Intervention im Gespräch entschieden. Die Klärung der Begrifflichkeiten ist bedeutsam für den weiteren Gesprächsverlauf. Häufig vermischen sich Begriffe und Konstrukte aus verschiedenen Religionen, ohne dass es den Schüler/innen bewusst ist, was eine fachliche Klärung erforderlich macht.

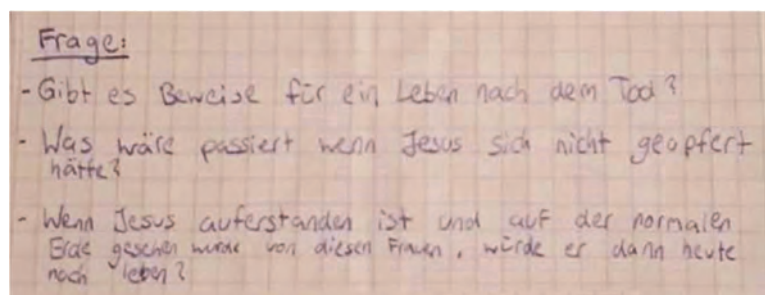
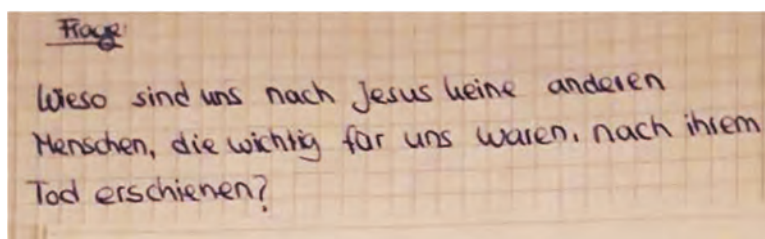
Wie schätzen die Schüler/innen insgesamt die Relevanz des Themas für sich selbst ein? Zu starke Jenseitsorientierung erscheint einigen Schüler/innen als Vergeudung. Die meisten Schüler/innen halten es aber für gewinnbringend, sich mit dem Tod auseinanderzusetzen. Gelungen ist, dass die Schüler/innen sich darüber austauschen und direkt aufeinander beziehen.

Sw9	(...) Ja, auf jeden Fall glaube ich halt, wenn man sein ganzes Leben so . . zu viel über den Tod nachdenkt, dann . . versaut man sich das Leben dadurch, weil das Leben ist ja nicht dafür da, über den Tod nachzudenken, weil . . der Tod gehört nicht dazu, er ist sozusagen der Abschluss. Und der einzige Berührungspunkt zwischen . . dem Leben und dem, was

	danach kommt. Aber wenn man die ganze Zeit darüber nachdenkt, dann versaut man sich . . dann versaut man sich das alles total, weil man es ja am Leben . . weil man es nutzen soll.
Studierende	Aber du findest schon, dass man <u>überhaupt</u> darüber nachdenken soll oder überhaupt gar nicht?
Sw9	Hmm . . ja okay . . überhaupt vielleicht so . . Man kommt ja nicht drum herum. Es begegnet einem wieder dieses Thema Tod. Und tief sinnige Menschen machen das nun mal und es ist auch in Ordnung, aber halt nicht übermäßig viel, weil . . das ist nicht der Sinn.
Studierende	Mmmmh.
Sw6	Also zu dir nochmal, [Name der Schülerin]: Ähm, ich fände es auch eine gesunde Einstellung, sag ich mal, sich nach wie vor bewusst zu sein: <u>Das kann passieren</u> . Svenja könnte jetzt sterben. Ich hoffe nicht, ich hoffe wirklich nicht! Aber, es <u>könnte</u> passieren. Theoretisch ist es möglich. Man sollte sich nicht jeden Tag den darüber zerbrechen und denken: Mein Gott, ich muss dich jetzt in eine Zwangsjacke packen und du darfst dich keinen Meter bewegen, damit du nicht vor ein Auto rennst oder so. Aber halt wirklich . . also man sollte sich dessen bewusst sein, aber nicht sich, sage ich mal, davon beeinflussen lassen und von der Paranoia einfach so mitreißen lassen, weil das sonst natürlich die Lebensqualität extrem einschränkt. Und ja, hat demnach eigentlich nur das akzeptieren und dann halt nach Möglichkeit dem nicht weiter begegnen und wenn doch, dann trauern und wenn dann so . . so Gefühle auslöst.

In der darauffolgenden Doppelstunde zeigen die Studierenden den Schüler/innen einen Dokumentarfilm über eine lebensbedrohlich kranke

Frau, die von ihren Ängsten und Hoffnungen berichtet. Die Schüler/innen erhalten im Anschluss ein Plakat mit einem Bibelvers, der Hoffnung thematisiert (zum Beispiel 1. Petrus 5, 6-7: „Alle Sorgen werft auf ihn, denn er sorgt für euch“). Auf den Plakaten führen sie ein Schreibgespräch durch, in dem sie darauf Bezug nehmen, ob dieser Bibelvers für die Frau aus dem Film von Bedeutung sein kann. Anschließend werden die Ergebnisse im Plenum vorgestellt und diskutiert. Die Schüler/innen sehen die Zitate teilweise als hilfreich an, teilweise als vertröstend. Sie beziehen dies kaum auf sich selbst, sondern bleiben auf der Ebene der Bedeutung der Zitate für das Fallbeispiel der erkrankten Frau, sodass sie an dieser Stelle nicht in den Prozess des Theologisierens eintreten.



In der Mitte der Unterrichtseinheit sammeln die Studierenden offene Fragen der Schüler/innen, um daran den weiteren Unterrichtsverlauf und die Themen für die Theologischen Gespräche ausrichten zu können.

Die Beispiele zeigen, dass viele Schüler/innen nach der Auswirkung von Jesu Auferstehung fragen: Welche Folgen hatte die Auferstehung Jesu? Betrifft sie nur Jesus oder auch andere Menschen? Was wäre, wenn Jesu Auferstehung nicht stattgefunden hätte? Sie interessieren sich dafür, was Jesu Auferstehung seinerzeit zur Folge hatte.

Warum haben die Jünger/Frauen relativ schnell daran geglaubt

Frage: Was haben die Jünger, nachdem sie die große Neuigkeit erfahren haben, gemacht?
→ generell: was passierte danach?

In der folgenden Woche bringen die Studierenden die Bibelstellen Markus 15 und Lukas 23, 55-24, 35 ein, um auf die Fragen der Schüler/innen einzugehen. Die Schüler/innen erarbeiten Standbilder zu den Bibeltexten, in denen sie die Frauen auf dem Weg zum leeren Grab, die Frauen auf dem Weg zurück zu den Jüngern, die Begegnung der Frauen mit den Jüngern, die Begegnung der Emmaus-Jünger mit dem Unbekannten, das Erkennen von Jesus durch die Emmaus-Jünger und die Begegnung der Emmaus-Jünger mit den Jüngern in Jerusalem darstellen. Die Standbilder dienen wiederum als Anlass für das Theologische Gespräch. Dabei geht es um die Gefühle und Gedanken der dargestellten Figuren und die Verbindung zum eigenen Glauben.

Sw2	Ja, ähm, also ich weiß nicht, ich kann das mit Jesus nicht wirklich gut beschreiben, wie ich mich da gefühlt habe. Also natürlich waren sie traurig als er dann gekreuzigt wurde. Ähm, und ja, klar freut man sich dann, wenn er plötzlich wieder vor einem steht. Aber ähm, das ist halt ein besonderer Mensch und da weiß man einfach, das passiert niemand anderem und es gibt ja auch keine richtigen Beweise, dass es so oder so passiert ist und, ähm, und also, ich finde, da ist die ganze Zeit dann so ein Lichtblick, weil der ist ja dann wieder da sozusagen. Aber ähm, wenn zum Beispiel jetzt jemand aus meiner Familie stirbt oder so, ich glaub dann

	habe ich danach gar keinen Lichtblick so wirklich, weil der ist dann einfach weg.
Studierende	Hmm.
Sw2	Und kommt auch nicht wieder. Da kann ich nicht einfach so denken, so ja, der kommt dann einfach wie Jesus wieder.
Studierende	Ja, das heißt, du denkst jetzt eigentlich genau so wie die Emmaus-Jünger hier (zeigt an die Notizen zu den Standbildern an der Tafel).
Sw2	Ja.
Studierende	Weil die haben ja gehofft, er kommt irgendwie wieder, aber da war gar nichts. Die waren einfach nur enttäuscht und konnten erstmal sich . . für die Zukunft gar nichts vorstellen. [Name der nächsten Schülerin].
Sw5	Ich denke, es ist also finde ich, genau wie man sich fühlt, wenn jemand stirbt oder irgendwas Schlimmes passiert halt / / immer so ja, ich bin traurig, weil . . ich hatte die Hoffnung, dass er wieder gesund wird oder dass wir uns nochmal sehen vorher oder sowas und dann irgendwie halt wird man getröstet von jemandem, der noch da ist oder man kann zu dem Grab hingehen oder irgendwie was, also was halt realistisch ist, wenn er denn dass er wiederkommt, das passiert ja wahrscheinlich nicht.
Studierende	Ja.
Sw5	Und danach muss man dann zwar immer noch . . also . . immer noch traurig, dass er jetzt weg ist, aber trotzdem gibt es wieder positive Sachen, über die man glücklich sein kann.
Studierende	Ja, das heißt, ganz unabhängig vom Glauben meinst du?
Sw5	Ja.

Studierende	Ähm, [Namen des nächsten Schülers], bitteschön.
Sm5	Ähm, also ich finde die Stelle sagt einem, also diese . . Stelle in der Bibel sagt einem auch, dass der Tod nicht unbedingt das Ende ist. Also auch wenn wir Menschen in unserer Lebenszeit schon langsam bemerkt haben, dass sie nicht ganz so von staten geht. Aber trotzdem ist halt diese Stelle / / Tod halt einfach nicht / /irgendwie weitergeht, nicht immer in der Form, aber irgendwie halt.

Die Schülerin überträgt das, was von Jesu Auferstehung in den Bibelstellen berichtet wird, nicht auf andere Menschen. Sie rechnet nicht mit der Auferstehung verstorbener Familienangehöriger. Dabei ist zu fragen, was sie sich unter Auferstehung genau vorstellt. Sie versteht Auferstehung als ein Wiederkommen des Verstorbenen in irdisch-körperlicher und erkennbarer Gestalt. Diese Vorstellung ist für sie nicht haltbar und plausibel. An dieser Stelle würde es sich anbieten, Impulse zu setzen, die eine andere Verstehensweise der Auferstehung ermöglichen, die sich weniger an biologischen Kriterien orientiert. Der Schüler hingegen überträgt die Bibelstelle auf seinen eigenen Glauben und sieht darin die Botschaft eines Weiterexistierens nach dem Tod. Er geht davon aus, dass Auferstehung nicht als leibhaft-körperliche Auferstehung zu verstehen ist. Wie seine Vorstellung von Auferstehung genau ist, verbalisiert er nicht. Stoßen die Schüler/innen an die Grenzen des Erklärbaren, kommt es oft zu Rat- und Sprachlosigkeit. In den Reflexionsgesprächen zu den Unterrichtsstunden überlegen die Studierenden gemeinsam mit den Mentoren, wie sie die Schüler/innen in dieser Hinsicht begleiten und fördern können. Dafür wählen sie als Fragestellung für die nächste Doppelstunde Frage 45 des Heidelberger Katechismus zum Thema: „Was nützt uns die Auferstehung Christi?“¹¹¹⁹.

¹¹¹⁹ Die Studierenden händigen den Schüler/innen die Frage „Was nützt uns die Auferstehung Christi?“ samt der drei Antworten aus: „Erstens: Christus hat durch seine Auferstehung den Tod überwunden, um uns an der Gerechtigkeit Anteil zu geben, die er uns durch seinen Tod erworben hat. Zweitens: Durch seine Kraft werden auch wir schon jetzt erweckt zu einem neuen Leben. Drittens: Die Auferstehung Christi ist uns ein verlässliches Pfand unserer seligen Auferstehung“.

Auch im Theologischen Gespräch zu dieser Frage zeigen sich einige Schüler/innen wieder irritiert von der Vorstellung, dass Jesus sich laut Bibel sichtbar als Auferstandener zu erkennen gab.

Sm6	Mit der direkten Auferstehung halt, wenn man immer nur versucht, darauf hinzuarbeiten, dann ist es ja im Endeffekt so: Dann werd´ ich irgendwann sterben und wieder auferstehen und dann wieder das Gleiche anfangen, sodass man eigentlich überhaupt nicht wirklich was vom, was andres kennenlernt. Vielleicht ist es auch einfach so, dass man nicht direkte Auferstehung hat, sondern einfach den Weg in Richtung zu Gott, in die Nähe von Gott heißt, dass man im Himmel ist, also nicht wie Jesus wieder aufersteht, sondern einfach in der Nähe von Gott dann ist. Wenn man sich dran hält.
Studierender	Ja, eigentlich, ähm, ach so du hast es jetzt quasi mit, weil es hat sich jetzt eher so, deine Formulierung hat sich jetzt so ´n bisschen wie Wiedergeburt angehört. Also ich werde wieder geboren, werde wieder ´nen Mensch und, meintest du das? Oder?
Sm6	Ja, also halt Wiederauferstehung dann.
Studierender	Ach so, weil Jesus auch auf der Erde wiedergekommen?!
Sm6	Ja.
Studierender	Ah. Nee, äh ja, ähm, da würd ich einfach mal ´ne Begriffsunterscheidung machen. Ähm, Jesus wurde ja nicht wiedergeboren, sondern er ist quasi wirklich gestorben und hat diesen Zustand quasi überwunden, kann man sagen. Es ist nicht ein Kreislauf von Werden und, ähm, Vergehen gewesen, sondern quasi eine Durchbrechung eigentlich dieses, ähm, allgemeinen, dieser allgemeinen Bewegung. Also ich wollte jetzt nicht so machen (macht eine Handbewegung vor den Kopf). Bloß damit wir nicht

	aneinander vorbeireden und den gleichen Begriff benutzen für unterschiedliche Sachen, so. Kannst du's erstmal so.
Sm6	Mmh.
Studierender	Ja? Würde das jetzt was verändern bei dir im Gedankengang, oder?
Sm6	Ja, im Endeffekt, dass es dann, wenn ein Mensch wiederauferstehen würde, würde der Mensch ja eigentlich unendlich alt werden, wenn man's dann halt so weitersieht. Und das wär dann halt irgendwann auch so'n // dann ist ja das noch bis jetzt eigentlich gar nicht passiert, weil es gibt keinen Menschen, der wirklich älter ist als, äh, 300 Jahre oder so. Also es gibt keinen Menschen, der da wirklich irgendwann mal wiederauferstanden ist, wirklich.

Zunächst versteht der Schüler Auferstehung als eine Art Wiederkehr ins Leben. Diese hält er jedoch für nicht möglich und sucht daher nach anderen Erklärungsansätzen, etwa die Interpretation der Auferstehung als Gottesnähe. Für die Studierenden ist es eine große Herausforderung, die Schülerdeutungen in der Rolle des aufmerksamen Beobachters zu erfassen und darüber hinaus als begleitender Experte Begriffe zu klären und weiterführende und plausible Impulse zu setzen. Positiv anzumerken ist, dass der Studierende bemüht ist, die Deutung des Schülers so zu erfassen, wie dieser sie gemeint hat. Er setzt an der Stelle den richtigen Einwand, nämlich dass sich Begriffe und Vorstellungen vermischen. Im Wort „Wiederauferstehung“ – fast eine Art Wortneuschöpfung – spiegelt sich das nur zu gut wider. Der Studierende versucht die Begriffe zu klären. Als der Schüler seine Ausführungen fortsetzt, wird deutlich, dass er noch immer von einer Wiederkehr der Verstorbenen in zeitgebundener und irdischer Gestalt ausgeht. Einige Schüler/innen kommen immer wieder auf diese Deutung der Auferstehung zurück, andere suchen nach anderen Deutungsansätzen:

Sw3	Ja, aber // Okay, er lebt noch, er ist immer noch da. Er ist vielleicht nicht gerade jetzt direkt neben uns, aber er ist immer noch da. Er ist // was auch immer. Er ist halt irgendwie da. Und er ist immer noch, sag ich mal, da, um uns zu helfen, um... weißt du, wie ich das meine? Er ist ja nicht tot! Er ist ja insofern . . Dieses Auferstehen, dieses Auferstehen // in Erinnerung so: Hey, obwohl ich jetzt vielleicht nicht mehr auf dieser Erde weile – ich bin immer noch verfügbar.

Die Schüler/innen befinden sich in einer Phase des Umbruchs. Sie hinterfragen ihre früheren kindlichen Vorstellungen von Tod und Auferstehung und gelangen noch nicht zu einer neuen erweiterten, tragfähigen Vorstellung.

Sw3	Ja, früher habe ich halt immer so an mehrere Leben geglaubt, und so an Wiedergeburt und . . Ja, jetzt, jetzt weiß ich halt nicht mehr, deswegen . . Also, jetzt weiß ich wirklich nicht mehr.
Studierende	(Nickt) Hmm, . . aber du kannst dich nicht entscheiden, abzulehnen oder da zuzustimmen!?
Sw3	Nee, nicht wirklich.
Studierende	Könntest du vielleicht noch sagen, was schwierig daran oder was es schwierig gemacht hat, was deine Meinung dazu geändert hat?
Sw3	Kann ich nicht, nein.

Es bleibt die Frage bestehen, wie verschiedene Sichtweisen angeregt werden können, die die Auferstehung als nicht-biologisches Phänomen verstehen. Die Studierenden entwickeln die Idee, einen anderen methodischen Zugang zu wählen. Die Schüler/innen malen Bilder zu ihren Auferstehungsvorstellungen, die sie präsentieren, beschreiben und deuten. Interessanterweise bewegen sich die Schüler/innen bei der bildhaften Darstellung ihrer Auferstehungsvorstellungen von den naturalistischen Deutungen weg. Sie malen kaum konkrete Objekte oder Vorstellungen.

Vielmehr handelt es sich um abstrakte Bilder, die auf Farben und Symbolkraft setzen, wie folgendes Beispiel zeigt:



Abb. 26: Schülerzeichnung über die Vorstellung der Auferstehung

Der Schüler kommentiert sein Bild folgendermaßen:

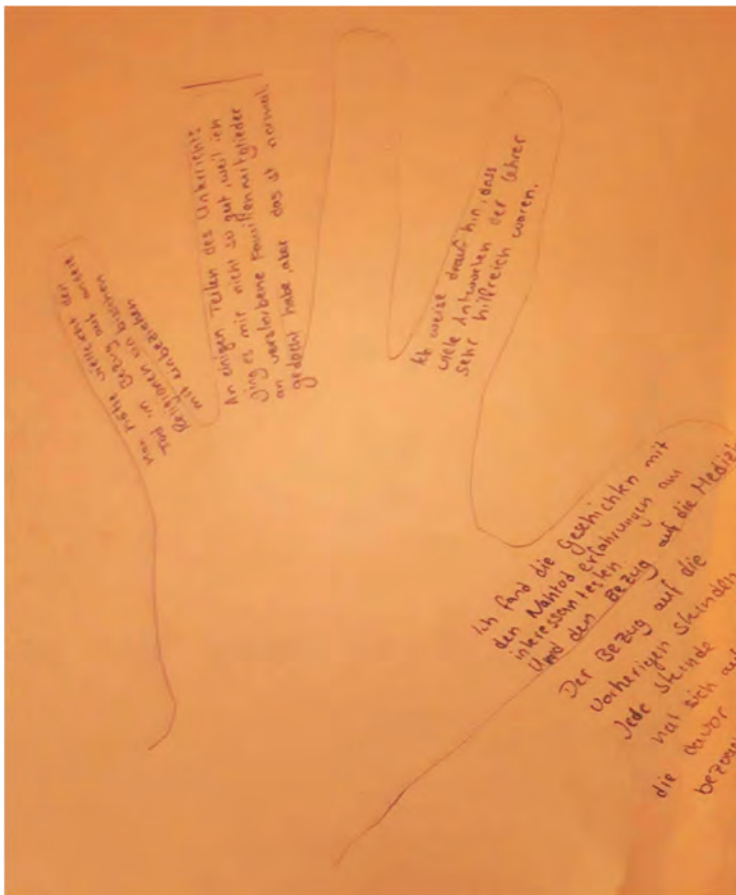
Sm7	Also, ich bin der Künstler und ich hab mir das eigentlich so gedacht, dass das unten, das Schwarze, ähm, sind quasi die Ängste vor dem Tod, also das, was wir nicht wissen, wovor wir Angst haben beim Tod und das Ganze soll halt eben überstrahlt werden von der Auferstehung oder vom Himmel. Also das ist . . Also für mich gibt es da eigentlich keine unterschiedlichen Schichten, sondern es ist quasi nur, dass der helle Himmel ist auch das Weiße. Also das gehört . . helle Auferstehung, die halt eben die Ängste überstrahlt, würde ich mal so sagen.

Ähnlich wie der Schüler drücken viele Schüler/innen in ihren Bildern Hoffnungen und positive Erwartungen aus, die sich mit der Auferstehung verbinden.

In der vorletzten Doppelstunde befassen sich die Schüler/innen mit Todesanzeigen hinsichtlich der Hoffnungen, Gefühle und Vorstellungen, die dahinterstehen könnten. Zudem sehen sie einen Film über NTE und führen ein fiktives Interview mit den Protagonisten des Films. Die Auseinandersetzung mit den NTE stößt auf reges Interesse. Die Jugendlichen hoffen darin Hinweise auf Beweisbarkeit der Auferstehung zu finden. Die Studierenden thematisieren mit den Schüler/innen dabei aber auch, dass es in theologischer Sicht nicht um Beweisbarkeit der Auferstehung geht. Hier kommen einige Ansätze des multiperspektivischen und komplementären Denkens zum Tragen. Die Schüler/innen halten mehrheitlich weiter daran fest, dass sie Auferstehung als etwas Positives auffassen, auch wenn sie nicht erklärbar oder beweisbar scheint.

Im Verlauf der Unterrichtseinheit heben die Schüler/innen immer wieder die positive Sicht auf den intensiven Austausch hervor:

Sw5	(...) Und da hat man so viele Möglichkeiten über was zu reden, über was nachzudenken . . und dann . . sogar im Reliunterricht kann man Sachen verarbeiten und bei mir ist das zum Beispiel so: Reli ist immer so ein Fach, wo man viel reden kann, wo man Gefühle zeigen kann und sonst was. Das geht zum Beispiel in Mathe nicht (Klasse lacht), ähm, ja . . Und das finde ich eigentlich sehr gut in Religion und das macht mir auch deswegen so viel Spaß, weil . . man kann halt hier alles sagen und kann seine Meinung // und ...



Die Unterrichtseinheit endet mit einer inhaltlichen Zusammenführung, Reflexion und einem Feedback, das genauer Aufschluss über Gelungenes und Fragwürdiges der Unterrichtseinheit aus Sicht der Schüler/innen gibt. Zudem geht es in der letzten Stunde um die Heilsbedeutung des Kreuzes. Die Schüler/innen basteln

Kreuze aus Holz und Garn, die sie als Erinnerung an die Forschungswerkstatt und als Zeichen der Hoffnung mitnehmen. Das Feedback zur Forschungswerkstatt geben die Schüler/innen anhand der 5-Finger-Methode¹¹²⁰ (zwei Beispiele sind in nebenstehenden Abbildungen zu sehen).

Das Feedback der Schüler/innen ergibt Folgendes: Als gelungen erachten die Schüler/innen den Raum für kreative Zugänge, die Auseinandersetzung mit NTE den intensiven Meinungs- und Erfahrungsaustausch, die starke Prozessorientierung des Unterrichts, die Gesprächsatmosphäre und die wertschätzende Haltung der Studierenden den Schüler/innen gegenüber. Besonders heben einige Schüler/innen hervor, dass sie darin bestärkt sind, dass der Tod nicht das Letztgültige ist und in ihnen Hoffnung keimt. Als nicht

¹¹²⁰ Bei der 5-Finger-Methode mal jede/r Schüler/in seine Hand. Jeder Finger hat eine Bedeutung: Daumen: Das hat mir gut gefallen, Zeigefinger: Darauf möchte ich hinweisen, Mittelfinger: Das hat mir nicht gefallen, Ringfinger: Das ist mir wichtig geworden/ das hat mich berührt, Kleiner Finger: Das ist mir zu kurz gekommen.

gelingen bewerten die Schüler/innen, dass sie Bibelarbeit nur schwer mit dem eigenen Glauben in Verbindung bringen konnten und zu wenige Stellungnahmen von den Studierenden vernahmen. Sie hätten sich mehr Positionierung von ihnen gewünscht. Nah gegangen ist den Schüler/innen vor allem das Thema NTE. Dies wird von der großen Mehrheit der Schüler/innen erwähnt.

In einem Beitrag zur Forschungswerkstatt im Jahrbuch für Jugendtheologie habe ich die Gelingensbedingungen für das Theologisieren zum Thema Auferstehung gebündelt:

„Bedingungen für das erfolgreiche Eintreten in den Prozess des Theologisierens zum Thema Auferstehung waren in der Forschungswerkstatt vor allem ein facettenreicher und



methodisch vielfältiger Zugang zum Thema, Sensibilität der Studierenden, Offenheit gegenüber verschiedenen Schülerdeutungen, eine Kultur der Achtsamkeit und Wertschätzung und das Einbringen von jenen weiterführenden Deutungsangeboten, die für die Schüler/innen erkennbaren Lebensweltbezug aufweisen“¹¹²¹.

¹¹²¹ Kallies-Bothmann, Jugendtheologie als Kommunikation des Evangeliums, 2018. 162.

4.2 Reflexion der ersten Forschungswerkstatt

Die erste Forschungswerkstatt gewährt viele Einblicke in die Gedankenwelt der Jugendlichen zur Auferstehung. Als besonders gelungen an der ersten Forschungswerkstatt sind die intensiven Phasen des Theologisierens hervorzuheben. Die Studierenden legen großen Wert darauf, die Aussagen der Jugendlichen wahrzunehmen und deren Intention nachzuvollziehen. Sie zeigen Sensibilität und Offenheit in den Theologischen Gesprächen und geben Raum für persönliche Fragen und Erfahrungen sowie für Ängste und Zweifel. Die Studierenden ergreifen nicht nur die Rolle des/der aufmerksame/n Beobachters/ Beobachterin, sondern auch die des/der stimulierenden Gesprächspartners/Gesprächspartnerin und des/der weiterführenden Experten/ Expertin. An vielen Stellen greifen dabei die drei Dimensionen des Theologisierens ineinander. Die Studierenden bringen theologisches Fachwissen ein, etwa als sich die Begriffe Auferstehung und Wiedergeburt vermischen. Dabei fällt es ihnen nicht immer leicht, theologische Inhalte klar und verständlich zu formulieren und ein vertieftes Verstehen der Schüler/innen anzuregen, was die Komplexität des Themas verdeutlicht. Die weiterführenden Deutungsangebote der Studierenden sind nur zum Teil plausibel für die Jugendlichen. Demzufolge gelingt der Dialog zwischen Schülerdeutungen und Fachwissenschaft partiell. Als gelungen hervorzuheben ist die starke Prozessorientierung der Unterrichtseinheit. Die Studierenden richten die Inhalte an den Fragen und Themenwünschen der Jugendlichen aus.

Fragwürdig ist, warum teilweise Begriffsklärungen nicht in der Weise gelingen, dass die Jugendlichen ihre Denkstrukturen erweitern konnten. Vor allem bei theologischen Fachbegriffen wie Auferstehung und Wiedergeburt ist dies festzustellen. Die Jugendlichen vermischen verschiedene Zugänge, ohne dass es ihnen bewusst ist. Auffällig ist, dass das Denken der Jugendlichen von kritisch-rationalen Anfragen durchzogen ist. Naturwissenschaftlich geprägte Zugänge sowie die kritische

Auseinandersetzung mit dem eigenen Kinderglauben erschweren den Jugendlichen häufig den Zugang zur Auferstehungshoffnung. Wichtig wäre, die Denkmodelle der Jugendlichen zu thematisieren und die eigene religiöse Entwicklung zu reflektieren. Der Unterricht sollte von induktivem Vorgehen geleitet sein, mehr durch bottom-up- als top-down-Prozesse, von der Lebenswelt zu fachwissenschaftlichen Bezügen¹¹²².

Verschiedene Zugänge konnten durch Methodenvielfalt gewonnen werden. Vor allem der künstlerisch-kreative Ansatz brachte neue Deutungen mit sich. Es ist den Studierenden gelungen, durch unterschiedliche Methoden und Medien verschiedene Ebenen der Deutung anzusprechen und verschiedene Schüler/innen zu aktivieren.

Es gibt eine Diskrepanz zwischen Jugendlichen, die Gesprächsbedarf haben und jenen, die betonen, dass das Leben zu kostbar ist, um sich schon jetzt mit Fragen des Jenseits zu befassen. Wünschenswert wäre hier, stärker die Diesseitsorientierung und Lebensbejahung der christlichen Auferstehungshoffnung einzubringen. Die Studierenden hätten ihre eigenen (zu Beginn des vorigen Kapitels dargestellten) Hoffnungsentwürfe einbringen können.

¹¹²² im Sinne des dialogischen Grundprinzips geht es schlussendlich um ein both-direction-Modell.

4.3 Zusammenfassung

Die erste Forschungswerkstatt findet in einer 9. Jahrgangsstufe eines Kasseler Gymnasiums statt. Fünf Studierende unterrichten im Klassenverband, wobei abwechselnd jeweils zwei Studierende aktiv sind und die anderen in beobachtender Rolle. Zu Beginn des Semesters setzen sich die Studierenden mit ihren eigenen Auferstehungsvorstellungen auseinander. Auferstehung verstehen sie als Überwindung des Todes und verbinden sie mit Hoffnung. Eine Studierende äußert auch Zweifel, da sie Gottes Existenz nicht immer spüren kann. Die Unterrichtseinheit beginnt mit einer schriftlichen Befragung der Schüler/innen, bei der es darum geht, was Sterben für die Jugendlichen bedeutet, welche Erfahrungen sie mit dem Tod bereits in ihrem Umfeld gemacht haben, was ihrer Ansicht nach dem Tod kommt und was sie an den Themen Sterben, Tod und Auferstehung interessiert. Die meisten Jugendlichen gehen davon aus, dass nach dem Tod etwas folgt und der Tod nicht endgültig ist. Ihre Vorstellungen äußern sie häufig als Vermutungen. Die Erfahrungen mit dem Tod im eigenen Umfeld sind zahlreich. Im Verlauf der Unterrichtseinheit wird immer wieder deutlich, dass die Jugendlichen Jesu Auferstehung eher exklusiv als inklusiv verstehen. Begründet ist dies damit, dass sie sich die Auferstehung in der Weise, wie sie in der Bibel von Jesus berichtet wird, nicht vorstellen können. Sie äußern den Wunsch, an der Auferstehungshoffnung Anteil zu haben, ihr kritisch-rational geprägtes Denken steht dem jedoch vermeintlich kaum vereinbar entgegen. Häufig vermischen sich theologische Begrifflichkeiten. Die Jugendlichen beziehen Elemente verschiedener Religionen ein. Die Studierenden fungieren hierbei als begleitende Experten/Expertinnen, die versuchen die Begriffe zu klären. Nicht immer gelingt dabei die Verzahnung der Theologie der Jugendlichen mit der für Jugendliche und mit Jugendlichen – eine zentrale Erkenntnis, die im Verlauf der Arbeit aufzugreifen und zu vertiefen ist. Die zweite Forschungswerkstatt knüpft an diese Erfahrungen

und Beobachtungen an und wird im nächsten Kapitel ausführlich beschrieben und analysiert.

5. Datenauswertung anhand der Grounded Theory

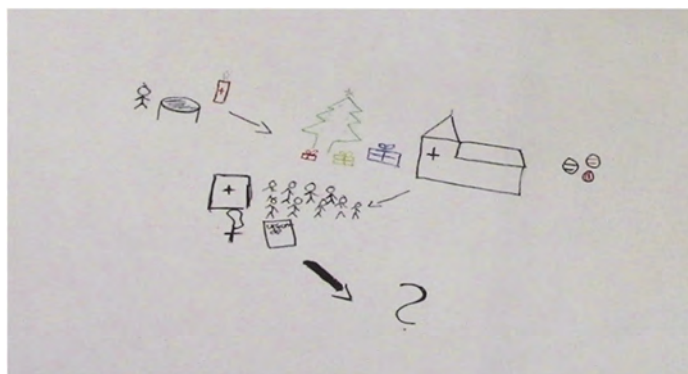
Das vorliegende Kapitel bietet Einblicke in die Analyse der zweiten Forschungswerkstatt. In Anlehnung an die GT ist die Datenanalyse in den Dreischritt aus offenem, axialem und selektivem Kodieren eingeteilt. Die drei Phasen des Kodierens verlaufen nicht strikt nacheinander, sondern bereits während der Forschungswerkstatt wurden einige Sequenzen kodiert und daraus resultierende Beobachtungen flossen in die nächsten Schritte der Datenerhebung und -auswertung ein. Der Kodierprozess verläuft zirkulär, für die Nachvollziehbarkeit der einzelnen Analyseschritte wird er in diesem Kapitel jedoch nach offenem, axialem und selektivem Kodieren aufgeschlüsselt. Phänomene in den Daten werden aufgebrochen, kategorisiert, systematisiert und schlussendlich zu einer neuen Theorie geführt. Die inhaltlichen Kategorien des offenen Kodierens sind zunächst induktiv, aus dem Datenmaterial heraus in einem bottom-up-Prozess entstanden. Sie ergeben sich aus dem ersten Kodierverfahren im Rahmen des offenen Kodierens. Es wäre auch möglich gewesen, die Daten von Beginn an von den Leitfragen¹¹²³ her zu analysieren. Dabei wären aber womöglich Phänomene unberücksichtigt geblieben, die durch die Leitfragen nicht erfasst werden. Aus diesem Grund habe ich mich im axialen Kodieren für einen offenen Zugang zu den Daten entschieden. Die Vorgehensweise beim offenen Kodieren ist dabei vom Lesen der Texte und Transkripte Wort für Wort anhand von 'W-Fragen' bestimmt: Was sagen die Schüler/innen? Wie begründen sie ihre Meinungen? Wo haben sie Erfahrungen mit dem Thema gemacht? Wer ist beteiligt? Was verstehen sie unter Auferstehung? Wann ist das Thema für sie bedeutsam? Warum? Wozu? Aus diesem Prozess des Fragenstellens sind die Codes entstanden, die in diesem Kapitel dargestellt werden. Die Offenheit während der gesamten Datenanalyse und vor allem während des offenen Kodierens ist außerordentlich wichtig, da sonst Phänomene übersehen werden können, die durch stark

¹¹²³ Vgl. dazu Kapitel 3.2.

leitfragenorientiertes, deduktives Schließen und top-downgesteuerte Analyse nicht erfasst werden. Im Verlauf der drei Kodierschritte der GT ist eine Verschränkung von bottom-up- und top-down-Prozessen in der Datenanalyse vorgesehen. Beide Prozesse greifen im vorliegenden Forschungsprozess zum einen dadurch ineinander, dass die Leitfragen bereits in die Unterrichtsplanung und -beobachtung eingeflossen sind und zum anderen kommen sie beim axialen und selektiven Kodieren zum Tragen. Beim Systematisieren und Konzeptualisieren der ersten Kategorien sollen die Leitfragen als antwortweisend einbezogen werden. Kapitel 5.1 führt die Leser/innen zunächst in den Weg durch die zweite Forschungswerkstatt ein. In Kapitel 5.2 wird aufgezeigt, welche Phänomene in den Daten sichtbar werden.

5.1 Der Weg durch die zweite Forschungswerkstatt

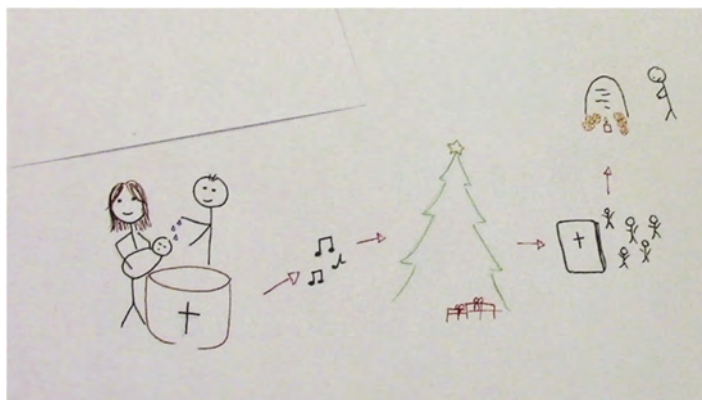
Die zweite Forschungswerkstatt im Wintersemester 2017/18 findet ebenso wie die erste in einer 9. Gymnasialklasse statt. Acht Studierende unterrichten jeweils eine Kleingruppe von Schüler/innen. Die Unterrichtsverläufe sind in



jeder Schülergruppe unterschiedlich, da der Unterricht mit Theologischen Gesprächen prozess- und schülerorientiert ausgerichtet ist. Die ersten

Unterrichtsstunden verlaufen

noch in allen vier Gruppen ähnlich. Die Studierenden erarbeiten mit den Schüler/innen Merkmale und wichtige Kriterien Theologischer Gespräche sowie Gesprächsregeln, die die gesamte Unterrichtseinheit begleiten sollen. Im Anschluss malen



oder skizzieren die Schüler/innen den Weg ihrer religiösen Entwicklung. Anschließend tauschen sie sich über ihre Gottesvorstellungen und Zugänge zu Religion und Religiosität aus. Dabei kommen auch die Denkstrukturen, also die Metakognition der Jugendlichen zur Sprache. Es geht noch nicht gezielt um die Themen Sterben und Tod im Lebenslauf der Jugendlichen, sondern darum, inwiefern sie bislang Religiosität erlebt haben und wie sie aktuell zum Glauben stehen.

Die Glaubenswege ähneln sich in vielerlei Hinsicht. Die meisten Jugendlichen sind religiös sozialisiert, getauft, teilweise konfirmiert, erleben und feiern religiöse Feiertage und kennen religiöse Traditionen. In fast allen Glaubenswegen sind Erlebnisse mit Tod und Trauer eingezeichnet, ohne dass die Studierenden explizit danach gefragt hätten.

Die Beschäftigung mit der eigenen religiösen Entwicklung zu Beginn der Forschungswerkstatt erfüllt die Funktion, ein Bewusstsein zu schaffen für mögliche Herausforderungen und Hindernisse beim Thematisieren der Auferstehungstheologie. In der ersten Forschungswerkstatt sind die Studierenden nach dem Kennenlernen direkt in den Themenkomplex „Sterben, Tod und Auferstehung“ eingestiegen. Im Verlauf der Unterrichtseinheit stellt sich an einigen Stellen ein naturwissenschaftlich geprägtes Weltbild oder ein wortwörtliches Textverstehen als Herausforderung dar. Wie die Jugendlichen die Auferstehungsbotschaft verstehen und deuten, hängt eng mit ihrer Gottesvorstellung, ihrem Textverständnis und ihrem Zugang zu Glaubensfragen generell zusammen.

Im weiteren Verlauf der Unterrichtseinheit behandeln die einzelnen Gruppen unterschiedliche Themenschwerpunkte. In Gruppe I dominiert das Thema Suizid, weil eine Schülerin von ihrer eigenen Suizidalität spricht. Die Studierenden geben dem Thema Raum und die anderen Schüler/innen gehen intensiv darauf ein. Gruppe II befasst sich mit verschiedensten Deutungen der Auferstehung in der Lyrik, dem Umgang mit dem Tod in anderen Kulturen und vielem mehr. Gruppe III kreist besonders um den

Zusammenhang von Auferstehung und Erlösungs- und Gerechtigkeitsvorstellungen. Es geht um die Vorstellung des Sühnetods, um die Rechtfertigungslehre und den göttlichen Gerechtigkeitsbegriff. Gruppe IV hat die biblischen Aussagen zur Auferstehung zum Schwerpunkt sowie die persönliche Dimension von Sterben, Tod und Auferstehung. Die einzelnen Verläufe und Schwerpunkte werden im Rahmen des Kodierprozesses der GT ausführlich thematisiert und analysiert.

5.2 Offenes Kodieren: Welche Phänomene und Strukturen werden sichtbar?

Beim offenen Kodieren werden nun aus dem Datenmaterial der Forschungswerkstatt mithilfe der MAXQDA Software zur qualitativen Datenanalyse aus den Schülertexten und Transkripten heraus Codes gebildet. Die Codes sind die Beschreibung des übergeordneten Themas, die Subcodes schlüsseln das übergeordnete Thema in Unterthemen auf und die entsprechenden Codings sind die einzelnen Wortgruppen oder Sätze aus dem Datenmaterial, die den Codes zugeordnet sind. Insgesamt ergeben sich durch das offene Kodieren 14 verschiedene Codes mit 64 Subcodes, denen insgesamt 219 Codings zugewiesen sind. Die folgende Darstellung zeigt die Liste aller aus dem Datenmaterial gewonnenen Codes mit ihren Subcodes und der Anzahl der jeweiligen Codings.

Obercode	Code	Codings aller Dokumente
●	Persönliche Dimension von Sterben und Tod	0
●	Persönliche Dimension von Sterben und Tod	Eigene Meinungen und Haltungen zum Tod 8
●	Persönliche Dimension von Sterben und Tod	Erfahrungen und Erlebnisse mit dem Tod 5
●	Persönliche Dimension von Sterben und Tod	Positive Gefühle zum Tod 9
●	Persönliche Dimension von Sterben und Tod	Negative Gefühle zum Tod 8
●	Rechtfertigung	Rechtfertigung 0
●	Rechtfertigung	Rechtfertigung durch den Glauben 2
●	Rechtfertigung	Rechtfertigung unabhängig von guten Taten 12
●	Rechtfertigung	Rechtfertigung durch gute Taten 0
●	Himmel	Himmel 0
●	Himmel	Himmel als nicht vorstellbar 2
●	Himmel	Himmel als Paradies 1
●	Himmel	Himmel als Denkmöglichkeit 5
●	Körperlichkeit der Nach-Tod-Existenz	Körperlichkeit der Nach-Tod-Existenz 0
●	Körperlichkeit der Nach-Tod-Existenz	Symbolische oder andere Deutungen 1
●	Körperlichkeit der Nach-Tod-Existenz	Schwierigkeit mit der Vorstellung von Körperlichkeit 5
●	Körperlichkeit der Nach-Tod-Existenz	Unterscheidung zwischen Körper und Geist/ Seele 6
●	Körperlichkeit der Nach-Tod-Existenz	Vorstellung eines veränderten Körpers 2
●	Bibelbezug	Bibelbezug 0
●	Bibelbezug	Bezug zu Jesus 3
●	Bibelbezug	(Unterschiede in den) biblischen Überlieferungen 7
●	Bibelbezug	Zeugen der Auferstehung 2
●	Hoffnung	Hoffnung 0
●	Hoffnung	Glaube als helfend 4

●	Hoffnung	Hoffnung	0
●	Hoffnung	Glaube als helfend	4
●	Nahtoderfahrungen	Nahtoderfahrungen	0
●	Nahtoderfahrungen	NTE als Wunschdenken	1
●	Nahtoderfahrungen	Positive Auswirkungen der NTE	2
●	Nahtoderfahrungen	Abhängigkeit der NTE vom subjektiven Glauben	3
●	Nahtoderfahrungen	Führwahrhalten der NTE	4
●	Nahtoderfahrungen	Vielfältigkeit der NTE	1
●	Nahtoderfahrungen	Nahtod ungleich Tod	1
●	Nahtoderfahrungen	Zweifel gegenüber NTE	2
●	Nahtoderfahrungen	Unsicherheit gegenüber NTE	2
●	Nahtoderfahrungen	NTE als nicht beweisbar	2

●	Auferstehung	Auferstehung	0
●	Auferstehung	Auferstehung als bedeutsam	6
●	Auferstehung	Zweifel gegenüber der Auferstehung	4
●	Auferstehung	Christusbezug der Auferstehung	8
●	Auferstehung	Auferstehung als schwer zugängliches Thema	6
●	Auferstehung	Auferstehungsvorstellungen der Jugendlichen	11

●	Sünde	Sünde	0
●	Sünde	Mensch soll sich um Gutes bemühen	4
●	Sünde	Sünde wird nicht stark verurteilt	3
●	Sünde	Mensch soll nicht sündigen	1
●	Sterben	Sterben	0
●	Sterben	Vergleich von Sterben und Schlaf	1

●		Nach-Tod-Existenz	0
●	Nach-Tod-Existenz	Angst durch NTE gemindert	1
●	Nach-Tod-Existenz	Glaube an eine Nach-Tod-Existenz	1
●	Nach-Tod-Existenz	Vorstellungen des Wesens nach dem Tod	5
●	Nach-Tod-Existenz	Weiterexistieren als Möglichkeit nach dem Tod	4
●	Nach-Tod-Existenz	Unsagbarkeit des Nach-Tods/ Nicht-Wissen	5
●	Nach-Tod-Existenz	Wunsch nach Klarheit über die Nach-Tod-Existenz	2
●		Suizid	0
●	Suizid	Eigene Erfahrungen mit Suizid	2
●	Suizid	Umgang mit Suizidgefährdeten	2
●	Suizid	Diesseitsorientierung im Kontext von Suizid	2
●	Suizid	Erfahrungen mit Suizid im Umfeld	3
●	Suizid	Emotionen zum Suizid	2
●		Tod	0
●	Tod	Keine Angst vor dem Tod	4
●	Tod	Tod im Alltag	3
●	Tod	Angst vor dem Tod	2
●	Tod	Tod als Erlösung	2
●	Tod	Deutungen zum Tod/ Fremdpositionen	3
●	Tod	Wunsch, den Tod zu besiegen	1
●	Tod	Unausweichlichkeit des Todes	1

●		Ewiges Leben	0
●	Ewiges Leben	Unsterblichkeit der Seele	6
●	Ewiges Leben	Ewiges Leben als diesseitiges Leben	3
●	Ewiges Leben	Ewiges Leben als nicht lohnenswert	3
●		Gerichtsvorstellung	2
●	Gerichtsvorstellung	Vorstellungen vom Himmel/ Paradies	1
●	Gerichtsvorstellung	Gerechtigkeitsverständnis	2
●	Gerichtsvorstellung	Unterscheidung in Gut und Böse	2
●	Gerichtsvorstellung	Positives Gottesbild	3
●	Gerichtsvorstellung	Annahme von Gottes Allmacht	4
●	Gerichtsvorstellung	Verschiedene Denkmöglichkeiten	1
●	Gerichtsvorstellung	Hölle als von Gott unabhängig	3

Abb. 27: Liste der Codes, Subcodes und Anzahl der Codings im offenen Kodieren

Der Darstellung lässt sich entnehmen, dass die meisten Codings mit einer Anzahl von 35 dem Code „Auferstehung“ zugeordnet sind, gefolgt von 30 Codings, die zum Code „Tod“ gehören und 18 Codings beim Code „Nahtoderfahrungen“, ebenso 18 beim Code „Gerichtsvorstellungen“. Die Gewichtung geht nicht immer mit der Relevanz oder hohen Bedeutung des jeweiligen Codes für die Jugendlichen einher. In den Codes inbegriffen sind sowohl positive, wertende Aussagen, als auch neutrale oder Auseinandersetzung mit Fremdpositionen wie auch kritische Anmerkungen

der Jugendlichen zu den Themen. Daher sind die einzelnen inhaltlichen Kategorien im Folgenden näher aufzuschlüsseln.

5.2.1 Inhaltliche Kategorien

5.2.1.1 Tod

Die Auseinandersetzung mit Auferstehung kann nicht losgelöst von der Frage nach dem Tod betrachtet werden. Daher bringen die Studierenden in der Forschungswerkstatt anhand verschiedener Impulse die Todesvorstellungen der Schüler/innen ins Gespräch. Die folgende Abbildung zeigt zunächst, in welche Subcodes sich das Thema Tod aufschlüsselt und mit wie vielen Codings jeder Subcode gefüllt ist:

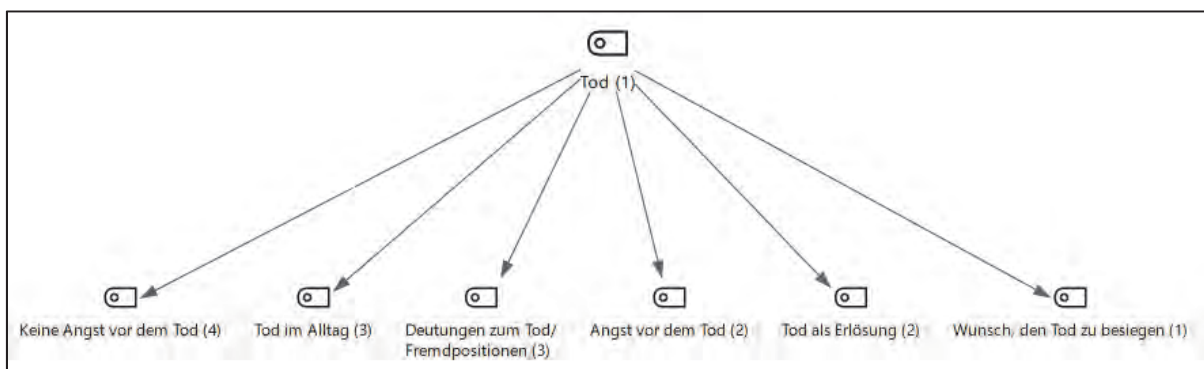


Abb. 28: Hierarchisches Code-Subcode-System zum Thema Tod

Die Vorstellungen vom Tod sind heterogen. Einige Schüler/innen hegen große Angst vor dem Tod, fürchten den Verlust von Angehörigen oder haben Angst vor dem eigenen Nicht-mehr-Existieren. Andere gehen davon aus, dass die Angst vom Tod durch den Glauben an Gott gemindert werden kann. Manche bezeichnen den Tod als Erlösung, vor allem nach schwerer Krankheit oder bei Suizidgedanken. Bei den Aussagen zum Tod muss unterschieden werden zwischen jenen, bei denen es um die eigenen subjektiven Vorstellungen der Schüler/innen geht und solchen, die eine Fremdposition wiedergeben, so etwa im folgenden Beispiel. In einer Gruppe kommen die Schüler/innen anhand von Gedichten und Zitaten über

Vorstellungen vom Tod ins Gespräch. Sie erwähnen, dass der Tod nicht negativ behaftet sein muss. Dabei handelt es sich um eine Position, die den Textimpulsen des Unterrichts entnommen ist. Ob diese Vorstellungen sich auch in die schülereigenen Deutungen integrieren, geht aus dem folgenden Transkript nicht hervor.

„Deutungen zum Tod/ Fremdpositionen „Wunsch nach Klarheit über die Nach-Tod-Existenz „Unsagbarkeit des Nach-Tods/ Nicht-Wissen	Mathilda	Also, ähm, in diesen allen Gedichten wird der Tod als nicht unbedingt was Schlechtes dargestellt (.), aber auch keiner spricht davon, wie wir nach dem Tod wirklich sind.
„Wunsch nach Klarheit über die Nach-Tod-Existenz „Unsagbarkeit des Nach-Tods/ Nicht-Wissen	Studierende	Das ist ein interessanter Punkt. Es geht keiner so ganz genau darauf ein. Es wird immer so'n bisschen freigelassen. Tod hat keinen negativen Charakter? So?
	Mathilda	Joa.
	Studierende	Emily?
	Emily	Also ich hab eigentlich dasselbe wie Mathilda, wir haben ja zusammen gemacht. Aber wir haben halt auch noch hingeschrieben, dass man nach dem Tod nicht weg ist, sondern dass man halt noch in den Herzen weiterlebt.
„Weiterexistieren als Möglichkeit nach dem Tod	Studierende	Okay, dankeschön. Bitteschön (zu Stella).

„Deutungen zum Tod/ Fremdpositionen „Tod als Erlösung „Deutungen zum Tod/ Fremdpositionen „Tod als Erlösung	Stella	Also, ähm, wir haben herausgefunden, dass in manchen Gedichten meinen, dass der Tod eine Erlösung wird und in manchen halt nicht. Also die haben schon, manche haben verschiedene Ansichten vom Tod. Also, manche sehen eine Erlösung und andere wissen halt nicht genau, was der Tod ist und wie definierbar er ist.
	Studierende	Wenn ihr euch jetzt die Aussagen der anderen noch mal anguckt, hat da irgendjemand noch was anzumerken oder ist da jemand gar nicht mit einverstanden oder sieht da irgendwas anders? (Pause).
	Studierende	Oder seht ihr eine Art Ergänzung vielleicht auch zu den Äußerungen, die ihr selbst auch getätigt habt?
	Florian	Mmh, ja, also ich hab auch zu den... Da hatten wir zusammen gemacht (.) und ich von Edith Stein. Ähm, das mit dem, dass man jeden Abend, dass das Leben jeden Abend endet. Ähm und dann hab ich dazu noch aufgeschrieben, dass Sterben so ist als würde man einschlafen und nicht mehr aufwachen.
	Studierende	Aha, das ist ein neuer Punkt. Ja (zu Mila).
	Mila	Ja, also ähm wir haben halt noch zwei weitere Gedichte verglichen und zwar wird halt in dem einen gesagt, dass...
	Studierende	Sag mal, welches!
	Mila	Ähm in dem ganz unten links. In der Offenbarung – wird gesagt, dass halt das Frühere, dass alles Frühere vergangen ist und in dem direkt da drüber wird halt gesagt, dass äh die Seele quasi äh in einem neuen – in einem neuen Körper weiterlebt.

Was lässt sich darüber hinaus über die Vorstellungen der Jugendlichen vom Tod sagen? Wie verhalten sie sich zum Tod? Begegnet ihnen der Tod im Alltag, in

Man wird öfter mit dem Tod konfrontiert
Also gehört sozusagen der Tod anderer Menschen zu unserem Leben?

ihrer Lebenswelt? Welche Vorstellungen und Gefühle haben sie? In einer Gruppe führen die Schüler/innen ein Schreibgespräch zu diesen Fragen durch. Dabei wird deutlich, dass viele Schüler/innen den Tod als Bestandteil des Lebens begreifen.

Der Glaube kann dabei entweder durch den Tod ins Wanken geraten, herausgefordert werden oder helfende Funktion haben.

nicht nur
dadurch, aber
der Glaube wird
auf die Probe
gestellt

Der Glaube kann
uns helfen keine
Angst vor dem Tod zu
haben.
Lied: Hast du Angst

In einer Doppelstunde sehen die Schüler/innen Ausschnitte aus dem Film „Den Himmel gibt’s echt“¹¹²⁴. Sie setzen ihre Vorstellungen vom Himmel in Beziehung zu den im Film geschilderten Vorstellungen¹¹²⁵. In einer Blitzlichtrunde am Ende des Theologischen Gesprächs nennen verbalisieren die Schüler/innen, was ihnen wichtig geworden ist. Viele äußern dabei, keine Angst vor dem Tod haben:

¹¹²⁴ Der Film mit dem Originaltitel „Heaven is for real“ ist ein 2014 erschienenes US-amerikanisches Filmdrama von Randall Wallace nach einem Drehbuch von Christopher Parker, das auf dem 2010 erschienenem gleichnamigen Buch basiert. Er handelt von einem Jungen, der während einer Notoperation den Himmel gesehen hat und davon berichtet.

¹¹²⁵ Auf die Deutungen der Schüler/innen zum Himmel soll an dieser Stelle nicht näher eingegangen werden, sondern unter 5.1.7.

Lara	Ja, also, ich finde, äh...
Studierende	Also, ich nehme so mit...
Lara	Ich nehme so mit, dass ich schon glaube, dass es, äh, so ist wie im Film, dass es da vielleicht schon leichte Abweichungen gibt, aber dass man, dass da seine Verwandten zum Beispiel trifft und dass man sie sehen kann und trotzdem in einem anderen Körper ist.
Leonie	Also ich nehme mit, dass man einfach keine Angst haben muss vor dem Tod oder vor anderen Sachen.
Rieke	Ja, ich nehme mit, dass es halt ähm noch was nach dem Leben gibt und dass es halt auch etwas schön ist und so, ob es jetzt so direkt der Himmel sein wird, kann ich immer noch nicht konkret sagen, dass es für mich stimmt, aber dass wie Leonie es meint, dass man nicht davor Angst haben braucht. Dass man davor keine Angst haben braucht und so.
Paul	Ich nehme mit, dass, äh, manche Gläubigen keine Bestätigung für ihren Glauben haben wollen und lieber das Ungewisse mögen. Das war halt so und das wurde schon mal bestätigt. Und ich nehme auch mit, ähm, dass ich jetzt eine konkretere Vorstellung habe vom Himmel, die mir auch gefällt. Ähm also ja in Ansätzen habe ich sie mir auch schon so vorgestellt. Ja und dass man keine Angst haben braucht, also dass, ähm, Nahtoderfahrungen interessant sind.

Über dieses Beispiel hinaus soll mit der folgenden Auflistung aller Codings zum Thema Tod dem Leser/ der Leserin eine Übersicht über die Vielfalt der Deutungen der Jugendlichen gegeben werden. Auch jeder folgende Code kann in einer solchen Tabelle abgebildet werden. Aus lese- und platztechnischen Gründen ist es jedoch nicht für alle Codes vorgesehen. Für den Code 'Tod' ist diese Übersicht insofern relevant und hilfreich, als sie verdeutlicht, dass die Codings in den anderen Segmenten vor allem mit Hoffnung und Erlösung korrelieren. Dieser Aspekt kann im Rahmen des selektiven Kodierens, bei dem es um innere Zusammenhänge und Verbindungslinien geht, noch einmal aufgegriffen werden.

Also ich nehme mit, dass man einfach keine Angst haben muss vor dem Tod oder vor anderen Sachen.	Code: • Tod\Keine Angst vor dem Tod Gruppe 3\Gruppe III (19.12.17) Weitere am Segment vergebene Codes: Hoffnung\Glaube als helfend

(...) dass man nicht davor Angst haben braucht.	Code: • Tod\Keine Angst vor dem Tod Gruppe 3\Gruppe III (19.12.17) Weitere am Segment vergebene Codes: Hoffnung\Glaube als helfend
Dass man davor keine Angst haben braucht und so.	Code: • Tod\Keine Angst vor dem Tod Gruppe 3\Gruppe III (19.12.17) Weitere am Segment vergebene Codes: Hoffnung\Glaube als helfend
Ja und dass man keine Angst haben braucht.	Code: • Tod\Keine Angst vor dem Tod Gruppe 3\Gruppe III (19.12.17) Weitere am Segment vergebene Codes: Hoffnung\Glaube als helfend Nach-Tod-Existenz\Angst durch NTE gemindert Nach-Tod-Existenz\Weiterexistieren als Möglichkeit nach dem Tod
Man wird öfters mit dem Tod konfrontiert.	Code: • Tod\Tod im Alltag Gruppe 2\Gruppe II (19.12.17) Weitere am Segment vergebene Codes: Persönliche Dimension von Sterben und Tod\Erfahrungen und Erlebnisse mit dem Tod

Also gehört sozusagen der Tod anderer Menschen zu unserem Leben.	Code: • Tod\Tod im Alltag Gruppe 2\Gruppe II (19.12.17)
Der Glaube kann uns helfen, keine Angst vor dem Tod zu haben	Code: • Tod\Angst vor dem Tod Gruppe 2\Gruppe II (19.12.17) Weitere am Segment vergebene Codes: Persönliche Dimension von Sterben und Tod\Positive Gefühle zum Tod Hoffnung\Glaube als helfend
Viele Menschen gehen nur sehr selten in die Kirche, zum Beispiel bei Trauerfeiern oder suchen bei Tod in der Familie im Glauben Zuflucht	Code: • Tod\Tod im Alltag Gruppe 2\Gruppe II (19.12.17)
weil ich glaube halt, dass man sich irgendwie wünscht, dass nach ´m Tod was kommt, aber ähm, man's ja halt nicht sagen kann und irgendwie man so Angst davor hat, sozusagen, dass danach nichts kommt, weil das wär halt irgendwie so schade	Code: • Tod\Angst vor dem Tod Gruppe 2\Gruppe II (12.12.17) Weitere am Segment vergebene Codes: Persönliche Dimension von Sterben und Tod\Negative Gefühle zum Tod Auferstehung\Auferstehung als schwer zugängliches Thema
in diesen allen Gedichten wird der Tod als nicht unbedingt was Schlechtes dargestellt	Code: • Tod\Deutungen zum Tod/ Fremdpositionen Gruppe 2\Gruppe II (28.11.17)
in manchen Gedichten meinen, dass der Tod eine Erlösung wird	Code: • Tod\Tod als Erlösung

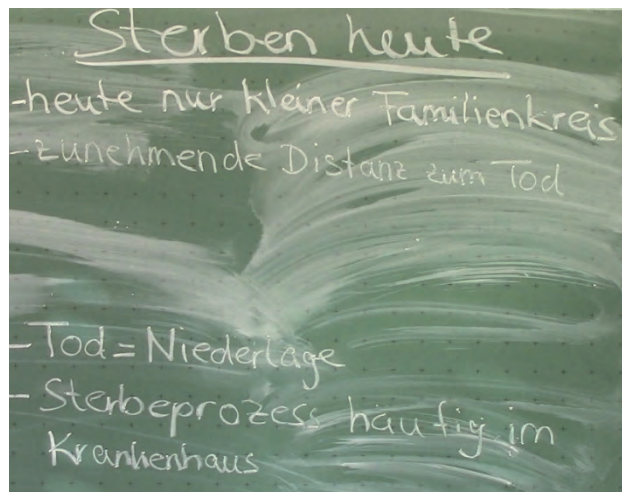
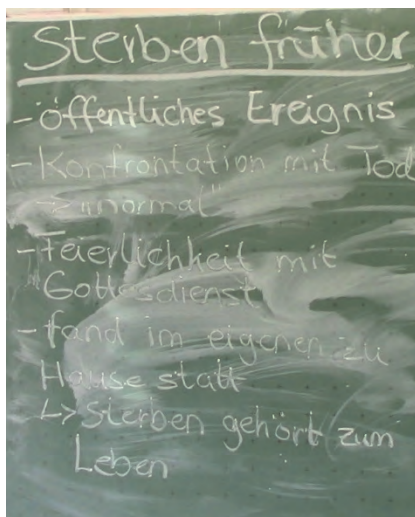
und in manchen halt nicht.	Gruppe 2\Gruppe II (28.11.17) Weitere am Segment vergebene Codes: Tod\Deutungen zum Tod/ Fremdpositionen
in manchen Gedichten meinen, dass der Tod eine Erlösung wird und in manchen halt nicht.	Code: • Tod\Deutungen zum Tod/ Fremdpositionen Gruppe 2\Gruppe II (28.11.17) Weitere am Segment vergebene Codes: Tod\Tod als Erlösung
manche sehen eine Erlösung und andere wissen halt nicht genau, was der Tod ist und wie definierbar er ist.	Code: • Tod\Tod als Erlösung Gruppe 2\Gruppe II (28.11.17) Weitere am Segment vergebene Codes: Tod\Deutungen zum Tod/ Fremdpositionen
manche sehen eine Erlösung und andere wissen halt nicht genau, was der Tod ist und wie definierbar er ist.	Code: • Tod\Deutungen zum Tod/ Fremdpositionen Gruppe 2\Gruppe II (28.11.17) Weitere am Segment vergebene Codes: Tod\Tod als Erlösung
der Tod ist quasi sieht man als das an was man eigentlich umgänglich, unumgänglich ist, was man nicht	Code: • Tod\Unausweichlichkeit des Todes Gruppe 1\Gruppe I (28.11.17)

umgehen kann und man sieht das halt mehr so als Herausforderung, wenn man den Tod umgangen, also wenn man den Tod annullieren kann quasi,	Weitere am Segment vergebene Codes: Tod\Wunsch, den Tod zu besiegen
der Tod ist quasi sieht man als das an was man eigentlich umgänglich, unumgänglich ist, was man nicht umgehen kann und man sieht das halt mehr so als Herausforderung, wenn man den Tod umgangen, also wenn man den Tod annullieren kann quasi, dass man quasi ziemlich stark ist, also ziemlich mächtig ist und dann man eigentlich alles geschafft hat.	Code: • Tod\Wunsch, den Tod zu besiegen Gruppe 1\Gruppe I (28.11.17) Weitere am Segment vergebene Codes: Tod\Unausweichlichkeit des Todes

Abb. 29: Liste der Codings zum Code „Tod“ mit Übersicht der weiteren am Segment vergebenen Codes

5.2.1.2 Sterben

Das Thema Sterben als Weg hin zum Tod kann im Kontext von Tod und Auferstehung nicht ausgeblendet werden. Über das Sterben theologisieren die Jugendlichen vor allem im Zusammenhang mit den Themen Suizid und NTE. Daher soll dieser Code hier nur kurz dargestellt werden und in 5.2.12 und 5.2.13 im Kontext von Suizid und NTE näher beleuchtet werden. In einer Gruppe erarbeiten die Schüler/innen Unterschiede zwischen dem Umgang mit dem Sterben früher und heute. Sie stellen vor allem den Kontrast zwischen dem Tod als Bestandteil des Lebens früher und der Tendenz zur Distanzierung und Institutionalisierung heute heraus.



5.2.1.3 Nach-Tod-Existenz

Viele Jugendliche äußern sich zu ihren Vorstellungen von dem, was nach dem Tod kommt. Der möglichst neutrale Begriff Nach-Tod-Existenz bietet sich für diesen Code an, da die christliche Auferstehungsvorstellungen abzugrenzen sind von anderen Nach-Tod-Vorstellungen. Die Deutungen der Jugendlichen sind nicht immer von einer christlichen Perspektive bestimmt. Insbesondere durch die deduktive Vorgehensweise beim offenen Kodieren finden verschiedenste Vorstellungen der Jugendlichen Eingang in die Codes. Viele Jugendliche halten grundsätzlich eine Art der Fortexistenz nach dem Tod für möglich. Im Transkript in 5.2.1 kommen einige dieser Vorstellungen vor, die hier nicht noch einmal eingefügt werden sollen. Ein neuer wichtiger Aspekt ist, dass eine Nach-Tod-Existenz für möglich gehalten wird, gleichwohl aber Unsicherheit herrscht aufgrund von Unsagbarkeit und mangelnder Belegbarkeit. Die Jugendlichen weisen darauf hin, dass auf der Wissenssebene keine sichere Aussage darüber getroffen werden kann, was nach dem Tod kommt. Viele äußern den Wunsch nach Sicherheit und Beweisbarkeit, um daran glauben zu können.

„Unsägbarkeit des Nach“	Karl	Ja, also wir wissen ja nicht was dann nach dem sterben kommt, oder nach unserem Leben (...).
„Unsägbarkeit des Nach“ „Negative Gefühle zum“	Jessica	Ja, also, wie ich schon gesagt hab, man weiß es halt nicht was dann kommt, ob es dann besser oder schlechter ist, aber ich denke für die Angehörigen also ist es immer schlimm.

5.2.1.4 Körperlichkeit der Nach-Tod-Existenz

Bei der Vorstellung einer Nach-Tod-Existenz spielt die Frage nach der Körperlichkeit eine große Rolle. Die angegebenen Häufigkeiten der Subcodes im Code-Subcode-Modell zum Thema Körperlichkeit zeigen auf den ersten Blick, dass die Unterscheidung zwischen Leib und Seele sehr viel häufiger vorkommt als ein Verständnis, das beides integrativ begreift.

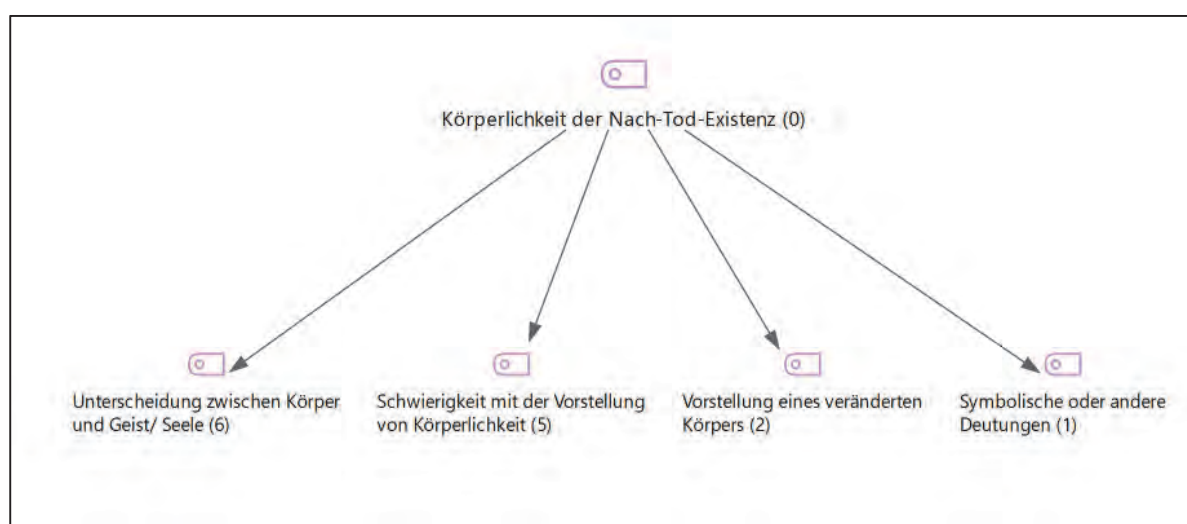


Abb. 30: Hierarchisches Code-Subcode-Modell zum Thema Körperlichkeit der Nach-Tod-Existenz

Die Jugendlichen theologisieren über Jesu Gestalt nach der Auferstehung. Bei Durchsicht des gesamten Datenmaterials kommen insgesamt folgende Vorstellungen von Körperlichkeit zum Tragen: Wiederkehr in einem veränderten Körper, Wiederkehr im selben Körper, Wiederkehr in einer körperlich-geistigen/ geisthaften Gestalt, keine körperliche Wiederkehr, sondern Körper als Symbol, Unterscheidung in Leib und Geist/Seele mit Wiederkehr der Seele, keine Wiederkehr. Legen die Jugendlichen eine

Wiederkehr in leiblich-körperlicher Gestalt zugrunde, geht das oft mit Zweifeln und Skepsis einher, was das folgende Transkript eines Theologischen Gesprächs erkennen lässt:

Karl	Ich glaub nicht, dass es der gleiche Körper bleibt.
Theo	Ja, wahrscheinlich ist er einfach nur äußerlich gestorben, also dass der Körper nicht mehr funktionsfähig war, aber der Geist noch.
Mara	Ich kann jetzt gar nichts zu sagen, weil ich kann mir einfach nicht vorstellen, dass Gott einfach sagt, ja, „Körper weg!“ und auf einmal war er weg, ohne dass es irgendjemand gemerkt hat, so.
Mara	Ich kann mir das irgendwie nicht vorstellen, dass die Leute, die gestorben sind auch wieder aus dem Grab... so auferstehen.
Studierende	Warum?
Mara	Ja, also, ich finde das irgendwie so unrealistisch, weil wenn jemand gestorben ist, hat ja quasi der ganze Körper ausgesetzt und das Gehirn quasi halt auch, ist also „Abgeschaltet“ und es kann ja nicht wieder so, quasi wieder neu... neues Leben so wiederkriegen.
Jessica	Also ich kann mir schon vorstellen, dass da vielleicht auch so 'n Fünkchen Wahrheit drin ist, aber nicht alles. Ja.
Mara	Warum? Ich kann mir nicht vorstellen, dass er da einfach wieder so rumläuft, weil angenommen, es wäre möglich, da hat er wahrscheinlich nicht wieder direkt so von 0 auf 100 wieder die Energie, erst mal so 'n bisschen erst mal, aber nicht wieder direkt so rumrennt und den Stein verschiebt und alles. Und erst mal so in dem zwei Stunden entfernten Dorf da läuft.

Marlene	Also was mich daran stört: Ich kann mir keinen Geist vorstellen, der isst. Wenn ich einen Geist habe, dann ist das nicht materiell und dann kann er auch kein materiell aufnehmen und was mich dann logisch daran stört, weil Jesus, weil körperliche Form könnte natürlich essen, aber so kann ich es mir nicht vorstellen.
Studierende	Theo?
Theo	Also, ich kann mir das schon vorstellen, der ist ja mit so äußerlichen Wunden, Blutungen, gestorben und vielleicht ist ja auch einfach jemand nur dahin gekommen und hat ihn irgendwie geheilt, mit medizinischen Mitteln und die Menschen haben einfach nur nicht gewusst, sich das zu erklären, so wie das halt geworden ist und vielleicht hat das Speisen auch nicht so gemeint, dass er jetzt richtig was gegessen hat, sondern einfach nur anwesend war oder so.

5.2.1.5 Auferstehung

Die offene Frage nach der Nach-Tod-Existenz spitzt sich thematisch zu auf die Frage nach den Auferstehungsvorstellungen. Da es sich bei der Auferstehung um die Kategorie mit den meisten zugewiesenen Codings handelt, lohnt es sich auch für diese Kategorie eine Liste der Codings zu erstellen, um sich schneller und übersichtlicher im Datenmaterial bewegen zu können.

Ich kann mir das irgendwie nicht vorstellen, dass die Leute, die gestorben sind auch wieder aus dem Grab... so auferstehen.	Code: ● Auferstehung\Auferstehungsvorstellungen der Jugendlichen Gruppe 4\Gruppe IV (12.12.17) Weitere am Segment vergebene Codes: Körperlichkeit der Nach-Tod-Existenz\Schwierigkeit mit der Vorstellung von Körperlichkeit Auferstehung\Zweifel gegenüber der Auferstehung
ich finde das irgendwie so unrealistisch, weil wenn jemand gestorben ist, hat ja quasi der ganze Körper ausgesetzt und das Gehirn quasi halt auch, ist also „Abgeschaltet“ und es kann ja nicht wieder so, quasi wieder neu... neues Leben so wiederkriegen.	Code: ● Auferstehung\Auferstehung als schwer zugängliches Thema Gruppe 4\Gruppe IV (12.12.17) Weitere am Segment vergebene Codes: Körperlichkeit der Nach-Tod-Existenz\Schwierigkeit mit der Vorstellung von Körperlichkeit Auferstehung\Zweifel gegenüber der Auferstehung

Also ich kann mir schon vorstellen, dass da vielleicht auch so 'n Fünkchen Wahrheit drin ist, aber nicht alles	Code: ● Auferstehung\Auferstehungsvorstellungen der Jugendlichen Gruppe 4\Gruppe IV (12.12.17) Weitere am Segment vergebene Codes: Auferstehung\Zweifel gegenüber der Auferstehung
Ich kann mir nicht vorstellen, dass er da einfach wieder so rumläuft, weil angenommen, es wäre möglich, da hat er wahrscheinlich nicht wieder direkt so von 0 auf 100 wieder die Energie, erst mal so 'n bisschen erst mal, aber nicht wieder direkt so rumrennt und den Stein verschiebt und alles. Und erst mal so in dem zwei Stunden entfernten Dorf da läuft.	Code: ● Auferstehung\Christusbezug der Auferstehung Gruppe 4\Gruppe IV (12.12.17) Weitere am Segment vergebene Codes: Körperlichkeit der Nach-Tod-Existenz\Schwierigkeit mit der Vorstellung von Körperlichkeit Bibelbezug\Bezug zu Jesus
Also was mich daran stört: Ich kann mir keinen Geist vorstellen, der isst. Wenn ich einen Geist habe, dann ist das nicht materiell und dann kann er auch kein materiell aufnehmen und was mich dann logisch daran stört, weil Jesus, weil körperliche Form	Code: ● Auferstehung\Christusbezug der Auferstehung Gruppe 4\Gruppe IV (12.12.17) Weitere am Segment vergebene Codes: Körperlichkeit der Nach-Tod-Existenz\Schwierigkeit mit der Vorstellung von Körperlichkeit Bibelbezug\Bezug zu Jesus

könnte natürlich essen, aber so kann ich es mir nicht vorstellen.	Auferstehung\Zweifel gegenüber der Auferstehung
Also die Auferstehung ist ja eigentlich der elementare Teil der ganzen Bibel, also da hatten die ja gesagt, das ist der Höhepunkt der Geschichte oder so.	Code: ● Auferstehung\Auferstehung als bedeutsam Gruppe 4\Gruppe IV (16.01.18)
die Auferstehung ist ja eigentlich nur das Zeichen, dass Jesus wirklich Gottes Sohn war	Code: ● Auferstehung\Christusbezug der Auferstehung Gruppe 4\Gruppe IV (16.01.18) Weitere am Segment vergebene Codes: Auferstehung\Auferstehung als bedeutsam
die Auferstehung ist ja eigentlich nur das Zeichen, dass Jesus wirklich Gottes Sohn war und wenn man das jetzt leugnet, also nicht betrachtet, dann, dann, darauf bau ich ja die komplette Religion auf, das heißt, man kann eigentlich nicht glauben, ohne an das, also an die Auferstehung zu glauben.	Code: ● Auferstehung\Auferstehung als bedeutsam Gruppe 4\Gruppe IV (16.01.18) Weitere am Segment vergebene Codes: Auferstehung\Christusbezug der Auferstehung

weil das ein Beweis für Gottes Existenz ist.	Code: ● Auferstehung\Auferstehung als bedeutsam Gruppe 4\Gruppe IV (16.01.18)
Ich find schon, dass das ein wichtiger Teil ist, also somit einer der wichtigsten.	Code: ● Auferstehung\Auferstehung als bedeutsam Gruppe 4\Gruppe IV (16.01.18)
Naja, im Grunde ist so eine Geburt ja nix besonderes, aber diese Auferstehung ist ja schon einzigartig und das erste Mal, so wurde das beschrieben, also, auch, musste was dahinter stecken, denn es kann ja nicht einfach so passieren, also ist es für mich schon so ein Schlüsselpunkt des Christentums.	Code: ● Auferstehung\Auferstehung als bedeutsam Gruppe 4\Gruppe IV (16.01.18)
Also, ich find das schon wichtig, weil er erst dadurch wurde ja bewiesen, dass er Gottes Sohn ist und somit ist er erst dadurch wirklich eine wichtige Persönlichkeit für den Glauben geworden. Wenn ja er jetzt nicht auferstanden wäre, dann wäre auch die Geburt jetzt nichts sonderlich	Code: ● Auferstehung\Auferstehung als bedeutsam Gruppe 4\Gruppe IV (16.01.18) Weitere am Segment vergebene Codes: Auferstehung\Christusbezug der Auferstehung

Spannendes gewesen. Sondern dann wäre da einfache in Leben gewesen, von einem Typen, der rumläuft und gute Dinge tut. Das ist schön und gut, aber durch die Auferstehung wird es ja erst eine, jetzt fehlt mir ein Wort . .			
	Paul	Also, ähm, ich weiß nicht, ob ihr den Film Vaiana kennt, diesen Disneyfilm. Der ist...	Code: ● Auferstehung\Auferstehungsvorstellungen der Jugendlichen Gruppe 3\Gruppe III (05.12.17) Weitere am Segment vergebene Codes: Nach-Tod-Existenz\Vorstellungen des Wesens nach dem Tod
	Rike	Boah, jaa, der ist voll schön.	
	Paul	Der ist voll krass. Und da gibt es eben diese alte Oma da. Das ist so ein hawaiianischer Film. Und die Oma stirbt dann und ihr Geist fliegt dann quasi aus dem Fenster und sie wird dann als Rochen wiedergeboren. Und dann ist sie halt ein riesiger Geisterrochen. Aber...	

Rike	Und sie hilft dann ihrer Tochter, nee, ihrer Enkelin noch so.	
Paul	Ja genau.	
Rike	Sie erscheint dann immer so als Geisterhauch, also als sternenförmiger Rochen halt oder am Himmel so Gesicht (. .) und dann redet sie mit ihr.	
Paul	Ja. Ja, das ist halt eine gute Vorstellung so und ähm, ja, so könnte es ablaufen. Was ich aber eigentlich noch sagen wollte, dass ist kurz off vom Thema, ähm, ach ich sag das später, das ist (. .).	
Also ich denke schon, dass man in den Himmel kommt, aber schon, dass man noch		Code: ● Auferstehung\Auferstehungsvorstellungen der Jugendlichen Gruppe 3\Gruppe III (05.12.17)

irgendwie die Leute sieht	Weitere am Segment vergebene Codes: Himmel\Himmel als Denkmöglichkeit
aber dass man auch die Leute sieht, die schon gestorben sind. So Verwandte irgendwie.	Code: ● Auferstehung\Auferstehungsvorstellungen der Jugendlichen Gruppe 3\Gruppe III (05.12.17)
Oder dass man zum Beispiel, wenn man, ähm, was Böses getan hat, dass man dann zum Geist wird, um dann noch mal was Gutes zu tun, um dann in den Himmel zu kommen.	Code: ● Auferstehung\Auferstehungsvorstellungen der Jugendlichen Gruppe 3\Gruppe III (05.12.17) Weitere am Segment vergebene Codes: Himmel\Himmel als Denkmöglichkeit Sünde\Mensch soll sich um Gutes bemühen Nach-Tod-Existenz\Vorstellungen des Wesens nach dem Tod Gerichtsvorstellung\Vorstellungen vom Himmel/ Paradies
Also ich hatte eine Kinderbibel und da ist er auch geschwebt, also ein normaler Mensch schwebt ja nicht.	Code: ● Auferstehung\Christusbezug der Auferstehung Gruppe 3\Gruppe III (05.12.17)
Und es könnte ja auch sein, weil seine Jünger und ja die anderen Leute haben ihn ja zuerst auch nicht erkannt, dass er vielleicht, also Geister sehen ja auch nicht mehr ganz so aus wie die Menschen,	Code: ● Auferstehung\Christusbezug der Auferstehung Gruppe 3\Gruppe III (05.12.17)

sondern sind weiß oder eher durchsichtig. vielleicht haben sie ihn deshalb auch nicht erkannt. Da können wir jetzt auch rein interpretieren.	
für mich ist Auferstehung jetzt nicht direkt, dass man dann irgendwie wiedergeboren wird, sondern dass einfach der, ähm, tote Körper dann trotzdem noch auf der Erde ist und halt die Seele sozusagen in den Himmel geht	Code: ● Auferstehung\Auferstehungsvorstellungen der Jugendlichen Gruppe 2\Gruppe II (12.12.17) Weitere am Segment vergebene Codes: Himmel\Himmel als Denkmöglichkeit Körperlichkeit der Nach-Tod-Existenz\Unterscheidung zwischen Körper und Geist/ Seele Ewiges Leben\Unsterblichkeit der Seele
dass halt die Seele dann einfach immer auf einen herabschaut	Code: ● Auferstehung\Auferstehungsvorstellungen der Jugendlichen Gruppe 2\Gruppe II (12.12.17) Weitere am Segment vergebene Codes: Ewiges Leben\Unsterblichkeit der Seele
für mich ist Auferstehung eher so 'n schwierigeres Thema, weil ich verbinde damit halt immer die Geschichte von Jesus und so, aber so richtig glauben tu ich daran halt nicht, weil... weiß nicht. Ich find das	Code: ● Auferstehung\Auferstehung als schwer zugängliches Thema Gruppe 2\Gruppe II (12.12.17) Weitere am Segment vergebene Codes: Auferstehung\Christusbezug der Auferstehung

immer sehr schwer.	
ich denk halt, so nach ´m Tod ist es quasi vorbei und dann kommt man, ich kann nicht so richtig sagen, was nach dem Tod ist, aber ich glaub nicht so an Auferstehung, weil, das ist so unvorstellbar für mich. Keine Ahnung.	Code: ● Auferstehung\Auferstehung als schwer zugängliches Thema Gruppe 2\Gruppe II (12.12.17) Weitere am Segment vergebene Codes: Nach-Tod-Existenz\Unsagbarkeit des Nach-Tods/ Nicht-Wissen
Also ich denk auch, dass die Seele geht nach oben und (zeigt auf Bild) diesen hier, die Senkrechte nach oben, also zu Gott und der Körper hier unten der bleibt hier unten, aber die Seele steigt nach oben	Code: ● Auferstehung\Auferstehungsvorstellungen der Jugendlichen Gruppe 2\Gruppe II (12.12.17) Weitere am Segment vergebene Codes: Körperlichkeit der Nach-Tod-Existenz\Unterscheidung zwischen Körper und Geist/ Seele Ewiges Leben\Unsterblichkeit der Seele
weil für mich ist Auferstehung eigentlich, also damit verbinde ich eigentlich Jesus, weil ich mir nicht so wirklich unter der Auferstehung, also weil ich mich nicht so damit identifizieren kann. Ich kann mir nicht vorstellen, dass ich halt nach dem Tod wieder auferstehe oder dass ich halt in den Himmel komme.	Code: ● Auferstehung\Christusbezug der Auferstehung Gruppe 2\Gruppe II (12.12.17) Weitere am Segment vergebene Codes: Himmel\Himmel als nicht vorstellbar Auferstehung\Auferstehung als schwer zugängliches Thema

weil ich mir nicht so wirklich unter der Auferstehung, also weil ich mich nicht so damit identifizieren kann.	Code: ● Auferstehung\Auferstehung als schwer zugängliches Thema Gruppe 2\Gruppe II (12.12.17) Weitere am Segment vergebene Codes: Auferstehung\Christusbezug der Auferstehung
Ich kann mir nicht vorstellen, dass ich halt nach dem Tod wieder auferstehe oder dass ich halt in den Himmel komme	Code: ● Auferstehung\Auferstehung als schwer zugängliches Thema Gruppe 2\Gruppe II (12.12.17) Weitere am Segment vergebene Codes: Himmel\Himmel als nicht vorstellbar Auferstehung\Christusbezug der Auferstehung
Und ähm einerseits zeigt das so, dass das Leben halt so abläuft, aber die Auferstehung dann, weil's so viele sind, so für immer ist.	Code: ● Auferstehung\Auferstehungsvorstellungen der Jugendlichen Gruppe 2\Gruppe II (12.12.17)
ich kann's mir halt nicht so wirklich vorstellen, weil ich glaube halt, dass man sich irgendwie wünscht, dass nach 'm Tod was kommt,	Code: ● Auferstehung\Auferstehung als schwer zugängliches Thema Gruppe 2\Gruppe II (12.12.17) Weitere am Segment vergebene Codes: Tod\Angst vor dem Tod
aber man wünscht sich halt, dass man aufersteht oder so.	Code: ● Auferstehung\Auferstehungsvorstellungen der Jugendlichen

	Gruppe 2\Gruppe II (12.12.17) Weitere am Segment vergebene Codes: Persönliche Dimension von Sterben und Tod\Negative Gefühle zum Tod

Abb. 31: Liste der Codings zum Code „Auferstehung“ mit weiteren am Code vergebenen Textsegmenten

Die Liste verdeutlicht mit Blick auf die weiteren an den Textsegmenten vergebenen Codes, dass die Vorstellungen zur Auferstehung häufig zugleich als schwer zugängliches Thema empfunden werden. Gleichwohl gibt es Schüleraussagen, die die Auferstehung als bedeutsam beschreiben. Zunächst sollen die Subcodes nochmal aufgeschlüsselt werden:

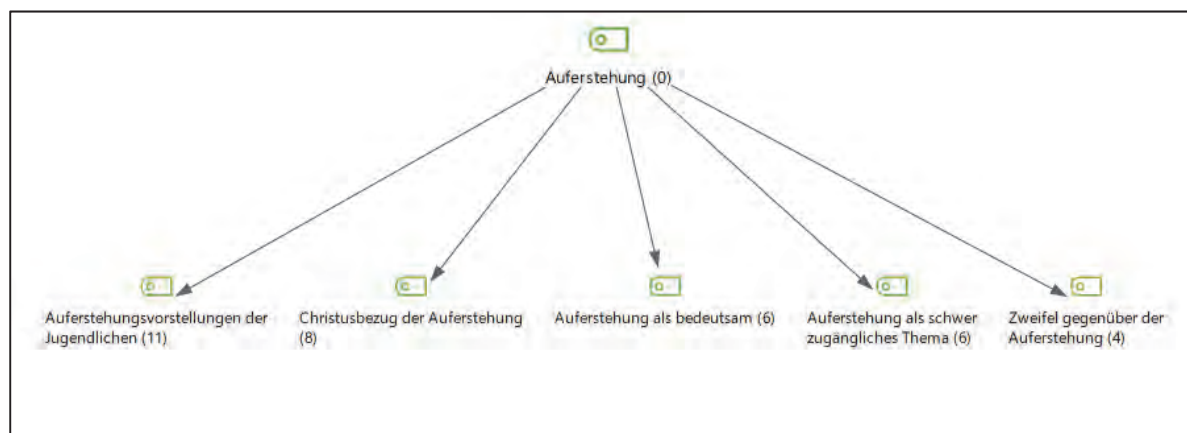


Abb. 32: Hierarchisches Code-Subcode-Modell zum Thema Auferstehung

Bei insgesamt elf Codings zu den Vorstellungen der Jugendlichen von der Auferstehung (die sowohl positive, neutrale wie auch negative umfassen), gibt es zugleich sechs Codings zur Auferstehung als schwer zugängliches Thema sowie vier zu Zweifeln gegenüber der Auferstehung. Diese sollen inhaltlich näher betrachtet werden. Die Auferstehungsvorstellungen der Jugendlichen lassen sich zunächst grob in Ablehnung, Infragestellen und Zustimmung einteilen. Ablehnende Haltungen gehen darauf zurück, dass die Jugendlichen die Auferstehung für nicht vorstellbar oder unrealistisch halten. Meistens liegen der Ablehnung naturalistische oder rationalistische Deutungen zugrunde. Diese können ebenso dafür sorgen, dass die Auferstehung zwar nicht dezidiert abgelehnt, aber in Frage gestellt wird. Die Möglichkeit der Auferstehung wird ebenso in Erwägung



gezogen wie ihre Unwahrheit. Einige Jugendliche können nicht verbalisieren, weswegen sie nicht an die Auferstehung glauben. Sie sind ratlos und suchend. Dabei ist ferner zu unterscheiden, ob sie sich damit im exklusiven Sinne auf die Auferstehung Jesu beziehen oder im inklusiven Sinn auf die Auferstehung im Allgemeinen. Die Jugendlichen kommen anhand von Bildkarten ins Theologisieren zu ihren Auferstehungsvorstellungen. Dabei thematisieren sie auch den Aspekt der Exklusivität und Inklusivität:



Stella	Also, das ist das Bild und für mich ist Auferstehung jetzt nicht direkt, dass man dann irgendwie wiedergeboren wird, sondern dass einfach der, ähm, tote Körper dann trotzdem noch auf der Erde ist und halt die Seele sozusagen in den Himmel geht. Deswegen auch diese Leiter. Und die Wolke fand ich gut. Deswegen, und das halt die Seele dann einfach immer auf einen herabschaut und so.
Studierende	Also für dich ist das auch so 'ne klare Trennung: der Körper verwest und die Seele... Kann sich da denn jemand zuordnen?
Florian	Ja, also ich würde das auch sagen. Also, auf meinem Bild ist das jetzt ein bisschen anders, da geht der Körper dann mit. Aber ich denke, das ist eher so, weil man das ja eher schlecht darstellen kann – eine Seele. Und das, deswegen denk ich auch, dass das hier so weiß umrandet ist, dass das halt auch die Seele ist, die da auch emporsteigt.
Studierende	Mhm. Also, ihr dürft gerne, wenn ihr da Kommentare oder Fragen zu habt, gerne einfach los reden, ne und dazu was sagen.
Emily	Also ich find, für mich ist Auferstehung eher so 'n schwierigeres Thema, weil ich verbunde damit halt immer die Geschichte von Jesus und so, aber so richtig glauben tu ich daran halt nicht, weil... weiß nicht. Ich find das immer sehr schwer.
Studierende	Glaubst du generell nicht an die Auferstehung oder nicht an unsere Auferstehung oder auch nicht an die von Jesus? Auf was beziehst du da?
Emily	Generell irgendwie nicht so. Also, ich denk halt, so nach 'm Tod ist es quasi vorbei und dann kommt man, ich kann nicht so richtig sagen, was nach dem Tod ist, aber ich glaub nicht so an Auferstehung, weil, das ist so unvorstellbar für mich. Keine Ahnung.
Studierende	Aber, wenn du dich jetzt auch für das Bild (Florians) entschieden hättest, hättest du dann auch so diese ähnliche Bedeutung, dass der Körper mit in den Himmel geweht wird, oder?
Emily	Ja. Also, der ist, liegt ja dann zwar noch hier auf der Erde, aber schon, dass man so komplett mit hochgeht.
Bentke	Ja, also ich hab das Gefühl. Also ich denk auch, dass die Seele geht nach oben und (zeigt auf Bild) diesen hier, die Senkrechte nach oben, also zu Gott und der Körper hier unten der bleibt hier unten, aber die Seele steigt nach oben.
Studierende	Mhm. Und deswegen auch dieser helle Strahl? Möchte da noch jemand was zu sagen?

Unter den zustimmenden Aussagen der Jugendlichen finden sich unterschiedliche Interpretationen: Einige Jugendliche sehen Auferstehung als Zeichen für die Gottessohnschaft oder interpretieren sie als Beweis für Gottes Existenz. Durch die Auferstehung wird Jesu Bedeutung erst deutlich, so merkt ein Schüler an. Auferstehung wird von mehreren Schüler/innen als ein Sein bei Gott oder im Himmel verstanden (wobei noch zu unterscheiden ist, ob mit Himmel ein konkreter Ort oder eine abstrakte Vorstellung bezeichnet wird). Viele Jugendliche unterscheiden zwischen Körper und Seele, wobei die Auferstehung von vielen Jugendlichen als Auferstehung der Seele gedeutet wird. Für einige Jugendliche geht die Auferstehung mit einem Wiedersehen mit bereits Verstorbenen einher. Folgendes Beispiel zeigt, dass

manche Jugendliche sich vorstellen, dass durch die Auferstehung eine Verbindung zur diesseitigen Welt bestehen bleibt:



Paul	Also, ähm, ich weiß nicht, ob ihr den Film Vaiana kennt, diesen Disneyfilm. Der ist...
Rike	Boah, jaa, der ist voll schön.
Paul	Der ist voll krass. Und da gibt es eben diese alte Oma da. Das ist so ein hawaiianischer Film. Und die Oma stirbt dann und ihr Geist fliegt dann quasi aus dem Fenster und sie wird dann als Rochen wiedergeboren. Und dann ist sie halt ein riesiger Geisterrochen. Aber...
Rike	Und sie hilft dann ihrer Tochter, nee, ihrer Enkelin noch so.
Paul	Ja genau.
Rike	Sie erscheint dann immer so als Geisterhauch, also als sternenförmiger Rochen halt oder am Himmel so Gesicht (...) und dann redet sie mit ihr.
Paul	Ja. Ja, das ist halt eine gute Vorstellung so und ähm, ja, so könnte es ablaufen. Was ich aber eigentlich noch sagen wollte, dass ist kurz off vom Thema, ähm, ach ich sag das später, das ist (. .).
Ich	Also ist die Auferstehung für euch schon, dass man hier in dieser Welt noch präsent ist, in der Richtung und irgendwie noch über die anderen Menschen wacht, also ihnen hilft.
Rike	Ja.
Ich	Gibt es noch andere Ideen zu der Auferstehung, also wie kann man sich das noch vorstellen?
Lara	Also ich denke schon, dass man in den Himmel kommt, aber schon dass man noch irgendwie die Leute sieht, also...
Rike	Die, die noch leben.
Lara	Ja genau, aber dass man auch die Leute sieht, die schon gestorben sind. So Verwandte irgendwie.

In einem Theologischen Gespräch wird die Auferstehung von den Jugendlichen als Kern des christlichen Glaubens deklariert. Die Jugendlichen sagen, die Auferstehung sei „der elementare Teil der ganzen Bibel“, „ein wichtiger Teil, (...) somit einer der wichtigsten“, „Schlüsselpunkt des Christentums“. Sie stufen die Auferstehung als bedeutender ein als Jesu Geburt, deuten somit den christlichen Glauben im Ganzen von der Auferstehung her, was eine beachtliche theologische Deutung ist. Hier wird die Fähigkeit der Jugendlichen zu komplexen theologischen Deutungen deutlich. Sie entschlüsseln die Bedeutung der Auferstehung für den christlichen Glauben insgesamt.

Marlene	Also die Auferstehung ist ja eigentlich der elementare Teil der ganzen Bibel, also da hatten die ja gesagt, dass ist der Höhepunkt der Geschichte oder so.
Studierende	Des Neuen Testaments.
Marlene	Okay. Ahm und ähm, die Auferstehung ist ja eigentlich nur das Zeichen, dass Jesus wirklich Gottes Sohn war und wenn man das jetzt leugnet, also nicht betrachtet, dann, dann, darauf bau ich ja die komplette Religion auf, das heißt, man kann eigentlich nicht glauben, ohne an das, also an die Auferstehung zu glauben.
Studierende	Theo, du hattest dich eben gemeldet.
Theo	Ja, weil das ein Beweis für Gottes Existenz ist.
Studierende	Kann man so hinstellen.
Studierende	Ahm. Könnt ihr das denn nachvollziehen?
Studierende	Also würdet ihr, würdet ihr sagen, dass das tatsächlich so ist, dass das der elementare Teil dieser, also des Christentums ist, der Religion, unserer Religion, oder würdet ihr sagen „Och, für mich persönlich ist das jetzt eigentlich nicht so wichtig. Ich find zum Beispiel wichtiger, dass....“ keine Ahnung
Studierende	Jesu Geburt.
Studierende	Genau Jesus geboren wurde, anstatt gestorben ist oder die Taufe ist doch viel wichtiger, egal ob Jesus nun da war oder nicht oder Zusammengehörigkeit, viele sagen ja auch durch die Gemeinde und die Gemeinschaft macht, dass macht halt das Christentum oder diese Religion aus. Jessi?
Jessica	Ich find schon, dass das ein wichtiger Teil ist, also somit einer der wichtigsten.
Studierende	Kannst du das auch genauer begründen? So für dich so ganz... wie gesagt, locker.
Jessica	Ja, ich weiß nur nicht wie ich das sagen soll. Da muss ich nochmal drüber nachdenken.
Studierende	Okay (nickt Karl zu)
Karl	Naja, im Grunde ist so eine Geburt ja nix besonderes, aber diese Auferstehung ist ja schon einzigartig und das erste Mal, so wurde das beschrieben, also, auch, musste was dahinter stecken, denn es kann ja nicht einfach so passieren, also ist es für mich schon so ein Schlüsselpunkt des Christentums.
Studierende	Marlene?
Marlene	Also, ich find das schon wichtig, weil er erst dadurch wurde ja bewiesen, dass er Gottes Sohn ist und somit ist er erst dadurch wirklich eine wichtige Persönlichkeit für den Glauben geworden. Wenn ja er jetzt nicht auferstanden wäre, dann wäre auch die Geburt jetzt nichts sonderlich Spannendes gewesen. Sondern dann wäre da einfache in Leben gewesen, von einem Typen, der rumläuft und gute Dinge tut. Das ist schön und gut, aber durch die Auferstehung wird es ja erst eine, jetzt fehlt mir ein Wort... ich finde es nicht, ihr wisst was ich meine.
Jessica	Such es!

5.2.1.6 Ewiges Leben

Die Vorstellungen vom Ewigen Leben sind nicht eindeutig abgrenzbar von denen der Nach-Tod-Existenz oder der Auferstehung. Der Code ist aus der verwendeten Semantik der Jugendlichen entstanden. Nur wenn sie sich eindeutig auf die Auferstehung beziehen, wurden die Textsegmente dem Code Auferstehung zugeordnet, um Vorstellungen nicht fälschlicherweise unter Auferstehung zu subsumieren, wenn die Schüler/innen anderes damit bezeichnen. Zunächst sei ein Blick auf die Subcodes geworfen, die dem Code Ewiges Leben zugeordnet sind:

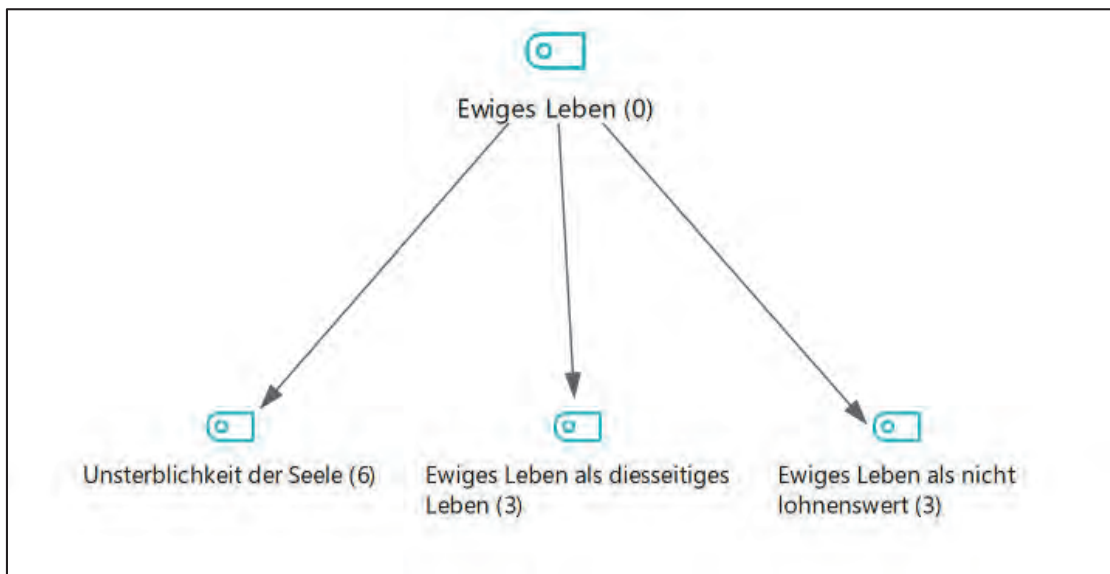


Abb. 33: Hierarchisches Code-Subcode-Modell zum Thema „Ewiges Leben“

Um die Deutungen zum Ewigen Leben zu entschlüsseln, muss wie bei den vorherigen Codes auch unterschieden werden, ob die Schüler/innen es verstehen als Leben, das sich biologisch-physisch im Diesseitigen ewig fortsetzt oder im theologischen Sinne als jenseitig. Im besten Fall wird gar kein Dualismus aus Diesseits und Jenseits aufgemacht, sondern die Ewigkeit wird als zeitjenseitig, im theologischen Sinne ewig verstanden¹¹²⁶. Die Jugendlichen deuten Ewiges Leben jedoch häufig als sich ewig fortsetzendes irdisches Leben. Ausgehend von dieser Vorstellung wird das Ewige Leben als nicht erstrebenswert aufgefasst, was die Analyse des folgenden Transkripts zu erkennen gibt:

¹¹²⁶ Vgl. dazu Kapitel 1.3.

Lasse	Ahm, also ich glaub ja, dass wenn man bis in die Ewigkeit lebt, dass es einfach langweilig werden würde irgendwann, ähm, also hat schon alles gesehen, alles gemacht, das wäre ziemlich langweilig und ähm auch 'n Grund, warum man halt nach der Unsterblichkeit forscht, vielleicht so 'n bisschen als Herausforderung, dass man halt dann, wenn, der Tod ist quasi sieht man als das an was man eigentlich ungänglich, unumgänglich ist, was man nicht umgehen kann und man sieht das halt mehr so als Herausforderung, wenn man den Tod umgangen, also wenn man den Tod annullieren kann quasi, dass man quasi ziemlich stark ist, also ziemlich mächtig ist und dann man eigentlich alles geschafft hat.
Studierende	Hm, ja, das ist so die eine Sache, auf die wir keinen Einfluss haben, ne?!
Annika	Ich glaube, es ist sogar ziemlich eklig unsterblich zu sein, weil man hat ja einen natürlichen Verfaulungsprozess. Und den wird man nicht aufhalten können, denk ich mal, man altert ja trotzdem weiter. Und ich fand's ziemlich eklig als Skelett mit 'n paar Haut- und Muskelfetzen durch die Gegend zu laufen. Ich glaube, das ist einfach nicht schön. Also stell ich mir jetzt nicht unbedingt attraktiv vor.
Studierende	Ja, also wie das umgesetzt wird mit der Unsterblichkeit wissen wir jetzt nicht. Ja okay, weiter.
Nick	Ja, also ich wollte halt nur noch zu (...) dazu ergänzen, weil das würde halt ja, wenn man von Unsterblichkeit redet, redet man ja von Unsterblichkeit in einem Körper, also in einem physischen Körper und das ist dann halt eher sowas, was man nicht haben wollte, sondern halt was man halt bestrebt ist, denk ich mal, die Unsterblichkeit der Seele, woran ich dann auch glaube. Und deswegen halt wenn man in einem Körper bleibt und dort unsterblich ist und für die Ewigkeit lebt, also dass sich das gar nicht lohnen würde.
Studierende	Du hast damit jetzt das Schlusswort gemacht, weil wenn wir auf die Uhr gucken ist die Stunde rum (lacht). Wir haben euch ein bisschen von eurer Pause genommen, das tut uns wirklich leid. Ähm, ich hoffe... Nächstes mal wird's besser. Ja, danke.

5.2.1.7 Himmel

Die folgende Liste soll einen Überblick bieten über die Vorstellungen der Jugendlichen vom Himmel als Ort nach dem Tod. Die Zuweisung der weiteren an den Textsegmenten vergebenen Codes zeigt, dass der Himmel der Ort sein kann, an dem sich die Jugendlichen eine Weiterexistenz nach dem Tod denken. Ob der Himmel dabei räumlich oder symbolisch verstanden wird, bleibt weitgehend ungeklärt. Daher soll dieser Code hier nicht näher ausgeführt werden.

ob es jetzt so direkt der Himmel sein wird, kann ich immer noch nicht konkret sagen,	Code: ● Himmel\Himmel als nicht vorstellbar Gruppe 3\Gruppe III (19.12.17) Weitere am Segment vergebene Codes: Himmel\Himmel als Denkmöglichkeit

	Nach-Tod-Existenz\Weiterexistieren als Möglichkeit nach dem Tod
Und ich nehme auch mit, ähm, dass ich jetzt eine konkretere Vorstellung habe vom Himmel, die mir auch gefällt. Ähm also ja in Ansätzen habe ich sie mir auch schon so vorgestellt.	Code: ● Himmel\Himmel als Denkmöglichkeit Gruppe 3\Gruppe III (19.12.17)
Also ich denke schon, dass man in den Himmel kommt, aber schon, dass man noch irgendwie die Leute sieht, also...	Code: ● Himmel\Himmel als Denkmöglichkeit Gruppe 3\Gruppe III (05.12.17) Weitere am Segment vergebene Codes: Auferstehung\Auferstehungsvorstellungen der Jugendlichen
Oder dass man zum Beispiel, wenn man, ähm, was Böses getan hat, dass man dann zum Geist wird, um dann noch mal was Gutes zu tun, um dann in den Himmel zu kommen.	Code: ● Himmel\Himmel als Denkmöglichkeit Gruppe 3\Gruppe III (05.12.17) Weitere am Segment vergebene Codes: Auferstehung\Auferstehungsvorstellungen der Jugendlichen Sünde\Mensch soll sich um Gutes bemühen Nach-Tod-Existenz\Vorstellungen des Wesens nach dem Tod Gerichtsvorstellung\Vorstellungen vom Himmel/ Paradies
aber wäre das nicht unfair, wenn halt jeder, egal was er	Code: ● Himmel\Himmel als Paradies Gruppe 3\Gruppe III (05.12.17)

gemacht hat, sofort ins Paradies, in Himmel kommt?	Weitere am Segment vergebene Codes: Gerichtsvorstellung Gerichtsvorstellung\Unterscheidung in Gut und Böse
dass einfach der, ähm, tote Körper dann trotzdem noch auf der Erde ist und halt die Seele sozusagen in den Himmel geht	Code: ● Himmel\Himmel als Denkmöglichkeit Gruppe 2\Gruppe II (12.12.17) Weitere am Segment vergebene Codes: Körperlichkeit der Nach-Tod-Existenz\Unterscheidung zwischen Körper und Geist/ Seele (Gewicht: 0) Auferstehung\Auferstehungsvorstellungen der Jugendlichen Ewiges Leben\Unsterblichkeit der Seele
Ich kann mir nicht vorstellen, dass ich halt nach dem Tod wieder auferstehe oder dass ich halt in den Himmel komme.	Code: ● Himmel\Himmel als nicht vorstellbar Gruppe 2\Gruppe II (12.12.17) Weitere am Segment vergebene Codes: Auferstehung\Christusbezug der Auferstehung Auferstehung\Auferstehung als schwer zugängliches Thema

Abb. 34: Liste der Codings zum Code „Himmel“ mit Übersicht der weiteren am Segment vergebenen Codes

5.2.1.8 Gerichtsvorstellungen

Eine Schülergruppe setzt sich vor allem intensiv mit Gerichtsvorstellungen auseinander. Der Code ist vor allem deswegen zu bedenken, weil ein Zusammenhang mit dem Code Himmel besteht. Die Jugendlichen in der Gruppe deuten die Hölle als Gegenpol zum Himmel und nehmen eine Unterscheidung in Gut und Böse vor. Dabei besteht kein unmittelbarer Zusammenhang zu den Todes- und Auferstehungsvorstellungen. Gottes Möglichkeiten des Eingreifens in Fragen des Gerichts nach dem Tod wird von den Jugendlichen als gering eingeschätzt. Wenn Gottes Allmacht vorausgesetzt wird, dann müsste Gott auch über das Gericht und die Hölle verfügen, so die Schüler/innen, jedoch bezweifeln sie Gottes Allmacht. Da das Thema in den analysierten Daten keine spezifischen Zusammenhänge zu den Todes- und Auferstehungsvorstellungen aufweist, soll es an dieser Stelle bei einer Übersicht über die Codes und Subcodes zum Thema bleiben:

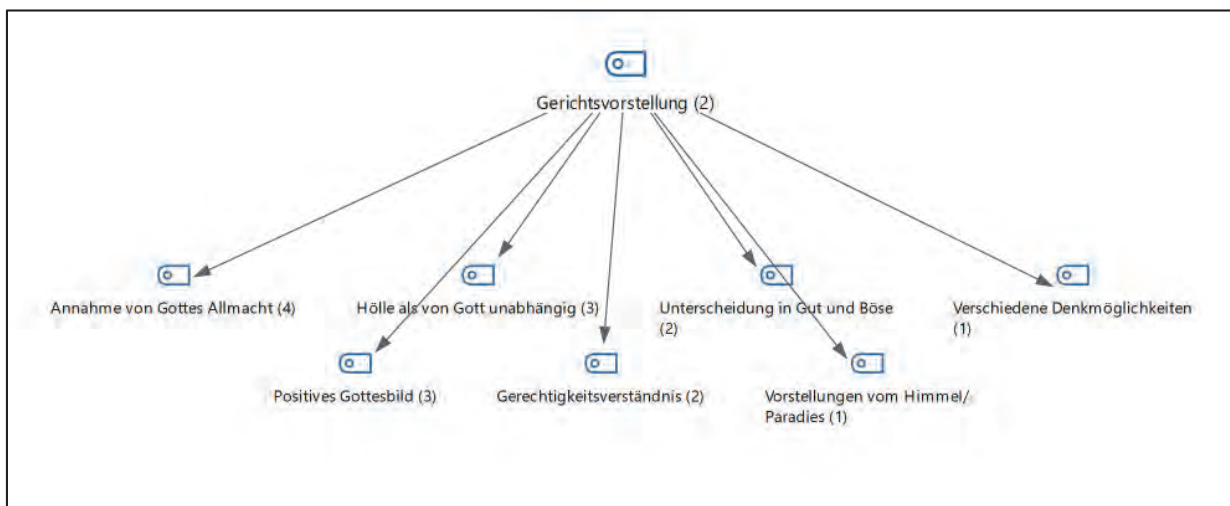


Abb. 35: Hierarchisches Code-Subcode-Modell zum Thema „Gerichtsvorstellungen“

5.2.1.9 Sünde

Die Schüler/innen der zweiten Gruppe befassen sich intensiv mit dem Sünden- und Gerechtigkeitsbegriff. Einerseits treffen sie Aussagen wie: „Ich denke, dass wir jetzt nicht in der Pflicht stehen, sündfrei zu leben“, betonen aber gleichsam, dass man sich um Sündenfreiheit bemühen sollte. Sünde wird nicht als entscheidendes Merkmal für die Auferstehung verstanden. „Also, aber ich denk, dass es eher nicht sehr tragisch ist, wenn man sündigt. Aber man sollte es tr... man sollte trotzdem darauf achten, weil das schon n' wichtiges Gut für uns ist, dass wir sün... dass es nicht schlimm ist, also nicht unbedingt sehr tragisch ist. Da sollte man schon sorgsam mit umgehen.“ Da der explizite Bezug zur Auferstehung und des stellvertretenden Sühnetods Jesu am Kreuz nicht näher ausgeführt wird, wird diese Kategorie ebenso wie die der Gerichtsvorstellungen hier nicht weiter vertieft. Die Studierenden hätten in ihrer Rolle als stimulierende Gesprächspartner/innen entsprechende Impulse setzen und den Zusammenhang herstellen können.

5.2.1.10 Rechtfertigung

In den Theologischen Gesprächen zur Rechtfertigungslehre, lassen sich ähnliche Argumentationslinien finden wie in Bezug auf Sünde. Gute Taten werden nicht als konstitutiv für ein Angenommensein von Gott betrachtet. Die Jugendlichen erachten den Glauben als wichtiger als gute Taten: „Ja, weil man dann nicht so gezwungen ist so Dinge zu machen, um vor Gott gut zu sein, sondern man durch seinen Glauben gut ist“. Gleichwohl halten sie moralisch-ethisches Verhalten für wichtig. Auch in dieser Kategorie bleibt der explizite Bezug zur Auferstehung aus, weswegen auf eine Vertiefung verzichtet wird.

5.2.1.11 Expliziter Bibelbezug

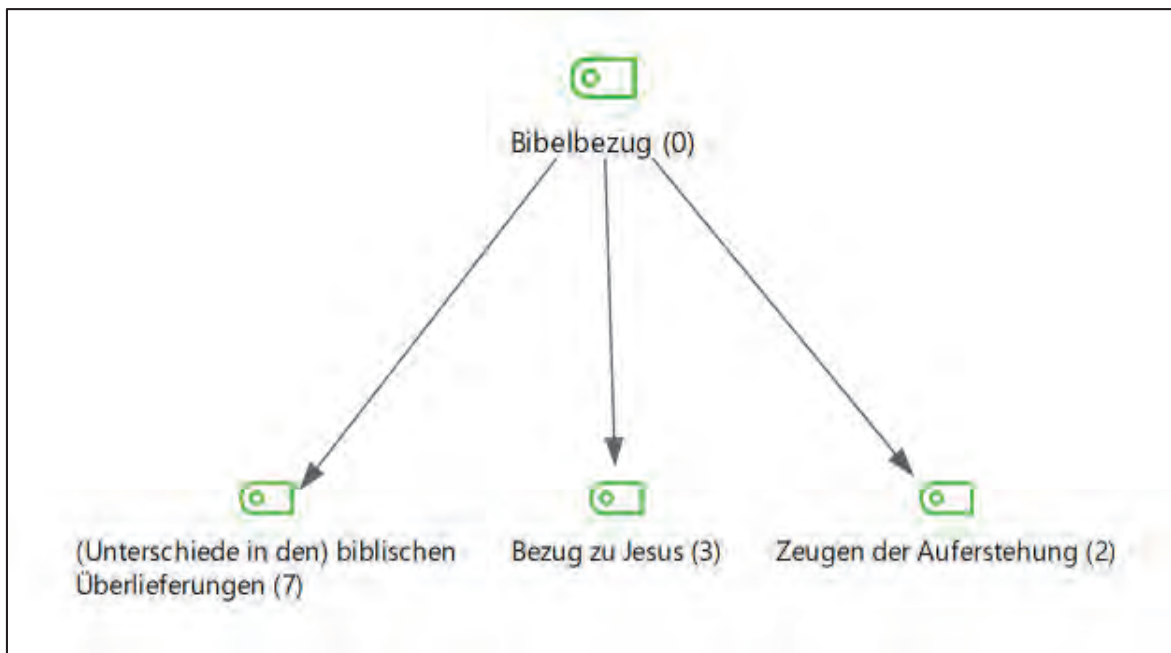


Abb. 36: Hierarchisches Code-Subcode-Modell zum Thema „Bibelbezug“

Das Code-Subcode-Modell zeigt, dass die Themen Tod und Auferstehung mit christologischen Bezügen in Verbindung stehen. Vor allem die Unterschiede in den Auferstehungserzählungen der Evangelien interessieren die Jugendlichen, was das folgende Theologische Gespräch zeigt:

5 ..(Unterschiede in d ..Zeugen der Aufer ..(Unterschiede in der ..(Unterschiede in der	Paul	Also, und wie kann das sein? Weil wenn doch zwei Leute von dem gleichen Ereignis, also ich meine, so kleine Unterschiede wie zwei Männer oder zwei Wachmänner, das ist, aber so, dass die Jünger sich in der Emmaus .. Wüste, oder dass (..) die Jünger sich mit ihm treffen, oder auch in Galiläa. Wie kann das sein?
	Rieke	Und die Handlung ist ja auch unterschiedlich.
	Studierende	Na ja, da muss man ja gucken, wann, da muss man erst mal gucken, wer die Evangelien verfasst hat. Wisst ihr das?
	Rieke	Lukas und Matthäus.
	Studierende	Genau (allgemeines Lachen). Und wisst ihr auch ungefähr, wann das passiert ist? (Pause und Kopfschütteln) Oder wann die gelebt haben, die Evangelisten? (Erneut Kopfschütteln) Also man sagt, dass das Markusevangelium das älteste Evangelium ist. Das ist so ungefähr 70 nach Christus entstanden. Ähm, Matthäus und Lukas sind da so 'n bisschen im Mittelfeld, so 80, und dann haben wir Johannes glaub ich so 90 nach Christus. Also wir haben da 'ne ganz schöne... Ja also innerhalb von den 20, 25 Jahren sind die Evangelien entstanden. Und, wir wissen ja, dass Jesus ungefähr um das Jahr 30 verstorben ist. Könnt ihr euch die Frage dann schon, oder zum Teil auch schon mal selbst beantworten, die gerade gestellt wurde? Leonie?
	Leonie	Also, vielleicht, ähm ... haben, also das haben ja bestimmt die (..) denen erzählt. Und kommt darauf an, wer es denen erzählt hat. Ähm, auch was die gehört haben oder auch ob Leute noch was dazu gedichtet haben. Oder auch, ja. Also ich denke, dass äh Markus vielleicht sogar am wahrsten sein könnte, weil's eben so relativ nah dran noch war im Verhältnis zu Johannes oder so (leiser werdend).

Y ..(Unterschiede in der ..(Unterschiede in der ..(Unterschiede in d ..Zeugen der Aufer	Paul	Auch das, wie heißt das? Stille Post, wo dann, äh, irgendwie immer jemand noch was Neues dazu, also einfach, weil man vielleicht was Neues hört oder weil man, ähm, andere Sachen gewichtet. Und deswegen kann sich natürlich die Geschichte verändern. Die Frage ist halt nur wirklich, so bei 'ner Wüste oder nicht Wüste, das ist...
	Studierende	Also was ihr beide sagt ist auf jeden Fall total richtig. Es ist halt dort schon, äh, sehr viel länger her. Wir haben also mindestens 40 Jahre. Das ist dieses Stille-Post-Prinzip. Ist wirklich, also ich meine das ist halt wirklich nur mündlich, ähm, übertragen worden, ne. Wenn dann nach 40, 50, 60 Jahren jemand das zum ersten mal aufschreibt, ist natürlich da ganz viel dazugekommen von den Leuten. Oder jeder findet auch was anderes wichtig. Das ist glaube ich auch der Punkt: Sagt denn Matthäus, dass die Emmausjünger zum Beispiel nicht Jesus begegnet sind? Also, dass falsch ist, was Lukas hier schreibt? (Kopfschütteln und Pause) Rieke?
	Rieke	Nö, er sagt halt einfach nur, wie er's dann wahrscheinlich erzählt bekommen hat. Ähm, vielleicht sind das halt auch einfach verschiedene Sichten .. von den ganz verschiedenen Menschen.
	Studierende	Paul.
	Paul	Oder es ist vielleicht so, ähm, .. dass beides in, also vielleicht ist ja einfach dieses in der Wüste begegnen und in Galiläa treffen, das ist ja. Das schließt sich ja nicht gegenseitig aus. Kann ja beides passiert sein, oder vielleicht, ja. Oder beides so ähnlich passiert sein.
	Studierende	Also in Johannes steht das auch noch mal, ähm, dass Jesus äh mehrere Male erschienen ist. Also es kann ja auch sein, dass all diese, äh, Berichte ja auch so stattgefunden haben und jeder andere Schwerpunkte gelegt hat und gesagt: „Ja, dieses das ist jetzt besonders bedeutend für mich.“ Also, so könnte man das auch überlegen.

Die Schüler/innen befassen sich hier mit den Gemeinsamkeiten und Unterschieden in den Evangelien. Durch die Impulse der Studierenden beziehen sie textkritisches Wissen in ihre Überlegungen ein. Dadurch werden die Unterschiede in den Evangelien nicht als Beleg für ihre Falsifizierbarkeit gedeutet, sondern die Jugendlichen erkennen, dass unterschiedliche Umstände der Entstehung der Evangelien zu inhaltlichen Unterschieden

führen, die keine Infragestellung der Auferstehungsbotschaft zur Folge haben müssen.

5.2.12 Nahtoderfahrung

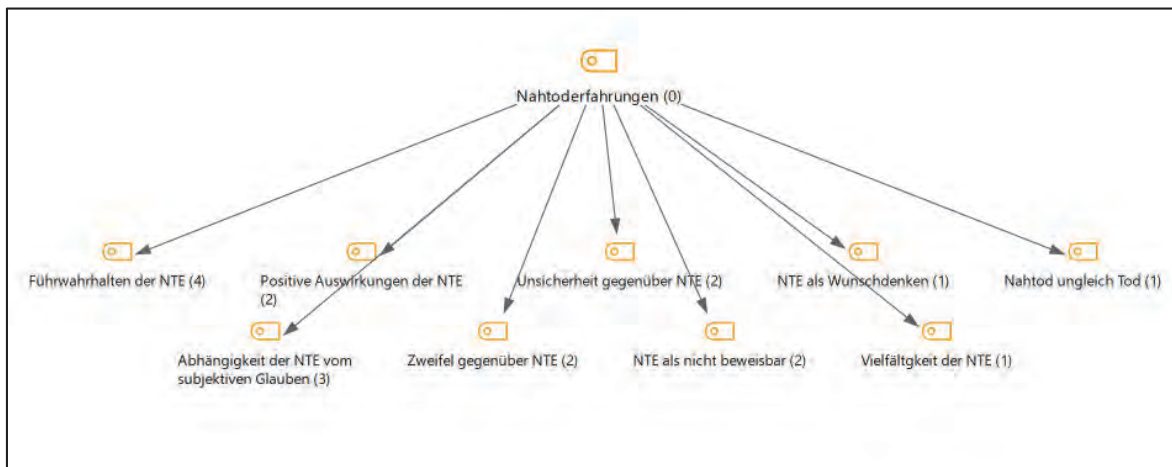


Abb. 37: Hierarchisches Code-Subcode-Modell zum Thema „Nahtoderfahrungen“

Dem Code-Subcode-Modell zu den NTE ist zu entnehmen, dass die Subcodes breit gefächert sind. Das Thema NTE stößt bei den Schüler/innen auf großes Interesse, vor allem weil es vermeintlich die Verbindung von Wissen und Glauben zulässt. Es gelingt den Schüler/innen aber auch, die Grenzen der Erklärbarkeit der NTE aufzuzeigen, was die Analyse des folgenden Gesprächs verdeutlicht. Die Jugendlichen befassen sich darin mit Personen, die von Nahtoderfahrungen berichten:

Emily	Also, ich bin mir jetzt nicht so ganz sicher, ob es das so richtig, so gibt, weil man's halt nicht beweisen kann, joa. Aber es erzählen halt (.) also alle erzählen halt sowas. Irgendwas muss da ja dann dran sein, aber so richtig vorstellen, kann ich's mir eigentlich nicht.
Mathilda	Ja, also ich glaub jetzt nicht so wirklich an die Nahtoderfahrung, weil ich finde, da gibt's halt einfach viel zu viele unterschiedliche Versionen und ähm... Wahrscheinlich erleben die Menschen so, wie es ist, zu sterben oder halt so, aber die sind ja noch... keine Ahnung. Also ich glaub nicht, dass die wirklich tot sind oder wirklich wissen, was nach dem Tod kommt, sondern dass die vielleicht einfach wissen, wie sich Sterben anfühlt, aber ja...
Studierende	Mhm.
Florian	Ja, also ich bin jetzt da nicht Mathildas Meinung, weil ich halt denke, dass es wie bei vielem ist, z.B. auch beim Geschmack, ähm, viele Menschen schmecken Dinge ja auch anders und so fühlen sie die Nahtoderfahrung vielleicht auch unterschiedlich. Ähm, und ich denk da auch, also ich denk da auch, dass da schon was dran ist, z.B. auch bei dem Mädchen, ähm, die dann ja voll... vollkommen geheilt wurde. Ich kann mir nicht vorstellen, dass die sich davor ausgedacht hat, dass sie diese Verdauungskrankheit hat. Und dass das...
Studierende	Und ähm, ja, meint ihr, gerade wenn man sich jetzt den ersten Bericht anguckt, der, es war der Motorradfahrer, ähm der ja Atheist ist. D.h. er glaubt ja nicht an Gott. Er ist auch, mein ich, der einzige, der nicht davon erzählt, dass er im Himmel war oder Jesus begegnet ist, sondern einfach eine schwarze Leere gesehen hat. Glaubst ihr denn, dass dann sozusagen diese Nahtoderfahrung doch so 'ne Art Traum ist, die aber geprägt ist durch das Gesellschaftliche oder durch den eigenen Glauben?

5.2.1.13 Suizid

Erfahrungen und Berührungspunkte mit dem Thema Suizid gibt es bei vielen Jugendlichen. Einige beschreiben Suizidalität im eigenen Umfeld wie die folgenden Beispiele zeigen: „Also, meine Mutter ist auch Psychologin und die hat mir auch ein paar Geschichten erzählt, wo sogar ältere Männer oder Frauen sich umgebracht haben. Das ist auch ein sehr sensibles Thema für viele Leute und ich kenn auch jemand der sich umgebracht hat und ja“, so sagt eine Schülerin. Ein Schüler erwähnt, dass er viele Menschen kennt, die sich mit Suizidgedanken befassen: „Also ich hab' noch nie irgendjemanden gekannt, der wirklich Selbstmord begangen hat, aber ich kenne sehr viele Leute, die halt mit diesem Gedanken leider kämpfen müssen“. Besonders an der Forschungswerkstatt hervorzuheben ist darüber hinaus ein Gespräch, in dem eine Schülerin überraschenderweise von ihrer eigenen Suizidalität berichtet. Die Studierenden wie auch ich sind davon vollkommen überrascht. Auch in der Schule war bislang nichts darüber bekannt. Die Schülerin hatte

mehrmals die Schule gewechselt und war erst seit wenigen Monaten in der Klasse. Das war uns zuvor bekannt.

„Emotionen zum Suizid“	Studierende	Also, das, was wir jetzt hier besprechen ist ne (.) sehr ernste Situation und ich wünsche euch allen, dass ihr da auch nicht reinkommt. Chiara?
„Eigene Erfahrungen mit Suizid“ „Eigene Meinungen zu Suizid“	Chiara	Mhh (schaut nach unten auf ihre Hände). Ich weiß nicht, ob das vielleicht hilft zu verstehen, aber (Handbewegung) ich weiß nicht, ob ihr das wusstet, aber ich war halt auch schon in so Situationen ganz oft und (.) ähm (.) ich kann ja ein bisschen was darüber erzählen, damit man's besser verstehen kann (schaut die anderen an). Ja oder nein?
	Studierende	Wenn du das möchtest, gerne.
	Chiara	Also...
	Nick	Okay.
	Studierende	Aber wenn du dich, also (.) ich will's nur vorher sagen (.) es ist ganz dir überlassen, was du davon sagst.

„Umgang mit Suizid“ „Eigene Meinungen zu Suizid“ „Negative Gefühle“	Chiara	Ja weil, ähm, ich find's halt einfach, wenn die Leute es verstehen oder wissen, wie man sich dabei fühlt, dann kann man's vielleicht auch akzeptieren oder mehr besser helfen. Also es ist halt so, ähm, früher wurde ich gemobbt in eigentlich jeder Schule, wo ich war und ähm (.) dann am Anfang war's noch so, dass man aggressiv wird und die Leute schlagen möchte. Man möchte, ähm (räuspert sich) die Leute zurück beleidigen und, ähm, dann kehrt sich das so nach innen. Man hasst sich selber. Man denkt, das ist wahr, was die sagen, man denkt, ähm, man ist nichts wert, man ist wertlos (.). Eh, dann kommt dazu dass man denkt, niemand liebt einen, selbst die eigene Familie hasst einen man kann mit niemandem reden. Man sucht sich vielleicht im Internet Hilfe, aber das bringt einen nicht weiter und ähm (.) dann, eh, ist das halt so, dass man sich so sehr hasst, dass man sich selber verletzen möchte weil man sich nicht mehr so ansehen kann und ähm , dann wird's immer schlimmer und es kommen immer schlimmere Erlebnisse dazu auch mit anderen Menschen und ähm dann hat man auch keine Kraft mehr einfach weiter zu machen und den ganzen Hass, der von einem entgegen kommt oder den man auch gegen sich selber hat Stand zu halten und man möchte nicht mehr kämpfen. Man möchte einfach irgendwie aufgeben und, ähm, nicht mehr da sein, weil es einfacher zu sein scheint, obwohl man weiß, dass es nicht richtig ist sich umzubringen hat man das Gefühl, man würde sich es würde alles besser werden. Es gäbe 'ne bessere Welt da danach oder, ähm, keiner würde einen vermissen und wenn man nicht weiß, dass es dass es einen nicht genug Menschen gibt, die einen lieben, dann hindert einen das auch fast gar nicht daran und ähm bei mir ist es jetzt auch so gewesen, dass ich in der Klinik war zweimal, dann Internat, dann wieder in der Klinik, dann war ich in 'ner Wohngruppe gegangen, wo ich eigentlich nicht freiwillig hingegangen bin. Aber deswegen kenne ich halt diese ganzen Einrichtungen und das ist echt so, man möchte da nicht hin, es hilft einem auch nicht im ersten Moment, aber man kennt die ganzen Strategien, die man anwenden könnte, wenn man wollte. 'S ist halt ein bisschen kompliziert und ja das Ding ist man kann sich nur selber helfen, man muss der Person irgendwie klar machen, dass sie nur selber was verändern kann und niemand anders das für sie tut und ähm ja (schüttelt leicht den Kopf) (murmelt Unverständliches).

Diese offenen Worte der Schülerin sind für alle erst einmal überraschend und bewegend. Im Video zu dieser Unterrichtsstunde ist die emotionale und ruhige Stimmung zu spüren. Die Studierende signalisiert der Schülerin Wertschätzung und bittet die anderen Schüler/innen um einen sensiblen Umgang mit dieser Offenheit der Schülerin. Als erste spontane Reaktion war das sicherlich angebracht. Die Studierende geht dann dazu über, das Thema auf den gesellschaftlichen Umgang mit Suizid zu lenken, also von der persönlichen Ebene weg. Es hätte auch weitere Möglichkeiten zum Umgang mit den Erfahrungen der Schülerin gegeben. Die Studierende hätte die anderen fragen können, wie es ihnen damit ergangen ist oder welche Anmerkungen und Fragen sie dazu haben. Auch hätte man die Schülerin einbeziehen und fragen können, welchen Fortgang des Gesprächs sie sich wünscht. Im Reflexionsgespräch zum Unterricht erklärt die Studierende, dass sie die Schülerin entlasten wollte, indem sie die persönliche Ebene wieder verlässt – ebenfalls eine nachvollziehbare Intention. Die Handlungsoptionen bei akuter Suizidgefährdung gehen auf jeden Fall über die Möglichkeiten des Religionsunterrichts hinaus. Die Studierenden haben nach der Unterrichtsstunde das Gespräch mit mir gesucht (an diesem Tag war ich in einer anderen Gruppe anwesend). Gemeinsam haben wir die Religionslehrerin informiert, die wiederum Einsicht in die Akte nahm und die Schulleitung einbezog. Aus Gründen des vertrauensvollen Umgangs mit diesen sehr persönlichen biographischen Aspekten, soll der Fortgang hier nicht weiter vertieft werden. Bedeutend für die Forschungswerkstatt ist dieses bewegende Gespräch in vielerlei Hinsicht: In der Lerngruppe sorgte die Offenheit der Schülerin dafür, dass die anderen Schüler/innen umso mehr auf sie zugehen, was ein Gewinn für beide Seiten ist.

„Eigene Erfahrung“	Studierende	Finde ich wahnsinnig mutig, dass du das jetzt so erzählt hast, ähm, also ich würde jetzt auch die Gruppe bitten, dass ihr da auch verantwortungsvoll mit umgeht, dass du dich da so geöffnet hast finde ich echt beeindruckend, also Hut ab. Ähm. Ja, ich also mir persönlich hat das jetzt tatsächlich auch gut 'nen Einblick gegeben, also ich glaube besser hätte man's nicht beschreiben können. Ja ähm, du hast angesprochen, dass eben auch das Umfeld 'ne wahnsinnig wichtige Rolle spielt, also ähm, dass du gemerkt hast, die irgendwann hast du das Gefühl man unterstützt dich nicht mehr oder es kommt nichts mehr von außen, dass würde uns auch zum nächsten Punkt bringen, dass wir eben drüber reden wollten, wie man mit Suizid in der Gesellschaft umgeht.

5.2.1.14 Persönliche Dimension von Sterben und Tod

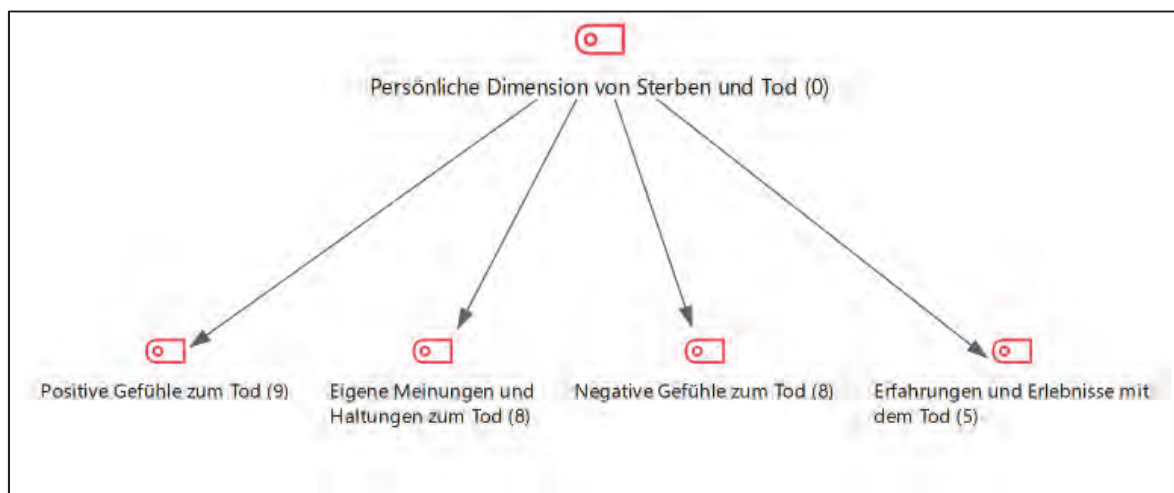


Abb. 38: Hierarchisches Code-Subcode-Modell zum Thema „Persönliche Dimension von Sterben und Tod“

Die Datenanalyse ergibt, dass viele Jugendliche in ihrem Umfeld bereits mit Sterben und Tod in Kontakt gekommen sind, etwa durch Tod von Familienangehörigen: „Also bei meiner Tante war das auch so, die wussten halt quasi schon, dass sie stirbt, also die hatte halt Brustkrebs und die wussten halt, dass sie stirbt (. .) und so ein bisschen halt noch die letzten Tage, so richtig schön machen. Also sie wussten es schon, sie hat's halt quasi hingenommen, dass sie halt stirbt, aber sie wollte halt trotzdem, dass wir die letzten Tage noch alle so voll schön haben und dann nochmal so ´nen schönen Abschluss haben“. Positive und negative Gefühle kommen mit einem Unterschied von einem Subcode annähernd gleich häufig vor. Als

positiv wird der Tod vornehmlich gedeutet, wenn er als Erlösung verstanden wird oder wenn er an positive Jenseitserwartungen geknüpft ist. Negativ sehen die Jugendlichen ihn vor allem, weil mit ihm alle Möglichkeiten und Beziehungen des irdischen Lebens abreißen. Außerdem verbinden sie die Perspektive der Angehörigen mit negativen Gefühlen wie Trauer:

Positive Gefühle	Karl	Ich wollt sagen, dass das dann auch mehr befreiend ist, weil man, wenn man weiß, dass man bald stirbt, ist glaub ich auch so, ... in jeder Form 'ne andre Form von Ungewissheit, dass man nicht weiß, was kommt und dann, wenn man stirbt dann weiß man, okay jetzt ist es ... bald vorbei und ich // das ist so fast beruhigend.
	Studierende	Also kann ich aus deiner Aussage herausziehen, dass der Sterbensprozess an sich nicht immer schrecklich und furchtbar sein muss, sondern auch 'ne gewisse Ruhe mit sich bringt?
Negative Gefühle	Karl	Ja.
	Studierende	Wie sehen das die anderen? ... Ist sterben schlecht? Ist sterben schön?
Positive Gefühle	Karl	Also es ist ja bestimmt schlecht, weil man dann mit der Person ja nichts mehr machen kann. Für die Person die stirbt, nicht wirklich.
	Studierende	Was denken die anderen zu dieser Aussage?
	Jessica	Ja halt, also wie ich schon gesagt hab, wenn man halt einfach leidet, dann denk ich schon, dass das für denjenigen ne Befreiung ist, so von dem ganzen Leid und ... joa.
	Studierende	Mhm ... Wie kann so dieser ganze Prozess des Sterbens ablaufen, also jetzt nicht unbedingt, äh, wie ihr seid jetzt innerhalb von, äh, natürlichen Toden ausgegangen, wie bei Alten oder vielleicht kranken Leuten, aber es gibt ja noch mehr Tode, wie jetzt zum Beispiel in der Literatur.
	Studierende	Also wenn man umgebracht wird, oder einen Autounfall, oder so. Wie ist der Sterbensprozess da?
	Mara	Also bei 'nem Autounfall geht es teilweise ja auch relativ schnell, also teilweise ahnen die Leute ja gar nichts und die fahren dann so und zum Beispiel einmal und so dann fahren die in einen Baum, dann geht das ja relativ schnell. Dann krachen die so dagegen und dann ist es ja eigentlich schon vorbei in den meisten Fällen so, also die haben noch nicht mal Zeit das quasi so, sich darüber Gedanken zu machen, weil es ja einfach so schnell kommt.
Negative Gefühle	Studierende	Sonst noch Gedanken dazu, wenn man unerwartet stirbt?
	Karl	Ich glaub auch, dass es für die Personen, die Sterben noch 'ne Ecke schlimmer, weil die haben sich ja noch nicht richtig (..) verabschieden konnte und die halt nicht vorbereitet ist so.

In folgendem Theologischen Gespräch wird deutlich, dass eine Schülerin zwischen erwartetem und unerwartetem Tod unterscheidet. Ihrer Meinung nach ist der Umgang mit dem Tod leichter, wenn man sich von einem Sterbenden verabschieden kann, als wenn der Tod plötzlich eintritt. In diesem Gespräch konfrontieren die Studierenden die Jugendlichen nicht nur mit Fragen nach Tod und Sterben anderer Menschen, sondern fordern die

Jugendlichen auch dazu heraus, über die eigene Sterblichkeit nachzudenken:

„Positive Gefühl“ „Negative Gefühl“ „Eigene Meinung“ „Eigene Meinung“ „Eigene Meinung“	Jessica	Ahm... ja, vielleicht auch, ähm also, das, was Karl gesagt hat auch auf die, sie beziehen, die, also, Familie und Freunde, weil, ähm, die, für die ist das ja auch ganz plötzlich, wenn man, ähm, wenn man jetzt zum Beispiel von dem Sterbenden weiß, er wird bald Sterben, dann kann ich ja wie gesagt so darauf vorbereiten aber wenn das jetzt so ganz plötzlich passiert, ähm, dann ist das ja auch nicht, ist irgendwie nicht gut (lachen und schulterzucken).
	Studierende	Ja auf jeden Fall... Jetzt könnte man noch drüber nachdenken, was wären denn die Gedanken von den Menschen?
	Studierende	Ja, denkt einfach mal, ihr habt ja jetzt heute Morgen dieses Los bekommen, wo drauf steht, ihr müsst sterben, stellt euch mal vor, ihr geht jetzt zum Arzt, 'ne Routineuntersuchung und er sagt auf einmal: Hier, ihr werdet sterben. Du musst sterben. Wie würdet ihr euch da fühlen?
	Mara	Ich glaube, man würde sich so bisschen denken, warum jetzt halt genau man selber, weil, okay, die Meis-..., man stirbt ja immer, aber die Meisten sterben ja halt später erst so und wenn man dann halt so quasi mit 14 oder 15 stirbt, ist ja schon krass.
	Studierende	Also so die Frage nach dem „Warum ich“, ja?
	Jessica	Ja, also ich glaub, ich wüsste erstmal nicht, wie ich damit umgehen sollte. Ich wüsste auch nicht, wie ich das meinen Freunden oder so, meiner Familie sagen würde. Also ich wär wahrscheinlich ziemlich ratlos oder so.
	Mara	Ich glaub, ich würde es sogar nur so den engsten Leuten aus der Familie sagen, weil den Freunden gegenüber, weil dann würden sich ja alle quasi komplett anders verhalten und dann, wenn alle sich genauso verhalten würden, wie so... wir machen jetzt so besondere Sachen, oder irgendwie sowas, so sind extra nett oder so 'ne extra Behandlung, gerade weil du halt bald stirbst, und werden halt so, sie hätten sich dann verändert und ich glaub, die wollen es dann halt meistens auch einfach noch so ein normales Leben haben und nicht die ganze Zeit so 'ne extra Behandlung bekommen.
	Studierende	Find ich jetzt auf jeden Fall sehr interessant, dass sie wieder so weiter haben möchten wie vorher und das dann einfach so weg fällt (Studierende macht Notizen an der Tafel, Marlene meldet sich).

5.2.1.15 Hoffnung

Das offene Kodieren ergibt, dass sich Hoffnung vor allem in Angstfreiheit zeigt, was untenstehender Liste der Codings entnommen werden kann. Explizite Zitate zur Hoffnung finden sich in der analysierten Datenmenge im Prozess des offenen Kodierens nicht. Das stellt mich vor die Herausforderung, im nächsten Schritt des axialen Kodierens nach Ursachen und Bedingungen dafür zu fragen.

Also ich nehme mit, dass man einfach keine Angst haben muss vor dem Tod oder vor anderen Sachen.	Code: • Hoffnung\Glaube als helfend Gruppe 3\Gruppe III (19.12.17) Weitere am Segment vergebene Codes: Tod\Keine Angst vor dem Tod
dass man nicht davor Angst haben braucht. Dass man davor keine Angst haben braucht und so.	Code: • Hoffnung\Glaube als helfend Gruppe 3\Gruppe III (19.12.17) Weitere am Segment vergebene Codes: Tod\Keine Angst vor dem Tod Tod\Keine Angst vor dem Tod
Ja und dass man keine Angst haben braucht,	Code: • Hoffnung\Glaube als helfend Gruppe 3\Gruppe III (19.12.17) Weitere am Segment vergebene Codes: Nach-Tod-Existenz\Angst durch NTE gemindert Nach-Tod-Existenz\Weiterexistieren als Möglichkeit nach dem Tod Tod\Keine Angst vor dem Tod
Der Glaube kann uns helfen, keine Angst vor dem Tod zu haben	Code: • Hoffnung\Glaube als helfend Gruppe 2\Gruppe II (19.12.17) Weitere am Segment vergebene Codes: Persönliche Dimension von Sterben und Tod\Positive Gefühle zum Tod (Gewicht: 0) Tod\Angst vor dem Tod (Gewicht: 0)

Abb. 39: Liste der Codings zum Code „Hoffnung“

5.3 Zusammenfassung

Beim offenen Kodieren geht es um einen ersten Zugang zu den in der Forschungswerkstatt erhobenen Daten. Die Vorgehensweise ist dabei stark daten- und wenig regelgeleitet, um alle in den Daten vorkommenden Phänomene zu erfassen und die Daten nicht nach bestimmten Kriterien zu selektieren. Aus den Unterrichtsmaterialien und -transkripten konnten zahlreiche Codes gebildet werden. Diese Codes stellen die übergeordneten Themen dar: Tod, Sterben, Nach-Tod-Existenz, Auferstehung, Ewiges Leben, Himmel, Gottesvorstellungen, Sünde, Rechtfertigung, Expliziter Bibelbezug, Nahtoderfahrungen, Suizid, Persönliche Dimension von Sterben und Tod und Hoffnung. Diese Codes sind wiederum in Subcodes, also Unterthemen, aufgeschlüsselt. Insgesamt sind den Codes 219 Codings, also Textsegmente zugeordnet, die eine große Fülle an ersten Zugängen zu den Schülerdeutungen bieten. Zentrale erste Erkenntnisse sind, dass die Erfahrungen mit dem Tod und auch dem Thema Suizid weitreichend sind, die Auferstehung sich für die Jugendlichen häufig als schwer zugänglich erweist, NTE eine große Faszination auf die Jugendlichen ausüben und Angst vor dem Sterben vorliegt, wenn kein Sinn darin entdeckt wird. Zugänge zur Auferstehung können dann gewonnen werden, wenn die Auferstehung nicht bildhaft-wörtlich verstanden wird. Einige Schüler/innen gehen von körperlicher Auferstehung aus, andere stellen sie sich wie ein Aufsteigen der Seele vor und wieder andere interpretieren sie als Sein bei Gott. Hoffnungsentwürfe kommen nur am Rand vor.

5.4 Axiales Kodieren: Wie lassen sich die Kategorien verbinden und konzeptualisieren?

Das offene Kodieren dient dem Aufschlüsseln aller Phänomene in den Daten, von denen nicht alle ausführlich analysiert werden können. Dabei sind viele Codes und Subcodes mit ganz unterschiedlichen inhaltlichen Bezügen entstanden. Das verweist auf die wie auch schon im Grundlagenteil in Kapitel 1 dargestellte große Verflochtenheit des Themas mit vielen verschiedenen Bezügen. Tod und Auferstehung können nicht losgelöst von anderen theologischen und außertheologischen Bereichen betrachtet und thematisiert werden. Die Ergebnisse des offenen Kodierens sind ein Abbild für diese Vernetzung. Den vielen thematischen Bezügen kann im Rahmen dieser Arbeit kaum Rechnung getragen werden. Beim axialen Kodieren werden nun die im offenen Kodieren gewonnenen vielfältigen Kategorien dimensionalisiert, systematisiert und konzeptualisiert. Das heißt, die Codes werden auf Ähnlichkeiten und Unterschiede, Gesetzmäßigkeiten und Konzepte hin untersucht. Dies geschieht durch das in der GT vorgesehene Hin- und Herbewegen in den Daten, also das beständige Vergleichen von Phänomenen und Suchen von übergeordneten Konzepten. Dabei wird nach ursächlichen Bedingungen, Phänomenen, Kontexten, intervenierenden Bedingungen, Strategien und Konsequenzen gefragt¹¹²⁷. Im selektiven Kodieren ist dabei eine Fokussierung auf einzelne ausgewählte Themenbereiche vorgesehen, die mir aus der Perspektive der Leitfragen der Forschung und aus den ersten Erkenntnissen aus dem offenen Kodieren heraus wichtig erscheinen. Nachdem die breite thematische Fächerung hinreichend aufgezeigt werden konnte – ohne bislang angemessen vertieft zu werden – soll nun eine Schwerpunktsetzung erfolgen. Beim offenen Kodieren ergab sich aus der Herangehensweise im Kodierprozess eine starke Fokussierung auf die Dimension der Theologie *der* Jugendlichen. Es gab eine breite Streuung an Themen in den Codes, die die Theologie der

¹¹²⁷ Vgl. Strauss/ Corbin, Grounded Theory, 1996. 78.

Jugendlichen widerspiegeln. Diese Streuung ist wie eben thematisiert auf die vielen Bezüge zum Thema zurückzuführen. Das axiale Kodieren sucht nun darüber hinaus nach kausalen Zusammenhängen zwischen den Kategorien unter Einbezug der Leitfragen mit Fokussierung auf bestimmte für die Forschung relevante Schwerpunkte. Daraus ergibt sich zweierlei: Zum einen werden die Kategorien spezifiziert und inhaltlich auf die Forschungsfragen zugespißt. Zum anderen findet hier ein stärkerer Einbezug der Dimensionen der Theologie *für* Jugendliche und der Theologie *mit* Jugendlichen statt, da auch berücksichtigt wird, welche Rolle die Studierenden einnehmen, wie sie die Theologie *der* Jugendlichen aufgreifen und weiterführen und ähnliches.

Ein Blick auf das Dokumentenvergleichsdiagramm aller ausgewerteten Transkripte und Texte bietet einen ersten Zugang zum axialen Kodieren, weil hier Häufigkeiten und innere Zusammenhänge abgelesen werden können.



Abb. 40: Dokumenten-Vergleichsdiagramm der thematischen Häufigkeiten in den Theologischen Gesprächen

Das Diagramm zeigt, dass je Gruppe und je Unterrichtsstunde meistens ein bis drei Themen dominieren und sich die Verläufe in den Gruppen und Unterrichtsstunden kaum ähneln. Dies lässt sich wie oben bereits erwähnt damit erklären, dass der Unterricht prozessorientiert geplant und aufgebaut wird. Beim axialen Kodieren geht es um die Suche von Hauptphänomenen, also gewissermaßen Achsen, um die die Kategorien angesammelt werden können. Diese Achse scheint nach Interpretation des Dokumenten-

Vergleichsdiagramms nicht im Vergleich der Gruppen und Unterrichtsstunden untereinander zu finden zu sein. Darum soll innerhalb der Theologischen Gespräche über die einzelnen Gruppen hinweg nach Zusammenhängen, ursächlichen Bedingungen, Phänomenen, Kontexten, intervenierenden Bedingungen, Strategien und Konsequenzen gesucht werden, um dies zu konkretisieren: Welche inneren Zusammenhänge weisen die Aussagen der Jugendlichen auf? Welche Bedingungen liegen den Aussagen zugrunde? Welche Phänomene kennzeichnen die Theologie *der* Jugendlichen, *für* Jugendliche und *mit* Jugendlichen? Welche Kontexte fließen in die Theologischen Gespräche mit ein? Welche Interventionen treffen die Studierenden? Welche Bedingungen beeinflussen die Interventionen? Welche Strategien verfolgen die Schüler/innen und Studierenden in den Theologischen Gesprächen? Welche Konsequenzen ergeben sich daraus?

Drei Achsen, um die sich viele gewichtige Phänomene aus dem offenen Kodieren gruppieren lassen, scheinen mir die folgenden zu sein: die subjektiven Vorstellungen der Schüler/innen von der Auferstehung in Bezug auf ihr Verständnis der christlichen Auferstehungsbotschaft, Chancen und Herausforderungen der Entfaltung von Hoffnung sowie das Miteinander und Zueinander der drei Dimensionen des Theologisierens in Bezug auf die Themen Tod und Auferstehung. Die erste Achse, die Vorstellungen der Schüler/innen von der Auferstehung, ergibt sich sowohl aus den Leitfragen der Forschung als auch aus dem deduktiven Schließen im Rahmen des offenen Kodierens, weil die Schüler/innen vielfältige Vorstellungen einbringen (Ebene der Jugendlichen). Die zweite Achse, die Entfaltung der Hoffnung, ist ein Grundanliegen der Arbeit. Ernst zu nehmen sind vor allem die Herausforderungen, die sich daraus ergeben, dass die Schüler/innen kaum Hoffnungsentwürfe entwickeln, die sich aus der christlichen Perspektive ergeben (Ebene der Theologie/ Religionspädagogik). Die dritte Achse fragt nach Gelingensbedingungen auf der inhaltlichen und formalen Ebene des Theologisierens (Ebene der Jugendtheologie). Zu diesen drei

Themenkreisen sollen die Daten aus dem offenen Kodieren systematisiert und kodiert werden.

Wie die Interpretation des Vergleichsdiagramms der kompletten Daten oben zeigt, lohnt sich ein Blick in die Zusammenhänge und Schwerpunkte innerhalb der einzelnen Schülergruppen. Diese Schwerpunkte und Zusammenhänge lassen sich anhand der Code-Matrix darstellen. Mithilfe des Code-Matrix-Browsers der MAXQDA Software können die in den Dokumenten vorgenommenen Kodierungen aus dem offenen Kodieren visualisiert werden. Damit zeigen sich thematische Schwerpunkte sowie Kontexte zwischen verschiedenen Kategorien in einer Gruppe. Aus dieser grafischen Darstellung lässt sich mit einem Blick ablesen, bei welchem Dokument zu welcher Kategorie viele bzw. wenige Segmente zu finden sind und welche Schwerpunkte in dem Kontext außerdem vorzufinden sind. Die Größe der Knotenpunkte gibt die Anzahl der Kodierungen an. Die Betrachtung der Code-Matrixen erlaubt erste Rückschlüsse auf Verbindungslinien und Konzepte zwischen den Themen. Ausgehend davon können bestimmte Dokumente erneut durchgegangen werden.

Codesystem	Gruppe I (05.12.17)	Gruppe I (28.11.17)	Gruppe I (12.12.17)	Gruppe I (19.12.17)
▼ Persönliche Dimension von Sterben und Tod				
Eigene Meinungen und Haltungen zum Tod				
Positive Gefühle zum Tod				
Negative Gefühle zum Tod				
▼ Bibelbezug				
Bezug zu Jesus				
(Unterschiede in den) biblischen Überlieferungen				
Zeugen der Auferstehung				
▼ Hoffnung				
Glaube als helfend				
▼ Auferstehung				
Auferstehung als bedeutsam				
Zweifel gegenüber der Auferstehung				
Christusbezug der Auferstehung				
Auferstehung als schwer zugänglich				
Auferstehungsvorstellungen der Jugendlichen				
▼ Nach-Tod-Existenz				
Angst durch NTE gemindert				
Glaube an eine Nach-Tod-Existenz				
Vorstellungen des Wesens nach dem Tod				
Weiterexistieren als Möglichkeit nach dem Tod				
Unsagbarkeit des Nach-Tods/ Nicht-Existenz				
Wunsch nach Klarheit über die Nach-Tod-Existenz				
▼ Tod				
Keine Angst vor dem Tod				
Tod im Alltag				
Angst vor dem Tod				
Tod als Erlösung				
Deutungen zum Tod/ Fremdpositionierung				
Wunsch, den Tod zu besiegen				
Unausweichlichkeit des Todes				
▼ Ewiges Leben				
Unsterblichkeit der Seele				
Ewiges Leben als diesseitiges Leben				
Ewiges Leben als nicht lohnenswert				

Abb. 41: Code-Matrix zu Gruppe I

In Gruppe I bieten sich Ansätze für die nähere Betrachtung der oben erwähnten Achse der Ebene der Jugendlichen. In der Code-Matrix wird deutlich, dass Vorstellungen zum Ewigen Leben mittelmäßig stark im Zusammenhang mit positiven Gefühlen stehen. Auffällig ist, dass es keine Zusammenhänge zwischen Auferstehungsvorstellungen und Ewigem Leben gibt. Ein erneutes Durchforsten der Daten dieser Gruppe zeigt, dass die Jugendlichen Ewiges Leben als leibhaft-körperliche Fortsetzung des diesseitigen biologischen Lebens auffassen. Dieser Zustand erscheint ihnen nicht erstrebenswert und unlogisch, womit ein Weiterdenken in Richtung Auferstehung sich für sie nicht als sinnvoll erweist.

Zugang zu den biblischen Auferstehungsvorstellungen haben, übernehmen diese Vorstellung entweder für sich und empfinden sie als helfend und tröstend oder äußern Unsicherheit, weil auch diese Vorstellungen nicht bewiesen sind. Immer wieder wird der Wunsch nach Beweisbarkeit und Eindeutigkeit formuliert.

Codesystem	Gruppe III (23.01.18 b)	Gruppe III (19.12.17)	Gruppe III (12.12.17)	Gruppe III (05.12.17)
▼ Persönliche Dimension von Sterben und Tod				
Eigene Meinungen und Haltungen zum Tod				
Positive Gefühle zum Tod				
Negative Gefühle zum Tod				
▼ Bibelbezug				
Bezug zu Jesus				
(Unterschiede in den) biblischen Überlieferungen				
Zeugen der Auferstehung				
▼ Hoffnung				
Glaube als helfend				
▼ Auferstehung				
Auferstehung als bedeutsam				
Zweifel gegenüber der Auferstehung				
Christusbezug der Auferstehung				
Auferstehung als schwer zugänglich				
Auferstehungsvorstellungen der Jugendlichen				
▼ Nach-Tod-Existenz				
Angst durch NTE gemindert				
Glaube an eine Nach-Tod-Existenz				
Vorstellungen des Wesens nach dem Tod				
Weiterexistieren als Möglichkeit nach dem Tod				
Unsagbarkeit des Nach-Tods/ Nicht-Existenz				
Wunsch nach Klarheit über die Nach-Tod-Existenz				
▼ Tod				
Keine Angst vor dem Tod				
Tod im Alltag				
Angst vor dem Tod				
Tod als Erlösung				
Deutungen zum Tod/ Fremdpositionierung				
Wunsch, den Tod zu besiegen				
Unausweichlichkeit des Todes				
▼ Ewiges Leben				
Unsterblichkeit der Seele				
Ewiges Leben als diesseitiges Leben				
Ewiges Leben als nicht lohnenswert				

Abb. 43: Code-Matrix zu Gruppe III

In Gruppe 3 wird vor allem deutlich, dass die Auseinandersetzung mit NTE mit verminderter Angst vor dem Tod einhergeht. Der Zusammenhang mit der biblischen Überlieferung der Auferstehung ist mittelstark ausgeprägt. Die Durchsicht der entsprechenden Dokumente zeigt, dass die Jugendlichen Sicherheit und Zuversicht in Hinblick auf den Tod vor allem gewinnen, wenn

liegen. Eine große Vernetzung verschiedener inhaltlicher Kategorien kommt nicht vor. Das führt zu der Frage nach den Ursachen. Bei erneuter Durchsicht der Daten wird deutlich, dass nicht – wie eine erste Vermutung nahelegen könnte - vernetztes Denken ausbleibt, sondern dass die Schüler/innen sich innerhalb der Theologischen Gespräche themenspezifisch sehr stark aufeinander beziehen, was durchaus ein wichtiges Gütekriterium Theologischer Gespräche ist. Deutlich wird jedoch auch, dass positive und negative Deutungen des Todes nebeneinander stehen. Die Jugendlichen beziehen sich zwar aufeinander, entwickeln ihre Vorstellungen an denen der anderen aber kaum weiter. Einige Schüler/innen behalten die gesamte Einheit hindurch ihre fragend-suchende Haltung. Hier ist die Dimension der Theologie *für* und die *mit* Jugendlichen also zu schwach ausgeprägt.

5.4.1 Kategorie: Ausbildung tragfähiger Auferstehungsvorstellungen

Welche Erkenntnisse bietet nun das selektive Kodieren zur Frage nach der Ausbildung einer tragfähigen Vorstellung der Auferstehung der Jugendlichen? Die Jugendlichen können dann ihre Auferstehungsvorstellungen für sie sinnvoll ausbilden, wenn sie sich auf etwas beziehen können, das sie als tragfähig erachten. Wenn sie die Auferstehung Jesu nicht aufgrund rein wörtlichen Verstehens dem Illusionsverdacht unterziehen, sondern ein tiefgreifendes Bibelverständnis darauf anwenden, fällt ihnen ein Fürwahrhalten leicht, ebenso wie die Integration der Auferstehungshoffnung in den eigenen Glauben.

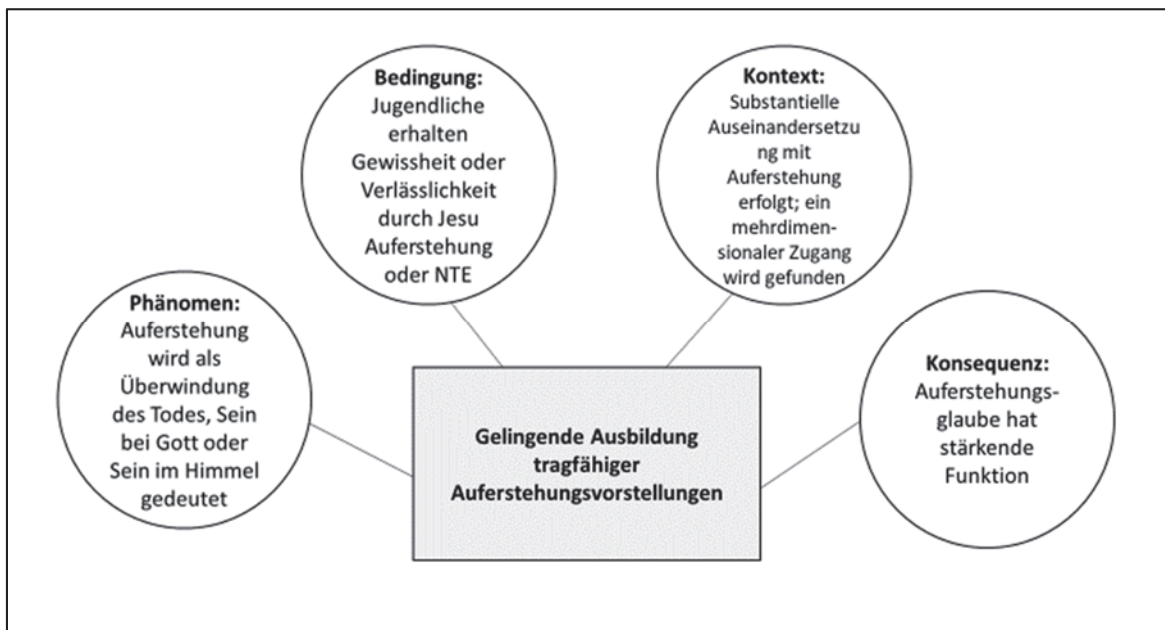


Abb. 45: Gelingende Ausbildung tragfähiger Auferstehungsvorstellungen

Herausforderungen bei der Ausbildung einer tragfähigen Auferstehungsvorstellung erwachsen daraus, dass Jesu Auferstehung angezweifelt wird. Wenn sie stark rationalistisch-naturalistisch oder wortwörtlich gedeutet wird, führt das zum Verdacht der Illusion. Das heißt, die Denkweise der Jugendlichen bestimmt maßgeblich ihren Zugang zur Auferstehung. Ebenso wie sie einen Zugang finden, wenn ihnen mehrperspektivisches Verstehen gelingt, ist der Zugang im Umkehrschluss erschwert, wenn kritisch-rationales Denken vorherrscht. Die Jugendlichen bleiben dann in ihrer Suchbewegung und sind auf Begleitung und weiterführende Impulse angewiesen.

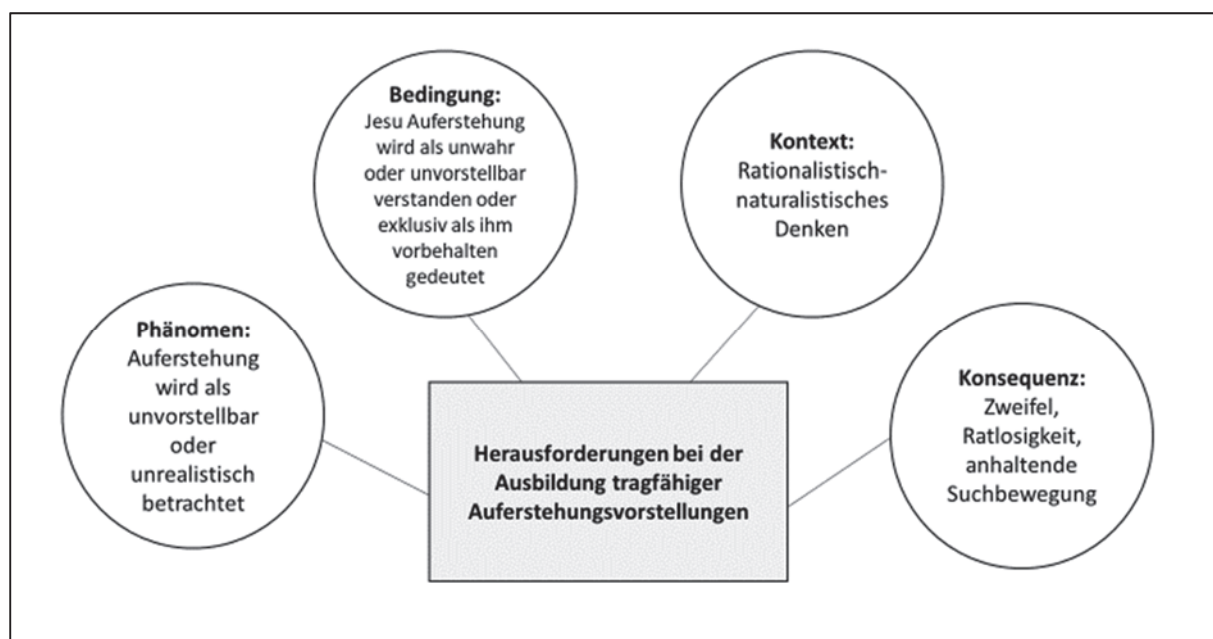


Abb. 46: Herausforderungen bei der Ausbildung tragfähiger Auferstehungsvorstellungen

5.4.2 Kategorie: Entfaltung der Auferstehungshoffnung

Der nächste Schwerpunkt des axialen Kodierens ist der nach der Entfaltung von Hoffnung. Wieso entfaltet sich Hoffnung nicht beziehungsweise wie kann die Entfaltung von Hoffnung begünstigt werden? Dass in den Theologischen Gesprächen wenig eigene Hoffnungsentwürfe und kaum expliziter Bezug zur Auferstehung als hoffnungsstiftende Botschaft vorkommen, lässt nach den Bedingungen und Ursachen fragen. In erster Linie beziehen die Jugendlichen die Auferstehung nicht auf sich, wenn sie keine tragfähige Vorstellung der Auferstehung ausbilden können. Das heißt, sofern die Jugendlichen die Auferstehung an sich als zweifelhaft betrachten oder in einem Suchprozess nach für sie angemessenen Deutungen sind, können sie keine Hoffnung ausbilden. Hoffnung baut auf ein Sich-verlassen-Können auf. Sie braucht ein Fundament und eine Richtung. Womöglich fehlen den Jugendlichen entsprechende Deutungsangebote, die sie in ihren Glauben integrieren können.

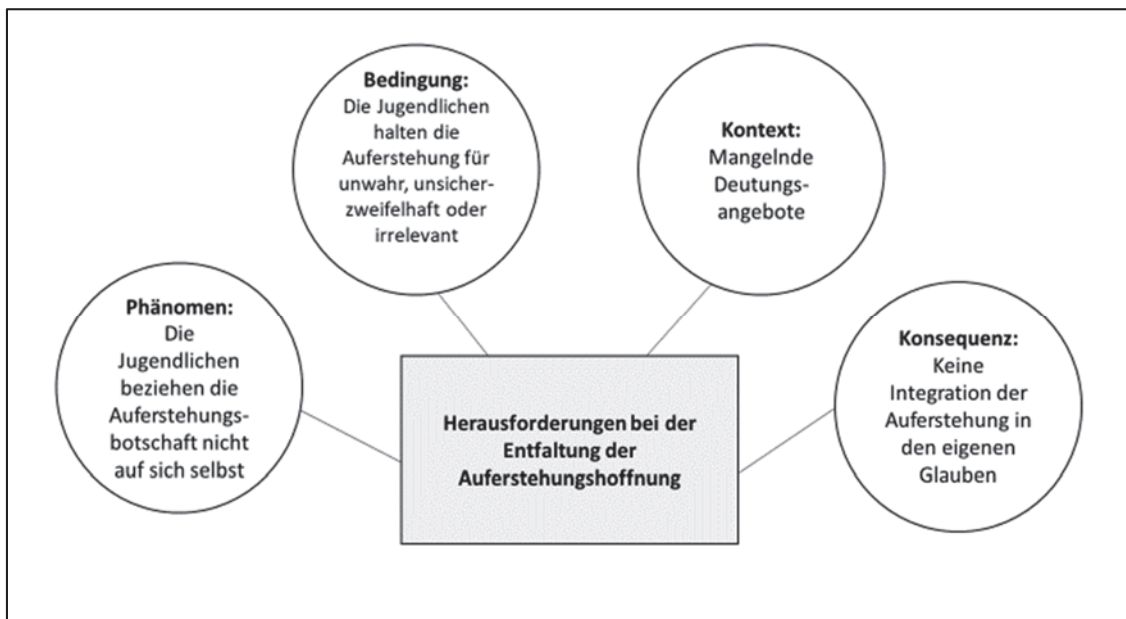


Abb. 47: Herausforderungen bei der Entfaltung der Auferstehungshoffnung

Die Ausbildung der eigenen Auferstehungshoffnung gelingt hingegen, wenn die Jugendlichen Jesu Auferstehung für wahr halten und so deuten, dass sich für sie ein tragfähiges Konzept ergibt. Das setzt voraus, dass die Jugendlichen sich auf die Auseinandersetzung mit der Auferstehung einlassen und die Lehrperson wiederum Anregungen zu einem vertieften Verständnis der Auferstehung einbringt.



Abb. 48: Gelingende Entfaltung der Auferstehungshoffnung

5.4.3 Verbindung der drei Dimensionen der Jugendtheologie

Aus der Betrachtung der Auferstehungsvorstellungen wie aus der Frage nach der Hoffnungsperspektive für die Jugendlichen ergibt sich die Frage nach den Chancen und Herausforderungen der Theologischen Gespräche zum Thema, genauer gesagt dem Ineinandergreifen der drei Dimensionen des Theologisierens. Deutlich erkennbar wird die Theologie *der* Jugendlichen in ihren vielfältigen Ausprägungen. Es gelingt den Studierenden außerordentlich gut, die Deutungen der Jugendlichen zu Tod und Auferstehung ins Gespräch zu bringen, diese wahrzunehmen und weiterzuführen. Wenn die Theologie *für* Jugendliche so eingebracht werden kann, dass die Jugendlichen sie aufgreifen können, ist das dialogische Grunprinzip des Theologisierens erfüllt. Das heißt, wenn die Auferstehungsvorstellungen der Jugendlichen mit solchen Impulsen zum Weiterdenken angeregt werden können, die sie verstehen und annehmen können, gelingt eine Weiterentwicklung des eigenen Denkens und die Jugendlichen können ein reifes Todeskonzept und tragfähige Auferstehungsvorstellungen ausbilden.

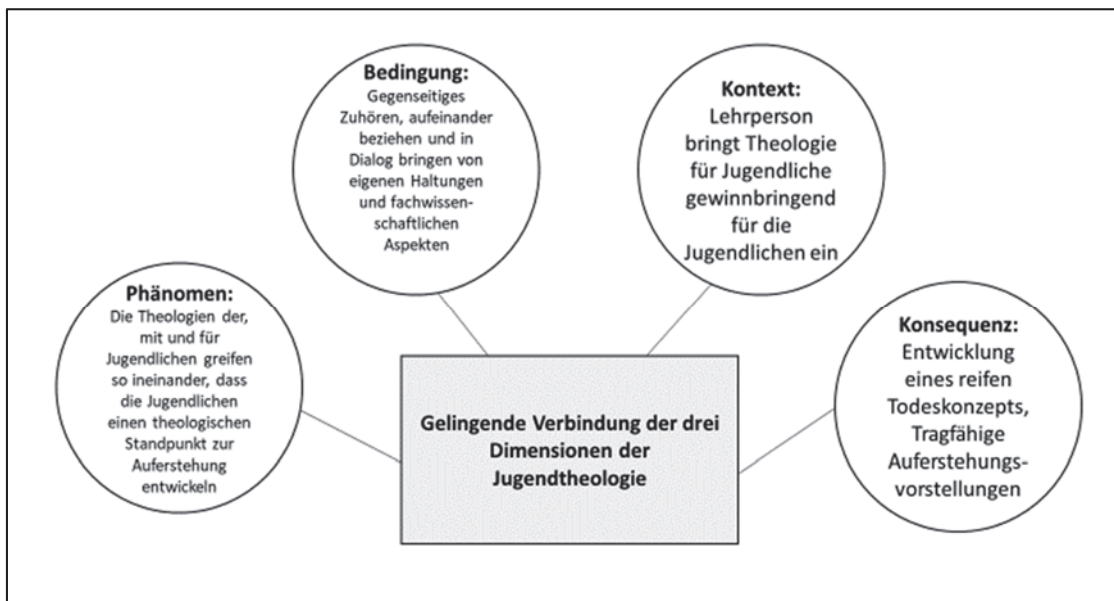


Abb. 49: Gelingende Verbindung der Dimensionen der Jugendtheologie

Wie eben erwähnt gelingt die Wahrnehmung der Theologie der Jugendlichen in den analysierten Theologischen Gesprächen sehr gut. Die Studierenden sind aufmerksam im Gespräch, greifen die Vorstellungen der Jugendlichen auf, stellen Rückfragen und Verständnisfragen und versuchen die Aussagen weiterzuführen. In Teilen gelingt das Einbringen weiterführender Impulse, beispielsweise wenn theologische Begriffe geklärt oder neue Impulse gesetzt werden. Die Studierenden bringen sich an vielen Stellen mit Fachwissen ein. Der springende Punkt ist, dass die weiterführenden Impulse von den Jugendlichen nicht immer verstanden und reflektiert werden. Dabei geht es nicht darum, zu klären, wer die Verantwortung dafür trägt, zumal die ausgewerteten Theologischen Gespräche von beidseitigem Bemühen und viel Einsatz geprägt waren. Wenn das Theologisieren auf der Stufe der Theologie *der* Jugendlichen verharret, ist jedoch die Chance vertan, die Jugendlichen zu begleiten. Dies kann zur Folge haben, dass die Jugendlichen bei ihren Auferstehungsvorstellungen stehen bleiben, diese als nicht tragfähig identifizieren und dann in einem Suchprozess ohne weitere Anregung bleiben. Im Prozess des selektiven Kodierens geht es darum,

Theorieansätze zu entwickeln, wie in der Praxis des Theologisierens mit dieser Herausforderung umgegangen werden kann.

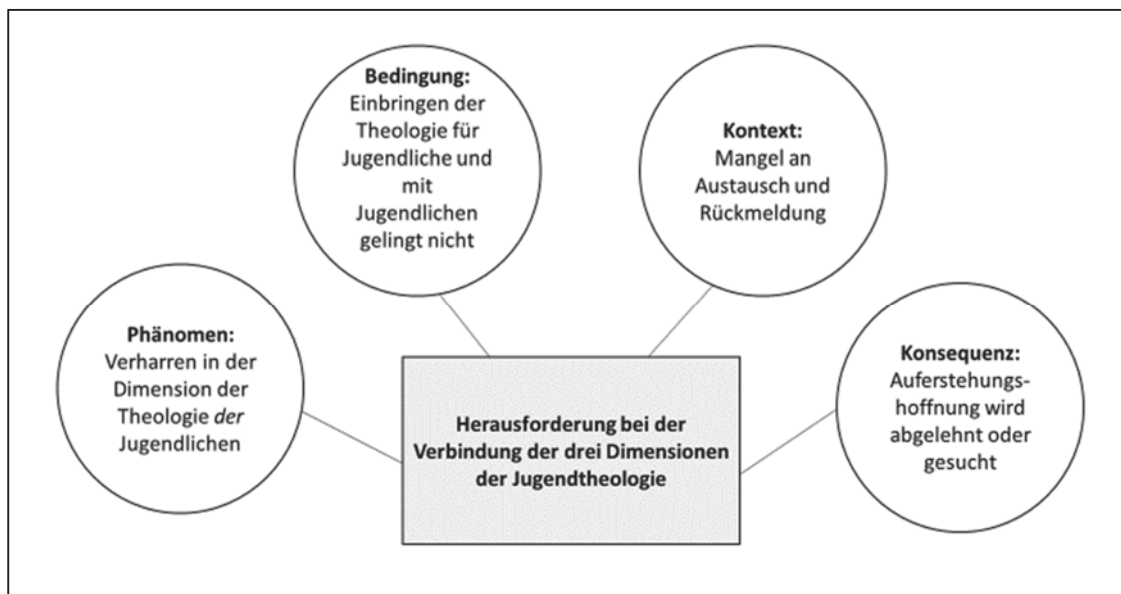


Abb. 50: Herausforderung bei der Verbindung der drei Dimensionen der Jugendtheologie

5.5 Zusammenfassung

Beim axialen Kodieren werden die Codes, also die übergeordneten Themen aus dem Prozess des offenen Kodierens, nun kategorisiert, dimensionalisiert, systematisiert und konzeptualisiert. Es geht darum, innere Zusammenhänge zwischen den Codes ausfindig zu machen. Offenes und axiales Kodieren gehen dabei ineinander über. Nachdem das offene Kodieren stark datengeleitet war, sollen beim axialen Kodieren die Leitfragen der Forschung stärker einbezogen werden. Im Kodierprozess ergeben sich drei Achsen, um die herum sich die Hauptphänomene gruppieren lassen. Diese lassen sich in drei Ebenen unterscheiden – die Ebene der Jugendlichen, die Ebene der Theologie/ Religionspädagogik und die Ebene der Jugendtheologie. Die drei Ebenen sind nicht trennscharf zu betrachten. Die erste Achse, die Vorstellungen der Jugendlichen von der Auferstehung, ergibt sich sowohl aus den Leitfragen der Forschung als auch aus dem deduktiven Schließen im Rahmen des offenen Kodierens, weil die Jugendlichen vielfältige Vorstellungen einbringen. Die zweite Achse, die Entfaltung der Hoffnung, gibt das religionspädagogische Ziel und Anliegen der Arbeit wieder. Die dritte Achse fragt nach Gelingensbedingungen auf der inhaltlichen und formalen Ebene des Theologisierens. Herausforderungen und Chancen für die Ausbildung tragfähiger Auferstehungsvorstellungen, für die Entfaltung der Auferstehungshoffnung und die Verbindung der drei Dimensionen des Theologisierens können hier benannt werden. Dabei stellt sich heraus, dass vor allem dann eine Weiterentwicklung der Auferstehungsvorstellungen beziehungsweise das Ausbilden eines tiefergehenden Verständnisses der Auferstehung, das nicht beim wörtlichen Bibelverstehen stehen bleibt, gelingen kann, wenn die Theologie für Jugendliche so eingebracht wird, dass sie den Jugendlichen plausibel erscheint. Von zentraler Bedeutung ist also die gelingende Verzahnung der Theologie von Jugendlichen, der Theologie für Jugendliche und der Theologie mit Jugendlichen.

„Gewiss ist es fast noch wichtiger,
wie der Mensch sein Schicksal nimmt,
als wie sein Schicksal ist.“

(Wilhelm von Humboldt)

C. VERWENDUNGSZUSAMMENHANG

6.1 *Selektives Kodieren*

Das selektive Kodieren ist hier bewusst in den Kontext des Verwendungszusammenhangs gestellt, wohlwissend dass die Schritte des offenen, des axialen und des selektiven Kodierens zirkulär verlaufen und der Begründungs- und Verwendungszusammenhang damit nicht klar voneinander abgrenzbar sind. Beim selektiven Kodieren geht es um das Finden von Kernkategorien und dem Entwurf einer ganzheitlichen Theorie. Damit lassen sich die Erträge des selektiven Kodierens der GT dem Verwendungszusammenhang zuordnen. Durch das selektive Kodieren soll eine Theorie entstehen, die praxisorientiert und handlungsweisend ist.

Aus dem axialen Kodieren haben sich gewissermaßen drei Achsen ergeben, um die sich zentrale Phänomene sowie deren Bedingungen, Kontexte und Konsequenzen gruppieren lassen: die Ausbildung tragfähiger Auferstehungsvorstellungen, das Entfalten der Auferstehungshoffnung sowie die Verbindung der drei Dimensionen des Theologisierens in den Theologischen Gesprächen zu Tod und Auferstehung. Alle drei Achsen lassen sich auf ihre Gelingensbedingungen beziehungsweise ihr Misslingen hin analysieren. Statt von Misslingen sei hier von Herausforderungen die Rede, da der Begriff Misslingen Abgeschlossenheit suggeriert. Aus den Herausforderungen können sich jedoch Hinweise und Impulse für eine neue Theorie ergeben.

Beim selektiven Kodieren handelt es sich um die letzte Phase der Datenanalyse. Analyse und Theoriegenerierung gehen hierbei fließend

ineinander über. Die Forschungsfragen werden dabei nochmals konkretisiert, profiliert auf eine Kernkategorie zugespitzt, auch wenn der Prozess des selektiven Kodierens nach der GTM hier nicht in allen Details durchgeführt werden kann. Die drei beim axialen Kodieren betrachteten Achsen stehen in einem inneren Sinnzusammenhang. Die Auferstehungsvorstellungen der Jugendlichen sind Voraussetzungen für das Entwickeln einer Haltung, die von Hoffnung bestimmt ist. Die Entfaltung der hoffnungsstiftenden Dimension der Auferstehungstheologie wiederum beeinflusst die Ausbildung der Auferstehungsvorstellungen. Beides steht in wechselseitiger Beziehung. Die drei Dimensionen der Theologischen Gespräche bilden dafür gewissermaßen den Rahmen. Sie beschreiben auf der Ebene der Gesprächsführung die Inhalte des Theologischen Gesprächs und sind dabei mehr als ein Instrumentarium der Gesprächsführung, da eine theologische Absicht inbegriffen ist.



Abb. 51: Die drei Dimensionen des Theologisierens zur Auferstehung

In diesem Rahmen der drei Dimensionen bewegen sich alle analysierten Theologischen Gespräche. Die Auferstehungsvorstellungen der Jugendlichen werden wahrgenommen, die Auferstehungshoffnung wird für

Jugendliche eingebracht und die Auferstehungstheologie wird weitergeführt. Die Auferstehungsvorstellungen der Jugendlichen sind in der Dimension des Theologisierens der Jugendlichen inbegriffen ist und die Auferstehungshoffnung in der Dimension der Theologie für Jugendliche. Im Rahmen des axialen Kodierens konnte aufgezeigt werden, dass sich Auferstehungshoffnung nur entfalten kann, wenn sie mit solchen theologischen Impulsen einhergeht, die die Jugendlichen in ihr Denken integrieren können. Deswegen ist die Auferstehungshoffnung nicht nur Bestandteil der Theologie für Jugendliche, sondern auch von ihr abhängig. Folgendes Schaubild zeigt noch einmal zusammenfassend, wie die drei Dimensionen des Theologisierens in Planung, Durchführung und Reflexion Theologischer Gespräche zur Auferstehung ineinandergreifen:

Theologie	von Jugendlichen	mit Jugendlichen	für Jugendliche
Planung	Auseinandersetzung mit möglichen Zugängen und Deutungen oder auch Fragen der Jugendlichen zur Auferstehung	Erarbeiten eines eigenständigen theologischen Standpunktes und einer authentischen Haltung zur Auferstehung	Breite fachwissenschaftliche Einarbeitung in biblisch-theologische und systematisch-theologische Aspekte der Auferstehungstheologie
Durchführung	Sensible und aufmerksame Wahrnehmung der Vorstellungen und Deutungen der Jugendlichen zur Auferstehung	Dialog zwischen den Auferstehungsvorstellungen der Jugendlichen und biblisch-theologischen und systematisch-theologischen Bezügen unter Berücksichtigung von expliziten	Einbringen weiterführender Impulse der Auferstehungstheologie unter der Voraussetzung der Verständigung über die Inhalte mit den Jugendlichen

		Begriffs-klärungen und Verständnis- fragen	
Reflexion	Rekapitulieren, wiederholen und reflektieren der Auferstehungs- vorstellungen der Jugendlichen, vor allem unter dem Aspekt von Ursachen negativer Zugänge oder einer Suchbewegung	Vertiefen der Aspekte, die im Dialog thematisiert wurden	Fachwissen- schaftliche Vertiefung anhand ausgewählter Aspekte der Auferstehungs- theologie aus dem Theologischen Gespräch

Abb. 52: Die drei Dimensionen des Theologisierens zur Auferstehung in Planung, Durchführung und Reflexion

Die Kernkategorie soll nun das bedeutsame verbindende Element zwischen diesen Dimensionen und Kontexten identifizieren. Die gesamten analysierten Daten sind durchzogen von einem Ringen um Sinnsuche bei gleichzeitig mehr oder weniger ausgeprägten Herausforderungen auf der kognitiven Ebene. Aus diesem Grund ergibt sich als Kernkategorie die Korrelation von Emotion und Kognition in den drei Dimensionen des Theologisierens zur Auferstehung.

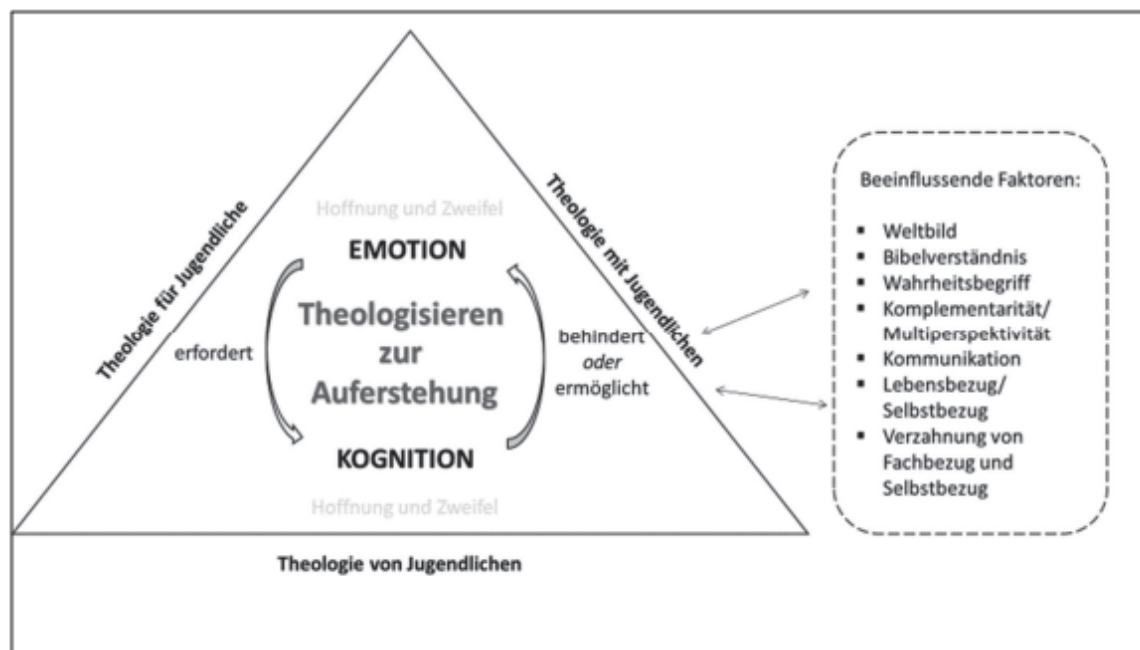


Abb. 53: Kernkategorie des selektiven Kodierens

So unterschiedlich die Themen in den einzelnen Gruppen der Forschungswerkstatt auch waren, so deutlich war doch in allen Gruppen die Suche nach der Möglichkeit, die Hoffnung der Auferstehung für sich selbst anzunehmen – fast so als wäre die Hoffnung selbst leitend in der Suchbewegung der Jugendlichen. Das emotionale Bedürfnis nach Sicherheit ist vorhanden, kann aber keinen Weg gehen als den über die Kognition. Die Jugendlichen integrieren nur in ihre Glaubenshaltung, was auf kognitiver Ebene standhalten kann. Was zunächst paradox klingen mag, durchzieht alle Gedankengänge der Jugendlichen: Emotion erfordert Kognition. Emotion erfordert insofern Kognition, als die Jugendlichen in ihre Zugänge auf emotionaler Ebene nur integrieren, was auf kognitiver Ebene standhalten kann. Im Umkehrschluss haben die Perspektiven eine Chance auf Integration in den eigenen Glauben der Jugendlichen, die über Plausibilität verfügen. Das heißt die kognitiven Zugänge ermöglichen oder behindern wiederum die Emotion. Das Bedürfnis nach emotionaler Begleitung und dem Einnehmen einer von Hoffnung getragenen Haltung ist vorhanden. Bestimmte Faktoren beeinflussen, ob die Jugendlichen einen Zugang zur Auferstehungshoffnung finden oder nicht finden: Wenn bei den Jugendlichen ein Weltbild vorherrscht,

das verschiedene Zugänge zur Wahrheit zulässt, finden sie eher einen Zugang zur Auferstehungshoffnung als wenn sie eindimensional denken und zu wortwörtlichem Bibelverständnis neigen. Wenn die Kommunikation im Theologischen Gespräch so gelingt, dass die Jugendlichen theologische Impulse als für sich plausibel, glaubhaft und in ihre Vorstellungen integrierbar halten, können sie eher ein vertieftes Verständnis von Auferstehung ausbilden, als wenn sie die Impulse für sich als nicht bedeutsam erachten. Wenn die Jugendlichen aus dem Bezug zur Theologie einen Zusammenhang mit ihrer Lebenswelt herstellen können, gelingt eher ein Zugang zu Auferstehungshoffnung, als wenn theologische Bezüge sich lebensfern darstellen.

6.2 Die Kernkategorie vor dem Hintergrund des Entdeckungszusammenhangs

Bevor die Theoriegenerierung durch das selektive Kodieren fortgesetzt wird, sollen die bisherigen Ergebnisse der Datenanalyse in den Kontext des Entdeckungszusammenhangs aus Kapitel 1 und 2 gestellt werden. Zuerst ist zu sagen, dass Sterben, Tod und Auferstehung als substantielle, existentiell bedeutsame Themen in den Religionsunterricht eingebracht werden konnten. Von einer Verdrängung des Todes wie in Kapitel 1.1 dargelegt, kann bei den Jugendlichen kaum die Rede sein. Sie kommen in ihrem Umfeld mit dem Thema Tod in Kontakt. Auch berichten sie durchaus von Gesprächen mit Angehörigen oder Bekannten zum Thema. Von Tabuisierung des Todes kann folglich nicht die Rede sein. In Kapitel 1.1 wurde aber auch dargelegt, dass die Verdrängungsthese in der Postmoderne von neuen Formen der Auseinandersetzung mit Sterben und Tod abgelöst ist. Diese Formen finden sich auch bei den Jugendlichen. Sie lassen sich auf das Nachdenken über eschatologische Fragestellungen ein.

Die Auseinandersetzung mit medizinischen Aspekten von Sterben und Tod, wie in Kapitel 1.2 geschehen, findet auch für die Jugendlichen Anknüpfungspunkte. Vor allem die Beschäftigung mit NTE fasziniert und

interessiert die Jugendlichen. Dabei ist für die Jugendlichen besonders von Interesse, dass sich auch außerhalb der theologischen Sichtweise mögliche Hinweise auf eine Nach-Tod-Existenz finden. Dass damit keine Beweisführung erfolgt, erarbeiten sich die Schüler/innen mit entsprechenden Impulsen der Studierenden.

Das Bibelwissen wie auch die Bereitschaft der Auseinandersetzung mit biblisch-theologischen und systematisch-theologischen Inhalten der Jugendlichen ist ausgeprägt. Teilweise vermischen sich Elemente der christlichen Tradition mit denen anderer Religionen. An diesen Stellen bringen die Studierenden Fachwissen ein, das die Jugendlichen teilweise in ihre Wissensstrukturen übernehmen. Ein zentrales Merkmal der Auferstehung in der Bibel erweist sich immer wieder als Herausforderung in den Theologischen Gesprächen: Das Wie der Auferstehung bleibt verborgen. Das einzige, worüber auf Grundlage der Bibel Aussagen getroffen werden können, ist wie sich Jesus als der auferstandene Christus zu erkennen gibt. An diesen Vorstellungen halten sich die Jugendlichen auf. Sie überlegen, wie diese Erscheinung gewesen sein kann, wie die Christophanien zu deuten sind und suchen nach Klarheit. Immer wieder wird der Wunsch erkennbar, eine eindeutige Aussage über die Auferstehung treffen zu können. Einige Jugendliche deuten die Auferstehung im exklusiven Sinn, gehen also nur von Jesu Auferstehung aus und sehen keine Übertragbarkeit auf andere Menschen. Einige Vorstellungen der Jugendlichen sind von Bildhaftigkeit und wortwörtlichem Textverstehen geprägt. In diesen Fällen entwickeln die Jugendlichen keine Vorstellung der Auferstehung wie sie etwa Jüngel, Härle oder Kleffmann formulieren. Manche Jugendliche erkennen in der Auferstehung aber auch die nicht-biologische und soteriologische Dimension und deuten die Auferstehung als eine Gottesbeziehung (die Jugendlichen schreiben von 'bei Gott sein' oder 'den Tod überwinden' oder 'in den Himmel'). Hier wäre noch stärker zu hinterfragen, was genau die Jugendlichen sich darunter vorstellen und die Vorstellungen der Jugendlichen könnten von der Auferstehungstheologie her bereichert

werden. Zeit können sich die Jugendlichen häufig nicht als außer- oder übergeschichtlich oder außer- oder überweltlich denken. Der Begriff der Zeitjenseitigkeit, wie er in Kapitel 1.3 entfaltet wurde, würde hier einen Zugang zu einem anderen Zeitverständnis eröffnen. Ausgehend davon könnten sich auch die Auferstehungsvorstellungen der Jugendlichen weiterentwickeln, die nicht mehr an das bestehende Zeitverständnis geknüpft und von ihm beeinträchtigt werden.

Die Bedeutung der gegenseitigen Verwiesenheit von Theologie und Pädagogik, von der in Kapitel 1.4 die Rede war, zeigt sich in der Analyse der Theologischen Gespräche sehr deutlich. Wenn die Theologie nicht pädagogisch orientiert, also auf die Jugendlichen als Adressaten ausgerichtet ist, kann sie sich für die Jugendlichen nicht als gewinnbringend erweisen. Dies lässt sich direkt mit den Aspekten der Jugendtheologie aus Kapitel 2.3 verknüpfen. Die Aufgabe der Jugendtheologie ist das eigenständige theologische Denken der Jugendlichen zu befördern. Das konnte vor allem gelingen, wenn theologische Inhalte so ins Gespräch eingebracht werden konnten, dass die Jugendlichen daran anknüpften und den Wert für ihre eigenen Glaubensvorstellungen erkannten.

Wenn das Thema akut in der Schule auftritt, kann der Religionsunterricht durchaus einiges leisten. Ein Trauerfall trat während der Forschungswerkstatt nicht auf, aber eine Schülerin berichtete von ihrer Suizidalität. Die Studierenden und die Mitschüler/innen begegneten ihr mit Sensibilität. Der Religionsunterricht kommt in Bezug auf Hilfestellung wie in Kapitel 1.5 dargelegt aber auch an Grenzen. Ob es der Schülerin überhaupt um Hilfestellung ging, kann nicht eindeutig beantwortet werden. Vermutlich wollte sie von ihren Erfahrungen berichten, um den Mitschüler/innen authentisch Einblick in das Thema Suizid zu geben. In jedem Fall ist das Einbringen theologischer Impulse in diesem Kontext zunächst wie in Kapitel 1.5 erörtert nicht angebracht, sondern Zuhören und Dasein stehen im Mittelpunkt.

Darüber hinaus lassen sich Verbindungen zum Kapitel über das Jugendalter herstellen. Die Jugendlichen in der Forschungswerkstatt können zum Teil abstrakt und hypothetisch denken, wie es beispielsweise laut Piaget möglich sein müsste. Einige Jugendliche verharren aber auch in stärker wörtlich geprägtem Bibelverständnis und denken eher eindimensional. Das formal-operationale Denken und die Metakognition hätten hier möglicherweise noch stärker angeregt werden können. Manchen Jugendlichen gelingt es, ihre Vorstellungen von Tod und Auferstehung so zu transformieren, dass neue tragfähige Vorstellungen entstehen. Insbesondere die Jugendlichen, die stark naturwissenschaftlich-rational oder naturalistisch denken, stehen der Auferstehung eher skeptisch gegenüber. Mehrdimensionales und multiperspektivisches Denken kann also als eine Voraussetzung für die Ausbildung einer tragfähigen Auferstehungsvorstellung gesehen werden.

In Kapitel 2.2 wurden viele Untersuchungen und Studien zur Religiosität von Jugendlichen thematisiert. Die Datenanalyse der Forschungswerkstatt bietet zahlreiche Anknüpfungspunkte. Die Jugendlichen sind grundsätzlich durchaus offen für Spiritualität, Transzendenz oder auch Religiosität, wie es auch in einigen Studien zur Sprache kommt. Dabei deuten sie ihre Vorstellungen einer Nach-Tod-Existenz nicht immer aus der christlichen Perspektive. Auch das deckt sich wiederum mit vielen Untersuchungen zu eschatologischen Vorstellungen Jugendlicher, die zeigen konnten, dass die meisten Jugendlichen zwar irgendeine Form des Weiterexistierens nach dem Tod annehmen, jedoch oft in einem Suchprozess sind und Zweifel oder Ratlosigkeit vorbringen. Gerade aus diesem Grund ist das Anbieten tragfähiger theologischer Impulse so wichtig. Das Anliegen der Jugendtheologie wurde in Kapitel 2.3 ausführlich dargelegt. Auf die auf Schweitzer zurückgehende Unterscheidung in die Theologie *von*, *mit* und *für* Jugendliche ist im Rahmen der Datenanalyse an vielen Stellen eingegangen worden. Die Theologie von Jugendlichen in Form ihrer Haltungen und Deutungen zu Tod und Auferstehung kam in den Theologischen Gesprächen vielfach zum Tragen. Die Jugendlichen reflektieren über ihre

Auferstehungsvorstellungen und betreiben somit eine eigenständige Form der Theologie. Nicht immer konnte es gelingen, die Schüler/innen zu kognitiver Klarheit und emotionaler Sicherheit – von der etwa Freudenberger-Lötz schreibt – zu führen. Wenn die Haltungen der Jugendlichen mit theologischen Inhalten in Dialog gebracht werden konnten, war häufig eine Weiterentwicklung der Deutungen feststellbar. Es zeigt sich, dass sich die Theologie der Jugendlichen und die wissenschaftliche Theologie wechselseitig herausfordern und bereichern. Die Jugendlichen stellen durchaus kritische Anfragen an die Theologie, beispielsweise die Vorstellbarkeit der Christophanien. Dies fordert im Theologischen Gespräch dazu heraus, die Theologie für Jugendliche so einzubringen, dass sie der kritischen Prüfung der Jugendlichen standhält beziehungsweise die Theologie der Jugendlichen erweitert. Wie das umsetzbar ist, soll Teil der Entwicklung der neuen gegenstandbezogenen Theorie sein.

6.3 Gegenstandbezogene Theoriebildung

Als zentrale Kategorien haben sich im Kodierprozess die Ausbildung tragfähiger Auferstehungsvorstellungen der Jugendlichen, das Entfalten der Auferstehungshoffnung für die Jugendlichen sowie die Verbindung der drei Dimensionen des Theologisierens in den Theologischen Gesprächen zu Tod und Auferstehung herausgestellt. Zwischen diesen drei Kategorien besteht ein innerer Zusammenhang. Die Auferstehungsvorstellungen der Jugendlichen müssen bekannt sein, um daran anknüpfend weiterführende Impulse einbringen zu können. Wie dabei das hoffnungsstiftende Moment eingebracht werden kann, hängt eng mit der Metakognition und -reflexion der Jugendlichen zusammen, also ihrem Denken über ihre Denkwege und -möglichkeiten. Als Kernkategorie stellt sich also die Korrelation von Emotion und Kognition heraus. Können die Jugendlichen komplementär und mehrdimensional denken, finden sie eher einen Zugang zur emotionalen Seite der Auferstehungshoffnung. Ob die Auferstehungshoffnung bedeutsam wird, hängt aber auch eng von den von der Lehrperson gesetzten Impulsen

ab. In den ausgewerteten Forschungswerkstätten setzen die Studierenden häufig an geeigneten Stellen Impulse, etwa wenn die Begriffe vermischt werden oder unklar sind oder das Theologische Gespräch der Schüler/innen untereinander keine neuen Erkenntnisse mehr bringt. Dennoch gibt es einige Beispiele, die zeigen, dass die Impulse der Theologie für Jugendliche nicht immer zu einer Bereicherung im Denken der Jugendlichen führen. Ein Beispiel sei hier abschließend nochmal angeführt. Ein Schüler spricht wiederholt von Wiedergeburt, bezieht sich in diesem Zusammenhang aber auf Vorstellungen, die auch auf die Auferstehung schließen lassen. Der Studierende interveniert und versucht die Begriffsunterscheidung deutlich zu machen:

Studierender	Ah. Nee, äh ja, ähm, da würd ich einfach mal ´ne Begriffsunterscheidung machen. Ähm, Jesus wurde ja nicht wiedergeboren, sondern er ist quasi wirklich gestorben und hat diesen Zustand quasi überwunden, kann man sagen. Es ist nicht ein Kreislauf von Werden und, ähm, Vergehen gewesen, sondern quasi eine Durchbrechung eigentlich dieses, ähm, allgemeinen, dieser allgemeinen Bewegung. Also ich wollte jetzt nicht so machen (macht eine Handbewegung vor den Kopf). Bloß damit wir nicht aneinander vorbeireden und den gleichen Begriff benutzen für unterschiedliche Sachen, so. Kannst du´s erstmal so.
Sm6	Mmh.
Studierender	Ja? Würde das jetzt was verändern bei dir im Gedankengang, oder?
Sm6	Ja, im Endeffekt, dass es dann, wenn ein Mensch wiederauferstehen würde, würde der Mensch ja eigentlich unendlich alt werden, wenn man´s dann halt so weitersieht. Und das wär dann halt irgendwann auch so´n / / dann ist ja das noch bis jetzt eigentlich gar nicht passiert, weil es gibt keinen Menschen, der wirklich älter ist als, äh, 300 Jahre

	oder so. Also es gibt keinen Menschen, der da wirklich irgendwann mal wiederauferstanden ist, wirklich.

Der Schüler knüpft danach direkt wieder an seine vorige Vorstellung an, ohne den Impuls des Studierenden wirklich durchdacht, hinterfragt und in sein Denken integriert zu haben. Ziel ist, eine Theorie zu entwickeln, die zum Gelingen des Schrittes der Theologie der Jugendlichen hin zur Theologie für die Jugendlichen beitragen kann, der im Endeffekt konstitutiv für die Theologie mit Jugendlichen als dem Moment des Dialogs im Theologischen Gespräch ist. Der Prozess des Theologisierens ist dafür zu modifizieren beziehungsweise um einen Schritt zu erweitern. Dieser weitere Schritt sieht ein Innehalten vor, wenn ein neuer Impuls eingebracht wird. Die Schüler/innen geben wieder, wie sie den Impuls verstehen. Sie formulieren den neu eingebrachten Inhalt in ihren eigenen Worten. Die Lehrperson hört dabei aufmerksam zu. Dann gibt die Lehrperson wieder, wie sie die/den Schüler/in verstanden hat. Beide geben sich jeweils eine Rückmeldung, ob das Wiederholen die Intention und denn Sinn in der Weise trifft wie beabsichtigt. Ist das der Fall, kann das Gespräch fortgesetzt werden. Im nächsten Schritt können die Schüler/innen dann darlegen, inwiefern ihre Sichtweise sich durch den neuen Impuls verändert. Wenn beim gegenseitigen Wiederholen und Widerspiegeln Unstimmigkeiten auftreten, besteht die Chance, den Inhalt in anderen Worten wiederzugeben, die Mitschüler/innen einzubeziehen oder anhand einer Rechercheaufgabe weiter nach der Antwort zu suchen. Dafür können auch kreative Methoden und Wege genutzt werden. Verhindert wird dadurch, dass das Theologisieren die Ebene der Theologie der Jugendlichen unverhältnismäßig stark betont und die anderen Dimensionen vernachlässigt werden. Ob sich diese Theorie vor allem beim Theologisieren bewährt oder generell in Theologischen Gesprächen Anwendung finden kann, muss praktisch erprobt und reflektiert werden. Die Themen Tod und Auferstehung sind vor allem aufgrund ihrer vielen fachlichen Bezüge, ihrer schweren Zugänglichkeit und Abstraktheit wie

auch der emotionalen Ebene, die nicht außer Acht gelassen werden kann, hochkomplex. Daher ist eine tiefgreifende Auseinandersetzung, genaue Klärung von Begriffen und hohe Sensibilität für Gesprächsbeiträge besonders wichtig. Dieses intensive Verstehen profiliert die Theologischen Gespräche und ermöglicht neue Zugänge.

„Die verlierbaren
 Lebenden
 und die unverlierbaren Toten
 sind dir heute
 nahe
 ganz nahe.“
 (Hilde Domin)

7. Fazit und Ausblick

Die Arbeit hat sich zum Ziel gesetzt, die Themen Sterben, Tod und Auferstehung wieder stärker in die Mitte des Bewusstseins zu rücken und auch als Teil schulischer Bildung nicht zu vernachlässigen. Es handelt sich um Themen, die jeden Menschen betreffen, da Vergänglichkeit Teil des Menschseins ist. Die christliche Auferstehungstheologie kann dem Tod entgegensetzen, dass mit ihm die Gottesbeziehung nicht abreißt, sondern sich durch die Auferstehung Jesu verstetigt und infolgedessen Grund zur Annahme gibt, dass alle Menschen in diese Hoffnung auf Auferstehung einbezogen sind. Diese hoffnungsfrohe Botschaft kann zugleich eine bedeutende Botschaft für Jugendliche sein, die sich in einer bedeutsamen, sensiblen Lebensphase befinden. Fragen nach den 'letzten Dingen' können gerade in diesem Alter von relevant sein. Die Schule, insbesondere der Religionsunterricht sollte Raum für existentiell bedeutsame Fragen geben.

Die beiden Forschungswerkstätten zeigen, dass die Jugendlichen vielfältige Zugänge zu Tod und Auferstehung einbringen. Fast alle Jugendlichen gehen von einer Nach-Tod-Existenz aus, die aber nicht immer christlicher Natur ist. Es ist lohnenswert, diese Zugänge der Jugendlichen ins Gespräch zu bringen. Nicht nur bietet die Theologie für die Jugendlichen die Möglichkeit der Sinnstiftung, sondern im Sinne einer wechselseitigen Bereicherung von wissenschaftlicher Theologie und Theologie der Jugendlichen können insbesondere kritische Rückfragen die Auferstehungstheologie dabei vor die

Herausforderung stellen, ihre Aktualität immer wieder neu vor lebensweltlichen Bezügen zu entfalten. Dies kann in Theologischen Gesprächen angeregt werden, wenn die drei Dimensionen der Jugendtheologie – die Theologie *von* Jugendlichen, die Theologie *mit* Jugendlichen und die Theologie *für* Jugendliche – so ineinander greifen, dass vor allem neue theologische Sichtweisen für die Jugendlichen plausibel werden und sich in ihre Denk- und Glaubensstrukturen integrieren lassen. Das Theologisieren bietet einen geeigneten Rahmen, um über ein ebenso bedeutsames wie sensibles Thema wie Tod und Auferstehung ins Gespräch zu kommen. Die empirische Untersuchung konnte aber auch einige weiterführende Chancen und Herausforderungen beim Theologisieren zu Tod und Auferstehung aufzeigen, vor allem die Relevanz der Reflexion über theologische Begriffe. Gerade bei einem Thema, das ohnehin von Abstraktion, Unsagbarkeit und Uneindeutigkeit geprägt ist, ist diese Reflexion von großer Wichtigkeit. Die theologischen Impulse sind auf ihre Tauglichkeit für die Jugendlichen hin zu überprüfen. Dabei plädiere ich ausdrücklich dafür, die Jugendlichen einzubeziehen, ihre Vorstellungen der theologischen Inhalte zu verbalisieren und somit der Theologie einen Spiegel vorzuhalten. Theologie und Pädagogik können davon wechselseitig profitieren.

Die Auseinandersetzung mit Sterben, Tod und Auferstehung erfordert dabei eine intensive Einarbeitung der Lehrperson in biblisch-theologische und systematisch-theologische Grundlagen. Nur wenn die Lehrperson sich fachlich versiert in dem Thema mit seinen vielen theologischen Bezügen aus der Christologie, der Anthropologie, der Eschatologie und der Soteriologie sowie außertheologischer Disziplinen bewegen kann, ist es möglich, zur Reflexion über das Thema anzuregen. Eine weitere Erkenntnis ist, dass Methodenvielfalt gerade beim Theologisieren zu Tod und Auferstehung wichtig sein kann, da nicht alle Jugendlichen sich zu einem so sensiblen Thema im Gespräch äußern möchten. Die empirische Untersuchung konnte zeigen, dass in bildhaften Darstellungen der Auferstehungsvorstellungen

oder im Schreibgespräch ganz andere Aspekte zum Tragen kamen als im Gespräch.

Für die weitere fachwissenschaftliche Auseinandersetzung mit dem Thema scheint mir wichtig, vor allem die Dimensionen der Theologie *mit* und *für* Jugendliche stärker in den Blick zu nehmen. Über die eschatologischen Vorstellungen der Jugendlichen können nun einige Aussagen getroffen werden. Das Ineinandergreifen aller drei Dimensionen im Theologisieren ist auch weiterhin ein lohnendes Forschungsfeld. Im Rahmen dieser Untersuchung konnten einige Chancen und Herausforderungen aufgezeigt werden. Vor allem könnte hier noch erhellend werden, ob eine intensivere Verständigung über theologische Begriffe und Inhalte die Weiterentwicklung des theologischen Profils der Schüler/innen begünstigen kann.

Für die universitäre Lehrerbildung sind Lehrveranstaltungen wünschenswert, die sowohl theologische Perspektiven als auch eigene Zugänge zu Tod und Auferstehung berücksichtigen, beispielsweise in Verbundmodulen aus Fachwissenschaft und Fachdidaktik. Wichtig ist, die eigene Reflexion anzuregen. Gerade für das Thema Auferstehung ist es zudem wichtig, Verbindungslinien und innere Sinnzusammenhänge einzelner theologischer Bereiche, Disziplinen und Fragestellungen zu erkennen und zu verknüpfen. Wünschenswert wäre, dass die Studierenden nicht nur erkennen, dass dieses vernetzte Denken wichtig ist, sondern auch Wege aufgezeigt und erarbeitet werden, wie man dieses vernetzte Wissen auf- und ausbauen kann. In der schulischen Praxis stehen die Studierenden vor vielfältigen Herausforderungen, wenn die Schülerpositionen und – fragen zu Tod und Auferstehung an sie herangetragen werden. Für alle Phasen der Lehrerbildung ist zu wünschen, dass die Auseinandersetzung mit Tod und Auferstehung als ein lebenslanger Prozess begriffen wird. Ein einmal erworbener theologischer Standpunkt verändert sich durch Erfahrungen mit dem Thema und ist auf immer wieder neue Auseinandersetzung angewiesen

– im Idealfall gehen fachliche und persönliche Auseinandersetzung bei diesem Thema Hand in Hand.

Zusammenfassend lässt sich sagen, dass die Analyse der Vielzahl an Themen und Bezügen der Theologischen Gesprächen der Fülle nur schwer gerecht werden konnte. Dieses große Spektrum an Aspekten und Gedanken der Schüler/innen zeigt einmal mehr, wie wichtig die Auseinandersetzung der Lehrperson mit theologischem Fachwissen und das eigene Sprach- und Reflexionsvermögen sind. Nur ausgewählte Aspekte konnten im Rahmen der Analyse vertieft werden. Der Fokus lag dabei vor allem auf den Ausprägungen der Auferstehungsvorstellungen der Jugendlichen und der Frage, wie diese weiterführend angeregt werden können. Vor allem Jugendliche mit der Fähigkeit des mehrdimensionalen, abstrakten Denkens finden solche Deutungen der Auferstehung, die sie in einem umfassenden Sinn und im Kontext der Gottesbeziehung begreifen. Wenn kritisch-rationalistische Kriterien an die Auferstehungstheologie angelegt werden, kommt es oft zu Zweifeln und Unsicherheit. Die besondere Herausforderung bei der Auferstehung besteht darin, dass das Wie der Auferstehung in der Bibel nicht zum Tragen kommt. In Theologischen Gesprächen kann man sich dem Kern der Auferstehungsbotschaft immer weiter nähern, ein Stück weit bleibt die Unsagbarkeit des Todes und der Auferstehung und ihre Unverfügbarkeit aber bestehen. Die Auferstehungstheologie – so sie zur Auferstehungshoffnung werden soll – ist und bleibt auf glaubende Zustimmung des Menschen angewiesen.

„Jesus spricht: Ich bin die Auferstehung und das Leben. Wer an mich glaubt, der wird leben, ob er gleich stürbe; und wer da lebt und glaubt an mich, der wird nimmermehr sterben. Glaubst du das?“ (Johannes 11,25)

Abkürzungsverzeichnis

AT	Altes Testament
DHPV	Deutscher Hospiz- und PalliativVerband e.V.
EKD	Evangelische Kirche Deutschlands
GG	Grundgesetz der Bundesrepublik Deutschland
GT	Grounded Theory
GTM	Grounded Theory Methodologie
NDE	Near Death Experience
NT	Neues Testament
NTE	Nahtoderfahrung
OBE	Out of Body Experience
RGTM	Reflexive Grounded Theory Methodologie
TPG	Transplantationsgesetz

Abbildungsverzeichnis

- Abb. 1: Umgang mit dem Tod früher und heute (30)
- Abb. 2: Todesursachen nach Krankheiten 2017 (35)
- Abb. 3: Überlieferungen und Zeugnisse der Auferstehung im Neuen Testament (51)
- Abb. 4: Pole der Denkmöglichkeiten der Auferstehungshoffnung (56)
- Abb. 5: Perspektiven und Umstände von Sterben und Tod (103)
- Abb. 6: Die Lernschwerpunkte des Religionsunterrichts (115)
- Abb. 7: Kompetenzbereiche des Faches Evangelische Religion (120)
- Abb. 8: Leitperspektiven und Inhaltsfelder im Religionsunterricht (134)
- Abb. 9: Das Kompetenzmodell von COACTIV mit Spezifikationen für das Professionswissen (136)
- Abb. 10: Theorien und Modelle der religiösen Entwicklung (137)
- Abb. 11: Assimilation und Akkomodation (139)
- Abb. 12: Transformation vom Kinderglauben zum Jugendglauben (156)
- Abb. 13: Umgang mit dem Tod früher und heute (157)
- Abb. 14: Todesursachen nach Krankheiten 2017 (168)
- Abb. 15: Überlieferungen und Zeugnisse der Auferstehung im Neuen Testament (188)
- Abb. 16: Pole der Denkmöglichkeiten der Auferstehungshoffnung (189)
- Abb. 17: Perspektiven und Umstände von Sterben und Tod (191)
- Abb. 18: Die Lernschwerpunkte des Religionsunterrichts (197)
- Abb. 19: Kompetenzbereiche des Faches Evangelische Religion (204)
- Abb. 20: Leitperspektiven und Inhaltsfelder im Religionsunterricht (209)
- Abb. 21: Das Kompetenzmodell von COACTIV mit Spezifikationen für das Professionswissen (213)

- Abb. 22: Theorien und Modelle der religiösen Entwicklung (216)
- Abb. 23: Assimilation und Akkomodation (217)
- Abb. 24: Transformation vom Kinderglauben zum Jugendglauben (221)
- Abb. 25: Umgang mit dem Tod früher und heute (223)
- Abb. 26: Schülerzeichnung über die Vorstellung der Auferstehung (245)
- Abb. 27: Todesursachen nach Krankheiten 2017 (258)
- Abb. 28: Überlieferungen und Zeugnisse der Auferstehung im Neuen Testament (259)
- Abb. 29: Pole der Denkmöglichkeiten der Auferstehungshoffnung (266)
- Abb. 30: Perspektiven und Umstände von Sterben und Tod (268)
- Abb. 31: Die Lernschwerpunkte des Religionsunterrichts (280)
- Abb. 32: Kompetenzbereiche des Faches Evangelische Religion (280)
- Abb. 33: Leitperspektiven und Inhaltsfelder im Religionsunterricht (285)
- Abb. 34: Das Kompetenzmodell von COACTIV mit Spezifikationen für das Professionswissen (288)
- Abb. 35: Theorien und Modelle der religiösen Entwicklung (289)
- Abb. 36: Assimilation und Akkomodation (291)
- Abb. 37: Transformation vom Kinderglauben zum Jugendglauben (293)
- Abb. 38: Umgang mit dem Tod früher und heute (297)
- Abb. 39: Todesursachen nach Krankheiten 2017 (300)
- Abb. 40: Überlieferungen und Zeugnisse der Auferstehung im Neuen Testament (303)
- Abb. 41: Pole der Denkmöglichkeiten der Auferstehungshoffnung (306)
- Abb. 42: Perspektiven und Umstände von Sterben und Tod (307)
- Abb. 43: Die Lernschwerpunkte des Religionsunterrichts (308)
- Abb. 44: Kompetenzbereiche des Faches Evangelische Religion (309)

- Abb. 45: Leitperspektiven und Inhaltsfelder im Religionsunterricht (311)
- Abb. 46: Das Kompetenzmodell von COACTIV mit Spezifikationen für das Professionswissen (312)
- Abb. 47: Theorien und Modelle der religiösen Entwicklung (313)
- Abb. 48: Assimilation und Akkomodation (314)
- Abb. 49: Transformation vom Kinderglauben zum Jugendglauben (315)
- Abb. 50: Umgang mit dem Tod früher und heute (316)
- Abb. 51: Todesursachen nach Krankheiten 2017 (319)
- Abb. 52: Überlieferungen und Zeugnisse der Auferstehung im Neuen Testament (320)
- Abb. 53: Pole der Denkmöglichkeiten der Auferstehungshoffnung (322)

Literaturverzeichnis

Albrecht, Michaela: Für uns gestorben. Die Heilsbedeutung des Kreuzes. Die Heilsbedeutung des Kreuzestodes Jesu Christi aus der Sicht Jugendlicher (= Arbeiten zur Religionspädagogik. Bd. 33). Göttingen 2007.

Albrecht, Michaela: Vom Kreuz reden im Religionsunterricht. Göttingen 2008.

Altmeyer, Stefan: Fremdsprache Religion? Sprachempirische Studien im Kontext religiöser Bildung (=Praktische Theologie heute. Bd.114). Stuttgart 2011.

Ariès, Philippe: Geschichte des Todes. 9. Aufl. München 1999.

Baldermann, Ingo: Auferstehung sehen lernen. Entdeckendes Lernen an biblischen Hoffnungstexten. Neukirchen-Vluyn 1999.

Balthasar, Hans urs von: Die Wahrheit ist symphonisch. Aspekte des christlichen Pluralismus. Einsiedeln 1972.

Baumert, Jürgen/ Kunter, Mareike/ Blum, Werner/ Klusmann, Uta/ Krauss, Stefan/ Neubrand, Michael: Professionelle Kompetenz von Lehrkräften, kognitiv aktivierender Unterricht und die mathematische Kompetenz von Schülerinnen und Schülern (COACTIV) – Ein Forschungsprogramm. In: Professionelle Kompetenz von Lehrkräften. Ergebnisse des Forschungsprogramms COACTIV. Hrsg. von Mareike Kunter et al. Münster 2011. 7-25.

Baumert, Jürgen/ Kunter, Mareike: Das Kompetenzmodell von COACTIV. In: Professionelle Kompetenz von Lehrkräften. Ergebnisse des Forschungsprogramms COACTIV. Hrsg. von Mareike Kunter et al. Münster 2011. 29-53.

Begemann, Verena/ Berthold, Daniel/ Hillmann, Manfred: Sterben und Gelassenheit. Von der Kunst, den Tod ins Leben zu lassen. Göttingen 2013.

Berger-Zell, Carmen: Abwesend und doch präsent. Wandlungen der Trauerkultur in Deutschland. Neukirchen-Vluyn 2013.

Begemann/ Berthold/ Hillmann, Sterben und Gelassenheit, 2013.

Beintker, Michael: Die Auferstehung von den Toten auf dem Hintergrund eines neuen Verständnisses von eschatologischer Naherwartung. In: Marburger Jahrbuch Theologie XXIV. Auferstehung. Hrsg. von Elisabeth Gräß-Schmidt und Reiner Preul. (= Marburger Theologische Studien 116). Leipzig 2012. 55-75.

Beintker, Michael: Gottes Urteil über unser Leben. Das Jüngste Gericht als Stunde der Wahrheit. In: Gemeinsame Hoffnung – über den Tod hinaus. Eschatologie im ökumenischen Gespräch. Hrsg. von Uwe Swarat und Thomas Söding. Freiburg im Breisgau 2013. 91-108.

Berndt, Christina: Resilienz. Das Geheimnis der psychischen Widerstandskraft. Was uns stark macht gegen Stress, Depression und Burn-out. München 2013.

Birnbacher, Dieter: Das Hirntodkriterium in der Krise – welche Todesdefinition ist angemessen? In: Welchen Tod stirbt der Mensch? Philosophische Kontroversen zur Definition und Bedeutung des Todes (= Todesbilder. Studien zum gesellschaftlichen Umgang mit dem Tod. Bd. 8). Hrsg. von Andrea M. Esser, Daniel Kersting und Christoph G. W. Schäfer. Frankfurt am Main 2012. 19-40.

Böhnke, Michael: Todesverständnis und Erlösungserwartung. In: Was uns der Tod zu denken gibt. Philosophisch-theologische Essay. Hrsg. von ders. und Thomas Schärfl (=PONTES. Philosophisch-theologische Brückenschläge. Bd.30). Münster 2005. 53-66.

Böhnke, Michael: „Die große Gelegenheit, nicht mehr Ich zu seyn“? Schopenhauers Deutung des Todes – eine aktuelle Provokation. In: Was uns der Tod zu denken gibt. Philosophisch-theologische Essay. Hrsg. von ders. und Thomas Schärfl (=PONTES. Philosophisch-theologische Brückenschläge. Bd.30). Münster 2005. 67-84.

Boff, Leonardo: Was kommt nachher? Das Leben nach dem Tode (= topos Taschenbücher. Bd. 690). Kevelaer 2009.

Bonse, Hildegard: „...als ob nichts passiert wäre“. Eine empirische Untersuchung über die Erfahrungen trauernder Jugendlicher und Möglichkeiten ihrer Begleitung durch die Schule (= zeitzeichen Bd. 22). Ostfildern 2008.

Bormann, Lukas: Neues Testament (=Theologie kompakt). Stuttgart 2003.

Bormann, Lukas: Theologie des Neuen Testaments. Grundlinien und wichtigste Ergebnisse der internationalen Forschung. Göttingen 2017.

Breuer, Franz/ Muckel, Petra/ Dieris, Barbara: Reflexive Grounded Theory. Eine Einführung für die Forschungspraxis. 4. Aufl. Wiesbaden 2019.

Brylla, Kurt: Zur Religiosität und zur psychischen Entwicklung der Menschen. In: Psychoanalyse des Glaubens. Hrsg. von Alf Gerlach, Anne-Marie Schlösser und Anne Springer. Gießen 2004. 479-491.

Bucher, Anton A.: Psychologie der Spiritualität. Handbuch. Basel 2007.

Bultmann, Rudolf: Neues Testament und Mythologie. Nachdruck. Hrsg. von Eberhard Jüngel. München 1988.

Butt, Christian: Abschied, Tod und Trauer – Kinder und Jugendliche begleiten. Ein Praxisbuch mit Unterrichtsentwürfen für Schulen und Gemeinden. Stuttgart 2013.

Büttner, Gerhard: Theologisieren mit Kindern – zwischen Empathie und Strukturierung. In: Handbuch. Theologisieren mit Kindern. Einführung – Schlüsselthemen – Methoden. Hrsg. von ders., Petra Freudenberger-Lötz, Christina Kalloch und Martin Schreiner. Stuttgart/ München 2014. 19-25.

Büttner, Gerhard/ Dieterich, Veit-Jakobus: Entwicklungspsychologie in der Religionspädagogik. 2. Aufl. Göttingen 2016.

Corbin, Juliet/ Strauss, Anselm: Basics of Qualitative Research. Techniques and Procedures for Developing Grounded Theory. Los Angeles et al 2015.

Corr, Charles A.: Coping with dying: Lessons that we should and should not learn from the work of Elisabeth Kübler-Ross. In: Death Studies 17/1993. 69-83.

Cramer, Barbara: Bist du jetzt ein Engel? Mit Kindern und Jugendlichen über Leben und Tod reden. Ein Handbuch. 2. Aufl. Tübingen 2008.

Dam, Harmjan/ Spann, Matthias: Schulseelsorge in Deutschland – eine Situationsbeschreibung. In: Evangelische Schulseelsorge. Hintergründe, Erfahrungen, Konzeptionen. Hrsg. von dens. Münster 2007. 11-20.

Dam, Harmjan/ Mann, Andreas: In der Schulseelsorge bei schulischen Notfällen und Krisensituationen handlungsfähig sein. Münster 2009.

Demmelhuber, Helmut: Schulseelsorge und Sozialarbeit. Göttingen 2008.

DHPV (Deutscher Hospiz und PalliativVerband e.V.): Wissen und Einstellungen der Menschen in Deutschland zum Sterben. 2017^a.

DHPV (Deutscher Hospiz und PalliativVerband e.V.): Sterben in Deutschland, 2017^b.

Dochhan, Sarah/ Sandmann, Tim: Glaubensstrukturen Jugendlicher. In: Theologien von Jugendlichen. Empirische Erkundungen zu theologisch relevanten Konstruktionen Jugendlicher (= Empirische Theologie. Bd. 27). Hrsg. von Ulrich Riegel und Tobias Künkler. Münster 2015. 71-85.

Domsgen, Michael/ Lütze, Frank M.: Schülerperspektiven zum Religionsunterricht. Eine empirische Untersuchung in Sachsen-Anhalt. Leipzig 2010.

Dorn, Klaus: Jesus Christus. Geschichte – Überlieferung – Glaube. Paderborn 2018.

Dressler, Bernhard: Blickwechsel. Religionspädagogische Einwürfe. Leipzig 2007.

Dressler, Bernhard: Religionsunterricht – mehr als Kompetenzorientierung? In: Kompetenzorientierung im Religionsunterricht. Befunde und Perspektiven.

Hrsg. von Andreas Feindt, Volker Elsenbast, Peter Schreiner und Albrecht Schöll. Münster et al: Waxmann 2009. 23-38.

Duerr, Hans Peter: Die dunkle Nacht der Seele. Nahtod-Erfahrungen und Jenseitsreisen. Berlin 2015.

Ebeling, Gerhard: Wort und Glaube. 2. Aufl. Tübingen 1962.

Ebertz, Michael N.: Chaos im Jenseits. Religionssoziologische Beobachtungen über die letzten Dinge. In: Herder Korrespondenz spezial, 2/2017. 10-12.

Eckstein, Hans-Joachim/ Welker, Michael (Hrsg.): Die Wirklichkeit der Auferstehung, Neukirchen-Vluyn 2002.

Eckstein, Hans-Joachim: Die Wirklichkeit der Auferstehung Jesu. Lukas 24,34 als Beispiel früher formelhafter Zeugnisse. In: Die Wirklichkeit der Auferstehung. Hrsg. von ders. und Michael Welker. Neukirchen-Vluyn 2002. 1- 30.

Englert, Rudolf: Auf einmal gar nicht mehr von gestern. Überlegungen zum religionspädagogischen Gebrauch von Tradition. In: Subjektwerdung und religiöses Lernen. Für eine Religionspädagogik, die den Menschen ernst nimmt. Hrsg. von Matthias Bahr et al. München 2005. 64-77.

Englert, Rudolf: Religionspädagogische Grundfragen. Anstöße zur Urteilsbildung (=Praktische Theologie heute. Bd.82). Stuttgart 2007.

Erdmann, Peter: Jugend und Jenseits. Münster 2017.

Evangelische Kirche Deutschlands (EKD): Aufwachsen in schwieriger Zeit. Kinder in Gemeinde und Gesellschaft. Gütersloh 1995.

Evangelische Kirche Deutschlands (EKD): Für uns gestorben. Die Bedeutung von Leiden und Sterben Jesu Christi. Ein Grundlagentext des Rates der Evangelischen Kirche in Deutschland (EKD). Gütersloh 2015.

Ewald, Günter: Die Physik und das Jenseits. Zur naturwissenschaftlichen Denkmöglichkeit einer individuellen Fortexistenz nach dem Tod. In:

Auferstehung der Toten. Ein Hoffnungsentwurf im Blick heutiger Wissenschaften. Hrsg. von Hans Kessler. Darmstadt 2004. 137-164.

Faix, Tobias: Gottesvorstellungen bei Jugendlichen. Eine qualitative Erhebung aus der Sicht empirischer Missionswissenschaft (= Empirische Theologie. Bd. 16). Berlin 2007.

Faix, Tobias: Deutungsmuster Jugendlicher Spiritualität. Semantik als Grundlage jugendtheologischer Überlegungen. In: Theologien von Jugendlichen. Empirische Erkundungen zu theologisch relevanten Konstruktionen Jugendlicher (=Empirische Theologie. Bd. 27). Hrsg. von ders., Ulrich Riegel und Tobias Künkler. Münster 2015. 49-70.

Feige, Andreas/ Gennerich, Carsten: Lebensorientierung Jugendlicher. Alltagsethik, Moral und Religion in der Wahrnehmung von Berufsschülerinnen und -schülern in Deutschland. Eine Umfrage unter 8000 Christen, Nicht-Christen und Muslimen. Münster 2008.

Fend, Helmut: Entwicklungspsychologie des Jugendalters. 3. Aufl. Wiesbaden 2005.

Fetz, Reto Luzius/ Reich, Karl Helmut/ Valentin, Peter: Weltbildentwicklung und Schöpfungsverständnis. Eine struktorgenetische Untersuchung bei Kindern und Jugendlichen. Stuttgart 2001.

Fischer, Helmut: Der Auferstehungsglaube. Herkunft, Ausdrucksformen, Lebenswirklichkeit. Zürich 2012.

Fischer, Alexander A.: Der Tod im Alten Testament und sein altorientalischer Kontext. In: Tod. Hrsg. v. Ulrich Volp. Tübingen 2018. 11-56.

Fowler, James W.: Stufen des Glaubens. Die Psychologie der menschlichen Entwicklung und die Suche nach Sinn. Gütersloh 2000.

Freese, Susanne: Umgang mit Tod und Sterben als pädagogische Herausforderung. Münster 2001.

Freud, Sigmund: Trauer und Melancholie. Studienausgabe III. Frankfurt 1975.

Freud, Sigmund: Psychologie des Unbewußten. Studienausgabe. Bd. III. Frankfurt am Main 1975.

Freud, Sigmund/ Binswanger, Ludwig: Briefwechsel 1908-1938. Frankfurt am Main 1992.

Freudenberger-Lötz, Petra/ Reiß, Annike: Theologische Gespräche mit Jugendlichen. In: Katechetische Blätter (KatBl) 131. 2006. 97-102.

Freudenberger-Lötz, Petra: Theologische Gespräche mit Kindern und Jugendlichen führen. Herausforderungen und Chancen. In: entwurf 2/2008. 39-43.

Freudenberger-Lötz, Petra: Schüler/in – theologisch. In: Religionspädagogisches Kompendium. Hrsg. von Martin Rothgangel, Gottfried Adam und Rainer Lachmann. Göttingen 2012. 252-264.

Freudenberger-Lötz, Petra: Theologische Gespräche mit Jugendlichen. Erfahrungen – Beispiele – Anleitungen. München/ Stuttgart 2012.

Freudenberger-Lötz, Petra/ Kraft, Friedhelm/ Schlag Thomas: Vorwort. In: „Wenn man daran noch so glauben kann, ist das gut“. Grundlagen und Impulse für eine Jugendtheologie (= Jahrbuch für Jugendtheologie (JaBuJu). Bd. 1). Stuttgart 2013. 7-8.

Frey, Jörg: Probleme der Deutung des Todes Jesu in der neutestamentlichen Wissenschaft. Streiflichter zur exegetischen Diskussion. In: Deutungen des Todes Jesu im Neuen Testament. Hrsg. von ders. und Jens Schröter. 2. Aufl. Tübingen 2012. 3-71.

Gehring, Petra: Theorien des Todes zur Einführung. Hamburg 2010.

Gehring, Petra: Tod durch Entscheiden. In: Welchen Tod stirbt der Mensch? Philosophische Kontroversen zur Definition und Bedeutung des Todes (= Todesbilder. Studien zum gesellschaftlichen Umgang mit dem Tod. Bd. 8). Hrsg. von Andrea M. Esser, Daniel Kersting und Christoph G. W. Schäfer. Frankfurt am Main 2012. 181-197.

Gennerich, Carsten: Endzeitvorstellungen Jugendlicher. In: Theologien von Jugendlichen. Empirische Erkundungen zu theologisch relevanten Konstruktionen Jugendlicher. (= Empirische Theologie. Bd. 27). Hrsg. von Tobias Faix, Ulrich Riegel und Tobias Künkler. Münster 2015. 123-156.

Gensicke, Thomas: Die Wertorientierungen der Jugend (2002-2015). In: Jugend 2015. Eine pragmatische Generation im Aufbruch. Hrsg. von Shell Deutschland Holding/ Bundeszentrale für politische Bildung. Bonn 2016. 237-272.

Giddens, Anthony: Tradition. In: Entfesselte Welt. Wie die Globalisierung unser Leben verändert. Hrsg. von ders. Frankfurt am Main 2001. 51-67.

Gollwizer, Helmut: Krummes Holz – aufrechter Gang. Zur Frage nach dem Sinn des Lebens. 10. Aufl. München 1985.

Gontard, Alexander von: Spiritualität von Kindern und Jugendlichen. Allgemeine und psychotherapeutische Aspekte. Stuttgart 2013.

Graß, Hans: Ostergeschehen und Osterberichte. 4. Aufl. Göttingen 1965.

Greshake, Gisbert: Leben – stärker als der Tod. Von der christlichen Hoffnung. Freiburg im Breisgau 2008.

Grethlein, Christian: Praktische Theologie. Berlin/ Boston 2012.

Grom, Bernhard: Religionspsychologie. 3. Aufl. München 2007.

Gutmann, Mathias: Sterben als Verlassen einer Lebensform? In: Welchen Tod stirbt der Mensch? Philosophische Kontroversen zur Definition und Bedeutung des Todes (= Todesbilder. Studien zum gesellschaftlichen Umgang mit dem Tod. Bd. 8). Hrsg. von Andrea M. Esser, Daniel Kersting und Christoph G. W. Schäfer. Frankfurt am Main 2012. 71-88.

Haar, Rüdiger: Umgang mit Verlusterfahrungen bei Kindern und Jugendlichen – psychoanalytische und theologische Annäherungen. In: Psychoanalyse des Glaubens. Hrsg. von Alf Gerlach, Anne-Marie Schlösser und Anne Springer. Gießen 2004. 471-478.

Häfke, Andreas: Wer sich nicht bindet, trauert nicht. Der Tod und das Leben der Trauernden danach. Marburg 2008.

Häfner, Karlheinz: Trauer verstehen – ihrer Vielfalt begegnen. München 2010.

Hanisch, Helmut/ Hoppe-Graff, Siegfried: „Ganz normal und trotzdem König“. Jesus Christus im Religions- und Ethikunterricht. Stuttgart 2002.

Härle, Wilfried: Was haben Kinder in der Theologie verloren? Systematisch-theologische Überlegungen zum Projekt einer Kindertheologie. In: „Zeit ist immer da“. Kinder erleben Hoch-Zeiten und Fest-Tage (= Jahrbuch für Kindertheologie (JaBuKi). Bd. 3). Hrsg. von Anton A. Bucher, Gerhard Büttner/ Petra Freudenberger-Lötz/ Martin Schreiner. Stuttgart 2004. 11-27.

Härle, Wilfried: Dogmatik. 4. Aufl. Berlin 2012.

Härle, Wilfried: Auferstehung – was gibt dieses Wort zu denken? Ein christliches Zentralthema mit kreativem Potential. In: Religion. Themen, Unterrichtsideen, Materialien. 3/2014. 4-7.

Hauf, Uta Martina: Trauerkoffer für den Umgang mit Todesfällen in der Schule. In: entwurf 4/2012.

Hauger, Martin: Die Deutung der Auferweckung Jesu Christi durch Paulus. In: Die Wirklichkeit der Auferstehung. Hrsg. von Hans-Joachim Eckstein und Michael Welker. Neukirchen-Vluyn 2002. 31-75.

Heidler, Johannes: Auferstehung. In: Calwer Bibellexikon. Bd. 1. Hrsg. von Otto Betz et al. 2. Aufl. Stuttgart 2006. 135-137.

Heil, Stefan: Empirische Unterrichtsforschung zum Religionsunterricht – Stand und Entwicklungsgeschichte. In: Religionsunterricht erforschen. Beiträge zur empirischen Erkundung von religionsunterrichtlicher Praxis. Hrsg. von Dietlind Fischer, Volker Elsenbast und Albrecht Schöll. Münster 2003. 13-35.

Heimbrock, Hans-Günter: Empirische Theologie als Erforschung Gelebter Religion. In: Einführung in die Empirische Theologie. Gelebte Religion erforschen. Hrsg. von Astrid Dinter, ders. und Kerstin Söderblom. Göttingen 2007. 72-83.

Heller, Andreas/ Schuchter, Patrick: Sterben im Krankenhaus. Care-ethische Implikationen zur Zukunft des Sterbens. In: ThGl 1/2019. 3-14.

Heller, Birgit: Abwehr oder Solidarität? Zum Umgang mit Sterbenden, Toten und Trauernden. In: Tod und Ritual. Interkulturelle Perspektiven zwischen Tradition und Moderne (= Schriftenreihe der Österreichischen Gesellschaft für Religionswissenschaft. Bd. 2). Hrsg. von dies. und Franz Winter. Wien 2009. 9-26.

Herbst, Michael: Passionierte Predigt. Den Gekreuzigten vor Augen malen. Systematische und praktische Überlegungen zu einem umstrittenen Thema. In: theologische beiträge (10/2010). 314-334.

Hermes da Fonseca, Lieselotte/ Kliche, Thomas (Hrsg.): Verführerische Leichen – verbotener Verfall. „Körperwelten“ als gesellschaftliches Schlüsselereignis. Lengerich 2006.

Hessisches Kultusministerium (Hrsg.): Lehrplan Evangelische Religion. Gymnasialer Bildungsgang. Jahrgangsstufen 5 G bis 9 G (URL: https://kultusministerium.hessen.de/sites/default/files/media/g8-evangelische_religion.pdf; Datum der Recherche: 05.09.2019). Wiesbaden 2010.

Hessisches Kultusministerium (Hrsg.): Bildungsstandards und Inhaltsfelder. Das neue Kerncurriculum für Hessen. Sekundarstufe I – Gymnasium. Evangelische Religion (URL: https://kultusministerium.hessen.de/sites/default/files/media/kerncurriculum_evangelische_religion_gymnasium.pdf; Datum der Recherche: 05.09.2019).

Hilpert, Konrad: Leben rettendes Vermächtnis. Warum Organspenden sinnvoll ist. In: Herder Korrespondenz spezial. 2/2017. 24-27.

Högl, Stefan: Nahtoderfahrungen und Jenseitsreisen. Der Blick auf die andere Seite der Wirklichkeit. Marburg 2000.

Högl, Stefan: Transzendenzerfahrungen. Nahtod-Erlebnisse im Spiegel von Wissenschaft und Religion. Marburg 2006.

Hoppe-Graff, Siegfried: Denkentwicklung aus dem Blickwinkel des strukturgenetischen Konstruktivismus. In: Theorien in der Entwicklungspsychologie. Hrsg. von Lieselotte Ahnert. Berlin/ Heidelberg 2014. 148-173.

Hornstein, Walter/ Thole, Werner: Jugend. In: Wörterbuch Soziale Arbeit. Aufgaben, Praxisfelder, Begriffe und Methoden der Sozialarbeit und Sozialpädagogik. Hrsg. von Dieter Kreft und Ingrid Mielenz. 5. Aufl. Weinheim/München 2005. S. 443-448.

Hünemann, Peter: Glaube an die Auferstehung von den Toten. Theologische Reflexion auf die Zumutung des Evangeliums. In: Sterben, Tod und Auferstehung. Ein interdisziplinäres Gespräch. (= Schriften der Katholischen Akademie in Bayern. Bd. 114). Düsseldorf 1984. 61-80.

Hurth, Elisabeth: „Alle Toten auf ihre Plätze“. Die mediale Inszenierung des Todes. Mainz 2014.

Hüther, Gerald/ Hauser, Uli: Jedes Kind ist hochbegabt. Die angeborenen Talente unserer Kinder und was aus ihnen machen. München 2014.

Hüther, Gerald: Mit Freude lernen ein Leben lang. Weshalb wir ein neues Verständnis vom Lernen brauchen. Göttingen 2016.

Imhof, Arthur E.: Die Zunahme unserer Lebensspanne seit 300 Jahren und die Folgen. Überlegungen aus der Sicht eines Historikers und Historiker-Demographen. In: Leben wir zu lange? Die Zunahme unserer Lebensspanne seit 300 Jahren – und die Folgen. Hrsg. von ders. Köln 1992. 17-30.

Joachim-Meyer, Sandra: Sinnbilder von Leben und Tod. Die Verdrängung des Todes in der modernen Gesellschaft. Marburg 2004.

Joest, Wilfried/ van Lüpke, Johannes: Dogmatik II: Der Weg Gottes mit den Menschen. 5. Aufl. Göttingen 2012.

Jones, Constance: Die letzte Reise. Eine Kulturgeschichte des Todes. Aus dem Amerikanischen von Anni Pott. München 1999.

Jüngel, Eberhard: Tod. Gütersloh 1979.

Kallies-Bothmann, Johanna: Auferstehungshoffnung grundlegen – Empirische Erkundungen im Pubertätsalter. Wissenschaftliche Hausarbeit im Rahmen der Ersten Staatsprüfung für das Lehramt an Gymnasien im Fach Evangelische Theologie. Kassel 2013.

Kallies-Bothmann, Johanna/ Kitzinger, Marie Sophie: Kinder- und Jugendtheologie. In: Selbst glauben. 50 religionspädagogische Methoden und Konzepte für Gemeinde, Jugendarbeit und Schule. Hrsg. von Florian Karcher, Petra Freudenberger-Lötz und Gernot Zimmermann (= BMJ-Reihe 2). Neukirchen-Vluyn 2017. 25-37.

Kallies-Bothmann, Johanna: Jugendtheologie als Kommunikation des Evangeliums – Erfahrungen aus der Kasseler Forschungswerkstatt 'Theologische Gespräche' zu Todesvorstellungen und christlicher Auferstehungshoffnung. In: Jahrbuch für Kinder- und Jugendtheologie (JaBuKiJu) 1. „Was ist für dich der Sinn?“. Kommunikation des Evangeliums mit Kindern und Jugendlichen. Hrsg. von Thomas Schlag, Hanna Roose und Gerhard Büttner. Stuttgart 2018.

Kast, Verena: Vom Sinn der Angst. Freiburg 1996.

Kast, Verena: Trauern. Phasen und Chancen des psychischen Prozesses. Stuttgart 1999.

Kaupp, Angela: Es kommt auf die Brille an. In: Katechetische Blätter (KatBl) 131. 2006. 316-319.

Kehl, Medard: Und was kommt nach dem Ende? Von Weltuntergang und Vollendung, Wiedergeburt und Auferstehung. 2. Aufl. Kevelaer 2008.

Kelly, Emily Williams/ Greyson, Bruce/ Stevenson, Ian: Beweisen Todesnäheerfahrungen das Überleben der menschlichen Persönlichkeit nach dem Tod? In: Todesnähe. Interdisziplinäre Zugänge zu einem außergewöhnlichen Phänomen. Hrsg. von Hubert Knoblauch und Hans-Georg Soeffner. (=Passagen & Transzendenzen. Bd.8) Konstanz 1999. 101-127.

Kersting, Daniel: Gibt es einen guten Tod?. In: Welchen Tod stirbt der Mensch? Philosophische Kontroversen zur Definition und Bedeutung des Todes (= Todesbilder. Studien zum gesellschaftlichen Umgang mit dem Tod. Bd. 8). Hrsg. von Andrea M. Esser, ders. und Christoph G. W. Schäfer. Frankfurt am Main 2012. 199-220.

Kessler, Hans: Sucht den Lebenden nicht bei den Toten. Die Auferstehung Jesu Christi in biblischer, fundamentaltheologischer und systematischer Sicht. Düsseldorf 1985.

Kessler, Hans: Jenseits von Fundamentalismus und Rationalismus. Versuch über Auferstehung Jesu und Auferstehung der Toten. In: Auferstehung der Toten. Ein Hoffnungsentwurf im Blick heutiger Wissenschaften. Hrsg. von ders. Darmstadt 2004. 296-321.

Kessler, Hans: Auferstehung heute. Hoffnung auf ein Leben nach dem Tod. In: Herder Korrespondenz spezial, 2017. 40-43.

Kendel, André: „Die Historizität der Auferstehung ist bis auf weiteres vorauszusetzen.“ Wolfhart Pannenberg's Verständnis der Auferstehung und seine Bewertung der einschlägigen biblischen Überlieferungen. In: Die Wirklichkeit der Auferstehung. Hrsg. von Hans-Joachim Eckstein und Michael Welker. Neukirchen-Vluyn 2002. 139-163.

Kirchenamt der Evangelischen Kirche in Deutschland (Hrsg.): Im Dialog über Glauben und Leben. Zur Reform des Lehramtsstudiums Evangelische Theologie/ Religionspädagogik. Vorschläge der Gemischten Kommission zur Reform des Theologiestudiums. Gütersloh 1997.

Kirsch, Anja: Bestattungskultur im Wandel. Einige diskursanalytische Beobachtungen. In: Tod und Ritual. Interkulturelle Perspektiven zwischen Tradition und Moderne (= Schriftenreihe der Österreichischen Gesellschaft für Religionswissenschaft. Bd. 2). Hrsg. von Birgit Heller und Franz Winter. Wien 2009. 175-188.

Kleffmann, Tom: Grundriß der Systematischen Theologie. Tübingen 2013.

Klosinski, Gunther: Was bedeutet eigentlich Pubertät? In: Katechetische Blätter (KatBl) 131. 2006. 320-327.

Klumbies, Paul-Gerhard: „Ostern“ als Gottesbekenntnis und der Wandel zur Christusverkündigung. In: Zeitschrift für neutestamentliche Wissenschaft und die Kunde der älteren Kirche (ZNW). Berlin 83/1992. 157-165.

Klumbies, Paul-Gerhard: Weg vom Grab. Die Richtung der synoptischen Grabeserzählungen und das "heilige Grab". In: Leben trotz Tod. Hrsg. von Martin Ebner et al. Neukirchen-Vluyn 2005. S. 143-169.

Klumbies, Paul-Gerhard: Von der Hinrichtung bis zur Himmelfahrt. Der Schluss der Jesuserzählung nach Markus und Lukas. (= Biblisch-Theologische Studien 114). Neukirchen-Vluyn 2010.

Klumbies, Paul-Gerhard: Gewalt im Zentrum der christlichen Religion. Die Hinrichtung Jesu. In: Religion und Fanatismus. Psychoanalytische und theologische Zugänge. Hrsg. von Marianne Leuzinger-Bohleber und ders. Göttingen 2010. 283-293.

Knoblauch, Hubert: Berichte aus dem Jenseits. Mythos und Realität der Nahtod-Erfahrung. Freiburg im Breisgau 1999.

Knoblauch, Hubert/ Schmied, Ina: Berichte aus dem Jenseits. Eine qualitative Studie zu Todesnäheerfahrungen im deutschsprachigen Raum. In: Todesnähe. Interdisziplinäre Zugänge zu einem außergewöhnlichen Phänomen. Hrsg. von Hubert Knoblauch und Hans-Georg Soeffner (=Passagen & Transzendenzen. Bd.8). Konstanz 1999. 187-215.

Knoblauch, Hubert/ Schnettler, Bernt/ Soeffner, Hans-Georg: Die Sinnprovinz des Jenseits und die Kultivierung des Todes. In: Todesnähe. Interdisziplinäre Zugänge zu einem außergewöhnlichen Phänomen. Hrsg. von Hubert Knoblauch und Hans-Georg Soeffner (=Passagen & Transzendenzen. Bd.8). Konstanz 1999. 271-292.

Köhnlein, Manfred: Passion und Auferstehung Jesu. Dimensionen des Leidens und der Hoffnung. Stuttgart 2015.

König, Kristin: Was Schülerinnen und Schüler im Religionsunterricht gerne fragen würden. In: Schülerfragen im (Religions-)Unterricht. Ein notwendiger Bildungsauftrag heute?! Hrsg. von Heike Lindner und Mirjam Zimmermann. Neukirchen-Vluyn 2011. 183-194.

Korsch, Dietrich: Einleitung: Auferstehung, Weltanschauung, Glaube. In: Marburger Jahrbuch Theologie XXIV. Auferstehung. Hrsg. von Elisabeth Gräb-Schmidt und Reiner Preul. (= Marburger Theologische Studien 116). Leipzig 2012. 1-12.

Körtner, Ulrich H.J.: Zur Einführung. Geschichte und Eschatologie in der Theologie der Gegenwart. In: Die Gegenwart der Zukunft. Geschichte und Eschatologie. Hrsg. von ders. Neukirchen-Vluyn 2008. 1-13.

Kraft, Friedhelm/ Roose, Hanna: Von Jesus Christus reden im Religionsunterricht. Christologie als Abenteuer entdecken. Göttingen 2011.

Kraft, Friedhelm: Theologische Gespräche mit Kindern und Jugendlichen. Eine didaktische Perspektive. In: Loccumer Pelikan. Religionspädagogisches Magazin für Schule und Gemeinde. 4/2012. 153-156.

Kreinecker, Christina M./ Schreiber, Stefan: Was ist wahr an der Kreuzigung Jesu? Historische Informationen in den Passionserzählungen. In: Bibel heute 1/2019. 11-13.

Krüger, Thomas: Leben und Tod nach Kohelet und Paulus. In: Jahrbuch für Biblische Theologie (JBTh). Bd. 19. Hrsg. von Martin Ebner et al. Neukirchen-Vluyn 2005. 195-216.

Kübler-Ross, Elisabeth: Kinder und Tod. München 2008.

Kübler-Ross, Elisabeth: Befreiung aus der Angst. München 2010.

Kübler-Ross, Elisabeth: Interviews mit Sterbenden. 7. Aufl. Gütersloh 1978.

Kuhn, Wilfried: Anmerkungen eines Mediziners zur Relevanz der Nahtoderfahrungen für die Klärung des Leib-Seele-Verhältnisses. In: Seele oder Hirn? Vom Leben und Überleben der Personen nach dem Tod. Hrsg. von Karl-Ludwig Koenen und Josef Schuster SJ (=Frankfurter theologische Studien. Bd. 68). Münster 2012. 49-70.

Kuld, Lothar: Das Entscheidende ist unsichtbar. Wie Kinder und Jugendliche Religion verstehen. München 2001.

Küng, Hans: Glücklich sterben? Mit dem Gespräch mit Anne Will. München 2014.

Künkler, Tobias: Jugendtheologie in allgemeinpädagogischer Perspektive. Eine kritische Kommentierung. In: Theologien von Jugendlichen. Empirische Erkundungen zu theologisch relevanten Konstruktionen Jugendlicher. Hrsg. von Tobias Faix, Ulrich Riegel und ders. (= Empirische Theologie. Bd. 27). Münster 2015. 225-235.

Kunstmann, Joachim: Religionspädagogik. 2. Aufl. Tübingen 2010.

Kunstmann, Joachim: Religionspädagogik. Tübingen/ Basel 2004.

Kunter, Mareike/ Trautwein, Ulrich: Psychologie des Unterrichts. Paderborn 2018.

Kunze-Beiküfner, Angela: „Das Herz pocht und das ist Gott“. Theologische Gespräche in der Kindertagesstätte. In: Loeccumer Pelikan. Religionspädagogisches Magazin für Schule und Gemeinde. 4/2012. 168-173.

Lachmann, Rainer: Auferstehung/ Ostern. In: Theologische Schlüsselbegriffe. Biblisch – systematisch – didaktisch. Hrsg. von ders., Gottfried Adam und Werner H. Ritter (= Theologie für Lehrerinnen und Lehrer. Bd. 1). Göttingen 1999. 21-40.

Lau, Markus: Vier Mal die Erzählung vom Leiden Christi. Was jedes Evangelium so besonders macht. In: Bibel heute 1/2019. 6-8.

Leimgruber, Stephan: Religionspädagogik als Verbunddisziplin. In: Religionspädagogik im 21. Jahrhundert. Hrsg. von Friedrich Schweitzer und Thomas Schlag (=Religionspädagogik in pluraler Gesellschaft. Bd. 4). Gütersloh/ Freiburg im Breisgau 2004. 199-208.

Lewin, Kurt: Action Research and Minority Problems. In: Journal of Social Issues. A Journal of the Society for the Psychological Study of Social Issues. 1946. 34 ff.

Limbeck, Meinrad: Abschied vom Opfertod. Das Christentum neu denken. 5. Aufl. Grünewald 2013.

Lindemann, Andreas: Die Zukunft Gottes und die Gegenwart des Menschen. Beobachtungen zur Eschatologie des Paulus. In: Die Gegenwart der Zukunft. Geschichte und Eschatologie. Hrsg. von Ulrich H.J. Körtner. Neukirchen-Vluyn 2008. 123-148.

Lindemann, Andreas: Auferstehung. Gedanken zur biblischen Überlieferung. Göttingen 2009.

Lüdemann, Gerd: Die Auferweckung Jesu von den Toten. Ursprung und Geschichte einer Selbsttäuschung. Lüneburg 2002.

Lücke, Ulrich: Auferstehung – Im Tod? Am Jüngsten Tag? In: Auferstehung der Toten. Ein Hoffnungsentwurf im Blick heutiger Wissenschaften. Hrsg. von Hans Kessler. Darmstadt 2004. 234-251.

Luther, Martin: Brief an Nikolaus Hausmann vom 5. August 1528. In: Martin Luther. Briefe an Freunde und an die Familie. München 1987.

Macho, Thomas/ Marek, Kristin: Die neue Sichtbarkeit des Todes. In: Die neue Sichtbarkeit des Todes. Hrsg. von dens. München 2007. 9-24.

Mädler, Inken: Ein Weg zur gegenstandsbezogenen Theoriebildung: Grounded Theory. In: Einführung in die Empirische Theologie. Gelebte

Religion erforschen. Hrsg. von Astrid Dinter, Hans-Günter Heimbrock und Kerstin Söderblom. Göttingen 2007. 242-253.

Meixner, Uwe: Leib-Seele-Dualismus und Auferstehungshoffnung. In: Seele oder Hirn. Vom Leben und Überleben der Personen nach dem Tod. Hrsg. von Karl-Ludwig Koenen und Josef Schuster SJ (= Frankfurter Theologische Studien 68). Münster 2012. 77-94.

Moltmann, Jürgen: Umkehr zur Zukunft. 2. Aufl. München 1977.

Moltmann, Jürgen: Das Kommen Gottes. Christliche Eschatologie. 2. Aufl. Gütersloh 2005.

Moltmann, Jürgen: Mensch. Stuttgart 2009.

Moltmann, Jürgen: Der gekreuzigte Gott. Das Kreuz Christi als Grund und Kritik christlicher Theologie. Gütersloh/ München 2016.

Moody, Raymond A.: Nachgedanken über das Leben nach dem Tod. Reinbek bei Hamburg 1993.

Moody, Raymond A.: Leben nach dem Tod. Die Erforschung einer unerklärlichen Erfahrung. 19. Aufl. Reinbek bei Hamburg 2001.

Moran, Gabriel: Alternative Bilder der Entwicklung zur religiösen Lebensgeschichte des Individuums. In: Die religiöse Entwicklung des Menschen. Hrsg. von Gerhard Büttner und Veit-Jakobus Dieterich. Stuttgart 2000. 159-174.

Morgenroth, Matthias: Weihnachts-Christentum. Moderner Religiosität auf der Spur. Gütersloh 2002.

Mühling, Markus: Grundinformation Eschatologie. Systematische Theologie aus der Perspektive der Hoffnung. Göttingen 2007.

Murken, Sebastian: Neue religiöse Bewegungen aus religionspsychologischer Perspektive. Marburg: Diagonal Verlag 2009.

Neuschäfer, Reiner Andreas: Das brennt mir auf der Seele. Anregungen für eine seelsorgerliche Schulkultur. Göttingen 2007.

Niehl, Franz W./ Thömmes, Arthur: 212 Methoden für den Religionsunterricht. 13. Aufl. München 2014.

Nipkow, Karl Ernst: Erwachsenwerden ohne Gott? Gotteserfahrungen im Lebenslauf. München 1987.

Nipkow: Kindertheologie und Elementarisierung. Wie religiöses Lernen mit Kindern gelingen kann. München 2011.

Nocke, Franz-Josef: Liebe, Tod und Auferstehung. Die Mitte des christlichen Glaubens. München 2005.

Nocke, Franz-Josef: Was können wir hoffen? Zukunftsperspektiven im Wandel. Würzburg 2007.

Oberndorfer, Bernd: „Das kann doch nicht alles gewesen sein...“. Fundamentalanthropologische Prolegomena zur Eschatologie. In: Gemeinsame Hoffnung – über den Tod hinaus. Eschatologie im ökumenischen Gespräch. Hrg. von Uwe Swarat und Thomas Söding. Freiburg im Breisgau 2013. 71-90.

Obst, Gabriele: Kompetenzorientiertes Lehren und Lernen im Religionsunterricht. 2. Aufl. Göttingen 2009.

Oser, Fritz/ Gmünder, Paul: Der Mensch – Stufen seiner religiösen Entwicklung. Ein strukturalistischer Ansatz. Zürich/ Köln 1984.

Oser, Fritz/ Reich, K. Helmut: Wie Kinder und Jugendliche gegensätzliche Erklärungen miteinander vereinbaren. In: Die religiöse Entwicklung des Menschen. Ein Grundkurs. Hrsg. von Gerhard Büttner und Veit-Jakobus Dieterich. Stuttgart 2000. 216-225.

Pannenberg, Wolfhart: Offenbarung als Geschichte. 5. Aufl. Göttingen 1982.

Pannenberg, Wolfhart: Grundzüge der Christologie. Jahreszahl?

Pargament, Kenneth I.: The psychology of religion and coping. Theory, research, practice. New York 1997

Pemsel-Meier, Sabine: Der Traum vom ewigen Leben. Jetzt verstehe ich die letzten Dinge. Stuttgart 2010.

Petermann, Anna-Christina: Schulseelsorge – ein junges kirchliches Handlungsfeld im Schulalltag und in Krisenzeiten. Der Trauer-Koffer – in der Trauer füreinander da sein. Neue Wege der evangelischen Schulseelsorge nach dem Tod eines Schülers (= Forum Theologie und Pädagogik. Bd.4). Münster 2011.

Piaget, Jean: Meine Theorie der geistigen Entwicklung. Hrsg. von Reinhard Fatke. Weinheim und Basel 2003.

Platow, Birte/ Böcher, Florian (Hrsg.): Vom Tod reden im Religionsunterricht. Göttingen 2010.

Plieth, Martina: Kind und Tod. Zum Umgang mit kindlichen Schreckensvorstellungen und Hoffnungsbildern. 4. Aufl. Neukirchen-Vluyn 2009.

Prokopf, Andreas: Religiosität Jugendlicher. Eine qualitativ-empirische Untersuchung auf den Spuren korrelativer Konzeptionen (= Praktische Theologie heute. Bd. 98). Stuttgart 2008.

Rahner, Johanna: Einführung in die christliche Eschatologie. Freiburg im Breisgau 2010.

Rahner, Karl: Zur Theologie des Todes (=Quaestiones disputatae 2). Freiburg 1958.

Rahner, Karl: Theologische Prinzipien der Hermeneutik eschatologischer Aussagen. In: Schriften zur Theologie IV. Hrsg. von ders. 3. Aufl. Freiburg im Breisgau 1962. 401-428. (489-510?)

Rando, Therese A.: Trauern: Die Anpassung an Verlust. In: Sterben, Tod und Trauer. Grundlagen, Methoden, Anwendungsfelder. Stuttgart 2003. 173-192.

Rehbock, Theda: Person über den Tod hinaus? Zum moralischen Status der Toten. In: Welchen Tod stirbt der Mensch? Philosophische Kontroversen zur Definition und Bedeutung des Todes. (= Todesbilder. Studien zum

gesellschaftlichen Umgang mit dem Tod. Bd. 8). Hrsg. von Andrea M. Esser, Daniel Kersting und Christoph G.W. Schäfer. Frankfurt am Main 2012. 143-178.

Rendle, Ludwig (Hrsg.): Ganzheitliche Methoden im Religionsunterricht. 2. Aufl. München 2008.

Reuter, Stephanie: Tod und Sterben – ein Thema für den Schulunterricht? Frankfurt am Main 1994.

Ringleben, Joachim: Wahrhaft auferstanden. Zur Begründung der Theologie des lebendigen Gottes. Tübingen 1998.

Ritter, Werner H.: Erfahrungsbezogene Theologie – (Post-)Moderne Spiegelungen. In: Subjektwerdung und religiöses Lernen. Für eine Religionspädagogik, die den Menschen ernst nimmt. Hrsg. von Matthias Bahr et al. München 2005. 78-88.

Ritter, Werner H./ Hanisch, Helmut/ Nestler, Erich/ Gramzow, Christoph: Leid und Gott. Aus der Perspektive von Kindern und Jugendlichen. Göttingen 2006.

Rolf, Sylvia: Der menschliche Tod als Aufgabe und Anfrage an die Theologie. In: Tod. Hrsg. v. Ulrich Volp. Tübingen 2018. 163-200.

Rossmann, Peter: Einführung in die Entwicklungspsychologie des Kindes- und Jugendalters. 2. Aufl. Bern 2012.

Rothgangel, Martin: Naturwissenschaft und Theologie. Wissenschaftstheoretische Gesichtspunkte im Horizont religionspädagogischer Überlegungen. Göttingen 1999.

Rothgangel, Martin/ Saup, Judith: Eine Religionsunterrichts-Stunde – nach der Grounded Theory untersucht. In: Religionsunterricht erforschen. Beiträge zur empirischen Erkundung von religionsunterrichtlicher Praxis. Hrsg. von Dietlind Fischer, Volker Elsenbast und Albrecht Schöll. Münster 2003. 85-102.

Rothgangel, Martin: Was ist Religionspädagogik? Eine wissenschaftliche Orientierung. In: Religionspädagogisches Kompendium. Hrsg. von ders., Gottfried Adam und Rainer Lachmann. 7. Aufl. Göttingen: 2012. 17-34.

Sauter, Gerhard: Einführung in die Eschatologie. Darmstadt 1995.

Schärfl, Thomas: Der Tod und das Paradoxon endlicher Einmaligkeit. In: Was uns der Tod zu denken gibt. Philosophisch-theologische Essays (= PONTES. Philosophisch-theologische Brückenschläge. Bd. 30). Hrsg. von Michael Böhnke und ders. Münster 2005. 1-52.

Scheler, Max: Schriften aus dem Nachlass. Bd. 1. Bern 1957.

Schenker, Dominik: Pubertierende religiös ansprechen? In: Katechetische Blätter (KatBl) 131. 2006. 328-332.

Schimanowski, Gottfried: Auferweckung im Neuen Testament und in der frühjüdischen Apokalypitik. In: Auferstehung der Toten. Ein Hoffnungsentwurf im Blick heutiger Wissenschaften. Hrsg. von Hans Kessler. Darmstadt 2004. 49-71.

Schlag, Thomas/ Schweitzer, Friedrich: Brauchen Jugendliche Theologie? Jugendtheologie als Herausforderung und didaktische Perspektive. Neukirchen-Vluyn 2011.

Schlag, Thomas: Systematische Themen. In: Religionspädagogisches Kompendium. Hrsg. von Martin Rothgangel, Gottfried Adam und Rainer Lachmann. 7. Aufl. Göttingen 2012. 389-402.

Schnell, Tatjana: „Für meine Freunde könnte ich sterben“. Implizite Religiosität und die Sehnsucht nach Transzendenz. In: Religion. Religiosität. Resultate, Probleme und Perspektiven der aktuellen Religionsforschung. Hrsg. von Ulrich Kropac, Uto Meier und Klaus König. Regensburg 2012. 87-106.

Schneider, Werner: Vom schlechten Sterben und dem guten Tod – Die Neuordnung des Todes in der politischen Debatte um Hirntod und Organtransplantation. In: Hirntod. Zur Kulturgeschichte der

Todesfeststellung. Hrsg. von Thomas Schlich und Claudia Wiesemann. Berlin 2001. 279-318.

Schröder, Bernd: Fachdidaktik zwischen Gütekriterien und Kompetenzorientierung. In: Kompetenzorientierung im Religionsunterricht. Befunde und Perspektiven. Hrsg. von Andreas Feindt, Volker Elsenbast, Peter Schreiner und Albrecht Schöll. Münster 2009. 39-56.

Schröder, Bernd/ Wermke, Michael: Schulformspezifik(?). Eine Einführung in den Thementeil. In: Theo-Web. Zeitschrift für Religionspädagogik 10/2011. 7-13.

Schulte, Andrea/ Wiedenroth-Gabler, Ingrid: Religionspädagogik. (=Reihe Theologie kompakt). Stuttgart 2003.

Schütz, Alfred/ Thomas Luckmann: Strukturen der Lebenswelt. Konstanz 2003.

Schweitzer, Friedrich: Die Suche nach eigenem Glauben. Einführung in die Religionspädagogik des Jugendalters. 2. Aufl. Gütersloh 1996.

Schweitzer, Friedrich: Was ist und wozu Kindertheologie? In: „Im Himmelreich ist keiner sauer“. Kinder als Exegeten (= Jahrbuch für Kindertheologie (JuBuKi) Bd. 2). Hrsg. von Anton A. Bucher et al. Stuttgart 2003. 9-18.

Schweitzer, Friedrich: Auch Jugendliche als Theologen? Zur Notwendigkeit, die Kindertheologie zu erweitern. In: ZPT 57/2005. 46-53.

Schweitzer, Friedrich: Lebensgeschichte und Religion. Religiöse Entwicklung und Erziehung im Kindes- und Jugendalter. 6. Aufl. Gütersloh 2007.

Schwendemann, Wilhelm/ Ziegler, Andrea: Von der Schwierigkeit, Kompetenzen im Religionsunterricht der Oberstufe festzustellen – einige Bemerkungen zur Christologie-Einheit. In: Jahrbuch für Kindertheologie. Sonderband. „Jesus würde sagen: Nicht schlecht!“ Kindertheologie und

Kompetenzorientierung. Hrsg. von Friedhelm Kraft, Petra Freudenberger-Lötz und Elisabeth Schwarz. Stuttgart 2011. 52-68.

Simojoki, Henrik: Kompetenz im Anbetracht des Todes. Elementarisierende Erkundung eines Grenzfalles. In: Elementarisierung und Kompetenz. Wie Schülerinnen und Schüler von „gutem Religionsunterricht“ profitieren. Hrsg. von Friedrich Schweitzer. 2. Aufl. Neukirchen-Vluyn 2011. 75-88.

Schopenhauer, Arthur: Die Welt als Wille und Vorstellung. Bd. I (=Sämtliche Werke). 3. Aufl. Frankfurt am Main 1993.

Schlag, Thomas/ Schweitzer, Friedrich: Brauchen Jugendliche Theologie? Jugendtheologie als Herausforderung und didaktische Perspektive. Neukirchen-Vluyn 2011.

Schreiber, Stefan/ Siemons, Stefan: Was ist „Jenseits“? Eine Einführung. In: Das Jenseits. Perspektiven christlicher Theologie. Hrsg. von dens. Darmstadt 2003. 9-15.

Schröter-Kunhardt, Michael: Nah-Todeserfahrungen. Letzte und existentielle Erfahrungen an der Grenze des Todes. In: Auferstehung der Toten. Ein Hoffnungsentwurf im Blick heutiger Wissenschaften. Hrsg. von Hans Kessler. Darmstadt 2004. 182-209.

Schumacher, Bernard N.: Tod und Person. In: Welchen Tod stirbt der Mensch? Philosophische Kontroversen zur Definition und Bedeutung des Todes. (= Todesbilder. Studien zum gesellschaftlichen Umgang mit dem Tod. Bd. 8). Hrsg. von Andrea M. Esser, Daniel Kersting und Christoph G.W. Schäfer. Frankfurt am Main 2012. 91-120.

Schutte, Uwe: Plötzlich und unerwartet. Leid und Trauer im Schulalltag. In: entwurf 4/2012.

Schwagmeier, Peter: Was steht da, wenn da „Seele“ steht? Die „Seele in der Bibelübersetzung. In: Bibel heute. Die Seele 1/2012. 11-13.

Schweitzer, Friedrich: Lebensgeschichte und Religion. Religiöse Entwicklung und Erziehung im Kindes- und Jugendalter. 6. Aufl. Gütersloh 2007.

Schweizer, Eduard: Jesus, das Gleichnis Gottes: Was wissen wir wirklich vom Leben Jesu? Göttingen 1996.

Schwöbel, Christoph: Auferstehung. II. Auferstehung Jesu Christi. 2. Dogmatisch. In: Religion in Geschichte und Gegenwart (RGG). Handwörterbuch für Theologie und Religionswissenschaft. Hrsg. von Hans Dieter Betz, Don S. Browning, Bernd Janowski und Eberhard Jüngel. Bd. 1. 4. Aufl. Tübingen 1998. Sp. 924-926.

Sörries, Reiner: Alternative Bestattungen. Formen und Folgen. Ein Wegweiser. Frankfurt am Main 2008.

Sörries, Reiner: Ein letzter Gruß. Die neue Vielfalt in der Bestattungs- und Trauerkultur. Kevelaer 2016.

Spaemann, Robert: Seele und Tod. In: Seele oder Hirn. Vom Leben und Überleben der Personen nach dem Tod. Hrsg. von Karl-Ludwig Koenen und Josef Schuster SJ (= Frankfurter Theologische Studien 68). Münster 2012. 127-140.

Spenn, Matthias: Seelsorge in der Schule. Begründungen, Bedingungen und Perspektiven evangelischer Schulseelsorge – Eine Zwischenbilanz. In: Seelsorge in der Schule. Begründungen, Bedingungen und Perspektiven. Hrsg. von Harmjan Dam und ders. Münster 2011. 7-16.

Stangl, Elias D.: Resilienz durch Glauben? Die Entwicklung psychischer Widerstandskraft bei Erwachsenen. 2. Aufl. Ostfildern 2017.

Statistisches Bundesamt, URL: <https://www.deutschlandinzahlen.de/tab/deutschland/demografie> (Datum der Recherche: 10.09.2019).

Statistisches Bundesamt, URL: https://www.destatis.de/DE/Themen/Gesellschaft-Umwelt/Gesundheit/Todesursachen/_inhalt.html (Datum der Recherche: 12.09.2019).

Steffensky, Fulbert: Schwarzbrot-Spiritualität. Stuttgart 2005.

Stein, Husebø: Liebe und Trauer. Was wir von Kindern lernen können. Freiburg 2005.

Stinglhammer, Hermann: Eschatologie und Spiritualität. In: Theologie und Glaube (1/2016). 16-24.

Stögbauer, Eva: Zweifeln, Sympathisieren, Relativieren. Das Verhältnis von Gott und Leid bei Jugendlichen. In: Theologien von Jugendlichen. Empirische Erkundungen zu theologisch relevanten Konstruktionen Jugendlicher (= Empirische Theologie. Bd. 27). Hrsg. von Tobias Faix, Ulrich Riegel und Tobias Künkler. Münster 2015. 179-190.

Strauss, Anselm/ Corbin, Juliet: Grounded Theory. Grundlagen qualitativer Sozialforschung. Weinheim 1996.

Strauss, Hans: Tod und Auferstehung im Alten Testament. In: Auferstehung der Toten. Ein Hoffnungsentwurf im Blick heutiger Wissenschaften. Hrsg. von Hans Kessler. Darmstadt 2004. 35-48.

Stuhlmacher, Peter: Was geschah auf Golgatha? Zur Heilsbedeutung von Kreuz, Tod und Auferweckung Jesu. Stuttgart 1998.

Swarat, Uwe: Jenseits des Todes – Unsterblichkeit der Seele oder Auferstehung des Leibes? In: Gemeinsame Hoffnung – über den Tod hinaus. Eschatologie im ökumenischen Gespräch. Hrsg. von ders. und Thomas Söding. Freiburg im Breisgau 2013. 13-35.

Theißen, Gerd: Die Religion der ersten Christen. Eine Theorie des Urchristentums. 2. Aufl. Gütersloh 2001.

Theißen, Gerd/ Merz, Annette: Der historische Jesus. Ein Lehrbuch. 4. Aufl. Göttingen 2011.

Thiede, Werner: Todesnähe – Forschung – Annäherung an die Innenseite des Todes? In: Todesnähe. Interdisziplinäre Zugänge zu einem

außergewöhnlichen Phänomen. Hrsg. von Hubert Knoblauch und Hans-Georg Soeffner (=Passagen & Transzendenzen. Bd. 8). Konstanz 1999. 159-186.

Thieme, Frank: Sterben und Tod in Deutschland. Eine Einführung in die Thanatosoziologie. Wiesbaden 2019.

Tillich, Paul: Aspekte einer religiösen Analyse der Kultur. In: Gesammelte Werke. Band IX. Stuttgart 1967. 100-109.

Tillich, Paul: Systematische Theologie. Band I. 5. Aufl. Stuttgart 1984.

Tomer, Adrian/ Eliason, Grafton: Theorien zur Erklärung von Einstellungen gegenüber Sterben und Tod. In: Sterben, Tod und Trauer. Grundlagen, Methoden, Anwendungsfelder. Hrsg. von Joachim Wittkowski. Stuttgart 2003. 33-51.

Trachsel, Manuel: Lebensende, Sterben und Tod. (= Fortschritte der Psychotherapie. Bd. 61). Göttingen 2016.

Trachsel, Manuel/ Noyon, Alexander: Ratgeber Lebensende, Sterben und Tod. Informationen für Betroffene und Angehörige. (= Ratgeber zur Reihe Fortschritte und Psychotherapie. Bd. 37). Göttingen 2017.

Vaitl, Dieter: Gleitflug ins Licht. Wissenschaftliche Erkenntnisse über Nahtoderfahrungen. In: Herder Korrespondenz spezial. 2/2017. 32-35.

Vogel, Manuel: Der Tod im Neuen Testament vor dem Hintergrund antiker ars moriendi. In: Tod. Hrsg. v. Ulrich Volp. Tübingen 2018. 57-115.

Vögtle, Anton/ Pesch, Rudolf: Wie kam es zum Osterglauben? Düsseldorf 1975.

Volp, Ulrich: Menschlicher Tod als Thema der Theologie. In: Tod. Hrsg. von ders. Tübingen 2018. 1-10.

Volp, Ulrich: Der menschliche Tod in den christlichen Gemeinden. Kirchengeschichtliche Perspektiven. In: Tod. Hrsg. von ders. Tübingen 2018. 117-161.

von Stosch, Klaus: Einführung in die Systematische Theologie. Paderborn 2006.

Vorgrimler, Herbert: „... und das ewige Leben. Amen!“ Christliche Hoffnung über den Tod hinaus. Münster 2007.

Wagner, Harald: Ars moriendi: Vor 500 Jahren – und heute? Überlegungen aus der Sicht eines Theologen und Religionspädagogen. In: Leben wir zu lange? Die Zunahme unserer Lebensspanne seit 300 Jahren – und die Folgen. Hrsg. von Arthur E. Imhof. Köln 1992. 203-210.

Warning, Sophie: Krankheit – Sterben – Trauer. Ein Begleitungshandbuch. Ludwigsburg 2011.

Waschke, Ernst-Joachim: Auferstehung. I. Auferstehung der Toten 2. Altes Testament. In: Religion in Geschichte und Gegenwart (RGG). Handwörterbuch für Theologie und Religionswissenschaft. Hrsg. von Hans Dieter Betz, Don S. Browning, Bernd Janowski und Eberhard Jüngel. Bd 1. 4. Aufl. Tübingen 1998. Sp. 915-916.

Weber, Kornelia/ Wirtz, Peter: Krankheit, Tod und Trauer in der Schule. Eine Praxishilfe zum achtsamen Umgang. Weinheim/Basel 2019.

Wegenast, Klaus: Die empirische Wendung in der Religionspädagogik. In: Der Evangelische Erzieher. 20/1968. 111-125.

Welker, Michael: Die Wirklichkeit der Auferstehung. In: Die Wirklichkeit der Auferstehung. Hrsg. von Hans-Joachim Eckstein. und Michael Welker. Neukirchen-Vluyn 2002. 311-331.

Welker, Michael: Nicht einfach „wieder lebendig“: Zur Erhebenden Kraft des „geistlichen Leibes Jesu Christi“. In: Marburger Jahrbuch Theologie XXIV. Auferstehung. Hrsg. von Elisabeth Gräß-Schmidt und Reiner Preul. (= Marburger Theologische Studien 116). Leipzig 2012. 77-91.

Werblick, Jürgen: Hoffnung für diese Welt auf eine neue Welt. Individuelle und/oder kosmische Eschatologie? In: Gemeinsame Hoffnung – über den

Tod hinaus. Eschatologie im ökumenischen Gespräch. Hrsg. von Uwe Swarat und Thomas Söding. Freiburg im Breisgau 2013. 191-208.

Wicki, Werner: Entwicklungspsychologie. 2. Aufl. München 2015.

Wilhelm-Schaffer, Irmgard: Gottes Beamter und Spielmann des Teufels. Der Tod in Spätmittelalter und Früher Neuzeit. Köln 1999.

Wilke, Annette: Leib und Seele. I. Religionswissenschaftlich. In: Religion in Geschichte und Gegenwart (RGG). Handwörterbuch für Theologie und Religionswissenschaft. Hrsg. von Hans Dieter Betz, Don S. Browning, Bernd Janowski und Eberhard Jüngel. Bd. 5. 4. Aufl. Tübingen 2012. Sp. 221-222.

Will, Herbert: Die Alternative des Atheismus. Über die Folgen der Freudschen Religionskritik. In: Psychoanalyse des Glaubens. Hrsg. von Alf Gerlach, Anne-Marie Schlösser und Anne Springer. Gießen 2004. 175-197.

Wils, Jean-Pierre: Ist eine Anthropologie des Todes möglich? In: Welchen Tod stirbt der Mensch? Philosophische Kontroversen zur Definition und Bedeutung des Todes (= Todesbilder. Studien zum gesellschaftlichen Umgang mit dem Tod. Bd. 8). Hrsg. von Andrea M. Esser, Daniel Kersting und Christoph G. W. Schäfer. Frankfurt am Main 2012. 121-141.

Wittgenstein, Ludwig: Philosophische Untersuchungen. Frankfurt am Main 1977.

Wittkowski, Joachim: Psychologie des Todes: Konzepte, Methoden, Ergebnisse. In: Verhaltenstherapie und Verhaltensmedizin. 1/2002. 5-29.

Witt-Loers, Stephanie: Sterben, Tod und Trauer in der Schule. Eine Orientierungshilfe. Göttingen 2009.

Witt-Loers, Stephanie: Trauernde Jugendliche in der Schule. Göttingen 2013.

Wittwer, Héctor: Überlegungen zum Begriff des personalen Todes. In: Welchen Tod stirbt der Mensch? Philosophische Kontroversen zur Definition und Bedeutung des Todes. (= Todesbilder. Studien zum gesellschaftlichen

Umgang mit dem Tod. Bd. 8). Hrsg. von Andrea M. Esser, Daniel Kersting und Christoph G.W. Schäfer. Frankfurt am Main 2012. 41-70.

Wöhrer, Veronika: Was ist partizipative Aktionsforschung? Warum mit Kindern und Jugendlichen? In: Partizipative Aktionsforschung mit Kindern und Jugendlichen. Von Schulsprachen, Liebesorten und anderen Forschungsdingen. Hrsg. von ders., Doris Arztmann, Teresa Wintersteller, Doris Harrasser und Karin Schneider. Wiesbaden 2017. 27-48.

Wolter, Michael: Der Heilstod Jesu als theologisches Argument. In: Deutungen des Todes Jesu im Neues Testament. Hrsg. von Jörg Frey und Jens Schröter. 2. Aufl. Tübingen 2012. 297-313.

Wüstner, Eva-Maria: Christologische Vorstellungen Jugendlicher. In: Theologien von Jugendlichen. Empirische Erkundungen zu theologisch relevanten Konstruktionen Jugendlicher (= Empirische Theologie. Bd. 27). Hrsg. von Tobias Faix, Ulrich Riegel und Tobias Künkler. Münster 2015. 87-104.

Zeilinger, Franz: Der biblische Auferstehungsglaube. Religionsgeschichtliche Entstehung – heilsgeschichtliche Entfaltung. Stuttgart 2008.

Ziebertz, Hans-Georg/ Kalbheim, Boris/ Riegel, Ulrich: Religiöse Signaturen heute. Ein religionspädagogischer Beitrag zur empirischen Jugendforschung (= Religionspädagogik in pluraler Gesellschaft (RPG). Bd. 3). Gütersloh/ Freiburg im Breisgau 2003.

Ziebertz, Hans-Georg: Religionspädagogik und Empirische Methodologie. In: Religionspädagogik im 21. Jahrhundert. Herausforderungen und Zukunftsperspektiven. Gütersloh/ Freiburg im Breisgau 2004. 209-222.

Ziebertz, Hans-Georg: Ein Fach unterrichten oder Menschen? Subjektbezug und Methode in der Religionspädagogik. In: Subjektwerdung und religiöses Lernen. Für eine Religionspädagogik, die den Menschen ernst nimmt. Hrsg. von Matthias Bahr et al. München 2005. 52-63.

Ziegler, Jean: Die Lebenden und der Tod. Darmstadt/ Neuwied 1977.

Ziegler, Tobias: Jesus als „unnahbarer Übermensch“ oder „bester Freund“? Elementare Zugänge zur Christologie als Herausforderung für die Religionspädagogik und Theologie. Neukirchen-Vluyn 2006.

Zilleßen, Dietrich: Hat die Religionspädagogik theologische Disziplin? In: Religionspädagogik im 21. Jahrhundert. Hrsg. von Friedrich Schweitzer und Thomas Schlag (=Religionspädagogik in pluraler Gesellschaft. Bd. 4). Gütersloh/ Freiburg im Breisgau 2004. 17-35.

Zimmermann, Mirjam: Kindertheologie als theologische Kompetenz von Kindern. Grundlagen, Methodik und Ziel kindertheologischer Forschung am Beispiel der Deutung des Todes Jesu. Neukirchen-Vluyn 2010.

Zimmermann, Mirjam: Die (Be-)Deutung des Todes Jesu in der Religionspädagogik. Eine Skizze. In: Deutungen des Todes Jesu im Neuen Testament. Hrsg. von Jörg Frey und Jens Schröter. 2. Aufl. Tübingen 2012. 609-647.

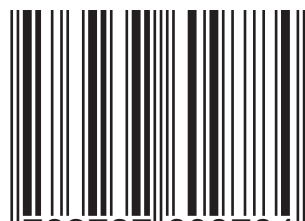
Znoj, Hansjörg: Trennung, Trauer und Tod. Geschichten zum Verlusterleben und zu dessen Transformation. Bern 2016.

URL: www.koerperwelten.de. [Datum der Recherche: 08.07.2019].

URL: www.sepulkralmuseum.de [Datum der Recherche: 08.08.2019].

Die Dissertation setzt sich mit Vorstellungen von Sterben und Tod bei Jugendlichen auseinander sowie der Frage, inwiefern der christliche Glaube an die Auferstehung in den Denkweisen der Jugendlichen vorkommt. Dafür wird der Tod zunächst aus anthropologischer, soziologischer, medizinischer, bildungstheoretischer, theologischer und religionspädagogischer Sicht betrachtet und in den interdisziplinären thanatologischen Diskurs eingeordnet. Die empirischen Erkundungen fanden im Religionsunterricht einer 9. Klasse statt. Im Zentrum des Interesses steht dabei, inwiefern sich die verschiedenen Dimensionen des Theologisierens im Unterricht verzahnen. Die Daten werden anhand der Grounded Theory ausgewertet und ergeben drei Kernkategorien: Hoffnungsentwürfe können für Jugendliche erfahrbar und relevant werden, wenn man sich stark an ihrem Leben und ihren Fragen orientiert, wenn die Lehrperson als schülerorientiert und nahbar erlebt wird und Kognition und Emotion sich verschränken. Viele Jugendliche äußern den Wunsch, im Umgang mit dem Tod Begleitung zu erfahren und sich dem Glauben öffnen zu können. Die Dissertation bietet dafür viele praxisorientierte und mutmachende Anknüpfungspunkte.

ISBN 978-3-7376-0978-4



9 783737 609784 >