

Liebe\*r Leser\*in,

dies ist eine Zweitveröffentlichung folgender Originalpublikation:

Pemsel-Maier, Sabine

Religionspädagogische und didaktische Überlegungen. Eschatologie in der Perspektive der Bildungspläne

in: Institut für Religionspädagogik der Erzdiözese Freiburg (Hg.): Information und Material für den katholischen Religionsunterricht an Grund-, Haupt-, Real- und Sonderschulen 2/2013: „Was dürfen wir hoffen?“, S. 28–31

Freiburg im Breisgau: IRP Freiburg 2013

© IRP Freiburg

Ihr IxTheo-Team



# Religionspädagogische und didaktische Überlegungen

## Eschatologie in der Perspektive der Bildungspläne

Die Autorin

Dr. Sabine Pemsel-Maier ist Professorin an der Pädagogischen Hochschule Karlsruhe.

Ein Blick in die baden-württembergischen Bildungspläne zeigt, dass eschatologische Themen in eigentümlicher Weise zu kurz kommen. Nur in Klasse 9 der Haupt- und Werkrealschule sind sie explizit verankert – zum einen unter 2. *Welt und Verantwortung* („Die Schülerinnen und Schüler wissen um verschiedene Deutungen auf Fragen nach Anfang, Weg und Vollendung der Welt und können das Besondere der biblisch-christlichen Botschaft ausdrücken<sup>1</sup>“), zum anderen unter 5. *Jesus der Christus* („Die Schülerinnen und Schüler kennen den Glauben an die Auferstehung Jesu Christi (...); sie wissen um die Hoffnung der Christen auf die eigene Auferstehung<sup>2</sup>“). Ansonsten wird die Eschatologie nur implizit innerhalb der Christologie thematisiert (vgl. exemplarisch Realschule Klasse 10 – *Jesus der Christus*: „Die Schülerinnen und Schüler wissen, dass der gekreuzigte und auferstandene Jesus Christus eine zentrale Bedeutung für das Leben der Christen hat<sup>3</sup>“). Wenn von Auferstehung die Rede ist, geschieht dies immer in Bezug auf die Auferstehung Jesu, die sowohl in der Primarstufe als auch in den weiterführenden Schularten mehrfach zum Thema wird. Theologisch ist dies zwar stimmig. Doch für Schülerinnen und Schüler ist der Zusammenhang von Christologie und Eschatologie, der Konnex von Auferweckung Jesu einerseits und ihrer persönlichen Hoffnung auf eine Zukunft über den Tod hinaus andererseits keinesfalls evident; keineswegs schließen sie einfachhin von der einen auf die andere Dimension<sup>4</sup>. Jesus ist für sie in der Tat eher ein „Sonderfall“ als paulinisch der „Erste der Entschlafenen“. Auch die übliche und sinnvolle Aufteilung der beiden Themenkomplexe in Orientierung am Kirchenjahr – die Auferweckung Jesu hat in der Osterzeit ihren festen Ort, während Trauer, Tod und die Frage, was nach dem Tod kommt, vielfach im Herbst bzw. im Totenmonat November angesiedelt werden – trägt nicht dazu bei, diesen Zusammenhang aufzudecken. Schließlich: Der Himmel wird nur in der Primarstufe im Kontext von Himmelfahrt zum Thema; Gericht (und erst recht das Thema Hölle) bleiben – nicht weiter verwunderlich – ausgeblendet.

Für die Planung von Unterricht bedeutet dies zum einen, den Zusammenhang zwischen der Auferstehung Jesu und unserer eigenen Hoffnung immer wieder in Erinnerung zu rufen: Die christliche Zukunftshoffnung

gründet in der Auferweckung Jesu und wird in ihrer Inhaltlichkeit davon bestimmt. Umgekehrt ist die Auferweckung Jesu kein singuläres Ereignis, sondern relevant für alle, die an ihn glauben. Weiter ist im Unterricht darauf aufmerksam zu machen, dass die menschliche Zukunftshoffnung nicht nur eine individuelle, sondern auch eine universale Komponente hat: Sie richtet den Blick über das eigene Leben hinaus auf die Zukunft des ganzen Kosmos. „Himmel“ ist nicht nur ein Geschehen zwischen dem Individuum und Gott, sondern eine gemeinschaftliche, eine kommuniale Größe. Nicht zuletzt kann bzw. muss der Religionsunterricht die „blinden Flecken“ in den Bildungsplänen kompensieren, wenn Schülerinnen und Schüler diese Themen von sich aus einbringen.

### Eschatologie in der Perspektive von Kindern und Jugendlichen

#### Schwierigkeiten und Motivationen

Religionslehrkräfte sehen sich bei eschatologischen Themen mit mindestens drei Herausforderungen konfrontiert: den fehlenden Bezugspunkten zwischen den Glaubensaussagen und den Lebens- und Erfahrungswelten von Kindern und Jugendlichen; der unklaren inhaltlichen Bestimmung eschatologischer Begriffe; nicht zuletzt unzureichenden Unterrichtsmaterialien, sowohl was die Qualität als auch was die Quantität betrifft<sup>5</sup>. Diesen Schwierigkeiten steht das Interesse der Schülerinnen und Schüler entgegen. In deren Perspektive sind eschatologische Themen in vielfacher Hinsicht und Weise präsent: weil sie von Eltern und anderen Personen davon hören, in vielfältiger medialer Gestalt: durch Bücher und besonders Filme, vor allem aber durch

1) Ministerium für Kultus, Jugend und Sport Baden-Württemberg (Hg.): *Bildungsplan für die Werkrealschule*. Stuttgart 2012, S. 30.  
2) Ebd.

3) Ministerium für Kultus, Jugend und Sport Baden-Württemberg (Hg.): *Bildungsplan für die Realschule*. Stuttgart 2004, S. 41.

4) Darauf macht vor allem Uta Pohl-Patalong aufmerksam: *Kaum zu glauben und doch so wichtig: Auferstehung als Thema im Religionsunterricht*. In: Englert, Rudolf u. a. (Hg.): *Was letztlich zählt: Eschatologie*. Jahrbuch der Religionspädagogik, Band 26 (2010). Neukirchen-Vluyn 2010, S. 205–214.

5) Dies ist das Ergebnis der in Anmerkung 1 genannten Untersuchung von Uta Pohl-Patalong.

unmittelbare Betroffenheit, wenn ein/e Angehörige/r, Freund/in, Elternteil, Geschwisterkind oder auch ein geliebtes Haustier stirbt. Nicht nur die konkreten Erfahrungen von Lehrpersonen, sondern auch die vorliegenden Studien zu eschatologischen Vorstellungen von Kindern und Jugendlichen zeigen eine hohe Bereitschaft, sich auf diese Themen einzulassen.

### Entwicklungspsychologische Aspekte

Entwicklungspsychologisch sind Kinder erst in der mittleren bis späteren Grundschulzeit in der Lage, über eine Zukunft über den Tod hinaus nachzudenken. Bis dahin dominiert ein Konzept, das den Tod noch nicht als endgültiges, sondern als revidierbares Ereignis begreift<sup>6</sup>: Jüngere Kinder verstehen Tod als eine reduzierte Form von Leben und sind der Überzeugung, dass Verstorbene für eine begrenzte Zeit abwesend sind, um dann wiederzukommen. Metaphorische Umschreibungen von Tod als „lange Reise“ oder „Schlaf“, die von Eltern gerne gewählt werden, um Kinder zu schonen, unterstützen diese Auffassung noch. Erst im Lauf der Grundschulzeit – genaue Altersabgrenzungen sind problematisch; allenfalls sind Richtwerte möglich – bilden Kinder ein Bewusstsein von der Irreversibilität<sup>7</sup> des Todes aus. Dieses wird im Anschluss ergänzt durch das Bewusstsein von seiner Universalität: Der Tod betrifft ausnahmslos alle Menschen, auch die eigenen Angehörigen, und auch jedes Kind wird einmal sterben. Damit sind frühestens mit den Klassen drei und vier die entwicklungspsychologischen Voraussetzungen gegeben, um mit Kindern über eine Zukunft über den Tod hinaus nachzudenken.

### Kinder- und jugendtheologische Vorstellungsmuster

Vorliegende Studien zur Eschatologie von Kindern<sup>8</sup> und Jugendlichen<sup>9</sup> spiegeln ein breites und teilweise diffuses Spektrum von Vorstellungen wider, bei Jugendlichen noch deutlich mehr als bei Kindern<sup>10</sup>. Weitgehend dominieren Vorstellungen von einem Jenseits, in dem es den Menschen gut geht. Negative Erwartungen scheinen ausgeblendet oder werden gar nicht zugelassen. Etliche sehen zwischen Auferstehungs- und Wiedergeburtsvorstellungen keinen Widerspruch<sup>11</sup>. Himmelsvorstellungen begegnen bei Kindern wie Jugendlichen in großer Vielfalt<sup>12</sup>. Indem besonders Kinder ihre (Haus)tiere darin einbeziehen, entwickeln sie Ansätze für eine universale Hoffnung<sup>13</sup>. Anstelle des Himmels erwarten Dritt- und Viertklässler auch eine „andere Welt“, ein „anderes Land“ oder ein Weiterleben „in einer neuen Dimension“<sup>14</sup>. Während Grundschülerinnen und Grundschüler, die entwicklungspsychologisch der Phase des „do ut des“

Im Grab.  
Bildnerische  
Darstellung  
eines sechs-  
jährigen  
Mädchens.

6) Ausführlich dazu Hennecke, Elisabeth: *Wie Kinder den Tod sehen und verstehen : Religionspädagogische Überlegungen zum Umgang mit kindlichen Todesvorstellungen*. In: *Katechetische Blätter* 133 (6/2008), S. 423–428; Kropac, Ulrich: *Kinder fragen nach dem Tod*. In: *Religion heute* 4/2006, S. 18–24.

7) Irreversibilität: Unumkehrbarkeit.

8) Eine vorzügliche und umfangreiche Übersicht bietet Mette, Norbert: *Vorstellungen von Kindern über den Tod und ein Leben nach dem Tod : Eine Durchsicht neuerer Forschungsberichte*. In: Englert, Rudolf u.a. (Hg.): *Was letztlich zählt: Eschatologie. Jahrbuch der Religionspädagogik, Band 26 (2010)*. Neukirchen-Vluyn 2010, S. 43–49.

9) Nicht so ausführlich wie Norbert Mette, aber äußerst hilfreich: Rothgangel, Martin: *Eschatologische Einstellungen von Schülerinnen : Empirische Befunde*. In: *Glaube und Lernen* 25 (1/2010), S. 46–54.

10) Vgl. Bescherer, Steffi: *„Nur nicht reinstressen!“ Todes- und Jenseitsvorstellungen sowie Bewältigungsstrategien bei Jugendlichen*. Berlin 2010.

11) In einer Umfrage unter katholischen bayerischen Schülerinnen und Schülern teilten diese Auffassung immerhin 25%: Kuld, Lothar; Rendle, Ludwig; Sauter, Ludwig: *Tod – und was dann? : Ergebnisse einer Umfrage unter Schülerinnen und Schülern im Bistum Augsburg*. In: *Religionspädagogische Beiträge* 45 (2000), S. 69–88.

12) Hanisch, Helmut: *Himmelsvorstellungen von Kindern und Jugendlichen*. In: Baldermann, Ingo; Dassmann, Ernst; Fuchs, Ottmar: *Der Himmel. Jahrbuch für Biblische Theologie (JBTh) 20*. Neukirchen-Vluyn 2006, S. 359–380.

13) Zu einer Tier-Eschatologie vgl. Radlbeck-Ossmann, Regina: *Eine kleine Eschatologie der Tiere*. In: *Katechetische Blätter*, 130 (3/2005), S. 181–186; sowie Pemsel-Maier, Sabine: *Kommt meine Katze in den Himmel?* In: Biesinger, Albert; Kohler-Spiegel, Helga (Hgg.): *Woher, wohin, was ist der Sinn? : Die großen Fragen des Lebens. (Reihe: Kinder fragen – Forscherinnen und Forscher antworten.)* München 2011, S. 72–80.

14) Vgl. dazu Speck, Regina: *Vorstellungen vom Jenseits*. In: Müller, Peter; Ralla, Mechthild (Hgg.): *Alles Leben hat ein Ende : Theologische und philosophische Gespräche mit Kindern*. Frankfurt/Main 2011, S. 115–130.

angehören und darum großen Wert auf ausgleichende Gerechtigkeit legen, keine Probleme mit der Vorstellung von Gericht haben, auch nicht mit einer Hölle, die von ihnen als zeitlich begrenzter Strafort gedacht wird, ja einen solchen Strafort geradezu einfordern<sup>15</sup>, lehnen nach der Shell-Studie von 2006<sup>16</sup> ein Drittel der befragten christlichen Jugendlichen die Vorstellung eines Weltgerichtes ab; nur 19% stimmen ihr zu (im Unterschied zu 58% der islamischen Jugendlichen).

Von den in einer repräsentativ angelegten Studie befragten katholischen und evangelischen Jugendlichen<sup>17</sup> können sich zwar 69% nicht vorstellen, dass nach dem Tod „einfach nichts“ ist. Dies bedeutet freilich nicht, dass sie die Überzeugung von einem Leben nach dem Tod oder die christliche Jenseitshoffnung teilen. Vielmehr verbergen sich hinter dieser Zahl sehr divergierende Auffassungen, von „Ich existiere dann auf einem anderen Planeten“ (6%) über Formen des Reinkarnationsglaubens (12%) bis hin zum vagen „Meine Seele schwebt dann irgendwie“ (18%). Explizit christliche eschatologische Aussagen finden demgegenüber eher verhaltene Zustimmung: 11% bejahen die Aussage „Gläubige kommen in den Himmel und Ungläubige in die Hölle“, 17% ein Leben im Paradies, 21% irgend eine Art der Begegnung mit Gott.

Wie umgehen mit solcher Vielfalt? Die dokumentierten Ergebnisse sind für Rudolf Englert „zunächst einmal ein beeindruckender Beleg für die theologische Einbildungskraft von Kindern. Aber sie sind auch ein Dokument des Zerfalls einer gemeinsamen religiösen Symbol- und Bilderwelt, eines gemeinsamen Vorrats an religiös prägenden Geschichten und Deutungsmustern. Und ihre Lektüre hinterlässt bei mir den Eindruck: Eine im Prozess fortwährender Überlieferung bewährte und im theologischen Diskurs immer wieder angefragte und

reformulierte Perspektivik ist den intuitiv entworfenen und mit den je verfügbaren eigenen Mitteln ausgestalteten Privatmythologien Einzelner im Regelfall um Längen überlegen.<sup>18</sup>“

## Grundzüge der Eschatologiedidaktik

### Mehrere Zielrichtungen

Vor dem Hintergrund der Fragen und Themen von Schülerinnen und Schülern, vor dem Hintergrund der theologischen Konstruktionen und Vorstellungen, die sie ausbilden und vor dem Hintergrund der skizzierten Diffusität konturieren sich die Herausforderungen für heutige Eschatologiedidaktik. Monika Jakobs<sup>19</sup> nennt drei Zielrichtungen, die alle in gleichem Maße ihre Berechtigung haben: die therapeutische mit dem Ziel, Schülerinnen und Schüler in ihrem Umgang mit dem Tod zu begleiten; die wissensvermittelnde mit dem Ziel, die christliche Zukunftshoffnung in ihrem Unterschied zu anderen Religionen und Weltanschauungen vorzustellen; die ethische mit dem Ziel, im Licht der Eschatologie Fragen nach Gut und Böse, nach Gerechtigkeit und Ungerechtigkeit zu thematisieren. Innerhalb der drei genannten Ziele wird die christliche Zukunftshoffnung nicht auf einen „Glaubensinhalt“ reduziert, sondern auf ihre Lebensrelevanz hin entfaltet. Erstens dient eschatologisches Lehren und Lernen der Bewältigung von Leben. Zweitens leistet es einen Beitrag zur Klärung der eschatologischen Konzepte der Kinder und Jugendlichen. Drittens zielt es mit der Dimension der Ethik nicht nur auf eine für die Schülerinnen und Schüler womöglich noch recht ferne Zukunft, sondern auch auf die Gestaltung der Gegenwart.

### Auf der Suche nach Bildern und Gleichnissen

Weil eschatologische Rede immer bildhafte Rede ist, ist zum einen das Bemühen von Schülerinnen und Schülern um eigene Bilder – bei Jüngeren eher gemalte Bilder,



© privat von Sabine Pemsel-Maier

Kinderbild: Ein Mädchen trauert um eine verstorbene Freundin und hofft auf ihr Weiterleben nach dem Tod.

15) Pemsel-Maier, Sabine: *Kindereschatologie in Polaritäten: Himmel und Hölle, Engel und Teufel*. A.a.O., S. 71–84.

16) Gensicke, Thomas: *Jugend und Religiosität*. In: *Shell Deutschland Holding (Hg.): Jugend 2006: Eine pragmatische Generation unter Druck (15. Shell Jugendstudie)*. Frankfurt/Main, S. 203–240. Wegen ihrer unpräzisen Fragestellung in Sachen Religion ist diese Untersuchung allerdings stark umstritten.

17) Feige, Andreas; Gennerich, Carsten: *Lebensorientierungen 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.

18) Englert, Rudolf: *Was ist das Ende?* In: *Katechetische Blätter* 136 (2/2011), S. 82–87; 85f.

19) Jakobs, Monika: *Jüngste Überlegungen zu letzten Fragen*. In: *Katechetische Blätter* 136 (2/2011), S. 104–109.

später dann zunehmend Sprachbilder – zu unterstützen; auch überraschende und unkonventionelle Bilder sind zugelassen. Die bei vielen Lehrkräften zu beobachtende Tendenz, im Jugendalter eher auf Begriffe und damit zugleich stärker auf Kognition zu setzen, ist verständlich, aber im Zusammenhang mit eschatologischen Themen eher kontraproduktiv. Denn auf diese Weise kann der Eindruck entstehen, bildhafte Rede sei etwas „für Kinder“ und einem erwachsen werdenden Glauben nicht angemessen. Das Feld der Eschatologie bietet sich in besonderer Weise an, um Jugendlichen die Bedeutung religiöser Metaphorik zu erschließen und sie mit ihnen einzuüben.

Zum anderen soll und darf der Religionsunterricht, neben der Arbeit mit dem biblisch-eschatologischen Bildmaterial, *selbst* auf produktive Bildersuche gehen. Fragwürdig sind in diesem Zusammenhang allerdings die in Lehrbüchern und Materialien häufig begegnenden Naturbilder: das Weizenkorn, das in die Erde fällt und stirbt und neues Leben hervorbringt, die Entwicklung von der Raupe zum Schmetterling, von der Knospe über die Blüte bis zum verwelkenden Blatt. Nicht nur legen sich, wenn der ewige Kreislauf von Werden und Vergehen als Analogie herangezogen wird, Vorstellung von Wiedergeburt nahe. Problematisch an solchen Bildern erscheint vor allem, dass Auferstehung und das Leben nach dem Tod kein „natürlicher“ Vorgang ist, sondern ausschließlich die Tat Gottes und keine Analogien im Naturgeschehen hat, vielmehr einzig und allein auf Gottes gnadenhaftem Handeln beruht.

### Die Arbeit mit Modellen

Über Bilder hinaus lässt sich im Bereich der Eschatologie mit Jugendlichen exemplarisch die Bedeutung theologischer Modelle erarbeiten. Eschatologische Erklärungsmuster haben stets Modellcharakter, denn eine Wirklichkeit, die nicht empirisch greifbar ist, kann nur in der Weise von Bildern und Konzepten gedacht werden. Dies wird besonders angesichts der Vermittlung von Zeit und Ewigkeit bewusst, bei der das menschliche Denken an seine Grenzen gerät. Modelle bilden die Wirklichkeit nicht ab, sondern machen sie nachvollziehbar, mit ihren jeweiligen Stärken und Unzulänglichkeiten. Modelle haben die Funktion eines Gerüsts bzw. einer Hilfskonstruktion – und sind gerade deswegen unverzichtbar. Insofern sie auf Vorstellungen, Begrifflichkeiten und Denkmuster der jeweiligen Zeit rekurrieren, sind sie notwendigerweise einem Wandel unterworfen.

Im Umgang mit eschatologischen Modellen, im Vergleich, in ihrer jeweiligen Beurteilung, im Aufdecken ihrer Vor-

*Bildmotiv aus Brocher, Tobias: Wenn Kinder trauern. Rowohlt Taschenbuch Verlag, Reinbek 1985*

und Nachteile, in der Bewertung pro und contra werden Schülerinnen und Schüler einerseits zum eigenen Theologisieren befähigt, andererseits zum Nachvollziehen, was Theologie als Glaubenswissenschaft meint<sup>20</sup>. Nicht zuletzt können sie auf diese Weise ermessen, dass sich die Wirklichkeit Gottes ebenso wie die Wirklichkeit der Auferstehungshoffnung nicht in menschliche Denkkonstruktionen einfangen lässt, so sehr sich diese an ihr auch abarbeiten müssen.

### Die Geheimnishaftigkeit wahren

Es kann nicht oft genug betont werden: Dass eine Zukunft über den Tod hinausverheißen ist, und zwar nicht irgendeine, sondern eine Zukunft geborgen in Gott, entzieht sich aller Beweisbarkeit und rationalen Ableitbarkeit, lässt sich weder naturwissenschaftlich begründen noch denkerisch ergründen, folgt nicht den Gesetzen der Logik, ergibt sich nicht notwendig aus dem Verlauf der menschlichen Geschichte oder den natürlichen Abläufen, sondern bleibt im wahren Sinne des Wortes „frag-würdig“, bietet immer wieder neu Anlass zum Staunen, Wundern und Bewundern. Daraus ergibt sich die Folgerung: „Es wäre theologisch unangemessen und im Blick auf die Kinder und Jugendlichen fatal, wenn die Religionspädagogik diese Erkenntnis überspringen oder ihr ausweichen würde. Auferstehung kann in ihrer Sprengkraft, die die erwartbare weltliche Logik konterkariert, nur erfasst werden, wenn sie als gerade nicht logisch, sich nicht nahtlos einfügend in die Erfahrung dargestellt wird.“<sup>21</sup> ■

<sup>20</sup> Pemsel-Maier, Sabine: *Auferstehung: Trennung von Leib und Seele, ganzheitliches Geschehen oder Neuschöpfung? : Traditionelle Modelle und Entwürfe der neueren Theologie. In: ReLLIS – Zeitschrift für den katholischen Religionsunterricht in den Sekundarstufen I und II. Ausgabe 1/2012, S. 7–10.*

<sup>21</sup> Pohl-Patalong, Uta: *Kein Platz für Auferstehung? In: Katechetische Blätter 134 (2/2009), S. 140–148; bes. S. 144.*