

Inhalt

Zur Einführung	7
I Ausgangspunkte	9
<i>Friedrich Schweitzer</i> Fachdidaktik, Kompetenzorientierung und „guter Religionsunterricht“	11
<i>Friedrich Schweitzer</i> Elementarisierung als Weg zum Kompetenzerwerb	24
II Beispiele und Konkretionen	35
<i>Sara Haen</i> Im Namen Gottes darf nicht mehr getötet werden. Elementarisierende Erschließung der <i>Bindung Isaaks</i> (Genesis 22)	37
<i>Friedrich Schweitzer</i> Kreationismus und Intelligent Design im Religionsunterricht? Neue Herausforderungen zum Thema Schöpfungsglaube	51
<i>Ulrike Baumann</i> Reich Gottes für mich? Die Botschaft Jesu im Religionsunterricht der Oberstufe	62
<i>Henrik Simojoki</i> Kompetenz in Anbetracht des Todes. Elementarisierende Erkundung eines Grenzfalles	75
<i>Friedrich Schweitzer</i> Von den Grenzen der Toleranz. Wie weit soll die religiöse Toleranz reichen?	89

Anke Edelbrock

Jochen Klepper – ein kirchengeschichtliches Thema in
elementarisierender und kompetenzorientierter Perspektive 102

Colin Cramer

Entwicklung von Verantwortungskompetenz durch elementarisierende
Projektarbeit. Didaktische Expertise – Unterrichtsqualität –
Kompetenzerwerb 114

Manfred Schnitzler

Viele Wege führen nach Rom
Elementarisierung und Leistungsbewertung 129

**III Weitere Perspektiven: Religionslehrerbildung und
Entwicklung der Religionsdidaktik 147**

Peter Kliemann

Kompetenzorientierte Elementarisierung? Überlegungen aus der
Perspektive eines Staatlichen Seminars für Didaktik und Lehrerbildung 149

Friedrich Schweitzer

Elementarisierung und Kompetenzorientierung im Unterricht:
Resultate und Perspektiven 176

Autorinnen und Autoren 185

Zur Einführung

Der vorliegende Band soll eine Brücke schlagen zwischen dem religionsdidaktischen Ansatz der Elementarisierung und der Orientierung an Kompetenzen im Religionsunterricht. Dadurch sollen der Praxis von Religionsunterricht und Schule weiterführende Impulse geboten werden – durch praktische Beispiele ebenso wie durch theoretische Klärungen.

Die Verbindung von Elementarisierung und Kompetenzorientierung macht eine Weiterentwicklung in zwei Richtungen erforderlich. Sofern im Zusammenhang des Elementarisierungsansatzes nicht ausdrücklich über den Erwerb von Fähigkeiten und über die Ausbildung von Kompetenzen gesprochen wurde oder wird, ist zu prüfen, was Elementarisierung in dieser Hinsicht beitragen kann. Und soweit bei der Diskussion über Kompetenzorientierung fachdidaktische Kriterien wie die der Elementarisierung nicht im Blick waren oder sind, muss gefragt werden, was solche Kriterien für die Auslegung des Kompetenzverständnisses bedeuten. Die damit aufzunehmenden Fragen werden im vorliegenden Band immer wieder anhand von Beispielen aus dem Unterricht fachdidaktisch erörtert und im Blick auf unterschiedliche Kompetenzen konkretisiert.

Ausgewählt wurden dafür bewusst sehr unterschiedliche Themen, sowohl aus dem gleichsam klassischen Bestand des Bibelunterrichts als auch hinsichtlich der gegenwärtigen Diskussion über interkulturelles und interreligiöses Lernen, etwa beim Thema religiöse Toleranz. Dazu kommen durchweg aktuelle Zuspitzungen, zum Beispiel beim Thema Kreationismus oder Verantwortung. Darüber hinaus werden wichtige Themen, die beim Elementarisierungsansatz oftmals zu wenig Aufmerksamkeit gefunden haben, analysiert: Sterben und Tod oder ein kirchengeschichtliches Thema, das zugleich der Hymnologie zugeordnet werden kann.

Zu den im Zusammenhang der Elementarisierungsdiskussion neu aufgenommenen Aspekten gehören auch Fragen des Umgangs mit Medien im Religions- bzw. Bibelunterricht, vor allem aber Möglichkeiten einer Leistungsbewertung, die den Aufgaben und Zielen eines elementarisierenden Religionsunterrichts gerecht werden kann. Ähnlich wichtig sind die Verbindungen zur Religionslehrerbildung, deren Gestaltung ebenfalls seit Jahren unter dem Aspekt der zu erwerbenden Kompetenzen neu zur Debatte steht. Ganz allgemein gilt, dass den Lehrenden – ihrer Selbstklärung und ihren Kompetenzen – auch beim Elementarisierungsansatz künftig verstärkt Aufmerksamkeit geschenkt werden sollte.

Besonders interessant im Blick auf die religionspädagogische Diskussion über Schülerkompetenzen und Bildungsstandards dürften auch die Analysen zu ethischen Themen sein, da zu diesem gesamten Themen- oder Kompetenzbereich in der Religionspädagogik noch keine überzeugenden Vorschläge für Kompetenzbeschreibungen vorliegen. Zugleich sieht sich der Religionsunterricht gerade in dieser Hinsicht mit weitreichenden Erwartungen in Öffentlichkeit und Politik konfrontiert, weshalb weitere Klärungen unverzichtbar sind. Sowohl im Zusammenhang des Lernens von Verantwortung als auch bei der Bildung zur Toleranz kommen solche Kompetenzen deutlich in den Blick. Die im vorliegenden Band gebotene Beschreibung von Möglichkeiten eines Verantwortungslernens macht darüber hinaus sichtbar, dass der Elementarisierungsansatz keineswegs auf herkömmliche Settings im Frontalunterricht beschränkt ist. Gerade die Form des Projektlernens bietet sich beim Thema Verantwortung auch unter dem Aspekt der Elementarisierung und der elementaren Formen des Lernens gleichsam von selber an.

Da der Band nun in der vierten Auflage erscheint, darf gesagt werden, dass sich der gewählte Ansatz bewährt hat. Für die Neuauflage wurden sämtliche Beiträge aktualisiert und auch mit entsprechenden Literaturhinweisen auf den Stand der Diskussion gebracht. Teilweise wurden neue Formulierungen eingesetzt und neue Textteile eingefügt. Insofern unterscheidet sich diese Auflage deutlich von den ersten drei, auch wenn bei der Überarbeitung der Beiträge Wert auf Kontinuität gelegt wurde.

Die Autorinnen und Autoren des vorliegenden Bandes sind nicht nur in der Sache um eine konsequente Verbindung von Praxis und Theorie bemüht. Vielmehr kommen in ihren Tätigkeitsfeldern die Bezüge auf Ausbildung (in beiden Phasen), Fortbildung, Praxisbegleitung und eigener unterrichtlicher Tätigkeit zusammen. Ihnen allen bin ich dankbar für die Bereitschaft, zu dem gemeinsamen Unternehmen beizutragen, um so die religiöse Bildung – im schulischen Religionsunterricht, aber auch in der Gemeinde – zu unterstützen.

Tübingen, im Herbst 2017

Friedrich Schweitzer

I Ausgangspunkte

VORSCHAU

Friedrich Schweitzer

Fachdidaktik, Kompetenzorientierung und „guter Religionsunterricht“

Die Frage nach Unterrichtsqualität ist zu einer Schlüsselfrage geworden, nicht nur für den schulischen Alltag, sondern für die schul- und bildungspolitische Diskussion insgesamt. Die in Deutschland weithin als enttäuschend wahrgenommenen Befunde aus den internationalen Vergleichsuntersuchungen zu Schulleistungen waren dabei ein wesentlicher Auslöser für das Bestreben, die Qualität von Unterricht nachhaltig zu steigern, so dass sich bei den Schülerinnen und Schülern nachweisbar bessere Leistungen einstellen. Damit ist bereits ein kennzeichnendes Merkmal der Kompetenzorientierung genannt: Gefragt werden soll nun „vom Ende her“, nämlich im Blick auf die Resultate des Unterrichts, im Spiegel der von Kindern und Jugendlichen auszubildenden Kompetenzen, die mit Hilfe von allgemeinen Maßen oder (Bildungs-)Standards erfasst und verglichen werden sollen.

Schon dieser kurze Blick auf Hintergründe der gegenwärtigen Diskussion keineswegs allein über den Religionsunterricht lässt erkennen, wie wenig dabei die traditionell für die Unterrichtsqualität zuständige Fachdidaktik eine Rolle gespielt hat. Deren Part schien zunächst ganz an die Pädagogische Psychologie bzw. die empirische Bildungsforschung überzugehen, deren Auffassungen sich auf empirische Erkenntnisse stützen und deshalb der Fachdidaktik überlegen seien. In der weiteren Diskussion hat sich allerdings gezeigt, dass eine solche Argumentation nicht schlüssig wäre und dass Psychologie und Bildungsforschung nicht einfach an die Stelle der Fachdidaktik treten können. Unterrichtsqualität lässt sich nur mehrperspektivisch erfassen, wobei fachdidaktische, bildungstheoretische und pädagogisch-psychologische bzw. aus der empirischen Bildungsforschung erwachsende Bestimmungen ineinandergreifen müssen¹. Dies erzeugt allerdings insofern weiteren Klärungsbedarf, als angegeben werden muss, wie fachdidaktische Bestim-

¹ Vgl. als frühen Hinweise auf den erforderlichen Beitrag der Fachdidaktik *E. Klieme/K. Rakoczy*, Empirische Unterrichtsforschung und Fachdidaktik. Outcome-orientierte Messung und Prozessqualität des Unterrichts. In: Zeitschrift für Pädagogik 54(2008), 222–237. Als aktuelles Beispiel s. *D. Benner/R. Nikolova* (Hg.), Ethisch-moralische Kompetenz als Teil öffentlicher Bildung. Der Berliner Ansatz zur Konstruktion und Erhebung ethisch-moralischer Kompetenzniveaus im öffentlichen Erziehungs- und Bildungssystem mit einem Ausblick auf Projekte zu ETiK-International, Paderborn 2016; vgl. auch *D. Benner u. a.* (Hg.), Religiöse Kompetenz als Teil öffentlicher Bildung. Versuch einer empirisch, bildungstheoretisch und religionspädagogisch ausgewiesenen Konstruktion religiöser Dimensionen und Anspruchsniveaus, Paderborn 2011.

onsunterricht produktive Diskussion ausgelöst hat.¹⁵ Diese Einschätzung gilt auch für die praktische Gestaltung von (Religions-)Unterricht.¹⁶ Zugleich bleibt festzuhalten, dass die Antwort auf die Frage nach gutem Religionsunterricht sich nicht in der Outcome-Perspektive erschöpfen kann, sondern religionspädagogisch-mehrdimensional entschlüsselt werden muss.

2. Unterrichtsqualität – religionspädagogisch-mehrdimensional entschlüsselt

Bislang war nur von Kompetenzorientierung im Unterricht die Rede, aus der sich eine erste Antwort auf die Frage nach „gutem Religionsunterricht“ ergibt. Unterricht ist so gesehen nur dann „gut“, wenn tatsächlich etwas gelernt werden kann und wenn, anders formuliert, Kompetenzen entwickelt werden können. Es wäre allerdings verfehlt, die sog. Outcome-Orientierung zur einzigen Qualitätsdimension machen zu wollen und alle anderen Dimensionen aus dem Blick zu lassen. Das widerspricht im Übrigen auch der empirischen Bildungsforschung, die bei Qualitätsfragen neben der Wirkungsdimension, die sie selbst erforscht, die normative Bestimmung von Qualität als wesentlich ansieht.¹⁷ Damit ist auch die Bedeutung der Fachdidaktik angesprochen. In manchen Fällen wird die Fach- bzw. Religionsdidaktik aber auch kritisch eingeschätzt: „Die Kluft zwischen der traditionellen, pädagogisch-psychologischen empirischen Unterrichtsforschung einerseits und der – nicht nur in Deutschland – stark normativ und hermeneutisch geprägten, nicht empirisch fundierten Allgemeinen Didaktik bzw. den Fachdidaktiken ist riesengroß“, so werden die Vorbehalte gegen fachdidaktische Perspektiven auch ausdrücklich auf den Punkt gebracht.¹⁸ Aber ist der Vorwurf – zu „*normativ und hermeneutisch*“ – wirklich stimmig? Andere wenden zu Recht ein, dass sich Qualitätsmerkmale für den Religionsunterricht zumindest nicht allein mit empirischen Mittel bestimmen lassen, „denn es muss eine Entscheidung darüber gefällt werden, welche Sachverhalte und Wirkungen man als Ausdruck hoher

15 So auch die aus meiner Sicht sehr zustimmungsfähige Einschätzung von R. Englert, Bildungsstandards für Religion. Was eigentlich wissen sollte, wer solche formulieren wollte. In: *Sajak, Bildungsstandards*, a. a. O., 9–28.

16 S. als hilfreiche praxisorientierte Einführung G. Ziener, Bildungsstandards in der Praxis. Kompetenzorientiert unterrichten, Seelze-Velber 2006.

17 Vgl. M. Kunter/U. Trautwein, Psychologie des Unterrichts, Paderborn 2013 19 f.

18 A. Helmke/T. Helmke/F.-W. Schrader, Unterrichtsqualität: Brennpunkte und Perspektiven der Forschung. In: K.-H. Arnold (Hg.), Unterrichtsqualität und Fachdidaktik, Bad Heilbrunn 2007, 51–72, 66.

Friedrich Schweitzer

Elementarisierung als Weg zum Kompetenzerwerb

Im vorangehenden ersten Kapitel hat sich ergeben, dass sich die Frage nach „gutem Religionsunterricht“ nur bei gleichzeitigem Rückgriff auf Perspektiven der Fachdidaktik und der Kompetenzorientierung angemessen beantworten lässt. Auch Produkt- und Prozessorientierung müssen dabei gleichermaßen berücksichtigt werden. Die Outcome- oder Kompetenzorientierung darf sinnvollerweise nicht dazu führen, dass nach der Prozessqualität von Religionsunterricht nicht mehr gefragt wird.

Eine gleichzeitige Berücksichtigung der Qualitätskriterien von Religionsdidaktik und Kompetenzorientierung setzt allerdings voraus, dass diese beiden Bezugsgrößen nicht einfach nebeneinander stehen. Genau genommen gehört auch die Kompetenzorientierung zur Didaktik. Wenn Religionsdidaktik die Theorie des Lehrens und Lernens im Religionsunterricht sein soll, muss sie auch die Frage nach den Kompetenzen einschließen.¹ Mit dieser an der Definition von Religionsdidaktik orientierten und insofern noch bloß formalen Forderung ist allerdings noch wenig gewonnen. Aufgezeigt werden müssen die inneren Zusammenhänge in der Sache selbst, so dass die Verknüpfung von Religionsdidaktik und Kompetenzorientierung einleuchten kann.

Im Folgenden soll dabei nicht die Religionsdidaktik insgesamt in den Blick genommen werden, sondern gleichsam exemplarisch der religionsdidaktische Ansatz der Elementarisierung.² Die Konzentration auf den Elementarisierungsansatz entspricht der Thematik des vorliegenden Bandes sowie weitergehend der Überzeugung, dass dieser Ansatz noch immer produktive Impulse für die Religionsdidaktik enthält, die bislang noch nicht ausgeschöpft sind. Darüber hinaus empfiehlt sich der Elementarisierungsansatz im vorliegenden Zusammenhang noch aus einem weiteren Grund: Wie besonders Rudolf Englert gezeigt hat, eignen sich die sog. religionspädagogischen Konzeptionen nur wenig als Grundlage für ein Modell von Kompetenzen und Bildungsstandards. Sie seien „zu sehr ideenpolitisch-programmatischer Natur, als dass sie ein überpositionelle Differenzen hinwegtragendes, verbindliches Fundament für die

1 Vgl. *F. Schweitzer*, Religionspädagogik, Gütersloh 2006, 137 ff., wo ein solches Verständnis von Religionsdidaktik breiter entfaltet wird.

2 Mit dieser Zuspitzung wird dieser Ansatz dargestellt bei *F. Schweitzer* in Zus. mit *K.E. Nipkow u. a.*, Elementarisierung im Religionsunterricht. Erfahrungen, Perspektiven, Beispiele, Neukirchen-Vluyn ⁴2013.

Elementarisierender Religionsunterricht trägt dann zur Methodenkompetenz bei, wenn dabei nicht nur eine bestimmte methodische Kompetenz der Unterrichtenden zum Tragen kommt, sondern wenn die Schülerinnen und Schüler selbst in Stand gesetzt werden, kompetent Methoden einzusetzen. Dazu gehört dann auch ein entsprechendes Bewusstsein im Hinblick darauf, dass man eine solche Methodenkompetenz erworben hat und nun über sie verfügt. Kinder und Jugendliche sollen wissen, dass sie etwas können.

Elementare Wahrheiten

Diese Elementarisierungsdimension betrifft die Auseinandersetzung mit existenziellen Fragen sowohl des Glaubens als auch des Lebens. Gemeint ist nicht die Vermittlung festliegender Wahrheiten, die gar nicht mehr hinterfragt werden dürften. Vielmehr geht es um das Angebot der Möglichkeit, nicht nur *über* Wahrheitsfragen zu sprechen (dritte Person-Perspektive), sondern sich dialogisch mit Wahrheitsansprüchen auseinanderzusetzen (zweite Person-Perspektive: Ich und Du). Beispielsweise erschöpfen sich biblische Geschichten keinesfalls in der Beschreibung objektiver Tatsachen oder geschichtlicher Ereignisse. Stattdessen steht die Sicht von Mensch und Wirklichkeit aus der Perspektive des Glaubens auf dem Spiel. Sich auf diese Geschichten einzulassen und sich von ihnen ansprechen zu lassen bedeutet deshalb auch, ihrem Wahrheitsgehalt nachzuspüren, nicht zuletzt in Bezug auf die eigene Person.

Als Kompetenz beschrieben werden kann im Blick auf die elementaren Wahrheiten am ehesten die *Orientierungskompetenz* oder, weiter spezifiziert, die *religiöse bzw. existenzielle Orientierungskompetenz*. Da bei den elementaren Wahrheiten in unserer Gegenwart immer auch konkurrierende Geltungs- und Wahrheitsansprüche auftreten, sollte die Dimension der elementaren Wahrheiten zugleich einen dialogischen Charakter gewinnen. Hier bieten sich Übergänge an zum interreligiösen Lernen. Kinder, Jugendliche oder Erwachsene lernen, kommunikativ oder eben dialogisch mit einander widersprechenden Glaubensüberzeugungen umzugehen. Deshalb kann auch von *Dialogkompetenz* gesprochen werden.

Zusammenfassender Überblick:

Elementarisierungsdimensionen und Kompetenzen

Als heuristischer Ausgangspunkt für die angestrebte Verknüpfung zwischen Elementarisierungsdimensionen und Kompetenzen ergibt sich also folgendes Bild¹⁷:

17 Unten (S. 178) findet sich eine weitere Übersicht, in der die vorliegende Übersicht mit den in

Dimensionen der Elementarisierung	Heuristische Zuordnung zu Kompetenzen
Strukturen	<i>Sachkompetenz</i>
Erfahrungen	<i>Sprachkompetenz, Selbstkompetenz</i>
Zugänge	<i>Urteilskompetenz</i>
Lernformen	<i>Methodenkompetenz</i>
Wahrheiten	<i>Orientierungskompetenz, Dialogkompetenz</i>

3. Elementarisierung als Konsequenz von Kompetenzorientierung?

Die Diskussion über Kompetenzen und Standards für den evangelischen Religionsunterricht hat (noch) nicht zu einem abschließenden Ergebnis geführt, wohl aber zu einer breiten Diskussion.¹⁸ Als Konsens kann jedoch gelten, dass auch die Festlegung von Kompetenzen und Standards den Grundanforderungen der Religionsdidaktik der Gegenwart entsprechen muss. Dies schließt beispielsweise das Ausgehen von den Kindern und Jugendlichen als einem wesentlichen Bezugspunkt für den Religionsunterricht ein.

Zur weiteren Konkretion beziehe ich mich beispielhaft auf eine Kompetenz aus dem Orientierungsrahmen der EKD:¹⁹

„Den eigenen Glauben und die eigenen Erfahrungen wahrnehmen und zum Ausdruck bringen sowie vor dem Hintergrund christlicher und anderer religiöser Deutungen reflektieren.“

Bei dieser Kompetenz, wie sie hier beschrieben wird, tritt deutlich hervor, dass es sich um eine subjekt- und erfahrungsbezogene Kompetenzbeschreibung handeln soll. Deshalb wird an erster Stelle der „eigene Glaube“ angesprochen und eine Verbindung zu den eigenen „Erfahrungen“ gesucht.

Diese Beschreibung besitzt starke Implikationen im Blick auf die Gestaltung eines Religionsunterrichts, der den Erwerb dieser Kompetenz unterstützen soll. Dieser Unterricht muss nämlich dafür offen sein, dass Kinder und Jugendliche wirklich ihren eigenen Glauben zum Ausdruck bringen. Er muss

den thematischen Entfaltungen und Unterrichtsbeispielen (Teil 2 des vorliegenden Bandes) angesprochenen Kompetenzen verknüpft wird.

18 Zum Stand der Diskussion vgl. die in Kapitel 1, Anm. 3 angegebene Literatur (bes. die verschiedenen Diskussionsbände).

19 Vgl. dazu oben, S. 12 f. Zum Folgenden vgl. auch *F. Schweitzer, Interreligiöse Bildung. Religiöse Vielfalt als Herausforderung und Chance*, Gütersloh 2014.

Anke Edelbrock

Jochen Klepper – ein kirchengeschichtliches Thema in elementarisierender und kompetenzorientierter Perspektive

Fragt man bei kirchengeschichtlichen Themen nach überprüfbaren Bildungsstandards, so mag man zunächst an das Wissen wichtiger Kirchengeschichtsdaten denken, wie z. B. 306–337 n. Chr. als die Zeit der Konstantinischen Wende, 1517 schlug Luther seine Thesen an die Wittenberger Schlosskirche, und 1962–65 fand das Zweite Vatikanische Konzil statt. Ergänzt man diese Daten mit der Kenntnisvermittlung historischer Grundzusammenhänge, lässt sich ein kirchengeschichtliches Basiswissen zusammenstellen, welches auch dem Kriterium der Überprüfbarkeit entspricht. Mindeststandards kirchengeschichtlichen Wissens können so auf der Ebene von Sachkompetenz zusammengestellt werden.

Das Wissen um vergangene Ereignisse soll aber auch Orientierung für die Gegenwart und die Zukunft geben. Eine solche Orientierungsfunktion wird sowohl vonseiten der aktuellen Geschichts- als auch von der Religionsdidaktik deutlich eingefordert. So formulieren die Geschichtsdidaktiker Klaus Bergmann, Ulrich Mayer, Hans-Jürgen Pandel, Gerhard Schneider und Bernd Schönemann: „Die Geschichtsdidaktik versteht Geschichte als ein erneut in der Gegenwart ansetzendes Nachdenken über vergangenes menschliches Handeln und Leiden im Blick auf eine bedingt offene Zukunft, um in Gegenwart und Zukunft ein vernunftgeleitetes Handeln zu ermöglichen.“¹

In der Religionsdidaktik wird in ähnlicher Weise die subjektive Orientierungsfunktion der Geschichte hervorgehoben. Harry Noormann fordert ein „erinnerndes Lernen“, welches bei den Schülerinnen und Schülern „die Quellen der Imagination mit den Träumen, Ermutigungen und Enttäuschungen derer, die vor uns waren“, speist, um ihnen „Orientierung in der Topographie der Gegenwart“ zu geben.² Hierfür müssen die Schülerinnen und Schüler von der Vergangenheit so angesprochen werden, dass sie gleichsam in ihrem Innersten berührt werden. Sie sollen in den geschichtlichen Themen Inhalte erkennen, die für ihr eigenes Leben bedeutsam sind. Ein solches bedeutungsvolles Zusammentreffen von Inhalten und Subjekten ist – das sei an dieser Stelle bereits hervorgehoben – das Herzstück der Elementarisierung: „Der wichtigste Anstoß für den Elementarisierungsansatz erwächst aus der

1 K. Bergmann/U. Mayer/H.-J. Pandel/G. Schneider (Hg.), *Lebendiges Geschichtslernen. Bausteine zur Theorie und Pragmatik, Empirie und Normfrage*, Schwalbach/Ts., ³2009, 5.

2 H. Noormann, *Kirchengeschichte (Theologie kompakt)*, Stuttgart 2006, 12 f.

Frage, wie Religionsunterricht so gestaltet werden kann, dass er eine ‚fruchtbare‘, authentische und lebensbezogene Begegnung zwischen den Inhalten oder Themen einerseits und den Kindern und Jugendlichen andererseits ermöglichen kann.“³

Bestehen neben dieser offensichtlichen Parallele der subjektiven Orientierungsfunktion auch Unterschiede zwischen geschichts- und religionsdidaktischen Ansätzen? Peter Biehl schreibt: „Geschichte meint einmal das Geschehen selbst und seine Wirkungen, sodann die Darstellung und Deutung des Geschehens. Die Deutung setzt voraus, dass das Geschehen in Geschichten verdichtet tradiert wird. Das Evangelium vermittelt sich ‚in, mit und unter‘ Geschichten, und zwar von Geschichten, die innerhalb und außerhalb des privaten, öffentlichen und kirchlichen Christentums spielen.“⁴ Es ist die Annahme des sich in Geschichten vermittelnden Evangeliums, welche den Unterschied zwischen der Geschichts- und der Religionsdidaktik ausmacht. Dieses auf den ersten Blick so eindeutig klingende Charakteristikum erweist sich jedoch in der Auslegung und Diskussion der geschichtlichen Ereignisse als vielschichtig. Denn: „Der Grund dafür, dass das Evangelium nur in Spannung zu pluralen Geschichten wahrgenommen werden kann, liegt darin, dass das *eine* Evangelium unterschiedliche Interpretationen zulässt“⁵.

Bevor nun mithilfe von Elementarisierung und Kompetenzorientierung gefragt wird, was heutige Schülerinnen und Schüler einer achten Klasse am Thema „Jochen Klepper“ lernen können, hier zunächst eine knappe Sachanalyse zu Jochen Klepper.

1. Jochen Klepper – ein Leben in verschiedenen Wirklichkeiten

Jochen Klepper wurde am 22. 3. 1903 geboren und starb am 11. 12. 1942. Er hat mit seiner jüdischen Ehefrau, Hanni Klepper geb. Gerstel-Stein, unzählige nationalsozialistische Repressalien ertragen. Als sie im Dezember 1942 für sich selbst und für Hannis jüngste Tochter Reni keinerlei gemeinsame Zukunftschancen mehr sahen, gingen sie in der Nacht vom 10. auf den 11. Dezember 1942 gemeinsam in den Tod.

Kleppers Biographie wirft viele Fragen auf: Warum emigrierte er nicht mit seiner jüdischen Frau und ihren beiden Töchtern? Warum stand er, der Mann einer jüdischen Frau, dem nationalsozialistischen Staat als Soldat zur Verfü-

³ F. Schweitzer, Elementarisierung – ein religionsdidaktischer Ansatz: Einführende Darstellung. In: Ders., Elementarisierung im Religionsunterricht. Erfahrungen, Perspektiven, Beispiele, Neukirchen-Vluyn ⁴2013, 9–30, 11.

⁴ P. Biehl, Die geschichtliche Dimension religiösen Lernens. In: Religionsdidaktik. Jahrbuch der Religionspädagogik 18(2002), 135–143, 135.

⁵ Ebd., 136.

gung? War es sein Ziel, ein „guter Deutscher“ zu sein?⁶ Wie konnte Klepper, der mit seinen Liedern viel Trost zu spenden vermag, den Suizid wählen?

Jochen Klepper lebte in einer grausamen Zeit: Sein Alltag war von immer neuen und immer stärker geißelnden jüdenfeindlichen Bestimmungen belastet. Innere Ruhe fand er kaum noch. Seine Arbeit an den Kirchenliedern ließ ihn aufatmen und gab ihm Kraft. Am 8. 10. 1938 schrieb er in sein Tagebuch: „Die dritte Nacht ohne Schlafmittel überstanden. Es muß um des ‚Abendliedes‘ im ‚Kyrie‘ willen sein.“⁷

Im September 1938 war die erste Auflage von Kleppers „Kyrie“ erschienen, ein Gedichtband mit 16 Liedern. Wie fast alle seine Lieder beginnt auch das darin enthaltene Abendlied mit einem biblischen Wort, hier Ps 4,9. Klepper dichtet:

„(1) Ich liege, Herr, in Deiner Hut und schlafe ganz mit Frieden. Dem, der in deinen Armen ruht, ist wahre Ruh beschieden. (2) Du bist allein, Herr, der stets wacht, zu helfen und zu stillen, wenn mich die Schatten finsterner Nacht mit jäher Angst erfüllen. (3) Dein starker Arm ist ausgestreckt, dass Unheil mich verschone und ich, was auch den Schlaf noch schreckt, beschirmt und sicher wohne [...] (7) Ich achte nicht der künft'gen Angst. Ich harre deiner Treue, der du nicht mehr von mir verlangst, als dass ich stets aufs neue (8) zu kummerlosem, tiefem Schlaf in deine Huld mich bette, vor allem, was mich bitter traf, in deine Liebe rette.“⁸

Klepper lebte in der Wahrheit seines christlichen Glaubens, von dem er zutiefst durchdrungen war. So schrieb er im Mai 1941, als bereits abertausende Juden in Konzentrationslager inhaftiert worden waren: „Das Herz ist gebrochen, der Wille zermürbt, der Geist gelähmt, aber der Glaube ist gewachsen, so daß alles wieder heilen kann.“⁹ Mit diesem Glauben ging er in den Tod. Sein letzter Tagebucheintrag heißt: „Wir gehen heute nacht gemeinsam in den Tod. Über uns steht in den letzten Stunden das Bild des Segnenden Christus, der um uns ringt. In dessen Anblick endet unser Leben.“¹⁰

Diese kurzen Ausführungen lassen zwei Wirklichkeiten, in denen Klepper lebte, deutlich zu Tage treten: Die eine – äußere – Wirklichkeit, der Bedingungsrahmen seines Lebens, war das grausame Vorgehen der Nationalsozialisten gegen die Juden. Hannis älteste Tochter, Brigitte, konnte 1939 noch rechtzeitig nach England fliehen. Als es keinerlei Chance mehr auf eine Ausreise für seine Frau Hanni und deren Tochter Reni gab, kapitulierte Klepper im Dezember 1942 vor den nationalsozialistischen Klauen. Daneben gab es eine zweite – innere – Wirklichkeit: Kleppers Glaube an das Evangelium, an Jesus

6 Dieser Frage geht Ralph Ludwig nach. Vgl. *R. Ludwig*, Warum sich der Liederdichter in tiefer Not getragen fühlte (wichern porträts, Bd. 21), Berlin 2012, bes. 128–135.

7 *M. Rößler*, Jochen Klepper (1903–1942). In: *Ders.*, Liedermacher im Gesangbuch, Bd. 3, Stuttgart 1991, 164–205, 186.

8 EG 486.

9 *H. Grosch*, Nach Jochen Klepper fragen. Bilder, Dokumente, Biographisches, Stuttgart 2003, 89.

10 *Rößler*, a. a. O., 204.