

bestattungsriten als gegenstand kompetenz-orientierten interreligiösen lernens

das projekt „glaube, gott und letztes geleit“

karlo meyer / stefanie lorenzen

1. Vorüberlegungen zu einem neuen Lerngegenstand

Ausgehend von der besonderen Betonung des Glaubens im evangelischen Christentum zentriert sich oft auch unsere westliche Wahrnehmung fremder religiöser Traditionen auf Glaubensvorstellungen und ihre Systematik. In Islam und Judentum stellen jedoch mindestens ebenso Fragen der Handlungen und Riten einen gewichtigen Teil der Selbst- und Fremdwahrnehmung dar. Im Dialog unter den Religionen wird entsprechend nicht nur gefragt: „Was glaubst du?“, sondern durchaus gleichgewichtig auch in Bezug auf Alltagsfragen: „Was tust du, im Fall...“. Es versteht sich, dass die jeweilige Praxis eng mit Glaubensvorstellungen verflochten ist, der andere Blickwinkel ändert jedoch auch die Herangehensweise, wie „Religion“ gedacht wird.

Das Projekt „Glaube, Gott und letztes Geleit“ entstand aus der Grundüberlegung, in der schulischen Beschäftigung mit anderen Religionen Glaubenskonzepte und rituelle Praxis in ihrer Verflechtung ins Spiel zu bringen und existentielle sowie systematische Fragen mit der rituellen und ästhetischen Ebene zu verbinden.

Eine zweite Vorüberlegung betraf den Blick auf Jugendliche und junge Erwachsene: Hier lässt sich konstatieren, dass die Vorstellung eines Lebens nach dem Tod im Vergleich zu anderen Bereichen des Glaubens auf besonderes Interesse stößt; verschiedene empirische Studien verzeichnen bei diesem Thema relativ hohe Zustimmungsraten¹ oder erkennen

auch bei ansonsten wenig religionsaffinen Jugendlichen eine diesbezügliche Tendenz zu „agnostischer Spiritualität“². Diese Offenheit für Glaubensvorstellungen an der Grenze des Lebens verbindet sich vermutlich auch mit existentiellen Fragen, die im Religionsunterricht thematisiert und mit religiösen Traditionen ins Gespräch gebracht werden können. Dementsprechend und bedingt durch den oben beschriebenen, tendenziell „systemischen“ Blickwinkel wird der Themenkomplex Tod, Trauer (mit ihren Phasen) und Jenseitsvorstellungen vonseiten der Religionspädagogik relativ stark beachtet – eine eher untergeordnete Rolle spielt dabei die Praxis der Bestattungen.³

2. Die Modellierung des Lerngegenstandes: interreligiöse Ausrichtung, Einbezug der rituellen Ebene, Kompetenzorientierung

Es überrascht daher nicht, dass eine Durchsicht des einschlägigen Unterrichtsmaterials zu Anfang des Projekts eine Konzentration auf Glaubensvorstellungen ans Licht brachte, während die Dimension des Ritualen bestenfalls am Rande erschien.⁴ Das gilt besonders für die eigene, christliche Tradition, erst recht aber für die Traditionen nichtchristlicher

1 Vgl. Monika Wohlrab-Sahr: Das stabile Drittel: Religionslosigkeit in Deutschland. In: Bertelsmann Stiftung (Hg.): Woran glaubt die Welt? Analysen und Kommentare zum Religionsmonitor 2008. Gütersloh 2009. 151-168 (156f). Auch die Auswertung der Daten aus der 5. Kirchenmitgliedschaftsuntersuchung der EKD weist auf einen ähnlichen Befund hin. Vgl. Stefanie Lorenzen: Religiöse Indifferenz – Phantom oder Faktum? In: Jan Hermelink, Silke Leonhard und Bernd Schröder (Hg.): Engagiert und indifferent? Religionspädagogische Lesarten der V. EKD-Erhebung über Kirchenmitgliedschaft. Loccum 2015 (Loccum Impulse. 11). 36-41. Eher marginal verweisen darauf Gert Pickel und Tabea Spies: Religiöse Indifferenz – Kon-

fessionslosigkeit als Religionslosigkeit? In: Heinrich Bedford-Strohm und Volker Jung (Hg.): Vernetzte Vielfalt. Kirche angesichts von Individualisierung und Säkularisierung. Die fünfte EKD-Erhebung über Kirchenmitgliedschaft. Gütersloh 2015. 248-266 (259).

2 So in Monika Wohlrab-Sahr, Uta Karstein und Christine Schaumburg: ‚Ich würd‘ mir das offenlassen‘. Agnostische Spiritualität als Annäherung an die ‚große Transzendenz‘ eines Lebens nach dem Tode. In: ZfR 13 (2005). 153-173 (156).

3 Vgl. z.B. Birte Platow und Florian Böcher (Hg.): Vom Tod reden im Religionsunterricht. Göttingen 2010. Steffi Bescherer: „Nur nicht reinstressen. Todes- und Jenseitsvorstellungen sowie Bewältigungsstrategien bei Jugendlichen. Münster 2010.

4 Vgl. z.B. Dorothea von Choltitz: Leben mit dem Tod. Materialien für den Unterricht. Stuttgart 2008. Norbert Brieden: Tod und Auferstehung. Umfassende Materialien zu den eschatologischen Grundfragen des Christentums. Donauwörth 2014.

Religionen, die ohnehin nur gelegentlich einbezogen werden. Hier wie dort kommt es darüber hinaus häufig zu Pauschalisierungen – zum Beispiel über die Paradiesvorstellung im Islam oder die Auferstehungshoffnung im Christentum. Allein schon wegen des Mangels eines zentralen Lehramtes evangelischer- wie auch jüdischer- oder islamischerseits ist offensichtlich, dass diese Generalisierungen vieles vernachlässigen, erst recht, wenn man sich der Bedeutung von Volkstraditionen bewusst ist.

Eben diese Pauschalisierungen aber lassen sich vermeiden, wenn man den Ausschnitt der Betrachtung zunächst enger fasst und das Geschehen „im Kleinen“ unter die Lupe nimmt: Es geht dann nicht mehr allgemein um Bestattungen in „dem“ Christentum schlechthin oder in „dem“ Islam, sondern um die Art und Weise, wie Jugendliche vor Ort ganz konkret das Ereignis des Todes und die sich anschließenden Rituale in ihrer jeweiligen religiösen Tradition erfahren und in Worte fassen. Auf diese Weise wird auch die Chance für eigene „Forschung“ der Schülerinnen und Schüler eröffnet: Sie können regionale oder bei den Nachbarn erfahrene Traditionen und Berichte für den Unterricht beisteuern.

Mit dem Einbezug der rituellen Ebene wird auch einer immer wieder geäußerten Forderung in der aktuellen religionspädagogischen Diskussion entsprochen: Eine stärker am Vollzugscharakter orientierte Betrachtungsweise von Religion soll u.a. helfen, die Kognitionslastigkeit des Religionsunterrichts in Balance und Verschränkung mit der Praxis, und das heißt auch der rituellen Praxis, zu bringen. Hier trifft sich Christian Grethleins Programm einer „Befähigung zum Christsein“⁵ mit der von der performativen Religionsdidaktik herausgestellten Fokussierung auf die ästhetischen Qualitäten ritueller Vollzüge⁶ und der oben beschriebenen Weitung des Blicks auf Handlungsvollzüge, wie sie in muslimischen und jüdischen Traditionen sehr viel üblicher ist.

Die Betonung des rituellen Aspektes und die interreligiöse Ausrichtung bieten schließlich auch besondere Chancen für einen kompetenzorientierten Religionsunterricht: Wahrnehmungs-, Deutungs- sowie Gestaltungs- und Handlungsfähigkeit kommen dabei neben der Dialogfähigkeit besonders in den Blick.⁷ Die hohe lebensweltliche Relevanz der Ka-

sualie Bestattung ermöglicht es zudem, Unterrichtseinheiten im Hinblick auf spezifische Anforderungssituationen zu entwickeln, mit denen Kinder und Jugendliche in ihrem Alltag konfrontiert werden könnten.

3. Die Erfahrungen der Schülerinnen und Schüler: Erhebung im Interview

Um eine lebensnahe Orientierung an den Erfahrungen der Schülerinnen und Schüler zu gewährleisten, wurden zu Beginn der Projektes offene Leitfadeninterviews mit Jugendlichen verschiedener Religions- und Konfessionszugehörigkeiten durchgeführt. Befragt wurden Schülerinnen und Schüler, die sich bereit erklärt hatten, ihre persönlichen Erfahrungen zu einem Trauerfall zu erzählen. Dabei ging es nicht nur um das Erleben der traditionellen Bestattungsriten, sondern auch um kleine eigene Rituale, auf die die Schülerinnen und Schüler zu sprechen kamen: Briefe oder Kuschtiere, die sie mit ins Grab gegeben hatten, oder die Art und Weise, wie sie mit Erinnerungsstücken der Verstorbenen umgehen.

Bereits nach diesem ersten Schritt kristallisierten sich einige Themenkomplexe heraus, die die Jugendlichen offensichtlich beschäftigten: die Frage nach der Angemessenheit der Bestattungsriten, die Frage nach persönlichen und „traditionell-religiösen“ Jenseitsvorstellungen und ihrer Kompatibilität, der (rituelle) Umgang mit Trauer und Trauerbewältigung sowie die eher theologische Frage nach dem Grund des Leidens.

Um die Identität der Interviewten zu schützen, erscheinen im Unterrichtsmaterial zwar ausgewählte und zum Teil leicht bearbeitete Passagen aus diesen Befragungen, allerdings werden sie anderen, nämlich den jugendlichen Protagonisten eines eigens erstellten Films in den Mund gelegt. Damit ist eine weitere Besonderheit des Materials angesprochen: Um den Jugendlichen Identifikationsfiguren aus den verschiedenen Traditionen zu bieten, die ihnen den Einstieg in die manchmal fremde Welt der religiösen Rituale erleichtern, bezieht sich das Material aus Film und Arbeitsblättern immer wieder auf Ausschnitte aus den Geschichten der drei Jugendlichen Sonja, Liya und Semih. Sie stammen aus Norddeutschland und gehören den drei Religionsgemeinschaften an, hatten zurzeit selbst keinen Trauerfall erlebt, sich jedoch mit den Interviews eingehender befasst. Für das Projekt nahmen sie Elemente aus den ursprünglichen Interviews auf und fungierten dabei gewissermaßen als Sprachrohr der tatsächlichen Fälle. Durch diese Erzählungen der Protagonisten bil-

5 Christian Grethlein: Befähigung zum Christsein – ein lernortübergreifendes religionspädagogisches Ziel. In: theo-web 5 (2006 / 2). 2-18 sowie ders.: Religionspädagogik ohne Inhalt? Oder: Was muss ein Mensch lernen, um als Christ leben zu können? In: ZThK 100 (2003). 118-145.

6 Vgl. z.B. Bernhard Dressler: Art. Performativer Religionsunterricht. In: Wissenschaftlich-Religionspädagogisches Lexikon (www.WiReLex.de). 2015. URL: <https://www.bibelwissenschaft.de/stichwort/100017/> (Zugriffsdatum: 27.06.2016).

7 Vgl. Evangelische Kirche in Deutschland (Hg.): Kompetenzen und

Standards für den Evangelischen Religionsunterricht in der Sekundarstufe I. Ein Orientierungsrahmen. (EKD-Texte 111) Hannover 2011.

den sich drei rote Fäden, die im Material verwoben sind und an unterschiedlichen Stellen thematisiert werden.⁸

4. Die rituelle Bestattungspraxis vor Ort: exemplarische Einblicke in jüdische, christliche und muslimische Traditionen

Auch im Blick auf die religiöse Bestattungspraxis ging es um größtmögliche lebensweltliche Nähe und Anschaulichkeit: Vor diesem Hintergrund entstand die Idee zu einem Film, der einen exemplarischen Einblick in die konkrete Bestattungspraxis je einer jüdischen, muslimischen und christlichen Gemeinde vor Ort geben sollte. Die Wahl fiel auf die niedersächsische Stadt Hameln, weil hier entsprechende Kontakte von Teammitgliedern zu Gemeinden bzw. Geistlichen aller drei Religionen vorhanden waren. Außerdem bestand auf diese Weise die Möglichkeit, auszubildende Bestatterinnen und Bestatter der Berufsschule Springe einzubeziehen. Die von allen Religionen gemeinsam genutzte Trauerhalle auf dem Friedhof in Hameln wird auf diese Weise zu einem exemplarischen Lernort, an dem jüdische, muslimische und christliche Bestattungsriten beobachtet, gedeutet und teilweise auch einer vergleichenden Betrachtung unterzogen werden können.

Exemplarität geht immer auch mit Beschränkung einher: Gezeigt werden nicht alle möglichen Formen von Bestattung, sondern nur die ganz konkret an diesem Ort, in Hameln, übliche: eine jüdisch-liberale, eine sunnitisch-türkische und eine evangelisch-lutherische Variante. Gerade diese Ausschnitthaftigkeit soll anregen, im Unterricht mit Hilfe der Schülerinnen und Schüler weitere Traditionen, zum Beispiel in der eigenen Region, zu entdecken.

Der Friedhof in Hameln ist auch der Schauplatz des Expertendialogs bzw. -trialogs, der neben den Schülererfahrungen und dem Ritualgeschehen eine dritte Ebene des Projekts darstellt: Am Anfang stand der Austausch zwischen einem muslimischen Religionspädagogen und einem evangelischen Berufsschulpfarrer in Springe, später wurden weitere Geistliche hinzugeholt, die zum Teil im Film die Bestat-

tungen zelebrieren und in Interviews zu Wort kommen. Auch die drei religionskundlich angelegten Hintergrundinformationen für die Hand der Lehrkraft zum Umgang mit Tod und Trauer in Judentum, Christentum und Islam stammen aus der Feder dreier Geistlicher. Auf diese Weise erhalten interessierte Lehrerinnen und Lehrer Erklärungen aus der Binnenperspektive der drei Religionen: von Menschen, die sowohl theoretisch ausgebildet als auch mit der hierzulande üblichen Praxis vertraut sind.

5. Das Medium Film

Im Unterschied zu anderen gängigen Unterrichtsmedien wie Texten oder Bildern ermöglicht der Film eine besondere Fokussierung auf die religiöse Praxis: Aussehen, Dekor, Atmosphäre, Gestik und Mimik – all dies kommt hier besonders plastisch zur Anschauung und regt zum Fragen an. Religiöse Symbole und rituelle Objekte erscheinen nicht als abstrakte, kontextlose Artefakte, sondern in ihrem konkreten Gebrauchszusammenhang. Die jugendlichen Protagonisten beiderlei Geschlechts ermöglichen Identifikation mit dem Geschehen, weil sie in ihrer Emotionalität beobachtet werden können. Eben diese Qualität des Mediums Film kommt auch in einigen Schülerkommentaren zum Ausdruck: „Beim Schauen des Films empfand ich Mitleid ... Vor allem als der Junge gesprochen hat, fand ich es traurig. Als ich vorher das Blatt gelesen habe, hat mich der Text nicht berührt und mich nicht wirklich zum Nachdenken angeregt. Beim Film war das Gegenteil der Fall.“ (Rückmeldung eines Jungen, 10. Klasse)

Die drei Beerdigungen wurden an einem Wochenende mit den Jugendlichen, den drei Geistlichen und verschiedenen Gemeindemitgliedern gedreht. Die dargestellten Bestattungen sind also nachgespielt, entsprechen aber der vor Ort üblichen Praxis. Der Umgang mit dieser dem Film eigenen Fiktionalität kann je nach Klasse und Lehrkraft verschieden aussehen, wichtig ist jedoch, dass bewusst überlegt wird, ob man die Klasse im Vorhinein darüber informieren möchte oder nicht. Der Nachteil des Offenlegens besteht darin, dass die Klasse dann auf „Fehler“ im Film achtet (und sich z.B. auf das Atmen der „Leiche“ konzentriert).

6. Die Konzeption der Unterrichtseinheiten: Verschränkung von Schülererfahrung, religiöser Praxis und Expertenwissen

Grundlegend für die Konzeption der vier Unterrichtseinheiten waren die Fragen der Schülerinnen und Schüler, die exemplarisch in den Überschriften zum Ausdruck kommen: „Was macht man vor dem Toten“ (Deutung und Gestaltung

8 Zum Konzept jugendlicher „Türöffner“ zu einer anderen Religion, die zugleich zu Impulsgebern für existentielle Fragen werden, vgl. Karlo Meyer: Interreligiöse Impulse – Grundlagen zum hermeneutisch-pädagogischen Problem, dialogische Anstöße durch fremde religiöse Traditionen aufzunehmen. In: ZPT 4/2014, S. 338-348. Sowie die entsprechend ausgearbeiteten Unterrichtsvorschläge derselben zu unterschiedlichen Religionen, wie z.B. ders.: Fünf Freudenfragen Ben nach Gott. Begegnungen mit jüdischer Religion in den Klassen 5-7. Göttingen 2008 und im Druck: ders. /M. Tautz/ C. Neddens/ M. Yanik, Schabbat Schalom, Alexander! Christlich-jüdische Begegnung in der Grundschule, Göttingen Herbst 2016.

von Ritualen rund um den Tod), „Wer oder was hilft mir im Ernstfall?“ (Umgang mit Trauer), „Warum lässt Gott das zu?“ (Die theologische Frage nach dem Grund des Leidens bzw. der Theodizee) sowie „Was kommt danach?“ (Mit den Bestattungsriten verknüpfte Jenseitsvorstellungen). Dementsprechend beginnen die Einheiten immer mit einer Problemstellung, aus der sich dann die didaktische Struktur ergibt.

Impulse zur Auseinandersetzung liefern sowohl Szenen aus dem Film als auch eigens angefertigte, auf den Film,

seinen Spielort und seine Protagonisten abgestimmte Arbeitsblätter. Methodisch wurde darauf geachtet, möglichst vielseitige Erschließungswege anzubieten und vor allem kreativen, handlungsbezogenen Aneignungsmöglichkeiten Raum zu geben. Immer wieder werden die Schülerinnen und Schüler aufgefordert, sich zu den angesprochenen Fragen vor dem Hintergrund des Erfahrenen zu positionieren und sich auf diese Weise über die eigene Haltung zu diesem großen Grenzthema Rechenschaft abzugeben.