

## Auf dem Weg zu einer religionspädagogischen Ethnographie?

Manfred Riegger

### Angaben zur Veröffentlichung / Publication details:

Riegger, Manfred. 2013. "Auf dem Weg zu einer religionspädagogischen Ethnographie?"  
*International Journal of Practical Theology* 17 (2): 260–72.  
<https://doi.org/10.1515/ijpt-2013-0016>.

### Nutzungsbedingungen / Terms of use:

licgercopyright

Dieses Dokument wird unter folgenden Bedingungen zur Verfügung gestellt: / This document is made available under these conditions:

**Deutsches Urheberrecht**

Weitere Informationen finden Sie unter: / For more information see:

<https://www.uni-augsburg.de/de/organisation/bibliothek/publizieren-zitieren-archivieren/publiz/>



Manfred Riegger

# Auf dem Weg zu einer religionspädagogischen Ethnographie?

## Methodisches Vorgehen – Beispiel – Perspektiven

**Abstract:** This article demonstrates ethnography in religious education as a possible avenue for research in concrete situations of relevance to religious education. First, the empirical process is discussed, before one student's statements regarding his father's death are presented in a thick description. Finally, empirical and didactic-methodological perspectives of this approach are demonstrated.

**Zusammenfassung:** Eine religionspädagogische Ethnographie wird als möglicher Weg einer Erforschung konkreter religionspädagogisch relevanter Situationen aufgezeigt. Zunächst wird das empirische Vorgehen geklärt, dann werden die Schüleräußerungen zur Thematisierung des Todes seines Vaters im Religionsunterricht in einer dichten Beschreibung wiedergegeben und zuletzt werden empirische und didaktisch-methodische Perspektiven eines solchen Vorgehens aufgezeigt.

---

**Apl. Prof. Dr. Manfred Riegger:** Didaktik des Katholischen Religionsunterrichts und Religionspädagogik, Katholisch-Theologische Fakultät, Universität Augsburg, Email: manfred.riegger@kthf.uni-augsburg.de

„*Sein Vater ist tot!*“ – Dies sagt Benedikt über seinen Tischnachbarn Andreas beiläufig zum Religionslehrer, als dieser durch die Reihen der neu übernommenen vierten Klasse geht und in einer Gruppenarbeitsphase die entstehenden Bilder zum Thema „Was mein Leben schön macht“ ansieht. Andreas nickt und ergänzt: „*Das ist aber schon länger her, ich war da in der zweiten Klasse.*“

Mit dieser Szene beginnt nicht nur die Thematisierung des Todes von Andreas Vater, die er während des Schuljahres immer wieder aufgreift, sondern auch der Versuch, eine empirisch abgesicherte Erfassung und Auswertung derselben vorzunehmen. Das geschieht folgendermaßen: Zunächst wird das empirische Vorgehen geklärt (1), dann sind die Äußerungen selbst in einer dichten Beschreibung wiederzugeben (2) und zuletzt werden Perspektiven aufgezeigt (3), bevor ich mit einem Ausblick ende (4).

# 1 Das empirische Forschungsprojekt

Wissenschaftliches Vorgehen zeichnet sich dadurch aus, dass nicht nur die Verfahrensweisen, sondern auch die Begründungen nach entsprechenden Standards offengelegt werden. Da dieses Vorgehen aber voraussetzungsvoll ist, thematisiere ich es selbst.

## 1.1 Methodologische Vorüberlegungen

Wie ist das Verhältnis von Wissenschaft und Schule respektive Theorie und Praxis<sup>1</sup> zu verstehen? Soll eine Trennung vermieden und eine Verbindung zwischen objektiver und subjektiver Welt wiedergewonnen, aber dennoch begründet Wissenschaft betrieben werden, gelangt man schnell zu Edmund Husserl<sup>2</sup>. Seinem Anliegen verpflichtet, wurde die Überwindung der Dichotomie von Theorie und Praxis seither auf unterschiedlichste Weise<sup>3</sup> umzusetzen versucht. Im Bereich der empirischen Forschungsmethoden könnte dies auf dem Hintergrund des symbolisch-kritischen Ansatzes<sup>4</sup> mit Hilfe qualitativer Methoden, und hier besonders der Ethnographie<sup>5</sup>, erfolgen.

---

1 Vgl. dazu grundlegend: Norbert Mette, *Theorie und Praxis. Wissenschaftsgeschichtliche und methodologische Untersuchungen zur Theorie-Praxis-Problematik innerhalb der praktischen Theologie*, Düsseldorf, 1978; Herbert Haslinger, *Die wissenschaftstheoretische Frage nach der Praxis*, in: ders. (Hg.): *Praktische Theologie*. Bd. 1: *Grundlegungen*, Mainz, 1999, 102–121.

2 Vgl. für unsere Fragestellung u. a. Stephanie Klein, *Erkenntnis und Methode in der Praktischen Theologie*, Stuttgart, 2005, bes. 127–161.

3 Vgl. dazu den Vorschlag von Manfred Riegger, *Theorien der schulischen Praxis. Zur kooperativen Vernetzung von Universität und Schule*, in: *RpB* 63, 2009, 57–73.

4 Vgl. dazu v. a. Walter Füst (Hg.), *Pastoralästhetik. Die Kunst der Wahrnehmung und Gestaltung in Glaube und Kirche*, Freiburg i.Br., 2002. Mit etwas anderer Akzentsetzung, Don S. Browning, *A Fundamental Practical Theology. Descriptive and Strategic Proposals*, Minneapolis, 1996, und Norbert Mette, *Zwischen Handlungs- und Wahrnehmungswissenschaft – zum handlungs-theoretischen Ansatz der Praktischen Theologie*, in: *Pastoraltheologische Informationen* 22, Heft 1–2, 2002, 28–31.

5 Vgl. z.B. Burkhard Fuhs, *Qualitative Methoden in der Erziehungswissenschaft*, Darmstadt, 2007, bes. 101ff.

## 1.2 Vorgehen

Zur Bearbeitung des Themas „Leid und Gott“ durch Kinder und Jugendliche sind unterschiedliche Studien einschlägig, von welchen ich lediglich jene skizziere, die eine Verortung meines Forschungsanliegens erkennen lassen.

Karl-Ernst Nipkow<sup>6</sup> untersuchte 1200 von Robert Schuster herausgegebene Schülertexte und gelangte zu der Auffassung, dass die Entwicklung des Gottesglaubens von Heranwachsenden von der Theodizeefrage maßgeblich mitbestimmt ist (z.B. Enttäuschungsatheismus). Diese seither etablierte Sichtweise korrigierten und modifizierten teilweise Werner H. Ritter, Helmut Hanisch u. a.<sup>7</sup> in ihrer empirischen Studie, in der sie mit einer Leiderzählung in Schulklassen bzw. Gruppendiskussionen arbeiteten. Oft werden punktuell Äußerungen von Schülern zu Leid und Gott erhoben und ausgewertet.<sup>8</sup> Der konkrete Umgang mit der Leidproblematik im Religionsunterricht über einen längeren Zeitraum hinweg, scheint bisher kaum im Blick zu sein.

Mein Erkenntnisinteresse<sup>9</sup> liegt beim inhaltlichen Fokus Leid bzw. Tod, und zwar präziser darin, wie der Schüler Andreas den Tod seines Vaters im Kontext des schulischen Religionsunterrichts in der vierten Klasse thematisiert.

Die Erhebungsmethode ist eine teilnehmende Beobachtung (wie) des Forschers (wer) im Religionsunterricht der Religionsgruppe der 4. Klasse (wann) mit dem Fokus Leid und Tod, besonders in Bezug auf Andreas (was), welche zeitnah in ein Protokoll überführt wird. Der Forscher ist Mitglied der zu untersuchenden Religionsgruppe qua Lehramt. Dadurch sollte die Balance zwischen empathischer Nähe und kritischer Distanz gehalten werden. Trianguliert wird diese Erhebungsmethode mit dem narrativen Interview, das gegen Ende des Schuljahres mit allen Schülern durchgeführt wird. Auswertungsverfahren sind die Selbstwahrnehmung nach Georges Devereux<sup>10</sup> und die Grounded Theory<sup>11</sup>.

---

<sup>6</sup> Karl-Ernst Nipkow, *Erwachsen werden ohne Gott? Gotteserfahrung im Lebenslauf*, 5. Aufl. Gütersloh, 2000.

<sup>7</sup> Vgl. Werner H. Ritter, Helmut Hanisch, Erich Nestler und Christoph Gramzow, *Leid und Gott. Aus der Perspektive von Kindern und Jugendlichen*, Göttingen, 2006, bes. 83ff.

<sup>8</sup> Vgl. z.B. Eva Stögbauer, *Die Frage nach Gott und dem Leid bei Jugendlichen wahrnehmen. Eine qualitativ-empirische Spurensuche*, Bad Heilbrunn, 2010.

<sup>9</sup> Vgl. dazu Jürgen Habermas, *Erkenntnis und Interesse*, Frankfurt a.M. 1968.

<sup>10</sup> Vgl. Georges Devereux, *Angst und Methode in den Verhaltenswissenschaften*, Frankfurt a.M., 1984 (dt. zuerst München 1973; engl. Original: *From Anxiety to Method in the Behavioural Sciences*, Paris/Den Haag 1967).

<sup>11</sup> Vgl. zusammenfassend: Klein, *Erkenntnis* (n. 2), 239–265.

Dieses Vorgehen führte zu neuen Erkenntnissen und zu einem theoretischen Zuwachs an Wissen für die Religionspädagogik und den Religionsunterricht, wie es im Folgenden dargestellt wird.

## 2 Andreas und der Tod seines Vaters

In der Ethnographie werden nicht nur erhobene Daten dargestellt und ausgewertet. Vielmehr soll eine Darstellung in einer „dichten Beschreibung“<sup>12</sup> erfolgen, d.h. Empirie und Theorie werden so zusammengebracht, dass für die Lesenden eine ‚sinnvolle‘ Ethnographie entsteht.

### 2.1 Tod des Vaters

Ausgangspunkt ist deshalb der Tod von Andreas Vater. Doch wie erlebte Andreas diesen? Aus der Perspektive des Lehrers kann hierüber nichts stichhaltig gesagt werden. Er muss es offen lassen, da er Andreas erst ca. zwei Jahre nach diesem einschneidenden Ereignis kennengelernt hat. Eher beiläufig erfährt er hiervon zu Beginn des Schuljahres während einer Gruppenarbeitsphase, zunächst vom Tischnachbarn, dann von Andreas. Der Lehrer weiß nur: Einschneidend ist jeder Tod, auch, wenn die Angehörigen erwachsen sind. Doch wie zeigt sich der Tod eines Elternteils einem Kind?<sup>13</sup> Wenn Erwachsene nichts über das eigene Lebensende wissen und sagen können, außer, dass es mit absoluter Sicherheit eintritt, dann löst dies i.d.R. Gedanken, Pläne, Handlungen aus, mit deren Hilfe diese existentielle Beunruhigung bekämpft bzw. beruhigt wird. Da einem Kind solche Gedanken, Pläne, Handlungen meist fremd sind und es auf die Unterstützung von Erwachsenen angewiesen ist, fühlt es – anders als Erwachsene – eine existentielle Bedrohung seines jungen Lebens unmittelbarer, auch, wenn es diese nicht in Worte bringen kann. Weil Kinder in der Gegenwart leben, bricht der Gedanke an den Tod in diese Gegenwart ein. Der Tod eines Elternteils kann dann diese Gegenwärtigkeit außerordentlich auf- und unterbrechen. Damit aber das Leben der Kinder nicht zusammenbricht, können Verdrängungs- und Rationalisierungsmechanismen wirksam werden, die für das Kind jetzt nicht (Er-)Tragbares mildern oder blockieren helfen.

---

<sup>12</sup> Fuhs, Qualitative Methoden (n. 5), 102.

<sup>13</sup> Vgl. zum Ganzen Ruth-Gisela Jennemann, Wie Kinder im Grundschulalter den Tod erleben, Würzburg, 2009.

Sicher dürfte also sein, dass sich Kinder der Tatsache des Todes nur insoweit nähern, wie sie es psychisch aushalten können. Damit scheint es möglich, dass die kindliche Verdrängung des Todes für die Kinder (zunächst) Notwendend und überlebenswichtig ist. Vielleicht ‚funktionierte‘ also das Kind Andreas äußerlich wie bisher weiter, doch dann wäre eine innerliche Schockstarre um so sensibler von den Bezugspersonen – zu denen auch Lehrpersonen zählen können – wahrzunehmen. Eine solche Wahrnehmung muss beachten, dass bei Kindern eine „Entkoppelung von emotionalem und kognitivem Umgang“<sup>14</sup> stattfindet, was sich in einer „zunehmenden Intellektualisierung des Todesproblems und einer emotionalen Distanzierung“ ausdrückt. Diese gewisse Intellektualisierung darf aber nicht mit der Freiheit von Angst verwechselt werden, denn unverarbeitetes Wissen über den Tod kann bei Grundschulkindern auch Angst und Trauer fördern.

Um mit dem Tod umgehen zu lernen<sup>15</sup>, die Trauer zu bewältigen<sup>16</sup>, die Ängste erträglicher zu machen<sup>17</sup> und die Lebenskräfte zu stärken, kann man hier von außen tragfähige Hoffnungsbilder anbieten, die Sprache und Riten von Religion und Glauben bereithalten, Trauer erlauben und Erinnerung ermöglichen. Dabei soll nicht von gegenwärtigem Leid abgelenkt werden, sondern mitten im Alten soll vorsichtig Neues angeboten werden, wie „biblische Hoffnungsbilder und -texte“<sup>18</sup>, „Symbole (Bilder von ‚der neuen Stadt‘, Texte der Offenbarung und Psalmen, Symbole wie Licht, Hand etc.) oder biblische Erzählungen von Todeswirklichkeiten und deren Überwindung.“<sup>19</sup> Auch können „metaphorische Texte ...

---

**14** Godwin Lämmermann, Über den Tod reden mit Grundschulkindern?, in: EvErz 45, 1993, 655–667, 658 und das folgende Zitat.

**15** Vgl. dazu allgemein: Hector Wittwer, Daniel Schäfer und Andreas Frewer (Hg.), Sterben und Tod. Geschichte – Theorie – Ethik. Ein interdisziplinäres Handbuch, Stuttgart, 2010.

**16** Vgl. zu den Trauerphasen: Verena Kast, Trauern. Was Menschen bewegt, Phasen und Chancen des psychischen Prozesses, 25. Aufl. Stuttgart, 2002; Tobias Brocher, Wenn Kinder trauern, Reinbek bei Hamburg, 1993; Elisabeth Stutz, Tod und Trauer im (Er-)Leben von Kindern. Möglichkeiten der Begleitung durch die Soziale Arbeit, Saarbrücken, 2008.

**17** Vgl. zur Aufarbeitung der gegenteiligen Intention in der Geschichte v.a. Michael N. Ebertz, Die Zivilisierung Gottes. Der Wandel von Jenseitsvorstellungen in Theologie und Verkündigung, Ostfildern, 2004.

**18** Elisabeth Hennecke, Wie Kinder den Tod sehen und verstehen. Religionspädagogische Überlegungen zum Umgang mit kindlichen Todesvorstellungen, in: KatBl 133 Heft 6, 2008, 423–428, 426 und die folgenden Zitate.

**19** Vgl. dazu z.B. Rainer Oberthür, Mit Kindern über Tod und Auferstehung sprechen. Anregungen nicht nur für Religionspädagogen, in: Bibel und Kirche 64, Heft 2, 2009, 109–113; Rainer Oberthür und Alois Mayer, „Wenn man stirbt, ist es eigentlich das 2. Level im Leben“, Mit Kindern nachdenken über Leben und Tod und über Tod und Leben – mit Texten von Jürg Schubiger, in: KatBl 133 Heft 2, 2008, 394–398; sowie ausführlich Rainer Oberthür, Kinder fragen nach Leid und

durch ihre Bildhaftigkeit einen Verständnishorizont für das Nicht-Erfassbare eröffnen (z.B. die Metapher von Raupe und Schmetterling)“. Entsprechende Geschichten, Symbole, Rituale gibt es in allen Kulturen und Religionen.<sup>20</sup> Diese sind Teil vieler Lehr- und Bildungspläne für Religion in der vierten Jahrgangsstufe.<sup>21</sup> Doch wie kann bei Andreas eine Verbindung von objektivem Wissen und subjektivem Leben erfolgen? „Wie kann ein Unterricht gestaltet werden, der nicht ängstigt, sondern Hoffnung weckt?“<sup>22</sup>

## 2.2 Eine Unterrichtsstunde zu Allerheiligen bzw. Allerseelen

Ein solcher Unterricht nimmt die Thematik ‚Umgang mit Tod und Leid‘ als kontinuierliche Entwicklungsaufgabe auf, die „grenzüberschreitendes Hoffen“<sup>23</sup> bei Kindern anregen soll. Dies unterscheidet sich von einem Aufgreifen der Thematik nach einem direkten Todeserlebnis, das mit einem Feuerwehreinsatz vergleichbar wäre: Die Feuerwehr trifft (möglichst schnell) ein, wenn es brennt oder nach einem anderen einschneidenden Ereignis und löscht das Feuer, beseitigt die schwersten Schäden.<sup>24</sup> Danach sind für eine Thematisierung andere Akzentsetzungen notwendig.

Die christliche Hoffnungsperspektive<sup>25</sup> wird von der Lehrkraft in dieser vierten Klasse nicht direkt über die österliche Auferstehung umgesetzt, sondern mittels der Totenerinnerung an den katholischen Festtagen Allerheiligen und

---

Gott. Lernen mit der Bibel im Religionsunterricht, 5. Aufl. München, 2006 und Ingo Baldermann, Wer hört mein Weinen. Kinder entdecken sich selbst in den Psalmen, Neukirchen-Vluyn, 1986.

<sup>20</sup> Vgl. Hans-Peter Hasenfratz, Leben mit den Toten, Freiburg i.B., 1998.

<sup>21</sup> Vgl. z.B. Bayerisches Staatsministerium für Unterricht, Kultus, Wissenschaft, Forschung und Kunst (Hg.), Lehrplan für die bayerische Grundschule, München, 2000, 222.

<sup>22</sup> Petra Freudenberger-Lötz „Wenn man die Geschichte liest, dann kriegt man Mut ...“ Über Trauer, Erinnerung und Hoffnung in der Grundschule nachdenken, in: Christoph Bizer, u.a. (Hg.): Was ist guter Religionsunterricht? (Jahrbuch der Religionspädagogik, Bd. 22), Neukirchen-Vluyn, 2006, 182–192, 183.

<sup>23</sup> Martina Plieth, Kind und Tod. Zum Umgang mit kindlichen Schreckensvorstellungen und Hoffnungsbildern, 2. Aufl. Neukirchen-Vluyn, 2002, X. Vgl. zum Ganzen auch: Birte Platow und Florian Böcher (Hg.), Vom Tod reden im Religionsunterricht, Göttingen, 2010.

<sup>24</sup> Die Dringlichkeit steht dabei außer Frage! Hilfreich Hinweise bietet z.B.: Stephanie Witt-Loers, Sterben, Tod und Trauer in der Schule. Eine Orientierungshilfe, Göttingen, 2009.

<sup>25</sup> Vgl. dazu grundlegend Werner Thiede, Auferstehung der Toten – Hoffnung ohne Attraktivität? Grundstrukturen christlicher Heilserwartung in ihre verkannte religionspädagogische Relevanz, Göttingen, 1991 und Uta Pohl-Patalong, Kein Platz für die Auferstehung?, in: KatBl 134, Heft 2, 2009, 140–148, Oliver Reis, ‚Auferstehung‘ in schulischen Lernprozessen, in: RpB 63, 2009, 39–56; Themenheft „Ewiges Leben“, in: Glaube und Lernen 2010.

Allerseelen<sup>26</sup>. Der erste ist dabei stärker dem Totengedenken sowie der Trauer gewidmet und der zweite der Hoffnung auf das ewige Leben – nach der Liturgiereform des 2. Vatikanischen Konzils auch der Nachmittag des ersten. Der Lehrer begann die letzte Religionsstunde vor Allerheiligen folgendermaßen:

Nach einer kurzen Einführung legte er Papierblätter, auf die jeweils ein Kreuz gemalt war, in die Mitte des Stuhlkreises auf den Boden und sagte: „Die Kreuze auf den Blättern erinnern an verstorbene Menschen, die wir kannten. Es fallen dir sicher Menschen ein, mit denen du zusammen etwas Schönes gemacht hast. Vielleicht seid ihr auf diesen Bildern zu sehen, wie ihr spielt, wie ihr singt, eine Wanderung macht... Viele weitere Dinge könnten noch zu sehen sein. Schau dir die Situationen in Ruhe an. Wenn du eine Person gefunden hast, mit der du ein schönes Erlebnis verbindest, nimm ein Blatt aus der Mitte heraus und skizziere die Situation.“

Die meisten Schüler malten schon, als Andreas zum Lehrer kam.

Andreas: *„Ich weiß, wen ich malen will: meinen Vater. Aber mir fällt kein schönes Erlebnis ein. Er war immer krank.“* Pause.

Lehrer: *„Überleg doch nochmal ganz genau!“*

Andreas überlegt, dann kommt ein Lächeln über sein Gesicht und er sagt: Jetzt weiß ich etwas! Er geht und malt mit Bleistift eine Schwarz-Weiß-Zeichnung. Später erläutert er allen: *„Hier spiele ich mit meinem Vater Fußball. Das Garagentor ist das Fußballtor. Ich führe gerade den Ball am Fuß.“*

Immitten der (alten) Bilder des kranken Vaters, fällt es Andreas nicht leicht, eine positive Erinnerung zu finden. Die Zeit des Suchens muss die Lehrkraft aushalten und nötigenfalls Hilfen bereitstellen, die eine positive Perspektive erlauben, v. a. wenn kein Erleben möglich wäre (z. B. Wenn es möglich gewesen wäre, hätte er sicher mit dir...).

Erinnerung an den Vater: Kann diese überhaupt eine tragfähige Hoffnung sein? Rein menschlich betrachtet stirbt ein Mensch erst dann ganz (sozialer Tod), wenn es niemanden mehr gibt, der sich an ihn erinnert.<sup>27</sup> Diese rein innerweltliche Hoffnung ist aber zeitlich begrenzt. Die Qualität der Hoffnungs-

<sup>26</sup> Vgl. dazu Balthasar Fischer, Allerheiligen, in: Walter Kasper (Hg.), <sup>3</sup>LThK, Bd. 1, Freiburg i.Br., 1993a, Sp.405f.; Balthasar Fischer, Allerseelen, in: Walter Kasper (Hg.), <sup>3</sup>LThK, Bd. 1, Freiburg i.Br., 1993b Sp.407f.; Hermann Kirchhoff, Christliches Brauchtum. Feste und Bräuche im Jahreskreis, München, 1995.

<sup>27</sup> Vgl. auch Eva Marsal und Takara Dobashi, „Die Menschen, die tot sind, leben so lange, wie man an sie auch denkt“ – Der Tod in der Weltkonstruktion von japanischen und deutschen Kindern, in: Anton A. Bucher u. a. (Hg.), „In den Himmel kommen nur, die sich auch verstehen“.



perspektive differiert zudem: Gegenüber schwierigen Erinnerungen (Krankheit des Vaters), lösen freudige (Fußballspiel) wohl mehr Hoffnungsimpulse aus. Doch ist diese Perspektive der Immanenz nicht zu wenig? Religiöse Menschen werden dies eindeutig bejahen, da für sie das ewige Leben letztlich Hoffnung stiftet<sup>28</sup>. Auch Grundschulkinder können sich solche Vorstellungen machen<sup>29</sup>, welche durchaus unterschiedlich ausfallen<sup>30</sup>. Festgehalten werden kann: Das entwickelte Unterrichtskonzept ist einerseits offen für Traueräußerungen und andererseits ist es anschlussfähig an rein innerweltliche, aber auch religiöse Hoffnung.

### 2.3 Der verstorbene Vater – ein Engel im Garten?

Während einer Partnerarbeitsphase Mitte April kommt es zu folgendem Gespräch:

Andreas: „*Ich mag dir was erzählen, aber du darfst nicht lachen!*“

Lehrer: „Weshalb sollte ich lachen?“

Andreas: „*Du musst es mir versprechen!*“

Lehrer: „Ja, wenn du willst, kann ich es dir auch versprechen.“

Andreas: „*Ich habe meinen Vater in unserem Garten als Engel gesehen. Bei einem Fest. Er stand ganz hinten. Die anderen sahen ihn nicht. Er schaute zu mir.*“

Da mittlerweile die meisten Kinder mit der Partnerarbeit fertig waren, entgegnete der Lehrer: „Magst du nach der Stunde kommen und noch erzählen? Die meisten

---

Wie Kinder über religiöse Differenz denken und sprechen. (Jahrbuch für Kindertheologie, Bd. 8), Stuttgart, 2009, 132–155.

**28** Vgl. dazu kulturgeschichtlich: Bernhard Lang und Colleen McDannell, *Der Himmel. Eine Kulturgeschichte des ewigen Lebens*, Frankfurt a.M./Leipzig, 1996; dogmatisch: Pemsel-Maier Sabine, *Himmel – Hölle – Fegefeuer*, Stuttgart, 2001; Medard Kehl, *Und was kommt nach dem Ende? Von Weltuntergang und Vollendung, Wiedergeburt und Auferstehung*, 2. Aufl. Kevelaar, 2008; biblisch: Martin Ebner u.a. (Hg.), *Der Himmel*, (Jahrbuch für Biblische Theologie, Bd. 10), Neukirchen-Vluyn, 2006.

**29** Vgl. Elisabeth Naurath und Bernd Oberdorfer, „Man kann überall hinfahren. Mit den Wolken. Die sind wie Autos.“ – Das ewige Leen aus der Sicht von Grundschulkindern, in: Gerhard Büttner und Martin Schreiner (Hg.), „Manche Sachen glaub ich nicht.“. Mit Kindern das Glaubensbekenntnis erschließen. (Jahrbuch für Kindertheologie, Sonderband), Stuttgart, 2008, 188–201.

**30** Vgl. z.B. Elisabeth Naurath, „Wer früher stirbt, ist länger tot?“ – Was sich christliche und muslimische Kinder nach dem Tod erwarten, in: Anton A. Bucher u.a. (Hg.), „In den Himmel kommen nur, die sich auch verstehen“. Wie Kinder über religiöse Differenz denken und sprechen. (Jahrbuch für Kindertheologie, Bd. 8), Stuttgart, 2009, 60–70.

sind mit der Partnerarbeit fertig, so dass wir mit dem Unterricht weitermachen müssen.“

Nach der Unterrichtsstunde kam Andreas und erzählte etwas ausführlicher: „*Ich sagte es meiner Mutter. Und alle lachten dann.*“

Lehrer: „Das war bestimmt nicht schön.“

Andreas in sich gekehrt: „*Das war nicht schön.*“

Lehrer: „Deine Mutter und die anderen Leute haben es nicht gesehen?“

Andreas: „*Nein, nur ich.*“

Lehrer: „Weißt du, das ist oft bei Erwachsenen so, wenn sie etwas nicht sehen, glauben sie nicht daran.“

Andreas: „*Mhm. Ich muss jetzt nach Hause.*“

Der Vater von Andreas, ein Engel? Trotz durchaus realistischem, naturwissenschaftlichem Interesse an der Durchdringung des Problems, sind solche magisch-mythischen Bilder in diesem Alter oft anzutreffen. Alterstypisch schwankt das Denken zwischen Realem und Magisch-Bildhaftem. In der Entwicklungspsychologie nennt man dies ein hybrides oder hybridisches (gemischtes) Todesdenken.<sup>31</sup> Damit besitzen Kinder eine eigene Kompetenz, Todeswirklichkeit zu erfassen und zu deuten.<sup>32</sup> Andreas bringt den Vater auf eigene Weise in die Jetzt-Zeit. Notwendig ist sicher auch eine Wandlung dieser Form (z. B. durch Trauern), damit der Vater „neu (wieder)gefunden wird und so einerseits nicht mehr da und andererseits völlig präsent“<sup>33</sup> ist (z. B. im Herzen).

## 2.4 Bin ich schuld an Vaters Tod?

Andreas fragt sich immer wieder: *Hätte ich etwas machen können, dass mein Vater noch lebt? Hätte ich gegen seine Zuckerkrankheit etwas machen können?* Diese Fragen können leicht als Schuldzuweisung an sich selbst verstanden werden. Ist dem so? Es kann vermutet werden. Eindeutig ist: Versuchen Erwachsene Kinder

<sup>31</sup> Vgl. Werner Thiede, Sterben, Tod und Auferstehung als Themen für Kinder und Jugendliche, in: PTh 83, 1994, 210–228, 211 sowie Plieth, Kind (n. 23) und Joachim Wittkowski, Psychologie des Todes, Darmstadt, 1990; zusammenfassend Joachim Wittkowski, Psychologie des Todes. Der Tod – wie erleben wir ihn?, in: universitas 45, 1991, 314–322.

<sup>32</sup> Vgl. Ulrich Kropac, Auf einem Regenbogen in den Himmel klettern, in: religion heute 65, 2006 18–24, 21.

<sup>33</sup> Martina Plieth, Das „Benno-Prinzip“ oder: Was hilft, wenn Trauer wehtut? Das Buch vom kleinen rosa Elefanten Benno in der Grundschule, in: KatBl 133, Heft 6, 2008, 417–422, 420.

vor dem Unbegreiflichen dadurch zu schützen, dass nicht darüber geredet wird, dann fördert diese Tabuisierung nicht selten bei konkreten Todesfällen in der Familie eine „egoistische Schuldzuschreibung“<sup>34</sup> beim Kind.

## 2.5 Offen für Neues?

Mitte Mai war der Lehrer von Andreas schon im Klassenzimmer, als dieser zur Tür hereinkam und dem Lehrer freudig verkündete:

*„Wir haben eine neue Bekanntschaft! Meine Mutter hat jemanden kennen gelernt!“*

Zu hoffen ist, dass Andreas seinem leiblichen Vater einen Platz im Herzen eingeräumt hat, damit auch Platz für Neues vorhanden ist.

## 3 Perspektiven

Da es sich lediglich um *einen* Fall handelt, handelt es sich um ‚vorsichtige‘ Perspektiven. Sollte der Fall allerdings exemplarischen Charakter haben, dann wäre die Reichweite durchaus weniger beschränkt, als man aufgrund des quantitativen Vorgehens vermuten würde.

### 3.1 Perspektiven für die Religionspädagogik

Wenn, wie in unserem Fall, wesentliche Aspekte der Thematisierung durch Schüler in Einzelgesprächen mit der Lehrkraft erfolgen (dies trifft wohl auf Themen zu, die Schüler im Plenum weniger gerne besprechen wollen oder können), dann müssten Settings zur Erforschung gefunden werden, die diese Aspekte zu erfassen vermögen. Spielt darüber hinaus auch die Veränderung in der Zeit (wie bei Leidverarbeitung im Religionsunterricht) eine wesentliche Rolle (Längsschnittuntersuchung), könnten in der empirischen Religionspädagogik m.E. neben den bereits praktizierten quantitativen und qualitativen Forschungsmethoden weitere Ansätze hilfreich sein, welche konkrete Lebens- und Schulwelten unter religionspädagogischen Fragestellungen in den Blick zu nehmen helfen.

---

34 Elisabeth E. Schwarz, Der Tod – ureigen und fremd, in: Entwurf Heft 2, 2010, 14–17, 16.

Dafür könnten, wie in der Erziehungswissenschaft<sup>35</sup>, auch in der Religionspädagogik verstärkt ethnografische Methoden berücksichtigt werden.<sup>36</sup>

In Bezug auf den Inhalt ‚Tod und Leid‘ könnte nicht nur ein Dialog mit der Theologie (z. B. die Rede von der Auferstehung darf nicht vorschnell die Brutalität des Todes abmildern)<sup>37</sup>, sondern ebenso mit der Religionspsychologie (z. B. Coping) angezeigt sein.<sup>38</sup> Unter den Bedingungen von schulischem Religionsunterricht wäre das Erlernen von Bewältigungsstrategien (*coping* = bewältigen, zurechtkommen, fertig werden, gewachsen sein) wahrzunehmen, welche das Bedürfnis nach Sinn (*meaning*), Kontrolle (*control*) und Selbstachtung (*self-esteem*)<sup>39</sup> über wichtige Lebensereignisse und -verhältnisse gewährleisten. Solche grundlegenden Erkenntnisse könnten nicht nur für die Lehrer-Schüler-Beziehung von Interesse sein, sondern auch bei der Erarbeitung von Unterrichtsmaterialien entscheidende Hinweise liefern, beispielsweise welche Muster von Aushandlungsprozessen zwischen ‚Sinn des Lebens‘ und ‚Sinn des Gottesglaubens‘ bestehen und unter welchen Bedingungen diese produktiv im schulischen Religionsunterricht thematisiert werden könnten. Mit letzterem berühre ich schon den nächsten Aspekt.

### 3.2 Didaktisch-methodische Perspektiven für den Religionsunterricht

Bei aller Ausschnitthaftigkeit, die dem realen schulischen Kontext geschuldet ist, weshalb Lehrkräfte nicht selten mit Leerstellen leben müssen, zeigt der Fall, wie wichtig beim Umgang mit dem Thema Tod eine *vertrauensvolle Beziehung* zueinander und ein Austausch miteinander ist („...du darfst nicht lachen!“). Gelingende Auseinandersetzungen mit Sterben und Tod erfolgen wohl nicht primär unter rein

---

35 Vgl. z. B. Georg Breidenstein, *Teilnahme am Unterricht. Ethnographische Studien zum Schülerjob*, Wiesbaden, 2006; Fredericke Heinzel u. a. (Hg.), „Auf unsicherem Terrain“. *Ethnographische Forschung im Kontext des Bildungs- und Sozialwesens*, Wiesbaden, 2010.

36 In diese Richtung weisen u. a. die Jahrbücher für Kindertheologie, hg. von Anton A. Bucher u. a., Stuttgart 2002ff; Anna-Katharina Szagun, *Dem Sprachlosen Sprache verleihen*, Jena, 2006; Petra Freudenberger-Lötz, *Theologische Gespräche mit Kindern. Untersuchungen zur Professionalisierung Studierender und Anstöße zu forschendem Lernen im Religionsunterricht*, Stuttgart, 2007.

37 Vgl. Mirjam Schambeck, *Riesenschwer und kinderleicht – Kinder denken über den Tod nach*, in: Anton A. Bucher u. a. (Hg.), „Man kann Gott alles erzählen ...“ (Jahrbuch für Kindertheologie, Bd. 1), Stuttgart, 2002, 105–113, 112f.

38 Vgl. Bernhard Grom, *Religionspädagogische Psychologie des Kleinkind-, Schul- und Jugendalters*, Düsseldorf, 2000, 151 ff.

39 Vgl. dazu Ritter, *Leid* (n. 6) 194.

inhaltlichen Aspekten, sondern müssen in ein „Beziehungs- und Sprachgeschehen zwischen den Generationen“<sup>40</sup> eingebettet werden. Wichtig für gelingende Gespräche ist dabei ein Klima von „*Wohllollen, Offenheit und Aufrichtigkeit*“<sup>41</sup>.

Eine wohlwollende Lehrperson „schafft ein ermutigendes Klima, in dem das Kind sich traut, mit eigenen Worten zu fragen und sich voranzutasten. Wohllollen signalisiert dem Kind, dass es nichts Verbotenes, Verkehrtes oder Lächerliches fragt“<sup>42</sup>.

Offenheit kann signalisiert werden durch: „Aha. Das ist interessant, worüber du da nachdenkst. Ich denke auch oft über diese Dinge nach und würde gerne wissen, was du dazu meinst. Vielleicht kann ich durch dich noch etwas dazulernen, was ich bisher noch gar nicht gesehen habe. Nur zu, dumme Fragen gibt es nicht.“<sup>43</sup>

Aufrichtigkeit nimmt Kinder ernst. „Kinder merken sofort, wenn Erwachsene ihren Fragen über den Tod, aber auch anderen Fragen ausweichen. Sie brauchen Erklärungen, die etwas klären; hastige Antworten, verschleiernde und unbedachte Worte stiften nur zusätzliche Verwirrung und provozieren Verständnislosigkeit“<sup>44</sup>.

Wenn Themen wie „Tod und Leid“ im Religionsunterricht aufgrund der Vorgaben der Lehr- und Bildungspläne zu thematisieren sind, dann kann man nicht ausschließen, dass Schülerinnen und Schüler nicht nur abstrakte Konzepte zu diesen Inhalten aufbauen, sondern eine *Verbindung zu ihrem eigenen Leben herstellen*, diese thematisieren und die Tragfähigkeit der Inhalte erproben wollen.<sup>45</sup> Diese Verbindungen können schon in der Vorbereitung geplant werden (Unterrichtsstunde zu Allerheiligen).

Aufgrund von *schwierigen organisatorischen Rahmenbedingungen* in der Schule (z. B. eine große Zahl Schüler in einer Klasse, inhaltliche Stofffülle) könnten Lehrkräfte sich überfordert fühlen und individuelle Zuwendung für nicht möglich halten. Am vorliegenden Fall können Hinweise entdeckt werden, dass eine ‚Qual der Wahl‘ durch die schiere Wucht des Schicksals entschieden wird. Zudem könnte ein geringes Zeitbudget der Lehrkraft durch entsprechendes Zeit-

---

<sup>40</sup> Martina Blasberg-Kuhnke, Sterben und Tod in der gelebten Religion von Kindern – ethische und religionspädagogische Aspekte, in: PThI 26 Heft 2, 2006, 204–210, 207.

<sup>41</sup> Gerlinde Unverzagt, Kinder fragen nach dem Tod. Mit einem schwierigen Thema richtig umgehen, Freiburg i.B., 2007, 126.

<sup>42</sup> Ebd.

<sup>43</sup> Ebd.

<sup>44</sup> Ebd.

<sup>45</sup> Vgl. dazu Hans-Georg Ziebertz, Biografisches Lernen, in: Georg Hilger, Stephan Leimgruber und ders., Religionsdidaktik. Ein Leitfaden für Studium, Ausbildung und Beruf, Neuausgabe München, 2010, 374–386.

*management* (Gespräche während Gruppenarbeitsphasen) ausgeglichen werden. Auch, wenn diese Perspektiven keine allgemeingültigen Regeln beinhalten und weiterhin davon auszugehen ist, dass nicht alle Schülerinnen und Schüler mit ihren Anliegen zum Zuge kommen, könnte eine klug gewählte Thematisierung *Vorbildcharakter*<sup>46</sup> für andere Schülerinnen und Schüler haben.

Sicher kann eine Lehrkraft nicht immer Zeit und Aufmerksamkeit derart auf ein Thema eines Schülers und dessen Entwicklung konzentrieren. Will Religionsunterricht – wie dies viele Schülerinnen und Schüler erwarten – glaubwürdig und ein Stück weit *Lebenshilfe* sein,<sup>47</sup> so muss der persönliche Bezug zum Thema achtsam wahrgenommen und thematisiert werden.

## 4 Ausblick

Aufgrund des hier Dargestellten scheint mir die Ausarbeitung einer religionspädagogischen Ethnographie nicht nur sinnvoll, sondern nachgerade angezeigt zu sein, um spezifischen Fragestellungen und möglichen Bearbeitungswegen allererst auf die Spur zu kommen.

---

<sup>46</sup> Vgl. dazu allgemein: Albert Bandura, Sozial-kognitive Lerntheorie, Stuttgart, 1979; Themenheft „Vorbild“, Pädagogik 56, Heft 5–7, 2000 und speziell: Anton A. Bucher und Saskia Montag, Vorbilder. Peinliche Überbautypen oder nach wie vor notwendig? Bericht über zwei aktuelle empirische Untersuchungen, in: RpB 40, 1997, 61–81, Georg Langenhorst, Vorbild-Lernen in der Diskussion – Zu diesem Heft, in: rhs 45, Heft 5, 2002, 267, Hans Mendl, Lernen an (außer-) gewöhnlichen Biografien. Religionspädagogische Anregungen für die Unterrichtspraxis, Donauwörth, 2005; Themenheft „Vorbild“, KatBl 131, Heft 1, 2006, Konstantin Lindner, Vorbild ≠ Vorbild – Ergebnisse einer qualitativ-empirischen Studie zum Vorbildverständnis bei Jugendlichen, in: RpB 63, 2009, 75–90.

<sup>47</sup> Vgl. z.B. Anton A. Bucher, Religionsunterricht zwischen Lernfach und Lebenshilfe. Eine empirische Untersuchung zum katholischen Religionsunterricht in der Bundesrepublik Deutschland, 3. Aufl. Stuttgart, 2001.