



universität
wien

DIPLOMARBEIT / DIPLOMA THESIS

Titel der Diplomarbeit / Title of the Diploma Thesis

„Über ‚Tod‘ im Religionsunterricht sprechen - aber wie?
Eine Schulbuchanalyse“

verfasst von / submitted by

Stefanie Hochstöger

angestrebter akademischer Grad / in partial fulfilment of the requirements for the degree of

Magistra der Theologie (Mag. theol.)

Wien, 2019 / Vienna, 2019

Studienkennzahl lt. Studienblatt /
degree programme code as it appears on
the student record sheet:

A 190 020 344

Studienrichtung lt. Studienblatt /
degree programme as it appears on
the student record sheet:

Lehramtsstudium UniStG
UF Katholische Religion UniStG
UF Englisch UniStG

Betreut von / Supervisor:

Univ.-Prof. Mag. Dr. Andrea Lehner-Hartmann

Inhaltsverzeichnis

Einleitung	1
I. Teil: Theoretischer Teil	4
1. Entwicklung kindlicher Konzeptionen vom Tod.....	4
1.1. Begrifflichkeiten	4
1.2. Bedingungsfaktoren.....	6
1.3. Entwicklungsstadien	12
1.3.1. Entwicklungsstadien übergreifende Studien	13
1.3.2. Vorschulalter	18
1.3.3. Grundschulalter	19
1.3.4. Beginnende Pubertät – Sekundarstufe I	30
1.3.5. Jugendliche – Sekundarstufe II	33
2. Grundsätzliche Überlegungen hinsichtlich des Umgangs mit dem Thema „Tod“ im Unterricht.....	44
2.1. Lehrplan	44
2.2. Didaktische Impulse	46
2.3. Ziele und Chancen	50
2.4. Adäquate Sprache.....	54
II. Teil: Textanalytischer Teil.....	59
3. Kriterienkatalog	59
4. Religionsbuchanalyse	62
4.1. Grundschule	63
4.1.1. Fragen und Antworten suchen und finden	63
4.1.2. Erkunden und gestalten	69
4.2. Sekundarstufe I	75
4.2.1. Thema Religion	75
4.2.2. Glaubensbuch 4: Lebensträume.....	81
4.3. Sekundarstufe II	88
4.3.1. Leben Glauben Lernen.....	89
4.3.2. Religion begleitet.....	96
5. Zusammenfassung der Ergebnisse.....	103
6. Ausblick.....	107
7. Abschließende Bemerkungen.....	108

Quellenverzeichnis.....	110
Abstract.....	116
Abstract (English version)	117

***In größter Dankbarkeit und Liebe
meiner Oma.***

Einleitung

„Kinder sind zu jung, um das alles zu verstehen. Warum soll man sie mit Gedanken belasten, die sie auch nicht annähernd erfassen können?“ Diese und ähnliche Aussagen fallen oft, wenn es um die Konfrontation von Kindern mit dem Tod und Sterben geht. Obwohl die Thematik rund um das Ende des Lebens in der Gesellschaft lange Zeit als tabu angesehen wurde, weiß man heute um die Wichtigkeit, sich schon im Kindes- bzw. Jugendalter damit auseinanderzusetzen. Denn jeder Mensch macht bereits früh Erfahrungen mit dem Tod, sei es durch Medien, Haustiere, Bekannte, Verwandte oder durch einen vorbeiziehenden Leichenzug.¹ Kinder vor dieser Thematik zu „schützen“ bleibt daher eine unerfüllbare Illusion.

Erfahrungen wie Abschied, Sterben, Verlust und Tod gehören zu den Urerfahrungen menschlichen Lebens, mit denen auch Kinder schon früh und oft auch in großem Maße (Haustiere, Medien) konfrontiert werden. Laut Medienexperten hat ein durchschnittliches Kind bis zu seinem 12. Lebensjahr bereits 14.000 Leichen gesehen. Das große Problem ist aber, dass die Medien den Kindern keine Chance bieten, deren Emotionen zu reflektieren und aufzuarbeiten. Angesichts dessen steht die Wichtigkeit der pädagogischen Auseinandersetzung mit dem Thema Tod im Religionsunterricht außer Frage. Kinder sollen mit ihren Erlebnissen, Vorstellungen und Fantasien nicht alleine gelassen werden. In der Schule als Lebens- und Erfahrungsraum muss der Thematik Tod also Raum gegeben werden, nicht nur, um derzeitigen Fragen der Kinder Beachtung zu schenken, sondern auch, um die jungen Menschen auf den Umgang mit zukünftigen Verlusterlebnissen so gut wie möglich vorzubereiten², sowie, nicht zuletzt, um den SchülerInnen das starke Hoffnungselement des christlichen Auferstehungsglaubens aufzuzeigen.

Schroeder nennt drei konkrete völlig differente Situationen, die es in der schulischen Aufarbeitung der Themen „Tod und Trauer“ zu beachten gilt: schwer erkranktes Kind, trauerndes Kind und keinen konkreten Anlass für eine Thematisierung.³ Obwohl alle diese Bereiche sehr zentrale Realitäten des Schulalltags darstellen, fokussiert diese Arbeit die dritte mögliche Situation, wo das Thema auf einer weitgehend sachlichen

¹ GROLLMANN, Kindern 34.

² JENESSEN, Tod 24-25; 34.

³ SCHROEDER, Klasse 224.

Ebene, obwohl nicht außer Acht zu lassen ist, dass alle SchülerInnen unterschiedliche Erfahrungen und damit verbundene Emotionen mitbringen, behandelt wird. Eine Auseinandersetzung mit den anderen Optionen würde über den Rahmen der Diplomarbeit hinausreichen und eröffnet somit gleichzeitig Themen für weitere Arbeiten in diesem Forschungsfeld.

Das Fragewort „Wie?“ des Untertitels der Diplomarbeit deutet auf das konkrete Ziel dieses Forschungsprojekts hin, denn es versucht zu klären, wie bzw. auf welche Art und Weise im Religionsunterricht das Thema „Sterben und Tod“ erfolgreich behandelt werden kann. Ein Thema, das, wie schon erwähnt, *alle* betrifft. Jede/r einzelne SchülerIn bringt unterschiedliche Erfahrungen mit und präferiert verschiedene Zugänge. Diese Arbeit setzt bei einem bestimmten Medium, das einen zentralen Anhaltspunkt nicht nur für die Vorbereitung, sondern auch für die konkrete Durchführung einer Unterrichtsstunde bildet, an, nämlich dem Religionsbuch. Die Arbeit geht nun der Frage nach, was Lehrpersonen im Zuge der Anwendung eines bestimmten Religionsbuchs im Unterricht über den Tod berücksichtigen müssen. Um diese Frage zu beantworten, werden in einem ersten theoretischen Teil neben der Entwicklung von Todesvorstellungen der Kinder und Jugendlichen grundsätzliche Überlegungen hinsichtlich des Umgangs mit dem Thema „Tod“ im Unterricht präsentiert. Dazu zählen die Lehrpläne für den Katholischen Religionsunterricht unterschiedlicher Schultypen, Ziele und Chancen, die der Unterricht über den Tod bietet, sowie Richtlinien für eine adäquate Wortwahl in Gesprächen über den Tod. In einem zweiten textanalytischen Abschnitt wird ein Kriterienkatalog zur Untersuchung von Unterrichtsmaterial basierend auf den bisher präsentierten theoretischen Inputs formuliert. Anschließend werden katholische Religionsbücher von der Grundschule bis zur Sekundarstufe II, die einer Analyse unterzogen werden sollen, vorgestellt. Im Anschluss wird von jedem Buch das Kapitel, welches sich dem Thema „Tod“ widmet, anhand des Kriterienkatalogs analysiert. Es wird aufgezeigt, welche Zugänge in den verschiedenen Büchern dominieren, welche Kriterien abgedeckt bzw. fokussiert werden und gleichermaßen die Art und Weise, wie sie erfüllt werden. Es geht aber auch darum, mögliche Bereiche zu benennen, die nur am Rande oder gar nicht in den Blick genommen werden, um Lehrpersonen aufzuzeigen, welche zusätzlichen Materialien, Methoden und Zugangsweisen herangezogen werden können, um möglichst viele der unterschiedlichen Bedürfnisse der einzelnen SchülerInnen in einem pluralen sowie heterogenen Klassenzimmer unserer Zeit zu

erfüllen. In einem letzten Teil werden die wichtigsten Ergebnisse zusammenfassend dargestellt, bevor ein „Ausblick“ die Diplomarbeit abrundet und Inspirationen für weitere mögliche Forschungsprojekte in diesem Feld bzw. zur Reflexion bietet.

I. Teil: Theoretischer Teil

Über die Wichtigkeit der Auseinandersetzung von Kindern mit dem Ende des Lebens ist man sich heute, wie in der Einleitung erörtert, weitgehend einig. Die Frage, die sich auftut, ist also nicht ob, sondern vielmehr wie und auf welche Art und Weise man die SchülerInnen mit diesem Thema konfrontieren soll. Unterrichtsprogramme, die sich mit dem Thema „Tod“ auseinandersetzen, hängen neben den persönlichen Erfahrungen der Heranwachsenden mit dem Tod auch stark von deren Entwicklungsstand ab.⁴ Deshalb gilt es, sich zuallererst ein Bild von der Herausbildung der Todeskonzepte Heranwachsender zu machen. So betont Arens: „Um Kindern beim Problem des Todes helfen zu können, muß der Erwachsene Verständnis dafür aufbringen, was der Tod für Kinder in den verschiedenen Altersgruppen bedeutet.“⁵ Schulstunden, die das Ende des Lebens in den Blick nehmen, müssen neben den Vorstellungen der SchülerInnen auch grundsätzlichen didaktischen Hinweisen hinsichtlich des Unterrichts über den Tod entsprechen. Demnach wird in diesem ersten theoretischen Abschnitt genau auf diese beiden Dimensionen näher eingegangen.

1. Entwicklung kindlicher Konzeptionen vom Tod

Dieser erste Abschnitt beschäftigt sich also mit der Entwicklung kindlicher Konzeptionen vom Tod. Bevor auf die eigentlichen Entwicklungsstadien der Todesvorstellungen von Kindern und Jugendlichen Bezug genommen wird, werden einleitend relevante Begriffe definiert, sowie Faktoren, welche die Entwicklung der Konzeptionen über das Ende des Lebens beeinflussen, vorgestellt.

1.1. Begrifflichkeiten

Das erste Unterkapitel widmet sich der Definition vom Hauptthema der Diplomarbeit, nämlich „Tod“, sowie zentralen Dimensionen, die in der Entwicklung der Todesvorstellungen eine fundamentale Rolle spielen.

⁴ GROLLMANN, Kindern 34.

⁵ ARENS, Grenzsituationen 58.

Definition „Tod“

Für den Begriff „Tod“ gibt es keine allgemein und universell gültige Definition, denn jede „Wissenschaft, jeder Mensch aber auch jeder Kulturkreis deutet den Tod auf seine eigene Art und Weise.“⁶ Da sich diese Diplomarbeit auf den Katholischen Religionsunterricht bezieht, wird eine Definition, die dem christlichen Kontext entnommen ist, in kurzen Worten vorgestellt.

Laut dem Lexikon für Theologie und Kirche versteht man im Christentum unter „Tod“ die Trennung von der Seele vom Leib. Diese Trennung bedarf einer dreifachen Konkretisierung: Erstens „das durch die Seele repräsentierte Ich des Menschen [wird] v. seinem durch den Leib konstituierten In- Welt- u. Zeit-sein ‚getrennt‘“. Zweitens wird „dem Sünder im Tod ‚das ‚leibliche‘ Leben, d.h. die ird., auf immanente Erfüllung gerichtete Existenz als ‚nichtig‘ entrissen“. „[D]er Mensch steht kraft seiner unvergängl. Seele vor Gott u. hat sich ihm zu verantworten.“ Drittens kann „der Erlöste in einer Art ‚Selbstdistanzierung‘ seinen Leib u. sein leibl. Leben im Dienst an Gott u. Mensch bis in den T., ggf. bis z. radikalen freiwilligen Aufopferung im Martyrium, hingeben“. Dies geschieht jedoch in der Hoffnung, gerade dadurch „wahres u. bleibendes Leben zu gewinnen“.⁷

In den Religionen wird der Tod nur in den seltensten Fällen als ein unwiderrufliches sowie endgültiges Ereignis, welches der menschlichen Existenz ein Ende setzt, betrachtet. Vielmehr dominiert der Glaube an ein Weiterleben nach dem Tod. Da in der christlichen Tradition Leib und Seele eine Einheit bilden, bezieht sich die Auferweckung bzw. Auferstehung auf den ganzen Menschen. Denn im Glauben an Jesu Christi ist der Tod, der aus der Sünde resultiert, besiegt.⁸

Vier zentrale Dimensionen

Viele AutorInnen, die die Entwicklung der Todesvorstellungen beschreiben, nehmen auf vier zentrale Dimensionen Bezug:

⁶ BRANDL, Tod 7.

⁷ LEXIKON FÜR THEOLOGIE UND KIRCHE, 75.

⁸ RELIGIONS-LEXIKON, 299.

- **Nonfunktionalität** des Todes: Erkenntnis, dass alle lebensnotwendigen Körperfunktionen und damit alles was lebt (auch Denken, Fühlen, Bewegen) mit Eintritt des Todes aufhören.
- **Irreversibilität** des Todes: Erkenntnis der Unumkehrbarkeit/Endgültigkeit eines einmal eingetretenen Todes.
- **Universalität** des Todes: Erkenntnis, dass alle Lebewesen sterben müssen. Der Tod gehört damit unumgänglich zur Lebensordnung jedes Lebewesens.
- **Kausalität** des Todes: Erkenntnis der verschiedenen Ursachen für das Eintreten des Todes.⁹

Zusätzlich werden vereinzelt noch weitere kognitive Elemente als Einflussfaktoren der Entwicklung von Todeskonzepten der Heranwachsenden genannt:

- **Objekt bzw. Personpermanenz**

Dies meint, dass ein Kind „ein inwendiges Bild eines nicht mehr vorhandenen Beziehungsgegensübers“ entwickeln und dies auch „über die unmittelbare Wahrnehmungssituation hinaus“ aufrechterhalten kann. Diese Fähigkeit entwickeln Kinder bereits zwischen dem achten und achtzehnten Lebensmonat.¹⁰

- **Zeit- und Raumverständnis**

Cramer definiert Zeit als ein andauernd Laufendes. Sie „gibt dem ständigen Wechsel und Wandel der Natur und so der Lebensordnung einen Namen. Mit ihrer Veränderung schwindet alles Leben dahin. Nichts, was lebt, kann die Zeit aufhalten.“¹¹

1.2. Bedingungsfaktoren

„Das Todeskonzept als Bestandteil eines gesellschaftlich verankerten Lehrplans *entwickelt* sich nicht, sondern wird im Lauf der Sozialisation *erlernt*.“ Die Inhaltsvermittlung geschieht durch enge Bezugspersonen, meist die Familie.¹² Somit ist grundsätzlich festzuhalten, dass es so viele verschiedene Vorstellungen vom Sterben und Tod gibt, wie es Kinder gibt. Denn die individuellen Entwicklungen sind sowohl von inneren als auch äußeren Faktoren maßgeblich bestimmt, welche den jungen Menschen einerseits kontinuierliche Entwicklungsprozesse ermöglichen, andererseits aber auch zu

⁹ WITROWSKI, Psychologie 49; CRAMER, Engel 18-22

¹⁰ ITZE/PLIETH, Tod 15.

¹¹ CRAMER, Engel 15.

¹² RAMACHERS, Entwicklung 29.

überraschenden Wendungen führen können. Nach Itze und Plieth lassen sich die Aspekte, welche die Herausbildung eines Todeskonzeptes beeinflussen, in indirekte und direkte Todeserlebnisse einteilen.¹³ Diese sowie kognitive und weitere allgemeine Bedingungsfaktoren werden im Folgenden vorgestellt.

Indirekte und direkte Todeserlebnisse

Indirekte Todeserlebnisse werden als der „massenmedial-vermittelte Tod oder die beiläufige Alltagskommunikation eines Todesthemas“ definiert. Todesszenen, so wie sie in Filmen dargestellt werden, haben meist nur wenig mit der Wirklichkeit zu tun, da sie nicht dem Prinzip der Endlichkeit entsprechen. Denn während zum Beispiel Schauspieler in einem bestimmten Film sterben, sind sie im nächsten wieder völlig lebendig. Deshalb nehmen jüngere Kinder den durch Fernsehbilder vermittelten Tod zwar als unheimlich und gefährlich nicht aber als lebensgefährlich wahr.¹⁴ Dies führt dazu, dass Kinder einen emotionsarmen Zugang zu diesem eigentlich stark mit Gefühlen besetzten Thema „Tod“ entwickeln. Somit lassen Inhalte „abstumpfen anstatt zu sensibilisieren“. Kindern wird durch starken Medienkonsum oft die Möglichkeit der kritischen Verarbeitung genommen, was im Erwachsenenalter immer wieder zu Unsicherheiten, Missverständnissen und Überforderung führt.¹⁵ Simojoki spricht davon, dass, qualitativ gesehen, Erfahrungen, die Jugendliche mit dem Tod machen, in der heutigen Zeit hauptsächlich sekundär sind. Er verweist auf „Vergleichgültigungseffekte“ sowie die „Dauervisualisierung des Todes“ als Effekte, die aus dem massenmedial vermittelten Tod resultieren.¹⁶ Neben den Erfahrungen, die Kinder durch das Fernsehen mit dem Tod machen, hören sie auch indirekt durch beiläufige Konversationen vom Ende des Lebens. Erwachsene sprechen oft unbeachtet und somit unreflektiert neben Kindern von Todesanzeigen, Erlebnissen auf Friedhöfen, Umständen des Sterbens sowie Trauerreaktionen im Bekanntenkreis. Im Zuge solcher Gespräche bleibt es aber meist bei einem oberflächlichen Austausch. Die zuhörenden Kinder werden zwar auf diese Thematik aufmerksam gemacht, viele Fragen bleiben aber offen. Sie „reagieren deshalb häufig mit Befremden und bestenfalls mit konkreten Nachfragen, die Missverständnisse und/oder Fehlinterpretationen aufdecken und beheben helfen“. Itze und

¹³ ITZE/PLIETH, Tod 8.

¹⁴ Tamm und Granqvist (Meaning 220) kamen mit ihrer Studie 1995 zum Ergebnis, dass Burschen eher dazu neigen gefährlichere Konzepte vom Tod zu haben, als Mädchen.

¹⁵ ITZE/PLIETH, Tod 8-9.

¹⁶ SIMOJOKI, Kompetenz 77.

Plieth sprechen sich nicht gegen alltägliche Kommunikationen über das Sterben aus, sie wollen lediglich darauf hinweisen, immer wieder zu reflektieren, welche Bilder vom Tod durch derartige Alltagsgespräche bei Kindern hervorgerufen werden können.

Heranwachsende werden aber oft auch absichtlich mit Aussagen über den Tod, welche ebenso zu erschreckenden Konzeptionen von Tod und Sterben in den Köpfen der Kinder führen können, konfrontiert. Itze und Plieth betonen in diesem Kontext, dass Euphemismen und Verkläuserungen, welche eingesetzt werden, um Kinder vor der Unerbittlichkeit des Sterbens mit verharmlosenden Formulierungen zu „schützen“, meist in Verunsicherung und großer Unklarheit resultieren. Solche Aussagen werden von Kindern oft wortwörtlich interpretiert und dadurch schlichthin falsch verstanden. Ebenso gilt dies für Begrifflichkeiten, welche mehrdeutig interpretiert werden können. Hier gilt es, den jeweiligen kognitiven Entwicklungsstand der Kinder zu bedenken. So kann zum Beispiel die Aussage „Er ist im Himmel“ nur dann in ihrem vollen Sinne verstanden werden, wenn die Kinder fähig sind, zwischen dem „naturwissenschaftlich zu beschreibende[n] Firmament und der (religiösen) Beziehungsdimension Himmel“ zu unterscheiden. Werden Kinder mit solchen Aussagen konfrontiert, obwohl sie der Differenzierung noch nicht mächtig sind, stellen sich Irrtümer mit schwerwiegenden Konsequenzen als unumgänglich dar. Auf die adäquate Anwendung von Sprache hinsichtlich Gesprächen über den Tod wird im zweiten Kapitel im Hinblick auf Kommunikation im Klassenzimmer bzw. die Wortwahl in Religionsbüchern eingegangen.

Abgesehen von indirekten werden Heranwachsende auch mit direkten Todeserlebnissen konfrontiert, welche von den Kindern als wesentlich härter erlebt werden. Das Miterleben von einem Unfalltod oder auch das Auffinden eines unbekanntes toten Tieres führen zu Empfindungen sowie Verhaltensweisen, die Konzeptionen rund um das Thema „Tod“ verändern können. Junge Menschen werden vor allem durch Todesfälle von Lebewesen, zu denen sie eine besondere emotionale Beziehung aufgebaut haben, belastet. Denn ihnen wird dadurch mit voller Härte klar, dass der Tod ein endliches sowie unausweichliches Phänomen darstellt. Dadurch fühlen sich Kinder oftmals auch selbst in Gefahr und durchaus auch (mit)betroffen. Solch ein Erlebnis ist also auf der einen Seite mit einer extremen Belastung und Entstehung von Ängsten verbunden, eröffnet den Kindern auf der anderen Seite aber auch die Chance bzw. Möglichkeit,

sich intensiv mit dem Thema „Leben und Tod“, insbesondere der Unwiderruflichkeit des Todes, auseinanderzusetzen.¹⁷

Piagets Stadienkonzept (kognitive Bedingungen)

Slaughter betont, dass der sozio-kulturelle Hintergrund die Vorstellungen der Kinder beeinflusst bzw. beeinflussen kann, stellt aber gleichzeitig auch klar, dass dieser mögliche Einfluss nur einzelne Subelemente der Todesvorstellungen betrifft, während die generelle Entwicklung der Konzepte weitgehend stabil bleibt. Sie macht hiermit deutlich, dass es der jeweilige kognitive Entwicklungsstand ist, der die Entwicklung der Todesvorstellung auf elementare Weise beeinflusst.¹⁸

Viele Studien mit Kindern haben bezeugt, dass es einen Zusammenhang zwischen kognitiven Kompetenzen und den jeweiligen Vorstellungen vom Ende des Lebens gibt. Eine große Zahl an AutorInnen hat sich in diesem Zusammenhang auf Piagets Stadienkonzept bezogen.¹⁹ Deshalb werden Piagets wichtigste Erkenntnisse mit Fokus auf das für Todesvorstellungen wichtige Zeitkonzept einleitend und kurz zusammengefasst dargestellt. Die beiden ersten Stadien werden in aller Kürze vorgestellt, auf das konkret-operationale sowie formal-operationale Denken wird etwas genauer eingegangen, da diese beiden Stufen für die Schulbuchanalyse von Relevanz ist.

Sensumotorische Entwicklung, bis zur Antizipation von Handlungsergebnissen

In diesem Stadium spielt die Objektpermanenz eine fundamentale Rolle, denn zwischen dem sechsten und achten Lebensmonat verstehen Kinder, dass ein Gegenstand weiterexistiert, auch wenn dieser für ihn/sie nicht mehr sichtbar ist.²⁰

Ab 1-2 Jahren: voroperatorisches, anschauliches Denken

Während dieser Phase kommt es regelmäßig zu voreiligen sowie falschen Generalisierungen von Konzepten. Darüber hinaus sind Egozentrismus und die Zentrierung auf ein bestimmtes Element eines kognitiven Problems kennzeichnend.²¹

¹⁷ ITZE/PLIETH, Tod 9-12.

¹⁸ SLAUGHTER, Children's 181.

¹⁹ SPEECE/BRENT, Children's 1680.

²⁰ SENF/BRODA, Lehrbuch 90.

²¹ WITROWSKI, Psychologie 59.

Ab 5-6 Jahren: konkret-operationales Denken

In dieser Zeitspanne werden die kognitiven Fähigkeiten enorm gesteigert, der/die Heranwachsende beginnt sich aus der egozentrischen Perspektive abzukapseln und Klassifizierungen vorzunehmen. Durch diese Entwicklung ist es den Kindern möglich, nun zwischen Lebenden, Toten und Unbelebten zu unterscheiden. Dennoch bleibt das Kind auf das Verarbeiten von gegebenen Inputs beschränkt, da abstrahieren noch nicht möglich ist. Wir stehen nun vor der Frage, was in diesem Stadium unverständlich bleibt. Das Konzept des „natürlichen Todes“ bleibt insofern unverständlich, insoweit Abstraktion benötigt wird. Das betrifft die Universalität als abstraktes Prinzip. „Dass jeder bestimmte Mensch, der gefragt wird, einmal sterben wird, ist auf konkret-operatorischem Niveau durchaus verständlich.“ Zwei weitere Abstraktionen sind dem konkreten Denken theoretisch verschlossen: Erstens, der Tod, welcher auf keine konkrete Ursache zurückzuführen ist, sondern auf das ungreifbare Phänomen der Zeit, das Altern. Zweitens, die Vorstellung des eigenen „natürlichen Todes“, da eine Negation, die eigene Nicht-Existenz, noch nicht gedacht werden kann.²²

Das bedeutet also mit Hinblick auf das Zeitverständnis, dass mit Eintritt in die Schule das Zeitgefühl zwar „praktischer, detaillierter und folgerichtiger“, aber eben noch an konkrete Imaginationen gebunden ist, wie die Einteilung des Tages oder Reihenfolge der Monate. Am Ende der Volksschulzeit ist das Kind bereits fähig, sich seine Zeit bis zu einem gewissen Grad selbst einzuteilen, es kann also ein höherer Grad an Selbstbeherrschung beobachtet werden.²³

In diesem Stadium erlernen die Kinder folgende kognitive Fähigkeiten, die ihnen die Ausbildung eines reifen Todeskonzeptes ermöglichen: Klassifizierungen, die Vorstellung von der Zeit als linear, die Fähigkeit zu reversiblen gedanklichen Operationen, Objektivität und die universelle Anwendung von Regeln.²⁴

Ab ca. 12 Jahren: formal-operationales Denken

Ab dem zwölften Lebensjahr ist der Zeitbegriff für die Heranwachsenden nicht mehr anschaulich. Ganz im Gegenteil, ihre Denkleistungen sind „formal-abstrakt, deduktiv und hypothetisch.“ Somit gleicht das Zeitverständnis bereits dem eines

²² RAMACHERS, Entwicklung 23-46.

²³ GESELL, Kind 168; 223.

²⁴ WITTOWSKI, Psychologie 59-60.

Erwachsenen.²⁵ Buggle formuliert, dass das Denken immer mehr „vom räumlich-zeitlichen Hier und Jetzt zu *räumlich* und *zeitlich* immer *entfernteren* umfassenderen Horizonten“ führt.²⁶

Allgemeine Bedingungsfaktoren

Kenyon formuliert ebenfalls Faktoren, die die Entwicklung der Vorstellungen vom Ende des Lebens beeinflussen. Sie stützt sich mit ihren Thesen auf viele Vorgängerstudien:

- *Kognitive Fähigkeiten:* Die beiden komplexen Komponenten Irreversibilität und Universalität sind besonders durch die verbale Fähigkeit der Kinder beeinflusst.
- *Alter:* Das Alter, mit welchem Kinder die unterschiedlichen Konzepte des Todes verstehen können, ist zum Teil noch Gegenstand der Forschung.
- *Entwicklungssequenz:* Im Gegensatz zu früheren Studien, ist jetzt bekannt, dass die einzelnen Komponenten des Todeskonzeptes unterschiedlichen Entwicklungsprozessen angehören.
- *Geschlecht:* Der Einfluss des Geschlechts ist bisweilen noch wenig erforscht. Jungen stellen eher gewaltsame Todesgründe dar, während Mädchen stärker Unfälle und Krankheiten schildern (Jenkins & Cavanaugh, 1985–1986; Wenestram & Wass, 1987). Auf die Frage, ob der soziokulturelle Status Einfluss auf die Entwicklung von Todeskonzepten hat, geben die Studien unterschiedliche Antworten.
- *Religiöse/Kulturelle Effekte:* Religiöse sowie kulturelle Dimensionen beeinflussen Kinder vor allem in politisch unsicheren Regionen. Darüber hinaus nehmen sich die Heranwachsenden insbesondere Konzepte über nachtodliche Existenz zu Herzen.
- *Erfahrung:* Die Elemente Kausalität sowie Nonfunktionalität werden wesentlich durch direkte Erfahrungen mit dem Tod beeinflusst. Denn Kinder, die bereits tote Körper gesehen haben, können physische Realitäten hinsichtlich des Todes besser verstehen als erfahrungsärmere.
- *Sozial-emotionale Faktoren:* Emotionale Faktoren, vor allem Angst vor dem Tod, beeinflussen die kindlichen Konzepte in hohem Grad, wobei die Auswirkungen von Emotionen auf die Fähigkeit bzw. den Wunsch des Kindes über den Tod zu lernen, völlig unterschiedlich ausfallen können.

²⁵ NESTLE, Didaktik 24.

²⁶ BUGGLE, Entwicklungspsychologie 91.

- *Der Einfluss der Art des Bezugsobjektes:* Kinder scheinen die Komponenten des Todes zuerst in Bezug auf Menschen zu verstehen und diese dann auf andere Lebewesen hin zu universalisieren.²⁷

Abbruzzese fasst die Einflussfaktoren in einem kurzen Abschnitt zusammen. Sie gibt an, dass Kinder deren Vorstellungen vom Tod durch die Interaktion mit deren Umgebung, „in der Auseinandersetzung mit [deren] vertrauten Bezugspersonen, eingebettet in kulturellen und religiösen Anschauungen [...], sowie vor dem Hintergrund eigener Erfahrungen“ herausbilden.²⁸

Wie in diesem Abschnitt erörtert, ist jedes kindliche Todeskonzept abhängig von den unterschiedlichsten Einflussfaktoren und deshalb stets individuell. Dennoch ist es möglich, entwicklungspsychologische Stadien hinsichtlich der Entwicklung von kindlichen Todesvorstellungen zu definieren. Diese basieren auf den Erkenntnissen von der Psychologin Marie Nagy (1948) und vielen Folgestudien, die bis in die Gegenwart durchgeführt wurden.²⁹ Ramachers betont in ähnlicher Weise, dass trotz aller Differenzen gewisse „Einheitlichkeiten“ in einem bestimmten kulturellen Rahmen zu beobachten sind.³⁰ Diesen ist der untenstehende Abschnitt gewidmet.

1.3. Entwicklungsstadien

Im Folgenden werden nun die Entwicklungsstufen hinsichtlich der Todeskonzepte von Heranwachsenden, die Kinder im Wesentlichen in derselben Reihenfolge durchlaufen, vorgestellt. Es gilt zu beachten, dass diese nur Richtlinien darstellen, da die Verweildauer in den einzelnen Stadien von Kind zu Kind variiert, es zu „Überlappungen“ bzw. „regressiven Wiederholungen“ kommen kann und nicht alle Charakteristika einer Stufe auf alle Kinder zutreffen.³¹ Die verschiedenen AutorInnen treffen unterschiedlich genaue Einteilungen hinsichtlich dem Alter der Kinder. Im Hinblick auf die in Teil II vorgenommene Religionsbuchanalyse erfolgt die Einteilung in diesem Abschnitt bereits nach Schultypen. Für jeden Schultyp wird in einem ersten Schritt der aktuelle Entwicklungsstand präsentiert, welcher in einem zweiten Schritt anhand von konkreten Studien in Auswahl veranschaulicht wird. Am Ende der Präsentation jeder für die

²⁷ KENYON, Research 66-80.

²⁸ ABBRUZZESE, Ängeli 15.

²⁹ KIENER, Weißt du 43.

³⁰ RAMACHERS, Entwicklung 30.

³¹ CRAMER, Engel 26.

Kriterienanalyse relevanten Altersstufe befindet sich eine Zusammenfassung der wichtigsten Erkenntnisse, Erforschtes sowie Offenes, um konkrete Anhaltspunkte für den analytischen Teil zu definieren. Obwohl für die Analyse irrelevant, wird trotzdem in einem Absatz auf das Vorschulalter eingegangen, um den Informationen über die weitere Entwicklung besser folgen zu können.

1.3.1. Entwicklungsstadien übergreifende Studien

Um einen einführenden Überblick über den derzeitigen Forschungsstand hinsichtlich der Todesvorstellungen von Kindern/Jugendlichen zu gewähren, werden in diesem Abschnitt zwei konkrete Studien, die SchülerInnen aller Altersstufen betreffen, vorgestellt. Da diese Stadien übergreifend (Volksschule bis Sekundarstufe II) durchgeführt worden sind, werden sie einleitend präsentiert, bevor konkret auf die einzelnen Altersstufen eingegangen wird.

Studien in Auswahl

Thiede 1991

Thiede führte 1991 eine Studie anhand von Fragebögen in unterschiedlichen Schulen Bayerns (Grundschule, Sekundarstufe I-II) durch. Er verfolgte das Ziel die „Bedeutung und inhaltliche Ausprägung des Fragens über den Tod hinaus bei SchülerInnen und Schülern im evangelischen Religionsunterricht unserer Tage zu erhellen“. Er stellte fünf Fragen, wobei eine Frage „Glaubst Du, daß alles mit dem Tod aus ist?“ mit Ja oder Nein zu beantworten war, während die übrigen Fragen offen formuliert waren oder viele Antwortmöglichkeiten zur Auswahl standen. Einige spannende Ergebnisse, die alle Altersstufen betreffen, werden nun vorgestellt.

Gut zwei Drittel (77,7%) der TeilnehmerInnen haben Hoffnung auf eine Existenz nach dem Tod, während nur 17% eine solche Vorstellung völlig negieren. Diese kleinere Gruppe besteht zu zwei Drittel aus männlichen SchülerInnen, welche ihre Ablehnung gegenüber einem Weiterleben nach dem Tod biologisch begründen. Thiede äußert in diesem Kontext die Vermutung, dass Buben eher zu realistischen und Mädchen eher zu romantischen Vorstellungen neigen. Für nahezu die Hälfte entstand diese negierende Einstellung aus der eigenen Perspektive heraus, während jeweils ca. 20% angaben, von folgenden Faktoren beeinflusst zu sein: Eltern, Lesen, Freunde,

Religionsunterricht, Messen.³² Es erweist sich als interessant, dass mit zunehmendem Alter der Glaube an ein Weiterleben nach dem Tod sinkt (9 Jahre: 85,7%; 18 Jahre: 58,3%). Generell gilt wieder, dass die weiblichen Schülerinnen mehr Hoffnung zeigen, als deren männliche Mitschüler. Welche Bilder haben die Heranwachsenden von dem Leben nach dem Tod? Während gut ein Viertel an eine (Geist-)Seele glaubt, haben etwa 19% den Himmel bzw. Gott im Kopf. Die Begriffe „Auferstehung und Auferweckung“ sind mit weniger als 5% nur gering bedeutsam für die Heranwachsenden. Thiede bemerkt hier, dass diese Imaginationen für die SchülerInnen in den Begriffen „Himmel“ und „Paradies“ mitgemeint sein könnten, ohne, dass sie diese explizit erwähnen.³³ Bescherer äußert in diesem Zusammenhang die Vermutung, dass die Idee von einem aktiven mithandelnden christlichen Gott für die Kinder/Jugendlichen heutzutage immer schwieriger vorstellbar ist.³⁴

Es ist auch erwähnenswert, dass SchülerInnen aller Altersstufen steigend von Grundschule 40,1% bis zur Sekundarstufe II 51,2% großes Interesse am Behandeln des Themas „Tod“ im Religionsunterricht zeigen. Es zeigt sich auch, dass sogar jene, die nicht an ein Weiterleben nach dem Tod glauben, Interesse an dem Thema haben. Zu den meist favorisierten Themen zählen: Seelen-Vorstellung, Gott/Jesus, Reich/Paradies, Himmel. Damit ist nach Thiede „nichts anderes benannt als eine Reihe von Anknüpfungsmöglichkeiten, [...] die im Zuge dringender religionsdidaktischer Beschäftigung mit der eschatologischen Frage einher – freilich nicht unkritischen – Berücksichtigung bedürfen.“³⁵

Kuld/Rendle/Sauter 1996

Kuld, Rendle und Sauter haben 1996 im Bistum Augsburg eine Umfrage mit 2599 (1084 weiblich; 1515 männlich) SchülerInnen unterschiedlicher Schultypen (Hauptschulen, Gymnasien, Berufsschulen) durchgeführt. Das Ergebnis der Studie negiert die weit verbreitete Annahme, dass sich Jugendliche, die bereits mit dem Tod eines nahestehenden Menschen konfrontiert worden sind, zwingend intensiver mit dem Thema „Tod“ auseinandersetzen. Eine Beschäftigung mit der Frage des Todes, die in religiösen Erfahrungen wurzelt, dauert hingegen länger an. Damit zeigt das Ergebnis

³² THIEDE, Auferstehung 258-267.

³³ THIEDE, Auferstehung 265.

³⁴ BESCHERER, Reinstressen 52.

³⁵ THIEDE, Auferstehung 293.

der Studie eine andere Tendenz auf: SchülerInnen, die religiös verankert sind, beschäftigen sich häufiger mit dem Ende des Lebens als jene, die keinen oder nur wenig Bezug zu religiösen Praktiken/Traditionen aufweisen. Dieser Befund zeigt sich deutlich in den Zahlen, denn 26% derer, die sich nicht mit dem Tod beschäftigen, glauben auch nicht an Gott, während nur 6% derer, die häufig über den Tod nachdenken, nicht an Gott glauben. Dieses Ergebnis korreliert mit den Gottesdienstbesuchen der SchülerInnen: 35%, die nicht über den Tod nachdenken, besuchen auch den Gottesdienst nicht. Diejenigen, die oft über das „Danach“ nachdenken, gehen nur zu 17% nie zur Messe. Ähnliche Zahlen zeigen die Ergebnisse der Fragen nach dem Zusammenhang von Religiosität, Kirchlichkeit und Glauben. Denn jene, die nicht an eine Existenz nach dem Tod glauben, glauben zu 39% nicht an Gott und besuchen zu 49% nie den Gottesdienst. Nur 9% derjenigen, die an einem Leben nach dem Tod festhalten, glauben nicht an Gott und nur 20% geben an, ihren Jenseitsglauben nicht aus Gottesdienstbesuchen heraus entwickelt zu haben. Generell zeigt diese Studie, entsprechend der Umfrage von Thiede, dass 90% der TeilnehmerInnen an eine Existenz nach dem Tod, in welcher Form auch immer, glauben. Ein weiteres Ergebnis der Studie gleicht dem von Thiede, nämlich, dass bei den meisten Jugendlichen die Jenseitsvorstellungen mit dem Glauben an eine unsterbliche Seele gefüllt werden. Das Hoffnungsbild der unsterblichen Seele wird oft mit dem traditionellen Christentum in Verbindung gesetzt. Das untermauert auch die Studie, da 95% derer, die eine Vorstellung der unsterblichen Seele angaben, auch an Gott glauben. Allerdings ist diese Korrelation nicht immer zu beobachten, da von jenen, die eine unsterbliche Seele negieren, 85% ebenfalls an Gott glauben. Weiters unterstreicht die Studie, das, was auch später hinsichtlich okkultischer Deutungen präsentiert wird, nämlich, dass für viele TeilnehmerInnen der Wiedergeburtsglaube nicht im Widerspruch zum traditionellen christlichen Glauben steht. Laut dieser Studie sind Reinkarnationsvorstellungen als religiöse Metapher besonders in der frühen Adoleszenz weit verbreitet. Somit würden diese Vorstellungen laut den SchülerInnen keinen Widerspruch zum christlichen Auferstehungsglauben darstellen, denn die SchülerInnen konnten „unbefangene Auferweckung als eine Art Wiedergeburt“ denken.³⁶ Laut Bescherer, dürfte damit Thiedes These, dass Reinkarnationsmodelle dann eine Rolle spielen, wenn traditionelle christliche Konzepte wie Auferstehung und Auferweckung ausfallen, widerlegt sein.³⁷ Vielmehr, so Bescherer,

³⁶ KULD/RENDLE/SAUTER, Tod 71-81.

³⁷ THIEDE, Tod 51.

„lassen sich in den Äußerungen Jugendlicher häufig die (für Theolog/innen unterscheidbaren) Hoffnungsbilder von Auferweckung, Wiedergeburt und unsterblicher Seele kaum mehr auseinander dividieren, sondern sind für Spekulationen hinsichtlich vieler Richtungen offen.“³⁸ Als konkretes SchülerInnen-Beispiel sei folgendes aus der Studie von Kuld, Rendle und Sauter genannt: „Der Tod ist manchmal eine Erlösung, und er ist auch nicht das Ende. Denn er ist der Anfang eines neuen besseren Lebens.“ Wenn es um die drei Begriffe „Himmel“, „Hölle“ und „Fegefeuer“ geht, ist es am ehesten der Himmel, welcher für die Jugendlichen eine bedeutende Rolle spielt. Es kann heutzutage beobachtet werden, dass Bilder der Harmonie jene des Verantwortungszwanges verdrängen, wobei die negativ konnotierten Begriffe bei den männlichen Teilnehmern mehr Zuspruch finden als bei den weiblichen.³⁹ Allgemein sei zu der Geschlechteraufteilung gesagt, dass die Studie zeigt, dass Mädchen generell für religiöse Modelle empfänglicher sind als Burschen.⁴⁰ Zusammenfassend lässt sich sagen, dass Todes- und Hoffnungsbilder von Jugendlichen teilweise grundlegend verschieden sind. Christliche Jenseitsvorstellungen spielen nur noch für wenige religiös verankerte eine Rolle. Dennoch ist klar festzuhalten, dass „christliche Chiffren, von Jugendlichen umgedeutet oder neu adaptiert, auch heute zu Hoffnungsbildern werden können.“ Im Hinblick auf Thiede und Kuld mit Kollegen kann hier auf Bilder der unsterblichen Seele sowie Himmelsvorstellungen und andere positive Jenseitsutopien verwiesen werden.⁴¹

Die Korrelation zwischen Religiosität und Todeskonzepten konnte auch durch breiterfächertere Studien wie die Shell Studie im Jahr 2006 oder die ISSP im Jahr 2008 untermauert werden.⁴²

Die große Bedeutung der „Seele“ hinsichtlich der vielschichtigen Vorstellungen über ein Weiterleben nach dem Tod, aber auch das Ringen der Jugendlichen um ein angemessenes Konzept eines Lebens nach dem Tod, zeigt auch Bederna auf. Zur Illustration ein kleiner Ausschnitt einer Diskussion in einer neunten Klasse:

Francesca: also ich glaub wenn ich sterben würd, dann würd irgendwie meine seele schon irgendwie weg <<lachen>>gehen>. ich glaub, dann bleibt nur mein körper so übrig.

³⁸ BESCHERER, Reinstressen 61.

³⁹ KULD/RENDLE/SAUTER, Tod 82-83.

⁴⁰ KULD/RENDLE/SAUTER, Tod 71.

⁴¹ BESCHERER, Reinstressen 62-63.

⁴² SCHAMBECK, Bureau 211.

Marek: aber die seele stirbt zusammen mit dem körper

Christian: ja, wenn die jetzt, ich sag jetzt so eigen. ich bin eins jetzt. dann stirbt, ich glaub nicht, dass meine seele dann überlebt, weil das kann mer auch nicht so richtig definieren

[...]

Francesca: ja klar, deine seele ist schon tot, aber die geht irgendwie weg

Christian: des glaub ich einfach nicht, das kann ich mir einfach nicht vorstellen, dass meine seele dann um die gegend

Stefano: hm die geistert dann um die gegend

Francesca: ich das isch alles nur fantasie, des bilden wir uns alles nur ein wegen den filmen allgemein⁴³

Um den Abschnitt „Entwicklungsstadien übergreifende Elemente“ abzuschließen, werden die Schlüsse, welche Büttner und Dieterich nach der Analyse vieler Studien hinsichtlich der Todesvorstellungen von Kindern sowie Erwachsenen gezogen haben, zusammenfassend präsentiert:

- „Neben und zusätzlich zum biologischen Todeskonzept, das sich in der mittleren Kindheit ausbildet, findet sich ein metaphysisches/religiöses Konzept des Weiterlebens nach dem (biologischen) Tod, das sich entweder explizit und bewusst zusätzlich zum und neben dem biologischen etabliert oder implizit weithin unbewusst hinter dem biologischen versteckt.“⁴⁴
- Das Konzept einer Existenz nach dem Ende des Lebens kann vermutlich als intuitive religiöse Vorstellung bezeichnet werden.
- Dem Modell des Menschen als Akteur (human agency) gilt es, das Modell des Nachtod-Ichs (dead agency) hinzuzufügen.
- Die Verbindung zwischen diesen beiden Konzepten wird hauptsächlich durch Fühlen, Wollen und Denken hergestellt.
- Eine analoge Verbindung der beiden Konzepte ist durch die menschliche Seele, welche nicht nur als wesentlicher Bestandteil des „Ichs“, sondern auch als über den Tod hinaus existierend angesehen wird, erfolgt.⁴⁵

⁴³ BEDERNA, Seele 122.

⁴⁴ Hopkins (Development 106) kam im Zuge ihrer Studie im Jahr 2014 zu demselben Ergebnis, nämlich, dass 10-11-Jährige eine dualistische Haltung, in welcher sowohl biologische als auch spirituelle Vorstellungen nebeneinander existieren können.

⁴⁵ BÜTTNER/DIETERICH, Entwicklungspsychologie 123.

Zusammenfassung der für die Kriterienanalyse relevanten Erkenntnisse

Die Stadien übergreifenden Studien haben klar aufgezeigt, dass die Mehrheit der SchülerInnen aller Altersstufen an einer Auseinandersetzung mit dem Thema „Tod“ interessiert ist, auch wenn sich religiöse SchülerInnen intensiver damit auseinandersetzen scheinen. Außerdem hofft eine große Mehrheit der Lernenden (60-90%) auf ein „Danach“. Die konkreten Vorstellungen dieser Existenz nach dem Tod sind jedoch stark variabel und reichen von traditionell christlichem Gedankengut bis hin zu Reinkarnationsvorstellungen. Es erscheint aber heutzutage durchaus schwer, die Begrifflichkeiten der unterschiedlichen Religionen bzw. Vorstellungen auseinanderzuidividieren, da diese oft nahezu als Synonyme verwendet werden und so Wiedergeburt und Auferstehung keine Gegensätze mehr darstellen. Obwohl tendenziell immer weniger am traditionell christlichen Glauben festhalten, bilden die Grundlagen des Christentums trotzdem für viele die Basis ihrer individuellen Vorstellungen. In diesem Zusammenhang spielen besonders die Begriffe „Gott“, „Himmel“ und „Seele“ eine zentrale Rolle. Beide Studien zeigen auch auf, dass weibliche SchülerInnen generell für religiöse Modelle empfänglicher sind als Burschen und eher zu romantischen Vorstellungen neigen, während die männlichen Schüler eher an realistischem Gedankengut festhalten. Dieses Ergebnis ist zwar für die Kriterienanalyse irrelevant, da sie für keine bestimmte Zielgruppe durchgeführt wird, für die konkrete Praxis, wo (nahezu) geschlechtshomogene Klassen abhängig vom Schultyp immer wieder auftreten, ist diese Information jedoch durchaus von Wichtigkeit.

Das bedeutet konkret für die Analyse: Das Religionsbuch....

Frage: Wie viel Raum wird dem Thema „Tod“ gewidmet, um das Interesse der SchülerInnen zu befriedigen?

✓ beinhaltet Informationen zum christlichen Auferstehungsglauben.

✓ bietet den SchülerInnen die Möglichkeit, sich mit ihrem persönlichen Jenseitsglauben auseinanderzusetzen.

1.3.2. Vorschulalter

Nach Itze und Plieth haben Kinder in dieser Lebensphase noch keine klaren Vorstellungen vom Tod. Die beiden sehen gerade darin den Grund dafür, dass Heranwachsende Verlusten bzw. deren hereinbrechenden Todeskonzepten mit Angst und Unsicherheit begegnen. Gleichzeitig führt dies dazu, dass diese Gruppe eine gewisse

Neugierde entwickelt und wissen will „wodurch (nicht warum!) Lebewesen sterben und was mit denen passiert, die (zu Ende) gestorben sind“. Dabei fragen sie durchaus auch hemmungslos nach Details über Verwesungsprozesse.⁴⁶ In diesem Zeitraum empfinden Kinder „Zeit als eine Abfolge vieler ursprünglich unverbundener, in sich unendlicher Momente“. Das heißt also, dass das Leben selbst als unendlich gedacht wird. Nach Cramer unterscheidet sich die Zeitvorstellung von Heranwachsenden ebenfalls enorm von der jener Erwachsenen. Denn sie leben im Hier und Jetzt und fantasieren von einer endlosen Zukunft. Um aber die Endgültigkeit des Todes zu verstehen, ist eine Kategorisierung im Erleben von Vergangenen, Gegenwärtigem und Zukünftigem notwendig.⁴⁷ Ebenso bezieht sich ihr Raumverständnis auf deren Gegenwart. Sie sehen sich selbst als Mittelpunkt und fokussieren sich dementsprechend auf deren direkte Umgebung.⁴⁸ Bei Thiedes Definitionen ist besonders die Erkenntnis, dass Kinder schon sehr früh beginnen, sich mit dem Ende des Lebens auseinanderzusetzen, nämlich im Alter von zwei bis vier Jahren, interessant. Er bezeichnet die vorschulischen Todesvorstellungen als archaische, da diese viele Ähnlichkeiten mit Mythologien aufweisen.⁴⁹ Abbruzzese fügt noch einen zusätzlichen Aspekt, nämlich das Kriterium der Beweglichkeit, hinzu. Kleinkinder erfassen, dass jemand tot ist, durch die Unbeweglichkeit. Dadurch wird der Tod oft mit einer Dunkelheit, Schlaf oder einer langen Reise verglichen. Sie betont auch, dass der Tod mit hohem Alter in Verbindung gesetzt wird und, dass der Gedanke an das Ende des Lebens nicht mit Ängsten verbunden ist, sondern von den Kindern „direkt und unbeschwert“ gedacht wird.⁵⁰

1.3.3. Grundschulalter

Während der Grundschulzeit werden die vier Komponenten (Kausalität, Universalität, Nonfunktionalität sowie Irreversibilität) weitgehend entwickelt und verändern die kindlichen Todeskonzepte auch entsprechend. Viele AutorInnen haben sich mit dem konkreten Entwicklungsverlauf dieser Dimensionen sowie dessen Bedeutung für das Weiterbilden von Vorstellungen vom Tod beschäftigt – der aktuelle Forschungsstand wird im Folgenden, zuerst allgemein – dann anhand von konkreten Studien, präsentiert.

⁴⁶ ITZE/PLIETH, Tod 18.

⁴⁷ CRAMER, Engel 15-16.

⁴⁸ ITZE/PLIETH, Tod 15.

⁴⁹ THIEDE, Auferstehung 228.

⁵⁰ ABBRUZZESE, Ängeli 15-16.

Der Entwicklungsverlauf

Die Grundschulzeit ist nach Itze und Plieth wesentlich davon geprägt, dass Kinder ausgelöst durch ihre kognitive Entwicklung ihre vagen vorhergehenden Vorstellungen entfalten sowie konkretisieren und beginnen, den Tod realistischer zu konzipieren.⁵¹ Kinder können schon am Beginn des Grundschulalters (sechstes bis siebentes Lebensjahr) klar zwischen belebten und unbelebten Objekten, also zwischen Leben und Tod, unterscheiden. Ebenso können sie Endlichkeit mit all ihren Konsequenzen verstehen. Dennoch ist deren Konzept vom Tod noch von einem „äußeren Todesverständnis“ geprägt. Dies meint, dass der konkrete Tod durch ein äußeres Ereignis wie Zufall oder Unfall herangeführt wird – „es ist in den Augen der Kinder aufgezwungenes Schicksal, das nicht mit dem innersten Wesen des Lebens selbst begründet werden kann.“ Durch diesen äußerlichen Aspekt sind die Kinder sehr kreativ, was deren Todeskonzepte betrifft. So wird nicht selten von bedrohlichen mächtigen meist männlichen Wesen ausgegangen, die auf das menschliche Leben einwirken.⁵² Das entspricht Abbruzzeses These, dass Kinder dazu neigen, den Tod zu personifizieren. Figuren wie Teufelchen, Sensenmann, Höllenfürsten, Grippe und Engel sind sehr beliebt.⁵³ Tamm und Granqvist fanden in ihrer Studie 1995 heraus, dass Jungen eher dazu tendieren, den Tod zu personifizieren als Mädchen.⁵⁴ Anders als Itze und Plieth zeigt Thiede auf, dass Kindern in den ersten beiden Grundschuljahren eine strikte Trennung zwischen belebten und unbelebten Objekten noch nicht möglich ist. Deshalb bezeichnet er die Todesvorstellungen dieser Altersgruppe als animistisch.⁵⁵ „Animismus meint die Tendenz, unbelebten Objekten und Vorgängen in der Natur (z.B. dem Wind) Leben oder lebensähnliche Merkmale zuzuschreiben“.⁵⁶ Ebenso schreibt Thiede, dass Kinder mit der Schulreife noch ein wenig realistisches Todesverständnis mitbringen, da ihre Vorstellungen „archaisch-mythologische Züge“ aufweisen – das ändert sich aber bereits mit acht Jahren.⁵⁷

Cramer hingegen betont, dass sich Kinder zu Beginn der Grundschule vermehrt mit Ursachen und Folgen beschäftigen. Sie haben in den meisten Fällen im Alter von

⁵¹ ITZE/PLIETH, Tod 19; KIENER, Weißt du 46.

⁵² ITZE/PLIETH, Tod 19-20.

⁵³ ABBRUZZESE, Ängeli 16.

⁵⁴ TAMM/ GRANQVIST, Meaning 220.

⁵⁵ THIEDE, Auferstehung 231-232.

⁵⁶ WITTOWSKI, Psychologie 63.

⁵⁷ THIEDE, Auferstehung 232.

sechs bis sieben Jahren schon die Fähigkeit entwickelt, mehrere Ursachen für ein Geschehen als plausibel anzusehen. Ebenso können sie mit der Schulreife zwischen schwerwiegenden und weniger problematischen Erkrankungen unterscheiden. Dadurch verstehen sie anhand von Erklärungen, dass nicht jede Krankheit zwingend zum Tod führen muss.⁵⁸ Das bedeutet also, dass Kinder bereits mit der Schulreife die Dimension der Kausalität zumindest teilweise begreifen können. Neben dem Interesse an Todesursachen entwickeln die Kinder auch eine große Neugierde für Rituale, Totenfeiern und Beerdigungen.⁵⁹

Der Beginn der Grundschulzeit ist demnach durch besondere kognitive Entwicklungen (wie Kausalität und Zeitkonzept) sowie einen deutlichen Fortschritt in der Todeskonzeption geprägt. Deshalb stellt die Entwicklung vom Todeskonzept nicht eine erste kognitive Herausforderung dar, sondern ist vielmehr als Sonderfall eingebettet in die allgemeinen intellektuellen Entwicklungen.⁶⁰

In der dritten Klasse (mit etwa acht Jahren) besitzen die Kinder bereits die Fähigkeit, das Ende des Lebens aus physikalischer Perspektive besser zu begreifen. Dazu gehören die Tatsächlichkeit und Endgültigkeit des Todes, der auf alle Wesen zukommt (Irreversibilität und Universalität). Allerdings werden diese beiden Aspekte teilweise noch nicht auf sich selbst bezogen.⁶¹ „Die Annahme, daß Kinder die Möglichkeit des Todes auf alle anderen Menschen ausdehnen, bevor sie sich selbst als prinzipiell sterblich ansehen, wurde durch empirische Untersuchungen [jedoch] nicht bestätigt.“⁶² Durch diese Erkenntnisse entwickeln Kinder ein großes Interesse an Sterbevorgängen sowie Leichen, Totenwagen, Friedhöfe und auch Kriege. Sie sind darüber hinaus besonders an technischen Fragen interessiert, wie zum Beispiel: „Wie tief ist das Grab?“ oder „Wird der Sarg verschlossen?“⁶³ Im Kontext dieser Altersstufe wird auch immer wieder auf die Dimension der Nonfunktionalität Bezug genommen.⁶⁴ Voraussetzung für das Erfassen dieser Dimension ist, die Fähigkeit des klaren Unterscheidens zwischen lebendigen und toten Objekten und damit den Glauben an „graduell abgestuftes

⁵⁸ CRAMER, Engel 37; RAMACHERS, Entwicklung 31.

⁵⁹ RAMACHERS, Entwicklung 31; ABBRUZZESE, Ängeli 16.

⁶⁰ WITTOWSKI, Psychologie 60.

⁶¹ ITZE/PLIETH, Tod 19-20.

⁶² WITTOWSKI, Psychologie 57.

⁶³ CRAMER, Engel 40.

⁶⁴ WITTOWSKI, Psychologie 58; CRAMER, Engel 37.

Lebendsein“ überwunden zu haben.“⁶⁵ Durch das Verständnis der Endlichkeiten entwickeln Kinder oft Wunschfantasien zur Unsterblichkeit. In diesen Vorstellungen machen sich Kinder allmächtig, was ihnen ermöglicht, Tote wieder aufzuerwecken, den Satan zu übertrumpfen und eben auch selbst immer jung und lebendig zu bleiben. Obwohl die jungen Menschen die Endlichkeit des Todes begreifen, wird der Tod zunächst nicht als absolut gesehen. So ist ein Verstorbener in der Vorstellung der Kinder zwar für immer im Himmel, aber er/sie kann das Kind selbst noch sehen. Das heißt, dass der Tod sozusagen wie eine „Verringerung der Lebensfunktion“ verstanden wird. Die Kinder denken in Abstufungen: „ein bisschen tot“, „beinahe tot“ und „ganz tot“, „wobei dieser Zustand auch wieder rückgängig gemacht werden kann“.⁶⁶

Nach Thiede findet mit acht Jahren ein wesentlicher Einschnitt statt, denn die Todesvorstellungen gewinnen nun an Realität. „Gleichwohl ist der Abschied vom infantil-mythischen Denken kein plötzlicher und radikaler“, sondern das hybridische Stadium (ab acht Jahren) ist stark von beiden, naturwissenschaftlichen als auch mythisch orientierten Denken, geprägt, wobei gegen Ende dieses Stadiums das naturwissenschaftliche Element immer weiter in den Vordergrund rückt. Damit geht einher, dass religiöse Imaginationen an wissenschaftlich-realistische Vorstellungen angepasst werden und somit kommt es auch bei „der Vorstellung vom Todesgeschehen und von der ‚unsterblichen Seele‘ zu Hybridisierungen, nämlich zu rudimentären Versuchen, transzendente ‚Vorgänge‘ und ‚Dinge‘ mit quasi wissenschaftlicher Präzision in den Blick zu bekommen.“⁶⁷ Laut Ramachers nimmt das Kind am Ende der Volksschule „eine realistische, sachliche Haltung ohne ein besonderes Interesse an den philosophischen Aspekten von Tod ein.“⁶⁸

Die Forschung ist sich also einig, dass „die einzelnen Komponenten des Todeskonzepts innerhalb eines verhältnismäßig kurzen Zeitraums nahezu gleichzeitig erworben werden.“⁶⁹ Es wurde jedoch aufgezeigt, dass es noch weiterer Forschung bedarf, um die Frage nach der genauen Entwicklung der Dimensionen gänzlich zu klären. Auf den unterschiedlichen Forschungsstand wird anhand von konkreten Studien noch

⁶⁵ WITTOWSKI, Psychologie 58.

⁶⁶ CRAMER, Engel 38-40.

⁶⁷ THIEDE, Auferstehung 234-235.

⁶⁸ RAMACHERS, Entwicklung 32.

⁶⁹ WITTOWSKI, Psychologie 60.

eingegangen. Zuvor werden aber kurz die Emotionen sowie Vorstellungen nachtodlicher Existenz, die im Grundschulalter auftreten, beleuchtet.

Emotionen

Während Kinder mit dem Tod zu Beginn der Schulreife (sechs Jahre) eher sachlich als emotional umgehen, ändert sich dies bereits im Alter von sieben Jahren.⁷⁰ Denn mit den oben angeführten Entwicklungen geht eine Verstärkung der auf den Tod bezogenen Emotionen einher, besonders hinsichtlich der „Möglichkeit der Zerstörung bzw. des Zerfalls des eigenen Körpers“. Das Ende des Todes wird also als gefährlicher Eingriff gesehen, der das Miteinander von Leib und Seele durchbricht.⁷¹ Dem ähnlich nennt Cramer in diesem Zusammenhang die Angst vor dem eigenen Tod. Denn ab zirka acht Jahren ist dem Kind bewusst, dass es selbst sterben kann. Eine andere auf den Tod bezogene Angst, die in diesem Alter eine wesentliche Rolle spielt, ist die vor dem Tod der Mutter (der nächsten Bezugsperson) und damit vor dem Verlassenwerden. Diese Angst resultiert aus der neu gewonnenen Erkenntnis, dass alle Menschen sterben müssen. Deshalb möchten die Kinder bestätigt wissen, dass deren Mutter immer bei ihnen bleibt. Außerdem fühlen Kinder in diesem Alter oft Scham und Schuld. Sie glauben, dass ihre schlechten Gedanken über eine gewisse Person deren Tod herbeiführen kann.⁷² Nach Ramachers besteht aber bereits mit neun Jahren wieder eine geringere Angst vor dem Tod und damit verbunden sind auch die Reaktionen auf den Tod wieder weniger gefühlsbelastet.⁷³

Nachtodliche Existenz

Während der Volksschule stellen sich Kinder Fragen über den Grund für den Tod und ein mögliches geglücktes Weiterleben danach. Die beiden „Verortungen“ Diesseits und Jenseits sind für viele Kinder nicht zu erfassen. Die Bestattung eines Toten widerspricht der These, dass sie danach ohnehin in den Himmel kommen.⁷⁴ Cramer betont, dass Kinder in diesem Alter einerseits vom Ausfall gewisser Körperfunktionen und vom Begrabenwerden sprechen, andererseits aber auch kreative Ideen hinsichtlich eines Weiterlebens nach dem Tod liefern, welche sehr stark von Bildern geprägt sind.

⁷⁰ RAMACHERS, Entwicklung 31.

⁷¹ ITZE/PLIETH, Tod 19-21.

⁷² CRAMER, Engel 38.

⁷³ RAMACHERS, Entwicklung 32.

⁷⁴ ITZE/PLIETH, Tod 19-21.

Daraus lässt sich schließen, dass Kinder zwischen „vorübergehender und endgültiger Abwesenheit“ schwanken.⁷⁵

Neben den Endlichkeitsvorstellungen entwickeln Kinder im Grundschulalter oft Konzeptionen über die Unsterblichkeit zur „Stärkung von Individualität und Kontinuität“. Während die SchülerInnen der ersten und zweiten Klassen über Scheintod fantasieren, kreieren die älteren Vorstellungen, die ihnen Trost über die Endlichkeit gewähren (z.B.: mit Vater und Mutter gleichzeitig sterben). Es geht also darum, Trennungssängste zu bewältigen bzw. sie nicht Herr über einen werden zu lassen. Daraus lässt sich nach Itze und Plieth schließen, dass Kinder in dieser Zeit sehr mit sich selbst und mit Fragen rund um den eigenen Tod belastet sind.

Die Grundschulzeit ist auch davon geprägt, dass Kinder beginnen, sich Gedanken über ein mögliches „Danach“ zu machen. Dabei fokussieren sie die „Hoffnung auf völlige Wiederherstellung von Leibintegrität und Beziehungsvermögen“. Nachdem die Toten die Übergangsphase im Grab hinter sich gebracht haben, können sie wieder frei über ihr eigenes Leben verfügen und ebenso an der konkreten Lebenssituation der anderen teilhaben.⁷⁶

Ergebnisse von konkreten empirischen Studien in Auswahl

Harris und Giménez 2005

Das Ziel der beiden Wissenschaftler Harris und Giménez im Jahr 2005 war es, drei wesentliche Fragen im Zusammenhang mit den Todesvorstellungen von 7-11-jährigen Kindern (also etwa Beginn und Ende der Volksschulzeit) zu beantworten. Sie wollten zu Beginn erforschen, ob ältere Kinder ein konsistenteres biologisches Todesverständnis vorweisen als die jüngeren Kinder. Die Studie zeigt klar, dass in den älteren Kindern auch religiöse Vorstellungen verankert sind, falls diese nicht sogar dominieren. Die zweite Frage beschäftigte sich damit, ob religiöse und biologische Vorstellungen nebeneinander existieren können. Harris und Giménez kamen zu dem Schluss, dass dem bei der Mehrheit der älteren Kinder so ist, obwohl sich auch einige 7-Jährige bereits mit beiden Dimensionen auseinandersetzen. Drittens erforschten die beiden, dass in den Augen der Mehrheit der TeilnehmerInnen der Tod sich auf körperliche

⁷⁵ CRAMER, Engel 37.

⁷⁶ ITZE/PLIETH, Tod 21.

Prozesse anders auswirkt als auf psychische/seelische. Denn “[c]hildren were more likely to judge that bodily processes cease at death than mental processes”. Insofern kommen die beiden zu der Schlussfolgerung, dass Kinder in dualistischen Begriffen denken.⁷⁷

Harris 2011

Paul Harris setzte sich auch in den Jahren nach der Studie 2005 mit dieser Thematik auseinander und kam mit seiner empirischen Studie im Jahr 2011, in der 7- und 11-jährige spanische SchülerInnen die Teilnehmergruppe bildeten, zu folgendem Ergebnis: knapp zwei Drittel der 7-Jährigen halten an einem biologischen Todesverständnis fest, während dieser Prozentsatz der 11-Jährigen mit zwei Vorstellungen vom Ende des Lebens arbeiten, nämlich einem biologischen und einem religiösen. Aus diesem Ergebnis lässt sich schließen: Piagets Denkweise, dass sich naturwissenschaftliche Vorstellungen mit zunehmendem Alter durchsetzen und religiöse Denkmodelle ablösen, gilt als obsolet. Es zeigt sich ganz im Gegenteil, dass Kinder besonders während der Volksschulzeit metaphysische sowie religiöse Denkmodelle entwickeln. Das bedeutet also, dass religiöse Vorstellungen nicht zum Konkurrenten der biologischen werden, sondern auf diesen aufbauen. Dadurch zeigt sich, dass die Denkprozesse der Kinder vielfältiger werden und ihr Denkhorizont erweitert wird, wodurch sich religiöse Denkweisen neben naturwissenschaftlichen herausbilden können. Die Studie weist auch auf, dass der Umgang mit beiden (biologisch und spirituell) Sichtweisen für die SchülerInnen keine Herausforderung darstellt, da das jeweilige Modell in verschiedenen gesellschaftlichen Kontexten angewendet wird (z.B.: Arzt: naturwissenschaftlich, Priester: religiös). Harris geht am Ende seiner Schlussfolgerungen sogar soweit, dass er auf die höhere Bedeutung von religiösen Vorstellungen für die SchülerInnen hinweist: „Children believe that the afterlife triumphs over the constraints imposed by biology.“⁷⁸

Bonoti/Leondari/Mastora 2012

Bonoti, Leondari und Mastora untersuchten im Jahr 2012 griechische Kinder im Alter von sieben bis elf Jahren. Sie unterteilten die TeilnehmerInnen in zwei Gruppen: Die erste bestand aus Kindern, die bereits Erfahrungen mit dem Tod in ihrem

⁷⁷ HARRIS/ GIMÉNEZ, Children's 157-162.

⁷⁸ HARRIS, Thoughts 162-168.

Bekanntenkreis gemacht haben, während die zweite Gruppe in diesem Zusammenhang keine Erlebnisse mitbrachte. Die Analyse der Zeichnungen der Kinder sowie deren Antworten auf den Umfragebögen hinsichtlich deren Todeskonzepte zeigt klar auf, dass die erfahrungsreiche Gruppe ein besseres Verständnis hinsichtlich zweier Komponenten des menschlichen Todes, nämlich Irreversibilität und Nonfunktionalität, aufweist. Weiters erzielte diese Gruppe ähnliche Ergebnisse, was die Todesvorstellungen hinsichtlich Tieren und Menschen betrifft. Die TeilnehmerInnen ohne Todeserfahrungen im Bekanntenkreis hatten ein durchaus reifes Todeskonzept bezüglich des Todes von Tieren, während sie ein weniger reifes Konzept hinsichtlich des Todes von Menschen aufwiesen. Was die Zeichnungen der Kinder betrifft, ist besonders interessant, dass die erfahrungsreichen Kinder hauptsächlich Rituale rund um den Tod zu Bild brachten, während die Hälfte der erfahrungsärmeren Kinder gewaltsame Todesbilder malte. Die AutorInnen vermuten in diesem Zusammenhang, dass die ersteren ihre eigenen Erfahrungen, während die letzteren Bilder vom Fernsehen oder anderen medialen Formen zeichneten. Die konkreten Ergebnisse hinsichtlich des Alters der Kinder entsprechen im Wesentlichen Vorgängerstudien und stützen so deren Annahmen. Sie zeigen auch die universale Gültigkeit der Ergebnisse auf, da sie weitgehend früheren Studien, die in unterschiedlichen kulturellen Kontexten durchgeführt worden sind, entsprechen: Erstens, die 11-Jährigen gaben weniger reife Antworten hinsichtlich Irreversibilität und Nonfunktionalität als die jüngeren Teilnehmerinnen (siehe auch Brent, Lin, Speece, Dong, & Yang, 1996; Candy-Gibbs, Sharp, & Petrun, 1984–1985; Noppe & Noppe, 1997).⁷⁹ Brent, Lin, Speece und Dong zeigen, dass die Kinder zwar diese beiden Phänomene schon früh begreifen, das Verständnis dieser aber wieder aufgeben, um unrealistischen bzw. spirituellen Vorstellungen Raum zu schaffen.⁸⁰ Diese Ergebnisse lassen nach Kenyon daraus schließen, dass es zu einer „Rekonstruktion“ der Komponenten Irreversibilität und Nonfunktionalität kommt. Dadurch wird ein Übergang vom regelgebundenen und kategorischen Denken der jüngeren Kinder hin zu einem Denken, das auf gesellschaftlichen Erklärungen wie Reinkarnation oder spirituellen Vorstellungen beruht, beobachtet.⁸¹ Diese Entwicklung kommt auch in den Zeichnungen der Kinder zum Vorschein, da die 11-Jährigen metaphysische, während die jüngeren TeilnehmerInnen rein biologisch-realistische Elemente darstellten. Die

⁷⁹ BONOTI/LEONDARI/MASTORA, Children 50-51; 56-57.

⁸⁰ BRENT/LIN/SPEECE/DONG, Development; in: BONOTI/LEONDARI/MASTORA, Children 57.

⁸¹ Kenyon 2001, in: BONOTI/LEONDARI/MASTORA, Children 57.

Dominanz der biologischen Vorstellungen bei jüngeren Kindern entspricht wiederum älteren Studien (siehe Tamm & Granqvist, 1995; Yang & Chen, 2002).⁸²

In diesem Zusammenhang schreibt Kenyon, dass sich die einzelnen Komponenten des Todeskonzepts durch verschiedene Prozesse entwickeln. So scheint es, dass sich eine Veränderung des Konzepts der Irreversibilität in der späten Kindheit beobachten lässt. Denn die Kinder bewegen sich weg von Erklärungen, die auf der Biologie basieren, und gleichzeitig hin zu spirituellen Deutungen.⁸³ Bonoti, Leondari und Mastora nennen in deren Artikel ausgewählte Zitate von 11-Jährigen, welche diese Sichtweise bestätigen, wie “one man can perk up, because during the Second Coming everybody will perk up“ oder “most people die from accidents, organic problems but sometimes God desires to take away some people in order to test them or to relieve them from pain”.⁸⁴

Druschel/Schmeier/Surrey 2012

Druschel, Schmeier und Surrey sind der Frage, welche Vorstellungen Kinder einer vierten Klasse in Hessen/Deutschland vom Tod haben, nachgegangen. Im Zuge der Zusammentragung der Ergebnisse haben sie eine Kategorisierung von sechs Elementen vorgenommen. Die in Klammer gesetzten Zahlenangaben meinen die Anzahl der TeilnehmerInnen, die das jeweilige Bild in deren Zeichnungen mithineingenommen haben.

- *Grab und Grabstein* (Hälfte der 10 Befragten)
Obwohl das Grab bzw. der Grabstein für viele eine elementare Bedeutung hat, werden diese Aspekte jeweils völlig unterschiedlich dargestellt – es ist also keine klare Linie zu erkennen.
- *Hinterbliebene Angehörige* (Hälfte der 10 Befragten)
Dadurch wird deutlich, dass die Kinder im Zusammenhang mit Tod und Sterben nicht nur die jeweilige betroffene Person im Blick haben, sondern auch deren Hinterbliebene, Trauernde, Weinende.
- *Religiöser Himmel* (Hälfte der 10 Befragten)

⁸² BONOTI/LEONDARI/MASTORA, Children 57.

⁸³ KENYON, Research 80.

⁸⁴ BONOTI/LEONDARI/MASTORA, Children 57.

Es zeigt sich, dass sich die Kinder intensiv mit einem Ort des Lebens nach dem Tod beschäftigen, auch wenn die Gestaltung des Himmels unterschiedlich, von unendlich groß bis eine einzelne Wolke und von farblos bis grau, ausfällt. Alle TeilnehmerInnen platzieren Figuren wie Menschen, Engel, Tiere und Gott in den Himmel.

- *Engel* (4 der 10 Befragten)

Wie auch gesellschaftlich geprägt, werden die Engel im Himmel positioniert. Im Wesentlichen werden diese als liebenswürdige Wesen dargestellt. In einem sind sich die Kinder nicht einig: Während die Engel für die einen geisterhafte Figuren darstellen, symbolisieren sie für die anderen Verstorbene, die in den Himmel gelangt sind.

- *Tür/Torbogen* (Knapp ein Drittel der 10 Befragten)

Die Tür bzw. der Torbogen wird von den Kindern als Symbol für den Übergang in den Himmel bzw. zu Gott gesehen.

- *Gott* (3 der 10 Befragten)

In deren Zeichnungen wird Gott als liebevoll und herzlich illustriert. Gott unterscheidet sich durch sein Äußeres von den anderen Figuren und wird somit hervorgehoben.

- *Wiedergeburt* (2 der 10 Befragten)

Bei beiden Kindern wird der Aspekt der Wiedergeburt mit einer Vorstellung des Himmels verbunden. Damit wird der Himmel zu einer Art Zwischenstation und nicht als die letzte und ewige Daseinsform gesehen. Es werden also Vorstellungen verschiedener Religionen miteinander verbunden, was den Ergebnissen der Stadien übergreifenden Studien entspricht.⁸⁵

Die Frage, ob ein Volksschulkind eigentlich die Dimension des Sterbens begreifen kann, beantwortet Cramer folgendermaßen: „In den Jahren der Grundschulzeit kommt es zu vielfältigen neuen Erkenntnissen, die sich auf die Todeswahrnehmung auswirken. [...] Diese Altersspanne ist eine Phase des Übergangs in der Vorstellung von vorübergehender zu endgültiger Abwesenheit. Das junge Grundschulkind versucht dem Tod durch List und Stärke zu entkommen, obwohl es womöglich schon von dem

⁸⁵ DRUSCHEL/SCHMEIER/SURREY, Vorstellungen 58-63.

Ausfall der Lebensfunktionen weiß. Das heranwachsende Kind erkennt zunehmend, dass das Leben nicht ewig dauert.“⁸⁶

Zusammenfassung der für die Kriterienanalyse relevanten Erkenntnisse

Beim Verschränken der Ergebnisse wird deutlich, dass sich die unterschiedlichen AutorInnen in vielen Punkten einig sind, während einige Studien jedoch differenzierte Resultate aufzeigen. Mehrere VerfasserInnen weisen darauf hin, dass Kinder im Grundschulalter dazu neigen, den Tod zu personifizieren. Weiters kommen unterschiedliche Umfragen zu dem Ergebnis, dass für Grundschulalter Rituale rund um den Tod von besonderer Bedeutung sind. Außerdem wird deutlich, dass sich Volksschulkinder bereits mit einem „Danach“ beschäftigen. Sei es durch die Vorstellung eines religiösen Himmels, unterschiedliche Konzeptionen über die Unsterblichkeit oder das Hoffen darauf, dass die Leibintegrität wieder völlig hergestellt wird. Für viele stellt das Erfassen der beiden Dimensionen Diesseits und Jenseits eine Herausforderung dar und sie sind sich deshalb nicht im Klaren darüber, ob Abwesenheiten vorübergehend oder endgültig sind.

Unklar bleibt, ob die Heranwachsenden bereits zu Beginn des Grundschulalters oder erst im Laufe der dritten Schulstufe zwischen belebten und unbelebten Objekten unterscheiden können. Das Volksschullehrbuch, das für die Analyse herangezogen wird, findet in der vierten Klasse Verwendung. Darüber, dass Kindern in diesem Alter diese Unterscheidung möglich ist, sind sich die AutorInnen einig. Uneinigkeit herrscht über die Entwicklung der religiösen bzw. naturwissenschaftlichen Vorstellungen über den Tod. Während einige ForscherInnen die Meinung vertreten, dass im Laufe der Grundschulzeit das naturwissenschaftliche Denken immer weiter in den Vordergrund rückt und am Ende der Volksschulzeit (nahezu) das religiöse Gedankengut ablöst, halten andere fest, dass sich religiöse und naturwissenschaftliche Vorstellungen nicht widersprechen, sondern im Gegenteil, sich nebeneinander entwickeln und Kindern somit ermöglicht wird, mit beiden Denkweisen in unterschiedlichen Kontexten zu fungieren. Interessant ist, dass die neueren Studien (Harris 2011 und Bonoti/Leondari/Mastora 2012) die Vorstellung, dass beide Sichtweisen miteinander kompatibel sind, bekräftigen und scheinen damit ältere Vorstellungen, welche den Übergang von religiösen zu naturwissenschaftlichen Denkweisen in den Blick nehmen, abzulösen und ihnen auch

⁸⁶ CRAMER, Engel 50-51.

regelrecht zu widersprechen. Denn viele Studien haben aufgezeigt, dass zu Beginn der Grundschulzeit biologisch-realistische Vorstellungen dominieren, während gegen Ende dieses Schultyps metaphysische Vorstellungen in den Vordergrund rücken. Es bedarf demnach weiterer Forschung in diesem Bereich, um die Frage der Entwicklung der unterschiedlichen Todesvorstellungen gänzlich zu lösen. Mit dieser Thematik verbunden ist die Entwicklung der Komponenten Irreversibilität, Universalität, Nonfunktionalität sowie Kausalität. In der vierten Klasse Volksschule besitzen die SchülerInnen die Fähigkeit, alle diese Dimensionen zu erfassen, was oftmals Emotionen wie Ängste und Unsicherheiten bei den Kindern hervorruft. Hinsichtlich der genauen Entwicklung von Irreversibilität und Nonfunktionalität kommen unterschiedliche Studien zu unterschiedlichen Ergebnissen. Zum einen wird angegeben, dass SchülerInnen im Alter von etwa acht Jahren diese Dimensionen fassen können, zum anderen haben aber viele Studien gezeigt, dass das „Wissen“ dieser wieder aufgegeben wird, um spirituelle sowie unrealistische Denkweisen in den Blick zu nehmen. Insofern ist für die Kriterienanalyse von Relevanz, zu schauen, ob die Religionsbücher sowohl auf naturwissenschaftliche als auch auf religiöse Konzepte eingehen.

Das bedeutet konkret für die Analyse: Das Religionsbuch....

✓ beschäftigt sich mit Ritualen rund um den Tod.
✓ widmet sich dem „Danach“.
✓ nimmt in den Blick, dass die SchülerInnen die vier Komponenten des Todeskonzepts (ziemlich) fassen können.
✓ berücksichtigt, dass die Todesthematik bei SchülerInnen Angst auslösen kann.
✓ nimmt Rückbezug auf biblische Texte.
✓ bietet den SchülerInnen verbale sowie nonverbale Möglichkeiten, von ihren eigenen Erfahrungen rund um das Ende des Lebens zu erzählen.
Frage: Beschäftigt sich das Religionsbuch sowohl mit naturwissenschaftlichen als auch mit religiösen Denkweisen?

1.3.4. Beginnende Pubertät – Sekundarstufe I

Mit Beginn der Pubertät, mit Eintritt in eine neue Schule, verändern sich auch die Todeskonzepte von den SchülerInnen. In diesem Abschnitt werden einige prägnante Punkte aufgezählt. Studien, die diese Altersgruppe in den Blick nehmen, beschäftigen sich gleichzeitig auch mit anderen Altersstufen. Deshalb wurden konkrete Studien

bereits unter „Entwicklungsstadien übergreifende Elemente“ weiter oben in dieser Arbeit präsentiert.

Aus Piagets Stadienkonzept lässt sich schließen, dass das Todesbild der 10-Jährigen dem der Erwachsenen schon sehr ähnlich ist.⁸⁷ Im Alter von zehn bzw. elf Jahren können die Kinder das Ende des Lebens immer mehr als medizinisch-biologischen und natürlichen Schluss allen Lebens (Menschen, Tiere, Pflanzen, eigenes Leben) erfassen. Sowohl die Phänomene Irreversibilität, Universalität als auch Kausalität sind dementsprechend den Heranwachsenden bekannt und auch verständlich. Dennoch führt das Vorhandensein des Todes zu einer Anhäufung von nicht kontrollierbaren Emotionen. Die Kinder haben in diesem Alter ohnehin durch die in der Pubertät auf sie zukommenden Wandlungen sowie Identitätskrisen zu kämpfen. Aus dieser Situation heraus wird die Konfrontation mit der Wirklichkeit des Todes „als eine massive Gefährdung des Eigenen im Umbruch und/oder Aufbruch“ empfunden. Auf der einen Seite schlummern in ihnen immer noch gewisse Grundängste, die sie nicht mehr durch kreative Bewältigungsstrategien wie im Vor- bzw. Grundschulalter verarbeiten können. Auf der anderen Seite sind diese jungen Menschen aber auch stets bestrebt ihr konkretes Wissen hinsichtlich des Todes zu vertiefen und zu erweitern.⁸⁸ Deshalb beschäftigen sie sich zunehmend mit den sogenannten „W-Fragen“: „Wofür?, Wieso?, Wann?, Was geschieht, wenn ich tot bin?“. Durch diese Auseinandersetzung entstehen Ideen, „von dem, was nach dem Tod sein wird“. Interessant ist, dass sich hierbei durchaus religiöse Konzeptionen widerspiegeln, obwohl die Konzepte, entsprechend den Erwachsenen, sehr unterschiedlich sind. Die Fragen der älteren sind also jenen der jüngeren Kinder ähnlich, während die Antworten verschieden ausfallen. Außerdem gewinnt die Sinnfrage mit zunehmendem Alter immer mehr an Wichtigkeit.

Ramachers betont, ähnlich wie Cramer, dass Heranwachsende bereits mit elf Jahren nicht nur theoretische, sondern auch philosophische Fragen über den Tod und das „Danach“ stellen. Somit sind sie auch immer mehr an Gesprächen über Verstorbene interessiert. Sie setzen sich also mit dem, was nach dem Tod kommt, auseinander, obwohl sie der Auffassung, dass es ein Leben nach dem Tod gibt, skeptisch gegenüberstehen. In der Pubertät beschäftigen sich die Jugendlichen besonders mit dem Leben nach dem Tod, begleitet von vielen Emotionen und einer starken Angst vor dem

⁸⁷ ROSE/SCHREINER, Vielleicht 116.

⁸⁸ ITZE/PLIETH, Tod 22-23.

Tod.⁸⁹ Hinsichtlich möglicher Emotionen hebt Abbruzzeses hervor, dass Gefühle wie Angst und Trauer vorherrschen und der Tod ebenso wie das Sterben mit negativen Gefühlen in Verbindung gebracht wird.⁹⁰

Thiede ordnet die Todesvorstellungen der 11- bis 13-Jährigen der individualistischen Stufe zu. Wie schon erwähnt, sind die Heranwachsenden in dieser Lebensphase sehr mit sich selbst und deren Ausbildung der Ich-Identität beschäftigt. Neben dieser Konstruktionsleistung kreieren sie auch ihre individuellen Todeskonzepte. Dieser Vorgang ist eben vor allem durch das vermehrte Wissen über naturwissenschaftliche Prozesse und die absolute Unausweichlichkeit des Todes geprägt. Obwohl die Identitätsfindung der Heranwachsenden natürlich individuell vonstattengeht, werden sie in dieser Phase nicht unwesentlich von Autoritäten und Bezugspersonen beeinflusst.⁹¹ Weiters ist in diesem Alter ein atheistisch-agnostisches Todeskonzept durchaus verbreitet, jedoch nicht die Regel. Denn oft wurzelt im Glauben an die eigene Einzigartigkeit der starke Glaube an ein Weiterleben nach dem Tod. Darüber hinaus lassen sich SchülerInnen dieser Altersstufe leicht von okkultistischen Deutungen, auf welche später in dieser Arbeit näher eingegangen wird, beeinflussen.⁹²

Das Wissen der SchülerInnen entspricht also schon einer reifen Vorstellung vom Tod. Das heißt aber nicht automatisch, dass sie auch reife Konzepte entwickelt haben. Im Gegenteil: deren Ideen vom Tod sind ganz unterschiedlich und erinnern teilweise an solche jüngerer Kinder, denn „der Kampf um die Hinnahme der Realität des Todes“ dauert bis ins hohe Alter an.⁹³

Zusammenfassung der für die Kriterienanalyse relevanten Erkenntnisse

Für die SchülerInnen dieser Altersgruppe sind alle Phänomene (Universalität, Kausalität, Irreversibilität, Nonfunktionalität) vollkommen verständlich. Somit entsprechen die Todeskonzepte der Heranwachsenden bereits jener der Erwachsenen und stellen sich als genauso vielfältig und individuell heraus. In dieser Altersklasse sind sowohl religiöse als auch naturwissenschaftliche aber ebenso atheistisch-agnostische Todeskonzepte aufzufinden. Es wird jedoch vermehrt angemerkt, dass die SchülerInnen

⁸⁹ RAMACHERS, Entwicklung 33.

⁹⁰ ABBRUZZESE, Ängeli 17.

⁹¹ THIEDE, Auferstehung 236-239.

⁹² ELKIND, Egozentrismus 176.

⁹³ CRAMER, Engel 51.

Interesse an philosophischen Fragen, sei es an dem „Danach“ oder an dem Sinn des Lebens, mitbringen. Die Fragen „Wofür?“, „Wieso?“ und „Was geschieht, wenn ich tot bin?“ bieten hierzu eine Grundlage. Durch die Pubertät ist das Leben der Heranwachsenden von Wandlungen sowie Identitätskrisen geprägt, welche sie verunsichern. Gleichzeitig wird der Tod oft mit Negativem in Verbindung gebracht und ruft somit Gefühle der Angst hervor. Deshalb erscheint es umso wichtiger im Unterricht über den Tod, die christliche Hoffnungsperspektive in den Vordergrund zu stellen, um dieses Thema von einer positiven Seite zu beleuchten sowie den Jugendlichen letzte Sicherheiten anzubieten.

Das bedeutet konkret für die Analyse: Das Religionsbuch....

- | |
|--|
| ✓ regt die SchülerInnen zum Philosophieren über das Danach sowie über den Sinn des Lebens an. |
| ✓ nimmt die Pluralität sowie Heterogenität der Todes- und Jenseitsvorstellungen der SchülerInnen in den Blick. |

Das Element der Hoffnung wird hier nicht konkret genannt, da dieses Subkriterium unter Kriterium IV explizit genannt wird.

1.3.5. Jugendliche – Sekundarstufe II

Durch die zunehmende Pluralisierung spielen Autonomie und Individualisierung auch im Hinblick auf Glaubenseinstellungen eine wesentliche Rolle. Das führt dazu, dass Glaubensinstitutionen zum Teil ihre Autorität verlieren, während ein selbstkonstruierter Glaube (mit einer Reichweite von A-Religiosität bis Akzeptanz kirchlich geprägter Lehrsätze) immer bedeutsamer wird. Für Jugendliche sind hinsichtlich der Entwicklung ihres eigenen Glaubenskonstrukts die zwei Voraussetzungen Lebensdienlichkeit und Vereinbarkeit mit den Anforderungen moderner Lebensformen relevant. Dies führt zwar einerseits zu einem eher funktionalen Zugang zu Religion, während Jugendliche dafür auch anderen Ausrichtungen lockerer gegenüberstehen. Bescherer bezeichnet die Diversität an religiösen Formen, denen die Lehrperson in der Klasse gegenübersteht, als „Mosaik“.

Was bedeuten diese neuen Trends nun für Unterrichtsprogramme, die sich im Zuge des konfessionellen Katholischen Religionsunterrichts dem Thema Tod widmen? Nun, zu allererst sind Lehrpersonen mit einer großen Diversität an Todes- und

Jenseitsvorstellungen konfrontiert. Denn es gilt, diese „wahrzunehmen und zu lernen, sie in ihrer Lebensförderlichkeit zu beurteilen und die Schüler/Innen mit dem hoffnungsspendenden Potential des christlichen Glaubens zu konfrontieren, um eine begründete eigene Position zu ermöglichen.“⁹⁴

Platow und Böcher machen in ihren Ausführungen deutlich, dass die Todesvorstellungen der Jugendlichen ab dem 14. Lebensjahr denen der Erwachsenen bereits weitgehend entsprechen. Gerade deshalb sehnen sich die jungen Menschen nach einer emotionalen Auseinandersetzung mit diesem Thema. Ihrer Ansicht nach lassen sich die grundsätzlichen Einstellungen der Heranwachsenden hinsichtlich der Endlichkeit des Lebens in vier Kategorien zusammenfassen: sachlich, zynisch, pessimistisch und stark fasziniert, wobei die Mehrheit der Jugendlichen der sachlichen Ebene zuzuordnen ist. Angst spielt nur eine geringe Rolle, da sie auf die moderne Medizin, die zu einem wesentlichen Rückgang in der Kindersterberate geführt und damit den Tod aus der absehbaren Zeit verbannt hat, vertrauen. Nur eine kleine Minderheit der Jugendlichen weist zynische bzw. sarkastische Reaktionen auf das Thema „Tod“ auf. Platow und Böcher stellen in diesem Zusammenhang die Vermutung auf, dass dieses Verhalten als „Abwehrstrategie“ fungiert, um „die Angst vor dem Tod zu verdrängen.“ Diese Angst wird oft mit der Furcht vor der Außenseiterrolle gleichgesetzt, da beide Elemente durch die beängstigende Trennung sowie Isolation gekennzeichnet sind. Deshalb gilt es für die Lehrkraft in solchen Fällen die gruppensituation im Hinterkopf zu haben, um voreilige und ungerechtfertigte Schlüsse (wie den Grund für den Zynismus in mangelndem Respekt zu sehen) zu ziehen. Bei einem Teil der SchülerInnen weckt das Nachdenken über das Thema Tod pessimistische sowie melancholische Gefühle. Derartige Stimmungen wurzeln in einer gewissen Sehnsucht nach dem Tod, die oft zu Schwermütigkeit führt. Diese pessimistischen Gefühle können in der Pubertät angeregt durch das generell vorherrschende „Gefühlschaos“ stark ausgeprägte Formen annehmen, was aber nur in den wenigsten Fällen eine echte Gefahr hinsichtlich Suizid darstellt. Ein nicht zu unterschätzender Anteil der jungen Menschen fühlt gegenüber dem Thema „Tod“ und der damit verbundenen Endlichkeit eine Faszination bzw. Inspiration. Diese Haltungen finden ihren Ausdruck oft in spezifischen jugendkulturellen Szenen, wie unten näher erörtert, Modeausdrücken oder auch in der Betrachtung verstorbener Stars als Idole. Einmal mehr wird hier eine gewisse Sehnsucht nach

⁹⁴ BESCHERER, Reinstressen 23-24.

dem Tod deutlich – jedoch getragen von der vermeintlichen Sicherheit, selbst erst in weiter Ferne betroffen zu sein. Daraus lässt sich also schließen, dass die Konzeptionen der Jugendlichen zwar denen der Erwachsenen bzw. der Lehrpersonen ähneln, aber sich die jeweiligen Reaktionen dennoch unterscheiden und deshalb auch verschieden zu bewerten sind.⁹⁵

Thiede unterteilt in seinen Ausführungen diese Altersgruppe noch einmal, nämlich in 14-16-Jährige und 17-19-Jährige. Hinsichtlich der jüngeren Gruppe, die Thiede als mittlere Adoleszenz bezeichnet und dem ideologischen Stadium zuordnet, zeigt sich, dass sich die Todesvorstellungen inspiriert durch die stetige Erweiterung des Denkhorizonts der SchülerInnen langsam von einem radikal individualistischen hin zu einem ideologischen verändern. Es sind nicht nur religiöse oder esoterische Ideologien, die für Jugendliche attraktiv wirken, sondern auch politische oder künstlerische. Während Diesseitsutopien für einen Teil der jugendlichen SchülerInnen sehr ansprechend wirken, tendieren andere zu einer „romantisierenden Todessehnsucht“, die sich oft in Drogen oder Alkoholkonsum äußert. Diese ideologischen Vorstellungen vom Ende des Lebens sind aber noch nicht absolut fixiert, da Jugendliche auf der einen Seite in diesem Alter noch sehr lernbereit sind,⁹⁶ ihr Todesverständnis auf der anderen Seite teilweise noch archaische Züge aufweist.⁹⁷ Im Alter von etwa 17 bis 19 Jahren kommt die Ausbildung des Konzepts vom Ende des Lebens weitgehend zum Abschluss, zumindest in Bezug auf die kognitiven Elemente. Nach Thiede ist es das dialektische Todesverständnis, welches hier tragend wird. Dieses ist vor allem durch eine zunehmende Reflexions- sowie Dialogfähigkeit gekennzeichnet. Außerdem beziehen sich die Jugendlichen nicht mehr nur auf eine Seite, Immanenz oder Transzendenz, sondern beginnen in beiden Dimensionen zu denken.⁹⁸ Diese Phase ist also vor allem durch einen ausgeprägten Sinn für Symbolik sowie für die Vielschichtigkeit der Realität, wodurch auch gegensätzliches Denken, in dem sowohl religiöse als auch naturwissenschaftliche Vorstellungen Platz finden, ermöglicht wird, gekennzeichnet.⁹⁹

Nach Sabinsky wurzelt das erweiterte Interesse der Jugendlichen an der Frage nach dem Tod, der Zukunftshoffnung und dem Sinn des Lebens in dem zunehmenden

⁹⁵ PLATOW/BÖCHER, Tod 10-12.

⁹⁶ THIEDE, Auferstehung 239-242.

⁹⁷ BÜRGIN, Kind 66.

⁹⁸ THIEDE, Auferstehung 242-243.

⁹⁹ REICH, Weltbilder 334.

Bewusstsein der eigenen Endlichkeit. Sie betont, dass sich Jugendliche hinsichtlich der Entwicklung ihrer eigenen Konzepte und Identitätsfindung „gegenüber dem eigenen Kinderglauben an Gott [...] und gegenüber den ihrer Meinung nach damit verbundenen kindlichen Vorstellungen von Himmel und Hölle und einem Leben nach dem Tod“ abgrenzen. Dieser Vorgang kann zu der Herausbildung von atheistischen Todeskonzepten führen, wodurch die Jugendlichen ihren Mut, sich auf unbeschönigte Realitäten einzulassen, illustrieren. Andererseits bilden Jugendliche auch positivistisch-materialistische sowie spiritualistisch-esoterische Konzepte aus. Das sieht Sabinsky nur dann problematisch, „wenn solche Übergangsprozesse indirekt durch eine den Tod tabuisierende Mitwelt gefördert werden und sich dadurch verfestigen können“. Für SchülerInnen ist es deshalb umso wichtiger, sich über eigene Vorstellungen auszutauschen und auch kontroverse Töne zu erkennen. Es ist also Aufgabe des Religionsunterrichts „Simplifizierungen bestimmter (Identitäts-)Konzepte [zu diskutieren] und das Angebot einer letztgültigen <Identität> einer christlichen Auferstehungshoffnung [zu thematisieren], in der auch die Leiblichkeit, Weltbezogenheit und einmalige Personhaftigkeit des Menschen eine angemessene Berücksichtigung findet.“ Es darf dabei nicht vergessen werden, die Pluralität sowie Heterogenität der Todes- und Jenseitsvorstellungen der Jugendlichen aufzugreifen.¹⁰⁰

Der letzte Impuls ist insofern von großer Bedeutung, da „[e]in Dialog mit der christlichen Auferstehungshoffnung“ nur dort gelingt, „wo die individuellen Deutungen der Jugendlichen wahrgenommen und in religiösen Lernprozessen aufgegriffen werden“.¹⁰¹

Okkultische und „schwarze“ Deutungen

In diesem Zusammenhang stellt sich die Frage, welche Verarbeitungsmechanismen, durch das Nebeneinander verschiedener Todesbilder entstehen bzw. welche Gefühle bei den SchülerInnen hervorgerufen werden. Diese Offenheiten untersucht Bescherer im Hinblick auf alternative Jenseitswelten bei jugendlichem Okkultismus und inszenierter Todesmetaphorik der Gothicszene.¹⁰² Den Jugendlichen wird ein großes Feld an Auswahl hinsichtlich Todesvorstellungen, angefangen von religiösen, philosophischen über esoterischen bis hin zu okkulten Sinnanbietern geboten. Die jungen Erwachsenen

¹⁰⁰ SABINSKY, Todes- 64.

¹⁰¹ SCHAMBECK, Bureau 215.

¹⁰² BESCHERER, Reinstressen 24.

scheinen angeregt durch ihre erwachsenen Vorbilder, sich am ehesten an den letzteren zu orientieren.¹⁰³ Bescherer kommt mit Hilfe ihrer Studie zu folgenden Ergebnissen: Nur ganz wenige Jugendliche erkennen einen praktischen Gegensatz zwischen Christsein und okkultem Experimentieren. Insofern spricht für sie nichts dagegen, diese Formen anzuwenden, um auf eine Art und Weise Hilfe zu bekommen. Sie legt abschließend die Vermutung nahe, dass einerseits kirchliche Angebote und traditionell verstandener Jenseitsglaube bei den Jugendlichen immer weniger Anhang finden, während sie vermehrt auf esoterische bzw. okkulte Jenseitsvorstellungen setzen.¹⁰⁴ Platow und Böcher nennen neben Gothic– auch die Emoszene sowie typische Symbole der Jugendmode als eine mögliche Option, durch welche Jugendliche ihrer Faszination für die neugewonnene Erkenntnis der Endlichkeit Ausdruck verleihen.¹⁰⁵

Die Gothics, Schwarze Szene, Grufties, die sich ähnlich dem gesamtgesellschaftlichen Trend durch Originalität, Individualität und Toleranz kennzeichnen, fanden ihren Anfang in den 1970er Jahren auf der britischen Insel. Die Gruppe lässt sich nicht von Verschönerungen in der Welt täuschen, sondern, und das ist hinsichtlich des Themas der Diplomarbeit sehr interessant, beschäftigen sich intensiv mit negativ konnotierten bzw. verdrängten Themen wie „Sterben“, „Leid“, „Perversion“ und „Tod“.¹⁰⁶ In anderen Worten, nach Schmidt und Neumann-Braun, geht es um das gemeinschaftliche, zeitgemäße Auseinandersetzen mit „sperrig“ konnotierten Thematiken wie eben der „Sinn“ und „das Ende des Lebens“ ohne an traditionell institutionellen Lehrschriften festzuhalten.¹⁰⁷ Bescherer sieht in deren Denkweise eine große Chance: das Nachdenken über „düster-transzendente“ Elemente kann dazu führen, den Tod als Bestandteil des Lebens anzusehen und ihn somit auch zu akzeptieren. Insofern bietet diese Form den Jugendlichen, besonders jenen, die sich von den traditionellen Formen der Religiosität distanzieren, die Möglichkeit, das in ihnen schlummernde Bedürfnis nach der Auseinandersetzung mit transzendenten Themen zu stillen.

Es steht also außer Frage, dass Jugendliche großes Interesse an den beiden oben erwähnten Strömungen zeigen. Jedoch ist noch wenig erforscht, ob diese beiden die Todeskonzepte der Jugendlichen wirklich wesentlich beeinflussen. Bescherer betont

¹⁰³ THIEDE, Tod 7; GABRIEL, Wandel 53.

¹⁰⁴ BESCHERER, Reinstressen 31.

¹⁰⁵ PLATOW/BÖCHER, Tod 11.

¹⁰⁶ BESCHERER, Reinstressen 34-37.

¹⁰⁷ SCHMIDT/NEUMANN-BRAUN, Welt 316.

aber auch, dass selbst praktizierende Jugendliche nicht unbedingt von christlichen Todesvorstellungen abgeneigt sein müssen – denn sie sind stets offen für „Neu-Entwürfe“ und „Re-Kombinationen“. Für die Religionspädagogik heißt das, „den experimentellen Zugang der Jugendlichen als legitimen Weg im Individuationsprozess wahrzunehmen“. Darüber hinaus haben Lehrpersonen die Aufgabe, „die jugendlichen Suchbewegungen offen und kritisch zu betrachten und mit Adolescent/innen darüber in Diskurs zu treten. Es gilt die Wahrnehmung der Schüler/innen dafür zu schärfen, was dem Leben dient und wo andererseits eines kritischen Korrektivs bedarf, um sich weder dem Extrem der Todesbagatellisierung, noch der –tabuisierung zu verschieben“, da noch keine klaren Ergebnisse hinsichtlich der Todesvorstellungen im okkultistischen und Gothic Bereich vorliegen.¹⁰⁸

Jakobs teilt jugendliche Reaktionen basierend auf den Ergebnissen von den Studien von Bescherer sowie von Kuld, Rendle und Sauter, welche weiter unten näher dargestellt wird, in drei Tendenzen ein:

- Synkretistische Nachtodesvorstellungen: Dies meint den Synkretismus von Auferstehungsglauben und Wiedergeburt, welcher durch den Glauben an eine unsterbliche Seele begünstigt wird.
- Negatives wird ausgeblendet: Dem Himmel wird gegenüber der Hölle mehr Bedeutung zugeschrieben. Ebenso wird der gnädige Gott gegenüber dem strafenden Gott betont. Das Jenseits wird also als Ort konzipiert, an dem das Leben gut weitergeht.
- Individuelle Auseinandersetzung: Es geht darum den Jugendlichen einen „authentischen, individuellen Weg der Auseinandersetzung zu finden“. Die jungen Menschen tendieren dazu, die „Dinge vor allem mit sich selbst auszumachen.“¹⁰⁹

Studien in Auswahl

Fischer 1983

Obwohl die von Erika Fischer durchgeführte Studie bereits einige Jahre zurückliegt und sie deshalb aufgrund von Umbrüchen in der Gesellschaft nicht einfach eins zu eins in die Gegenwart übertragen werden kann, sind ihre wesentlichen Ergebnisse dennoch heute von Bedeutung. Ihr Erhebungsinstrument bestand aus einem

¹⁰⁸ BESCHERER, Reinstressen 41-43.

¹⁰⁹ JAKOBS, Überlegungen 106-107.

Fragebogen mit Satzergänzungen sowie aus Aufgaben zu Bildern. 541 Hauptschülerinnen aus dem Raum Segeberg stellten ihre Probandengruppe dar.¹¹⁰ So zeigt ihre Studie, dass Konzepte vom Ende des Lebens von deutschen Jugendlichen im Alter von 14 bis 16 Jahren enorm unterschiedlich sowie vielschichtig ausfallen und zwar nicht nur auf der Ebene der Kognition, sondern auch auf der Ebene der Emotion. Darüber hinaus erforschte sie, dass „die individuelle Sichtweise des Todes [...] immer auch gekoppelt an persönliche Lebensläufe und –einstellungen“ ist. In dieser Studie spielt für die Jugendlichen der christliche Auferstehungsglaube eine essentielle Rolle.¹¹¹ Dies mag wohl heute aufgrund der Pluralisierungserscheinungen nicht mehr ganz der Fall sein.¹¹² Nach Fischer sind Jugendliche offen für die Auseinandersetzung mit den großen Fragen und in dieser Erkenntnis liegt nach Bescherer die Aufforderung, das Thema „Tod“ im Lehrplan für Jugendliche einzufügen und damit zu einem fixen Bestandteil der Schullaufbahn, auch in der Oberstufe, zu machen.¹¹³

Bertelsmann Stiftung, Religionsmonitor 2007

Im Rahmen der 2007 durchgeführten Studie wurden die TeilnehmerInnen in Deutschland und einigen anderen Ländern mittels quantitativer Befragung nach einem „Leben nach dem Tod“ befragt. Die Ergebnisse zeigen, dass ca. 66% aller deutschen Jugendlichen (unter 30 Jahre) an ein Leben nach dem Tod, an die Auferstehung oder Unsterblichkeit der Seele oder an eine Wiedergeburt glauben, 41% glauben sogar fest daran, während die anderen nur mittel oder wenig daran glauben.¹¹⁴

Bescherer 2008/09

Bescherer führte von Dezember 2008 bis Jänner 2009 sechs qualitative Einzelinterviews mit deutschen GymnasiastInnen (16 bis 20 Jahre) durch. Obwohl die Vorstellungen der sechs Jugendlichen natürlich große Diversität (von biologisch-materialistischen bis hin zu christlich geprägten Konzeptionen) aufweisen, lassen sich doch auch Gemeinsamkeiten erkennen. So stellt zum Beispiel die „Selbstbestimmtheit“, sowohl was die Auseinandersetzung mit dem „Danach“ als auch was die konkrete Konfrontation mit dem Ende des Lebens betrifft, einen ganz zentralen Parameter dar.

¹¹⁰ FISCHER, Todesvorstellungen 73-77.

¹¹¹ FISCHER, Todesvorstellungen 118-119.

¹¹² BESCHERER, Reinstressen 48.

¹¹³ FISCHER, Todesvorstellungen 119; BESCHERER, Reinstressen 48.

¹¹⁴ Religionsmonitor, in: TESCHE, Tod 21.

Jugendliche beschäftigen sich also im „stillen Kämmerchen“ mit ihren Todesvorstellungen, Emotionen oder gegebenenfalls auch ihrer Trauer. Natürlich werden gewisse Inhalte zur Orientierung von außen bezogen, aber es bleibt der eigenen Vernunft überlassen, ob diese Inhalte Eingang in die persönlichen Vorstellungen finden oder nicht. Bescherer betont in diesem Zusammenhang, „dass christlich verstandene Jenseits Hoffnung nicht – wie Thiede 1991 resümierte – eine ‚Hoffnung ohne Attraktivität‘ sein muss, sondern Jugendliche hier Referenz nehmen, selbst wenn dies nicht mehr explizit unter den Termini von ‚Auferstehung‘ bzw. ‚Auferweckung‘ geschieht“. Ebenso interessant ist an Bescherers Studie, dass die Jugendlichen eine „pragmatische“ Einstellung pflegen, denn sie sehen es grundsätzlich nicht als wichtig an, sich ständig mit dem Ende des Lebens um seiner selbst willen zu beschäftigen. Denn irgendwann sehen sie sich ohnehin mit dem Thema in unterschiedlichen Situationen konfrontiert, die dann der Ausgangspunkt für die Auseinandersetzung mit diesem sein können. Abschließend formuliert Bescherer noch einen Auftrag an die Menschen, welcher, so denke ich, auch Auftrag an ReligionspädagogInnen sein kann/muss: „wo Glaube – an Gott oder eine höhere Macht – in der Verwindung des Todes keine ‚Berge mehr zu versetzen‘ vermag, da erwächst eine umso größere Aufgabe an den Menschen, Stücke einer verschütteten Hoffnung durch konkreten Beistand wieder spürbar zu machen.“¹¹⁵

Es stellt sich natürlich die Frage, wie Lehrpersonen ihr Wissen hinsichtlich der Entwicklung der Todesvorstellungen ihrer SchülerInnen im Religionsunterricht fruchtbar machen können. Bescherer findet eine mögliche Antwort: Erstens bieten die etwaigen Stufenmodelle einen „Grobfahrplan“, der Vergewisserung hinsichtlich altersspezifischer Vorstellungen bietet. Zweitens, da die Auseinandersetzung mit dem Tod eine lebenslange Aufgabe darstellt, ist es die Aufgabe der Lehrpersonen die Todes- bzw. Jenseitsfrage entsprechend der kognitiven Entwicklung der SchülerInnen zu behandeln und dabei Lernprozesse, die zur Reifung der Todeskonzepte der SchülerInnen beitragen, anzuregen. Drittens sind die Lehrkräfte angehalten, den SchülerInnen Antwortmöglichkeiten zu bieten, „die jenen in ihrer Selbstfindung – gerade angesichts des Todes – zu Deutefolien werden können“. Voraussetzung, um diese Anforderungen zu erfüllen, ist eine genaue Kenntnis jugendtypischer Positionen hinsichtlich des Endes des Lebens. Bescherer leitet daraus zentrale Impulse für den Unterricht über das

¹¹⁵ BESCHERER, Reinstressen 115-118.

Thema „Tod“ ab: Todes- und Jenseitsvorstellungen der SchülerInnen werden der jeweiligen kognitiven Reife entsprechend aufgegriffen, es werden Lernprozesse initiiert, durch die sich die Vorstellungen vom Tod weiterentwickeln können und es werden durch die Lehrpersonen Antworten geboten, welche die SchülerInnen in ihrer Selbstfindung unterstützen und zu möglichen Vorlagen für ihre Vorstellungen werden können.¹¹⁶

Streib/Klein 2010

Streib und Klein setzten sich zum Ziel, anhand von Interviews die Forschung zum Thema der vielschichtigen Todes- sowie religiösen Vorstellungen von Jugendlichen (13 bis 25 Jahre) einen entscheidenden Schritt weiterzubringen. Die Clusteranalyse ergab, dass die Vorstellungen der TeilnehmerInnen im Wesentlichen in zwei grobe Bereiche auseinanderfallen: „Mit dem Tod hört das Leben einfach auf.“ und „Es gibt ein Weiterleben nach dem Tod im Himmel.“ Die Aussagen einer kleinen Gruppe lassen sich einer dritten Kategorie, Reinkarnationsvorstellungen, zuordnen. Geht man aber nur von zwei Gruppen aus, würde das dritte Cluster aufgrund von Ähnlichkeiten der Gruppe „Weiterleben im Himmel“ zugeordnet werden. Darüber hinaus haben die Befragungen deutlich eine Korrelation zwischen Gottes- und Todeskonzeptionen aufgezeigt. So ist es sehr wahrscheinlich, dass jene, die Gott als Helfer oder Retter beschreiben, auch an ein Leben nach dem Tod glauben, während jene, die nicht an ein „Danach“ glauben, zu einer Indifferenz in Bezug auf ein persönliches Gottesbild neigen. Spannend ist auch eine Erkenntnis, die das spezifische Alter der Jugendlichen betrifft. Denn die unter 18-Jährigen mit einem synthetisch-konventionellen Stil glauben zum Großteil an ein Leben nach dem Tod, während die über 18-Jährigen mit einem individuierend-reflektierenden Stil nicht daran glauben. Demensprechend glaubt die jüngere Gruppe mehrheitlich, dass man mit den Toten in Verbindung treten kann. Der Großteil der älteren Gruppe hingegen verneint dies. Im Zuge der Analyse ihrer Ergebnisse stellen sich Streib und Klein die Frage, ob mit dieser Studie nicht gerade eine Entwicklung hin zum „Realismus“, also zu der Einstellung, dass mit dem Tod alles zu Ende ist, aufgezeigt wird. Die beiden machen aber deutlich, dass alle TeilnehmerInnen bereits über ein reifes Todeskonzept verfügen und diese Entwicklung daher sehr spät auftreten würde. Die Wissenschaftler können sich ihr Ergebnis folgendermaßen erklären:

¹¹⁶ BESCHERER, Reinstressen 57-58.

den älteren TeilnehmerInnen fällt es leichter, zwischen biologisch-natürlichen und „theologischen“ Deutungen zu unterscheiden. Damit wird in ihrer Studie laut Streib und Klein eine Dimension, die von Speece und Brent 1993 betont wurde, deutlich aufgezeigt: „Vorstellungen vom Weiterleben nach dem Tod, die mit der Vielfalt von subjektiv-theologischen Vorstellungen verbunden sind, *gehören zur Entwicklung*: jeder unserer Interviewees weiß davon, auch wenn ein Teil sich davon abgegrenzt und dies als kindliche Wunschvorstellung bezeichnet.“ Die beiden Autoren stellen aber in Frage, ob ein vom Großteil angegebenes „Mit dem Tod hört das Leben einfach auf“ im frühen Erwachsenenalter wirklich die finale Einstellung der Entwicklung von Todeskonzepten ist. Denn die Daten der International Social Survey Programme (ISSP 2008) zeigen auf, dass der Glaube an eine Existenz nach dem Tod im mittleren Erwachsenenalter (wieder) vermehrt beobachtet werden kann. Denn von den 30- bis 40-Jährigen glauben 27% an ein „Danach“, während dies nur 10% der 18- bis 20-Jährigen tun. Diese Übergangsphase, die in der Faszination für die neu gewonnene Fähigkeit sich von Kindheitsmustern abzuwenden wurzelt, könnte also als agnostisch-atheistisch bezeichnet werden.

Basierend auf ihrer qualitativen Studie formulieren Streib und Klein Aufgaben für die Religionspädagogik. „[E]inerseits die subjektiv-theologischen Vorstellungen der Kindheit vor dem unproduktiven Vorwurf der Naivität in Schutz zu nehmen [...] und die Jugendlichen über ihre Vorstellung vom <Weiterleben nach dem Tod> gesprächsfähig [...] zu machen; andererseits dem religiösen Stil der Jugendlichen angepasste Inszenierungen theologische Reflexion zu versuchen, die dazu anregen, in biblischen und theologischen Vorstellungen vom Tod und dem, was danach kommt, Alternativen und Neues zu entdecken.“¹¹⁷

Zusammenfassung der für die Kriterienanalyse relevanten Erkenntnisse

Alle AutorInnen betonen, dass durch die zunehmende Pluralisierung die Glaubens- sowie Todesvorstellungen der Jugendlichen vermehrt autonom sowie individuell gestaltet werden und dadurch höchst divers ausfallen. Dieses Faktum scheint im Wesentlichen zwei Auswirkungen mit sich zu bringen: zum einen verfügen die jungen Menschen über einen eher funktionalen Zugang zu Religion und somit einen durchaus pragmatischen Zugang zum Tod und zum anderen sind sie nicht mehr streng an die

¹¹⁷ STREIB/KLEIN, Todesvorstellungen 70-74.

Vorstellungen einer Glaubensrichtung gebunden, sondern auch offen für andere Ausrichtungen. Insofern rücken neben religiösen auch atheistische, positivistisch-materialistische, spiritualistisch-esoterische, politische sowie okkultische Deutungen in den Vordergrund. Durch die besondere Offenheit der Jugendlichen sehen sie keinen praktischen Gegensatz zwischen zum Beispiel okkultischen und christlichen Vorstellungen oder zwischen Wiedergeburt und Auferstehungsglauben. Außerdem tritt der Wunsch auf, sich emotional mit dem Thema Tod auseinanderzusetzen. Diese Auseinandersetzung kann sowohl pessimistisch-melancholische sowie Gefühle der Inspiration und Faszination hervorrufen. Es kommt also zu „Neu-Entwürfen“ sowie „Re-kombinationen“ der Vorstellungen vom Tod. Weiters denken die Jugendlichen zunehmend in Gegensätzen (Immanenz – Transzendenz, Religion – Naturwissenschaft) und verfügen über die Fähigkeit, über den Tod zu reflektieren sowie darüber in Dialog zu treten. Dennoch bevorzugen viele, sich im „stillen Kämmerlein“, also allein und selbstbestimmt mit dem Thema Tod auseinanderzusetzen. Während einige Studien aufzeigen, dass viele SchülerInnen Negatives (Hölle) ausblenden und Positivem (Himmel) Raum geben, kommen andere zu dem Ergebnis, dass sich junge Menschen mit negativ konnotierten Themen wie eben „Tod“, „Leiden“ und „Sterben“ beschäftigen. Insofern gilt es, die unterschiedlichen Vorstellungen der SchülerInnen aufzugreifen, ihnen Möglichkeiten zum Austausch sowie konkrete Antworten zu bieten. Diese Antworten sollen das Angebot der christlichen Auferstehungshoffnung thematisieren, die für Jugendliche nicht nur eine Alternative sein muss, sondern auch ein attraktiver Zusatz zu ihren jeweiligen Vorstellungen sein kann.

Das bedeutet konkret für die Analyse: Das Religionsbuch....

- | |
|--|
| ✓ nimmt die Pluralität sowie Heterogenität der Todes- und Jenseitsvorstellungen der SchülerInnen in den Blick. |
| ✓ bietet Möglichkeiten über das Thema „Tod“ in Dialog zu treten. |

Die Entwicklung der Todesvorstellungen von Kindern und Jugendlichen verläuft im Kindesalter weitgehend linear, obwohl sich jede Konzeption stets individuell abhängig von unterschiedlichen Bedingungsfaktoren herausbildet. Mit Ende der Volksschulzeit ist es einem Kind bereits möglich, weitgehend alle vier Dimensionen des Todes (Universalität, Nonfunktionalität, Kausalität sowie Irreversibilität) zu erfassen. Mit zunehmendem Alter werden die Vorstellungen über das Ende des Lebens vielschichtiger und gewinnen an Pluralität sowie Heterogenität. Diese Informationen sind von großer

Relevanz, wenn es um die Gestaltung des Unterrichts über das Thema „Tod“ geht. Denn in jeder Altersstufe gilt es, andere Elemente zu beachten, um den Unterricht entsprechend der Bedürfnisse der SchülerInnen zu gestalten. Es gibt jedoch einzelne Faktoren, welche Stadien übergreifend von Relevanz sind: Eine Vielzahl der Kinder und Jugendlichen jeder Altersstufe zeigen Interesse an dieser Thematik und pflegen Gedanken an eine mögliche Weiterexistenz nach dem Tod. Aufgrund der unterschiedlichen Erfahrungen, welche die SchülerInnen mitbringen, ist es notwendig, Raum für Reflexion sowie den Austausch über eigene Erfahrungen zu bieten. Allem voran muss stets das übergeordnete Ziel des Katholischen Religionsunterrichts über den Tod und das „Danach“ sein: Die hoffnungsspendende Perspektive des christlichen Glaubens, die Auferstehung aller, in den Vordergrund zu rücken und den SchülerInnen dieses positive angstlindernde Gedankengut näher zu bringen.

2. Grundsätzliche Überlegungen hinsichtlich des Umgangs mit dem Thema „Tod“ im Unterricht

Im Folgenden werden nun grundsätzliche Überlegungen hinsichtlich des adäquaten Umgangs mit dem Thema „Tod“ im Unterricht präsentiert. Dazu zählen die Lehrpläne für den Katholischen Religionsunterricht unterschiedlicher Schultypen, Ziele und Chancen, die der Unterricht über den Tod bietet, sowie Richtlinien für eine adäquate Wortwahl in Gesprächen über den Tod. Es werden aber weitgehend nur jene Leitlinien vorgestellt, die für Religionsbücher (Inhalt, Aufbau, Aufgabenstellungen etc.) von Relevanz sind. Am Ende der Abschnitte „Didaktische Impulse“, „Ziele und Chancen“ sowie „Adäquate Sprache“ befindet sich wieder eine Zusammenfassung für die Kriterienanalyse. Da im Abschnitt „Lehrplan“ die einzelnen Kompetenzen als Kriterien für die Analyse dienen, fällt hier die Zusammenfassung weg.

2.1. Lehrplan

Folgende Schulbücher enthalten ganze Kapitel, die dem Thema „Tod und Sterben“ gewidmet sind: Volksschule (4. Klasse), Sekundarstufe I (4. Klasse) und Sekundarstufe II (8. Klasse). Deshalb werden in diesem Abschnitt jene Ausschnitte des Lehrplans für den Katholischen Religionsunterricht dieser Schulstufen, welche sich auf

dieses Thema beziehen, vorgestellt. Die relevanten Ausschnitte sind direkt aus den jeweiligen Lehrplänen übernommen.

Volksschule

Kompetenz 2:

„Widerfahrnisse des Lebens wahrnehmen und im Licht christlicher Hoffnung deuten.“

Bildungsstandards:

„Die Schülerinnen und Schüler können Glück und Unglück, Enttäuschungen und Hoffnungen in ihrem Leben wahrnehmen.“¹¹⁸

Sekundarstufe I

Jahresübergreifende Kompetenzen

Leben und Hoffen angesichts von Schuld, Leid und Tod:

„Schuld, Leid und Tod im persönlichen Leben und in der Gesellschaft wahrnehmen, unterschiedliche Bewältigungsversuche und Sinndeutungen kennen und mit der befreienden Wirkung des Lebens, des Sterbens und der Auferstehung Jesu in Beziehung setzen können.“

Schulstufenspezifische Kompetenz 4. Klasse:

„Die befreiende Botschaft der Auferweckung Jesu für unser Leben darlegen können (A,B)“¹¹⁹

Elementare Inhalte 4. Klasse:

„Spuren der Auferstehung in unserem Alltag – Symbole von Tod und Auferstehung“

Beiträge des katholischen Religionsunterrichts zu den Bildungsbereichen

Mensch und Gesellschaft:

„Beitragen zur Bewältigung von Alltags- und Grenzsituationen“¹²⁰

¹¹⁸ LEHRPLAN VOLKSSCHULE, 17.

¹¹⁹ Die in Klammer gesetzten Buchstaben stehen für:

A: Wahrnehmen und beschreiben religiös bedeutsamer Phänomene (Perzeption)

B: Verstehen und deuten religiös bedeutsamer Sprache und Glaubenszeugnisse (Kognition)

C: Gestalten und handeln in religiösen und ethischen Fragen (Performanz)

D: Kommunizieren und (be)urteilen von Überzeugungen mit religiösen Argumenten und im Dialog (Interaktion)

E: Teilhaben und entscheiden begründete (Nicht-)Teilhabe an religiöser und gesellschaftlicher Praxis (Partizipation) (LEHRPLAN UNTERSTUFE, 5).

¹²⁰ LEHRPLAN UNTERSTUFE, 3;6;15.

Sekundarstufe II

Abschnitt „Bildungs- und Lehraufgabe“:

„Im Sinne ganzheitlicher Bildung hat der Religionsunterricht kognitive, affektive und handlungsorientierte Ziele, die entsprechend dem christlichen Menschenbild davon ausgehen, dass der Mensch auf Transzendenz ausgerichtet ist. So erhalten die zu behandelnden Grundfragen nach Herkunft, Zukunft und Sinn des Lebens eine religiöse Dimension.“

„Er nimmt das unterschiedliche Ausmaß kirchlicher Sozialisation und religiöser Erfahrungen der Schülerinnen und Schüler durch Differenzierung und Individualisierung ernst und will alle Schülerinnen und Schüler ansprechen, wie unterschiedlich ihre religiösen Einstellungen auch sein mögen.“

Ziele:

„Den Blick für Heils- und Unheilserfahrungen zu öffnen, Wege der Lebensgestaltung und Daseinsbewältigung aufzuzeigen und mit der Erlösung durch Jesus den Christus vertraut zu werden.“

Vierzehn Kompetenzen für die mündliche Reifeprüfung in Religion/8. Klasse:

„Den persönlichen und gesellschaftlichen Umgang mit Unheil, Leid und Tod zur Sprache bringen (D) und mit der Botschaft von Leben, Sterben, Auferweckung und Wiederkunft Jesu in Beziehung setzen können (B).“¹²¹

2.2. Didaktische Impulse

Im Abschnitt „Didaktische Impulse“ wird in einem ersten Schritt der Lehrplan erörtert sowie praktische Konsequenzen gezogen, bevor in einem zweiten auf weitere allgemeine didaktische Impulse, insbesondere der Umgang mit Gefühlen der Angst im Zuge der Auseinandersetzung mit dem Thema „Tod“, eingegangen wird.

Bescherer beschreibt ausgehend vom bayrischen Lehrplan für gymnasiale Oberstufen, welcher dem österreichischen durchaus ähnelt, was dieser konkret für den Religionsunterricht im Zusammenhang mit dem Unterricht über den Tod bedeutet: „Christlicher Auferstehungsglaube kann und will jungen Menschen heute noch etwas sagen und ihnen zur Kraftquelle werden, so dass angesichts leidvoller Erfahrungen, die bis in den Tod reichen, ein ‚Mehr‘ an eigenem und fremdem Leben möglich wird.“ Im gesellschaftlichen Schweigen über den Tod und die vielen falschen Bilder vom Ende des

¹²¹ LEHRPLAN UNTERSTUFE, 4;9.

Lebens, die durch Fernsehen und Co vermittelt werden, sieht sie die beiden Hauptgründe, warum der christliche Hoffnungsglaube unbedingt im Religionsunterricht Platz finden muss. Denn dies ist die Voraussetzung dafür, dass junge Menschen erlernen, selbst Meinungen sowohl über traditionelle als auch alternative Vorstellungen zu bilden und diese auch zu vertreten. Für den Unterricht über das Ende des Lebens bedeutet dies konkret, dass sich die SchülerInnen reflexiv mit dem Tod auseinandersetzen sollen, sie mit Todesinterpretationen aus Christentum und anderen Kulturen vertraut gemacht werden und ihre Lebenswelt im Unterricht Platz findet.¹²²

Hinsichtlich der reflexiven Auseinandersetzung weisen auch Platow und Böcher auf die Wichtigkeit der kritischen Reflexion des gegenwärtigen Umgangs mit dem Ende des Lebens hin.¹²³

Auch Wicke betont deutlich, dass die Vorstellungen der SchülerInnen im Unterricht Platz finden müssen. „Es ist nötig verschiedene Vorstellungen gegenüberzustellen, damit die Kinder den Inhalt ihrer eigenen Vorstellungen mit denen anderer (Religionen) vergleichen und eventuell angleichen können.“¹²⁴

Rose und Schreiner sehen eine besondere Stärke des Religionsunterrichts darin, „dass in ihm Raum für Gespräche geschaffen werden kann, in denen die Kinder ihre existentiellen Fragen – eben auch zu Sterben und Tod – stellen können.“ Es geht also darum, die Fragen der SchülerInnen in einem ersten Schritt ernst zu nehmen und ihnen in einem zweiten die Möglichkeit zu geben, diese auch wirklich anzusprechen. Dies ist auch deshalb besonders wichtig, da der christliche Religionsunterricht eben nicht zum ängstlichen Schweigen aufruft, sondern Hoffnung, die aus dem Glauben an die Auferstehung Christi hervorgeht, schenken soll. Denn ein zeitgemäßer Religionsunterricht zeichnet sich dadurch aus, indem er in den Kindern Vertrauen zum Leben, zu dem auch das Sterben und der Tod gehören, erweckt. Somit ist die primäre religionspädagogische Aufgabe „den Kindern durch die Rede von Gott Vertrauen in Gegenwart und Zukunft zu geben und die Erfahrung des Angenommenseins zu ermöglichen. Es geht nicht um die Frage ‚Wann, wie und warum sterben wir?‘, sondern um die Eröffnung einer Perspektive über den Tod hinaus“. Außerdem gilt es stets, den jeweiligen Entwicklungsstand der Kinder im Kopf zu haben, denn ansonsten könnten die jungen

¹²² BESCHERER, Reinstressen 49-50.

¹²³ PLATOW/BÖCHER, Tod 28.

¹²⁴ WICKE, Lakritzbonbons 98.

Menschen christliche Inhalte verzerrt oder verfälscht in ihre Todesvorstellungen integrieren.¹²⁵

Im Zusammenhang mit Unterrichtskonzepten über den Tod ist stets zu bedenken, dass die Theologie ermöglicht „über den Tod hinaus zu denken und seine Existenz dem tröstlichen Hoffnungsgedanken an eine Fortsetzung des Lebens bei Gott anheim zu stellen“. Gerade der tröstende Hoffnungsgedanke und das Vertrauen auf die Gnade Gottes sind es, die die Radikalität der biologischen Endlichkeit des Todes zumindest aus theologischer Perspektive erleichtern. Deshalb „muss die Auseinandersetzung mit den existenziellen Fragen menschlichen Seins und Werdens aus christlich-theologischer Perspektive gerade [...] Gegenstand des Religionsunterrichts sein, weil Kinder und Jugendliche in die Lage versetzt werden müssen, verschiedene Positionen zu reflektieren und darüber eine eigene, Lebenssinn stiftende Haltung gegenüber dem Tod einzunehmen“.¹²⁶ Denn wer in seinen Lebenserfahrungen im Wesentlichen einen Sinn sehen kann, kann den Tod auch leichter annehmen.¹²⁷ Die oben erwähnte unter Kindern verbreitete Angst vor dem eigenen Tod wurzelt nach Hopp maßgeblich in dem Verlust der Hoffnungsperspektive auf eine Weiterexistenz. Sie betont aber gleichzeitig, dass die Einstellung zum Tod, unabhängig davon, ob religiös oder nicht, stets eine Einzelentscheidung ist, und somit nicht verallgemeinert oder aufgezwungen werden kann.¹²⁸

Dies entspricht auch Oberthürs Anliegen im Unterricht über den Tod, die Kinder mit ihren Ängsten zu Wort kommen zu lassen „und mit ihnen Bilder der Hoffnung zu suchen, um so die Frage nach dem Tod zu einer Frage nach und in ihrem Leben werden zu lassen.“ Er betont auch noch ein anderes essentielles Kriterium, welches bei anderen AutorInnen mitanklingt: „Zur Auseinandersetzung mit dem Tod gehört nicht nur das Umgehen mit dem Sterben anderer, sondern auch die Frage nach dem eigenen Tod, die Vorstellung vom eigenen Totsein.“¹²⁹

Wittowski und Thiede gehen konkret auf die Dimension der Angst vor Tod und Sterben ein. Sie mahnen zur Achtsamkeit.¹³⁰ Gleichzeitig bedeutet dies auch, dass jedes Kind

¹²⁵ ROSE/SCHREINER, Vielleicht 116.

¹²⁶ HENNECKE, Kind 45ff., in: HOPP, Sterben 146.

¹²⁷ MUNNICH, Einstellung 591-612.

¹²⁸ HOPP, Sterben 147-148.

¹²⁹ OBERTHÜR, Wo kommen 95-97.

¹³⁰ WITTOWSKI, Thanatopsychologie 791; PLIETH, Kind 49; 64.

unterschiedliche Zugänge zu diesem Thema benötigt, um nicht verschreckt zu werden und völlig zu verweigern. Darüber hinaus bieten die Ängste Möglichkeiten, über Sterben und Tod ins Gespräch zu kommen. Saathoff fasst die Dimensionen von Angst, die sich bei Wittowski und Plieth finden lassen, folgendermaßen zusammen:

- „Verlustangst (meint eine Todesangst, die in den ersten Lebensjahren vor allem auf andere gerichtet ist)
- Angst vor Unbekanntem
- Erstickungsangst
- Angst vor Einsamkeit
- Angst vor Trennung
- Angst vor Vernichtung bzw. Zerstörung des eigenen Körpers
- Angst vor dem Sterbeprozess
- Angst vor Leiden und Schmerzen
- Angst vor den Toten
- Abneigung gegenüber dem Umgang mit Sterbenden
- Vermeidung und Negation des Todes“¹³¹

Nimmt man alle diese didaktischen Impulse in den Blick, wird deutlich, dass stets der Schüler, die Schülerin, das Subjekt im Mittelpunkt steht. Eine subjektorientierte Annäherung an die Todesthematik wird auch von Simojoki, welcher elementare Strukturen in den Blick nimmt, gefordert.¹³²

Zusammenfassung der für die Kriterienanalyse relevanten Erkenntnisse

Wie schon unter dem Kapitel „Entwicklungsstadien“ deutlich wurde, nehmen auch andere AutorInnen auf die Wichtigkeit der Vermittlung des christlichen Auferstehungsglaubens im Zuge des Unterrichts über den Tod Bezug. Die hoffnungsschenkenden Elemente gewinnen vor allem vor dem Hintergrund der unterschiedlichen Ängste, die in den Heranwachsenden schlummern, noch mehr an Bedeutung. Darüber hinaus weisen mehrere WissenschaftlerInnen auf die Notwendigkeit, sich reflexiv mit den persönlichen Vorstellungen über das Sterben anderer sowie über das eigene Totsein auseinanderzusetzen, hin. Außerdem sollen sie mit den Vorstellungen aus dem Christentum und anderen Kulturen vertraut gemacht werden, um ihnen den Vergleich mit ihren eigenen Gedanken zu ermöglichen. Für den Unterricht über den Tod ist es also von absoluter Wichtigkeit und somit unumgänglich, dass die eigenen Denkweisen, Ängste

¹³¹ SAATHOFF, Trauer 70-71.

¹³² SIMOJOKI, Kompetenz 84.

und Fragen der SchülerInnen im Unterricht Platz finden. Jedoch wirken stets andere Zugänge zu diesem Thema einladend auf die Kinder und ermutigen sie, sich zu öffnen und ihre Vorstellungen mitzuteilen. Insofern gilt es im Unterricht möglichst viele verschiedene Zugänge einzubauen, um einer möglichst großen Anzahl von SchülerInnen die Chance zu geben, sich zu öffnen.

Das bedeutet konkret für die Analyse: Das Religionsbuch....

✓ beinhaltet unterschiedliche Zugänge hinsichtlich des Themas „Tod“.
✓ lässt Raum für Ängste sowie Fragen der SchülerInnen.
✓ bietet die Möglichkeit, sich reflexiv mit den eigenen Vorstellungen über den Tod anderer sowie über den eigenen Tod auseinanderzusetzen.

Das Subkriterium der Wissensvermittlung über Vorstellungen aus Christentum sowie anderen Kulturen lässt sich hier nicht finden, da dies dem Kriterium IVc entspricht.

2.3. Ziele und Chancen

Viele AutorInnen haben sich mit Zielen sowie Chancen des Unterrichts über das Thema „Tod“ auseinandergesetzt, diese werden nun im folgenden Abschnitt vorgestellt.

Laut Itze und Plieth gilt für alle Altersstufen, dass der Tod dort als besonders belastend empfunden wird „wo er als radikale Ent-Ichung und Nichtung in den Blick kommt und mit völliger Passivität bzw. totaler Verhältnislosigkeit gleichgesetzt wird“. Daraus lässt sich schließen, dass negative Gefühle im Zusammenhang mit dem Ende des Lebens durch Trennung, Abbruch und Zerstörung, positive durch Hoffnung auf Beziehungskontinuität oder –neuanfang hervorgerufen werden. Es gilt, die Kinder möglichst früh mit Fakten rund um den Tod zu konfrontieren und aufzuzeigen, dass Auf- und Ablösung wie auch Trennung zentrale Teile des Lebens darstellen. Jedem soll die Chance gegeben werden, sich auf Beschränkungen sowie Veränderungen einzustellen und mit diesen umgehen zu lernen. SchülerInnen sollen mit den unterschiedlichsten Formen von Kontakt und Begegnung sowohl auf immanenter als auch transzendenter Ebene vertraut gemacht werden. Es geht also darum, zu erkennen, was es bedeutet, ein „Lebewesen im Gegenüber“ zu sein. Itze und Plieth definieren ein übergeordnetes Leitziel mit den Phrasen „Einübung ins Beziehungsleben“ sowie „Sensibilisierung für (rück-)bezügliche Existenz“. Lernende sollen zur Frage nach dem Wohin und Woher unserer

Existenz geleitet werden, um im Unterricht eine Basis für „gemeinsame Sinnsuche und Sinnbildung“ zu bieten.¹³³

Wittowski stellt fest, dass die Ziele, die Unterrichtsprogramme, welche das Thema „Tod“ in den Blick nehmen, verfolgen, sowohl dem kognitiven, dem emotionalen als auch dem Handlungsbereich zuzuordnen sind.¹³⁴ Die nachstehenden ausgewählten Beispiele zeigen diese Vielfältigkeit auf.

Babcock nennt die Ansammlung von zusätzlichem Wissen hinsichtlich verschiedener Aspekte von Tod und Sterben, die Beschäftigung mit Trauer bzw. die Situation Trauernder, die Forderung der Entwicklung einer eigenen Einstellung sowie die Entwicklung von Handlungskompetenzen hinsichtlich des eigenen Todes und enger Bezugspersonen. Darüber hinaus wird die Wichtigkeit der Entwicklung von sozialen Kompetenzen im Umgang mit sterbenden und trauernden Menschen betont.¹³⁵

Noppe und Noppe geben ebenfalls das zusätzliche Wissen hinsichtlich unterschiedlicher Aspekte an. Darüber hinaus nennen sie die Einsicht in die Realität, die Universalität sowie die Finalität des Todes. Der Tod soll als Bestandteil des Lebens akzeptiert werden. Weiters sehen sie die Kommunikationsförderung und damit die Möglichkeit zum Austausch persönlicher Gedanken und Erfahrungen sowie die Entwicklung der Bereitschaft und Fähigkeit zur Hilfeleistung für Trauernde als Ziel.¹³⁶

Nach Jenessen lassen sich zehn Ziele der Bearbeitung von Themen rund um „Sterben und Tod“ im Unterricht formulieren. Drei davon scheinen für eine Religionsbuchanalyse interessant zu sein:

- „Kinder müssen die Gelegenheit bekommen, ihre Gefühle über einen Verlust durchzuarbeiten.
- Kinder müssen ermuntert werden, ihre Gefühle zu zeigen.
- Kinder müssen die Gelegenheit bekommen, zu lernen, wie man trauert.“¹³⁷

Schambeck formuliert ein weiteres klares Ziel: „Jugendlichen zu ermöglichen, die unterschiedlichen philosophischen und theologischen Deutungen auf ihre Valenz

¹³³ ITZE/PLIETH, Tod 23-24.

¹³⁴ WITTOWSKI, Psychologie: in REUTER, Tod 107.

¹³⁵ BABCOCK, Death; in REUTER, Tod 107-108.

¹³⁶ NOPPE/NOPPE, Themes: in REUTER, Tod 108.

¹³⁷ JENESSEN, Tod 36.

abzutasten und damit ein Forum zu bekommen, sich eine eigene, begründete Position zu erarbeiten.“¹³⁸

Nach Peter ist das primäre Ziel „den Kindern durch die Rede von Gott und Jesus Christus Vertrauen in Gegenwart und Zukunft zu geben und die Erfahrung des Angenommenseins zu ermöglichen. D.h. es geht nicht primär um die Frage ‚Wann, wie und warum sterben wir?‘, sondern um die Eröffnung einer Perspektive über den Tod hinaus.“¹³⁹

Freese betont, dass es nicht nur um Wissenserwerb, sondern auch darum geht, emotionale sowie psychomotorische Lernprozesse zu initiieren. Dazu ist es notwendig, dass das Thema nicht im Zuge eines konventionellen Frontalunterrichts erarbeitet wird. Es geht vielmehr darum, eine Unterrichtsform zu wählen, die den SchülerInnen ermöglicht, sich zu öffnen und wirklich auf dieses Thema einzulassen.¹⁴⁰

Witt-Loers sieht die große Chance der direkten Auseinandersetzung mit dem Thema „Tod“ im Unterricht darin, „Angst, Scham, Einsamkeit und andere leidvolle Erfahrungen“ zu vermeiden. Sie betont auch, dass es wichtig ist, sich mit dieser Thematik zu beschäftigen, bevor man dies gezwungen durch einen konkreten Todesfall tut. Weiters nennt sie konkrete Perspektiven, die eine Auseinandersetzung mit diesem Thema im Unterricht bieten: „Die Kinder lernen Möglichkeiten und Wege der Trauer- und Verlustverarbeitung, ihre eigenen Bedürfnisse nach Trost und Unterstützung kennen, entwickeln Ausdrucksformen im Umgang mit Gefühlen der Trauer, erleben die Bedeutung der Gemeinschaft – zum Beispiel, dass sie nicht allein sind in ihrer Not, dass andere Menschen ähnliche Sorgen haben und damit umgehen müssen und dass sie ihren Schmerz mit anderen teilen dürfen. Kinder und Jugendliche erfahren den Wert von gegenseitigem Respekt, Wertschätzung und Akzeptanz.“¹⁴¹

Hinsichtlich der oft durch Medien oder Spiele vermittelten Vorstellung, dass der Tod nicht endlich ist, betont Grollmann, dass Heranwachsende lernen müssen, „daß man gewisse Dinge im Leben nicht ändern kann. Wir müssen uns mit bestimmten

¹³⁸ SCHAMBECK, Bureau 224.

¹³⁹ PETER, Thema.

¹⁴⁰ FREESE, Umgang 180-181.

¹⁴¹ WITT-LOERS, Sterben 16-18.

Gegebenheiten abfinden. Der Tod ist eine Realität. Menschen, die gestorben sind, sind tot. Sie kommen nicht ins Leben zurück.“¹⁴²

Peter formuliert einige Voraussetzungen, die gegeben sein müssen, um die jeweiligen Ziele zu erreichen. Er nimmt in diesem Kontext konkret auf die Primarstufe Bezug:

- Es wird der Rückbezug auf biblische Texte, die wesentliche Erfahrungen und Glaubensaussagen beinhalten, betont. „Wichtig ist, dass die Schülerinnen und Schüler in den Gestalten der Bibel ‘Verbündete’ finden, Menschen, die ihnen angesichts der angstmachenden Situation ‘Tod’ Wege des Glaubens und Vertrauens aufzeigen.“
- Außerdem ist es eine zentrale Aufgabe des Religionsunterrichts, die SchülerInnen über Rituale im Zusammenhang mit dem Tod zu informieren, da diese für die Kinder weitgehend fremd sind (zum Beispiel: Friedhofsexkursion).
- Den Kindern die Möglichkeit, von ihren Erfahrungen zu erzählen, zu geben. Bei Sprachlosigkeit: nonverbale Kommunikationsformen (Bilder, Instrumente, Körperhaltungen, eigene Texte verfassen).
- Tod in seiner Endlichkeit verstehbar machen (z.B.: Geschichten aus der Natur).¹⁴³

Zusammenfassung der für die Kriterienanalyse relevanten Erkenntnisse

Hinsichtlich der Ziele und Chancen des Unterrichts über den Tod steht laut einigen AutorInnen das Kennen bzw. Erlernen von Wegen der Trauer- und Verlustverarbeitung (Handlungsbereich), um leidvollen Erfahrungen vorzubeugen, im Vordergrund. Idealerweise geschieht dies, bevor Kinder in ihrem Leben mit einem Sterbefall im näheren Umfeld betroffen sind. Voraussetzung dafür ist, den Tod als real anzuerkennen – nur so kann er als Bestandteil des Lebens akzeptiert werden. Insofern ist es wichtig, die SchülerInnen mit Fakten zu konfrontieren und deutlich aufzuzeigen, dass Auf- und Ablösung sowie Trennungserfahrungen zentrale Bestandteile des Lebens sind. Hinsichtlich des kognitiven Bereichs zielt der Unterricht über das Ende des Lebens unter anderem auf die Wissensvermittlung von unterschiedlichen philosophischen sowie theologischen Deutungen ab. Dieser Wissenserwerb soll als Basis für eine gemeinschaftliche Suche nach dem Sinn im Leben dienen. Auf der emotionalen Ebene geht es darum, den SchülerInnen die Möglichkeit, Gefühle über einen Verlust durchzuarbeiten bzw. Gefühle zu zeigen, zu gewähren, was einer bestimmten offenen Unterrichtsform

¹⁴² GROLLMANN, Kindern 43.

¹⁴³ PETER, Thema.

bedarf. Einmal mehr lautet das übergeordnete Ziel des Unterrichts über das Ende des Lebens, den jungen Menschen eine hoffnungsspendende Perspektive über den Tod hinaus zu bieten. In Bezug auf die Grundschule gilt, dass folgende Voraussetzungen zu erfüllen sind, um die jeweiligen Ziele zu erreichen: Rückbezug auf biblische Texte, Informationen über Rituale und die Möglichkeit, Erfahrungen zu erzählen (auch non-verbal) – diese Faktoren lassen sich unter Kriterium I (nur Grundschule) finden.

Das bedeutet konkret für die Analyse: Das Religionsbuch....

✓	unterstreicht die Realität des Todes und macht deutlich, dass Verlusterfahrungen zum Leben gehören.
✓	bietet Impulse, die Möglichkeiten der Trauer– sowie Verlustverarbeitung aufzeigen (Handlungsbereich).
✓	vermittelt Wissen in Bezug auf unterschiedliche theologische sowie philosophische Konzeptionen (kognitiver Bereich).
✓	bietet den SchülerInnen Möglichkeiten, sich mit ihren Gefühlen rund um das Thema „Sterben und Tod“ auseinanderzusetzen (emotionaler Bereich).
✓	zeigt eine hoffnungsspendende Perspektive, die über den Tod hinausreicht, auf.

2.4. Adäquate Sprache

Wie bereits in der Einführung erläutert, werden die Todeskonzeptionen von Kindern unter anderem auch durch die Wortwahl der Erwachsenen, wie Euphemismen, beeinflusst. In diesem Kapitel wird nun näher auf diese Thematik eingegangen. Bevor allgemein über eine adäquate Wortwahl referiert wird, wird auf zwei konkrete Beispiele, die beiden zentralen, in dieser Arbeit schon mehrmals genannten, Begriffe „Himmel“ und „Seele“ Bezug genommen.

Himmel

Wie viele der oben präsentierten Studien sowie die von Itze und Plieth definierten Bedingungsfaktoren der Entwicklung von Todesvorstellungen aufzeigen, spielt für SchülerInnen jeden Alters das positive Bild des Himmels in Bezug auf die Vorstellungen vom Tod eine wesentliche Rolle. Bei der Verwendung dieses Ausdrucks gibt es jedoch einige wichtige Hinweise zu beachten. Wie bereits oben dargestellt, ist es notwendig, den kognitiven Entwicklungsstand hinsichtlich der Differenzierungen von Wortbedeutungen zu beachten. Trotzdem darf und soll der Himmel als räumliche Darstellungsgröße Platz finden, denn wir Menschen bedürfen zum Verständnis der Transzendenz

eine Vermittlungsinstanz. „Der Blaue Himmel über uns, zu dem wir auf der Suche nach ‚höherer Wahrheit‘ oder ‚tieferem Sinn‘ aufblicken, kann durchaus eine solche Vermittlungsgröße sein“. So gesehen ist es legitim davon zu sprechen, dass der „Himmel den Toten offensteht“, obwohl es trotzdem sinnvoll ist, eine sprachliche Differenzierung von Gotteshimmel und Wolkenhimmel vorzunehmen.¹⁴⁴

Leib-Seele

In dieser Arbeit wurde bereits darauf eingegangen, dass auch die Seele ein Begriff ist, der für viele junge Menschen aller Altersstufen eine große Rolle, vor allem hinsichtlich einer Vorstellung von einem Leben nach dem Tod, spielt. Beim Umgang mit Ausdrücken wie „Leib und Seele“ ist es jedoch von Bedeutung, zwischen den Assoziationen, die diese Begriffe bei Erwachsenen und Kindern auslösen, zu unterscheiden. So haben Kinder unter zehn Jahren eine ganzheitliche Vorstellung von „Seele“. Dies meint, dass sie unter „Seele“ den ganzheitlich-leibhaften Toten verstehen, „der eine Einheit von Körper und Ich bzw. Leib und Seele darstellt.“ Ab etwa dem elften Lebensjahr beginnen sich Kinder kritisch mit dem Begriff „Seele“ auseinanderzusetzen und somit kann dieser nun auch verwendet werden, um Trost zu spenden. In der Grundschule hingegen löst der Begriff „Seele“ eher negative Emotionen wie Angst und Schrecken vor vollkommener Selbstaflösung hervor.¹⁴⁵

Elisabeth Kübler-Ross ist im Zusammenhang mit den animistischen Vorstellungen der Kinder der Meinung, diese zu bestärken „und ihnen das Sinnbild des Kokons und des Schmetterlings nahe[zu]bringen, so daß sie den Tod nicht damit assoziieren müssen, daß man in der Erde liegt, sondern daß man oben im Himmel ist, wo es sehr schön ist.“¹⁴⁶ Grollmann weist in diesem Kontext ebenfalls darauf hin, dass der Tod als Teil des Kreislaufs der Natur verstanden werden muss. „Kinder können das Geheimnis des Todes verstehen, indem sie die Natur erforschen.“¹⁴⁷ Demgegenüber warnt Jakobs vor der Anwendung von Metaphern, die auf das Vergehen und Werden in der Natur Bezug nehmen. Denn „Auferstehung hat keine Analogie in einem Naturgeschehen, sie ist

¹⁴⁴ ITZE/PLIETH, Tod 10.

¹⁴⁵ ITZE/PLIETH, Tod 11.

¹⁴⁶ KÜBLER-ROSS, Kinder 99.

¹⁴⁷ GROLLMANN, Kindern 49.

beispiellos. Dogmatisch ausgedrückt: Auferstehung ist nicht Natur, sondern Gnade. Der biblische Schlüssel sind die Erscheinungserzählungen.“¹⁴⁸

Ennulat macht deutlich, dass es nicht einfach ist, über den Tod zu sprechen, denn „[o]ft versagt die Sprache des Alltags, wenn es darum geht, das Sterben [...] in Worte zu fassen“. Erwachsene scheuen es, mit Kindern auf direkte Art und Weise über den Tod zu sprechen. „Sie haben Angst, das Urvertrauen, das für die Entwicklung ihres Kindes so wichtig ist, würde dadurch zerstört.“ Deswegen versuchen sie, die Kinder wenigstens durch die Sprachwahl zu schützen. Ennulat warnt jedoch vor dieser Vorgehensweise, denn wenn die Heranwachsenden falsch informiert oder gar angelogen werden, fügt ihnen diese Sprachwahl mehr Schaden zu, als sie ihnen vielleicht nützen mag. Deshalb gilt es, eine direkte und ungeschönte Wortwahl anzustreben.¹⁴⁹ Ihrer Meinung schließen sich weitere AutorInnen an:

Cramer rät dazu, die konkreten Worte „Tod“ und „Sterben“ in der Interaktion mit Grundschulkindern auch klar auszusprechen. Denn deutliche Formulierungen helfen ihnen, sich zu orientieren. Die Autorin stellt zusätzlich klar, dass Verschönern, Verheimlichen, Verschweigen, Vertrösten oder auch Verleugnen zwar die Situation der Kinder kurzfristig verbessern können, langfristig aber negative Effekte beim Kind hervorrufen. Deshalb gilt es, eine klare und deutliche Sprache dem Entwicklungsstand der SchülerInnen entsprechend anzuwenden.¹⁵⁰ Auf ähnliche Weise betont auch Jenessen, dass Kinder das sichere Gefühl brauchen, dass ihre Fragen ehrlich beantwortet werden.¹⁵¹

Ebenso betont Abbruzzese, dass eine „sachgerechte Information über Todesumstände bei einem realen Verlust“ sehr wichtig sein kann, um Missverständnisse bzw. Schuldgefühle zu vermeiden.¹⁵²

Grollmann meint in diesem Kontext, dass Euphemismen wie „verabschieden sich“, „gehen heim“, „verlassen uns“, „vergehen“, „gehen uns verloren“ oder „sind von uns gegangen“ den Heranwachsenden die Differenzierung zwischen Fantasie und Realität erschweren. Deshalb gilt: „Ein offenes Wort verhindert die Entstehung neuer Ängste“. Denn „die schrecklichste Realität ist immer noch besser als die Ungewißheit“. Eine

¹⁴⁸ JAKOBS, Überlegungen 107-108.

¹⁴⁹ ENNULAT, Kinder 11;14.

¹⁵⁰ CRAMER, Engel 48.

¹⁵¹ JENESSEN, Tod 36.

¹⁵² ABBRUZZESE, Ängeli 17.

klare und deutliche Sprache hilft Kindern, nicht in Ohnmachtsgefühle oder Orientierungslosigkeit zu verfallen.¹⁵³ Denn den Kindern mangelt es oft an Abstraktionsfähigkeit und sie verstehen die Sprachbilder somit wörtlich.¹⁵⁴

Zusammenfassung der für die Kriterienanalyse relevanten Erkenntnisse

Die beiden Begriffe „Himmel“ und „Seele“ spielen in dieser Diplomarbeit eine tragende Rolle, was aufzeigt, welche zentrale Bedeutung sie für Kinder und Jugendliche hinsichtlich ihrer Vorstellungen vom Tod haben. Beide Begriffe werden immer wieder mit dem positiven hoffnungsspendenden Bild einer Existenz nach dem Tod in Verbindung gebracht. Sie erfüllen ihren Zweck der Hoffnung Schenkens aber nur dann, wenn sie auch richtig verstanden werden. Insofern gilt es, beim Bild des „Himmels“ zwischen Wolkenhimmel und Gotteshimmel zu differenzieren, um der Anforderung einer klaren sowie deutlichen Sprache gerecht zu werden. In Bezug auf den Begriff der „Seele“ gilt es, bei der Wortverwendung darauf zu achten, dass Grundschul Kinder ein ganzheitliches Seelenverständnis mitbringen.

In Anbetracht eines oben formulierten Ziels des Unterrichts über den Tod, nämlich Klarheit über die Realität des Todes zu schaffen und hinsichtlich der Meinung vieler AutorInnen, ist eine klare und deutliche Sprache im Unterricht über den Tod unumgänglich. Verschönerungen oder Euphemismen sind demnach, um Missverständnisse sowie der Entstehung neuer Ängste und Ohnmachtsgefühlen vorzubeugen, zu vermeiden. Über die Verwendung von Metaphern, die sich auf die Natur beziehen, herrscht jedoch Uneinigkeit. Während diese bei einigen WissenschaftlerInnen großen Anklang finden, um den Tod sowie die Auferstehung zu erklären, sind andere empört – denn das Phänomen der Auferstehung ist ein unvergleichbares. Insofern gilt es, hinsichtlich der Kriterienanalyse wertfrei zu schauen, ob derartige Metaphern in den Religionsbüchern Platz finden. Die Begrifflichkeiten „Himmel“ und „Seele“ spielen für die Todesvorstellungen aller Altersgruppen eine wesentliche Rolle. Dennoch ist es notwendig, zu eruieren, in wie weit die SchülerInnen diese Begriffe erfassen können, um sie dann auch adäquat und zielführend anzuwenden.

¹⁵³ GROLLMANN, Kindern 40.

¹⁵⁴ ENNULAT, Kinder 12.

Das bedeutet konkret für die Analyse: Das Religionsbuch....

✓ macht von den zentralen Begriffen „Himmel“ und „Seele“ entsprechend dem Entwicklungsstand der SchülerInnen Gebrauch.
✓ verwendet eine klare Sprache.
Frage: Werden Methapern aus der Natur verwendet?
Frage: Welche Begriffe werden verwendet, um auf das „Danach“ zu verweisen?

Die in diesem ersten theoretischen Abschnitt erarbeiteten Kriterien für die Analyse basierend auf der Entwicklung von Todesvorstellungen Kinder und Jugendlicher sowie allgemeinen didaktischen Grundsätzen kommen nun im folgenden zweiten textanalytischen Teil zur Anwendung.

II. Teil: Textanalytischer Teil

Schulbücher stellen eine zentrale Grundlage der Unterrichtsplanung vor allem junger Lehrpersonen dar – so auch das Religionsbuch. Deshalb ist es in vielen Fällen auch die erste Anlaufstelle, um Unterrichtsprogramme über das Ende des Lebens zu planen. Demnach ist es für Lehrpersonen hilfreich, wenn man eines der Religionsbücher heranzieht, zu wissen, welche Kriterien das jeweilige Kapitel erfüllt und welche Aspekte möglicherweise offen bleiben und somit durch die Anwendung von zusätzlichem Material abgedeckt werden sollten. Es geht also darum, sowohl die Stärken als auch mögliche Lücken bzw. Schwächen der jeweiligen Religionsbücher herauszuarbeiten. Es sei vorausgeschickt, dass ein konkretes Religionsbuch, aufgrund der Fülle der Kriterien und der geringen Seitenzahl der Kapitel, kaum *alle* Kriterien erfüllen kann. Es wird also an die Bücher nicht der Anspruch gestellt, allen möglichen Kriterien zu entsprechen. Vielmehr geht es darum, jeweilige Akzentuierungen herauszuarbeiten. Für den Lehrplan gilt, dass auch andere Kapitel die hier beschriebenen Kompetenzen in den Blick nehmen – also wird auch hier kein Anspruch auf Vollständigkeit gestellt.

Die Religionsbuchanalyse stellt den zentralen Inhalt des textanalytischen Teils II dar. Diese Methode basiert auf Martina Plieths Analyse von konkreten Kinderbüchern zum Thema „Sterben und Tod“ im Jahr 2001.¹⁵⁵ Es wird nun ein Kriterienkatalog basierend auf den Zusammenfassungen der für die Kriterienanalyse relevanten Erkenntnisse jedes Abschnitts erarbeitet, bevor dieser auf approbierte Religionsbücher (Volksschule, Sekundarstufe I, Sekundarstufe II) des Katholischen Religionsunterrichts in Österreich angewendet wird.

3. Kriterienkatalog

Basierend auf den in Teil I vorgestellten Informationen, sowohl über die Entwicklung der Todesvorstellungen als auch allgemeine religionspädagogische Grundsätze zum Thema „Unterricht über den Tod“, lassen sich einige Kriterien für eine Religionsbuchanalyse formulieren. Ein Kriterium besteht jeweils aus einer allgemeinen Definition sowie Subkriterien, an welchen die (nicht) Erfüllung eines Kriteriums feststellbar ist. Einige Kriterien sind für alle Altersstufen von Relevanz, während andere nur eine

¹⁵⁵ PLIETH, Kind 136-226.

spezifische Schulstufe betreffen. Im letzteren Fall sind die Subkriterien jeweils einer Altersstufe, wie angegeben, zuzuordnen.

Kriterium I: *Das Material entspricht der kognitiven Reife und damit verbunden der Entwicklung der Todesvorstellungen der SchülerInnen insbesondere im Hinblick auf die vier Dimensionen Irreversibilität, Nonfunktionalität, Universalität und Kausalität sowie den Ergebnissen der Studien in der jeweiligen Altersstufe: Das Buchkapitel...*

Frage: Wie viel Raum wird dem Thema „Tod“ gewidmet, um das Interesse der SchülerInnen zu befriedigen?

a. beinhaltet Informationen zum christlichen Auferstehungsglauben.
--

b. bietet den SchülerInnen die Möglichkeit, sich reflexiv mit ihrem persönlichen Jenseitsglauben auseinanderzusetzen.

Nur Grundschule:

c. beschäftigt sich mit Ritualen rund um den Tod.

d. widmet sich dem „Danach“.

e. nimmt in den Blick, dass die SchülerInnen die vier Komponenten des Todeskonzepts (ziemlich) fassen können.

f. berücksichtigt, dass die Todesthematik bei den SchülerInnen Angst auslösen kann.

g. nimmt Rückbezug auf biblische Texte.

h. bietet den SchülerInnen verbale sowie nonverbale Möglichkeiten, von ihren eigenen Erfahrungen rund um das Ende des Lebens zu erzählen.

i. Frage: Beschäftigt sich das Religionsbuch sowohl mit naturwissenschaftlichen als auch mit religiösen Denkweisen?

Nur Sekundarstufe I:

c. regt die SchülerInnen zum Philosophieren über das „Danach“ sowie über den Sinn des Lebens an.
--

d. nimmt die Pluralität sowie Heterogenität der Todes- und Jenseitsvorstellungen der SchülerInnen in den Blick.

Nur Sekundarstufe II:

c. nimmt die Pluralität sowie Heterogenität der Todes- und Jenseitsvorstellungen der SchülerInnen in den Blick.

d. bietet Möglichkeiten, über das Thema „Tod“ in Dialog zu treten.
--

Kriterium II: Das Material erfüllt die Inhalte des Lehrplans und hilft den SchülerInnen, die jeweiligen Kompetenzen bzw. Ziele zu erreichen: Das Buchkapitel...¹⁵⁶

Nur Grundschule:

a. ermöglicht den SchülerInnen Widerfahrnisse des Lebens wahrzunehmen und im Licht christlicher Hoffnung zu deuten.

b. hilft den SchülerInnen Glück und Unglück, Enttäuschungen und Hoffnungen in ihrem Leben wahrzunehmen.

Nur Sekundarstufe I:

a. macht die SchülerInnen aufmerksam, Schuld, Leid und Tod im persönlichen Leben und in der Gesellschaft wahrzunehmen.
--

b. macht die SchülerInnen mit unterschiedlichen Bewältigungsversuchen und Sinndeutungen, die mit der befreienden Wirkung des Lebens, des Sterbens und der Auferstehung Jesu in Beziehung gesetzt werden, bekannt.

c. zeigt die befreiende Botschaft der Auferweckung Jesu für unser Leben auf.
--

d. thematisiert Spuren der Auferstehung (Symbole von Tod und Auferstehung) in unserem Alltag.

e. zeigt Bewältigungsstrategien von Alltags- und Grenzsituationen auf.
--

Nur Sekundarstufe II:

a. bietet den SchülerInnen die Möglichkeit, den persönlichen und gesellschaftlichen Umgang mit Unheil, Leid und Tod zur Sprache zu bringen und leitet sie, diese mit der Botschaft von Leben, Sterben, Auferweckung und Wiederkunft Jesus in Beziehung setzen zu können.
--

b. öffnet den Blick für Heils- und Unheilserfahrungen.
--

c. zeigt Wege der Lebensgestaltung und Daseinsbewältigung auf.
--

d. macht die SchülerInnen mit der Erlösung durch Jesus den Christus vertraut.

e. nimmt das unterschiedliche Ausmaß kirchlicher Sozialisation und religiöser Erfahrungen der SchülerInnen durch Differenzierung und Individualisierung ernst.
--

¹⁵⁶ Die Formulierungen der Kriterien sind aus den jeweiligen Lehrplänen übernommen.

Kriterium III: Das Buchkapitel entspricht grundsätzlichen didaktischen Überlegungen hinsichtlich des Umgangs mit dem Thema „Tod“ im Religionsunterricht: Das Buchkapitel...

a. beinhaltet unterschiedliche Zugänge hinsichtlich des Themas „Tod“.
b. lässt Raum für Ängste sowie Fragen der SchülerInnen.
c. bietet die Möglichkeit, sich reflexiv mit den eigenen Vorstellungen über den Tod anderer sowie über den eigenen Tod auseinanderzusetzen.

Kriterium IV: Das Unterrichtsmaterial arbeitet auf die Ziele des Unterrichts über die Todesthematik hin und nutzt die Chancen, welche dieser mit sich bringt: Das Buchkapitel...

a. unterstreicht die Realität des Todes und macht deutlich, dass Verlusterfahrungen zum Leben gehören.
b. bietet Impulse, die Möglichkeiten der Trauer – sowie Verlustverarbeitung aufzeigen (Handlungsbereich).
c. vermittelt Wissen in Bezug auf unterschiedliche theologische sowie philosophische Konzeptionen (kognitiver Bereich).
d. bietet den SchülerInnen Möglichkeiten, sich mit ihren Gefühlen rund um das Thema „Sterben und Tod“ auseinanderzusetzen (emotionaler Bereich).
e. zeigt eine hoffnungsspendende Perspektive, die über den Tod hinausreicht, auf.

Kriterium V: Die Sprache des Lehrbuchs ist im Zusammenhang mit dem Thema „Tod und Sterben“ adäquat gewählt. Das Buchkapitel...

a. macht von den zentralen Begriffen „Himmel“ und „Seele“ entsprechend dem Entwicklungsstand der SchülerInnen Gebrauch.
b. verwendet eine klare Sprache.
Frage: Werden Metaphern aus der Natur verwendet?
Frage: Welche Begriffe werden verwendet, um auf das „Danach“ zu verweisen?

4. Religionsbuchanalyse

In diesem Abschnitt wird nun das jeweilige Kapitel eines Religionsbuchs, das sich mit dem Thema „Tod“ beschäftigt, anhand der oben formulierten Kriterien analysiert. Dabei sind folgende Fragen leitend: Welche Akzentuierungen werden gesetzt? Auf

welche Art und Weise wird ein Kriterium erfüllt? Gibt es Leerstellen? Was gilt es zu beachten, wenn ich dieses Material anwende?

4.1. Grundschule

Was die Religionslehrbücher der Grundschule betrifft, ist derzeit eine große Übergangsphase zu beobachten. Beide approbierten Schulbuchreihen werden von neuen, nämlich „Fragen und Antworten suchen und finden“ sowie „Religion entdecken/begegnen/fragen/erkunden“ abgelöst. Die Bücher für die vierte Klasse sind dieses Schuljahr 2018/19 neu in Verwendung. Diese werden nun näher vorgestellt.

4.1.1. Fragen und Antworten suchen und finden

Das Schulbuch „Fragen und Antworten suchen und finden“ ist erst 2018 in Wien erschienen und löst das Lehrbuch „Du traust mir was zu“, welches seit 1997 in Verwendung ist, ab. Eines von 16 Kapiteln trägt den Titel „Im Unglück nicht allein“. Da das Eintreten des Todes, obwohl darauf nicht explizit Bezug genommen wird, ein möglicher Unglücksfall sein kann, wird im Zuge der Analyse auf dieses Kapitel eingegangen. Auffallend ist, dass die Auferstehung in diesem Kapitel keine Rolle spielt. Auf diese wird im Rahmen der Kompetenz „Die Bedeutung Jesu und Leit motive des Christentums entdecken und verstehen“ im Lehrbuch der dritten Schulstufe verwiesen.¹⁵⁷ Somit sei vorausgeschickt, dass auf das Wissen der dritten Klasse zurückgegriffen oder bei Bedarf noch einmal wiederholt werden kann, um einige Lücken, welche der Kriterienkatalog aufweist, zu füllen.

Kriterium I: Das Buchkapitel...

Frage: Wie viel Raum wird dem Thema „Tod“ gewidmet, um das Interesse der SchülerInnen zu befriedigen?

Das Kapitel besteht aus acht Seiten, welche dem Thema „Unglück“ gewidmet sind. Die Unterüberschriften lauten: „Schreckliche Nachrichten“, „Die Geschichte von Ijob“, „Herausgefordert“ sowie „Im Spiegel“. Das Thema „Tod“ kommt explizit nicht vor. Da diese Thematik jedoch einen Spezialfall von Unglück darstellen kann, beschäftigt sich dieses Kapitel somit implizit auch mit dem Ende des Lebens. Es ist also nicht

¹⁵⁷ LEHRPLAN VOLKSSCHULE, 19.

unwahrscheinlich, dass im Zuge der vielen Reflexionsaufgaben, welche das Buch bietet, von den Lernenden das Thema „Tod“ aufgenommen wird.

a. beinhaltet Informationen zum christlichen Auferstehungsglauben.

Wie bereits in der Einführung erwähnt, wird in diesem Buchkapitel nicht auf die Auferstehung Bezug genommen. Somit lassen sich auch keine Informationen zum christlichen Auferstehungsglauben finden.

b. bietet den SchülerInnen die Möglichkeit, sich reflexiv mit ihrem persönlichen Jenseitsglauben auseinanderzusetzen.

Im Zuge vieler Reflexionsaufgaben über die Unglücks- oder eben auch Glücksthematik, welche im Laufe der Kriterienanalyse konkreter vorgestellt werden, kann das Thema „Jenseits“ auftauchen. Es obliegt also der Lehrperson, dies in den Unterricht mitaufzunehmen. Das Buch selbst unterlässt aber einen konkreten Auftrag an die SchülerInnen, sich mit ihrem Jenseitsglauben auseinanderzusetzen.

c. beschäftigt sich mit Ritualen rund um den Tod.

In diesem Buchkapitel werden keine Rituale, welche im Zusammenhang mit dem Tod typischerweise in Verbindung gebracht werden, genannt.

d. widmet sich dem „Danach“.

Wie bereits oben erwähnt, unterlässt das Buch einen konkreten Arbeitsauftrag, der die SchülerInnen zum Nachdenken über das Jenseits anleitet. Ebenso werden explizite Aussagen über ein „Danach“ ausgespart.

e. nimmt in den Blick, dass die SchülerInnen die vier Komponenten des Todeskonzepts (ziemlich) fassen können.

Da auf den Tod nicht direkt eingegangen wird, kann nicht herausgelesen werden, in wie fern davon ausgegangen wird, dass die SchülerInnen die vier Komponenten des Todeskonzepts (ziemlich) fassen können.

f. berücksichtigt, dass die Todesthematik bei den SchülerInnen Angst auslösen kann.

Im Anschluss an die „Schreckliche Nachrichten“ Geschichte, welche vom glimpflich ausgehenden Unfall eines Klassenkollegen berichtet, werden die SchülerInnen aufgefordert, bei Interesse über ihre eigenen Unglücks- sowie Leiderfahrungen zu berichten

(S.79). Durch den Hinweis, dass diese Aufgabe auf Freiwilligenbasis beruht, wird auf mögliche Ängste Rücksicht genommen. Falls die SchülerInnen negative Erfahrungen gemacht haben, werden sie nicht aufgefordert, diese wieder in Erinnerung zu rufen. Umso wichtiger ist es dann aber, das hoffnungsspendende Element in den Vordergrund zu stellen, um die SchülerInnen auf zukünftige Erfahrungen, welche ebenfalls wieder Angst auslösen könnten, vorzubereiten.

g. nimmt Rückbezug auf biblische Texte.

Das Buchkapitel nimmt auf die Geschichte von Ijob im Hinblick auf Leid- und Unglückserfahrungen Bezug. Ein Teil der Darstellung der Bibelgeschichte besteht aus Bibelzitat, während ein anderer Teil frei nacherzählt wird (S.80-81). Ebenso findet sich auf der Titelseite des Kapitels ein Bibelvers, nämlich Ps 22,2a, welcher auf das Unverständnis des Handelns Gottes anspielt: „Mein Gott, mein Gott warum hast du mich verlassen?“ (S.77).

h. bietet den SchülerInnen verbale sowie nonverbale Möglichkeiten, von ihren Erfahrungen rund um das Ende des Lebens zu erzählen.

Im Anschluss an die Geschichte „Schreckliche Nachrichten“ werden die SchülerInnen aufgefordert darüber nachzudenken, ob sie selbst schon einmal Unglück und Leid erfahren haben. Die AutorInnen merken jedoch an: „Erzähle davon, wenn du willst“ (S.79). Insofern wird den SchülerInnen die Möglichkeit geboten, von ihren Erfahrungen von Unglück, was auch ein Todesfall sein kann, auf verbale Art und Weise zu erzählen. Es bleibt aber bei der Möglichkeit – es ist kein Zwang. Es obliegt der Lehrperson den SchülerInnen zusätzliche Angebote zu bieten, um mit nonverbalen Mitteln von ihren Erlebnissen zu berichten.

Frage: Beschäftigt sich das Religionsbuch sowohl mit naturwissenschaftlichen als auch mit religiösen Denkweisen?

In diesem Buchkapitel werden im konkreten Zusammenhang mit dem Thema „Tod“ beide Denkweisen ausgespart.

Kriterium II: Das Buchkapitel...

- a. *ermöglicht den SchülerInnen Widerfahrnisse des Lebens wahrzunehmen und im Licht christlicher Hoffnung zu deuten.*

Im Zuge der Reflexionsaufgaben über die Geschichte „Schreckliche Nachrichten“ wird auch die Frage gestellt, wer oder was den SchülerInnen in Unglücks- oder Leidsituationen geholfen hat. Dass einem immer jemand hilft, gibt große Hoffnung. Dieser Jemand kann Gott sein – denn auch wir können durch unser Handeln, durch unser Helfen und Trösten Gott lebendig werden lassen.

- b. *hilft den SchülerInnen Glück und Unglück, Enttäuschungen und Hoffnungen in ihrem Leben wahrzunehmen.*

Die authentische Geschichte „Schreckliche Nachrichten“ macht die SchülerInnen auf mögliche Unglücks- sowie Glückserfahrungen aufmerksam. In der anschließenden Reflexionsaufgabe werden sie aufgefordert, ihre eigenen Erfahrungen zu erzählen. Eine konkrete Frage lautet: „Wer oder was hat dir geholfen?“ – dadurch werden sie angeregt, ebenso über Hoffnungspunkte und unterstützende Kräfte in ihrem Leben nachzudenken (S.78-79). Weiter hinten im Buchkapitel wird auch auf das Glück Bezug genommen. Die SchülerInnen sollen folgenden Satz ergänzen: „Glücklich bin ich, wenn...“ (S.83).

Kriterium III: Das Buchkapitel...

- a. *beinhaltet unterschiedliche Zugänge hinsichtlich des Themas „Tod“.*

Sowohl die im Buchkapitel enthaltenen Bilder (z.B.: im Dunkel hell leuchtende Kerze) als auch die Geschichte „Schreckliche Nachrichten“, die Ijobsgeschichte sowie die unterschiedlichen Reflexionsaufgaben können Zugänge zum Thema „Tod“ darstellen. Im Buch wird dies jedoch nicht explizit erwähnt. Es obliegt somit der Kreativität der Lehrperson, diese unterschiedlichen Materialien auch als Überleitung zum Thema „Tod“ zu nutzen.

- b. *lässt Raum für Ängste sowie Fragen der SchülerInnen.*

Die Reflexionsaufgaben im Anschluss an die Geschichte „Schreckliche Nachrichten“ beinhalten auch die Frage: „Welche Fragen sind dir gekommen?“ (S.79). Insofern werden die SchülerInnen direkt aufgefordert, Offenes zu formulieren und ihren Fragen somit Raum zu geben.

- c. *bietet die Möglichkeit, sich reflexiv mit den eigenen Vorstellungen über den Tod anderer sowie über den eigenen Tod auseinanderzusetzen.*

Die AutorInnen bieten keine explizite Möglichkeit, sich mit dem eigenen Tod oder dem Tod anderer auseinanderzusetzen. Wie schon erwähnt, bieten die im Buch enthaltenen Materialien, wie Bilder, eine gute Grundlage dazu. Diese können also von der Lehrperson herangezogen werden.

Kriterium IV: Das Buchkapitel...

- a. *unterstreicht die Realität des Todes und macht deutlich, dass Verlusterfahrungen zum Leben gehören.*

Da die Geschichte „Schreckliche Nachrichten“ sehr authentisch (Autounfall eines Klassenkollegen sowie dessen Mutter) formuliert ist, zeigt sie den SchülerInnen auf, wie real solche Unglücksfälle auch in ihrem eigenen Leben sein können. Die Geschichte berichtet zwar nicht direkt vom Tod, jedoch wird deutlich, dass der Unfall genauso hätte tödlich ausgehen können (S.79).

- b. *bietet Impulse, die Möglichkeiten der Trauer – sowie Verlustverarbeitung aufzuzeigen (Handlungsbereich).*

In der Geschichte „Schreckliche Nachrichten“ wird eine Möglichkeit aufgezeigt, anderen in ihrer Trauer beizustehen. In der Klassengemeinschaft wird eine Kerze angezündet und Bitten an den guten Gott für die beiden Betroffenen auf bunte Zettelchen formuliert, welche ihnen auch übergeben werden (S.79). Es waren zwar in diesem Fall Genesungswünsche, die verfasst wurden, aufmunternde Worte können jedoch genauso für trauernde Menschen geschrieben werden. Im Anschluss an die Geschichte von Ijob sollen die SchülerInnen darüber reflektieren, ob sie selbst schon einmal jemanden getröstet haben bzw. wie es ihnen dabei ergangen ist (S.81). Durch eine mögliche Besprechung im Plenum, könnte hier eine ganze Liste an Möglichkeiten, Menschen zu trösten, entstehen. Optionen, mit der eigenen Trauer umzugehen, werden im Buchkapitel nicht aufgegriffen.

- c. *vermittelt Wissen in Bezug auf unterschiedliche theologische sowie philosophische Konzeptionen (kognitiver Bereich).*

Im Zusammenhang mit der Geschichte von Ijob werden wichtige Aussagen über zentrale theologische Konzeptionen gemacht: So wird zum Beispiel ausgedrückt, dass

man Gottes Wege nicht mit menschlichem Verstand begreifen kann, im Vertrauen jedoch stets bei ihm geborgen ist (S.81).

d. *bietet den SchülerInnen Möglichkeiten, sich mit ihren Gefühlen rund um das Thema „Sterben und Tod“ auseinanderzusetzen (emotionaler Bereich).*

In den Reflexionsaufgaben zu der Geschichte von Ijob findet sich die Frage: „Wie ist Ijob zumute, als ihn das Unglück trifft?“ (S.81). Insofern geht es darum, die Gefühle des Ijob herauszuarbeiten. Die SchülerInnen werden zwar nicht direkt aufgefordert, sich mit ihren eigenen Emotionen auseinanderzusetzen, dennoch könnte diese Übung als Überleitung dazu dienen. Einmal mehr geht es in dieser Arbeitsaufgabe allgemein um Unglück und nicht explizit um Tod, wobei ein Todesfall eben eine leidvolle Situation darstellen kann.

e. *zeigt eine hoffnungsspendende Perspektive, die über den Tod hinausreicht, auf.*

Bereits der Titel des Kapitels, nämlich „Im Unglück nicht allein“, enthält etwas Hoffnungsvolles. Wir sind nicht allein – auch nicht im Unglück (S.77). Die Aussage „im Vertrauen ist man bei ihm geborgen“ spendet ebenfalls große Hoffnung (S.81). Der konkrete Verweis darauf, dass es nach dem Tod weitergeht, wird von den AutorInnen jedoch nicht explizit aufgegriffen.

Kriterium V: Das Buchkapitel:

a. *macht von den zentralen Begriffen „Himmel“ und „Seele“ entsprechend dem Entwicklungsstand der SchülerInnen Gebrauch.*

Da das Buchkapitel darauf verzichtet, direkt auf die Themen „Tod und Sterben“ sowie ein „Leben nach dem Tod“ einzugehen, werden auch die Begriffe „Himmel“ und ebenso „Seele“ gänzlich ausgespart.

b. *verwendet eine klare Sprache.*

Wie schon erwähnt, kommt eine direkte Auseinandersetzung mit dem Thema „Tod und Sterben“ im Buch nicht vor. Insofern kann in diesem Zusammenhang auch keine klare Sprache verwendet werden. Allgemein wird in dem Buch aber dennoch darauf geachtet, die Dinge klar zu formulieren. Ein paar Beispiele seien hier angebracht: „Wenn Menschen großes Leid erfahren, klagen sie meist bitterlich über ihr Schicksal und verlieren oft ihren Glauben an Gott“ (S.80), „Ijob ermutigt uns, auch mit Gott zu streiten:

Man darf ihn anklagen, anschreien, seine ganze Enttäuschung ihm entgegenschleudern“ (S.81) und „Auch Jesus kennt Glück und Unglück“ (S.84).

Frage: Werden Metaphern aus der Natur verwendet?

Die AutorInnen verzichten gänzlich auf Vergleiche. Das Thema Auferstehung kommt nicht vor, also werden auch hier keine Metaphern aus der Natur verwendet.

Frage: Welche Begriffe werden verwendet, um auf das „Danach“ zu verweisen?

Wie schon erwähnt, gehen die AutorInnen nicht direkt auf die Thematik rund um das Sterben ein. Insofern wird auch mit keinen Begriffen auf das „Danach“ verwiesen.

4.1.2. Erkunden und gestalten

Das Buch „erkunden und gestalten“ ist seit 2018 als Religionsbuch für den Katholischen Religionsunterricht an Grundschulen in Gebrauch. Das fünfte von acht Kapiteln „Glück und Unglück wahrnehmen. Auf Leben hoffen“ wird im Folgenden nun einer Analyse unterzogen.

Kriterium I: Das Buchkapitel...

Frage: Wie viel Raum wird dem Thema „Tod“ gewidmet, um das Interesse der SchülerInnen zu befriedigen?

Auf 14 Seiten (73-86) beschäftigt sich dieses Buch mit dem Thema „Glück und Unglück wahrnehmen. Auf Leben hoffen“. Die Unterüberschriften lauten: „Auf der Suche nach Glück“, „Die vielen Seiten des Glücks“, „Glück und Unglück“, „Von Leid und Tod umgeben“, „Karfreitag: Gott, wo bist du?“ sowie „Ostern: Tod wird gewandelt in Leben“.

a. beinhaltet Informationen zum christlichen Auferstehungsglauben.

Am Ende des Kapitels befindet sich ein abstraktes Bild, welches in positiven, hellen Farben gehalten ist und dadurch Hoffnung ausstrahlt. Darunter steht eine in rot verfasste zentrale Aussage über den christlichen Auferstehungsglauben: „Wir sind mit ihm gestorben und werden mit ihm auferstehen“ (S.85). Die Unterkapitelüberschrift „Ostern: Tod wird gewandelt in Leben – Auferstehung feiern“ beschreibt ebenfalls worum es beim Auferstehungsglauben geht (S.84).

b. bietet den SchülerInnen die Möglichkeit, sich reflexiv mit ihrem persönlichen Jenseitsglauben auseinanderzusetzen.

Das hoffnungsvolle helle zur Auferstehung passende Bild auf der vorletzten Seite des Kapitels (S.85) lädt dazu ein, über das Jenseits zu reflektieren. Ein konkreter Arbeitsauftrag lautet: „Titel für das Bild [...] finden und damit Ostergrußkarten gestalten“ (S.84). Im Zuge dieser Übung werden die SchülerInnen eingeladen, sich mit ihrem Jenseitsglauben reflexiv auseinanderzusetzen. Es obliegt der Lehrperson noch zusätzliche Arbeitsaufträge im Zusammenhang mit diesem Bild zu formulieren, um das Reflektieren über das Jenseits gezielter in den Mittelpunkt zu rücken.

c. beschäftigt sich mit Ritualen rund um den Tod.

Das Buchkapitel geht nicht auf Rituale, die rund um den Tod durchgeführt werden, ein.

d. widmet sich dem „Danach“.

Obwohl im Buch von der Auferstehung die Rede ist, wird auf kein „Danach“ bzw. neues, anderes Leben Bezug genommen.

e. nimmt in den Blick, dass die SchülerInnen die vier Komponenten des Todeskonzepts (ziemlich) fassen können.

Der Begriff „Tod“ selbst kommt in dem Buchkapitel nur wenige Male vor. Insofern ist es schwierig zu beurteilen, ob darauf eingegangen wird, dass die SchülerInnen die vier Komponenten des Todeskonzepts (ziemlich) fassen können. Wenn aber vom Ende des Lebens die Rede ist, dann so, als würde das kindliche Todeskonzept bereits ziemlich jenem der Erwachsenen ähneln. Als Beispiel sei eine Aussage über den spanischen Bürgerkrieg genannt: „Es war die erste totale Vernichtung einer schutzlosen Bevölkerung mit moderner Kriegstechnik“ (S.80).

f. berücksichtigt, dass die Todesthematik bei den SchülerInnen Angst auslösen kann.

Im Hinblick auf Unglücksmomente werden die Lernenden aufgefordert eine „Klagemauer“ zu gestalten, wo sie ihr Leid, ihre Sorgen sowie Ängste und Fragen benennen können (S.78). Insofern wird den Ängsten der SchülerInnen Raum gegeben. Es liegt an der Lehrperson, diese Ängste wahrzunehmen und wenn möglich, diese auch zu lindern.

g. nimmt Rückbezug auf biblische Texte.

Im Zusammenhang mit dem Thema „Glück“ wird auf Psalm 118,24 Bezug genommen. Dieser ist im Buch gemeinsam mit Fotos, welche glückliche Kinder darstellen, abgedruckt (S.75). Im Hinblick auf die Frage „Wie lange noch, Herr, vergisst du mich?“ wird auf Psalm 13,2-3a.4.6 verwiesen. Dieser Psalm ist auch im Buch beinhaltet (S.79). Es lässt sich darüber hinaus auch ein Meditationstext, welcher auf einem ähnlichen Psalm, nämlich 22, beruht, finden (S.83). Auch im Bezug auf „trotzdem auf Gott vertrauen“ spielt eine biblische Geschichte eine essentielle Rolle, nämlich die Ijobsgeschichte, welche im Buch nacherzählt wird (S.81). Außerdem wird im Unterkapitel über die Auferstehung das Osterevangelium nach Matthäus (28,1-8) präsentiert (S.84).

h. Bietet den SchülerInnen verbale sowie nonverbale Möglichkeiten, von ihren Erfahrungen rund um das Ende des Lebens zu erzählen.

Im Zuge der Auseinandersetzung mit Glücks- sowie Unglücksmomenten werden die SchülerInnen aufgefordert, mit bunten Fäden sowie Worten das Auf und Ab ihres Lebens darzustellen (S.78). Die Worte bieten also eine verbale, die Fäden eine nonverbale Möglichkeit, sich mit Unglück, eben auch mit dem Tod, auseinanderzusetzen.

Frage: Beschäftigt sich das Religionsbuch sowohl mit naturwissenschaftlichen als auch mit religiösen Denkweisen?

Auf den Tod ganz konkret wird in diesem Buchkapitel nur am Rande eingegangen. Insofern finden sich keine naturwissenschaftlichen Überlegungen zu diesem Thema. Religiöse Denkweisen werden in kurzen Aussagen im Zusammenhang mit der Auferstehung präsentiert.

Kriterium II: Das Buchkapitel...

a. ermöglicht den SchülerInnen Widerfahrnisse des Lebens wahrzunehmen und im Licht christlicher Hoffnung zu deuten.

Im Zusammenhang mit den vielen Seiten des Glücks sollen die SchülerInnen überlegen, wo „Menschen Glück durch die Begegnung mit Gott/Jesus“ erfahren (S.76). Insofern geht es nicht nur darum, Glücksmomente herauszuarbeiten, sondern diese auch mit christlicher Hoffnung, mit Jesus Christus, in Verbindung zu bringen. Im Unterkapitel „Von Leid und Tod umgeben“ findet sich das Bild „Guernica“ von Pablo Picasso, welches von der Vernichtung im spanischen Bürgerkrieg handelt. Der Auftrag ist nun,

Elemente der Hoffnung aus dem Bild herauszufiltern bzw. „[m]it einem Ausschnitt des Bildes [...] ein Hoffnungsbild [zu] gestalten“ (S.80). Auch hier geht es darum, Widerfahrnisse des Lebens wahrzunehmen und sie im Licht christlicher Hoffnung zu deuten.

b. hilft den SchülerInnen Glück und Unglück, Enttäuschungen und Hoffnungen in ihrem Leben wahrzunehmen.

Im Unterkapitel „Auf der Suche nach Glück“ werden die SchülerInnen aufgefordert, eine Glückscollage mit Bildern sowie Berichten aus Zeitungen zu gestalten (S.74). Dadurch nehmen sie Glückserfahrungen in der Gesellschaft, die vielleicht teilweise auch ihren eigenen entsprechen, wahr. Außerdem wird vorgeschlagen „[d]as Schulhaus mit Glücksworten und Zitaten [zu] schmücken“ (S.74). Hierbei können die Lernenden ihre eigenen glücklichen Erfahrungen ins Bewusstsein rufen und diese auch zu Papier bringen. Im darauffolgenden Unterkapitel „Glück und Unglück“ wird einen Schritt weitergegangen. Nun geht es darum, beides, Glück und Unglück, sowie Enttäuschungen zu benennen. Es soll über Glücksmomente, Niederlagen, Missgeschicke reflektiert sowie das Auf und Ab des Lebens mit bunten Fäden und Worten dargestellt werden (S.78). Es geht im Buchkapitel auch darum, deutlich Hoffnungen zu benennen. Die SchülerInnen werden aufgefordert, festzuhalten was ihnen Hoffnung gibt, wenn sie traurig sind (S.82).

Kriterium III: Das Buchkapitel...

a. beinhaltet unterschiedliche Zugänge hinsichtlich des Themas „Tod“.

Im Buch lassen sich unterschiedliche Zugänge zu diesem Thema finden: ein Zugang ist jener über Unglückserfahrungen. Unterschiedliche Reflexionsaufgaben bieten den SchülerInnen die Möglichkeit, sich mit dem Thema „Tod“ in ihrem Leben auseinanderzusetzen (S.78). Ein anderer Zugang, welcher sich unter dem Kapitel „Von Leid und Tod umgeben“ finden lässt, ist jener, welcher eine gesellschaftliche Katastrophe, nämlich „die erste totale Vernichtung einer schutzlosen Bevölkerung mit moderner Kriegstechnik“ im spanischen Bürgerkrieg, in den Blick nimmt (S.80). Auf diese Katastrophe wird in Form von Text und Bild Bezug genommen. Die Reflexionsaufgaben beinhalten besonders das Nachdenken darüber, wozu uns dieses Geschehen ermahnt bzw. welche Elemente der Hoffnung darin stecken könnten. Einen letzten Zugang stellt die Bilderinterpretation des abstrakten Auferstehungsbildes am Ende des Buchkapitels dar (S.85).

b. *lässt Raum für Ängste sowie Fragen der SchülerInnen.*

Die SchülerInnen werden im Zuge einer Reflexionsaufgabe über Glück und Unglück explizit aufgefordert, ihre Sorgen, Ängste sowie Fragen zu benennen (S.78). Die Aufgabe der Lehrperson ist es, diese nicht leer im Raum stehen zu lassen, sondern in den Unterricht aufzunehmen und darauf einzugehen.

c. *bietet die Möglichkeit, sich reflexiv mit den eigenen Vorstellungen über den Tod anderer sowie über den eigenen Tod auseinanderzusetzen.*

Durch die vielen Reflexionsaufgaben ist es möglich, dass die SchülerInnen über den Tod anderer sowie über den eigenen Tod nachdenken. Jedoch fehlt es an konkreten Arbeitsaufträgen. Hierzu könnte die Lehrperson bei manchen Reflexionsaufgaben noch einen Punkt hinzufügen, um speziell dieses Thema zu fokussieren.

Kriterium IV: Das Buchkapitel...

a. *unterstreicht die Realität des Todes und macht deutlich, dass Verlusterfahrungen zum Leben gehören.*

Im Unterkapitel „Glück und Unglück“ findet sich ein Zitat von dem 10-jährigen Lorenz über das von ihm gemalte Bild: „Der schwarze Zackenstern ist die Trauer, weil mein Opa gestorben ist“ (S.78). Da dieser Lorenz zehn Jahre ist, genau wie die SchülerInnen, stellt er eine Identifikationsfigur für die Lernenden dar. Insofern wird deutlich, dass auch sie jederzeit mit der Todes- bzw. Verlustthematik konfrontiert werden könnten.

b. *bietet Impulse, die Möglichkeiten der Trauer – sowie Verlustverarbeitung aufzeigen (Handlungsbereich).*

Im Buch ist abgebildet, dass der 10-jährige Lorenz seine Trauer, seinen Verlust in einem Bild, bestehend aus unterschiedlich-farbigen Strichen sowie aus einer Frage an Gott, verarbeitet (S.78). Dies könnte eine Inspiration für die SchülerInnen sein. Es geht darum, Momente, die von Trauer und Verlust getragen sind, auf Papier zu bringen und diesen somit Ausdruck zu verleihen.

c. *vermittelt Wissen in Bezug auf unterschiedliche theologische sowie philosophische Konzeptionen (kognitiver Bereich).*

Wie bereits erwähnt, wird in knappen Sätzen bzw. Phrasen darauf eingegangen, was Auferstehung bedeutet. Darüber hinaus wird Wissen hinsichtlich der Bedeutung von Leid präsentiert, so gibt es zum Beispiel vom Menschen verschuldetes sowie

unverschuldetes Leid (S.82). Außerdem kommt ein zentraler theologischer Begriff, nämlich „Geheimnis“, vor. Es heißt: „Nicht nur das Gute und das Glück, sondern auch Unglück und Leid bleiben ein Geheimnis“ (S.82).

d. *bietet den SchülerInnen Möglichkeiten, sich mit ihren Gefühlen rund um das Thema „Sterben und Tod“ auseinanderzusetzen (emotionaler Bereich).*

Das Buchkapitel beinhaltet keinen klaren Arbeitsauftrag, sich mit Gefühlen auseinanderzusetzen. Dennoch bieten einige Texte bzw. Bilder des Buches eine gute Grundlage dafür. So zum Beispiel das Bild über die Auferstehung oder auch die Bilder über den spanischen Bürgerkrieg (S.80; 85). Lehrpersonen können dieses Material nützen und einen Arbeitsauftrag, welcher die Gefühle der SchülerInnen in den Blick nimmt, verfassen.

e. *zeigt eine hoffnungsspendende Perspektive, die über den Tod hinausreicht, auf.*

Bereits im Titel des Kapitels, nämlich „Glück und Unglück wahrnehmen. Auf Leben hoffen.“ wird das Moment der Hoffnung auf ein (neues, anderes) Leben angesprochen. In einem Untertitel „im Kreuz Hoffnung finden“ wird ebenfalls auf das christliche hoffnungsspendende Gedankengut verwiesen. Die AutorInnen machen deutlich: „Der Glaube lässt uns bei Gott schützend Hilfe suchen und finden“ (S.82). Das Buchkapitel lässt außerdem nicht dem Leid, sondern der Hoffnung das letzte Wort, denn es schließt mit dem hellen, positiven, hoffnungsvollen, die Auferstehung repräsentierenden Bild ab (S.85).

Kriterium V: Das Buchkapitel:

a. *macht von den zentralen Begriffen „Himmel“ und „Seele“ entsprechend dem Entwicklungsstand der SchülerInnen Gebrauch.*

Obwohl sich das Buch direkt mit der Auferstehung beschäftigt, werden die Begriffe „Himmel“ sowie „Seele“ gänzlich ausgespart.

b. *verwendet eine klare Sprache.*

Das Buchkapitel beschreibt deutlich, wie ein Todesfall ein Leben verändern kann: „Wenn Leid, Krankheit oder Tod das Leben der Menschen durchkreuzen, dann gerät alles aus den Fugen. Menschen schreien, weinen, werden zornig oder stumm vor Schmerz und ziehen sich zurück. Sie fragen: Warum hat es gerade mich getroffen? Wie kann ich weiterleben? Wer kommt mir zu Hilfe?“ (S.82). Insofern werden

Euphemismen ausgespart, denn die Trauer, Wut und Angst, welche mit einem Todesfall verbunden sein können, werden beim Namen genannt.

Frage: Werden Metaphern aus der Natur verwendet?

Im Zusammenhang mit der Auferstehung werden die SchülerInnen aufgefordert, „Wandlungsbilder und Geschichten in Natur, Kultur, Bräuchen... [zu] finden, gestalten, besprechen“ (S.84). Insofern geht es darum, Vergleiche für ein neues, anderes Leben aus der Natur zu finden.

Frage: Welche Begriffe werden verwendet, um auf das „Danach“ zu verweisen?

Die Auferstehung spielt in den letzten Seiten des Buchkapitels eine große Rolle. Darauf, wohin die Auferstehung führt, wird jedoch nicht eingegangen. Demnach werden keine Begriffe verwendet, um auf das „Danach“ zu verweisen.

4.2. Sekundarstufe I

Die beiden Schulbücher für die vierte Klasse AHS/NMS, welche im Zuge der Kriterienanalyse im Anschluss näher betrachtet werden, wurden fast zeitgleich vor etwa 15 Jahren für den Katholischen Religionsunterricht zugelassen. Obwohl sie abgesehen davon noch weitere Ähnlichkeiten aufweisen, unterschieden sie sich doch wesentlich in so manchen Punkten.

4.2.1. Thema Religion

Das Schulbuch „Thema Religion“ wird seit 2005 für den Katholischen Religionsunterricht verwendet. Das fünfte von insgesamt zehn Kapiteln trägt den Titel „Stärker als der Tod“ und wird nun näher beleuchtet.

Kriterium I: Das Buchkapitel...

Frage: Wie viel Raum wird dem Thema „Tod“ gewidmet, um das Interesse der SchülerInnen zu befriedigen?

Das Schulbuch widmet der Todesthematik 18 Seiten (89-106), wobei diese in folgende Unterkapitel gegliedert sind: „Phasen des Sterbens“, „Sehnsucht nach dem Leben danach“, „Der Sieger über den Tod“, „Zeugnisse der Auferstehung“ sowie „Die letzten Dinge“. Auf einem Großteil der Seiten lassen sich Sachtexte finden, 7,5 Seiten sind

mit Bildern gefüllt, etwa 2,5 beinhalten Bibel- oder Meditationstexte und auf der letzten Kapitelseite wird eine Zusammenfassung der wichtigsten Fakten geboten.

a. beinhaltet Informationen zum christlichen Auferstehungsglauben.

Das Unterkapitel „Der Sieger über den Tod“ verweist auf Jesus Christus und macht deutlich, dass uns seine Liebe über den Tod hinausträgt und somit neues Leben eröffnet (S.96). Darüber hinaus wird auch auf Bibelstellen, welche die Auferstehung bezeugen (Paulus, Evangelien) Bezug genommen (S.96-100). Einige Perikopen sind abgedruckt (Lk 24,1-12 sowie einige Stellen aus dem 1 Kor) und werden auch genauer erörtert.

b. bietet den SchülerInnen die Möglichkeit, sich reflexiv mit ihrem persönlichen Jenseitsglauben auseinanderzusetzen.

Abgesehen von Bildern sowie Texten, welche zum Philosophieren anregen (siehe Kriterium Ic), verzichten die AutorInnen auf konkrete reflexive Aufgaben, welche die SchülerInnen auffordern, sich mit ihrem Jenseitsglauben auseinanderzusetzen. Insofern findet sich Material, welches sich für Reflexionen eignet, es obliegt jedoch der Lehrperson, konkrete Arbeitsaufträge zu formulieren und somit auch zu entscheiden, auf welche Art und Weise das jeweilige Material reflexiv eingesetzt wird.

c. regt die SchülerInnen zum Philosophieren über das „Danach“ sowie über den Sinn des Lebens an.

Bereits auf der ersten Seite des Kapitels erklären die AutorInnen dass „[d]as Nachdenken über den Tod [...] etwas typisch Menschliches“ ist. „Wir sind wohl die einzigen Wesen, die wissen, dass sie sterben werden“ (S.90). Meines Erachtens wird hier einerseits deutlich gemacht, dass wir über den Tod sowie das „Danach“ philosophieren können und andererseits regen diese Sätze selbst bereits dazu an. Weiters beinhaltet das Buchkapitel fünf meditative Texte, die zum Nachdenken einladen. Zur Illustration sei einer hier angeführt: „Heute ist der erste Tag der Zeit, die uns noch zum Leben bleibt. Es ist der letzte Tag der Zeit, die wir bereits gelebt haben. Lasst uns beides leben – den Anfang und das Ende, frisch und unbefangen wie den Anfang, und so bewusst, als stünden wir an unserem Ende“ (S.92). Darüber hinaus finden Lernende in diesem Kapitel acht großflächige Bilder, von abstrakt bis realistisch, von Munch über Picasso bis Pleydenwurff, welche ebenfalls zum Philosophieren anregen. So wird bereits die Titelseite des Buchkapitels mit einem Bild namens „Christi Abstieg in das

Reich des Todes“ ausgefüllt. Es bleibt aber die Aufgabe der Lehrperson konkrete Aufgaben, die zum Philosophieren anleiten, zu formulieren.

d. nimmt die Pluralität sowie Heterogenität der Todes- und Jenseitsvorstellungen der SchülerInnen in den Blick.

Durch die vielen in diesem Buchkapitel enthaltenen Bilder wird auf unterschiedliche Vorstellungen über den Tod sowie über das Jenseits Bezug genommen. In den Texten wird jedoch die Übermittlung von Faktenwissen fokussiert, während Aufgabenstellungen etc., welche die Pluralität in den Blick nehmen, ausgespart werden.

Kriterium II: Das Buchkapitel...

a. macht die SchülerInnen aufmerksam, Schuld, Leid und Tod im persönlichen Leben und in der Gesellschaft wahrzunehmen.

Die ersten Zeilen des Kapitels weisen darauf hin, dass der Tod unumgänglich ist (S.90). Durch diese Information wird den SchülerInnen deutlich, dass der Tod, das Leid immer wieder in der Gesellschaft vorkommen und leidet sie, dies auch wahrzunehmen. Einen konkreten Arbeitsauftrag, der die SchülerInnen auffordert, über solche Situationen in unserer Gesellschaft nachzudenken, hat das Buch aber nicht zum Inhalt.

b. macht die SchülerInnen mit unterschiedlichen Bewältigungsversuchen und Sinndeutungen, die mit der befreienden Wirkung des Lebens, des Sterbens und der Auferstehung Jesu in Beziehung gesetzt werden, bekannt.

Konkrete Bewältigungsstrategien werden nicht genannt. Die Hoffnung auf die Auferstehung, die klar aus dem Kapitel hervorgeht, hilft uns jedoch, schwierige Situationen zu bewältigen und verleiht ihnen Sinn.

c. zeigt die befreiende Botschaft der Auferweckung Jesu für unser Leben auf.

Die AutorInnen betonen mehrmals, dass durch Christi Auferstehung auch wir auf ein Weiterleben nach dem Tod hoffen dürfen.

d. thematisiert Spuren der Auferstehung (Symbole von Tod und Auferstehung) in unserem Alltag.

In Bezug auf die Auferstehung beschränkt sich das Buchkapitel auf biblische Zeugnisse. Auf Alltagserfahrungen sowie Symbole wird nicht verwiesen.

e. *zeigt Bewältigungsstrategien von Alltags- und Grenzsituationen auf.*

Praktische Bewältigungsstrategien werden von den AutorInnen ausgespart. Das Moment der Hoffnung, das in diesem Kapitel immer wieder betont wird, stellt jedoch eine wichtige Bewältigungsstrategie dar, auch wenn sie nicht eindeutig als diese ausgewiesen wird.

Kriterium III: Das Buchkapitel...

a. *beinhaltet unterschiedliche Zugänge hinsichtlich des Themas „Tod“.*

Den SchülerInnen wird durch die Bild- sowie Textauswahl Variation geboten. Das Buchkapitel beinhaltet neben, wie bereits erwähnt, einer Vielzahl an unterschiedlichsten Bildern diverse Textgattungen, nämlich viele Sachtexte, einige Meditationstexte sowie Bibelstellen. Jedoch lassen sich in diesem Schulbuch keine Arbeitsaufträge finden, wodurch die SchülerInnen auch auf der Methodenebene mit unterschiedlichen Zugängen konfrontiert werden würden.

b. *lässt Raum für Ängste sowie Fragen der SchülerInnen.*

Das Buchkapitel verzichtet gänzlich auf Aufgabenstellungen etc., welche SchülerInnen ermöglichen würden, ihre Ängste und Fragen in den Unterricht einzubringen. Es liegt also auch hier an der Lehrperson, die SchülerInnen aufzufordern, Fragen zu formulieren, um die Thematik tiefer zu beleuchten oder auch Sorgen zu benennen, um diese, wenn möglich, zu lindern oder Hilfestellung zu leisten.

c. *bietet die Möglichkeit, sich reflexiv mit den eigenen Vorstellungen über den Tod anderer sowie über den eigenen Tod auseinanderzusetzen.*

Es sind die Bilder bzw. Meditationstexte, welche die SchülerInnen anregen, sich reflexiv mit diesem Thema auseinanderzusetzen (siehe Kriterium Ib). Das Buch bietet nicht die Möglichkeit, sich explizit mit dem eigenen Tod zu beschäftigen. Hier obliegt es der Lehrperson, vorhandenes Material dahingehend anzuwenden.

Kriterium IV: Das Buchkapitel...

a. *unterstreicht die Realität des Todes und macht deutlich, dass Verlusterfahrungen zum Leben gehören.*

Bereits im ersten Absatz des Kapitels wird durch die klare und direkte Sprache die Realität und Allgegenwärtigkeit des Todes verdeutlicht. Es wird auch aufgezeigt, dass

der Tod nicht nur betagte Menschen betreffen kann, sondern jeden von uns und zu jeder Zeit: „Alles Leben hat ein Ende. Unerbitterlich schreitet unser Leben auf den Tod zu [...]. Der Tod ist allgegenwärtig, er durchkreuzt Lebenspläne, er trennt uns von Menschen, die uns nahe stehen.“ (S.90)

b. bietet Impulse, die Möglichkeiten der Trauer – sowie Verlustverarbeitung aufzuzeigen (Handlungsbereich).

Der Bereich Trauer sowie Verlustverarbeitung wird in diesem Buchkapitel nicht behandelt.

c. vermittelt Wissen in Bezug auf unterschiedliche theologische sowie philosophische Konzeptionen (kognitiver Bereich).

Generell wird in diesem Buchkapitel der Fokus auf die Vermittlung von Wissen gelegt. Es macht unter anderem deutlich, dass die Religionen immer schon davon überzeugt waren bzw. sind, dass der Tod nicht das Ende allen Lebens ist. Hierzu lässt sich in dem Buch eine Auflistung der Vorstellungen unterschiedlicher Religionen/Kulturen (Germanen, Griechen, fernöstliche Religionen, monotheistischen Religionen sowie Islam und Christentum) finden. Außerdem präsentiert das Buch Informationen über die Phasen des Sterbens sowie über Auferstehungszeugnisse (inkl. Interpretationen von den Bibelstellen Lk 24,1-12; 1 Kor 15,12.14; 1 Kor 15,54b-55; 1 Kor 15,36-37a,42-44a). Außerdem wird Wissen über die theologischen Konzeptionen der „Letzten Dinge“ vermittelt. Genauer wird auf das „Jüngste Gericht“, die „Hölle“ und das „Fegefeuer“ sowie in kurzen Worten auf den „Himmel“ eingegangen.

d. bietet den SchülerInnen Möglichkeiten, sich mit ihren Gefühlen rund um das Thema „Sterben und Tod“ auseinanderzusetzen (emotionaler Bereich).

Wie auch schon bei den Kriterien, die mit Reflexion zu tun haben, erwähnt, regen die Bilder sowie Meditationstexte zum Reflektieren (auch über eigene Gefühle) an. Definitive Arbeitsaufträge werden von den AutorInnen jedoch nicht formuliert.

e. zeigt eine hoffnungsspendende Perspektive, die über den Tod hinausreicht, auf.

Schon der Titel des Kapitels „Stärker als den Tod“ macht deutlich, dass für uns ChristInnen der Tod nicht das Ende des Lebens ist, sondern, dass es weitergeht. Durch den Verweis auf Jesus, sein Leben, seine Auferstehung und dessen Bedeutung wird auf die christliche Hoffnungsperspektive Bezug genommen. Dabei wird auch auf biblische

Auferstehungszeugnisse eingegangen. Es wird deutlich formuliert: „Es gibt eine Hoffnung auf ein Leben, bei Gott, das über menschliches Begreifen hinausgeht“ (S.100). Die AutorInnen beenden das Kapitel mit folgendem Satz: „Weil Christus auferstanden ist, können auch wir auf unsere Auferstehung hoffen“ (S.106).

Demgegenüber werden auch negative Vokabel verwendet. Es heißt, dass der Tod mit „Angst, mit Schrecken, zumindest mit Unbehagen verbunden“ ist und, dass das Wissen um den Tod Menschen in „tiefe Depression und Verzweiflung stürzen“ kann (S.90).

Kriterium V: Das Buchkapitel:

a. *macht von den zentralen Begriffen „Himmel“ und „Seele“ entsprechend dem Entwicklungsstand der SchülerInnen Gebrauch.*

Das Buch verweist darauf, dass die christliche Theologie immer versucht hat, das Geschehen nach dem Tod in Worte zu fassen. Nachfolgend werden die Begriffe „Jüngstes Gericht“, „Hölle“, „Fegefeuer“ und „Himmel“ erklärt. Der Himmel wird als Gemeinschaft mit Gott umschrieben. „Er besteht in der Erfahrung der Liebe. Himmel bedeutet für Menschen endgültige Liebe und Freiheit“. Außerdem findet sich die Definition von 1 Joh 3,2. Es wird auch darauf verwiesen, dass der Himmel stets ein Geschenk bzw. eine Gnade ist, die sich ein Mensch nicht verdienen kann (S.104). Der Begriff „Seele“ wird von den AutorInnen nicht verwendet.

b. *verwendet eine klare Sprache.*

Das Buchkapitel verwendet eine klare Sprache und verzichtet somit auf Euphemismen und Verschönerungen. Dies wird zum Beispiel gleich in den ersten Sätzen des Kapitels deutlich: „Alles Leben hat ein Ende. Unerbitterlich schreitet unser Leben auf den Tod zu. [...] Der Tod ist allgegenwärtig, er durchkreuzt Lebenspläne, er trennt uns von Menschen, die uns nahe stehen.“ (S.90). Es wird auch hervorgehoben, dass wir über den Tod nichts verlässlich wissen können, denn „[w]as im Tod geschieht, entzieht sich aller Beobachtung“ (S.90).

Frage: Werden Metaphern aus der Natur verwendet?

Das Buchkapitel verzichtet auf Metaphern aus der Natur, um das Phänomen der Auferstehung anschaulicher zu machen.

Frage: Welche Begriffe werden verwendet, um auf das „Danach“ zu verweisen?

Das Buchkapitel spricht vom „Leben Danach“, „anderes Leben“, „Weiterleben nach dem Tod“, „neue Existenz“, „Jenseits“, „Himmel“, „neues Leben“ sowie „himmlisches Leben bei Gott“. An der Anzahl der unterschiedlichen Umschreibungen wird deutlich, dass in diesen Seiten mehrfach auf das „Danach“ verwiesen wird.

4.2.2. Glaubensbuch 4: Lebensträume

Die Buchreihe „Glaubensbücher“ besteht aus vier Bänden, welche als Religionsbücher für die Sekundarstufe I dienen. Jenes für die vierte Klasse NMS/AHS trägt den Titel „Lebensträume“ und wurde 2004 von der österreichischen Bischofskonferenz als Schulbuch zugelassen. Das Buch ist in acht Kapitel gegliedert, wobei nun das dritte Kapitel „Über den Tod hinaus“ einer Analyse unterzogen wird.

Kriterium I: Das Buchkapitel...

Frage: Wie viel Raum wird dem Thema „Tod“ gewidmet, um das Interesse der SchülerInnen zu befriedigen?

Das Kapitel umfasst 16 Seiten, auf welchen sich Arbeitsaufträge, Bilder, Bibel-, Informations- sowie Meditationstexte finden lassen. Die Unterüberschriften lauten: „Du fehlst uns“, „Abschied nehmen und erinnern“, „Trauern, klagen, leben“, „Aus der Hoffnung leben“, „Gestärkt und begleitet“, „Totgeschwiegen oder totgeredet“ sowie „Und alles wird neu“.

a. *beinhaltet Informationen zum christlichen Auferstehungsglauben.*

Im Zuge der Erarbeitung der Lazarus Geschichte werden die Lernenden aufgefordert, Aussagen über den Glauben herauszufiltern (S.42). Das Ziel dieser Aufgabe ist es also, aktiv Informationen zum christlichen Auferstehungsglauben herauszuarbeiten. Außerdem trägt ein Informationskästchen die Überschrift „ewiges Leben“ (S.44). Darin wird auf verschiedene Zugänge zum Auferstehungsglauben eingegangen: Glaubensbekenntnis, christliche Feste sowie Wortbedeutung „Gericht“. Auf derselben Seite finden sich auch die Erklärungen für die Begriffe „Tod“, „Das besondere Gericht“, „Die abschließende Läuterung – das Purgatorium“, „Himmel“, „Hölle – der zweite Tod“ sowie „Das letzte Gericht“.

b. *bietet den SchülerInnen die Möglichkeit, sich reflexiv mit ihrem persönlichen Jenseitsglauben auseinanderzusetzen.*

Neben Bildern (z.B.: Geiger S.43) sowie einem Meditationstext (Gutl S.126), welche indirekt zum Reflektieren anregen, werden die SchülerInnen auch konkret aufgefordert, sich mit ihrem Jenseitsglauben zu beschäftigen. Ihr Auftrag lautet, den Satz „Himmel ist für mich wie...“ zu vervollständigen (S.44). Die AutorInnen zielen demnach darauf ab, ganz konkrete Vergleiche für die Existenz nach dem Tod zu finden.

c. *regt die SchülerInnen zum Philosophieren über das „Danach“ sowie über den Sinn des Lebens an.*

Auf der Titelseite des Kapitels befindet sich ein Bild von Hendricks „Sky Boots 2“, welches gebrauchte Schuhe darstellt, mit dem Auftrag, das Bild genau zu betrachten sowie eigenen Gedanken und Assoziationen freien Lauf zu lassen (S.37-38). Neben diesem Titelbild laden noch weitere Bilder von Klee (S.39), Geiger (S.43) sowie Boeckl (S.45) und Kahlo (S.46) zum Philosophieren ein. Die AutorInnen bieten zwar zu diesen Bildern keinen konkreten Arbeitsauftrag, jedoch kann dieses Material von den Lehrpersonen genutzt und konkrete Arbeitsangaben abgeleitet werden.

d. *nimmt die Pluralität sowie Heterogenität der Todes- und Jenseitsvorstellungen der SchülerInnen in den Blick.*

Im Zuge der Definition von „Himmel“ heißt es, dass das Fassen dieses Zustands über „jedes Verstehen und jede Vorstellung hinaus“ geht. Insofern ist impliziert, dass, weil wir Menschen keine konkrete Imagination vom Jenseits fassen können, jede und jeder von uns andere Vorstellungen von diesem „Danach“ mitbringt. Diesen unterschiedlichen Vorstellungen werden die AutorInnen in diesem Buchkapitel in Form von vielen Reflexionsaufgaben über eigene Vorstellungen vom Tod, Jenseits und Himmel gerecht.

Kriterium II: Das Buchkapitel...

a. *macht die SchülerInnen aufmerksam, Schuld, Leid und Tod im persönlichen Leben und in der Gesellschaft wahrzunehmen.*

Die Reflexionsfrage „In welchen Situationen sind Menschen *wie tot?*“ (S.42) lädt ein, nach möglichen Situationen, die zu todesähnlichen Zuständen wie Erstarren oder Ohnmachtsgefühl, welche im Zusammenhang mit Schuld, Leid und Tod auftreten können, zu suchen. Im Unterkapitel „Totgeschwiegen oder totgeredet“ gehen die AutorInnen

auf „gekreuzigte Völker“ sowie auf die „getötete Natur“ ein (S.48). Sie verweisen auf den Gegensatz, dass der Tod manchmal „totgeschwiegen wird“, weil wir Menschen unsere Endlichkeit nicht einsehen wollen, während zum Beispiel Katastrophen mit vielen Todesopfern in den Medien nur so zur Schau gestellt und damit „totgeredet“ werden. Im Zuge einiger Reflexionsaufgaben sollen sich die SchülerInnen in einem ersten Schritt mit der Frage beschäftigen, wie (oft) die Situation der sogenannten „Entwicklungsländer“ (z.B.: Armut) oder auch die der „getöteten Natur“ in den Medien dargestellt wird und in einem zweiten Schritt überlegen, wer sich in unserer Gesellschaft für „gekreuzigte Völker“ bzw. die „getötete Natur“ einsetzt. Insofern geht es in diesem Unterkapitel besonders darum, Schuld, Leid und Tod in unserer Gesellschaft wahrzunehmen bzw. auch darum, wer gegen dieses Leiden ankämpft.

b. *macht die SchülerInnen mit unterschiedlichen Bewältigungsversuchen und Sinndeutungen, die mit der befreienden Wirkung des Lebens, des Sterbens und der Auferstehung Jesu in Beziehung gesetzt werden, bekannt.*

Die letzte große Überschrift des Buchkapitels lautet „Und alles wird neu“. Hier beschäftigen sich die SchülerInnen mit der Offenbarung des Johannes, der Apokalypse. Die AutorInnen gehen in diesem Zusammenhang auf einen bestimmten Bewältigungsversuch von Phasen schlimmer Unterdrückung, der bis heute von Gültigkeit ist, ein: die Fähigkeit die Hoffnung auf ein gutes Ende immer wieder neu aufzubauen. Im Zuge dieser Thematik werden die SchülerInnen aufgefordert, ihre eigenen Visionen vom „himmlischen Jerusalem“ zu malen oder zu beschreiben. Insofern sind sie eingeladen, eine persönliche Sinndeutung zu finden. Die Lernenden sollen auch Bewältigungsstrategien in Form von „Bildern“ suchen, welche Menschen heute Hoffnung auf eine gute Zukunft geben (S.50). Auf den Seiten 50-51 findet sich zusätzlich die Schriftstelle Offb 5,6-10 inklusive einer Definition von Apokalypsen sowie eine historische Einbettung der Geschichte und Erklärungen der in der Perikope vorkommenden Bilder abgedruckt. Diese Bewältigungsstrategien beruhen also klar auf dem Element der Hoffnung, welches aus dem Leben, Sterben und Auferstehen Jesu resultiert.

e. *zeigt die befreiende Botschaft der Auferweckung Jesu für unser Leben auf.*

Das Unterkapitel „Trauern, klagen, leben“ macht von der Auferweckung des Lazarus (im Buch abgedruckt) Gebrauch, um aufzuzeigen, wie auch wir aus der Hoffnung auf Auferweckung Mut und Zuversicht schöpfen können. Denn „[a]uf seine Lebensbotschaft zu vertrauen, kann auch Unmögliches möglich machen“. (S.42).

c. *thematisiert Spuren der Auferstehung (Symbole von Tod und Auferstehung) in unserem Alltag.*

Das Buchkapitel beinhaltet den Vorschlag, einen Friedhofsbesuch zu unternehmen, um dort „auf Grabsteinen Symbole oder Worte [zu] entdecken, die den christlichen Glauben an die Auferstehung bezeugen“ (S.40). Außerdem sind im Buch unterschiedliche Grabstätten abgebildet, die einer Analyse nach Symbolen der Auferstehung unterzogen werden könnten. Im Zuge des Verweises auf die Geschichte von Lazarus machen die AutorInnen auch deutlich, dass in dieser aufgezeigt wird, was Jesus unter „neuem Leben“ versteht: „der Glaube hilft, sich von Todbringendem und Fesseln zu lösen. Menschen, die wie tot in ihrem „Grab“ leben [werden] von Jesus in die Freiheit und ins Leben gerufen [...] – nicht nur damals, sondern auch heute“ (S.42). Insofern wird in diesem Buchkapitel der Friedhof als ein Ort, welcher Spuren der Auferstehung beinhaltet, fokussiert.

f. *zeigt Bewältigungsstrategien von Alltags- und Grenzsituationen auf.*

Die Geschichte „Tod in der Schule“ (S.38) zeigt eine Möglichkeit auf, mit Trauernden umzugehen, nämlich sie direkt nach ihren Bedürfnissen zu fragen. Gleichzeitig werden die SchülerInnen aufgefordert, selbst aktiv nach Ideen zu suchen, was Menschen, die vom Tod betroffen sind, helfen könnte. Dem ähnlich werden die SchülerInnen auch eingeladen, sich zu überlegen, welche Formen von öffentlicher Anteilnahme Trauernden Trost schenken bzw. sie eventuell auch verletzen könnten (S.49).

Ein spezielles Thema, welches die AutorInnen in diesem Buch behandeln, ist der „Tod im Umfeld Schule“. In diesem Zusammenhang verweisen sie konkret auf Klassenzimmerrituale sowie andere praktische Hinweise (Teilnahme am Begräbnis, das Leid benennen, Fragen klären – Fachleute einladen) (S.39).

Kriterium III: Das Buchkapitel...

a. *beinhaltet unterschiedliche Zugänge hinsichtlich des Themas „Tod“.*

Dieses Buchkapitel bietet den SchülerInnen unterschiedlichste Zugänge, um möglichst viele Lernende zu erreichen und anzusprechen. Was die Themenbereiche betrifft, beschäftigt sich das Buch mit „Tod im Umfeld Schule“, „Rituale rund um das Abschied nehmen“, „Trauer und Auferstehung“, „Hoffnung auf ein neues Leben“, „Krankensalbung“, „gekreuzigte Völker“, „Tod in den Medien“ sowie mit „Widerstand und

Hoffnung“. Die Themen sind jeweils sehr breit gefächert aufgearbeitet und beinhalten reine Informationstexte, Definitionen, Reflexions- und Rechercheaufgaben, Bilder sowie Bibeltexte und authentische Geschichten.

Methodisch gesehen werden die Lernenden unter anderem direkt mit der Frage „Hast du schon einen nahe stehenden Menschen verloren?“ konfrontiert (S.38). Viele andere Reflexionsaufgaben (Vervollständigung von Sätzen, Bildinterpretation, Malen oder Beschreiben von Jenseitsvorstellungen) bieten den SchülerInnen unterschiedliche, auch weniger direkte Zugänge, um den Charaktereigenschaften möglichst vieler gerecht zu werden.

b. lässt Raum für Ängste sowie Fragen der SchülerInnen.

Im Zuge eines Arbeitsauftrags, sich selbst mit eigenen Erfahrungen auseinanderzusetzen, werden die Lernenden explizit aufgefordert, sich zu überlegen, welche „Fragen auftreten können“ (S.38). Wichtig ist es, die Fragen nicht im Raum stehen zu lassen, sondern diese auch aufzunehmen und zu diskutieren.

c. bietet die Möglichkeit, sich reflexiv mit den eigenen Vorstellungen über den Tod anderer sowie über den eigenen Tod auseinanderzusetzen.

Im Zuge eines Reflexionsauftrags über das ewige Leben werden die SchülerInnen direkt aufgefordert, folgenden Satz zu vervollständigen: „Der Tod ist für mich wie...“ (S.44). Es geht also darum, sich mit persönlichen Assoziationen rund um den Tod zu beschäftigen und konkrete Metaphern bzw. Bilder zu benennen.

Kriterium IV: Das Buchkapitel...

a. unterstreicht die Realität des Todes und macht deutlich, dass Verlusterfahrungen zum Leben gehören.

Alltagsgeschichten (über Tod in der Schule), Bilder von Grabstätten und Paten sowie Berichte über Menschen, die Hunger leiden, zeigen den LeserInnen die Realität des Todes auf. Insbesondere durch den Verweis auf das Sterben eines/r Mitschülers/Mitschülerin wird den jungen Menschen die Realität des Todes auch in ihrem konkreten Umfeld bewusst (S.38-39).

b. *bietet Impulse, die Möglichkeiten der Trauer – sowie Verlustverarbeitung aufzuzeigen (Handlungsbereich).*

Die AutorInnen setzen Impulse, um die SchülerInnen selbst anzuregen, über mögliche Wege der Trauer- sowie Verlustverarbeitung nachzudenken. Dies geschieht zum Beispiel konkret im Zuge eines Arbeitsauftrags (S.38). Darüber hinaus wird betont, dass es für uns Menschen von großer Bedeutung ist, Orte zu haben, die uns helfen, einen Menschen nicht zu vergessen. In einer Arbeitsanweisung werden die Lernenden aufgefordert, verschiedene Formen der Bestattung bei uns und in anderen Kulturen zu sammeln. Die AutorInnen legen in diesem Buchkapitel demnach besonders auf Orte der Trauer wert.

c. *vermittelt Wissen in Bezug auf unterschiedliche theologische sowie philosophische Konzeptionen (kognitiver Bereich).*

In diesem Buchkapitel wird der Fokus unter anderem auf Ritus und Ritual gelegt. In diesem Zusammenhang wird nicht nur eine Definition dieser Begriffe geboten, sondern auch Trauerrituale und -riten in unterschiedlichen Kulturen in Form von konkreten Geschichten vorgestellt (Österreich, Ghana, das Volk der Yanomami) (S.40). Zusätzlich, wie bereits oben erwähnt, beinhaltet ein Arbeitsauftrag Bestattungsformen in aller Welt zu erarbeiten. Darüber hinaus werden theologische Konzeptionen wie „Tod“, „Das besondere Gericht“, „Die abschließende Läuterung – das Purgatorium“, der „Himmel“, die „Hölle – der zweite Tod“ sowie „Das Letzte Gericht“ definiert und erklärt (S.44). Im Zuge dieser Definitionen wird immer wieder auf Bibelstellen sowie Zitate berühmter Persönlichkeiten (wie Ludwig Hirsch oder Johannes vom Kreuz) verwiesen. Insofern werden nicht nur Informationen über das Christentum, sondern auch über Kulturen in aller Welt geboten.

d. *bietet den SchülerInnen Möglichkeiten, sich mit ihren Gefühlen rund um das Thema „Sterben und Tod“ auseinanderzusetzen (emotionaler Bereich).*

Die SchülerInnen werden im Zuge einer Reflexionsaufgabe explizit aufgefordert, sich zu überlegen, wie sie auf Todesnachrichten in unterschiedlichsten Medien reagieren (S.38). Im Zuge der Lazarus Geschichte werden die SchülerInnen eingeladen, die dort vorkommenden Gefühle herauszuarbeiten (S.42). Hier geht es zwar nicht um die eigenen Gefühle der jungen Menschen – dennoch kann diese Übung als Hinführung dienen, sich mit eigenen Gefühlen auseinanderzusetzen.

e. *zeigt eine hoffnungsspendende Perspektive, die über den Tod hinausreicht, auf.*

Das vierte Unterkapitel trägt den Titel „Aus der Hoffnung leben“. Ein kurzer Informationstext zu Beginn macht das hoffnungsspendende Element des Christentums deutlich: „Wir Christinnen und Christen glauben, dass der Tod nicht das Ende ist, sondern dass Gott in seiner Liebe neues Leben schenkt. Der Glaube an die Auferstehung ist die alles verändernde Kraft“ (S.44). In diesem Unterkapitel ist auch die Bibelstelle „Die Hoffnung auf den neuen Himmel und die neue Erde“ (Offb. 21,1-5a) abgedruckt, welche mit der Aussage „Er lacht, weil er gewonnen hat“ von Herbert Boeckl in Verbindung gebracht wird. Die Klasse soll nun ihre Gedanken zu diesem Zitat sammeln (S.45). Im Unterkapitel „Gestärkt und begleitet“ wird das Sakrament der Krankensalbung, welchem eine Doppelseite gewidmet wird, mit dem hoffnungsgebenden Element des christlichen Glaubens verbunden. Es heißt „[i]m Sakrament der Krankensalbung vergewissern sich der kranke Mensch und die Gemeinschaft der Christen gegenseitig ihrer Hoffnung. Sie glauben und hoffen, dass alles – wie auch immer – gut werden wird und dass es ein Heil- und Gesundwerden des ganzen Menschen gibt“ (S.46). Das Buchkapitel endet mit einem Meditationstext basierend auf Psalm 126 von Martin Gutl (S.52). Dieser spricht davon, dass Gott uns heimführt, und dass diese Führung ein „Fest ohne Ende“ sein wird. Insofern schließt das Kapitel mit einem sehr positiven, erfreulichen Gedanken ab.

Kriterium V: Das Buchkapitel:

a. *macht von den zentralen Begriffen „Himmel“ und „Seele“ entsprechend dem Entwicklungsstand der SchülerInnen Gebrauch.*

Die AutorInnen definieren „Himmel“ als „die glücklichste und lebendige Gemeinschaft mit Gott“. Der Himmel ist also vielmehr ein Zustand und kein Ort. Für diesen Zustand werden viele Bilder aus der Bibel aufgezählt: „Leben, Licht, Frieden, festliches Hochzeitsmahl, Haus des Vaters, himmlisches Jerusalem, Paradies“. Sie verweisen auch auf die Worte des Paulus im ersten Brief an die Thessalonicher: „Dann werden wir immer beim Herrn sein“. Sie machen auch deutlich, dass das Erfassen des Himmels über die menschliche Vorstellungskraft hinausreicht. In diesem Buchkapitel wird als Erklärungshilfe auf den englischen Sprachraum Bezug genommen, welcher für den Himmel zwei unterschiedliche Begrifflichkeiten kennt, „heaven“ und „sky“ (S.44). Der Begriff „Seele“ kommt in diesem Buchkapitel nicht vor.

b. *verwendet eine klare Sprache.*

Die AutorInnen machen von einer klaren, deutlichen Sprache Gebrauch, um über das Phänomen des Todes zu berichten. So wird zum Beispiel gleich auf der ersten Seite des Kapitels klargestellt: „Um mit Tod und Trauer umgehen zu lernen, muss über Tod und Trauer gesprochen werden – auch in der Schule“ (S.38). Es wird ebenfalls deutlich gesagt, dass wir Menschen von unserer Endlichkeit wissen und „trotzdem fordert die Begegnung mit dem Tod uns und unseren Glauben heraus“. Auch im Zusammenhang mit dem Tod von MitschülerInnen lautet eine Überschrift „Der Platz neben mir ist leer“. Dieses Bild vom leeren Platz verdeutlicht für die SchülerInnen die Radikalität von so einem Fall.

Frage: Werden Metaphern aus der Natur verwendet?

Die AutorInnen haben in diesem Zusammenhang salopp gesagt „den Spieß umgedreht“. Denn die SchülerInnen werden im Zuge der Lazarus Perikope aufgefordert, selbst darüber nachzudenken, was mit Auferstehung alles gemeint sein kann (S.42). Außerdem heißt es, dass wir über das ewige Leben „am ehesten in Bildern und Metaphern sprechen“ können. Hierzu sollen die Lernenden Sätze wie „Der Tod ist für mich wie...“ oder „Himmel ist für mich wie...“ vervollständigen. Insofern ist es möglich, dass SchülerInnen auf Metaphern aus der Natur Bezug nehmen.

Frage: Welche Begriffe werden verwendet, um auf das „Danach“ zu verweisen?

In diesem Buchkapitel verweisen folgende Begriffe auf das „Danach“: „beglückendes Licht“, „Frieden“, „Fülle“, „neues Leben“, „neues – unvorstellbares – Leben“, „Leben nach dem Tod“.

4.3. Sekundarstufe II

Beide Lehrbücher für die 8. Klasse AHS Oberstufe, nämlich „Leben Glauben Lernen“ sowie „Religion Begleitet“ wurden im Hinblick auf die Kompetenzorientierung überarbeitet und sind 2017 in einer neuen Version erschienen. Beide Bücher enthalten somit am Ende jedes Kapitels Aufgaben zur Kompetenzüberprüfung. Jeweils ein Kapitel wird im Folgenden nun näher vorgestellt.

4.3.1. Leben Glauben Lernen

Das Religionsbuch „Leben Glauben Lernen“ findet in der achten Klasse AHS Verwendung. Es ist seit Sommer 2009 als Schulbuch zugelassen. Im Hinblick auf die zu erreichenden Kompetenzen ist jedes der vier Bände (AHS 5-8) in dieselben fünf Themenbereiche eingeteilt. Im Lehrbuch der achten Klasse wird im Zuge des Themenbereichs „Heils- und Unheilserfahrungen“ auf „Jesus, den Erlöser“ sowie auf „Der Glaube an Gott angesichts des Leids“ eingegangen. Dieser Themenbereich wird nun einer Analyse unterzogen.

Kriterium I: Das Buchkapitel...

Frage: Wie viel Raum wird dem Thema „Tod“ gewidmet, um das Interesse der SchülerInnen zu befriedigen?

Auf 27 (71-98) Seiten werden die SchülerInnen in diesem Buchkapitel mit unterschiedlichen Thematiken im Zusammenhang mit Heils- und Unheilserfahrungen konfrontiert. Das Kapitel beinhaltet folgende Themen: „Jesus, der Erlöser“ sowie „Der Glaube an Gott angesichts des Leides“.

a. beinhaltet Informationen zum christlichen Auferstehungsglauben.

Auf Seite 72 wird der Begriff der „Auferstehung“ erklärt. Es wird nicht nur darauf eingegangen, wie im Alten Testament auf die Auferstehung Bezug genommen wird, sondern es werden auch historische Informationen geboten, nämlich, dass die Pharisäer an einer leiblichen Auferstehung festhielten, während die Sadduzäer diese ablehnten (S.72). Blättert man um, findet man einen Text über „Die Auferstehung Jesu – Grundlage christlichen Glaubens“ (S.75). Dieser betont, dass in der Auferweckung Jesu die „christliche Hoffnung auf die Auferstehung zu einem neuen und ewigen Leben“ wurzelt (S.75). Nachfolgend wird auf frühe Zeugnisse urkirchlichen Auferstehungsglaubens eingegangen, die Osterevangelien und Erzählungen über die Erscheinungen des Aufgestandenen werden darüber hinaus auch ausgelegt (S.76-80).

b. bietet den SchülerInnen die Möglichkeit, sich reflexiv mit ihrem persönlichen Jenseitsglauben auseinanderzusetzen.

In diesem Buchkapitel werden die SchülerInnen im Zuge einer Impulsfrage ganz direkt mit folgender Frage konfrontiert: „Wie würdest du persönlich die Frage beantworten: „Was ist, wenn wir nicht mehr leben?“ (S.77). Es geht also genau darum, dass jeder

und jede für sich überlegt, was nach dem Tod sein kann. Zusätzlich sollen die Lernenden auch noch darüber reflektieren, in welchen Situationen sie bereits über das „Danach“, das „Jenseits“ nachgedacht haben (S.77). Als Anregung könnte das Gedicht „Du hast mir schon Fragen gestellt“ von Reinhard Mey dienen, welches beschreibt, wie er sich das Jenseits vorstellt (S.76).

c. *bietet die Möglichkeit, über das Thema „Tod“ in Dialog zu treten.*

Viele Reflexionsaufgaben, welche vereinzelt im Zuge dieser Kriterienanalyse auch konkret vorgestellt werden, sowie die 26 im Buchkapitel enthaltenen Bilder regen zum Diskutieren über Sterben und Tod an. Das Lehrbuch enthält keinen klaren Arbeitsauftrag, in Dialog zu treten. Es liegt also an der Lehrperson, diese gute Basis an Materialien zu nützen und die SchülerInnen anzuregen, in Dialog zu treten.

d. *nimmt die Pluralität sowie Heterogenität der Todes- und Jenseitsvorstellungen der SchülerInnen in den Blick.*

Die unterschiedlichsten Bilddarstellungen der Auferstehung übermitteln den Anschein, dass die Vorstellungen der Auferstehung sowie des Jenseits nicht nur heute, sondern auch in der Geschichte sehr variabel ausfallen. Darüber hinaus werden die SchülerInnen mittels Reflexionsfragen aufgefordert, ihre ganz persönlichen individuellen Vorstellungen von der Existenz nach dem Tod auszudrücken (S.77).

Kriterium II: Das Buchkapitel...

a. *bietet den SchülerInnen die Möglichkeit, den persönlichen und gesellschaftlichen Umgang mit Unheil, Leid und Tod zur Sprache zu bringen und leitet sie, diese mit der Botschaft von Leben, Sterben, Auferweckung und Wiederkunft Jesus in Beziehung zu bringen.*

Eine Impulsfrage zum Thema „Auferstehung“ lautet: „Was sind für dich bedrohende Mächte, die dein Leben oder gar das Leben der Menschen insgesamt verfinstern und wer oder was bringt Licht in diese Formen des Dunkels?“ (S.75). Hier werden die SchülerInnen aufgefordert, auszuarbeiten, wie im kleinen persönlichen aber auch im großen gesellschaftlichen Bereich mit Leid umgegangen wird. Es wird aber auch auf das Moment der Hoffnung verwiesen, denn es kann wieder Licht werden. Insofern erinnert dies an die Passion Jesu, die ebenfalls von vielem Leid getragen ist und schlussendlich in der hoffnungsspendenden Auferstehung resultiert. In einem titellosen Gedicht von einem unbekanntem Verfasser heißt es: „Am Kreuz hängt nicht nur einer, am Kreuz

hängen viele“ (S.86). Darunter befinden sich dazu passend viele Beispiele des Leidens aus der heutigen Zeit. Insofern wird an dieser Stelle das Leiden Jesu mit unseren heutigen Unheilserfahrungen in Verbindung gebracht.

b. *öffnet den Blick für Heils- und Unheilserfahrungen.*

Im Zuge einer Reflexionsaufgabe zur Thematik der Auferstehung werden die Lernenden aufgefordert, zu überlegen „wer oder was“ in der heutigen Zeit gesamtweltlich gesehen einer „Erlösung, Befreiung und Rettung“ bedarf (S.75). Um diese Frage zu beantworten gilt es, in einem ersten Schritt Unheilserfahrungen in unserer Welt wahrzunehmen und in einem zweiten Schritt zu schauen, wer oder was von diesen betroffen ist. Darüber hinaus lädt eine Reflexionsfrage die SchülerInnen dazu ein, herauszuarbeiten, auf welche Art und Weise sie schon mit Leid konfrontiert wurden (S.82). Somit werden sie direkt aufgefordert, ihre persönlichen Unheilserfahrungen in den Blick zu nehmen.

c. *zeigt Wege der Lebensgestaltung und Daseinsbewältigung auf.*

Die AutorInnen betonen, dass die Auferstehung Christi auch für unser Leben heute Konsequenzen hat. Diese können und sollen unsere Lebensgestaltung beeinflussen. Da sich Gott durch die Auferweckung auf die Seite jener, die „um ihr Recht auf Leben gebracht werden“ stellt, bedeutet das „Bekenntnis zur Auferstehung Jesu [...] auch die Bereitschaft zum Einsatz für jene, die heute um ihre Rechte gebracht und sinnlos geopfert werden“ (S.81). Eine Konsequenz ist also, dass auch wir uns heute für jene einsetzen, die an den Rand der Gesellschaft gedrängt bzw. verspottet werden.

d. *macht die SchülerInnen mit der Erlösung durch Jesus den Christus vertraut.*

Bereits im allerersten Satz des Kapitels spielt die Erlösung eine fundamentale Rolle. Es heißt: „Die Hoffnung auf Erlösung ist ein gemeinsamer Wunsch aller Menschen“. Anschließend wird erklärt, was mit Erlösung eigentlich gemeint sei: „Hilfe, Rettung, Befreiung – aus Gefangenschaft, aus existenzieller Not, von Krankheit“ sowie Erlösung „von Ängsten und Sünden, von Verzweiflung und Aussichtslosigkeit, ja selbst vom Tod, denn die Liebe ist stärker als der Tod“ (S.71). Durch diese konkreten Beispiele wird der Begriff „Erlösung“ für die SchülerInnen klarer und bleibt nicht abstrakt stehen. Durch die anschließenden Impulsfragen „Wen oder was hast du schon einmal als „befreiend“ empfunden?“, „Hast du selbst schon einmal für andere etwas getan, was diese

als „erlösend“ empfunden haben“? bzw. „Was sind für dich Momente oder Lebenssituationen, in denen du dir wünschst, „befreit“, „erlöst“ zu werden?“ werden die SchülerInnen eingeladen, nach realer Erlösung in ihrem Leben zu suchen und durch die Transformation ins eigene Leben noch intensiver mit der Erlösung durch Jesus den Christus vertraut (S.72-73). Das Buchkapitel präsentiert auch einige Bibelstellen, die von der Erlösung berichten (S.72). Es stellen auch diese einen Zugang dar, welcher die SchülerInnen mit der „Erlösung“ näher vertraut macht.

e. *nimmt das unterschiedliche Ausmaß kirchlicher Sozialisation und religiöser Erfahrungen der SchülerInnen durch Differenzierung und Individualisierung ernst.*

Die vielen Reflexionsaufgaben bieten den SchülerInnen die Möglichkeit, sich individuell mit der Thematik rund um Heils- und Unheilserfahrungen auseinanderzusetzen. Außerdem wird durch die Textauswahl eine Differenzierung vorgenommen. Im Buch finden sich unterschiedlichste Textsorten (Lexikoneinträge, Informations- sowie Bibeltexte, Lyrik und Epik), um das unterschiedliche Ausmaß kirchlicher Sozialisation der Lernenden ernst zu nehmen.

Kriterium III: Das Buchkapitel...

a. *beinhaltet unterschiedliche Zugänge hinsichtlich des Themas „Tod“.*

Betrachtet man die unterschiedlichen Textgattungen, welche vom Tod berichten, lässt sich eine ganze Bandbreite finden: Lyrik, biblische Texte, reine Informations- und Lexikontexte sowie Epik. Außerdem bieten auch die Bilder (z.B.: Große Auferstehung Christi von Otto Dix auf S.76) eine gute Möglichkeit, sich dem Thema „Tod“ zu nähern. Ein anderes Bild von Olivero Toscani stellt dem Sterben die Aufforderung zum Konsum entgegen. In diesem Zusammenhang bietet die Frage, ob dies „eine Erinnerung an das verdrängte Leiden mitten im Leben“ darstellt, einen speziellen Zugang zum Thema „Ende des Lebens“ (S.82). Die vielen Reflexionsaufgaben stellen für die SchülerInnen einen weiteren, sehr persönlichen, Zugang zum Thema dar. Insofern enthält das Buchkapitel sowohl was das Material als auch die Methodik betrifft, verschiedene Zugänge, um eine möglichst große Anzahl der Lernenden anzusprechen.

b. *lässt Raum für Ängste sowie Fragen der SchülerInnen.*

Die AutorInnen unterlassen einen klaren Auftrag, Ängste und Fragen zu definieren. Mittels Reflexionsfragen wie „Mit welchen Formen von Leid wurdest du schon

konfrontiert?“ ist es jedoch nicht unwahrscheinlich, mögliche Ängste der SchülerInnen hervorzurufen (S.82). Für die Lehrperson gilt daher, diese zu erkennen, auf diese einzugehen und ihnen das starke Hoffnungselement des Christentums entgegenzustellen. Was Fragen betrifft, liegt es an dem Lehrenden, die SchülerInnen anzuregen, weiterzudenken und somit auch offene Fragen zu formulieren.

c. *bietet die Möglichkeit, sich reflexiv mit den eigenen Vorstellungen über den Tod anderer sowie über den eigenen Tod auseinanderzusetzen.*

Wie oben bereits erwähnt, werden die SchülerInnen im Zuge einer Reflexionsaufgabe aufgefordert, über ihre Jenseitsvorstellungen nachzudenken (S.77). Das Buch leitet allerdings nicht dazu, konkret über den Tod zu reflektieren bzw. wie sich dieser anfühlen kann oder Ähnliches.

Kriterium IV: Das Buchkapitel...

a. *unterstreicht die Realität des Todes und macht deutlich, dass Verluste Erfahrungen zum Leben gehören.*

Der erste Satz des Unterkapitels „Der Glaube an Gott – Angesichts des Leids“ lautet: „Das Leid ist in seinen vielfältigen Erscheinungsformen Teil menschlichen Lebens“ (S.82). Durch diese Aussage wird deutlich, dass Leid, welches das Ende des Lebens oft sein kann, zum Leben gehört. Wie real der Tod in der Gesellschaft auch heute ist, wird unter anderem durch die Impulsfrage „Wo und wofür werden Menschen heute sinnlos ‚geopfert‘?“ deutlich (S.82).

b. *bietet Impulse, die Möglichkeiten der Trauer – sowie Verlustverarbeitung aufzuzeigen (Handlungsbereich).*

Durch zwei Impulsfragen beschäftigen sich die SchülerInnen einerseits damit, wie sie Menschen in ihrer Trauer oder in einem anderen Leid helfen können und andererseits sollen sie auch für sich überlegen, „[w]elche Gedanken, Überlegungen oder Taten [ihnen selbst] in schwerem Leid helfen“ könnten (S.89). Das Buch bietet demnach keine praktischen Hilfestellungen, sondern fordert die SchülerInnen auf, Wege der Verlustverarbeitung sowohl für sich selbst als auch Möglichkeiten zur Unterstützung anderer trauernder Menschen herauszuarbeiten.

c. *vermittelt Wissen in Bezug auf unterschiedliche theologische sowie philosophische Konzeptionen (kognitiver Bereich).*

Relativ zu Beginn des Kapitels werden zentrale Begrifflichkeiten („Lösen und Loskauf“, „Auferstehung“, „Befreiung des Volkes“ sowie „Neuschöpfung“) erklärt. Dabei wird auf Bibelstellen verwiesen sowie auf allgemeine und auch historische Informationen Bezug genommen (S.72-74). Später im Buchkapitel wird auf die Bedeutung von „Stellvertretendem Sühnetod“ eingegangen (S.87). Im Hinblick auf die Theodizee Frage werden philosophische (Leibnitz, Kant, Hegel, Büchner) sowie christliche Erklärungsversuche (Gott wendet Böses ins Gute, Leid – ein Preis der Liebe, Gott bei den Leidenden und Eine Praxis der Liebe) vorgestellt (S.89-94). Insofern wird auf unterschiedliche philosophische als auch christliche Konzepte eingegangen. Informationen über andere Kulturen oder Religionen sind jedoch in diesem Buchkapitel nicht beinhaltet.

d. *bietet den SchülerInnen Möglichkeiten, sich mit ihren Gefühlen rund um das Thema „Sterben und Tod“ auseinanderzusetzen (emotionaler Bereich).*

Hinsichtlich der Auferstehung werden die SchülerInnen durch eine Impulsfrage ange-regt, darüber zu reflektieren, wann sie sich „wie ein neuer Mensch“, „wie neugeboren“ fühlen (S.74). Viele weitere persönliche Reflexionsaufgaben könnten genauso Gefühle bei den SchülerInnen hervorrufen – konkrete Arbeitsaufträge, über Gefühle zu reflek-tieren, werden jedoch ausgespart. Es obliegt demnach der Lehrperson, das vorhan-dene Material zu nützen, um unter anderem Emotionen näher in den Blick zu nehmen.

e. *zeigt eine hoffnungsspendende Perspektive, die über den Tod hinausreicht, auf.*

Im Absatz über „Die Auferstehung Jesu – Grundlage christlichen Glaubens“ heißt es: „Nach 1 Thess 4,13-18 gründet die christliche Hoffnung auf die Auferstehung zu einem neuen und ewigen Leben in Tod und Auferweckung Jesu. Diese schenkt Verstorbenen wie Lebenden Anteil an der kommenden Heilswirklichkeit“ (S.75). Hier wird also direkt der Begriff der „Hoffnung“ verwendet und mit einer Perspektive, die über den Tod hin-ausreicht, in Verbindung gebracht. Dieses positive Gedankengut wird durch biblische Texte, z.B.: Joh 14,2-3: „Ich gehe, um einen Platz für euch vorzubereiten“ (S.75), sowie durch die Lyrik von Reinhard Mey, welcher den Tod als etwas Positives, Befreiendes beschreibt (S.76), unterstrichen. Ein anderes Gedicht von Hansen trägt den Titel „Nach dem Dunkel kommt ein neuer Morgen“ (S.84). Auch dieses hat ein starkes hoffnungs-gebendes Element zum Inhalt. Die AutorInnen gehen darüber hinaus auf das Kreuz,

also Zeichen der Hoffnung ein. Denn „durch das Kreuz erhält [...] die Frage nach dem Sinn des Leidens und der Macht des Todes eine Antwort. Im Blick auf den gekreuzigten Jesus darf der leidende Mensch gegen alle Hoffnung voll Hoffnung sein (vgl. Röm 4,18)“ (S.88-89). Im Zusammenhang mit der Theodizee Frage wird ein Text von einem jüdischer KZ-Häftling (Elie Wiesel), welcher von der Hinrichtung dreier Mithäftlinge handelt, präsentiert. Im Text fragt sich ein beobachtender Häftling, wo denn Gott sei. Elie Wiesel selbst antwortet im Gedanken: „Dort – dort hängt er am Galgen...“ (S.93). Damit ist gemeint, dass Gott auch im größten Leid bei uns ist, er lässt uns nicht im Stich – das gibt uns Hoffnung.

Kriterium V: Das Buchkapitel:

a. *macht von den zentralen Begriffen „Himmel“ und „Seele“ entsprechend dem Entwicklungsstand der SchülerInnen Gebrauch.*

Reinhard Mey greift in seinem Gedicht „Du hast mir schon Fragen gestellt“ auf den Begriff des „Himmels“ zurück. Nachdem das Jenseits als etwas Positives, Freies von jedem Leid beschrieben wird, schreibt er: „möcht‘ ich mir dort den Himmel denken“ (S.76). Durch den Kontext wird klar, dass mit dem „Himmel“ ein friedvoller, wunderschöner „Ort“ gemeint ist. Auf eine theologische Erklärung des Begriffs wird in diesem Buchkapitel jedoch nicht eingegangen.

Der Begriff „Seele“ kommt einmal auf Seite 72 im Zusammenhang mit der historischen Abwandlung der Auferstehung vor, wo es heißt, dass die Sadduzäer „die Lehre über die Fortexistenz der Seele“ ablehnen. Wie Seele genau verstanden wird, wird an dieser Stelle nicht erklärt.

b. *verwendet eine klare Sprache.*

Das Buchkapitel verzichtet auf Euphemismen oder andere Umschreibungsformen. Der Tod wird klar beim Namen genannt. Darüber hinaus werden auch unterschiedliche Formen von Unheil konkret erwähnt: existenzielle Not, Gefangenschaft oder Krankheit (S.71). Außerdem wird auch auf die Gräueltaten in den Konzentrationslagern, sogar in Form einer authentischen Nacherzählung, verwiesen (S.93). Insofern achten die AutorInnen darauf, die Dinge klar zu benennen, um die Realität unterschiedlicher Thematiken rund um das Thema „Tod“ zu unterstreichen.

Frage: Werden Metaphern aus der Natur verwendet?

Das Buchkapitel verzichtet generell auf Metaphern, um das Phänomen der Auferstehung zu beschreiben.

Frage: Welche Begriffe werden verwendet, um auf das „Danach“ zu verweisen?

Die AutorInnen machen von vielen unterschiedlichen Begriffen Gebrauch, um auf das „Danach“ zu verweisen. Einige sind in Bibelstellen enthalten, andere kommen in Informationstexten oder Gedichten vor: „neues Leben“, „ewiges Leben“, „neue Schöpfung“, „Anteil an der kommenden Heilswirklichkeit“, „Herrlichkeit“ sowie „Himmel“.

4.3.2. Religion begleitet

Das Lehrbuch „Religion begleitet“ wurde im Jahr 2009 für den Katholischen Religionsunterricht zugelassen. Es beinhaltet zehn Kapitel, wobei das achte den Titel „Auf Tod und Leben...“ trägt und nun im Zuge der Kriterienanalyse genauer betrachtet wird.

Kriterium I: Das Buchkapitel...

Frage: Wie viel Raum wird dem Thema „Tod“ gewidmet, um das Interesse der SchülerInnen zu befriedigen?

Das Kapitel „Auf Tod und Leben...“ umfasst 15 (103-115) Seiten. Die Unterkapitel lauten: „Hilflos?“, „Unbegreiflich!“, „Leid und Tod – mitten im Leben“, „Der Tod ist entmachtet“, „Wahrhaft auferstanden“, „Aus der Hoffnung leben“ sowie „Du bist nicht allein“.

a. beinhaltet Informationen zum christlichen Auferstehungsglauben.

Im Subkapitel „Der Tod ist entmachtet“ werden die Osterevangelien ausgelegt sowie erklärt. Die biblischen Zeugnisse selbst werden nicht gedruckt. Die jeweiligen Bibelstellen sind jedoch in Infokästchen angegeben. Es wird auch davon berichtet, dass die Bibel keine Beschreibung des Vorgangs der Auferstehung selbst kennt, sondern dass Bekenntnisformeln eine große Rolle spielen (S.110).

b. bietet den SchülerInnen die Möglichkeit, sich reflexiv mit ihrem persönlichen Jenseitsglauben auseinanderzusetzen.

Im Buchkapitel heißt es, dass „[a]ngesichts des Todes [...] das Rätsel des menschlichen Daseins am größten“ wird (S.109). Durch dieses Zitat wird deutlich, dass wir vom

Ende des Lebens nichts definitiv wissen und die SchülerInnen werden dadurch ange-
regt, sich reflexiv mit ihren eigenen Vorstellungen auseinanderzusetzen. Dieser Ar-
beitsauftrag ist im Buch zwar nicht klar formuliert, jedoch kann dieser von der Lehrper-
son zusätzlich gegeben werden.

c. bietet die Möglichkeit, über das Thema „Tod“ in Dialog zu treten.

Einige Reflexionsaufgabe laden direkt dazu ein, über das Thema „Tod“ in Dialog zu
treten, zum Beispiel: „Diskutiert über den öffentlichen Umgang mit Sterben, Tod und
Trauer“ (S.108) oder „Diskutiert darüber, wie [Nahtod-Erlebnisse] zu bewerten sind:
Sagen sie etwas über den Tod aus oder sind sie Teil des menschlichen Sterbeprozess-
ses?“ (S.114). Neben diesen Arbeitsaufträgen bieten die vielen anderen Reflexions-
aufgaben ebenfalls Möglichkeit zur Diskussion im Plenum – auch wenn nicht direkt
angegeben. Deshalb liegt es an der Lehrperson, passendes, nicht zu persönliches,
Material herauszufiltern und die SchülerInnen anzuleiten, darüber in Dialog zu treten.

*d. nimmt die Pluralität sowie Heterogenität der Todes- und Jenseitsvorstellungen
der SchülerInnen in den Blick.*

Auf den Seiten 108-109 sind Zitate von 16- bis 18-jährigen Jugendlichen abgedruckt,
welche deren Vorstellungen vom Tod bzw. Jenseits präsentieren. Anhand dieser wird
deutlich, dass diese Imaginationen durchaus variabel und unterschiedlich ausfallen.
Insofern zeigen diese Zitate den SchülerInnen, dass die Vorstellungen über den Tod
sowie das Jenseits Pluralität aufweisen. Die Heterogenität der Konzepte kommt auch
in den unterschiedlichen in dem Buchkapitel enthaltenen Bildern zum Ausdruck. Durch
die vielen Reflexionsaufgaben wird den unterschiedlichen Vorstellungen der Schüle-
rInnen Raum gegeben.

Kriterium II: Das Buchkapitel...

*a. bietet den SchülerInnen die Möglichkeit, den persönlichen und gesellschaftli-
chen Umgang mit Unheil, Leid und Tod zur Sprache zu bringen und leitet sie,
diese mit der Botschaft von Leben, Sterben, Auferweckung und Wiederkunft
Jesus in Beziehung zu bringen.*

Das Buch beschreibt, dass, obwohl wir immer öfter mit dem Tod beispielsweise durch
Medien konfrontiert werden, dieses Thema gesellschaftlich tabuisiert wird. Deshalb
sollen die SchülerInnen im Zuge einer Reflexionsaufgabe nicht nur über den persönli-
chen, sondern auch über den öffentlichen Umgang mit Sterben, Tod sowie Trauer

diskutieren (S.108). Später im Buchkapitel werden sie im Wesentlichen durch die Osterevangelien aber auch durch Informationstexte über „Der Tod ist entmachtet“ bzw. „Die Auferstehung Jesu verändert unser Leben“ eingeladen, diese mit den unterschiedlichen Phasen des Leben Jesu in Verbindung zu bringen (S.110-111).

b. öffnet den Blick für Heils- und Unheilserfahrungen.

Insbesondere durch die authentischen narrativen Texte, die Erzählungen über einen Wohnhausbrand (S.104) sowie über eine Erfahrung im KZ (S.106-107), wird der Blick für Unheilserfahrungen nicht nur in der Geschichte, sondern auch heute, geöffnet. Die Unterkapitel „Der Tod ist entmachtet“, „Wahrhaft auferstanden!“ sowie „Aus der Hoffnung leben“ rücken eine heilvolle Perspektive in den Vordergrund. Eine transzendente Heilserfahrung, nämlich das „endgültige Leben bei Gott“, wird direkt genannt (S.111). Auf immanente Heilserfahrungen wird jedoch nicht eingegangen.

c. zeigt Wege der Lebensgestaltung und Daseinsbewältigung auf.

Das Buchkapitel beschäftigt sich unter anderem mit der Thematik der Verlustverarbeitung. Darauf wird genauer unter Kriterium IVb eingegangen. Darüber hinaus werden die SchülerInnen in einem Infokästchen über Wege der Lebensgestaltung wie „Rationalisierung“, „Verdrängung“ sowie „Zynismus“ informiert (S.104). Im Zuge einer Reflexionsaufgabe werden die SchülerInnen aufgefordert, zu überlegen, wie sie persönlich mit dem Thema „Tod“ umgehen (S.108). Insofern arbeiten sie in diesem Zusammenhang Möglichkeiten der Daseinsbewältigung hinsichtlich der Konfrontation mit dem Thema „Tod“ aus. In einem anschließenden Austausch könnten die Lernenden von den Ideen ihrer MitschülerInnen profitieren.

d. macht die SchülerInnen mit der Erlösung durch Jesus den Christus vertraut.

Christus wird in diesem Buchkapitel zwar nie direkt als Erlöser angesprochen, dennoch kommt seine Erlösung, zum Beispiel in der Pastoralen Einführung in die kirchliche Begräbnisfeier, zum Ausdruck: „Christus hat das Schicksal des Menschen voll und ganz auf sich genommen. Erhöht am Kreuz, hat er alle an sich gezogen und sie in der Auferstehung zu einem neuen Leben hinübergeführt. So hat er den Tod besiegt, die Menschen mit dem Vater versöhnt und ihnen den Zugang zur Vollendung eröffnet“ (S.110). Darüber hinaus wird im Anhang an dieses Kapitel die Kompetenz „Die Botschaft von Tod und Auferstehung Jesu als Wurzel der christlichen Erlösungshoffnung erschließen“ genannt, was zum Wiederholen und Besprechen einlädt (S.118).

e. *nimmt das unterschiedliche Ausmaß kirchlicher Sozialisation und religiöser Erfahrungen der SchülerInnen durch Differenzierung und Individualisierung ernst.*

Die unter IIIa vorgestellten Zugänge zeigen auf, auf welche differente Arten die SchülerInnen eingeladen werden, sich mit dem Thema „Tod“ auseinanderzusetzen. Sowohl thematisch, als auch methodisch hält das Buchkapitel eine ganze Bandbreite bereit. Die Themen reichen von „Leid und Tod – mitten im Leben“ bis zur Information über „Die kirchliche Begräbnisfeier“ (S.108, 116), die Methoden vom Lesen sachlichen Informationstexte über Bildinterpretation bis hin zu variablen Reflexionsaufgaben.

Kriterium III: Das Buchkapitel...

a. *beinhaltet unterschiedliche Zugänge hinsichtlich des Themas „Tod“.*

Ein erster Zugang, der von AutorInnen gewählt wurde, ist unsere eigene Endlichkeit, die Grenzen unserer Zeit (S.104). Ein weiterer ist ein historischer, nämlich die Gräueltaten des Zweiten Weltkriegs, genauer gesagt im Konzentrationslager, welche in Form eines Textes von einem Häftling präsentiert werden (S.106). Die SchülerInnen werden auch aufgefordert sich mittels der direkten Frage: „Was weißt du vom Tod?“ auf das Thema einzulassen. Als Anregung sind sechs verschiedene Antworten Jugendlicher abgedruckt (S.108-109). Außerdem bieten zusätzlich die Osterevangelien sowie deren Auslegung einen möglichen Zugang (S.110). Auch der Meditationstext von Anton Rotzetter lädt die SchülerInnen ein, sich mit der Thematik rund um das Thema „Tod“ auseinanderzusetzen. Hier werden unterschiedliche Arten von Tod, angefangen von lähmender Einsamkeit bis hin zum erschütternden Unglück, genannt (S.112). Ebenso wirken Bilder, wie die Auferstehung von Fra Angelico, entsprechend einladend (S.113). Darüber hinaus nehmen die AutorInnen auch die Genderthematik in diesem Kapitel auf. Denn eine Reflexionsaufgabe fragt danach, ob es stimmt, dass Männer und Frauen unterschiedlich mit leidvollen Thematiken umgehen bzw. worin dieses unterschiedliche Trauerverhalten begründet sein könnte (S.104).

b. *lässt Raum für Ängste sowie Fragen der SchülerInnen.*

In einer Reflexionsaufgabe hinsichtlich des Umgangs mit dem Thema „Ende des Lebens“ werden die Schülerinnen aufgefordert, zu beschreiben wie sie selbst mit diesem Thema umgehen aber gleichzeitig auch, ihre Fragen zu benennen (S.108). In den Zitaten Jugendlicher lassen sich außerdem einige Aussagen über deren Ängste im Zusammenhang mit dem Tod finden (S.108-109). Diese mögen die SchülerInnen

motivieren, auch ihre Ängste zu benennen und ihnen Raum zu geben. Möglicherweise entsprechen diese benannten Ängste bis zu einem gewissen Grad sogar jenen der SchülerInnen. Insofern ist es von Wichtigkeit, dass die Lehrperson auch auf diese „fremden“ Ängste eingeht und diese mit den Lernenden diskutiert. Motivierend, eigene Fragen zu formulieren, wirkt auch die Information, dass es im Zusammenhang mit der Auferstehung von Anfang an Fragen gab bzw. wird explizit auf den Ungläubigen Thomas verwiesen (S.110).

c. *bietet die Möglichkeit, sich reflexiv mit den eigenen Vorstellungen über den Tod anderer sowie über den eigenen Tod auseinanderzusetzen.*

Sechs Antworten von Jugendlichen im Alter von 16-18 Jahren auf die Frage „Was weißt du vom Tod?“ sind in diesem Kapitel abgedruckt. Diese Antworten fallen unterschiedlichst aus und können die SchülerInnen anregen, ihre eigenen Vorstellungen zu sammeln und zu versuchen, die Fragen selbst zu beantworten. Dieser direkte Arbeitsauftrag wird im Buch nicht gegeben, dies könnte jedoch von der Lehrperson ausgehen (S.108-109).

Kriterium IV: Das Buchkapitel...

a. *unterstreicht die Realität des Todes und macht deutlich, dass Verlusterfahrungen zum Leben gehören.*

Gleich zu Beginn wird eine Alltagsgeschichte von Feuerwehren präsentiert: die KameradInnen werden zu einem Wohnhausbrand gerufen und finden eine Frau bereits tot auf (S.104). Dies ist ein realer Fall, der tagtäglich eintreffen kann und erinnert uns an die Realität des Todes. Gleich darunter befindet sich eine kleine Überschrift „Wir sind endlich“. In dem Absatz unter dieser Überschrift wird deutlich, dass wir um unsere Endlichkeit wissen und Tod sowie Verlusterfahrungen zum Leben gehören (S.104). Außerdem wird auf den Tod auch durch einen Text von einem jüdischen KZ-Häftling verwiesen. Er erzählt von der grausamen Hinrichtung dreier Häftlinge (S.107). Dieser Text zeigt auf, wie real und gegenwärtig der Tod auch in der Vergangenheit war. Die AutorInnen verweisen auch auf den Tag, der uns Christen unsere Sterblichkeit durch das Aschenkreuz immer wieder neu bewusst werden lässt: der Aschermittwoch (S.104).

b. *bietet Impulse, die Möglichkeiten der Trauer – sowie Verlustverarbeitung aufzuzeigen (Handlungsbereich).*

Im Buchkapitel wird die Wichtigkeit der Trauerphase, um sich nach einer Verlusterfahrung wieder neu orientieren zu können, hervorgehoben. In kurzen Worten wird auch auf die Phasen der Trauer eingegangen. Die dazugehörige Reflexionsaufgabe bietet Impulse, mit Trauer umzugehen: „Überlege, wie sich Trauer zeigen kann und wie trauernde Menschen durch ihre Umwelt entsprechend unterstützt werden können. Beschreibe dir bekannte Rituale und Formen der Erinnerungsarbeit“ (S.105). Außerdem wird im Unterkapitel „Du bist nicht allein“ auf kirchliche/christliche Rituale bzw. Möglichkeiten eingegangen, welche sich positiv auf die Verlustverarbeitung auswirken: Totenwache, Aussegnung und Gebet im Trauerhaus, Gespräch mit dem Seelsorger/mit der Seelsorgerin, Gebet für Verstorbene und Trauernde sowie das Fest Allerseelen (S.117).

c. *vermittelt Wissen in Bezug auf unterschiedliche theologische sowie philosophische Konzeptionen (kognitiver Bereich).*

Das Buch beinhaltet auf nahezu jeder Seite orangefarbene Infokästen, in welchen zentrale Begriffe definiert oder wichtige Informationen übermittelt werden. So werden zum Beispiel die Begriffe „Rationalisierung“, „Verdrängung“, „Zynismus“ oder „Eschatologie“ erklärt (S.104, 114). Ebenfalls wird erörtert, wie das Thema „Leid“ in Buddhismus, Judentum und Islam aufgenommen wird (S.104). Darüber hinaus werden in einem dieser Kästchen Informationen zum Begriff „Theodizee“ geboten (S.106). Im Buch wird benannt, dass unterschiedliche Kulturen und Religionen verschiedene Vorstellungen vom Tod haben. Diese Vorstellungen werden jedoch nicht aufgelistet, sondern es wird auf Schulbücher jüngerer Klassen verwiesen, in denen im Zuge der Beschäftigung mit den Weltreligionen auch die Konzeptionen vom Ende des Lebens behandelt wurden (S.108). Bei Interesse könnten also die alten Religionsbücher wieder zur Hand genommen werden. Im Zusammenhang mit dem Unterkapitel „Aus der Hoffnung leben“ wird auf die Begriffe „Tod“, „besonderes Gericht“, „die abschließende Läuterung – das Purgatorium“, „die Hölle – der zweite Tod“ sowie auf „das letzte Gericht“ näher eingegangen (S.114-115).

d. *bietet den SchülerInnen Möglichkeiten, sich mit ihren Gefühlen rund um das Thema „Sterben und Tod“ auseinanderzusetzen (emotionaler Bereich).*

Das Buchkapitel beinhaltet keinen klaren Arbeitsauftrag, sich mit den eigenen Gefühlen auseinanderzusetzen. Dennoch bietet es eine Bandbreite an Möglichkeiten dazu: Bilder sowie Meditationstexte regen zum Nachdenken über den Tod und den damit verbundenen eigenen Gefühlen an.

e. *zeigt eine hoffnungsspendende Perspektive, die über den Tod hinausreicht, auf.*

Bereits der Titel des Kapitels „Auf Tod und Leben“ impliziert, dass der Tod nicht das Ende ist, sondern danach neues Leben kommt und enthält damit ein hoffnungsspendendes Element. Eine Unterüberschrift drückt auf ganz direkte Weise besondere Hoffnung aus: „Der Tod ist entmachtet“ (S.110). Die Hoffnung wird auch besonders in dem Absatz „Die Auferstehung Jesu verändert unser Leben“ ausgedrückt. So heißt es zum Beispiel, dass „[d]ie Auferstehung Jesu [...] nicht die Rückkehr eines Toten in das Leben dieser Welt, sondern das Geschenk endgültigen Lebens bei Gott“ ist. „Ostern ist das Fest des Triumphes des Lebens über den Tod: Es will zeigen, dass Gott nicht Trennung will, sondern Gemeinschaft, nicht Unterdrückung, sondern Freiheit, nicht Tod, sondern Leben“ (S.111). Auf Seite 107 befindet sich die Geschichte von Elie Wiesel, dem KZ-Häftling, der über die Hinrichtung seiner Kumpanen berichtet. Am Ende seines Textes geht hervor, dass Gott auch im Leid, sogar bei einer Hinrichtung bei den Menschen ist. Er ist immer bei uns – diese Sicherheit gibt uns Hoffnung.

Kriterium V: Das Buchkapitel:

a. *macht von den zentralen Begriffen „Himmel“ und „Seele“ entsprechend dem Entwicklungsstand der SchülerInnen Gebrauch.*

Der Himmel wird als „die Erfüllung des menschlichen Lebens in vollendeter Liebe und Gemeinschaft mit anderen in Gott“ definiert (S.115). Dieser Begriff kommt in diesem Buchkapitel auch weitere Male vor: im Zitat von der 16-jährigen Steffi wird die Frage gestellt, ob der Geist der Verstorbenen im Himmel sei (S.108). Der 18-jährige Erich versucht so zu leben, dass Menschen durch sein „Verhalten einen Vorgeschmack auf den Himmel bekommen“ (S.109). Der Begriff „Seele“ kommt in diesem Buchkapitel nicht vor.

b. *verwendet eine klare Sprache.*

Die AutorInnen schrecken nicht vor klarer Sprache zurück. So findet sich zu Beginn des Kapitels gleich die klare Unterüberschrift: „Wir sind endlich“. Darunter steht in deutlicher Sprache geschrieben: „Unser Leben ist gefährdet“ (S.104). Es werden zum Beispiel auch starke Adjektive verwendet, um mögliche Reaktionen auf Leid zu beschreiben: „wortlos, traurig und hilflos“ (S.104).

Frage: Werden Metaphern aus der Natur verwendet?

Die AutorInnen geben an, dass „Bilder aus der Natur [...] einen Zugang zum Verständnis von Auferstehung eröffnen“ können. Als Beispiel wird das Samenkorn genannt, welches durch Licht und Wärme Leben hervorbringt. Es wird aber deutlich gesagt: „Das Samenkorn ist ein Bild – Jesus war nicht scheinbar, sondern wirklich tot“ (S.110).

Frage: Welche Begriffe werden verwendet, um auf das „Danach“ zu verweisen?

Dieses Buchkapitel geht sehr häufig aus verschiedenen Perspektiven auf die Todesthematik ein. Insofern werden auch unterschiedliche Begriffe verwendet, welche auf das „Danach“ verweisen: „Himmel“, „anderes Leben“, „neues Leben“ sowie „endgültiges Leben bei Gott“.

5. Zusammenfassung der Ergebnisse

Die Kriterienanalyse zeigt auf, dass viele Inhalte der Religionslehrbücher für die Grundschule bis zur Sekundarstufe II relativ ident ausfallen, während die jeweiligen AutorInnen aber stets auch individuelle Akzente setzen. Die wichtigsten Erkenntnisse seien in diesem Kapitel auf einem Blick zusammengefasst.

Was die Lehrbücher für die Grundschule betrifft, wird das erste Kriterium, nämlich, dass das Material aktuellen Studien dieser Altersgruppe entspricht, teilweise erfüllt. So verweisen beide Buchkapitel auf biblische Texte, gehen auf mögliche Ängste der SchülerInnen ein und enthalten Optionen, von persönlichen Erlebnissen im Hinblick auf das Ende des Lebens zu erzählen. Jedoch finden sich in beiden Büchern keine Rituale sowie kein Verweis auf das „Danach“. Naturwissenschaftliche Informationen werden gänzlich ausgespart und religiöses Wissen, zum Beispiel über die Auferstehung, findet sich nur in einem Buch – das aber nur am Rande. Darüber hinaus bieten die AutorInnen eine große Menge an Material, das von den Lehrpersonen verwendet

bzw. adaptiert werden kann, um weitere Kriterien zu erfüllen: Optionen zur reflexiven Auseinandersetzung mit dem Tod sowie nonverbale Möglichkeiten über eigene Erfahrungen zu berichten. Beide Lehrbücher legen den Fokus auf die zu erreichenden Kompetenzen, denn die SchülerInnen werden aufgefordert, positive sowie negative Erfahrungen wahrzunehmen und sie mit dem christlichen Hoffnungsglauben in Verbindung zu bringen. Vielen grundsätzlichen didaktischen Hinweisen wird ebenfalls entsprochen. Beide Buchkapitel enthalten möglichst variable Zugänge zu diesem Thema, um einer großen Anzahl an persönlichen Interessen der SchülerInnen gerecht zu werden. Zusätzlich wird Raum für Ängste und Fragen der SchülerInnen gelassen. Was das Reflektieren über den eigenen sowie den Tod anderer betrifft, ist die Lehrperson gefragt, vorhandenes bzw. zusätzliches Material zur Hand zu nehmen und konkrete Arbeitsaufträge zu formulieren. Die AutorInnen nutzen auch viele Chancen, welche der Unterricht über den „Tod“ mit sich bringt. So wird in beiden Lehrbüchern durch authentische Erzählungen die Realität des Todes unterstrichen, einzelne konkrete Möglichkeiten der Verlustverarbeitung werden genannt sowie Wissen über einzelne theologische Konzeptionen übermittelt. Darüber hinaus legen beide Autorengruppen darauf wert, das hoffnungsspendende Element des Christentums in den Vordergrund zu stellen, da dieses bereits in den Titeln der Kapitel ausgedrückt wird. Was fehlt sind konkrete Arbeitsaufträge, sich mit den eigenen Gefühlen rund um das Thema „Tod“ auseinanderzusetzen. Auffallend ist, dass beide Bücher auf die Begrifflichkeiten „Himmel“ und „Seele“ verzichten, obwohl diese, laut Studien, von großer Bedeutung für die SchülerInnen sind. Die beiden Lehrbücher setzen also im Wesentlichen ähnliche Fokussierungen. Unterschiede lassen sich hingegen im Hinblick auf die verwendete Sprache finden. Denn „Fragen antworten suchen und finden“ geht in diesem Buchkapitel nicht auf die Auferstehung ein, verzichtet auf diesen Begriff und somit auch auf Metaphern aus der Natur. „Erkunden und gestalten“ lädt die SchülerInnen im Gegensatz dazu ein, Wandlungsbilder in ihrem Umfeld zu finden und nimmt die Auferstehung in den Blick.

Im Hinblick auf die Lehrbücher der Sekundarstufe I entspricht der Inhalt der Lehrbücher größtenteils den Studienergebnissen. Beide nehmen hinsichtlich Informationen über den Auferstehungsglauben auf Bibelstellen Bezug und beinhalten Bilder sowie Texte, welche zum Reflektieren und Nachdenken anregen. Ein wesentlicher Unterschied ist jedoch, dass im Buch „Lebensträume“ viele Arbeitsaufträge in diese

Richtung bereits ausformuliert sind, während „Thema Religion“ zwar Basismaterial bietet, die methodische Aufarbeitung jedoch der Lehrperson obliegt. Im Zusammenhang mit dem Lehrplan zeigen beide Bücher Bewältigungsstrategien und Sinndeutungen auf. Während „Thema Religion“ jedoch beim Verweis auf das Moment der Hoffnung stehen bleibt, benennen die AutorInnen des anderen Buchkapitels zusätzlich konkrete praktische Methoden. Beide Bücher zeigen die befreiende Botschaft der Auferstehung Jesu für unser Leben auf, während nur „Lebensträume“ zusätzlich Spuren der Auferstehung in unserem Alltag (Friedhof) thematisiert. Das Kriterium III betreffend bieten beide Autorengruppen unterschiedliche Zugänge, vor allem durch die differenten Text- sowie Bildgenres zum Thema „Tod“. „Lebensträume“ beinhaltet darüber hinaus auch auf methodischer Seite variable Zugänge. Methodisch zu variieren, Raum für Ängste und Fragen zu schaffen sowie Möglichkeiten sich reflexiv mit dem Tod auseinanderzusetzen ist in „Thema Religion“ Aufgabe der Lehrperson, während in „Lebensträume“ explizit auf diese Subkriterien Bezug genommen wird. Beide Buchkapitel nutzen die Chancen, welcher der Unterricht über den „Tod“ mit sich bringt, setzen jedoch unterschiedliche Akzentuierungen. „Thema Religion“ legt den Fokus auf die Vermittlung von Wissen, also auf den kognitiven Bereich, „Lebensträume“ legt hingegen etwa gleichen Wert auf den Handlungs-, Gefühls- sowie Wissensbereich. Jedes Buchkapitel verdeutlicht die Realität des Todes, sei es durch die Präsentation von Alltagserfahrungen oder auch eine deutliche Sprache, welche aufzeigt, dass der Tod jeden von uns zu jeder Zeit in irgendeiner Form treffen kann. Beide übermitteln eine hoffnungsspendende Perspektive und nehmen dabei auf Bibelstellen Bezug. „Lebensträume“ widmet sich in diesem Zusammenhang zusätzlich auch dem Sakrament der Krankensalbung. Was das letzte Kriterium betrifft, machen beide von dem Begriff „Himmel“ Gebrauch und bieten auch eine Erklärung. Der Terminus „Seele“ ist jedoch in beiden Kapiteln nicht zu finden. Darüber hinaus verwenden beide Bücher keine Metaphern aus der Natur, wobei die AutorInnen von „Lebensträume“ die SchülerInnen auffordern, Vergleiche für den „Himmel“ zu finden. Da in beiden Büchern die Existenz nach dem Tod eine essentielle Rolle spielt, wird auch mit unterschiedlichen Begriffen auf diese verwiesen.

Die Kriterienanalyse der beiden Schulbücher für die Sekundarstufe II ist sehr ähnlich ausgefallen, wobei sich doch einige Differenzen beobachten lassen. So bieten beide Kapitel Informationen zum Auferstehungsglauben, Möglichkeiten, sich reflexiv mit dem Thema „Tod“ auseinanderzusetzen und berücksichtigen durch Bilder, Arbeitsaufträge

sowie Texte die heterogene Lebenswelt der SchülerInnen. Während „Religion begleitet“ direkt zu Diskussionen einlädt, obliegt es in „Leben Glauben Lernen“ rein der Lehrperson, Reflexionsaufgaben zu adaptieren, um den SchülerInnen die Möglichkeit zum Dialog zu ermöglichen. Das zweite Kriterium wird von beiden Autorengruppen erfüllt, wenn auch auf teilweise differente Art. Durch Reflexionsaufgaben sowie die Darstellung authentischer Lebensgeschichten lernen die SchülerInnen Heils- und Unheilserfahrungen bzw. den Umgang mit diesen kennen. Außerdem werden sie angeregt, diese mit den unterschiedlichen Phasen des Lebens Jesu in Verbindung zu bringen. „Leben Glauben Lernen“ setzt im Zusammenhang mit dem Lehrplan den Fokus auf die Erlösung durch Jesus Christus. „Religion begleitet“ beschäftigt sich hingegen besonders mit Wegen der Lebens- bzw. Daseinsbewältigung. Durch die Text-, Bild- und Aufgabenauswahl wird in jedem Fall das unterschiedliche Ausmaß kirchlicher Sozialisation durch Individualisierung berücksichtigt. Was Kriterium III, grundsätzliche didaktische Überlegungen, betrifft, bieten beide Bücher variable Zugänge zu diesem Thema. Darüber hinaus ist jedoch die Lehrperson selbst am Zug, vorhandenes Material zu verwenden, um Raum für Fragen, Ängste der SchülerInnen sowie Reflexionsmöglichkeiten hinsichtlich des eigenen Todes bzw. des Tod anderer zu geben. Die Subkriterien des vierten Punktes werden ebenfalls von beiden Buchkapiteln weitgehend erfüllt, beide setzen jedoch eigene Akzentuierungen. So beinhaltet „Religion begleitet“ Informationen zu Trauerphasen sowie kirchlichen Einrichtungen/Ritualen, welche Hilfe bei Verlustserfahrungen anbieten. „Leben Glauben Lernen“ rückt demgegenüber philosophische Denkweisen im Zusammenhang mit der Theodizee Frage in den Vordergrund. Beide Bücher verweisen auf den Text von Elie Wiesel über seine Erfahrung im KZ, um herauszustreichen, dass wir auch im Leid auf unseren Herrn Jesus Christus hoffen dürfen. Darüber hinaus ist hinsichtlich des emotionalen Bereichs die Lehrperson gefordert, Optionen zur Auseinandersetzung mit den eigenen Gefühlen zu bieten. Die Sprache der Lehrbücher ist in beiden Fällen deutlich und verzichtet auf Umschreibungen. Es werden auch ähnliche Begriffe verwendet, um auf das „Danach“ zu verweisen. So lassen sich „Himmel“ und „neues Leben“ in beiden Bänden finden. Während sich der Begriff „Himmel“ als fundamental erweist, kommt die „Seele“ nur in „Leben Glauben Lernen“ in kurzen Worten im Zusammenhang mit einer Abhandlung über den historischen Auferstehungsglauben vor. Dieses Buch verzichtet auf Metaphern aus der Natur, während „Religion begleitet“ das einzige ist, das einen Vergleich aus der Natur zum Inhalt hat: das Samenkorn.

Die Analyse hat also deutlich gezeigt, dass alle sechs Lehrbücher weitgehend dem Kriterienkatalog entsprechen. Trotzdem reicht ein Lehrbuch nicht aus. Es bedarf stets der Kreativität sowie dem Engagement der Lehrperson, sei es durch Adaptionen von Aufgabenstellungen oder das Heranziehen von zusätzlichem Material, um das doch sehr herausfordernde Thema „Tod“ möglichst erfolgreich, zielführend und für die SchülerInnen profitabel in den Katholischen Religionsunterricht miteinzubinden. In einem sind sich alle sechs Autorengruppen einig: alle Titelnamen beinhalten bereits das hoffnungsspendende Potential des Christentums.

6. Ausblick

Auch wenn man über die adäquate Anwendung eines Religionsbuchs hinsichtlich Unterrichtseinheiten, die das Thema „Tod“ in den Blick nehmen, Bescheid weiß, gilt es, viele weitere allgemeine Kriterien im Unterricht zu beachten. Auf alle diese einzugehen, würde über den Rahmen dieser Diplomarbeit hinausreichen. Deshalb seien nur einige wenige Punkte genannt, die mir besonders zentral erscheinen und als Denk- bzw. Reflexionsanstöße für den eigenen Unterricht dienen sollen.

Nach Simojoki sind es drei Erfahrungsebenen, die im Unterricht über die Todesthematik tragend werden: lebensweltliche Erfahrungen der SchülerInnen, tradierte Erfahrungen auf der Gegenstandsseite und die Erfahrungen dessen, der den Unterricht leitet und didaktisch verantwortet.¹⁵⁸

Für Lehrpersonen ist es also notwendig, stets zu beachten, dass das Verhalten der Bezugspersonen, also das eigene, einen entscheidenden Einfluss auf die Entwicklung der Todesvorstellungen des Kindes hat.¹⁵⁹ Deshalb sollten alle Handlungen sowie Aussagen, die im Unterricht getroffen werden, stets gut überlegt und reflektiert sein.

Es gibt auch eine große Anzahl an Faktoren hinsichtlich der Reaktion der Lehrperson auf SchülerInnenfragen zu beachten. Erwachsene müssen die Fragen der Kinder ernstnehmen, ruhig hinhören und diese auch in klarer Sprache, dem Entwicklungsstand entsprechend, beantworten.¹⁶⁰

¹⁵⁸ SIMOJOKI, Kompetenz 81,

¹⁵⁹ CRAMER, Engel 49; RAMACHERS, Entwicklung 29.

¹⁶⁰ CRAMER, Engel 50.

Wie bereits in der Einleitung erörtert, ist es notwendig, um den Anforderungen eines erfolgreichen Unterrichts über das Ende des Lebens gerecht zu werden, darüber informiert zu sein, was Tod für die SchülerInnen unterschiedlichen Alters bedeutet bzw. welche Schwierigkeiten auftreten könnten. Als praktische Hilfestellung gilt es deshalb, sich vor dem Unterricht folgende Fragen zu überlegen:

- „Auf welche Weise kommt der einzelne zum Wissen vom Tode?“
- In welcher Abfolge entwickelt sich in der Regel das Wissen um den Tod?
- Von welcher Altersstufe an kann mit einer realistischen Todesvorstellung gerechnet werden?
- Welche Assoziationen haben Kinder mit dem Tod, die ihn in relativ neutralen Zusammenhängen, z.B.: in der Natur, kennengelernt haben?
- Welche Gedanken und Empfindungen ruft er bei ihnen hervor?“¹⁶¹

Einen zentralen Grundsatz sollten sich Lehrpersonen im Religionsunterricht, und ganz besonders hinsichtlich der Beschäftigung mit dem Thema „Tod“, immer wieder vor Augen führen und befolgen: Kinder streben stets nach der Beantwortung ihrer existenziellen Fragen, um dadurch Sicherheit sowie Geborgenheit zu gewinnen.¹⁶²

7. Abschließende Bemerkungen

„Im Vollzug des religiösen Lernprozesses befinden sich die Unterrichtenden und die Kinder gemeinsam auf einem nicht immer geradlinigen und planbaren Weg. Im Rucksack hat jeder seine Glaubens- und Lebenserfahrungen, von denen einerseits gezehrt wird, die aber auch ein Vorankommen erschweren. Wird die Last dabei allzu schwer, muss der Rucksack ausgepackt und auf seinen Inhalt überprüft werden. Ziel des Weges bleibt letztlich die Annahme menschlicher Endlichkeit - dieses jedoch, ohne dass alles Leben im Nichts aufgeht.“¹⁶³

Diese Worte von Peter sollen diese Diplomarbeit abrunden und uns Lehrpersonen abschließend daran erinnern: Es geht im Unterricht über den „Tod“ darum, die Realität der vier Komponenten des Todes deutlich zu machen. Diese Realität soll jedoch nicht leer im Raum stehen gelassen werden, sondern stets mit dem hoffnungsspendenden Element des christlichen Glaubens, nämlich dass auch wir durch die Auferstehung

¹⁶¹ ARENS, Grenzsituationen 58.

¹⁶² WICKE, Lackritzbonbons 95.

¹⁶³ PETER, Thema.

Jesu Christi, auf ein neues, anderes, endgültiges, wie auch immer wir es bezeichnen mögen, Leben bei Gott hoffen dürfen. Bei ihm sind wir stets geborgen – im Glück, im Unglück, im Leid sowie im Tod.

Peter weist in ihrem Text auch auf eine weitere Fähigkeit hin, die im Unterricht ganz allgemein, besonders aber in Stunden über den „Tod“, eine essentielle Rolle spielt: Flexibilität. In der Klasse werden Lehrpersonen mit den unterschiedlichsten Erfahrungen der SchülerInnen rund um das Thema „Ende des Lebens“ konfrontiert. Hier sind diese stets gefordert, diese Erzählungen wahrzunehmen sowie ihnen Raum zu geben – was bei einem Thema wie diesem nicht nur Flexibilität, sondern auch einen hohen Grad an Gespür erfordert.

Quellenverzeichnis

- ABBRUZZESE R., „Verzell mir vo de Ängeli...“, in: Amuat R. (Hg.), Last minute. Der Tod macht auch vor der Schule nicht Halt. Materialien für Lehrerinnen und Lehrer, Zürich 42005, 15-19.
- ARENS V., Grenzsituationen. Mit Kindern über Sterben und Tod sprechen, Essen 1994.
- BABCOCK, P., Death Education Changes Coping to Confidence, in: Loss, Grief & Care 4 (1991) 35-44.
- BESCHERER S., „Nur nicht reinstressen!“. Todes- und Jenseitsvorstellungen sowie Bewältigungsstrategien bei Jugendlichen, Berlin 2010.
- BEDERNA, K., Seele ist mal wieder die Einzigartigkeit des Menschen. Jugendtheologien der Seele, in: Dieterich, V.-J. (Hg.), Theologisieren mit Jugendlichen. Ein Programm für Schule und Kirche, Stuttgart 2012, 114–134.
- BONOTI F. / LEONDARI A. / MASTORA A., Exploring Children’s Understanding of Death. Through Drawings and the Death Concept Questionnaire, in: Death Studies 37(1) (2012) 47-60.
- BRANDL, A., Tod und Trauer als Thema für den Unterricht in der Sekundarstufe I. Eine Analyse von Lehrplänen und Unterrichtsmaterialien für den Religions- und Biologieunterricht, Masterarbeit Universität Wien, 2015.
- BRENT S. / LIN C. / SPEECE M. / DONG Q. / YANG C., The development of the Concept of Death among Chinese and U.S. Children 2–17 Years of Age: From binary to ‘fuzzy’ Concepts?, in: Omega – Journal of Death and Dying, 33(1) (1996) 67–83.
- BUBOLZ, G., Religionslexikon. Daten, Fakten, Zusammenhänge, Berlin 42001.
- BUGGLE F., Die Entwicklungspsychologie Jean Piagets, Stuttgart u.a. 1985.
- BÜRGIN D., Das Kind, die lebensbedrohliche Krankheit und der Tod, Stuttgart u.a. 1978.
- BÜTTNER G. / DIETERICH V.-J., Entwicklungspsychologie in der Religionspädagogik, Göttingen 22016.
- CANDY-GIBBS, S. / SHARP K. / PETRUN C., The Effects of Age, Object and cultural=religious Cackground on Children’s Concepts of Death, in: Omega – Journal of Death and Dying, 15(4) (1984-1985) 329–346.
- CRAMER B., Bist du jetzt ein Engel? Mit Kindern über Leben und Tod reden, Tübingen 2008.
- DRUSCHEL K. / SCHMEIER F. / SURREY A.-L., Welche Vorstellungen haben Kinder der vierten Klasse vom Tod?, Kassel 2012.

- ELKIND D., Egozentrismus in der Adoleszenz, in: Döbert R. / Habermas J. / Nummer-Winkler G. (Hgg.), Entwicklung des Ich, Meisenheim ²1980, 170-178.
- ENNULAT G., Kinder trauern anders. Wie wir sie einfühlsam und richtig begleiten. Freiburg ¹¹2015.
- FISCHER E., Todesvorstellungen von Jugendlichen. Eine empirische Untersuchung zu kognitiven Todesvorstellungen und emotionalen Todeserleben jugendlicher Hauptschüler, Regensburg 1987.
- FREESE S., Umgang mit Tod und Sterben als pädagogische Herausforderung, Münster 2001.
- GABRIEL K., Wandel des Religiösen im Umbruch der Moderne, in: Tzscheetzsch W. / Zierbertz H.-G. (Hgg.), Religionsstile Jugendlicher und moderne Lebenswelt, München 1996 (Studien zur Jugendpastoral; 2), 47-63.
- GESELL A., Das Kind von fünf bis zehn, Nauheim ³1969.
- GROLLMANN E., Mit Kindern über den Tod sprechen. Ein Ratgeber für Eltern, Konstanz 1991.
- HARRIS P., Conflicting Thoughts about Death, in: Human Development 54 (2011) 160-168.
- HARRIS P. / GIMÉNEZ M., Children's Acceptance of Conflicting Testimony: The Case of Death, in: Journal of Cognition and Culture 5(1-2) (2005) 143-164.
- HENNECKE E., Ein Kind lernt mit dem Tod zu leben. Religionspädagogische Überlegungen zum Elternverlust, Essen 1987.
- HOPKINS M., The Development of Children's Understanding of Death, Diss. University of East Anglia, 2014.
- HOPP M., Sterben, Tod und Trauer im Bilderbuch seit 1945, Frankfurt am Main 2015.
- INTERNATIONAL SOCIAL SURVEY PROGRAMME 2008: Religion III (Dataset, 35 countries), Online: www.gesis.org (abgerufen am 30.7.2018).
- ITZE U. / PLIETH M., Tod und Leben. Mit Kindern in der Grundschule Hoffnung gestalten, Augsburg ³2016.
- JAKOBS M., Jüngste Überlegungen zu letzten Fragen, in: KatBi 136 (2011) 104-109.
- JENESSEN S., Manchmal muss man an den Tod denken... . Wege der Enttabuisierung von Sterben, Tod und Trauer in der Grundschule, Baltmannsweiler 2007.
- JENKINS R. / CAVANAUGH J., Examining the Relationship between the Development of the Concept of Death and overall cognitive Development, in: Omega - Journal of Death and Dying 16(3) (1985-1986) 193-199.

- KASPER W. (Hg.), Lexikon für Theologie und Kirche (10), Freiburg u.a. ³2001.
- KENYON B., Current Research on Children's Conceptions of Death. A critical Review; in: Omega – Journal of Death and Dying 43(1) (2001) 63-91.
- KIENER R., Weißt du wohin wir gehen...? Mit Kindern über das Leben nach dem Tod theologisieren und philosophieren. Ein Praxisbuch, Kassel 2015.
- KÜBLER-ROSS E., Kinder und Tod, Zürich 1984.
- KULD L. / RENDLE L. / SAUTER L., Tod – und was dann? Ergebnisse einer Umfrage unter Schülerinnen und Schülern im Bistum Augsburg, in: RPäB 45 (2000) 69-88.
- LEHRPLÄNE FÜR DEN KATHOLISCHEN RELIGIONSUNTERRICHT AN ALLGEMEINBILDENDEN HÖHEREN SCHULEN (UNTERSTUFEN), HAUPTSCHULEN UND NEUE MITTELSCHULEN SOWIE POLYTECHNISCHEN SCHULEN, Online: http://www.schulamt.at/attachments/article/130/Lehrpla%CC%88ne%20SeSt+Poly_Web.pdf (abgerufen am 30.7.2018).
- LEHRPLAN FÜR DEN KATHOLISCHEN RELIGIONSUNTERRICHT AN DEN VIER- UND FÜNFJÄHRIGEN OBERSTUFEN ALLGEMEINBILDENDER HÖHERER SCHULEN, Online: HTTP://WWW.SCHULAMT.AT/ATTACHMENTS/ARTICLE/130/AHS_LP_KOMPETENZORIENTIERT_LAYOUT.PDF (abgerufen am 30.7.2018).
- LEHRPLAN FÜR DEN KATHOLISCHEN RELIGIONSUNTERRICHT AN DER VOLKSSCHULE, Online: http://www.schulamt.at/attachments/article/130/VS_LP_2014.pdf (abgerufen am 30.7.2018)
- MUNNICHS J., Die Einstellung zur Endlichkeit und zum Tod, in: Thomae H. / Lehr U. (Hgg.), Altern. Probleme und Tatsachen, Frankfurt am Main 1972, 579-612.
- NAGY M., The Child's Theories concerning Death, in: Journal of Genetic Psychology 73 (1948) 3-27.
- NESTLE W., Didaktik der Zeit und Zeitmessung. Empirische Konstruktion eines Teilcurriculums zur Revision des Lehrplans im Sachunterricht Grundschule, Diss. Güttingen 1972.
- NOPPE I. / NOPPE, L., Dialectical Themes in adolescent Conceptions of Death, in: Journal of Adolescent Research 6 (1991) 28-42.
- NOPPE I. / NOPPE, L., Evolving Meanings of Death during early, middle and late Adolescence, in: Death Studies 21 (1997) 253–275.
- OPERTHÜR R., „Wo kommen wir hin, wenn wir tot sind?“ Mit Kindern über Tod und Auferstehung sprechen, in: Ders., Kinder und die großen Fragen. Ein Praxisbuch für den Religionsunterricht, München 1995, 95-104.

- PETER D., Das Thema „Tod“ im Religionsunterricht, Online: <http://www.rpi-loc-cum.de/material/ru-in-der-grundschule/ostern/petodru> (abgerufen am 30.7.2018).
- PLATOW B. / BÖCHER F. (HGG.), Vom Tod reden im Religionsunterricht, Göttingen 2010.
- PLIETH M., Kind und Tod. Zum Umgang mit kindlichen Schreckensvorstellungen und Hoffnungsbildern, Neukirchen-Vluyn 2001.
- RAMACHERS G., Entwicklung und Bedingung von Todeskonzepten beim Kind, Frankfurt am Main 1994.
- REICH K., Religiöse und naturwissenschaftliche Weltbilder. Entwicklung einer komplementären Betrachtungsweise in der Adoleszenz, in: Unterrichtswissenschaft 3 (1987) 230-233.
- RELIGIONSMONITOR. Bertelsmann Stiftung, Gütersloh 2008.
- REUTER S., Tod und Sterben – ein Thema für den Schulunterricht. Konzeption und Evaluierung einer Unterrichtsreihe zum Thema „Tod und Sterben“ für Schülerinnen und Schüler der gymnasialen Oberstufe, Frankfurt am Main 1994.
- ROSE S. / SCHREINER M., Vielleicht wollten sie ihm das nicht sagen, weil sie finden, dass er noch zu klein ist... . Begegnungen mit dem Thema Sterben und Tod im Religionsunterricht der Grundschule, in: Bucher A. / Büttner G. / Freudenberger – Lötz P. / Schreiner M. (Hgg.), Mittendrin ist Gott. Kinder denken nach über Gott, Leben und Tod, Stuttgart 2002, 115-128.
- SAATHOFF J., Trauer, Tod und Sterben als Thema in der Arbeit mit geistig behinderten Kindern, in: Fässler-Weibel P. / Jeltsch-Schudel B. (Hgg.), Wer weiß denn, dass ich traurig bin? Trauern mit geistig behinderten Menschen, Freiburg 2008, 63-95.
- SABINSKY M., Todes- und Jenseitsvorstellungen von Jugendlichen, in: Mendl H. / Schiefer Ferrari M. (Hgg.), Religion vernetzt 10 – Lehrerkommentar. Erarbeitet von Klaus König, Ralph Reinhardt, Markus Sabinsky, Iris Schneider, München 2009, 64.
- SCHAMBECK M., Vom „geschlossenen eschatologischen Bureau“ zum „Wetterwinkel der Theologie“ und wieder zurück. Religionspädagogische Überlegungen, was die letzten Fragen zu lernen geben, in: Breitsameter C. (Hg.), Hoffnung auf Vollendung. Christliche Eschatologie im Kontext der Weltreligionen, Berlin 2012, 207-225.
- SCHMIDT A. / NEUMANN-BRAUN K., Die Welt der Gothics. Spielräume düster konnotierter Transzendenz, Wiesbaden 2008.
- SCHROEDER J. / HILLER-KETTERER I. / HÄCKER W. / KLEMM M. / BÖPPLE E., „Liebe Klasse, ich habe Krebs“, Tübingen 1996.
- SENF W. / BRODA M. (HGG.), Ein integratives Lehrbuch, Stuttgart 2012.

- SHELL DEUTSCHLAND HOLDING (HG.), Jugend 2006. Eine pragmatische Generation unter Druck, Hamburg u.a. 2006.
- SIMOJOKI H., Kompetenz in Anbetracht des Todes. Elementarisierende Erkundung eines Grenzfalls, in: Schweitzer F. (Hg.), Elementarisierung und Kompetenz. Wie SchülerInnen und Schüler von „gutem Religionsunterricht“ profitieren, Neukirchen-Vlyn ³2008, 75-88.
- SLAUGHTER V., Young Children's Understanding of Death, in: Australian Psychologist 40(3) (2005) 179-186.
- SPEECE M. / BRENT S., Children's Understanding of Death. A review of three Components of a Death Concept, in: Child Development 55(5) (1984) 1671-1686.
- STREIB H. / KLEIN C., Todesvorstellungen von Jugendlichen und ihre Entwicklung, in: Englert R. / Kohler-Spiegel H. / Mette N. / Naurath E. / Schröder B. / Schweitzer F. (Hgg.), Was letztlich zählt – Eschatologie, Neukirchen-Vluyn 2010, 50-75.
- TAMM M. / GRANQVIST A., The Meaning of Death for Children and Adolescents. A phenomenographic Study of Drawings, in: Death Studies 19 (1995) 203-222.
- TESCHE T., Der Tod und was dann? Jenseitsvorstellungen heute, Paderborn 2017.
- THIEDE W., Auferstehung der Toten – Hoffnung ohne Attraktivität? Grundstrukturen christlicher Heilserwartung und ihre verkannte religionspädagogische Relevanz, Göttingen 1991.
- THIEDE W., Die mit dem Tod spielen. Okkultismus – Reinkarnation – Sterbeforschung, Gütersloh 1994.
- WENESTRAM C. / WASS H., Swedish and U. S. Children's Thinking about Death. A qualitative Study and cross-cultural Comparison, in: Death Studies 11(2) (1987) 99–121.
- WICKE M., „Silvia van Ommen: Lakritzbonbons“. Jenseitsvorstellungen von Kindern ins Gespräch bringen. Perspektiven für den Religionsunterricht in der Grundschule, Kassel 2009.
- WITT-LOERS S., Sterben, Tod und Trauer in der Schule. Eine Orientierungshilfe, Göttingen ²2016.
- WITTOWSKI J., Psychologie des Todes, Darmstadt 1990.
- WITTOWSKI J., Thanatopsychologie, in: Asanger R. / Wenninger G. (Hgg.), Handwörterbuch Psychologie – Studienausgabe, Weinheim 1999, 789-794.
- YANG S. / CHEN S., A phenomenographic Approach to the Meaning of Death: A Chinese Perspective, in: Death Studies, 26 (2002) 143–175.

Schulbücher für den Katholischen Religionsunterricht

Grundschule

PENDL-TODOROVIC R. / NEUHOLD H. / FINSTER H. / ZISLER K. / FEINER V. / HIPPI I., Erkunden und gestalten. Religion 4, Innsbruck 2018.

JÄGGLE M. / LANGER M. / ROTHGANGEL M. / SCHIMAK B., Fragen und Antworten suchen und finden. Religionsbuch 4, Wien 2018.

Sekundarstufe I

ECKENSBERGER W. / KETZER J. / PINZ A. / THEISL A., Thema: Religion 4, Klagenfurt 2002.

MÜLLER F. / PRETTENTHALER M. / PRÜGGER W. / SCHRETTLE A., Lebensträume. Glaubensbuch 4 für die 4. Klasse an HS/AHS, St. Pölten 2008.

Sekundarstufe II

ECKENSBERGER W. / HEIMHILCHER-DOHNAL U. / KUCERA A. / MAYERHOFER E. / RUTHOFER A., Leben – Glauben – Lernen 4. Für die 8. Klasse AHS, St. Pölten 2017.

WEIRER W. / PRETTENTHALER M. / KOHLHAMMER U. / PLANK A. / WEINER-MURSCHITZ D., Religion Begleitet. Religion AHS 8, Klagenfurt 2009.

Abstract

Obwohl das Thema „Tod“ in der Gesellschaft immer wieder als tabu angesehen wird, ist es eines, mit welchem jeder/jede von uns, oft schon sehr früh, unumgänglich und regelmäßig in Berührung tritt. Der Tod konfrontiert uns nicht nur in Form von Sterbefällen im Bekanntenkreis, sondern vor allem mittels Medien. Diese bieten jedoch kaum Möglichkeiten zur Verarbeitung oder Reflexion. Da auch, wie schon erwähnt, im persönlichen sowie gesellschaftlichen Umfeld vieler Kinder/Jugendlicher diese Thematik ausgespart wird, stellt die Schule eine wesentliche Instanz, welche den SchülerInnen ermöglicht, ihre Erfahrungen zur Sprache zu bringen, diese zu verarbeiten sowie gemeinsam Möglichkeiten der Verlustverarbeitung zu suchen, dar. Im Katholischen Religionsunterricht steht neben diesen Aufgaben des Unterrichts über das „Ende des Lebens“ ein weiteres inhaltliches Element im Mittelpunkt: der Bezug zur Auferstehung Christi und die Vermittlung dieser damit verbundenen Hoffnung, von der wir stets Gebrauch machen dürfen. Um Lehrpersonen eine Hilfe in Form von Leitlinien hinsichtlich des Umgangs mit dem zentralen, jedoch auch emotionalen und somit teilweise schwierigen Thema „Tod“ zu bieten, präsentiert diese Diplomarbeit einerseits die Entwicklung der Todesvorstellungen von Kindern und Jugendlichen mit Blick auf aktuelle Studien und erörtert andererseits auch allgemeine didaktische Hinweise (Lehrplan, Ziele und Chancen, adäquate Sprache). Basierend auf den Informationen dieses ersten theoretischen Teils wird ein Kriterienkatalog für Lehrbücher des Katholischen Religionsunterrichts (Volksschule, Sekundarstufe I, Sekundarstufe II) entwickelt, deren jeweiliges Kapitel, welches sich mit dem „Tod“ auseinandersetzt, nachfolgend analysiert wird. Die Zusammenfassung der Ergebnisse zeigt auf, welche Fokussierungen sich in den einzelnen Lehrbüchern finden lassen, welche Inhalte nur am Rande gestreift bzw. ausgelassen werden und öffnen somit den Blick dafür, welches Material Lehrpersonen zusätzlich zur Hand ziehen bzw. adaptieren sollten, um einer möglichst großen Anzahl an individuellen sowie heterogenen Bedürfnissen der SchülerInnen rund um das Thema „Tod und Sterben“ gerecht zu werden.

Abstract (English version)

Although the topic of death is often regarded as taboo in our society, people are usually not only in early days but also inevitably as well as on a regular basis confronted with it. We do not only face death in form of stroke of fates in our personal circle of acquaintances but most importantly through the media. Unfortunately, this medium does not provide the chance to reflect on these experiences. Since, as already mentioned, in most cases the personal as well as social surroundings of today's children/adolescents avoid this issue, the school itself becomes a fundamental instance which should offer students the possibility to share their experiences, reflect on them as well as to search for possible ways of handling sorrow. Alongside these matters, another content-related element turns out to be of the utmost relevance for religious education in the catholic context: the reference to the resurrection of Jesus Christ, which yields an enormous amount of hope we can always rely on. In order to offer teachers help in form of guidelines as far as the essential but also emotional and therefor quite difficult topic of death is concerned, the diploma theses does, on the one hand, present the development of the children's/adolescent's concepts of death including current studies and, on the other hand, outline general didactic principles (curriculum, aims, adequate choice of language). Based in the information provided in this first theoretical part a list of criteria for catholic school books (primary and secondary education) is being developed. Subsequently, each book chapter which deals with the end of life undergoes a thorough analysis. The summary of the results demonstrates not only the subtopics the authors particularly focus on but also these ones that are only barely included or even omitted. Thus, the thesis serves the purpose of providing information about materials teachers should employ in addition to a specific school book as well as about included material that needs to be adopted in order to meet a remarkably high amount of individual und heterogeneous interests of the students regarding the end of life.