

Wie kommt die Rede von der Auferstehung in den Lernprozess?

Das Verstehen von Auferstehung und seine Bedeutung für schulische Lernprozesse

1. Problemstellung

Der Münsteraner Bischof *Felix Genn* fragte bei einem Treffen mit Seelsorger/innen des Bistums Essen: „Warum gelingt es so schwer, den Glauben an die nächste Generation weiter zu schenken?“¹ Und insbesondere der Auferstehungsglaube scheint von dieser Krise besonders hart getroffen. So fragt *Uta Pohl-Patalong* Anfang 2009 „Kein Platz für die Auferstehung?“² und stellt fest, dass in der religionspädagogischen Diskussion das Thema Auferstehung an den Rand gedrängt ist und im Fokus die Frage nach Tod und Sterben steht. Warum ist die Glaubensstradierung der Auferstehungsbotschaft ein so schwieriges Thema? Hier spielen sicherlich mehrere Faktoren eine wichtige Rolle, ich möchte in diesem Artikel eine bestimmte Problemwahrnehmung herausstellen, die sich schon bei anderen Glaubensaussagen wie der vom allmächtigen Schöpfer bewährt hat.³ Das Problem beginnt damit, dass die Auferstehungsbotschaft für die Mehrzahl der Kinder und Jugendlichen real nur noch in katechetischen oder religionsunterrichtlichen Situationen vorkommt und dort vor allem als Lehraussage erfasst wird. Auferstehung als Lehraussage verstanden schneidet Fragemöglichkeiten ab und fokussiert vor allem die Frage nach der Wahrheit dieser Aussage. Wie der Blick in die religionspädagogischen Zeitschriften zu Ostern zeigt, drückt sich heute die Frage nach der Wahrheit in der Frage aus: „Wie kann Ostern und Auferstehung wirklich sein?“ – im Sinne von „Auferstehung – wie soll das gehen?“⁴ Vor dem Hintergrund dieser Frage wird religionspädagogisch nicht die Wahrheit der Aussage selbst bestritten, sondern nach theologischen Bedeutungen von Auferstehung gesucht, die sich als fruchtbar für Lernprozesse erweisen könnten, insofern sie mit diesem Wirklichkeitsanspruch umgehen. Diese Bedeutungen von Auferstehung aber – und das ist der Ausgangspunkt für den Artikel – sind eben nicht homogen. Vielmehr treffen in Lernsituationen Auferstehungsverständnisse der Lehrer/innen, Schüler/innen sowie der benutzten Materialien unvermittelt und oft unerkant aufeinander. Diese Differenzen werden durch das Transportieren eines bestimmten Bedeutungsmodells überschrieben. Noch gravierender ist es, wenn – wie *Rudolf Englert* feststellt – im Religionsunterricht der Sekundarstufe I oft in ‘Diskussionsforen’ die überindividuelle Wahrheitsbindung aufgegeben wird oder in der Primarstufe komplexe methodische Arrangements die inhaltliche Bedeutungslosigkeit überspielen.⁵ In diesem Fall werden die Differenzen im Auferstehungsverständnis zwar sichtbar, aber

¹ *Felix Genn* nach *Hans-Günter Hermanski*, Wer tot ist, ist tot! Die Herausforderung in der Sekundarstufe I, in: Kirche und Schule 149/2009, 14f., 14.

² *Uta Pohl-Patalong*, Kein Platz für die Auferstehung?, in: KBI 134 (2/2009) 140-148. Vgl. a. die Studie von *Werner Thiede*, Auferstehung der Toten – Hoffnung ohne Attraktivität? Grundstrukturen christlicher Heilserwartung und ihre verkannte religionspädagogische Relevanz, Göttingen 1991.

³ Vgl. *Oliver Reis*, Mit Glaubensaussagen Lernprozesse gestalten, in: KBI 134 (2/2009) 112-121.

⁴ So der Titel des Themenheftes „Kirche und Schule“ 149/2009 in der Osterausgabe.

⁵ Vgl. *Rudolf Englert*, Religion reflektieren – nötiger denn je, in: Kirche und Schule 139/2006, 9-14.

sie bleiben bedeutungslos. Dies ist aus lerntheoretischer, theologischer und didaktischer Perspektive problematisch.

Aus *lerntheoretischer* Perspektive wird übersehen, dass das Nachdenken über die Auferstehung in ausgearbeiteten Wissensstrukturen bzw. -schemata geschieht, die das Denken erheblich „konfigurieren“⁶. Nur ein Auferstehungslernen, das an diese Wissensstrukturen anknüpft, sie irritiert und elaboriert, hat überhaupt eine Chance, für die individuellen Aneignungsprozesse zur Verfügung zu stehen. Es ist *theologisch* unterkomplex zu denken, dass es *eine* sinnvolle Auslegung gibt, die in einen Vermittlungsprozess als Input hineingenommen werden kann. Das Theologisieren zu der Auferstehung Jesu und derer, die an ihn glauben, hat einige Verständnisse abgrenzend nebeneinander und ineinander vernetzt entstehen lassen – und sie entstehen immer weiter –, deren Reflexionsreichtum so nicht ausgeschöpft wird.⁷ Wer dagegen die überindividuelle verbindliche Wahrheitssuche aufgibt, gibt nicht nur einfach den Reflexionsreichtum auf, sondern auch den darin verwirklichten christlichen Anspruch der *fides quaerens intellectum*; den Anspruch, dass sich der Glaube in seiner religiösen Rationalität ausweisen lässt.⁸ In *didaktischer* Perspektive ist es keine gelungene didaktische Transformation – gerade im Namen einer Individualisierung des Glaubens –, wenn die Sachstrukturen und die individuellen Wissensstrukturen nicht angemessen aneinander ausgerichtet werden.⁹ Wie die Sachstrukturen angemessen auf die individuellen Wissensstrukturen treffen und wie mit der normierenden, konfigurierenden Kraft der Sachstrukturen umgegangen wird, um die Individualisierung nicht auszuhebeln, ist die entscheidende didaktische Frage. Diese Frage zu bearbeiten ist aus meiner Sicht die Voraussetzung, wenn Glaubensaussagen in Lernprozessen fruchtbar sein sollen. Keine sinnvolle Bearbeitung stellen für mich aus den obigen Gründen die Alternativen dar, eine bestimmte Bedeutung als Input in den Lernprozess einzuspeisen, ohne zu fragen, wie sich dazu die Wissensstrukturen der Lernenden, Lehrenden und Materialien verhalten, oder – noch schlichter – der Individualisierung freien Lauf zu lassen. Insofern ist nicht nur die Nicht-Thematisierung der Auferstehungsbotschaft für die Tradierung problematisch. Vielmehr sind auch Lernangebote zur Auferstehung problematisch, denen es nicht gelingt, individuelles Lernen auf die prägnanter Wissensstrukturen zu beziehen und deren konfigurierende Kraft zu nutzen. Dabei liefert die Theologie, wenn man erst einmal die Mehrperspektivität des Auferstehungsglaubens zulässt, ein sinnvoll strukturiertes System von Denkmöglichkeiten.

⁶ Diesen Begriff übernehme ich von Englert 2006 [Anm. 5], zum lerntheoretischen Hintergrund siehe: Birgitta Kopp / Heinz Mandl, Wissensschemata, in: ders. / Helmut Felix Friedrich (Hg.), Handbuch Lernstrategien, Göttingen u.a. 2006, 127-134; Marcus Hasselhorn / Andreas Gold, Pädagogische Psychologie. Erfolgreiches Lehren und Lernen, Stuttgart 2006, 53.61-63; Elliot Aronson u.a., Sozialpsychologie, München 2004, 62-74.

⁷ Die von mir in 2. Abschnitt entwickelte Systematik stellt einen Versuch dar, die Verständnisse in ihrer strukturierenden Kraft zu erheben. Wie bedeutsam für das Auferstehungsverständnis z.B. das Wirklichkeitsverständnis ist, hat schon Michael Welker auf eindruckliche Weise herausgearbeitet (vgl. ders., Die Wirklichkeit der Auferstehung, in: Hans-Joachim Eckstein / Michael Welker (Hg.), Die Wirklichkeit der Auferstehung, Neunkirchen 2004, 311-331).

⁸ Vgl. a. Englert 2006 [Anm. 5], 10.

⁹ Vgl. ebd., 13.

Ich möchte im Folgenden zunächst aus einem kleinen hochschuldidaktischen Projekt heraus drei Befunde zu unterschiedlichen Auferstehungsverständnissen zeigen (Kap. 2), die ich im zweiten Schritt weiter systematisiere (Kap. 3). Im Zusammenhang mit der Schöpfungsrede hat es sich als produktiv herausgestellt, das Auferstehungsverständnis auf drei Ebenen zu analysieren und dann unterschiedliche Modelle zu systematisieren.¹⁰ Als nächstes möchte ich auf dem Hintergrund des hochschuldidaktischen Projekts die Auswirkungen auf das Lehren und Lernen deutlich machen, wenn Auferstehungsverständnisse auf den Lernprozess wirken (Kap. 4). Abschließend skizziere ich eine mögliche didaktische Reaktion auf diesen Befund (Kap. 5).

2. Befunde zum Auferstehungsverständnis

Beginnen möchte ich mit Beobachtungen auf Seiten der Schüler/innen. Studierende der Universität Siegen haben aus einem Seminar zur Auferstehungsrede als Gegenstand religiöser Lernprozesse heraus leitfadengesteuerte Interviews mit Grundschüler/innen der 4. Klasse zu deren Auferstehungsverständnis geführt. Der folgende Ausschnitt zeigt dabei einen typischen Befund:

I: Du kennst ja auch das Wort „auferstehen“. Was heißt das?

J: Also, Jesus ist ja früher gekreuzigt worden und dann ist er in so ne Höhle als Grab gekommen und da war ein dicker Stein vor. Und dann ist Maria gekommen und hat gesehen, dass keiner mehr im Grab lag und nachher haben alle bemerkt dass Jesus auferstanden ist.

I: Passiert das auch mit anderen?

J: Nein, eigentlich nicht.

I: Was passiert denn mit uns Menschen, wenn wir sterben?

J: Wir werden dann begraben, also beerdigt und manche sagen, wir kommen in den Himmel und ja man bleibt dann im Sarg unter der Erde halt liegen. Und Jesus ist früher aber auferstanden, weil der war ja auch in keinem Sarg.

I: Also erstehen wir nicht auf?

J: Nein!

I: Was passiert denn dann mit uns, wenn wir tot sind?

J: Das weiß man nicht so genau. Vielleicht wird man dann wieder neu geboren und man fängt als anderer Mensch von neu an oder so was. Oder man würde zu Gott in den Himmel kommen. Dann würde man schon auferstehen.

Dieser neunjährige Junge bezieht Auferstehung auf die Überwindung des biologischen Todes durch Gott in Gottes Gegenwart. Allerdings erscheint diese Auferstehung vielleicht noch bei Jesus als denkbar, ist aber kaum auf uns übertragbar. Hier sind Spuren eines realistischen Todesverständnisses zu erkennen, das es nur sehr schwer vorstellbar macht, dass wir aus dem Grab erstehen können.¹¹ Typisch ist für die Interviews, dass

¹⁰ Vgl. *Oliver Reis*, Gott der Schöpfer im Religionsunterricht? Wenn der Gebrauch der Rede zum Gegenstand wird, in: *Kontakt. Informationen zum Religionsunterricht im Bistum Augsburg* 2/2008, 15-21; *ders.* 2009 [Ann. 3].

¹¹ Das gleiche Auferstehungsverständnis kann sich aber auch darin äußern, dass die Auferstehung Jesu bejaht wird, weil er ein 'Gestaltwandler' ist, der durch Umschichtung von Energie unsichtbar werden kann. Die technologische Lösung, auf die *Ulrike Link-Wieczorek* und *Isolde Weiland* aufmerksam machen, bezieht Auferstehung auf die gleiche 'Normalrealität' wie der oben zitierte Junge

die Schüler/innen einerseits über erstaunlich klare Konzepte darüber verfügen, was Auferstehung für Christen bedeutet – einige Schüler kennen noch Reste der (neu)scholastischen Lehre von den Auferstehungsorten Himmel, Hölle und Fegefeuer sowie die Bedingungen, wer nach dem Tod wohin kommen darf oder muss – wie sie z.B. das *Konzil von Florenz* oder das *Trienter Konzil* festgelegt hat.¹² Andererseits werden diese Vorstellungen über Jesus hinaus weitgehend als nicht realistisch abgelehnt. Für Jesu Auferstehung werden die Berichte der Evangelien angeführt, die dokumentieren, was Gott an Jesus getan hat.

In der Schulbuchreihe „*Treffpunkt RU*“ Band 9/10 (1993) zeigt sich in der Sequenz zur „Auferstehung – mitten im Leben“¹³ ein anderes Auferstehungsverständnis. Der entsprechende Ausschnitt macht deutlich, dass die Schulbuchautoren Auferstehung nicht als Frage danach bearbeiten wollen, was *nach* dem Tod passiert, sondern als Frage nach der richtigen Form unseres *jetzigen* Lebens. Leben und Tod, die Auferstehung zum Leben und das Dem-Tod-Sterben werden als Momente eines guten Lebens verstanden. Wichtig ist, dass diese Perspektive auf die „Auferstehung mitten im Leben“ nicht als Abglanz der wahren Auferstehung verstanden wird, sondern das Leben im Hier und Jetzt wird zum Ort der Auferstehung. Wer die Welt mit den Augen Jesu sieht, der kann angesichts des tausendfachen Todes im Leben das Leben ergreifen und hat Anteil an Gottes Kraft, die dieses Leben stützt. Es geht also um echte Gott gewirkte Auferstehung und nicht um ein Beispiel, um die wirkliche Auferstehung zu verstehen. Auch hier sieht die Reihe Schwierigkeiten, an die Auferstehung zu glauben. Diese liegen aber nun in der Frage: Nehme ich die Schmerzen der Wandlung vom Tode zum Leben auf mich? Vertraue ich der Kraft der Auferstehung?

Der dritte Befund ist ein Brief, den die Studierenden des gleichen Seminars am Anfang des Lernprozesses schreiben mussten. Sie sollten in diesem Brief an eine fiktive Nichte im Alter eines Grundschulkindes erklären, was mit Auferstehung gemeint ist.

Grundschule 3. Klasse:

Liebe Lea!

Du hast mich auf dem Geburtstag deines Vaters gefragt, ob ich an die Auferstehung Jesu glaube. Auf dem Geburtstag konnte ich dir nicht direkt antworten. Deshalb schreibe ich dir diesen Brief. Ich habe lange überlegt, wie ich dir das erkläre. Die Geschichte der Auferstehung kennst du ja schon. Und ich denke, dass man das bildlich sehen muss. Ich denke, dass Jesus damals nicht einfach aufgestanden ist und dann ganz normal weiter gelebt hat. Sondern, dass Jesus so ein lieber, toller Mensch war, der von ganz, ganz vielen Menschen geliebt worden ist. Und wenn jemand stirbt, den man ganz doll lieb hatte, dann hat man manchmal das Gefühl, dass dieser Mensch noch da ist und einen in der Erinnerung immer wieder begegnet. Ein lieber Mensch, den man verloren hat, ist immer noch da. Da man ihn im Herzen hat. Viele Menschen reden auch mit den Toten an deren Gräbern, um sich zu

(vgl. *dies.*, Können Kinder 'Auferstehung' denken? Kindertheologische Erfahrungen und Reflexionen, in: JBKTh Sonderbd. Glaubensbekenntnis (2008) 86-98).

¹² Vgl. DH 1304-1306.

¹³ Reinhard Bamming / Maria Trendelkamp (Erb.), *Treffpunkt RU 9/10*. Katholischer Religionsunterricht im 9./10. Schuljahr, München 1993, 142-144.

verabschieden und um sich zu trösten. Es ist nicht einfach, einen lieben Menschen 'gehen' zu lassen. Die Auferstehung seh ich also als den Trost für all die lieben Menschen, die Jesus zurück gelassen hat, als er gestorben ist. Jesus war noch da in den Erinnerungen seiner Freunde, Verwandten und Bekannten. Sie hatten das Gefühl, dass er bei ihnen ist und dass er sie nicht alleine lässt und sie auch nach seinem Tod leitet. Ich hoffe, dass du verstehst, was ich dir damit sagen wollte. ABER das ist meine Meinung, so denke ich. Du kannst und du sollst dir selber Gedanken über dieses Thema machen und vielleicht in den nächsten Jahren deine eigene Meinung bilden. Ich find es aber schön, dass du dir jetzt schon Gedanken machst und auch gefragt hast. Falls du nicht verstehst, was ich gemeint habe, dann ruf mich an, oder frag deine Mama, ob du mich besuchen kommen darfst.

Bis bald deine
Patentante!

Die Rede von der Auferstehung Jesu steht hier für die bleibende Erinnerung der Jünger/innen, die sich über die Rede Trost spenden, indem sie sich an ihn erinnern. Jesus lebt in den Gedanken seiner Freunde weiter und das gilt auch für uns: Andere werden über uns sagen, dass wir auferstehen werden, d.h. wir in den Erinnerungen derer, die uns geliebt haben, am Leben bleiben. Das Thema ist hier wieder wie bei dem Schülerinterview die Überwindung des biologischen Todes, die aber hier gerade nicht mehr objektiv von Gott her, sondern in den geistigen Erinnerungsmöglichkeiten der Menschen gedacht wird. So kann man sagen, dass sich die Studentin einerseits auf den biologischen Tod bezieht, andererseits aber ein realistisches Auferstehungsverständnis wählt, das die Wirklichkeit der Auferstehung gut vorstellbar macht.

3. Systematisierungsversuche

Schon die kurzen Ausführungen zu den drei Befunden machen deutlich, dass die vorgestellten Auferstehungsverständnisse jeweils ein mehrschichtiges Konstrukt sind. Diese Konstrukte lassen sich heben und systematisieren, weil sie als ein 'Schema' bzw. 'Skript'¹⁴ funktionieren und damit einer bestimmten Logik folgen. Die Schemata, in denen wir unseren Glauben ausdrücken, sind begrenzt und miteinander in unterstützender oder abgrenzender Funktion vernetzt. Ankerpunkt der gegenwärtig gängigen Schemata ist die Frage nach der Wirklichkeit der Auferstehungsrede, die dann auch die Bedeutung mitsteuert. Ulrike Link-Wieczorek und Isolde Weiland sprechen zurecht von getrennten Räumen, in denen Auferstehung eine eigene Logik entfaltet und die nicht einfach ineinander geschoben werden können, da die Bedeutung von Auferstehung gerade in diesen Räumen entsteht.¹⁵ Schon von daher wird ein Teil der Probleme bei der Tradierung von Auferstehung verständlich, da die Räume, in denen sich Schüler/innen, Lehrer/innen und Material bewegen, nicht zwangsläufig aneinander und füreinander ausgerichtet sind. Wenn ich im Folgenden versuche, solche Räume im Sinne von stabilen Wissenskonstrukten zu unterscheiden, dann geht es dabei weniger um Vollständigkeit als darum, an markanten und gängigen Typen eine schärfere Perspektive zu gewin-

¹⁴ Vgl. Hasselhorn / Gold 2006 [Anm. 6], 53; Kopp / Mandl 2006 [Anm. 6], 127f.

¹⁵ Vgl. Link-Wieczorek / Weiland 2008 [Anm. 11], 97.

nen. Diese ist meines Erachtens die Voraussetzung, um den Gebrauch der Auferstehungsrede in der didaktischen Funktion beurteilen zu können.

3.1 Die Dimension der Bedeutungsstruktur

Jedes der drei Beispiele erzeugt eine andere *Bedeutung* von Auferstehung und diese Bedeutung entfaltet sich in einer anderen Struktur, die ich entlang von Leitfragen unterscheiden möchte. Diese Dimension des Auferstehungsverständnisses nenne ich *Bedeutungsstruktur*.

	1. <i>Schülerinterview</i>	2. <i>Schulbuchseite</i>	3. <i>Studierende</i>
<i>wer?</i>	alle, in Analogie zu Jesus	jeder, der Jesus nachfolgt	jeder, der liebende Menschen zurücklässt
<i>wodurch?</i>	göttliche Kraft	Jesu Kreuz und Auferstehung	Erinnerung
<i>wozu?</i>	natürlicher Lauf der Dinge: Nach dem Tod ist das Leben nicht zu Ende. Macht Hoffnung den einen, vielleicht auch Stress den anderen.	um wahrhaftig zu leben	zum Trost der Hinterbliebenen
<i>wie?</i>	Die (unsterbliche) Seele fährt hoch zu Gott, der Körper kommt irgendwie irgendwann 'nach'.	die Zeichen der Zeit vom Kreuz und der Auferstehung Jesu her deuten und das Leben ergreifen	durch die Kraft der Erinnerungsgemeinschaft
<i>wann?</i>	am Ende des Lebens	jederzeit, wenn Menschen dem Tod entrinnen	am Ende des Lebens
<i>was hindert?</i>	der verschlossene Sarg, irdische Naturgesetze	die Blindheit, das wahre Leben zu sehen und zu ergreifen	das Vergessen

Ein Unterschied zwischen der ersten und der zweiten Bedeutungsstruktur ist mir besonders wichtig, der oft übergangen wird. Es ist ein erheblicher Unterschied, ob wir sagen, dass wir durch die Auferstehung dem Leben voller Hoffnung begegnen können und uns den Todesmächten schon im Leben nicht mehr ausgeliefert sehen. Oder ob wir die Rettung aus der tödlichen Lethargie als Auferstehung begreifen. Im ersten Falle ist die hoffnungsvolle Haltung im Leben *die Folge* der Auferstehung, sie geschieht im Vertrauen auf das, *was kommen wird*, und im zweiten Falle ist sie *es selbst* und geschieht im Vertrauen darauf, was *geschehen ist*. Damit schaffen die beiden Auferstehungsverständnisse unterschiedliche Bezugspunkte zur Wirklichkeit. Natürlich kann man, wie z.B. *Anselm Grün*, die beiden Bedeutungsstrukturen auch in einer Rede kreuzen, vielleicht auch um gerade die Fülle der Auferstehungsbotschaft abzugreifen:

„Wenn wir Ostern feiern, dann feiern wir nicht nur unsere Hoffnung auf die Auferstehung, die uns im Tod erwartet. Wir feiern vielmehr die Auferstehung Jesu als Einladung, dass wir hier und jetzt aufstehen.“¹⁶

Dabei sollte aber nicht übersehen werden, dass hier nicht nur Bedeutungsräume verschmolzen werden, sondern auch unterschiedliche Bezugspunkte in der Realität und damit unterschiedliche Redefunktionen. Damit ist letztlich schon die Dimension des Wirklichkeitsverständnisses angesprochen.

3.2 Die Dimension des Wirklichkeitsverständnisses

Auch wenn die Bedeutungsstrukturen selbst – wie gesehen – einen Bezug zur Realität entfalten, so ist damit noch nicht gesagt, mit welchem zugrunde liegenden Wirklichkeitsverständnis eine Bedeutungsstruktur arbeitet. Das ist für die Systematische Theologie eine eigenartige Unterscheidung, da sie gerade über die Weiterentwicklung von an die Realität anschlussfähigen inhaltlichen Bedeutungsstrukturen versucht, das Problem zu lösen. Das wäre ja auch ein sinnvoller Ansatz, wenn nicht die reale Vielfalt an Wirklichkeitsverständnissen zu einer realen Vielfalt an Bedeutungsstrukturen führen würde, die sich systematisch-theologisch nicht mehr einfach aufheben lässt. Der Versuch, über eine bestimmte systematisch-theologische Bedeutungsauslegung auch zu einer theologisch legitimen Vermittlungsbotschaft zu kommen¹⁷, ist unmöglich geworden. Die Frage „Wie lese oder höre ich das Wort ‘Auferstehung’ und welchen Wirklichkeitsanspruch lege ich dem Wort bei?“ markiert verschiedene Zugänge, die nicht normativ im Sinne eines notwendigen Fortschritts linear gedacht werden können. Die drei Beispiele zeigen hier unterschiedliche Verstehensvoraussetzungen.

¹⁶ *Anselm Grün*, Aufstehen und Auferstehung. Spekulationen über eine Tatsache oder eine Sache der Tat?, in: *Anzeiger für die Seelsorge* 118 (4/2009) 5-8, 6.

¹⁷ Dieses Problem geht über das Thema der Auferstehung hinaus. So kann *Sabine Pemsel-Maier* zwar zeigen, dass eine ‘moderne’ Theologie zum allmächtigen Gott sehr gut an Denkmöglichkeiten von Schüler/innen anschlussfähig ist (vgl. *dies.*, Dreifaltig und allmächtig. Gottesverständnis und Gottesrede im Dialog von Religionspädagogik und Dogmatik, in: *RpB* 60/2008, 53-68). Aber diese Anschlussfähigkeit ist eben auf eine bestimmte Bedeutungsstruktur von Schöpfung/Allmacht mit einem bestimmten Wirklichkeitsverständnis bezogen. Das sich daraus ergebende Verständnis von Schöpfung/Allmacht ist nun selbst an bestimmte Wissensstrukturen von Schüler/innen, aber auch sehr vieler Erwachsener – und sogar hauptamtlicher Religionspädagog/innen – nicht anschlussfähig (vgl. *Reis* 2009 [Anm. 3]). Das schmälert nicht die Bedeutung der punktuellen Kongruenz, zeigt aber die prinzipiellen Grenzen dieser Denkweise.

	1. <i>Schülerinterview</i>	2. <i>Schulbuchseite</i>	3. <i>Studierende</i>
<i>Differenzierung verschiedener Wirklichkeiten?</i>	nein	ja	nein
<i>Auferstehungsrealität</i>	‘Auferstehung’ bezeichnet ein Faktum der Normalrealität. Auferstehungsaussagen sind wörtlich-berichterhaft gemeint.	Es gibt eine objektive Auferstehungsrealität in der Normalrealität. ‘Auferstehung’ ist ein bildhafter/metaphorischer Interpretationsschlüssel.	Es gibt keine objektive Auferstehungsrealität, sondern nur eine bildlich funktionale Rede.
<i>Glaubensdimension</i>	Ist das wirklich so?	Lasse ich mich darauf ein?	keine
<i>erwartete Reaktion</i>	Ablehnung	Zustimmung	Zustimmung

In der Relation zwischen Bedeutungsstruktur und Wirklichkeitsverständnis finden sich starke Beziehungen, manches geht auch nicht zusammen, manche Beziehung lässt sich neu knüpfen. Die drei Beispiele zeigen in sich natürlich starke Kopplungen, das macht sie ja auch zu Schemata, die in Interaktionen immer wieder tradiert werden. Bei dem Auferstehungsverständnis, das der Schüler rekonstruiert, sind z.B. Wirklichkeitsverständnis und Bedeutungsstruktur nicht zu trennen. Form und Inhalt der Rede werden so stark identifiziert, dass die Aufteilung künstlich erscheint. Mit der Folge, dass z.B. die Frage „Ist mit dem Tod alles aus?“ automatisch auf den biologischen Tod bezogen wird und dann die Frage meint, wie sich die Normalrealität in gewandelter Form fortsetzt. Innerhalb dieses Konstruktes ist die Antwort auf die Frage leicht: Ja! Genauso eng sind im Schulbuch Bedeutungsstruktur und Wirklichkeitsverständnis gekoppelt; aber gerade dadurch, dass die Auferstehungsrede eine Rede von Menschen ist, die in dieser Form Aussagen über ihre Wirklichkeit angemessen getroffen haben. Bei den biblischen Zeugnissen geht es zwar auf der Textoberfläche, also der Form nach, bei Jesus um seine Auferstehung nach seinem biologischen Tod, jedoch sollte dies nicht zu dem Fehlschluss führen, die Bedeutung der Auferstehung (vor allem) auf den biologischen Tod zu beziehen. Man wäre dann auf die Form der Erzählung hereingefallen. Das, was die biblischen Autoren aber gemeint haben, betrifft Menschen im Glauben auch heute noch. So steht Auferstehung für das, was mitten im biologischen Leben möglich ist. Dieses Verständnis ist aber auch ein Konstrukt, ein Raum – einer der für viele erwachsene Menschen ein sehr plausibler ist. Aber das ist nicht einfach die Wirklichkeit. Das wird umso klarer, wenn die Zirkularität der hermeneutischen Theologie deutlich wird. Diese Theologie muss ja die Grenze zu einem subjektiven Relativismus wahren, auch wenn sie die objektive Realität an die Subjektivität bindet. Aber wo ist der Raum für diese Objektivität? – so ließe sich mit dem dritten Konstrukt im Brief fragen. Gibt es diese über die Intersubjektivität hinaus überhaupt? Tradieren die biblischen Geschichten der Auferstehung nicht einfach eine intersubjektive Erfahrung mit der Figur Jesus, der

durch die Auferstehung unsterblich wird und damit auch das, was mit ihm erlebt wurde? Wenn schon der Inhalt nicht konstitutiv an seine Form gebunden ist, warum dann nicht konsequent die Bedeutung in den Besitz der Erinnerungsgemeinschaft stellen, auch wenn auf der Form-Ebene eben objektivierende Formen gewählt werden?

Es stehen verschiedene Räume nebeneinander, für die jeweils einiges spricht, die aber auch alle ihre Grenze haben. Diese Grenzen zu bestimmen ist Aufgabe der Theologie im Sinne eines Theologisierens, das versucht, die Mitte der Botschaft Jesu immer wieder neu zu bestimmen. So lässt sich aus guten Gründen das Verständnis im Brief problematisieren, da hier die Auferstehung gegen ihren eigenen Sinn zur Leistung der Menschen wird.¹⁸ Aber dieses Verständnis denkt gleichzeitig die menschliche Konstruktion in der hermeneutischen Position konsequent zu Ende. Die Bedeutungsstruktur des Schulbuches ist biblisch legitim, da sie an die jüdisch-weisheitliche Auferstehungslehre anknüpft, die sich bis in das Neue Testament tief in die Denkstrukturen eingebrannt hat.¹⁹ Außerdem fügt sie sich gut in eine moderne hermeneutische Position, aber gleichzeitig ignoriert sie, wie tief die Kopplung des wörtlich-berichthaften Wirklichkeitsverständnisses mit der Bedeutungsstruktur von der Auferstehung am Ende des Lebens eine klassische Auferstehungsposition ausgeformt hat, die ihrerseits von der Apokalypthik her das Auferstehungsverständnis der biblischen Geschichten prägt. Es ist eben kein Zufall, dass für zwei Drittel der Studierenden des Siegener Seminars die vorgestellte Schulbuchreihe nicht wirklich zur Auferstehung arbeitet, weil es dabei eben um die Sinnfrage „Wo gehen wir hin?“ gehen müsste. Selbst wenn sie grundsätzlich von der Ausbildung in der Biblischen Theologie her einem hermeneutischen Ansatz zustimmen, ist die Bedeutungsstruktur eindeutig fixiert und das verändert eben immer wieder auch das Wirklichkeitsverständnis.

An dieser Grenze entsteht ein wichtiger Typ von Auferstehungsverständnis, der einerseits weiter auf die klassische Bedeutungsstruktur von Auferstehung mit dem Bezug auf das Ende des Lebens bezogen ist und andererseits versucht, die Bildlichkeit der Auferstehungsrede ernst zu nehmen. Dann wird das christliche Wissen über das, was nach dem biologischen Tod kommt, als bildliches Wissen interpretiert. Dann bedeutet z.B. die Auferstehung Jesu, dass „wir – genauer: die gesamte Schöpfung – ihm in die ewige Gottesgegenwart folgen können.“²⁰ In diesem Fall wird die über die Deutung der Bildlichkeit neues wirkliches Wissen geschaffen („Die Liebe Gottes ist stärker als der Tod.“²¹). Deshalb nenne ich diesen Typ von Wirklichkeitsverständnis bildlich-wörtlich, weil einerseits zwischen Form und Inhalt unterschieden wird, aber die Deutung wieder auf die Form-Ebene zurückfällt. Und dieser vierte Typ, der in der Kopplung von klassischer Bedeutungsstruktur mit bildlich-wörtlichem Wirklichkeitsverständnis entsteht,

¹⁸ Vgl. auch *Pohl-Patalong* 2009 [Anm. 2], 145.

¹⁹ Vgl. *Sebastian Schneider*, Auferstehung – Grundvollzug des Glaubens. Ein Blick ins Neue Testament, in: *Informationen für Religionslehrer und Religionslehrerinnen Bistum Limburg* 31 (1/2002) 4-12.

²⁰ *Link-Wiczorek / Weiland* 2008 [Anm. 11], 91.

²¹ Ebd.

wird denknötwendig, weil die klassische Bedeutungsstruktur fast unablösbar mit dem Inhalt der Auferstehungsbotschaft verbunden ist.²²

Von daher ist es aus meiner Sicht auch nicht möglich zu sagen, dass es einen notwendigen Entwicklungszug – da biblisch angemessen – von der ersten Naivität (wörtlich-berichthafte Wirklichkeitsverständnis) zur zweiten (hermeneutisches Wirklichkeitsverständnis) geben muss, wie dies *Link-Wieczorek* und *Weiland* tun.²³ Die Bibel selbst macht verschiedene Lesarten möglich, und die gewählte Lesart hängt sehr stark mit dem gewählten Wirklichkeitsverständnis zusammen, das wiederum erstens von bestimmten biographischen Situationen und zweitens einem allgemeinen Gotteskonzept abhängt.²⁴ Bei einem Vortrag zu diesem Thema fragte mich beispielsweise ein älterer Herr: „Sagen Sie, Herr Reis, was bleibt am Ende von meinem Leben?“, in der Firmkatechese ein Jugendlicher: „Wenn sich hier nichts ändert, was macht dann die Auferstehung für einen Sinn?“. Beide Fragen zielen auf ein unterschiedliches Auferstehungsverständnis, gegen das nicht erneut objektiverend ein hermeneutisches gesetzt werden muss, weil es das richtige ist. Denn wenn der gleiche Jugendliche fragt, „Hat es denn später Folgen, wenn ich heute so oder so handle?“, dann verändern sich schon wieder die Koordinaten des Gesprächs. In meinen Augen hält die Auferstehungsbotschaft den Wandel an Positionen aus, weil sie in der menschlichen Rede jeweils eine bestimmte strukturierte Form gewinnt. Dass manche Formen innerhalb der Theologisierungstradition plausibler sind als andere, dass sich der christliche Tradierungsdiskurs erheblich von außerchristlichen unterscheidet, ist damit nicht aufgehoben, wird aber zu einer Frage, die in die Interaktion selbst hineingehört und nicht von außen entschieden werden kann. Man mache sich bewusst, in welcher Denkspanne die Kirche und das Lehramt Auferstehung selbst thematisieren. Während in der (Predigt)Praxis schon der Schritt vom wörtlich-berichthafte zum bildlich-wörtlichen Wirklichkeitsverständnis bei gleich bleibender Bedeutungsstruktur als progressiv gilt, den die Siegener Studierenden sich wünschen würden, ist die *Päpstliche Bibelkommission* auf der Grundlage von *Dei Verbum*, was das Wirklichkeitsverständnis angeht, schon längst in der hermeneutischen Erschließung der biblischen Texte angekommen – wenn auch bei der kirchlich legitimen Hermeneutik weiterhin davon ausgegangen wird, dass sowohl der Gegenstand objektiv

²² Es ist wirklich erstaunlich, wie die klassische Bedeutungsstruktur immer wieder das Wirklichkeitsverständnis in Richtung einer Wörtlichkeit drängt, die die Wahrheitsfrage provoziert. Selbst bei *Pohl-Patalong*, die nun wirklich versucht, der Auferstehungsrede einen neuen Ort jenseits der dogmatischen Richtigkeit zu geben, wird das Ungeheuerliche der Auferstehung zu dem kaum zu glaubenden Glaubenswissen über das Danach im Modus der Hoffnung (vgl. *dies.* 2009 [Anm. 2], 146. Auch bei Systematikern wie *Thomas Ruster* wird die Aussage von der Auferstehung des Fleisches nach einem langen dogmengeschichtlichen Deutungsprozess der Form zu einer endzeitlichen Aussage über die Versöhnung Gottes mit dem ihm widerständigen Fleisch der Selbsterhaltung, die uns heute schon Mut und Hoffnung machen kann, dass Gott die Macht des Fleisches wandeln kann. Damit zieht er in den klassischen Strukturen die biblischen Bilder in unsere Normalrealität, auf die das wörtliche Wirklichkeitsverständnis bezogen ist (vgl. *ders.*, Ich glaube an die Auferstehung des Fleisches. Ein Bekenntnis in kapitalistischer Zeit, in: *Anzeiger für die Seelsorge* 4/2009, 16-19, 19).

²³ Vgl. *Link-Wieczorek / Weiland* 2008 [Anm. 11], 86f.98.

²⁴ Diese zweite Säule des allgemeinen Gotteskonzepts zur Wirkmächtigkeit Gottes, die darüber entscheidet, welches Auferstehungsverständnis überhaupt plausibel sein kann (vgl. im Ansatz *Link-Wieczorek / Weiland* 2008 [Anm. 11], 89), entfalte ich an dieser Stelle nicht näher. Wichtig ist aber zu sehen, dass eben auch das hermeneutische Wirklichkeitsverständnis nur eine phasenbezogene Plausibilität besitzt (vgl. *Reis* 2009 [Anm. 3], 119f.).

vorliegt als auch die Erschließung in der Glaubensgemeinschaft objektiv möglich ist, so dass subjektivistische Interpretationen mit einer konsequenten Aufgabe der Form als Bedeutungsträger weiter abgelehnt werden.²⁵

3.3 Die Dimension der sprachlichen Formen

Zum Abschluss der Systematisierung möchte ich kurz darauf hinweisen, dass die Auferstehungspositionen jeweils andere Sprachformen bevorzugen.

	1. <i>Schülerinterview</i>	2. <i>Schulbuchseite</i>	3. <i>Studierende</i>
<i>Formen</i>	formelhafte Aussagesätze mit Lehrcharakter	Erzählungen, Gedichte, Bilder, Berichte	persönliche Aussagesätze mit Lehrcharakter
<i>Funktion</i>	Unterscheidung wahr und falsch	Sensibilisierung für die andere Wirklichkeitsdimension	traditionskritische Auslegung eines Symbols
<i>Kontext</i>	Wahrheitsfrage	lebensfeindliche Realität, die verändert werden muss	Traditionsabbruch

Dies hängt damit zusammen, dass das jeweilige Wirklichkeitsverständnis unterschiedlich mit Form und Inhalt umgeht und die Rede von einem spezifischen Kontext her greift. Auffällig ist in dieser Perspektive, dass das Schulbuch Auferstehung bewusst in einem anderen Kontext thematisiert, der nicht mehr auf Lehraussagen bezogen ist, dass aber dies gerade eine Reaktion auf eine vorausgesetzte Krise ist. Die Unterscheidung von Wirklichkeitsdimensionen ist die Lösung eines Problems, die Aufnahme verschiedener Kanäle ist das Instrument, um in eine hermeneutische Haltung zu zwingen. Denn dann wird Auferstehung wieder plausibel und konkret-praktisch.²⁶ Das ist auch der Grund, warum *Anselm Grün* die beiden Bedeutungsstrukturen kreuzt, weil Auferstehung hier und heute seinem Ansatz entspricht, den christlichen Glauben als Lebenshilfe zu interpretieren. Wie das Schulbuch liest er die Welt als eine, die Menschen stumpf und ohnmächtig macht, letztlich tot. In diesen 'Leichnam' will er neues Leben hauchen, eben den lebendigen Geist des auferstandenen Christus. Auferstehung wird zu Tat:

„Wir feiern Ostern, um auszubrechen aus innerer Gefangenschaft, um uns auf den Weg der Freiheit zu machen und es zu wagen, ganz wir selbst zu sein.“²⁷

Aber auch für die Anhänger des klassischen Modells hat er die typischen Lehrsätze des klassischen Auferstehungsverständnisses parat:

„Jesus ist vom Tode auferstanden. [...] Gott hat seinen Sohn von den Toten auferweckt. Und die Auferstehung Jesu ist für uns die Garantie, dass auch wir nicht im Tod bleiben, sondern auferstehen werden am jüngsten Tag.“²⁸

²⁵ Vgl. *Päpstliche Bibelkommission*, Die Interpretation der Bibel in der Kirche, Bonn 1993, 66f.

²⁶ Der Brief dagegen hält an dem Kontext der Auseinandersetzung um Wahrheit fest und benutzt deshalb auch weiter eine lehrhafte Sprache.

²⁷ *Grün* 2009 [Anm. 16], 6.

²⁸ Ebd.

Damit provoziert er ganz andere Bilder, andere Fragen – eben die der klassischen Position in Lehrsätzen. Wenn also die Bedeutungsstrukturen ineinander geschoben werden, und das kommt in biblisch-systematischen wie auch religionspädagogischen Ansätzen häufiger vor, dann zieht dies immer auch die Frage nach Verschiebungen und Brüchen auf der Ebene des Wirklichkeitsverständnisses nach sich. Das ist nicht per se problematisch, aber die Verschiebungen und die Brüche sind – gerade für didaktische Zusammenhänge – zu thematisieren.²⁹ Und dann ist eine Verschleierung eben nicht hilfreich, wie die von *Anselm Grün*:

„In der theologischen Diskussion geht es häufig um die Frage, wie wir die Auferstehung Jesu verstehen sollen, ob wir die Auferstehung wörtlich nehmen sollen oder nicht. Doch das sind theoretische Diskussionen.“³⁰

3.4 Systematische Zusammenstellung

Aus der Analyse ergeben sich für mich vier Hauptmodelle – im Sinne von ausgearbeiteten Wissensstrukturen – von Auferstehungsverständnis, die aufeinander reagieren und die jeweils in unterschiedlichen biographischen Momenten, Sprechsituationen, religiösen Grundkonstrukten zum Tragen kommen.

<i>Bedeutungsstrukturen</i>	<i>Wirklichkeitsverständnis</i>	<i>Formen</i>
<i>Was kommt nach dem Tod? (apokalyptisch)</i>	wörtlich-berichtshaft	Aussagesätze als Lehrsätze
<i>Richte dein Leben an der Auferstehung aus!</i>	bildlich-wörtlich	Aussagesätze als Lehrsätze
<i>Wähle das Leben! (weisheitlich)</i>	objektiv hermeneutisch	Hymnus, Erzählung
<i>Keiner ist vergessen!</i>	subjektivistisch-existenzuell	Aussagesätze als Lehrsätze

4. Auswirkungen auf das Lehren und Lernen

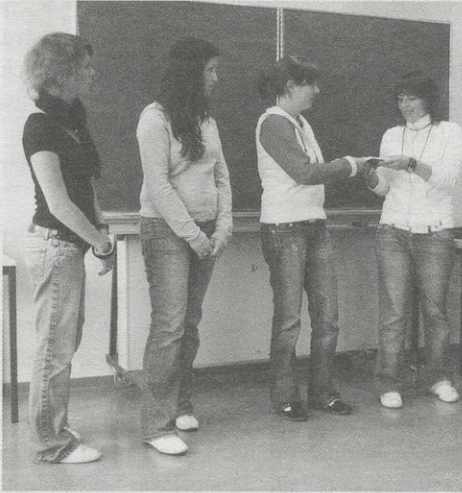
Reale Lehr/Lernprozesse zum Thema Auferstehung werden von dem jeweiligen Auferstehungsverständnis erheblich geprägt, es formatiert jene regelrecht durch sein eigenes Anliegen.

- Geht es darum, eine objektive Wahrheit weiterzutragen, die als solche von den Lernenden angeeignet werden muss? (Lernformat: objektive Aneignung)
- Geht es darum, eine objektive Wahrheit – unter Zuhilfenahme wissenschaftlicher Erkenntnisse – als aktualisierte Deutung der Tradition für die Schüler auszulegen? (Lernformat: hermeneutische Tradierung)

²⁹ Ganz deutlich wird dies in der Reihe für die Sekundarstufe I von *Ursula Früchtel, Astrid Ohla und Kerstin Othmer-Haake* (Tod und Auferstehung. Das Thema im Unterricht der Kirche und der Schule, Göttingen 1996, 107-346), in der gut biblisch in der Reihung 1. 'Tod im Leben', 2. 'Tod im Tod', 3. 'Leben im Tod', 4. 'Leben im Leben' die Bedeutungsstrukturen sogar doppelt gekreuzt werden (1. → 2. und 3. → 4.) und dabei aber auch jeweils mit einem symbolischen (1. und 4.) und einem auf den physischen Tod (2 und 3) bezogenen Wirklichkeitsverständnis gearbeitet wird (vgl. ebd., 16-18). Dann geht es eben um zwei Tode und zwei Auferstehungen, die im Sinne von zwei Räumen funktional als Lernräume in Anspruch genommen werden.

³⁰ *Grün* 2009 [Anm. 16], 5.

- Geht es darum, eine objektive Wahrheit – unter Zuhilfenahme wissenschaftlicher Erkenntnisse und im Rahmen der christlichen Botschaft – intersubjektiv zu entdecken? (Lernformat: hermeneutische Entdeckung)
- Geht es darum, eine subjektiv-existenzielle Bedeutung ohne objektiv-korrektiven Rahmen zu entfalten? (Lernformat: subjektivistische Entfaltung)



Diese Anliegen werden in der Regel nicht systematisch reflektiert, sie entstehen meist in der Verbindung von Unterrichtsmaterial und Position der Lehrkraft. Und es ist erstaunlich, wie stark objektiv-aneignende Lernformate auf Seiten der Unterrichtsmaterialien dominieren. In dem Siegener Seminar haben z.B. die Studierenden die Reihe „Unterwegs zu dir“³¹ untersucht und stellten ein entsprechendes Lernformat fest. Das Standbild der Gruppe gibt ein präzises Bild für das Lernen mit dem Material. Es zeigt, wie eine Botschaft weitergereicht wird, die allerdings die Lernenden zu passiven Empfängern macht. Die Interaktion konzentriert sich ganz auf die Weitergabe, ein personales Element spielt bestenfalls eine Rolle, wenn es um eine ansprechende Form geht, um die Aufnahme zu optimieren. Die Lehrkraft hat keinen Blick für die Interessen und Fragen der Lernenden und beurteilt den Lernerfolg nach dem Grad der Aneignung. Die Studierenden haben an dem Standbild noch mehr als in einer kognitiven Analyse verstanden, wie der Inhalt das Lehren und Lernen prägt. Dagegen kommen selbst religionsdidaktische Wissensstrukturen wie die Korrelation von Glaube und Leben nicht an. Im Gegenteil: Sie werden vom Auferstehungsverständnis her interpretiert. Wie nahe den Studierenden dieses klassische Auferstehungsverständnis ist, zeigen die Fragen, die sie zu Beginn des Seminars geäußert haben: „Was mache ich, wenn Schüler mir nicht folgen wollen?“ oder „Was mache ich mit Schülern, die nicht glauben?“. Diese Fragen sind von ihrer logischen Struktur her auf dem Hintergrund des klassischen Auferstehungsverständnisses und einem Lernformat der objektiven Aneignung absolut berechtigt –

³¹ Frank Nesselhauf (Erb.), *Unterwegs zu dir*. Religionsbuch für das 4. Schuljahr, Freiburg/Br. 1992.

wenn die Schwierigkeiten einer objektiven Aneignung heute in Rechnung gestellt werden. Und diese Schwierigkeiten entstehen eben nicht im Bereich der richtigen Medienauswahl, die objektive Aneignung des klassischen Auferstehungsverständnisses kriselt auf der Ebene des wörtlich-berichthaften Wirklichkeitsverständnisses. Deswegen versuchen schon sehr viele Grundschullehrwerke auf ein hermeneutisches Wirklichkeitsverständnis umzusteigen (wie z.B. die Schulbuchreihe „Fragen – Suchen – Entdecken“³²), wobei sie dann doch oft wieder bei einer klassischen Bedeutungsstruktur mit einem bildlich-wörtlichen Wirklichkeitsverständnis landen. Immerhin hat sich auf der Ebene des Lernformats damit schon eine Öffnung für die notwendige aktualisierende Deutung ergeben, auch wenn der Tradierungsaspekt von der Sache her im Vordergrund steht. Dass überraschenderweise bis zur Oberstufe das klassische Auferstehungsverständnis nicht völlig überwunden ist, zeigt die Reihe „Akzente Religion“³³, die ein hermeneutisch/weisheitliches Auferstehungsverständnis unverbunden neben einem bildlich-wörtlich/klassischen laufen lässt.

Nach meinen Beobachtungen wird das Auferstehungsverständnis der Materialien dann von Lehrenden umgesetzt, wenn es mit dem eigenen Auferstehungsverständnis korrespondiert. Ob ein Lernprozess, den das Material vorschlägt, als sinnvoll erachtet wird, hängt neben dem medialen Erscheinungsbild dann davon ab, ob er das eigene Verständnis bedient. So kamen zwei Studierende in der fachdidaktischen Abschlussprüfung zu folgenden Urteilen: „Die Schüler/innen müssen nun einmal glauben, dass sie auferstehen werden. Das ist eben unsere Botschaft. Das muss ich ihnen halt sagen und das Buch hilft mir gut dabei.“ Oder „Mir gefällt an der Reihe, dass sie mir und den Schülern hilft zu klären, was wir unter Auferstehung verstehen. Da ist viel Luft zum eigenen Nachdenken.“ Wenn allerdings das Auferstehungsverständnis der Lehrkraft mit dem des Unterrichtsmaterials nicht übereinstimmt, wird die Beurteilung in zwei Richtungen schwierig: Die Lehrenden unterrichten gegen ihre Überzeugung, weil sie davon ausgehen, dass die Reihe kirchlich geprüft ist und deshalb so richtig ist. Oder die Lehrenden unterrichten vielfach gegen das Material aus der eigenen Überzeugung heraus und prüfen nicht mehr, ob das Material sein Verständnis aus guten didaktischen Gründen nutzt, weil es z.B. bei den Schülern ein bestimmtes Auferstehungsverständnis voraussetzt und dieses bearbeiten möchte. So kam die studentische Autorin des oben dokumentierten Briefes zu der interessanten Interpretation der folgenden Doppelseite aus dem Schulbuch „Suchen – Fragen – Entdecken“³⁴:

³² Barbara Ort / Ludwig Rendle (Hg.), Fragen – Suchen – Entdecken 4, Religion in der Grundschule. München 2005.

³³ Georg Bubolz (Hg.), Akzente Religion. Arbeitsbuch Religion – Sekundarstufe II. Band 3: Jesus begegnen – Impulse aus dem Evangelium. Düsseldorf 1998.

³⁴ Ort / Rendle 2005 [Anm. 32], 68f.



„Auf dieser Seite kann man sehr schön sehen, dass die Kinder lernen sollen, wie wichtig das Erinnern ist. Der Herr Halder bleibt in unserer Erinnerung lebendig. Wir reden miteinander über ihn, was wir gemeinsam erlebt haben und können uns so trösten. Wir Christen vergessen niemanden und sind für einander da. Niemand, auch nicht Herr Halder, stirbt endgültig. Ich finde, das ist eine frohe Botschaft, die die Kinder hier zum Abschluss der Reihe begreifen können. Ich würde die Kinder auch noch weitere Todesanzeigen mitbringen lassen. In manchen kann man das dann sogar ausdrücklich lesen, wie z.B. 'Wir werden dich niemals vergessen!' Von daher ist eine wirklich gute Reihe für die 4. Klasse!“

Die Studierende hat aufgrund des eigenen Auferstehungsverständnisses übersehen, dass der Trost hier nicht aus dem Erinnern der Zurückbleibenden gespeist wird, sondern aus der Zuversicht auf ein kommendes Leben nach dem biologischen Tod. Der Tod hat nicht das letzte Wort über das Leben von Herrn Halder. Das lernen wir im Vertrauen auf Jesus. Die Reihe macht insgesamt die Bildlichkeit des Sprechens und damit auch die Grenzen des Wissens deutlich. Trotzdem beziehen die Autoren dieser Doppelseite die Auferstehungsbotschaft sehr konkret und direkt auf den biologischen Tod und die Frage, wie es mit Herrn Halder und der Familie weitergeht. Die hoffnungsvollen Bilder zur Auferstehung des Herrn Halder dienen dazu, seinen Tod besser verarbeiten zu können und nicht in der Trauer stecken zu bleiben. Insofern bleibt das Buch ganz im Lernformat der hermeneutischen Tradierung auf der Grundlage eines bildlich-wörtlich/klas-sischen Auferstehungsverständnisses. Die Doppelseite bearbeitet genau darin die Frage der meisten Grundschüler/innen, die aufgrund der psychologischen Entwicklungsprozesse und der eigenen Erfahrungen mit Tod und Sterben fragen, ob mit dem Tod alles vorbei ist. Hierauf gibt die Reihe die behutsame Antwort 'Nein!' und verdeutlicht zugleich, dass diese Antwort eine Antwort des Glaubens, im Sinne des Vertrauens, und nicht des objektiven Wissens ist. Wahrscheinlich wäre der neunjährige Schüler mit der Lesart der Studierenden nicht zufrieden. Sie antwortet schlicht auf eine andere Frage,

eines anderen 'Raumes', in dem es nicht mehr darum geht, ob Gott tatsächlich ursächlich auf Materie einwirken kann. Diese Frage hat die Studierenden schon längst mit 'Nein!' beantwortet und von da aus die religiösen Denkschemata weiter ausdifferenziert.

5. Didaktische Handlungsmöglichkeiten

Lernprozesse zum Thema Auferstehung gelingen immer dann, so könnte man im Anschluss an dokumentierte Unterrichtssequenzen als Faustregel formulieren, wenn ein Lernweg organisiert wird, bei dem das transportierte Auferstehungsverständnis das Auferstehungsverständnis der Schüler/innen angemessen irritiert, unterstützt, stabilisiert. Und je nach Schülergruppe dient dann eben auch ein unterschiedliches Auferstehungsverständnis als Ausgangspunkt für das Anliegen im Lernformat: manchmal in Grundschulklassen eines mit der klassischen Bedeutungsstruktur 'Was kommt nach dem Tod?' und mit einem wörtlich-berichthafter Wirklichkeitsverständnis, weil die Gruppe sehr homogen katholisch ist und eher eine katechetische Lernsituation entsteht. Manchmal wird die klassische Bedeutungsstruktur in der Oberstufe mit bildlich-wörtlichem Wirklichkeitsverständnis kombiniert, weil sich z.B. durch den Tod eines Mitschülers die Form des biologischen Todes einfach aufdrängt und Orientierung in der Tradition gesucht wird.

Eine andere Alternative liegt nahe, wenn man berücksichtigt, dass solche Kongruenzen nur schwer planbar sind und dass die Heterogenität in den Klassen die Kongruenz auch theoretisch nahezu unmöglich macht. Bedenkt man außerdem, dass sich manche Auferstehungsverständnisse und dementsprechende Lernformate gegen die Beobachtung von anderen Auferstehungsverständnissen her wehren, weil diese sie aufheben würden, kann das Festhalten an einem Lernformat auch sehr schnell gewaltvolle Züge tragen. Eine Scheinlösung wäre es, von Anfang auf ein hermeneutisch-entdeckendes Lernformat zu setzen, weil dieses entwicklungspsychologisch und theologisch hoch komplex ist und eben selbst eine Lösung in einem Lernprozess ist, der selbst nicht mehr Gegenstand wäre. Kurz: ein solcher Ansatz würde gerade nicht bei den Wissensschemata der Schüler/innen ansetzen und wäre deshalb didaktisch nicht angemessen. In dieser Situation schlage ich vor, einen konstruktivistisch pointierten Lernweg zu organisieren, der das vielfältige Verstehen selbst zum Gegenstand macht. Im Sinne der „Fortschreitenden Schematisierung“³⁵ würde es darum gehen, dass die Schüler/innen an den Grenzen des jeweiligen Auferstehungsverständnisses selbst arbeiten und für eine Situation zu angemessenen Lösungen kommen. Es ginge also nicht mehr um die Vermittlung eines richtigen Auferstehungsverständnisses als Norm des Denkens, sondern um die strukturierte und reflektierte Auseinandersetzung mit der Auferstehung als Gegenstand, die mehrperspektivisch verstanden wird, was den Auferstehungsglauben selbst bereichert. Die Ver-

³⁵ Vgl. einführend zu diesem Prinzip *Günter Krauthausen / Petra Scherer*, Einführung in die Mathematikdidaktik, Heidelberg – Berlin 2001, 131ff.; *Adry Treffers*, Fortschreitende Schematisierung, in: *Mathematiklernen* 1/1983, 16–20. Für eine erste Übertragung auf die Religionsdidaktik vgl. *Nicole Wilms*, Möglichkeiten und Grenzen der Übertragbarkeit mathematikdidaktischer Prinzipien auf den Religionsunterricht der Klassen 3–6, Kassel 2008.

bindlichkeit im Lernprozess entsteht darin, die Auferstehung immer genauer – gemessen an der subjektiven Plausibilität – in ihrer lebendigmachenden Kraft zu erfassen.

<i>Ziel</i>	Unterstützung der Lernenden dabei, die eigene Schöpfungsposition reflektiert, d.h. mit allen Stärken und Schwächen und in Relation zu anderen Positionen, begründet vertreten zu können.
<i>Auftrag</i>	Mache die Vielgestaltigkeit der Auferstehungspositionen und der Denkstrukturen selbst zum Thema! Sorge für passende Irritierungs-, Positionierungs- und Stabilisierungsphasen! Führe Inhalte ein, wenn sie nötig sind, um Positionen schärfer zu sehen!
<i>Stärke</i>	<ul style="list-style-type: none"> • anschlussfähig an die Kompetenzanforderungen der Bischöfe • Tradierung gelingt unabhängig von Internalisierung • Der Erkenntniswert bestimmter Positionen und damit der Glaubenssätze selbst steht nicht zur Debatte.
<i>Schwäche</i>	sehr voraussetzungsvoll für die Lehrenden, die über ein ausdifferenziertes Deutungsnetz für die Interaktionen verfügen müssen.

Stellt ein solches Lernformat nicht eine Überforderung in den unteren Klassen dar? Wie *Pohl-Patalong* oder *Link-Wiczorek / Weiland* zeigen, sind schon Grundschüler und sicher Sechsklässler in der Lage, strukturorientiert die Grenzen z.B. des reinen Erinnerns oder auch der klassischen Position zu thematisieren. Natürlich liegt dieser Ansatz nahe bei einem Ansatz des Theologisierens mit Kindern. Er verstärkt aber noch einmal durch das Wissen um die theologischen Strukturen, wie sie in *Kap. 3* im Ansatz beschrieben wurden, die Möglichkeit, zielgerichtet irritierende und stabilisierende Impulse einzusetzen, damit die Schüler/innen die Grenze der eigenen Position ausloten können. Das Lernen in und an dem eigenen Verständnis führt dabei in eine Meta-Perspektive, die gegenwärtig kaum die Lehrenden einnehmen können und bei der die Schüler/innen gut begleitet sein wollen. Denn diese Meta-Perspektive soll nicht den Gegenstand relativieren, sondern für eine wertschätzende Relativierung der jeweiligen Perspektiven auf den Gegenstand sorgen.

Sorgt dieser Ansatz dann nicht für eine Überbetonung der Reflexion im Sinne eines Darüberredens, die *Hans Schmid* am Religionsunterricht kritisiert?³⁶ Steht er im Widerspruch zu performativen/ästhetisierenden Ansätzen in der Religionsdidaktik, die ja gerade versuchen, aus guten Gründen das religiöse 'Erleben'³⁷ aus der 1.-Person-Perspek-

³⁶ Vgl. *Hans Schmid*, Mehr als Reden über Religion, in: rhs 45 (1/2002) 2-11.

³⁷ In Anlehnung an *Niklas Luhmann* (vgl. *ders.*, Erleben und Handeln, in: *ders.*, Soziologische Aufklärung, Opladen 1981, 67-80) ist damit ein Modus der Zuschreibung gemeint, der die Ursache für ein Geschehen im Außen sucht. Für *Luhmann* ist 'Erleben' wesentlich für das Lernen, weil nur so Gegenstände als verstehens-, beobachtenswert rekonstruiert werden. Das steht in keinem Widerspruch z.B. zum 'Entdeckenden Lernen', da eine Entdeckung etwas Zuentdeckendes oder zumindest die Annahme eines Zuentdeckenden voraussetzt, die auch widerlegt werden kann. Für religiöse Erfahrungen ist die Zuschreibung des 'Erlebens' existenziell, weil selbst unter den Bedingungen einer Theologie der anthropologischen Wende, der hermeneutischen Wende, den Einsichten des Konstruktivismus usw. der christliche Glaube in seinen Grundstrukturen davon lebt, Gottes Handeln zu 'erleben' und Gott eben nicht zu er'handeln'. Das 'Handeln' wäre nach *Luhmann* der gegensätzliche Mo-

tive zu verstärken? Nein, das glaube ich nicht. Gerade wer das 'Erleben' betonen will, braucht eine angemessene Form der Reflexion, um die Erfahrungen einordnen und deuten zu können; zumindest gehört diese Notwendigkeit zum christlichen Glauben. Der macht- und vergötzungskritische Glaube an Jesus Christus nötigt zur Unterscheidung der Erfahrung. Der vorgestellte Ansatz ist deshalb auf einen performativen Zug angewiesen, in dem die Wissenskonstrukte erst ihre Authentizität entfalten. Während sonst aber jedes Auferstehungsverständnis und jedes Lernformat seine eigene Performanz im Unterricht erzeugt, die nicht in der Performanz selbst beobachtet werden kann, liefert der Ansatz einer hermeneutischen Konstruktion Kriterien, um gegenüber den Performanzen sprachfähig zu bleiben. Gelingt dies nicht, bleibt das 'Erleben' blind und aktionistisch. Das macht noch einmal deutlich, dass die Aufklärung über die Auferstehungsverständnisse nicht zu einer relativistischen Beliebigkeit, sondern zu einer begründeten und strukturierten Auseinandersetzung mit dem führt, was Auferstehung sein kann oder auch nicht ist. Es geht um die mehrperspektivische Erfassung eines Gegenstands, der darin auch begründet abgelehnt werden kann. Der eigentliche Knackpunkt ist, ob es gelingt, auf die Wahrheit von Auferstehung bezogen zu bleiben – und sei es in der ablehnenden Form. Diese Kopplung von Offenheit in den inhaltlichen Ergebnissen und gleichzeitiger kriteriengeleiteter Strukturentwicklung halte ich für den Schlüssel, um die Auferstehungsbotschaft in wandelnden Formen auch dort zu tradieren, wo eine klare didaktische Kongruenz nicht mehr gegeben ist.

aus der Zuschreibung an das Innen. Religiosität kann nicht 'Handeln' sein, außer in einer Religion, die das Ich als Gott verehrt. Insofern ist der performative Religionsunterricht ein sinnvolles Korrektiv, wenn er das Erleben betont.