

Inhaltsverzeichnis

Einleitung	19
I. Teil: Auferstehungserfahrungen bei Lukas	22
1. Zur Methodik der Untersuchung: Orientierung an heutiger Leseerfahrung im Sinne der lukanischen Leserlenkung	22
2. Die Emmausgeschichte aus der Perspektive des Proömiums (Lk 1,1-4)	27
2.1 Heutige Leseperspektive: Einladung zur Prüfung	28
2.2 Damalige Leseperspektive: Missionarische Apologetik und rhetorische Tradition	28
2.3 Hermeneutische Reflexion: Die Wahrheitsfrage bei Erzählungen	32
3. Die Emmausgeschichte (Lk 24,13-35)	36
3.1 Die Exposition: Eine Weg-Geschichte (Lk 24,13-14)	39
3.1.1 Heutige Leseperspektive: Der Sinn in Emmaus	39
3.1.2 Damalige Leseperspektive: Weg-Geschichte als Existenz-Paradigma	40
3.2 Der Unbekannte (Jesus) reist mit (Lk 24,15 f)	42
3.2.1 Heutige Leseperspektive: Das Spiel mit dem Erkenntnismotiv	42

3.2.2	Damalige Leseperspektive: Erinnerungen an erzählte Gottesoffenbarungen	44
3.3	Das dreiteilige Weggespräch (Lk 24,17-27)	45
3.3.1	Die Deutung des Lebensweges Jesu: Der Prophet (Lk 24,17-21a)	46
3.3.1.1	Heutige Leseperspektive: Die enttäuschten messianischen Erwartungen der Jünger – Jesus nur als Prophet	46
3.3.1.2	Damalige Leseperspektive: Die Jesusgeschichte im Gesamtzusammenhang – Jesus als Prophet und als Messias	47
3.3.2	Die Aporie des leeren Grabes (Lk 24,21b-24)	51
3.3.2.1	Heutige Leseperspektive: Das leere Grab – kein Argument für den Glauben	51
3.3.2.2	Damalige Leseperspektive: Unterschiedliche theologische Vorstellungen in Bezug auf die Leere Grab-Geschichten	52
Exkurs A:	Vom geöffneten zum leeren Grab. Die neue lukanische Konzeption der Leere-Grab-Geschichte	52
A 1	Die Leere-Grab-Geschichte bei Markus (Mk 16,1-8)	53
A 1.1	Mk 16,1-8: Heutige Leseperspektive: Das leere Grab als Folge der Auferstehung	58
A 1.2	Mk 16,1-8: Damalige Leseperspektive: Das geöffnete Grab als Symbol der Gottesherrschaft auch im Totenreich (in der Scheol)	59
A 2	Die Leere-Grab-Geschichte bei Lukas (Lk 24,1-11): Memorieren der jesuanischen Auferstehungsverheißung	62

3.3.3	Erinnerung als Schriftauslegung (Lk 24,25-27)	68
3.3.3.1	Heutige Leseperspektive: Die Katechese Jesu zur Neuorientierung der Messiasvorstellung	68
3.3.3.2	Damalige Leseperspektive: Christologische Schriftinterpretation	69
3.4	Die hermeneutische Funktion des Mahles (Lk 24,28-32)	73
3.4.1	Heutige Leseperspektive: Die Gegenwart des Auferstandenen in der Mahl-Gemeinschaft	73
3.4.2	Damalige Leseperspektive: Die Bedeutung der Mahlfeier im Kontext des lukanischen Doppelwerks	76
3.4.2.1	Die Mahlfeiern im Anschluss an ein Tempelopfer (1 Kor 8,10)	77
3.4.2.2	Das Symposion	77
3.4.2.3	Die Mähler der Mysterienkulte	78
3.4.2.4	Das Passahmahl	79
3.4.2.5	Literarische Mahlgeschichten	80
3.4.2.6	Apokalyptisches und weisheitliches Heilsmahl	80
Exkurs B:	Jesu provokante Mahlpraxis und sein Glaube an die Gottesherrschaft	81
B 1	Die Mahltexte im Lukasevangelium	82
B 2	Das Gleichnis vom großen Gastmahl (Lk 14,16-24)	103
B 2.1	Heutige Leseperspektive: Die universale Einladung zum eschatologischen Mahl	106
B 2.2	Damalige Leseperspektive: Die Verlorenheit Israels	107
B 2.2.1	Das Ende der Buß- und Bundestheologie durch den Täufer ..	108

B 2.2.2	Die Einladung zum Mahl der Verlorenen	109
B 3	Das Abschiedsmahl als Abendmahl (Lk 22,15-20)	110
B 3.1	Heutige Leseperspektive: Deutung des Todes im Abschiedsmahl	111
B 3.2	Damalige Leseperspektive: Einsetzung der Kultfeier für den Neuen Bund	113
B 3.2.1	Das Passahmahl (Lk 22,15-18)	114
B 3.2.2	Das Abendmahl (Lk 22,19-20)	116
B 3.2.3	Das Abendmahl Jesu für die verlorenen Sünder und die Abschiedsreden (Lk 22,24-38)	122
3.4.3	Das Auferstehungsmahl für die verlorenen Emmausjünger	123
3.5	Die Rückkehr nach Jerusalem in die Jünger- gemeinde und das Auferstehungszeugnis des Petrus (Lk 24,33-35)	124
3.5.1	Die Rückkehr	124
3.5.1.1	Heutige Leseperspektive: Die Rückkehr in die Gemeinschaft als Ausdruck eines neuen Lebens ..	124
3.5.1.2	Damalige Leseperspektive: Jerusalem als Hand- lungsort der lukanischen Ostergeschichte wie des ganzen Evangeliums	126
3.5.2	Das Auferstehungsbekenntnis des Petrus als neues Erkenntnisargument	130
3.5.2.1	Heutige Leseperspektive: Der historische Jesus im messianischen Licht	131
3.5.2.2	Damalige Leseperspektive: Die Erscheinungen Jesu als authentische Gottesoffenbarungen	135

4.	Lukanische Geschichten als Ätiologie christlichen Wissens	143
4.1	Die Erscheinung am Osterabend (Lk 24,36-49) ...	146
4.1.1	Heutige Leseperspektive: Demonstration der Leibhaftigkeit der Auferstehung als Einheit von Wort und Tat	148
4.1.2	Damalige Leseperspektive: Ganzheitliche Anthropologie gegen das doketistische Missverständnis	150
4.2	Die Himmelfahrt (Lk 24,50-53)	152
4.2.1	Heutige Leseperspektive: Erkenntnis der Weisheit Gottes	153
4.2.2	Damalige Leseperspektive: Die endgültige Befreiungstat Gottes	155
5.	Die Erkenntnis über Jesus von Nazareth – Ertrag und Gang der Argumentation	158
5.1	Argumentationsstufe I: Der gescheiterte Prophet (Erster Teil des Weggespräches Lk 24,19)	162
5.2	Argumentationsstufe II: Der Tod Jesu als Ende messianischer Hoffnung (Lk 24,20-21)	162
5.3	Argumentationsstufe III: Zusammenfassung und negatives Urteil über die zuvor erzählte Leere-Grab-Geschichte: Das Fehlen des Leichnams Jesu (Zweiter Teil des Weggespräches Lk 24,22-24) ...	162
5.4	Argumentationsstufe IV: Die Aporie des leeren Grabes (Lk 24,24) (Ende des zweiten Teils des Weggespräches)	164

5.5	Argumentationsstufe V: Erinnerung als Schriftauslegung (Lk 24,25-27) (Dritter Teil des Weggesprächs)	165
5.6	Argumentationsstufe VI: Die hermeneutische Funktion des Mahles (Lk 24,28-32)	166
5.7	Argumentationsstufe VII: Auferstehungserfahrung und neue Lebenspraxis (Lk 24,33)	166
5.8	Argumentationsstufe VIII: Das Auferstehungsbekenntnis des Petrus als entscheidendes Erkenntnismoment (Lk 24,34)	167
5.9	Argumentationsstufe IX: Das Sehen des Auferstandenen als Selbsterschließung des Gottes (Jesus)	167
5.10	Die Nachgeschichte: Lukanische Geschichten als Ätiologie christlichen Wissens (Lk 24,36-53; Apg 1, 9-11; Apg 2,1-13)	168
5.10.1	Argumentationsstufe X: Erscheinungserfahrung als Identitätserkenntnis des Auferstandenen mit dem vorösterlichen Jesus (Lk 24,39f)	168
5.10.2	Argumentationsstufe XI: Erscheinungserfahrung als Erfahrung der leibhaften Anwesenheit Jesu durch seine Nahrungsaufnahme (24,41-43)	169
5.10.3	Argumentationsstufe XII: Christologische Schriftinterpretation als Kreuzestoddeutung, Auferstehungserkenntnis und rettende Heilsbotschaft für die Völker (Lk 24,44-48)	169
5.10.4	Argumentationsstufe XIII: Die Kraft des Geistes als Tat Gottes (Lk 24,49)	170
5.10.5	Argumentationsstufe XIV: Der Auferstandene schafft Heil durch Segnung (Lk 24,50)	170

5.10.6	Argumentationsstufe XV: Der Auferstandene ist der in den Himmel Entrückte (Lk 24,51)	171
5.10.7	Argumentationsstufe XVI: Erst der erhöhte Christus führt zum endgültigen Glauben (Lk 24,52f)	171
5.10.8	Argumentationsstufe XVII: Die Himmelfahrt als Verheißung der Wiederkunft Christi (Apg 1,9-11) ..	172
5.10.9	Argumentationsstufe XVIII: Das Pfingstereignis als Erfüllung der Verheißung Jesu: Die universale Christusverkündigung kann beginnen (Apg 2,1-13)	172

II. Teil: Didaktische Perspektiven für den Unterricht mit Jugendlichen und für die Erwachsenenbildung 173

1.	Elementarisierung und Emmausgeschichte	174
1.1	Das Modell der Elementarisierungsdidaktik	174
1.2	Die Emmausgeschichte als didaktische Situation: elementare Struktur einer elementaren Erfahrung ..	180
1.3	Die Emmausgeschichte im Jugendalter	190
1.3.1	Elementare Zugänge und Erfahrungen im Jugendalter I: Radikale Alterität der Auferstehungsbotschaft?	190
1.3.2	Elementare Zugänge und Erfahrungen im Jugendalter II: Hoffnung auf Auferstehung als religiöses Existential?	194
1.3.3	Elementare Lernformen im Jugendalter: Wie erfahrungsbezogene Zugänge zur Emmausgeschichte erschließen?	196

2.	Die Emmausgeschichte als Schlüssel zur Theologie des Lukasevangeliums auf den Sekundarstufen und in der Erwachsenenbildung	204
2.1	Elementarisierung und Kompetenzorientierung: Theoretische Grundlage	205
2.1.1	Der Begriff der Kompetenz	205
2.1.2	Kompetenzen und die Perspektiven der Elementarisierung	207
2.1.3	Chancen und Grenzen der Kompetenzorientierung	213
2.1.4	Ein Kompetenzstufenmodell für den Religionsunterricht	218
2.2	Auferstehung sehen lernen: Praktische Anwendung	227
2.2.1	Planungsgrundlage: Kompetenzmodellierung der Unterrichtsreihe	227
2.2.2	Planungsskizze: Drei Sequenzen einer Unterrichtsreihe	237
2.2.3	Planungsreflexion: Was bringt die Kompetenzorientierung?	240
2.2.3.1	Verlust von Offenheit?	241
2.2.3.2	Überforderung durch Standardisierung?	243
2.2.3.3	Verdunstung der Inhalte?	246

III. Teil:	Die Emmausgeschichte im Religionsunterricht der Grundschule	249
1.	Die Emmausgeschichte als Gegenstand bibel- didaktischer Reflexion	250
2.	Die Emmausgeschichte als Offenbarungstext ...	251
3.	Grundzüge einer Didaktik der Emmaus- geschichte	253
4.	Zur Elementarisierung der Emmausgeschichte im Primarbereich	256
4.1	Elementare Strukturen	256
4.2	Elementare Erfahrungen	257
4.3	Elementare Zugänge	257
4.4	Elementare Wahrheit	258
5.	Voraussetzungen der Erschließung in der Primarstufe	260
5.1	Viertklässler deuten die Emmausgeschichte	261
5.1.1	Lea erzählt von den Emmausjüngern	262
5.1.2	Leas Zugang zur Emmausgeschichte	264
5.1.3	Weggespräch, Mahlszene und Auferstehung in der Deutung der Kinder	267
5.1.3.1	Das Gespräch und das Nichterkennen auf dem Weg	267
5.1.3.2	Das Erkennen im Mahl	268
5.1.3.3	Auferstehung	269

5.2	Emmaus und die Theologie der Kinder	271
5.3	Konsequenzen für den Religionsunterricht in der Grundschule	273
5.4	Methodische Anregungen	278
5.5	Zusammenfassung	280
5.6	Literatur und Medien für die Grundschule	281
 Anmerkungen		 282
 Literaturverzeichnis		 299
 Abbildungsverzeichnis		 309

Einleitung

Die Emmauserzählung des Evangelisten Lukas ist in erster Linie eine Geschichte von Glaubenden für Glaubende. Sie ist zugleich aber auch ein Stück Weltliteratur, ein Kunstprodukt, das ästhetisch betrachtet werden will und auch ästhetisch betrachtet wurde: Die vielen Werke der Kunst, zu allen Zeiten inspiriert durch die anspruchsvoll komponierte Erzählung, geben Zeugnis davon, wie ein ästhetischer Gegenstand selbst wieder zu kreativem Handeln angeregt hat und auch weiter zu ästhetischer Produktion animiert.

Wir haben uns mit der Emmausgeschichte intensiv beschäftigt und wollten uns ursprünglich nur mit ihr auseinandersetzen. Doch schon der Text selbst verweist auf die Leere-Grab-Erzählung und die Mahlgeschichten des Evangeliums. Zudem endet das Lukasevangelium nicht mit der Emmausgeschichte, weil die Jünger noch nicht die letzte Stufe ihres Christusglaubens erreicht haben: Erst am Ende des Evangeliums verehren sie Jesus durch eine Proskynese (Lk 24,52) und preisen Gott im Tempel. Deshalb muss man die Emmausgeschichte im Kontext des ganzen Schlusskapitels lesen und verstehen lernen.

Diese unsere eigene Leseerfahrung finden wir durch François Bovon bestätigt, auf dessen Kommentar wir lange gewartet haben, den wir aber nicht mehr detailliert berücksichtigen konnten: „Meiner Ansicht nach bemüht sich Lukas hier in Kapitel 24, die Erinnerungen, die er empfangen hat und die er anpasst, auf elegante Weise zu strukturieren. Das leere Grab bereitet auf die Begegnung mit dem lebendigen Christus vor. Die Emmaus-Jünger begegnen dem Auferstandenen und erkennen ihn. Bei der Erscheinung vor den Elf kommen zum Erkennen hinzu: eine Demonstration der Auferstehung, eine mit Hilfe der Schrift geführte theologische Deutung und ein Missionsbefehl. Somit ist das

Feld abgesteckt, von dem aus sich die christliche Verkündigung in die Lüfte schwingen kann. Daher kann Jesus Christus die Bühne verlassen, was er in der letzten Episode, der Himmelfahrt, tut.“¹

Wie wir heute in das Emmausgeschehen einschwingen können, mit welcher Verstehensvoraussetzung wir an die Lektüre des Textes gehen: das ist der Ausgangspunkt der Überlegungen von Reinhard Göllner im *ersten Teil*. Elementare Zugänge auf der Grundlage unserer elementaren Erfahrungen sind die Basis, von der aus wir uns heute die elementare Struktur und dann auch die elementare Wahrheit biblischer Texte erschließen. Diese „heutige Leseperspektive“ versetzt den Leser ohne große theologische Kenntnisse in die Lage, den Text aus seinem heutigen Erfahrungshorizont zu deuten.

Aber dabei dürfen wir nicht stehen bleiben. Die „damalige Leseperspektive“ eröffnet im Blick auf die historisch-kritische Rekonstruktion der Zeit Jesu ein tieferes Textverstehen: Elementare Erfahrungen früherer Generationen und ihre von uns heute oft radikal verschiedenen elementaren Zugänge kommen so miteinander in ein Gespräch. Bei diesem Vorgehen wird das Feld der elementaren Erfahrung im Dialog von heutiger und vergangener Erfahrung bereits erarbeitet. Ausgehend von der in dieser Doppelperspektive analysierten Emmauserzählung erschließen wir im ersten Teil des Buches jene Elemente, die in sie verwoben sind: die unmittelbare Vorgeschichte der Leeren-Grab-Erzählung; die Vorgeschichte der Mahlpraxis Jesu, wie sie im Lukas-evangelium verdichtet ist zu einer Mahltheologie, die uns das Geheimnis der Person Jesu erschließen hilft; und die Nachgeschichte, die mit der Himmelfahrt Jesu endet und als notwendige Folge des Erkenntnisvorgangs der Emmausjünger verstanden werden kann. Auf diese Weise stehen am Ende die Argumentationsstufen der lukanischen Auferstehungskatechese vor Augen.

Im *zweiten Teil* gibt Norbert Brieden zunächst eine systematische Einführung in die Didaktik der Elementarisierung, die bereits die Ausführungen des ersten Teils leitet. Auf der Basis eines Dialogs zwischen Elementarisierungsdidaktik und gegenwärtig forcierter Kompetenzorientierung plant und skizziert er eine Unterrichtsreihe, die in drei Sequenzen, jeweils ausgehend vom Ende des Lukasevangeliums, zentrale Aspekte des christlichen Auferstehungsglaubens zu erschließen hilft. Abschließend werden am konkreten Beispiel Chancen und Grenzen der Kompetenzorientierung diskutiert.

Im *dritten Teil* zeigt Christina Kalloch, welche Bedeutung der Emmausgeschichte im Grundschulalter zukommt. Sie verbindet die Didaktik der Elementarisierung mit der Methodik der in den letzten Jahren entwickelten „Kindertheologie“. Dabei kommt die eigene Theologie der Kinder zu Wort und eröffnet den Blick für ihre besonderen Zugänge zur Emmausbotschaft.

Die Visualisierungen und ihre Erläuterungen im Text stammen aus der Feder von Norbert Brieden; Frau Britta Grothues danken wir für die Erarbeitung der Druckvorlage, dem Bistum Essen für einen Druckkostenzuschuss.

Reinhard Göllner

Norbert Brieden

Christina Kalloch

II. Teil: Didaktische Perspektiven für den Unterricht mit Jugendlichen und für die Erwachsenenbildung

Ein zentrales Problem für Lehrkräfte ist es in der Regel, eine angemessene *Elementarisierung* aus der Fülle des Stoffes vorzunehmen. Hilfreich scheint uns das in der evangelischen Religionsdidaktik entwickelte Unterrichtsprinzip der Elementarisierung zu sein,¹⁵¹ da es durch die Differenzierung in fünf Perspektiven des Elementarisierens dazu verhilft, den unseres Erachtens unaufgebbaren Anspruch der Korrelationsdidaktik, tradierte christliche Erfahrungen mit den Erfahrungen der Lernenden zu verbinden, in religionsdidaktisches Handeln umzusetzen.

Die handlungsbezogene theoretische Grundlage unseres didaktischen Konzepts ist zu erläutern, die Emmausgeschichte selbst möchten wir als eine elementare Lernerfahrung interpretieren und nach den elementaren Zugängen Jugendlicher zu dieser Erzählung fragen. Die Ausführungen stellen zugleich schon einen didaktischen Kommentar zur Bearbeitung der Auferstehungsthematik im Lukasevangeliums dar (1. Kapitel). Sie bilden somit die Schnittstelle zwischen der Analyse des ersten Teils und einem kompetenzorientierten Aufbau möglicher Unterrichtssequenzen. Da für den Unterricht auf der Primarstufe schon vielfältig gut erprobte Modelle zur Verfügung stehen (s. u. III, 5.6), nehmen die didaktischen Überlegungen den Unterricht auf den Sekundarstufen und in der Erwachsenenbildung in den Blick (2. Kapitel), bevor sie drei Sequenzen einer möglichen Unterrichtsreihe für den RU auf der Sekundarstufe II skizzieren.¹⁵²

1. Elementarisierung und Emmausgeschichte

Wir stellen in einem ersten Schritt das Modell der Elementarisierungsdidaktik vor (1.1) bevor wir in einem zweiten Schritt die elementare Lernerfahrung der Emmausjünger nach diesem Modell erläutern (1.2). Schließlich ist in einem dritten Schritt danach zu fragen, welche elementaren Zugänge Jugendliche zu einer solchen Erfahrung bereits angelegt haben oder zumindest leicht entwickeln könnten. Hier geht es psychologisch um die Entwicklung der Jugendlichen hinsichtlich des religiösen Urteils, soziologisch um ihre religiöse Sozialisation, ihre religiösen Erfahrungen und Einschätzungen zur Religiosität, und unterrichtsmethodisch um jene Lernformen, die für Jugendliche besonders relevant sind (1.3).

1.1. Das Modell der Elementarisierungsdidaktik

Friedrich Schweitzer, zusammen mit seinem Lehrer Karl Ernst Nipkow Begründer der Elementarisierung als religionsdidaktisches Unterrichtsprinzip, betont, dass die Didaktik der Elementarisierung „von Anfang an *didaktisch* oder *pädagogisch* und deshalb konstitutiv von der *Beziehung zwischen der Sache und den Kindern und Jugendlichen* her“ frage.¹⁵³ Diese Beziehung ist auch für die in der katholischen Religionspädagogik entwickelte Korrelationsdidaktik zentral, wenn sie nach dem Verhältnis von Leben (die Lernenden) und Glauben (die Sache) fragt. Der Clou des Elementarisierungsansatzes scheint uns jedoch darin zu liegen, dieses Verhältnis „*mehrperspektivisch*“ so zu befragen, dass von jeder Perspektive aus der untrennbare Zusammenhang beider Pole zur Geltung kommt. Karl Ernst Nipkow ‘elementarisiert’ den Ansatz selbst, indem er ihn „auf unser eigenes Erleben“ bezieht:

„(1) Was ist geschehen, und was ist dessen elementarer Kern, der in ‘*einfachen*’ Worten zusammengefasst werden kann (‘elementare Struktur’)? (2) Was hat mich dabei elementar getroffen und ist für mich eine ‘*relevante*’ Erfahrung geworden (‘elementare Erfahrung’)? (3) Früher hat mir Ähnliches nichts zu sagen gehabt, aber jetzt. Wie ist es aus meiner Entwicklung und Biographie zu erklären, dass es ‘*jetzt*’ zeitlich Zugang zu mir findet (‘elementarer Zugang’)? (4) Aber täusche ich mich vielleicht? Ist das, was ich erfahre, auch ‘*tragfähige*’ Wahrheit, worauf ich bauen kann (‘elementare Wahrheit’)? Und schließlich: (5) Welche Momente an dem Geschehen vermittelten ‘*eindrucksvoll*’, was mich nun fesselt und nachdenklich macht (‘elementare Methode/Lernformen’)?“¹⁵⁴

Auf diese Weise wird die theologisch-sachorientierte Dimension des Elementarisierens – also die Perspektiven der elementaren Wahrheiten („das gewissmachende Wahre“) und elementaren Strukturen („das grundlegend Einfache“) – von vorneherein in die subjektive Perspektive hereingestellt: Ist die Wahrheit in ihrem grundlegend einfachen Kern *für mich* tragfähig, inwiefern verleiht sie *mir* Gewissheit über das, was *ich* glauben kann? Und die subjektbezogene Dimension des Elementarisierens – also die anthropologische Perspektive der elementaren Erfahrungen („das subjektiv Authentische“), die entwicklungspsychologische Perspektive der elementaren Zugänge („das zeitlich Angemessene“) und die methodische Perspektive der elementaren Lernwege (das „frappierend Eindrückliche“) – sind nicht von der Sache des Glaubens zu trennen: *Woher* kommt die Authentizität meiner Erfahrung, *warum* betrifft sie mich hier und heute, *weshalb* kann sie so eindrücklich sein?¹⁵⁵

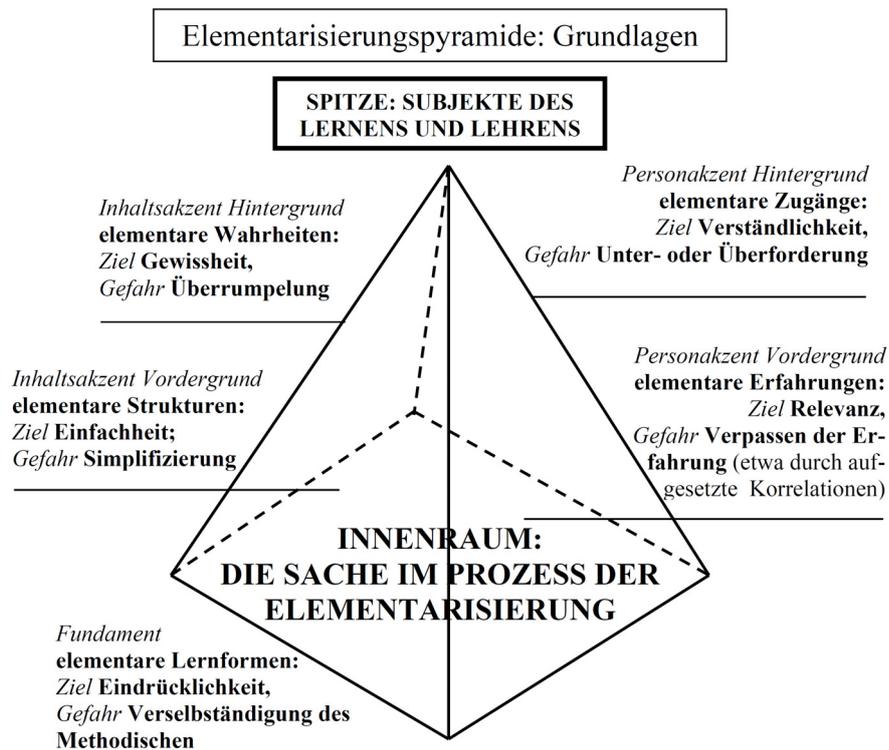
Aus einer fachwissenschaftlichen Perspektive kann diese grundlegende Verbundenheit zwischen Person und Sache verdächtigt werden, die Sache unzulässig zu verkürzen, insofern sie etwa von der Auffassungs-

fähigkeit derer abhängig gemacht werde, die sich mit ihr befassen. In der Tat unterscheidet sich die wissenschaftliche Einstellung, die von den Subjekten absieht, in diesem Punkt grundlegend von einer didaktischen oder pädagogischen Einstellung, die ihr besonderes Augenmerk auf diejenigen richten muss, die innerhalb religiöser Lernarrangements etwa mit einem theologischen Sachverhalt konfrontiert werden. Die Stärke des Elementarisierungsansatzes beruht daher neben der programmatischen Verschränkung der sach- mit der subjektorientierten Dimension auch darauf, dass beide Dimensionen von unterschiedlichen Perspektiven aus 'geschützt' werden: Die Wahrheit und die Struktur der Sache gehen erstens nicht auf in dem, was subjektiv und zeitlich angemessen eindrücklich erfahren wird, und zweitens wird das Subjekt in seiner momentanen Lernfähigkeit von dem es a priori übersteigenden Gegenstand nicht erdrückt oder links liegen gelassen. In beiden Fällen, die trotz aller pädagogischen Anstrengung nicht immer vermieden werden können, würden Lernchancen nicht ausgeschöpft bzw. sogar verhindert: Im ersten Fall würde die grundsätzliche Unabgeschlossenheit des Lernprozesses verdrängt, und bei den beiden letztgenannten Vorgehensweisen, der unüberwindlichen Überforderung und der systematischen Motivationsvernachlässigung, würde überhaupt nichts gelernt oder sogar ein Gefühl der Frustration erzeugt, das in der Regel eine Abneigung gegenüber der Sache bewirkt.

Abbildung 7 veranschaulicht das Modell der Elementarisierung im dreidimensionalen Körper einer Pyramide. Das *Fundament* wird gebildet durch die *elementaren Lernformen*, insofern jede Auseinandersetzung mit einem Inhalt (der sich als Aufgabe stellt) notwendigerweise mit einer Methode anfängt: Welcher Inhalt auch immer zur Debatte steht, ein methodischer Zugang muss gesucht und gefunden werden (z. B. das Lesen dieses Textes als Methode, sich mit dem Inhalt 'Elementarisierungsmodell' auseinanderzusetzen, vielleicht mit dem Ziel, den eigenen Religionsunterricht besser zu reflektieren).¹⁵⁶ Ist es das Ziel

des reflektierten Einsatzes elementarer Lernformen, einen bestimmten Inhalt eindrücklich zu vergegenwärtigen, so besteht gleichwohl immer die Gefahr, dass gerade neue Lernformen zum Selbstzweck werden und sich daher verselbständigen, wenn beispielsweise ein Plakat stundenlang verziert und gestaltet wird, ohne dass der darzustellende Inhalt in seinen elementaren Strukturen getroffen ist. Wenn solcherart Aufwand und Ergebnis in keinem guten Verhältnis zueinander stehen, kann immerhin bei der Präsentation und dem Vergleich der Plakate die Methodenkompetenz der Schülerinnen und Schüler gefördert werden, insofern sie selbst ein entsprechendes Urteil treffen können.

Abbildung 7: Grundlagen der Elementarisierung



Die beiden 'sichtbaren' Seiten im Vordergrund der Pyramide werden konstruiert durch die elementaren Strukturen, die den Inhalt akzentuieren, und die elementaren Erfahrungen der Lernenden und Lehrenden. Die *linke Seite* der *elementaren Strukturen* wird klassisch durch die Sachanalyse repräsentiert: Was sind die elementaren Aspekte an einem Inhalt, die für Schülerinnen und Schüler im Unterrichtsprozess auf jeden Fall klar werden sollten? Wie kann die Lehrperson einen Gegenstand so vereinfachen, dass gleichzeitig die Gefahr seiner Simplifizierung vermieden wird, durch welche seine Wirklichkeit verfehlt oder verfälscht würde? Die *rechte Seite* der *elementaren Erfahrungen* verweist darauf, dass der Gegenstand immer in Abhängigkeit von bereits vorhandenen Erfahrungen konstruiert wird: Das Vorwissen, das in zurückliegenden Lernerfahrungen erworben wurde, muss Anknüpfungspunkte bereitstellen, an die sich ein neuer Gegenstand anschließen lässt. Nur so ist eine neue elementare Erfahrung möglich, die sich in der Auseinandersetzung mit einem Gegenstand ergibt. Biblische Texte etwa sind nur dann relevant für Jugendliche und Kinder, wenn die Erfahrungen von damals, von denen die Bibel erzählt, mit ihren gegenwärtigen Erfahrungen korreliert werden können. Durch die Korrelation erscheinen bisherige Erfahrungen in einem neuen Licht; die elementare neue Erfahrung ist eine Erfahrung mit bereits vergangenen Erfahrungen. Im Vorgang des Korrelierens besteht die Gefahr, dass vorgefertigte Korrelationen des Lehrers aus den Schülerinnen herausgefragt werden oder dass Schüler im Wissen um die Erwartung der Lehrerin Korrelationen erfinden, die nicht authentisch sind (und auf diese Weise ein Religionsstunden-Ich erzeugen).

Die andere Gefahr, dass durch die Aufmerksamkeit auf die eigenen Erfahrungen der Inhalt nur vordergründig angeeignet, in seiner bleibenden Fremdheit nicht ernst genommen oder im Extremfall gar nichts von ihm erfasst wird, ist vom Lehrer als Anwalt des Inhalts im Auge zu behalten. Gleichwohl darf er darauf vertrauen, dass sich den Schüle-

rinnen und Schülern die biblische Botschaft als Ganze erschließt – und dass sie das Evangelium auf ihre Weise, von ihren Erfahrungen her, kreativ gestalten und innovativ tradieren, weil es als Ganzes in den Möglichkeiten jeder Generation neu verborgen ist (s. u. 1.3.2). Von der Seite der elementaren Erfahrungen aus braucht daher die Gefahr, den Inhalt zu vernachlässigen, nicht in die Visualisierung eingebracht werden; hier geht es darum, die Erfahrungen der Lernenden nicht zu verpassen (etwa durch aufgesetzte Korrelationen).

Strukturen und Erfahrungen stehen im Vordergrund der Pyramide, weil sie in fachwissenschaftlicher Analyse, durch Befragung und Beobachtung der Schüler leichter wahrzunehmen sind als die elementaren Wahrheiten und elementaren Zugänge, welche die ‘verborgenen’ Seiten der Pyramide bilden. Die *rechte Seite der elementaren Zugänge* verweist auf die zeitliche Angemessenheit der im Unterricht dargebotenen Sache: Komplizierte Gleichnisse etwa wie jenes von den Arbeitern im Weinberg sind für Kinder auf der Primarstufe und zu Beginn der Sekundarstufe I nicht zu verstehen.¹⁵⁷ Wenn der Unterricht verständlich sein soll, dann muss er die entwicklungspsychologischen Erkenntnisse etwa zu den Stufen des religiösen Urteils berücksichtigen (s. u. 1.3.1). Da jedoch die Entwicklungen individuell unterschiedlich verlaufen, ist die Gefahr der Über- oder Unterforderung ständig gegeben. Hier bedarf es einer großen Aufmerksamkeit der Lehrerin. Erst eine gute Kenntnis der Stärken und Schwächen einer Lerngruppe erlaubt es, das Ziel der Verständlichkeit umfassend zu erreichen und auch binnendifferenzierende Unterrichtsarrangements passgenau einzusetzen. Sollte auf diese Weise das Ziel erreicht werden, Gewissheiten in Glaubensfragen bei Kindern und Jugendlichen zu ermöglichen – wie es die *linke Seite der elementaren Wahrheiten* anzeigt – dann dürfen diese Wahrheiten nicht als endgültig missverstanden werden: auch ein performativer Religionsunterricht, der nicht nur über Religion reden möchte, sondern beispielsweise Glaubensgewissheiten im religiö-

sen Vollzug erproben will, benötigt Phasen distanzierender Reflexion. Ansonsten gerät er in die Gefahr, die Lernenden durch die emotional ergreifende, kritiklose Praxis zu überrumpeln. Weil Glaubensgewissheiten nicht geplant oder erzeugt werden können, sondern lediglich als gnadenhafte Momente im Unterrichtsalltag einzuschätzen sind, stehen sie im verborgenen Hintergrund der Pyramide.

Die Pyramide zeigt, dass der Unterrichtsgegenstand nur durch das Zusammenspiel aller fünf Perspektiven des Elementarisierens im Prozess der Beschäftigung mit der Sache entsteht. Die Sache „christlicher Glaube“, wie sie im Unterricht konstruiert wird, bleibt daher auch in seinen elementaren Strukturen und Wahrheiten immer durch die elementaren Erfahrungen und Zugänge der am Lernprozess beteiligten Personen gefärbt. Deshalb stehen auf der Spitze der Pyramide die Subjekte des Lernens und Lehrens: Letztlich geht es darum, dass Lernende und Lehrende – auch Lernende werden im Lernprozess einer Lerngruppe oft und notwendig zu Lehrenden – im Elementarisierungsprozess einen Gewinn erzielen: Sie erweitern ihre Erkenntnisse, gewinnen an Reife, erforschen und verändern ihre (religiöse) Identität im sozialen Gefüge mit anderen.

1.2 Die Emmausgeschichte als didaktische Situation: elementare Struktur einer elementaren Erfahrung

Im Folgenden geht es darum, für uns selbst als Lehrende einen Zugang zur Emmausgeschichte zu gewinnen, indem wir ihre elementare Struktur erfassen und sie danach als eine elementare Lernerfahrung analysieren. Wir versuchen damit, die Basis für eine didaktische Analyse der Emmausgeschichte zu gewinnen, insofern es unserer Meinung nach für den Lehrenden höchst relevant ist, selbst eine Beziehung zu dem Lerngegenstand zu entwickeln. Deshalb schlagen wir vor, zumindest einige zentrale Methoden zum Umgang mit dem biblischen Text auch selbst

auszuprobieren. Wir beginnen mit der Aufgabe, eine topographische Mindmap zu der Emmaugeschichte anzufertigen.

Jeder kennt Landkarten und Stadtpläne: Wege, Straßen, Eisenbahnlinien, Kanäle und Flüsse verbinden Plätze, Landschaften, Felder, Berge und Täler. Monumente wie Burgen und Schlösser auf dem Land oder Brunnen und andere architektonischen Kunstwerke in der Stadt sind herausragende Orte, die in Landkarten oder Stadtplänen Erwähnung finden. Die verschiedenen Höhenlagen sind farblich unterschieden.

In dieses als Struktur allgemein bekannte topographische Netz von Verbindungen und Beziehungen gilt es nun, den biblischen Text zu übersetzen. Der mit der topographischen Struktur gegebene Hintergrund bietet zahlreiche Möglichkeiten, verschiedene Arten von Beziehungen zu visualisieren:

- Die Hierarchisierung von Begriffen ist möglich durch Verzweigungen aus größeren in kleinere Einheiten (Strom, Fluss, Bach, Rinnsal bzw. Allee, Straße, Weg, Gasse, Pfad);
- Größenverhältnisse sind darstellbar durch die Wahl der Größe von Feldern, Straßen, Plätzen etc.;
- Bedeutungen können zugeschrieben werden über die Höhe von Bergen, Häusern usw.;
- die Unumkehrbarkeit einer Handlung kann sichtbar werden über den Eintrag einer Einbahnstraße;
- Schwierigkeiten des Übergangs zeigen sich durch die Wahl von Grenzen;
- Beziehungen der Nähe und Entfernung werden veranschaulicht durch die räumliche Anordnung.

Mit diesen Andeutungen sind die Möglichkeiten der Darstellung von Gedankenverbindungen im topographischen Überblick dieser besonderen Form des Mindmapping sicherlich noch nicht erschöpft; deutlich dürfte aber sein, dass im Prinzip auch sehr abstrakte fremde oder eigene Gedankengänge auf diese Weise visualisiert werden können;¹⁵⁸ die Emmausgeschichte bietet durch ihren Wegcharakter allerdings bereits einen inhaltlichen Anlass zu einer topographischen Darstellung.

Die Lernenden werden durch die Visualisierung mit der Struktur der Geschichte auf eine bildhafte, ganzheitliche Weise vertraut. Damit wird die Gliederung eines biblischen Sinnabschnitts, die in der historisch-kritischen Exegese zumeist am Beginn der Textarbeit steht, zwar nicht überflüssig, aber doch auf eine Weise vorbereitet, die nachhaltige Ergebnisse verspricht.

Vorschlag: Erarbeiten Sie eine topographische Mindmap zu dem Text Lk 23,55-24,35. Nehmen Sie sich dafür eine Stunde Zeit!

Es mag erstaunen, dass wir die Leere-Grab-Geschichte hinzu genommen haben; da aber die Emmausjünger auf die Erfahrung der Frauen rekurren, die noch nicht zum Auferstehungsglauben geführt hat (Lk 24,22-24), halten wir es zumindest für die Sekundarstufe II und für die Erwachsenenbildung für sinnvoll, beide Erzählungen, die zudem durch die Zeitangabe „an demselben Tag“ eng verknüpft sind, zusammen zu betrachten. Auch ist eine Parallele im Wegcharakter beider Erzählabschnitte festzustellen: Von seiner Gefolgschaft wohnen nur die Frauen der Grablegung Jesu außerhalb der Stadt bei; sie bereiten dann in der Stadt die Öle und Salben vor und warten die gesetzlich vorgeschriebene Sabbatruhe ab (23,55f ist hinzugenommen, um den Bezug 24,1 zu verstehen, kann aber auch gestrichen werden). Am ersten Tag der Woche dann verlassen die Frauen wieder die Stadt, machen die Erfahrung

des leeren Grabes und kehren in die Jüngercommunity nach Jerusalem zurück. Daraufhin verlassen die Emmausjünger die Stadt, machen die Mahlerfahrung in Emmaus und kehren sofort nach Jerusalem zurück. Diese bewusst von Lukas so gestaltete Parallelität kann durch die Visualisierung deutlich werden.

Vorschlag: Nehmen Sie den Text der Emmauserzählung und ggf. Ihre topographische Mindmap zur Hand und überlegen Sie, inwiefern Sie die Erzählung als eine elementare Lernerfahrung in ihrem Zusammenhang von elementarer Struktur, elementarem Zugang der Emmausjünger, elementarer Wahrheit und elementaren Methoden deuten können.

Die *elementare Struktur* der Emmauserzählung ist geprägt durch ihren Wegcharakter:

- Der Weggang aus Jerusalem, dem Ort des Scheiterns Jesu am Kreuz, der darum für die Jünger zunächst einmal ein Ort der Trauer ist,
- der Trauerverarbeitung auf dem Weg nach Emmaus im Gespräch mit dem Unbekannten,
- der Trauerverwandlung im Innehalten während des Mahles in Emmaus, wodurch das *Ziel* „Emmaus“ zu einer *Pause* auf dem Weg wird,
- der Umkehr zurück nach Jerusalem, das sich nun in der auf dem Auferstehungsereignis gründenden transformierten Jüngercommunity zu einem Ort der Freude verwandelt.

Welche *elementare Erfahrung* machen die Jünger auf ihrem Emmausweg? Sie erfahren, dass der tot geglaubte Jesus mitten unter ihnen ist, allerdings in einer anderen Weise als zuvor: Sie erkennen ihn

nicht, als er ihnen die Schrift auslegt; und als sie ihn während des Mahles erkennen, da entschwindet er schon wieder. So wird die *elementare Wahrheit* des Erfahrenen deutlich: Die Auferstehung Jesu ist kein triumphalistischer Sieg über den Tod; die leibhafte Gegenwart Jesu lässt sich nicht festhalten, sie ist vielmehr ein Glaubensgeheimnis, das sich rational grundsätzlich nicht restlos erklären lässt, auch wenn es erschlossen und mit Leben gefüllt werden will.

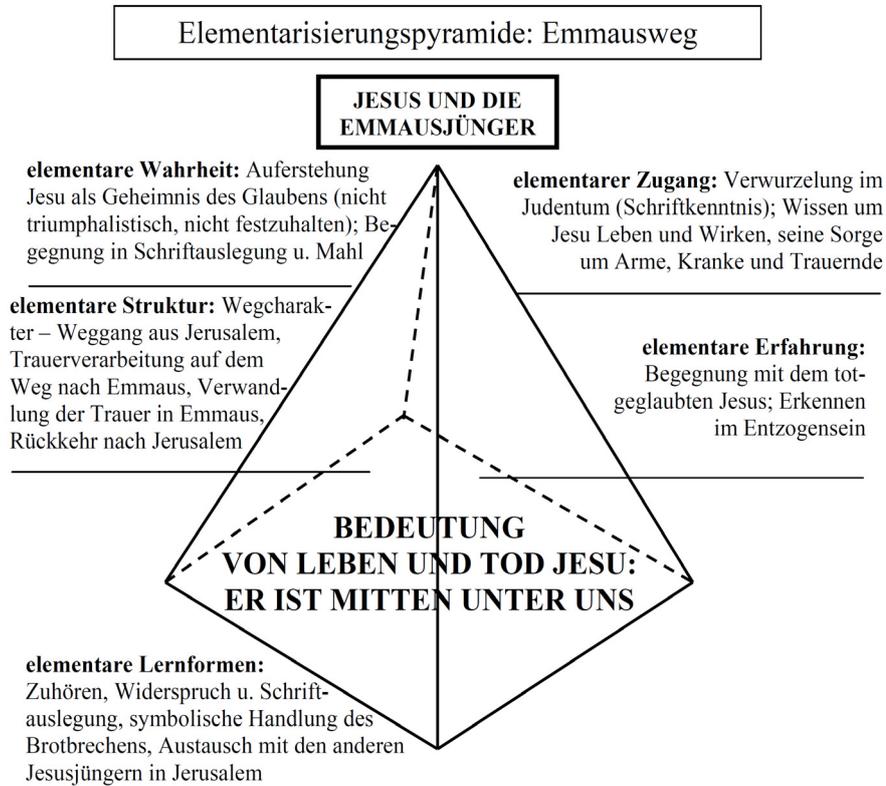
Was ermöglicht nun den Jüngern ihren *elementaren Zugang* zu dieser Wirklichkeit der Gegenwart Jesu im gemeinsamen Mahl? Da ist zum einen ihre Verwurzelung in den Schriften des ersten Testaments – nach der Mahlerkenntnis erinnern sie sich, wie ihnen das Herz brannte, als ihnen der scheinbar Unbekannte den Sinn der Schrift erschloss. Diese Verwurzelung ist zum anderen eng verbunden mit der Erinnerung an den Menschen Jesus von Nazareth, wie sie ihn vor seinem Scheitern am Kreuz kennen und lieben gelernt hatten: Im Lukasevangelium wird Jesus in seiner vorbehaltlosen Annahme der Sünder und Benachteiligten, Außenseiter und Kranken besonders herausgestellt. So wie er sich vor seinem Tod um die Trauernden und Verkrümmten gesorgt hat, Mahl hielt mit den ansonsten vom gemeinsamen Mahl Ausgeschlossenen, kümmert er sich jetzt um seine trauernde Jüngerschar, die er, exemplarisch in den Emmausjüngern, auf ihrem Trauerweg begleitet.

Damit kommen wir zu den *elementaren Methoden*, die Lukas den Lehrer Jesus ausüben lässt, um seine Jünger zum Auferstehungsglauben zu geleiten. Da ist erstens die behutsame Vorgehensweise des Fremden, der nicht mit lautem „Hurra“ sein „Trauert nicht! Ich lebe doch!“ ausruft, sondern sich mit pädagogischem Takt den betrübten Seelen seiner trauernden Jünger nähert. Er lässt sich von ihnen den Grund ihrer Trauer sagen und gibt ihnen so die Chance, ihre Situation durch das Gespräch auch für sich zu klären.¹⁵⁹ Erst als sie alles erzählt haben, beginnt er mit seinem Widerspruch, und ist hier durchaus nicht zimper-

lich: Obwohl er in den Augen der Jünger nichts über Jesus und seinen Kreuzestod wusste, sondern sich erst durch die Jünger aufklären lassen musste, wirft er ihnen Unverständnis und Trägheit des Herzens vor, bevor er ihnen erklärt, was in den Schriften des ersten Testaments über diesen Jesus bereits geschrieben steht.¹⁶⁰ Vielleicht ist es sogar die Perspektive des scheinbar Unbeteiligten, der sozusagen mit frischem, fremdem Blick auch für die betäubten Jünger eine neue Wahrnehmung der anscheinend vollkommen aussichtslosen Situation erlaubt. Zweitens drängt sich der Unbekannte nach seiner Katechese den immer noch trauernden Jüngern nicht auf. Erst als sie ihn *nötigen*, bei ihnen zu bleiben, weil sie schon spüren, dass dieser Unbekannte ihnen in ihrer Trauer gut tut, lässt er sich darauf ein, mit ihnen Mahl zu halten. Indem der Unbekannte sich den Anschein gibt, als wolle er weitergehen, gibt er den Trauernden die Chance, selbst aktiv zu werden und sich in Freiheit darum zu bemühen, dass er am Ende des Tages bei ihnen bleibt und den Abend mit ihnen verbringt. Auch hier wird deutlich: Der *elementare Zugang* der Jünger ist nicht denkbar ohne ihre eigene Bereitschaft, sich von dem Fremden belehren zu lassen, und ohne ihren Wunsch, dass der Fremde bei ihnen verweile. Auf der Basis dieser Bereitschaft der Jünger führt Jesus drittens eine Symbolhandlung aus, durch welche die Jünger endlich zur Einsicht der Auferstehung Jesu gelangen: Jesus nimmt das Brot, spricht das Dankgebet, bricht das Brot und gibt es den Jüngern – ein Gestus, der den Jüngern von ihrem betrauten Meister bekannt war. Erst diese symbolische Handlung führt dazu, dass ihnen die Augen aufgehen: Im Erkennen des Auferstandenen aber entschwindet er ihren Blicken (Lk 24,31). In dieser Dialektik von Nicht-Erkennen und Erkennen der Jünger, Erscheinen und Verschwinden Jesu zeigt sich wieder die elementare Wahrheit des unverfügbaren, überrationalen Glaubensgeheimnisses: Die neue Wirklichkeit der Gegenwart des auferstandenen Jesus in Schriftauslegung und Mahl ist mit der Art und Weise seiner Gegenwart zu Lebzei-

ten nicht zu vergleichen. Solange die Jünger ihren Herrn nicht erkennen, ist er bei ihnen; sobald sie ihn aber erkennen, entschwindet er.

Abbildung 8: Elementare Aspekte der Emmauserfahrung



Die Reaktion der Jünger bezeugt nun die Eindrücklichkeit der beschriebenen „Methodik“ Jesu: Oberflächlich betrachtet müssten die Jünger doch enttäuscht sein, dass ihnen Jesus nun wieder abhanden gekommen ist, gerade in dem Augenblick, in dem sie ihn erkannten.

Doch die Trauer ist nun wie weggeblasen; frischen Mutes kehren die Jünger nach Jerusalem zurück, um auch die Trauer der anderen Jünger durch den Bericht ihrer Erfahrung zu verwandeln. Doch bevor sie dort den Grund ihrer Rückkehr benennen und ihr frohes Herz vor den anderen ausschütten können, kommen diese ihnen zuvor und verkünden, dass Jesus wirklich auferstanden und dem Simon erschienen sei. Auch dieser Ineinsfall der frohen Botschaften zeigt wie die Dialektik in der Emmausgeschichte die überrationale Art und Weise der neuen Gegenwart des Auferstandenen: Sie ist all-gegenwärtig jenen, die sich ihr gegenüber öffnen; Jesus erscheint dem Simon in Jerusalem zu der Zeit, während der er die Emmausjünger auf ihrem Weg begleitet. Abbildung 8 fasst das Gesagte zusammen. Steht uns damit auch der elementare Lernweg der Emmausjünger vor Augen, so stellt sich nun doch die schwierige didaktische Frage, wie Menschen in heutiger Zeit an diesem Lernweg teilnehmen können: Die Emmauserfahrung ist gebunden an die bestimmte Situation der Emmausjünger, die sich nicht einfach reproduzieren lässt. Ihre Glaubenserkenntnis lässt sich nicht didaktisch planen. Das Beispiel und seine Analyse verweisen somit nicht allein auf die Grenze des Versuchs, ein fachdidaktisches Modell wie dasjenige der Elementarisierung auf die Planung einer Unterrichtsreihe zur Emmausthematik anzuwenden, sondern auch auf die Grenze der Planbarkeit überhaupt. Die Lernchance im Beispiel beruht auf der elementaren Erfahrung der Jünger, die den Kreuzestod ihres Meisters und ihre dadurch zerbrochenen Hoffnungen betauern, ihren elementaren Zugang der Kenntnis der Schrift sowie auf ihren durch die Sensibilität Jesu ermöglichten elementaren Lernweg, der Zeit benötigt: Jesus lässt seine Jünger taktvoll ausreden, bevor er an ihre Schriftkenntnis anknüpfend den Sinn seines Weges erläutert, und zwar ohne sich direkt zu erkennen zu geben. Auf ihre Bitte hin bleibt er solange bei ihnen, bis sie schließlich am Anlass der Mahlhandlung Jesu die elementare Wahrheit erkennen, dass der tot Geklaubte lebt.

Das Besondere und nicht Planbare einer solchen Situation ist, nach Peter Heintel, „zugleich Grenze jeder inhaltlich bestimmten Modellbildung. Dieses Besondere verbietet jede objektivierende Vorwegnahme und macht alle Antizipation problematisch, sofern diese dazu dient, das zukünftig Individuelle jeder Situation damit womöglich auszuschließen.“ Das Besondere der didaktischen Situation „besteht in ihrer *Individualität, Einmaligkeit, Unwiederholbarkeit* sowie in ihrem *Anspruch*, gerade darin ernst genommen zu werden.“¹⁶¹ Wie jemand zum Glauben an den Auferstandenen kommt, entzieht sich deshalb der didaktischen Planbarkeit; wie Schülerinnen und Schüler die kreativen Aufgaben zur Erarbeitung der Emmausgeschichte lösen, kann auch für eine erfahrene Lehrperson überraschend sein.

Wenn wir auf der Basis des Elementarisierungsmodells Medien und Methoden für die Arbeit an der Emmausgeschichte und an der lukianischen Theologie vorstellen, dann stehen unsere Vorschläge doch immer unter dem Vorbehalt der stets zu beachtenden Besonderheit didaktischer Situationen, wie sie sich meistens ungeplant im Unterrichtsgeschehen ergeben. Erfahrene Lehrkräfte wissen das ohnehin, denn gerade diese Besonderheit macht ja den Reiz des Lehrberufes aus. Die Grenze unseres Modells zur Erarbeitung des bestimmten theologischen Sachverhaltes liegt also darin, dass sie die Reaktionen der Lernenden auf die präsentierten Medien und Methoden nicht vorwegnehmen kann. Wir streben deshalb an, durch unsere Vorschläge vielfältige Reaktionen der Lernenden hervorzurufen und damit das „zukünftig Individuelle jeder Situation“ zu stärken; es bedarf dazu allerdings Lehrkräfte, die in der Lage sind, die Ansprüche dieser Situationen ernst zu nehmen; und das gelingt nur, wenn die didaktischen Situationen als solche auch wahrgenommen werden. Das methodische Handeln des Lehrers kann dann in der Art angemessen auf die didaktische Situation reagieren, dass es dazu verhilft, sie zu explorieren, d. h. eine für möglichst alle Teilnehmenden als spannend herausgearbeitete Fragestel-

lung so zu erforschen, dass die Teilnehmenden eigene Lösungen entwickeln und erproben sowie durch geeignete Impulse zu weiterem eigenen Forschen angeleitet werden.

Die didaktische Situation ist also zum einen die *Grenze* des Elementarisierungsmodells, insofern eine nach den Perspektiven der Elementarisierung durchgeführte Unterrichtsplanung durchaus aufgrund unerwarteter Reaktionen von Lernenden in ganz andere Richtungen als geplant verlaufen kann – dass sie es kann, setzt voraus, dass die Lehrkraft die didaktische Situation als solche wahrnimmt und sich nicht von ihrer Planung, sondern von dem nicht antizipierbaren Lerngeschehen bestimmen lässt. Manfred Schnitzler bestätigt in seiner Dissertation zur Elementarisierung diese Grenze auch als Grenze des empirisch Überprüfbaren: „Das Auftreten des Elementaren im Schulalltag bleibt ein *Geschenk des Augenblicks*. Das Unterrichtsgeschehen ist dynamisch. Unvermutet tauchen Fragen auf, die außerhalb jeder Vorbereitungsmöglichkeit stehen, die aber in der Situation für (einzelne) SchülerInnen elementar sind.“¹⁶²

Zugleich ist die didaktische Situation zum anderen aber auch das *Kriterium* für die Tragfähigkeit des Elementarisierungsmodells in der Praxis: Wir konnten zeigen, dass es mithilfe dieses fachdidaktischen Modells besonders gut gelingt, die elementare Lernerfahrung der Emmausjünger nachträglich zu durchschauen. Für die Unterrichtsplanung ergibt sich daraus als Kriterium, offen zu bleiben für die sich bietenden didaktischen Situationen. Daher versuchen wir, mit unseren Unterrichtsvorschlägen sowohl die Persönlichkeiten der Lernenden ins Spiel zu bringen und dadurch didaktische Situationen zu provozieren, als auch bezüglich der Methoden- und Medienwahl Alternativen anzuregen, die es erlauben, auf die konkreten Fragestellungen einer bestimmten Lerngruppe einzugehen.¹⁶³ Trotz aller Grenzen lassen sich aus der Analyse der Emmausgeschichte nach dem Modell der Elementarisie-

rung didaktische Kriterien erheben: Es ist auf die Fragen der Lernenden einzugehen; sie müssen einen Raum haben, ihre elementaren Erfahrungen zu äußern; ihre elementaren Zugänge sind zu beachten und ihnen muss Zeit zum Verstehen gegeben sein.

1.3 Die Emmausgeschichte im Jugendalter

Einer sozialpsychologischen Skizze elementarer Erfahrungen und Zugänge Jugendlicher zur Emmausgeschichte (1.3.1) folgt die theologische Deutung der skizzierten Situation (1.3.2). Auf dieser Basis können elementare Lernformen im Jugendalter begründet werden (1.3.3).

1.3.1 Elementare Zugänge und Erfahrungen im Jugendalter I: Radikale Alterität der Auferstehungsbotschaft?

Jugendliche stehen in der Regel den biblischen Texten kritischer gegenüber als Grundschul Kinder (s. u. den Beitrag von Christina Kalloch, Teil III): Müsste man nicht sagen, dass heute eigentlich niemand an dem Lernweg der Emmausjünger (s. o. 1.2) teilnehmen kann, weil wohl keiner von uns je erfahren hat, dass ein toter Mensch wiedergekommen ist? Steht die Osterbotschaft uns daher nicht als etwas Fremdes gegenüber, das in seiner Alterität gar nicht richtig erfasst werden kann? Müssen wir nicht erst die Jugendlichen in die Welt der Bibel als eine uns grundsätzlich fremde Welt einführen, bevor wir überhaupt davon ausgehen können, dass die alte Geschichte über die vergangene Emmauserfahrung an aktuelle Erfahrungen anschließbar ist? Sicher kann man davon ausgehen, dass die biblische Botschaft uns selbst und unser Weltbild auch in Frage stellt: Erwarten wir es überhaupt, dass Auferstehung möglich ist? Was trauen wir Gott eigentlich zu? Sind wir bereit dafür, uns helfen zu lassen durch die erzählte Erfahrung zweier Jünger, die offenbar Generationen von Christen Hilfreiches zu sagen

wusste? Beschränken wir uns darauf, unsere Denkschemata den geschilderten Erfahrungen zu assimilieren, oder sind wir in der Lage, diese Schemata zerbrechen zu lassen und in Akkommodationsprozessen neue Denkmuster aufzubauen? Müssten wir nicht werden wie die kleinen Kinder, die einfach glauben können, dass Tote wieder lebendig werden, weil ihr Bewusstsein von der Wirklichkeit des Todes noch nicht entwickelt ist?

Im Gegensatz zu Vorschulkindern wissen Schulkinder in der Regel um die Endgültigkeit des Todes (s. u. III. Teil). Sie stellen sich teilweise schon am Ende der Primarstufe und auf jeden Fall auf den Sekundarstufen die abstrakte Frage, was der Tod ist und was sie nach dem Tod erwartet. Zugleich steht ihnen der Tod meistens aber auch sehr fern; sie sind damit beschäftigt, sich in unterschiedlichen sozialen Gruppen und Rollen zu erleben und sich dabei immer besser selbst kennen zu lernen. Gleichwohl können der Tod und die Frage nach dem Jenseits Jugendliche sehr faszinieren. Der Suizid erscheint einigen als Möglichkeit, der Sorge um die eigene Identität zu entfliehen. Viele stellen sich vor, nach dem Tod im ewigen Kreislauf des Sterbens und Geborenwerdens wieder lebendig zu werden. Klassische Vorstellungen von Himmel und Hölle spielen kaum noch eine Rolle; der Gedanke eines Jüngsten Gerichts – nach dem Tod für die eigene Lebensführung belohnt oder bestraft zu werden – ist noch seltener anzutreffen.¹⁶⁴

Der Glaube an die Auferstehung Christi, den die Emmausjünger auf ihrem Weg gewinnen, ist die Basis für die christliche Hoffnung auf die Auferstehung aller Menschen. Auch wenn diese Hoffnung vielen Jugendlichen heute fremd erscheint, so ist doch die allgemein menschliche, existentielle Frage nach dem Tod nicht totzuschweigen. Und die Aufgabe, die christliche Antwort auf diese Frage den Menschen heute näher zu bringen bzw. ihnen zu helfen, sich selbst diese Antwort anzueignen, stellt ein zentrales Ziel von Lernprozessen dar, die sich mit der

Emmausgeschichte befassen. In allen biblischen Texten werden Erfahrungen von Menschen reflektiert, die Menschen heute auch machen – und sei es unter anderen Voraussetzungen und in anderen Zusammenhängen. Trotz aller Fremdheit gibt es deshalb in allen biblischen Texten Anknüpfungspunkte für gegenwärtig lebende Menschen, wenn auch nicht alle Texte für jedes Lebensalter hilfreich sind. Gerade die Alterität der beschriebenen Erfahrung kann Lernprozesse herausfordern, weil das Fremde zunächst einmal Interesse erweckt und verstanden werden will (vgl. exemplarisch das Ringen der Grundschul Kinder um ein Verstehen der Emmausgeschichte, wie Christina Kalloch es darstellt, s. u. III. Teil). Lehrende sind hier zum einen Anwälte für die Fremdheit der elementaren Wahrheit und Struktur der Emmauserzählung, die etwa in der Dialektik von Erscheinen und Verschwinden auch selbst schon Widerstand gegen ein vorschnelles Verstehen leistet. Zum anderen müssen Lehrende aber auch die elementaren Erfahrungen und Zugänge einer Lerngruppe beachten. So kann es hilfreich sein zu wissen, dass Jugendliche auf den Stufen 1 und 2 des religiösen Urteils ein Leben nach dem Tod häufiger bejahen als jene, die sich auf den Stufen 3a und 3b bewegen.¹⁶⁵ Dann kann sich die Lehrkraft auf die *psychologisch notwendigen* Widerstände von Jugendlichen einstellen, die in der Auseinandersetzung mit dem Auferstehungsglauben zu erwarten sind.

Auch ist es sinnvoll zu wissen, dass Jugendliche, die sich selbst als nichtreligiös bezeichnen, gleichwohl religiöse Sehnsüchte haben.¹⁶⁶ So kann der Lehrende begründet darauf vertrauen, dass in jedem Menschen eine ‘religiöse Ader’ steckt, und braucht sich nicht durch eine Abwehr religiöser Vorstellungen oder kirchlicher Praxis auf der oberflächlichen Ebene des begrifflichen Ausdrucks davon abschrecken zu lassen, weiterhin das Lernziel zu verfolgen, die religiöse Kompetenz der Lernenden zu entwickeln. Und dieses Lernziel bedeutet in Bezug auf die Emmausgeschichte, Lernenden eine Möglichkeit zu bieten, sich die christliche Auferstehungsbotschaft auf der Basis ihrer eigenen ele-

mentaren Erfahrungen anzueignen. Das setzt voraus, dass durch das Lernarrangement ein elementarer Zugang zu der Erzählung eröffnet wird.

1.3.2 Elementare Zugänge und Erfahrungen im Jugendalter II: Hoffnung auf Auferstehung als religiöses Existential?

Die Frage nach den elementaren Zugängen und Erfahrungen von Jugendlichen im Blick auf die elementare Wahrheit und Struktur der Emmauserzählung ist folglich eine religionsdidaktische Zuspitzung jenes Teils der didaktischen Analyse, der nach der Gegenwarts- und Zukunftsbedeutung eines Inhalts für eine Lerngruppe oder ein Lebensalter fragt (Wolfgang Klafki). Die Grenze des wissenschaftlich-didaktisch Ermittlbaren ist jedoch die Situation der Jugendlichen im Einzelnen, die in einer konkreten Lerngruppe sozusagen immer neu zu erheben ist, wie Friedrich Schweitzer mit Recht feststellt: „Wenn die individuellen und privaten Formen von Religion ... immer weiter zunehmen, dann wird deren Aufnahme und Deutung zu einer eigenen religionspädagogischen Grundaufgabe. Wer die Jugendlichen sind und welche Erfahrungen und Erwartungen sie in den Religions- und Konfirmandenunterricht mitbringen, kann nicht mehr als bekannt vorausgesetzt werden. Es muss vielmehr eigens und individuell und vor allem immer wieder neu wahrgenommen werden.“¹⁶⁷

Mit anderen Worten: Selbst wenn man alle Modelle religiöser Entwicklung verinnerlicht hätte und die Ergebnisse aller empirischen Erhebungen zur Religiosität Jugendlicher zur Kenntnis nähme, wäre es möglich, dass man die konkreten Menschen, die eine Lerngruppe ausmachen, verfehlte. Deshalb kann die Wahrnehmung, „wer die Jugendlichen sind“ und welche elementaren Erfahrungen sie in eine Lerngruppe mitbringen, nicht allgemein durch die Jugendforschung erfol-

gen. Die Forschung kann nur den Anstoß geben, die individuelle Religiosität der einzelnen Jugendlichen auszugraben und innerhalb einer konkreten Lerngruppe zu besprechen. Hier sind die Lehrenden gefragt.

Gleichzeitig dürfen die Lehrenden darauf vertrauen, dass die biblische Botschaft auch in nicht vorhersehbarer Weise zu den Jugendlichen spricht. Klaus Hemmerle hat dieses Vertrauen in den Einklang von Jugend und Evangelium aus der Perspektive eines Katecheten als „einen dreifachen provokatorischen Glauben“ dargestellt: „Er glaubt zum einen: Das ganze Evangelium und alles das, was es an Leben gewonnen hat in der Kirche, ist da für die nächste Generation – ich will es ganz weitergeben. Er glaubt zum zweiten: Das, was für die kommende Generation Not tut, das, woraus sie Leben annehmen, Welt gestalten und Zukunft wagen kann, ist ganz drinnen im Evangelium – im Evangelium gebe ich ihr das weiter, wovon sie leben kann. Zum dritten glaubt er: Das, was das Evangelium braucht, um ganz gegenwärtig werden zu können, ist drinnen in der nächsten Generation, in den Möglichkeiten ihres Denkens und ihres Herzens – die neue Generation bringt Neues für das Evangelium, für sein Verständnis und für seine Lebbarkeit.“¹⁶⁸

Diese theologisch-korrelative Deutung des Verhältnisses von Jugend und Evangelium erlaubt es, die Frage nach den Bezügen zwischen den elementaren Erfahrungen und Zugängen von Jugendlichen zur elementaren Wahrheit und Struktur der Emmausgeschichte so zu beantworten, dass weder die Individualität der begegnenden Lerner und Lernerinnen übergangen noch die zukünftige didaktische Situation vorweggenommen wird. Als Begleiter und Begleiterinnen religiöser Lernprozesse handeln wir entsprechend unserem „dreifachen provokatorischen Glauben“: Wir setzen erstens unser ganzes didaktisches und methodisches Wissen und Können ein, um Jugendliche mit der Welt des Evangeliums und seiner Folgen bekannt zu machen – denn nur wenn wir

weitergeben, was uns selbst begeistert, kann weiterleben, was für das Weiterleben jener da ist, denen wir in den Lernsituationen begegnen. Wir lassen zweitens den Jugendlichen Freiräume, im Evangelium wahrzunehmen, was sie zum Leben brauchen – weil wir wissen, dass wir selbst diese Korrelationen nicht herstellen können, und weil unser glaubendes Vertrauen auf die lebendige Kraft des Wortes Gottes (der ‘Heilige Geist’) uns den Sinn unseres religionspädagogischen Handelns verbürgt. Wir öffnen uns drittens den uns fremden Blicken, mit denen Jugendliche aus ihrer Situation heraus auf das Evangelium schauen und es auslegen – denn unsere Hoffnung auf das Neue, das Jugendliche dem Evangelium geben, macht unser didaktisches Tun spannend und lehrreich (auch für unser eigenes Wachstum im Glauben).

In diesem Sinne scheint die Frage nach den elementaren Zugängen und elementaren Erfahrungen der Jugendlichen äußerst prekär, suggeriert sie doch, man könne eine Korrelation mit der elementaren Wahrheit etwa der Emmaugeschichte erreichen, wenn man psychologisch die elementaren Zugänge der Jugendlichen – beispielsweise ihr Verweilen im autonom-narzisstischen Formenkreis des religiösen Urteils – und soziologisch ihre elementaren Erfahrungen – wissenschaftlich erhoben in qualitativen und quantitativen empirischen Studien – nur ausreichend berücksichtigt. Um einem solchen Missverständnis zu wehren haben wir begründet, warum es in der Frage nach elementaren Zugängen und elementaren Erfahrungen der Jugendlichen nicht um die Machbarkeit von Korrelationen geht. Gleichwohl haben wir das Ziel, Lernenden eine Möglichkeit zu bieten, sich die christliche Auferstehungsbotschaft auf der Basis ihrer eigenen elementaren Erfahrungen anzueignen. Das setzt voraus, dass elementare Zugänge eröffnet werden durch elementare Lernwege.

1.3.3 Elementare Lernformen im Jugendalter: Wie erfahrungsbezogene Zugänge zur Emmausgeschichte erschließen?

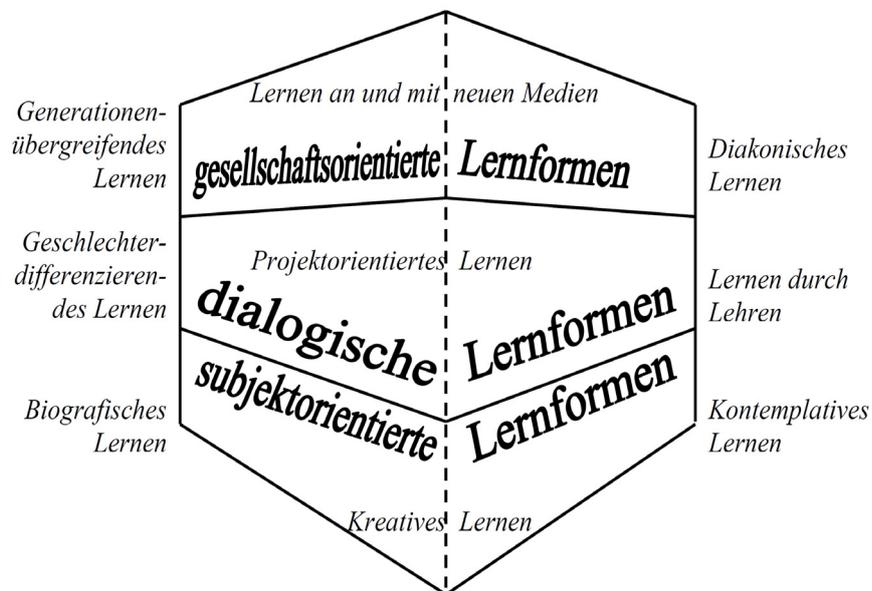
Im umfangreichen dritten Teil seiner Dissertation stellt sich Manfred Schnitzler die Frage, welche Lernformen für pubertierende Jugendliche eine besondere Bedeutung haben.¹⁶⁹ Schnitzler ordnet den drei Bereichen „subjektorientierte Lernformen“, „dialogische Lernformen“ und „gesellschaftsorientierte Lernformen“ jeweils drei Weisen des Lernens zu und begründet deren Relevanz für jugendliche Lernende.¹⁷⁰ Mit der Visualisierung „Elementare Lernformen: Das Fundament der Elementarisierungspyramide“ betrachten wir nun die Basis der Pyramide sozusagen unter der Lupe – speziell bezogen auf die Bedürfnisse von Jugendlichen.

Abbildung 9 zeigt das Fundament der Pyramide, das in drei Etagen wie ein Haus vor uns steht. Die unterste Etage bilden die subjektorientierten Lernformen, die mittlere Etage die dialogischen Lernformen und die oberste Etage die gesellschaftsorientierten Lernformen. Jede Etage ist, entsprechend der Systematisierung von Schnitzler, angefüllt durch drei Konkretisierungen von Lernformen. Eine weitere Systematisierung, die wir hinzufügen, ergibt sich aus der Anordnung der konkreteren Lernformen auf die drei sichtbaren ‘Hausecken’. Die mittlere Ecke, die den Betrachter quasi „anspringt“, gründet im *kreativen Lernen*, das sich im *projektorientierten Lernen* und im *Lernen an und mit neuen Medien* fortsetzt, insofern in diesen beiden Lernformen kreatives Lernen besonders gefragt ist (projektorientiertes Lernen erfordert meistens die eigenverantwortliche Suche nach kreativen Problemlösungen, und das Lernen an und mit neuen Medien sollte nicht bei der passiven Rezeption verbleiben, sondern auch eigene kreative Gestaltungen – etwa einen Videofilm zu produzieren – ermöglichen). Das kreative Lernen ist für uns zentral, weil es die Schülerinnen und Schüler ganzheitlich herausfordert, was zudem der theologisch begründeten Beteiligung des

Menschen an Gottes kreativer Schöpfungskraft im Sinne der *creatio continua* entspricht.¹⁷¹ Wenn sich auf der linken Ecke das *biografische Lernen* im *geschlechterdifferenzierenden* und *generationenübergreifenden Lernen* fortsetzt, dann liegt bei diesen drei Lernformen ein Akzent auf der bewussten Wahrnehmung des Eingebundenseins aller Lernprozesse in die sozialen Lebensbezüge, während die rechte Ecke einen Akzent auf handlungsorientierte (auch ethische) Dimensionen von Beziehungsstrukturen setzt, der beim *kontemplativen Lernen* mit der Gottesbeziehung anfängt und über die pädagogische Beziehung des *Lernens durch Lehren* bis zum Gesellschaftsbezug des *diakonischen Lernens* reicht.

Abbildung 9: Bevorzugte Methoden für das Jugendalter

Elementare Lernformen: Das Fundament der Elementarisierungspyramide



Die Grenze aller Systematisierungsversuche wird allerdings deutlich, wenn man mit Schnitzler die Bedeutung der genannten Lernformen für Jugendliche in der Pubertät begründet: In der Regel gibt es subjekt-, beziehungs- und gesellschaftsorientierte Gründe für jede der genannten Lernformen. Um es am Beispiel der dialogischen Lernformen zu zeigen: Geschlechterdifferenzierendes Lernen fordert Jugendliche heraus, sich mit ihrer eigenen Geschlechtlichkeit auseinanderzusetzen, projektorientiertes Lernen stärkt durch selbstbestimmtes, eigenverantwortliches Handeln das Selbstvertrauen, das in der Pubertät verunsichert ist, und Lernen durch Lehren setzt voraus, dass sich der Jugendliche den Lernstoff selbständig angeeignet hat und somit selbst elementarisiert (subjektorientierte Begründung); geschlechterdifferenzierendes Lernen erlaubt es, in Peergroups aufgebaute Rollenklischees in Frage zu stellen, projektorientiertes Lernen stärkt durch die Arbeit im Team das Bewusstsein für die Bedeutung des Anderen und Lernen durch Lehren entwickelt das pädagogische Gespür, einem Anderen einen Inhalt verständlich und anregend weiterzugeben (beziehungsorientierte Begründung); geschlechterdifferenzierendes Lernen reflektiert die Bedeutung des Lehrers und der Lehrerin als authentische Modelle für Mann- bzw. Frausein in der heutigen Gesellschaft, projektorientiertes Lernen öffnet die Schule zur Lebenswelt und ermöglicht den Jugendlichen die Erfahrung, einen praktischen Beitrag zur Verbesserung der Lebenswelt zu leisten, und der Wechsel der Rolle vom Lerner zum Lehrer bringt nicht nur kurzfristige Anreize zur Steigerung der eigenen Lernmotivation, sondern wirkt sich auch langfristig aus auf künftige Vermittlungserfahrungen im beruflichen und gesellschaftlichen Umfeld (gesellschaftsorientierte Begründung).¹⁷²

Häufig sind die Begründungsmuster auch ähnlich: Wenn etwa beim projektorientierten Lernen die Teamarbeit es „erfordert zu kooperieren und Konflikte konstruktiv zu bewältigen“, dann bedarf es dazu der „Ambiguitätstoleranz“ als der „Fähigkeit, trotz schwieriger Gesamtsi-

tuation das Bemühen nicht aufzugeben, wenigstens in kleinen Schritten voranzukommen“. Diese Fähigkeit wird nach Schnitzler besonders durch kreatives Lernen gefördert.¹⁷³ Kreatives Lernen lenkt zudem „durch Entfaltung der angelegten künstlerischen Potenziale die Kräfte der Pubertierenden in produktive Bahnen“, reduziert dadurch „zugleich aggressive und destruktive Handlungen“ und erlaubt „eine verfremdete Selbstmitteilung“ nicht nur im Medium der Sprache (subjektorientierte Begründung); durch diese „Entwicklung von schöpferischem Eigensinn“ treten Jugendliche „in einen konstruktiven Dialog mit sich selbst und andere[n]“ (beziehungsorientierte Begründung); kreatives Lernen stärkt Jugendliche auf diese Weise „eigene Wege zu suchen“ und sich „nicht profillos scheinbaren oder tatsächlichen Konformitätszwängen“ unterzuordnen, und kreatives Lernen bildet „divergentes Denken“ aus, das „zu wichtigen Impulsen gesellschaftlicher Entwicklung“ führen kann, wenn Jugendliche „neue Problemlösungsstrategien in fantasievollen Probehandlungen entwickeln“ (gesellschaftsorientierte Begründung).¹⁷⁴

Zwar ist dem Einwand von Rudolf Englert Rechnung zu tragen, dass kreative Aufgaben in erster Linie die privilegierten Schülerinnen aus bildungsnahen Milieus ansprechen, so „dass gerade in religionspädagogischer Hinsicht zutrifft: Wer hat, dem wird gegeben werden“.¹⁷⁵ „Die von einer subjektorientierten Religionspädagogik zugesprochenen Spielräume im Umgang mit religiösen Bildungsgegenständen werden die schon Befähigten zusätzlich motivieren, aber sie werden die ‘Trägen’, ‘Gleichgültigen’, ‘Sprachlosen’, ‘Unsensiblen’ oft auch zusätzlich deklassieren.“¹⁷⁶ Doch sollte die von Englert zu Recht geforderte Aufmerksamkeit für die schwächeren Schüler nicht dazu führen, kreative Aufgabenstellungen zu meiden. Hier ist wiederum die Kreativität der Lehrerinnen gefragt, vielfältige Möglichkeiten auch nichtsprachlichen kreativen Ausdrucks für die Wahrnehmung der multiplen, gesellschaftlich bedingten Begrenzungen von Schülerinnen zu nutzen, um

sowohl eine „idealistische“ als auch eine „bildungsbürgerliche Verkürzung“ im je eigenen Schülerbild zu vermeiden, als auch dem „ideologiekritischen Defizit“ zu begegnen, das aus einer fehlenden „präzisen Aufmerksamkeit für die sozialen Lebensverhältnisse und gesellschaftlichen Abhängigkeitsstrukturen“ resultiert.¹⁷⁷

Unsere dem Auer-Verlag angebotenen Unterrichtsvorschläge bieten anregende Aufträge zum kreativen Lernen für pubertierende Jugendliche und berücksichtigen zudem die wissenschaftspropädeutische Aufgabe der Sekundarstufe II, die den anderen Bedürfnissen älterer Jugendlicher entgegenkommt. Das Material kann auch im Sinne einer Projektarbeit zusammengestellt werden, um die Eigenverantwortung der Jugendlichen für ihre Lernprozesse zu erhöhen. Der Einsatz neuer Medien beschränkt sich auf den Vorschlag, den Kurzfilm „Fragile“ zu rezipieren; Internetrecherchen zur Materialbeschaffung oder anderweitige Einsätze von Computern (E-Learning, Hausaufgaben etc.) sind sicher immer zu ergänzen, hängen aber doch sehr von den Möglichkeiten der Schule bzw. der Lehrperson ab. Schnitzler weist auf die Bedeutung des Lernens an und mit neuen Medien hin, insofern es „den eigenaktiven und individualisierten Wissenserwerb fördert, ... die Lebenswelt der Jugendlichen ernst nimmt und in die Schule holt, ... die verbreitet vorhandene Medienkompetenz der SchülerInnen in der Pubertät aufgreift und als Motivationsschub für den Lernprozess nutzt“, ihre „durch die neuen Medien geprägten Wahrnehmungs- und Handlungsmuster ... kritisch reflektiert“ und sie anleitet, „nicht nur passiv fertige Produkte [zu] konsumieren, sondern aktiv eigene mediale Werke [zu] produzieren“.¹⁷⁸ Aus diesen guten Gründen sollte sich jede Lehrperson fragen, an welchen Stellen sie das Lernen an und mit neuen Medien wirksam einplanen kann.

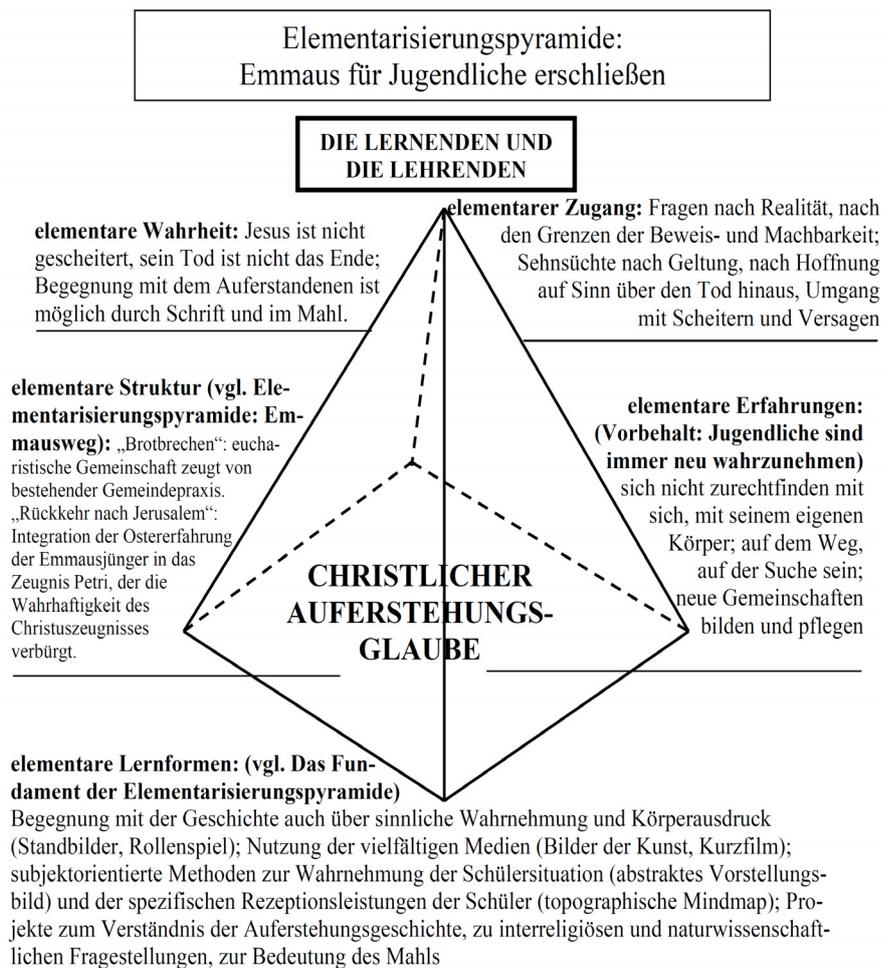
Geschlechterdifferenzierendes Lernen kann etwa in einem Vergleich von Standbildern zum leeren Grab (Reaktion der Frauen) und zu den

Emmausjüngern (Reaktion der Männer) sinnvoll sein; biographisches Lernen spielt in zahlreichen kreativen Aufgabenstellungen (etwa ein abstraktes Vorstellungsbild zum Thema „Tod und Auferstehung“ anzufertigen) eine indirekte Rolle, und die Methode des Kopfkinos fordert kontemplatives Lernen heraus. Allerdings sind zur inhaltlichen Auseinandersetzung mit der lukanischen Emmausgeschichte auch nicht alle Lernformen geeignet, die allgemein für Jugendliche sinnvoll sind. Sicher lassen sich zu dem gebotenen Material noch vielfältige Ergänzungen, auch in anderen Lernformen, denken – etwa generationenübergreifendes Lernen durch im Unterricht vorbereitete und ausgewertete Interviews mit alten Menschen zu ihren Vorstellungen über den Tod und ihren eschatologischen Hoffnungen; die konkrete Unterrichtsplanung sollte auch unter Mitwirkung der Schüler und Schülerinnen erfolgen und wird daher immer nur aus präsentierten Möglichkeiten eine Auswahl treffen, die individuell zu ergänzen oder anders zusammenzustellen sein wird.

Abbildung 10 fasst auf der linken Sachhälfte die *elementaren Strukturen und Wahrheiten* zusammen, die sich in der intensiven Erarbeitung der Emmausgeschichte auch schon für Grundschulkindern erschließen lassen (s. u. III. Teil). Das Fundament der *elementaren Lernformen* bündelt die soeben dargestellten methodischen Schwerpunkte unserer Unterrichtsvorschläge. Auf der rechten Subjektseite werden elementare Zugänge und Erfahrungen Jugendlicher präsentiert unter dem Vorbehalt, dass jene Jugendlichen, die uns im Unterricht begegnen, noch einmal ganz andere Zugänge und Erfahrungen haben können, die jenseits idealistischer oder bildungsbürgerlicher Verkürzungen (Englert) wahrzunehmen sind. Auch unterscheiden sich mögliche Zugänge in den unterschiedlichen Schulformen. Ein Hauptschüler stellt hier voraussichtlich andere Fragen und setzt andere Schwerpunkte als eine Gymnasiastin.

Wenn der *elementare Zugang* der meisten Jugendlichen allerdings erst einmal durch eine grundlegende Skepsis gegenüber der ‘unwahrscheinlichen’ Auferstehungsbotschaft charakterisiert ist, dann gilt es, die aufkommende philosophische Frage nach dem, was überhaupt ‘real’ ist, aufzunehmen oder gegebenenfalls diese Frage überhaupt erst zu stellen. Nur so können den Jugendlichen die Grenzen des Beweisbaren, Machbaren und Verfügbaren deutlich werden. Diese Grenze zeigt sich deutlich in der Erfahrung des Todes bzw. in der Frage nach einer möglichen Hoffnung über den Tod hinaus. Die von Oliver Reis vorgebrachte Systematisierung unterschiedlicher Auferstehungsverständnisse, die aus einer Metaperspektive heraus nachvollziehbar erscheint, mag hilfreich sein für die Planung von Unterricht zum Thema „Auferstehung“.¹⁷⁹ Auch erscheint es didaktisch möglich und sinnvoll, diese Metaperspektive schon auf der Sekundarstufe II einzuüben und auf diese Weise verschiedene Sichtweisen von Auferstehung in ihrem jeweiligen Geltungsanspruch wahrzunehmen und auf diese Weise „für eine wertschätzende Relativierung der jeweiligen Perspektiven auf den Gegenstand [zu] sorgen“.¹⁸⁰ Dass ein solches Vorgehen jedoch nicht zu einer Entschärfung des religiösen Wahrheitsanspruchs führt, sondern im Gegenteil dazu verhilft, diesen Anspruch in seiner Eigenart wahrzunehmen, darin sieht Reis mit Recht den „eigentliche[n] Knackpunkt“, der unseres Erachtens einzig in einer detaillierten Reflexion der unterrichtlichen Prozesse mit den Deutungsleistungen der Schülerinnen zu explorieren sein wird.¹⁸¹ An dieser Stelle zeigt sich, dass allein eine Kategorisierung unterschiedlicher Perspektiven nicht ausreicht, um dem konkreten Glaubensinhalt „Auferstehung“ gerecht zu werden.

Abbildung 10: Die Emmausgeschichte im Jugendalter



Wie können Jugendliche aus der Emmausgeschichte lernen, dass, wenn selbst ein so gewisses Scheitern wie der Tod am Kreuz noch nicht das Ende bedeuten muss, auch ihre Erfahrungen des Versagens nicht das letzte Wort sein müssen? Damit sind *elementare Erfahrungen* der Ju-

gendlichen schon angesprochen: Vielleicht können Sie sich auf ihrer Suche nach Identität teilweise identifizieren mit den Emmausjüngern, die ebenfalls auf dem Weg sind. Wenn sie jenseits ihrer familiären Herkunft neue Gemeinschaften suchen und pflegen, verstehen sie nun möglicherweise anders als die Grundschulkinder, was die Rückkehr in die Jüngergemeinde nach Jerusalem für die Emmausjünger bedeutet. Auch bringt die Pubertät mit ihrer Transformation der Sexualität eine Erfahrung grundlegender leiblicher Veränderungen mit sich, die individuell unterschiedlich bewältigt und gedeutet wird. Inwiefern kann diese Erfahrung eine Basis sein dafür, eine leibliche Veränderung auch nach dem Tod erhoffen zu können?

2. Die Emmausgeschichte als Schlüssel zur Theologie des Lukasevangeliums auf den Sekundarstufen und in der Erwachsenenbildung

Im Bewusstsein der Grenze aller Unterrichtsvorschläge und Planungshilfen, nämlich didaktisch der je individuellen, nicht antizipierbaren didaktischen Situation, und theologisch der Unverfügbarkeit des Glaubens, soll nun gleichwohl eine Planungsskizze für einen Unterricht vorgeschlagen werden, der die elementaren Wahrheiten der Emmausgeschichte bzw. der lukanischen Theologie für Lernende ins Spiel bringt. Dabei sind die elementaren Zugänge der unterschiedlichen Alters- und Lebensstufen zu beachten, und durch elementare Lernformen ist Raum zu schaffen für elementare Erfahrungen, die durch die elementaren Strukturen der theologischen Unterrichtsinhalte ermöglicht werden.

Nach dem aktuellen Modell der Kompetenzorientierung ist der Zusammenhang von Elementarisierung und Kompetenzorientierung zu bedenken und ein Kompetenzstufenmodell für den Religionsunterricht

zu entwickeln (2.1). Auf dieser Basis wird die Planung einer Unterrichtsreihe skizziert und kritisch auf den Nutzen der Kompetenzorientierung reflektiert. Die Unterrichtsreihe soll über die Emmausgeschichte die Theologie des Lukasevangeliums elementarisierend erschließen, so dass Jugendliche lernen, 'Auferstehung' zu 'sehen' (2.2).

2.1 Elementarisierung und Kompetenzorientierung: Theoretische Grundlage

In religiösen Lernprozessen geht es immer um die Entwicklung der *religiösen Kompetenz* der Lernenden. Der Kompetenzbegriff ist daher zunächst zu definieren (2.1.1), bevor unterschiedliche Kernkompetenzen der umgreifenden religiösen Kompetenz mit den Perspektiven der Elementarisierung verbunden und auf diese Weise religionsdidaktisch begründet werden (2.1.2). Überlegungen zu Chancen und Grenzen der Kompetenzorientierung (2.1.3) bilden den Übergang zu einem in der Auseinandersetzung mit der allgemeinen Didaktik entwickelten Kompetenzstufenmodell: Den genannten Kompetenzen werden im Sinne einer Schwerpunktsetzung Bereiche der Befähigung zugeordnet, um sie in einem zweiten Schritt in die drei Niveaus Mindest-, Regel- und Expertenstandard zu differenzieren (2.1.4).

2.1.1 Der Begriff der Kompetenz

Gerhard Ziener bringt aus allgemeindidaktischer Perspektive die Chance der Kompetenzorientierung auf den Punkt: „Dass Unterricht auf mehr zielt als auf die Vermittlung von Stoffen und Sachen, ist nicht neu. Neu ist, dass das Ziel des Unterrichts in einer ganz bestimmten Weise vorgegeben und formuliert ist, und zwar in Form von Kenntnissen, Fähigkeiten, Einstellungen und Haltungen (summarisch: Kompetenzen), die es im Unterricht verbindlich anzustreben gilt.“¹⁸² Ziener

wendet sich gegen das Missverständnis, die genannten Dimensionen des Kompetenzbegriffs ließen sich abbilden auf bestimmte Unterrichtsfächer oder Schulformen: „Anzunehmen, dass es etwa im Lateinunterricht nur um Kenntnisse, im Sportunterricht nur um Fertigkeiten und in Religionslehre, Ethik oder Philosophie nur um Einstellungen und Haltungen gehe wäre ebenso fatal wie“ die Meinung, „Kenntnisvermittlung sei alleine oder vor allem die Aufgabe des Gymnasiums, praktische Fertigkeiten seien Ziel des mittleren Bildungsabschlusses und mit Einstellungen und Haltungen sei vor allem die Hauptschule befasst.“ Eine „erste Bestimmung“ des Kompetenzbegriffs lautet daher: „Kompetenzen beschreiben die Befähigung eines Menschen im Blick auf seine Kenntnisse, Fertigkeiten und Einstellungen in ihrem wechselseitigen Zusammenspiel. Erst dann, wenn diese drei Dimensionen des Kompetenzbegriffs im Blick sind, ist sinnvollerweise von Kompetenz zu reden.“¹⁸³

Während sich in dieser Bestimmung Kompetenz „in der ausgeführten Handlung selbst“ realisiert, wurde durch die Sprechakttheorie und ihre Unterscheidung von Kompetenz und Performanz der Kompetenzbegriff als Voraussetzung (Kompetenz) für die Handlung (Performanz) festgelegt: „Je größer die Sprachkompetenz ist, auf die wir zugreifen können, desto größer ist der Spielraum an Sprachspielen und Sprechmöglichkeiten, die wir aktivieren und realisieren können, um zu kommunizieren. Kompetenz in diesem Sinne besteht also nicht nur aus den praktisch wirksamen und vorweisbaren Kenntnissen, Fertigkeiten und Einstellungen, sondern meint zugleich eine Wahlmöglichkeit und damit verbunden eine bestimmte Bereitschaft und Disposition, die jeweils neu und immer wieder anders aktiviert werden kann.“¹⁸⁴ Insofern sich nach Zieners zweiter Bestimmung die Kompetenz im Handeln (Performanz) zeigt und auch kein Handeln ohne Disposition (Kompetenz) denkbar ist, kann er folgende praxisbezogene Definition des Kompetenzbegriffs vorlegen: „Kompetenzen geben Auskunft über das,

was jemand kann, und zwar in dreifacher Hinsicht: im Blick auf seine Kenntnisse, seine Fähigkeiten, damit umzugehen, und seine Bereitschaft, zu den Sachen und Fertigkeiten eine eigene Beziehung einzugehen. Kompetenzorientierter Unterricht zielt auf die Ausstattung von Lernenden mit Kenntnissen, Fähigkeiten/Fertigkeiten sowie die Bewusstmachung und Reflexion von Einstellungen/Haltungen. Kompetent ist, wer sich darauf einlassen kann, mit Sachverstand mit Dingen umzugehen. Kompetenzen sind Fähigkeiten unter dem dreifachen Aspekt von Kenntnissen, Fertigkeiten und Einstellungen. Kompetenzen äußern sich in konkreten Handlungen.¹⁸⁵

Der Kritik an der Kompetenzorientierung liegt häufig ein zu eng verstandener Kompetenzbegriff zugrunde, der 'Kompetenzen' (möglicherweise veranlasst durch den Erfolg des Begriffs zunächst im Berufsbildungskontext) nur als 'Fertigkeiten' denkt – häufig rein instrumentalistisch bezogen auf ein Funktionieren im Beruf (s. u. 2.1.3 u. 2.2.3). Dabei war der Begriff, den m. W. zuerst Heinrich Roth in der Differenzierung von Sach- und Sozialkompetenz 1969 in die schultheoretische Diskussion brachte und später im Deutschen Bildungsrat weiter ausdifferenzierte, ursprünglich tief in seinem anthropologisch begründeten Bildungsbegriff verankert.¹⁸⁶

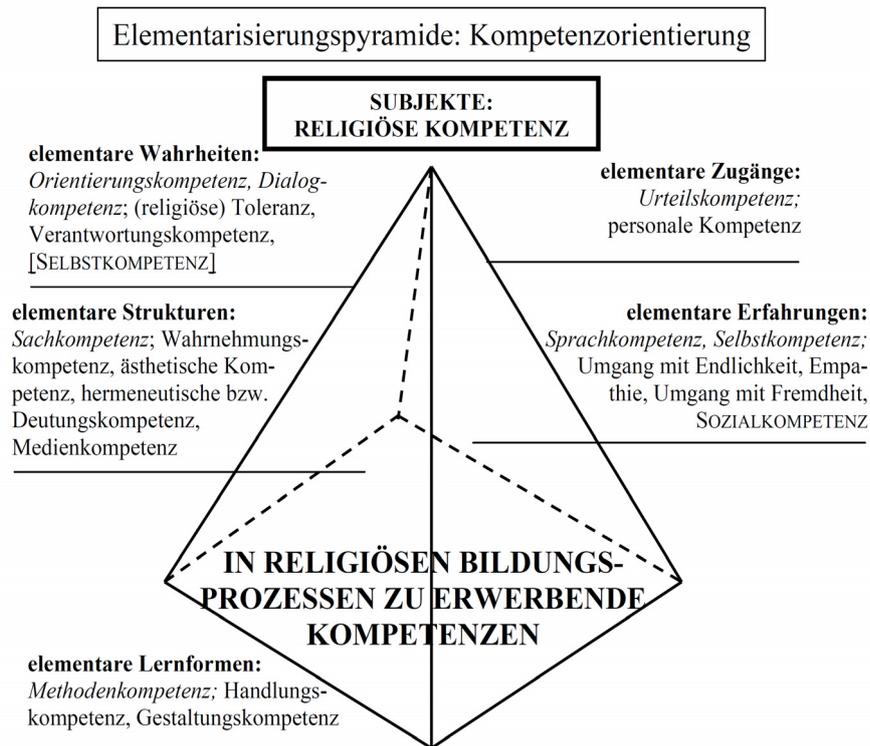
2.1.2 Kompetenzen und die Perspektiven der Elementarisierung

Unser im Sinne von Ziener eher weit gefasstes Verständnis von 'Kompetenz' möchten wir nun auf das Modell der Elementarisierung beziehen. Friedrich Schweitzer hat „Elementarisierung als Weg zum Kompetenzerwerb“ eigens bedacht.¹⁸⁷ In dem Buch „Elementarisierung und Kompetenz“ mit Beiträgen von Ulrike Baumann, Colin Cramer, Anke Edelbrock, Peter Kliemann, Sara Moschner, Henrik Simojoki und

Manfred Schnitzler wird eine Verbindung von Elementarisierung und Kompetenzorientierung theoretisch reflektiert und in praktischen Beispielen erprobt. Schweitzers Fazit lautet, dass diese Verbindung „eine Balance zwischen Prozessqualität und Produktqualität“ gewährleiste. Der besonders auf den Prozess eines guten Religionsunterrichts bedachte Ansatz der Elementarisierung profitiere „durch die Aufnahme von Impulsen der Kompetenzorientierung in wichtiger Hinsicht ..., nämlich indem die bislang zu wenig beachtete Frage nach den Lernergebnissen – bis hin zur Leistungsbewertung – nun deutlicher gesehen wird. Trotz aller Prozessorientierung bleibt es dabei: Der Unterricht ist nur so gut wie seine Ergebnisse! ‘Guter Religionsunterricht’ muss sich auch im Blick auf die in diesem Unterricht zu erwerbenden Kompetenzen ausweisen können.“¹⁸⁸ Dass Ergebnisorientierung und Prozessorientierung nicht gegeneinander ausgespielt werden dürfen, zeigt Schweitzer, indem er die zuvor den Elementarisierungsperspektiven heuristisch zugeordneten Kompetenzen (deduktiver Weg) den in den praxisbezogenen, inhaltlichen Beiträgen vorgestellten Kompetenzen zuordnet (induktiver Weg).¹⁸⁹ In Abbildung 11 stellen wir diese Zuordnung mit *zwei Varianten* vor:

Die zuvor von Schweitzer heuristisch zugeordneten Kompetenzen sind kursiv gedruckt, die durch praktische Konkretionen aufgewiesenen Kompetenzen folgen ihnen. Nun unsere *erste Variante*: Während Schweitzer den Begriff der „religiösen Kompetenz“ entsprechend dem Beitrag von Schnitzler der Perspektive der elementaren Wahrheiten zugeordnet hat, verstehen wir „religiöse Kompetenz“ als die Zielperspektive aller Kompetenzen, die im Religionsunterricht erworben werden können.¹⁹⁰ Deshalb haben wir den Begriff der *religiösen Kompetenz* an die Spitze der Pyramide gesetzt, dahin also, worum es letztendlich in allen religionsdidaktischen Überlegungen geht: Um die an religiösen Lernprozessen beteiligten Subjekte (in Bezug auf ihre Chancen für religiöse Bildung).

Abbildung 11: Elementarisierung und Kompetenzorientierung



Dass die Zuordnung der allgemeinen „religiösen Kompetenz“ zur Perspektive der elementaren Wahrheiten vage ist, wird schon daran deutlich, dass Schweitzer selbst sie eher der Perspektive der elementaren Strukturen zuordnet, „im Sinne einer Vertrautheit mit religiösen oder christlichen Überlieferungen, Glaubensweisen, Institutionen und weiteren Aspekten sowie mit deren theologischer Deutung“.¹⁹¹ Wir stimmen mit Schweitzer überein, dass hier der Begriff der *Sachkompetenz* präziser ist, der im Blick auf religiöse Inhalte ausgefaltet werden kann in Wahrnehmungskompetenz, ästhetische Kompetenz, hermeneutische bzw. Deutungskompetenz und Medienkompetenz. Insofern es bei der

elementaren Wahrheit um subjektiv authentische Glaubensgewissheiten geht, sind ebenfalls die Termini der (existentiell-religiösen) *Orientierungskompetenz*, ergänzt durch die *Dialogkompetenz* im Sinne eines reflektiert-humanen Umgangs mit den einander widersprechenden Glaubensüberzeugungen aussagekräftiger als die allgemeine religiöse Kompetenz, die gleichwohl die beiden anderen Kompetenzen beinhaltet.¹⁹² Aus der Dialogkompetenz ergibt sich die Bedeutung des interreligiösen Lernens als eine Erziehung zu religiöser Toleranz;¹⁹³ die Verantwortungskompetenz bezieht sich auf die ethische Dimension des Glaubens, wird jedoch von Colin Cramer im Sinne eines kumulativen Lernprozesses unter Einbezug aller Elementarisierungsperspektiven definiert.¹⁹⁴

Könnte man die religiöse Kompetenz aufgrund der Zuordnungen von Schnitzler zur elementaren Wahrheit und von Schweitzer zur elementaren Struktur nun nicht auf den Inhaltsakzent (die linke Seite der Pyramide) beschränken? Wir sind der Meinung, dass die durch die Perspektiven mit Personakzent verbundenen Kompetenzen (die rechte Seite der Pyramide) ebenfalls Teilkompetenzen der umfassenden religiösen Kompetenz sind: *Sprach- und Selbstkompetenz* etwa als die Fähigkeiten, eigene Erfahrungen wahrzunehmen, über sie und fremde Erfahrungen zu kommunizieren und mit sich selbst umzugehen,¹⁹⁵ konkretisieren sich in den Beispielen als Empathiefähigkeit, Sozialkompetenz und Fähigkeiten zum Umgang mit Endlichkeit und Fremdheit. Sie gehören genauso zur religiösen Kompetenz wie die *Urteilskompetenz*, die den elementaren Zugängen zugeordnet ist. Diese Perspektive der Elementarisierung achtet darauf, dass „Lernende mit Problemen konfrontiert werden, die sich mit der ihnen zur Verfügung stehenden, vorhandenen (Urteils-)Kompetenz nicht oder jedenfalls nicht ohne Weiteres lösen lassen“. Durch solche Lernaufgaben wird „ein gegebener Entwicklungsstand gezielt überschritten und ... die weitere Entwicklung auf diese Weise angeregt“. ¹⁹⁶ Insofern die Perspektive der ele-

mentaren Zugänge die individuellen Lernvoraussetzungen der einzelnen Lernenden bedenkt, leitet sie dazu an, auch die Schülerinnen und Schüler, etwa durch die Aufgabe, Lernportfolios zu erstellen, mit ihren eigenen Lernvoraussetzungen zu konfrontieren und durch deren Reflexion an personaler Kompetenz zu gewinnen.¹⁹⁷

Die Perspektive der elementaren Lernformen schließlich weist darauf hin, dass alles Wissen und Verstehen wenig nützt, wenn es nicht gelingt, damit etwas anzufangen: *Methodenkompetenz*, *Handlungskompetenz* und *Gestaltungskompetenz* sind daher geeignete Termini die Fähigkeit auszudrücken, unter Einbezug der inhalts- und personbezogenen Kompetenzen diese für ein gegenwärtig anstehendes Problem fruchtbar zu machen – im Wissen darum, „dass man eine solche Methodenkompetenz erworben hat und nun über sie verfügt.“¹⁹⁸

Dass eine solche systematische Aufteilung von Kompetenzen und ihre Zuordnung zu den Perspektiven der Elementarisierung nicht als dogmatische Festlegung verstanden werden darf, wird deutlich an den zahlreichen Überschneidungen der Kompetenzen, insofern sie sich wechselseitig voraussetzen: Es ist beispielsweise offensichtlich, dass etwa die Orientierungskompetenz bereits eine gewisse Sprachkompetenz und eine Urteilskompetenz voraussetzt; und ohne Sachkompetenz bliebe die Urteilskompetenz ungenügend. Ohne Methodenkompetenz wäre eine Auseinandersetzung mit Inhalten überhaupt nicht realisierbar. Und Verantwortungskompetenz, die der elementaren Wahrheitsperspektive zugeordnet ist, hängt eng zusammen mit Sozialkompetenz, die der elementaren Erfahrungsperspektive zugewiesen wurde. Die Wahrnehmung der wechselseitigen Abhängigkeit der unterschiedenen Kompetenzen untereinander führt zu unserer *zweiten Variante*: Wir möchten die „Selbstkompetenz“, die Schweitzer der Perspektive der elementaren Erfahrungen zuordnet, doch eher der Perspektive der elementaren Wahrheit zuweisen, und zwar aus folgendem Grund: Da die

elementaren Erfahrungen im Vordergrund der Pyramide stehen, realisieren sie nach unserer Auffassung besonders die Sprach- und Sozialkompetenz, während die Selbst- und Orientierungskompetenz – natürlich ebenfalls nicht ohne elementare Erfahrungen denkbar und als „personale Kompetenz“ auch mit der Perspektive der elementaren Zugänge verbunden – doch eher im Hintergrund der elementaren Wahrheitsperspektive verortet sind. Denn wie jemand sich selbst erfährt und sich selbst in den Diskurs mit anderen selbstkompetent einbringt, hängt besonders von dem ab, was für ihn gewiss machend wahr ist. Gleichzeitig ist das eigene Selbst wie die Wahrheit, aus der jemand lebt, für ihn selbst und für die anderen ein bleibendes Geheimnis, dem anzunähern jedem Menschen aufgegeben ist. Diese Lebensaufgabe ist zu charakterisieren als Suchen und Finden der elementaren Wahrheit in einem unabschließbaren Prozess. Wenn man die elementare Wahrheit des eigenen Selbst als Geheimnis betrachtet, legt sich die Zuordnung der Selbstkompetenz in den Hintergrund der Pyramide nahe, nicht ohne die enge Verbindung mit der gegenüberliegenden Seite der Sprach- und Sozialkompetenz im Vordergrund der Pyramide wahrzunehmen.

Während sich bei der Elementarisierung als Unterrichtsprinzip eher eine Verbindung der beiden Hälften der Pyramide (links: Sache; rechts: Subjekt) zeigte, offenbart sich nun bei der Zuordnung der Kompetenzen die enge Verbindung der jeweils gegenüberliegenden Seiten: Denn auch die Urteilskompetenz im Hintergrund rechts ist in besonderer Weise mit der Sachkompetenz im Vordergrund links verbunden, insofern die Entwicklung der Urteilskompetenz durch eine Konfrontation mit elementaren Strukturen angeregt wird, die elementare Zugänge graduell zu vertiefen geeignet sind.

Wir schließen die Betrachtung von Abbildung 11 ab und fassen die Diskussion um den Inhalt religiöser Kompetenzen vorläufig zusam-

men, indem wir uns auf die dichte Definition religiöser Kompetenz in dem Bildungsplan für das Fach Evangelische Religionslehre in Baden-Württemberg für die Realschule (2004) beziehen, die sowohl Schnitzler als auch Schweitzer anführen; in eckigen Klammern fügen wir die angedeuteten Kompetenzen hinzu: „Religiöse Kompetenz ist zu verstehen als Fähigkeit, die Vielgestaltigkeit von Wirklichkeit wahrzunehmen [Wahrnehmungskompetenz] und theologisch zu reflektieren [Deutungskompetenz, Sachkompetenz], christliche Deutungen mit anderen zu vergleichen [Dialogkompetenz, Sachkompetenz], die Wahrheitsfrage zu stellen [Orientierungskompetenz] und eine eigene Position zu vertreten [Urteilskompetenz] sowie sich in Freiheit auf religiöse Ausdrucks- und Sprachformen einzulassen [Selbstkompetenz] und sie mitzugestalten [Handlungskompetenz]“.¹⁹⁹ In der letzten Formulierung ist auch die Fähigkeit angesprochen, an den religiösen Angeboten zu partizipieren, welche die eigene Konfession (sofern vorhanden), andere Religionen oder auch (implizit) das kulturelle Leben der Gesellschaft im (explizit) außerreligiösen Bereich bereithalten.²⁰⁰

2.1.3 Chancen und Grenzen der Kompetenzorientierung

Sicherlich hängt die Zuordnung der „religiösen Kompetenz“ zur Perspektive der elementaren Wahrheit damit zusammen, dass der Zusammenhang dieser Perspektive mit allen anderen Perspektiven besonders deutlich ist: ein Glaubensinhalt wird nur dann für mich zu einer elementaren Wahrheit, wenn mir seine Struktur klar wird, ich einen persönlichen Zugang zu ihm finde und elementare Erfahrungen mit ihm mache, vermittelt durch elementare Lernformen. Die Auffassung von Henrik Simojoki, dass mit der didaktischen Frage nach elementaren Wahrheiten „die Grenze schulischen Kompetenzerwerbs“ markiert sei, wird im Vergleich der Kompetenzstufenmodelle noch weiter zu differenzieren sein (s. u. 2.1.4); dass allerdings „die Beschränkung auf rein

kognitive Zielkompetenzen“ gerade im Hinblick auf existenzielle religiöse Fragen wie jene nach Tod und Auferstehung weder didaktisch noch theologisch befriedigt, leuchtet unmittelbar ein.²⁰¹ So werden wir bei der Formulierung der konkret im Blick auf den Unterrichtsgegenstand „Emmausgeschichte“ verfolgten Lernziele auch Kompetenzen zu formulieren haben, die dem auf den ganzen Menschen bezogenen Akzent elementarer religiöser Wahrheit entsprechen.

Zuvor gilt es allerdings noch auf die Kritik zu reagieren, die Kompetenzorientierung wiederhole die Fehler der alten Lernzieltaxonomie, durch ein „technokratisches Unterrichtsdesign“ die Offenheit des Unterrichtsprozesses zu gefährden. „Die Ausdifferenzierung von Grobzielen in immer weitere Feinziele entstand ... aus der pädagogischen Fehleinschätzung, es ließe sich zugleich mit dem Ziel auch der didaktische Weg von vornherein festlegen, es ließen sich also gewissermaßen Unterrichtserträge buchstäblich ‘herstellen’.“²⁰² Mit Gabriele Obst unterscheiden wir: „Während im lernzielorientierten Ansatz der Lernweg der Schülerinnen und Schüler und auch der Lehrprozess der Lehrerinnen und Lehrer durch detaillierte Unterziele straff festgelegt wurde, soll beim kompetenzorientierten Ansatz der Lernweg möglichst vielfältig gestaltet und den Notwendigkeiten und Möglichkeiten der Schüler vor Ort angepasst werden. Während es beim lernzielorientierten Ansatz um eine möglichst genaue Ausstrichlung der Lernziele ging, steht im Mittelpunkt des kompetenzorientierten Ansatzes die Förderung selbstständigen Lernens. Daher eröffnet die Kompetenzorientierung die Chance, vielfältige Lehr- und Lernprozesse zu nutzen.“²⁰³ Da Bildungsstandards und Kompetenzformulierungen die Wege zur Zielerreichung zunächst offen lassen, ist die Gefahr der Überregulierung zwar theoretisch vom Ansatz her gebannt. Und auch die meisten Lehrpersonen haben wohl ihre Lernziele seit jeher im Sinne des kompetenzorientierten Ansatzes verstanden. Gleichwohl kann doch der „Hinweis auf den gescheiterten lernzielorientierten Weg ... bei der

Arbeit an Kompetenzmodellen und der Festlegung von Bildungsstandards vor der Gefahr der Überregulierung warnen.“²⁰⁴ Nicht jeder Unterrichtsschritt ist hinsichtlich des jeweils erwarteten Kompetenzzuwachses zu legitimieren, und umgekehrt: Unterrichtsphasen, denen sich kein Kompetenzfortschritt zuordnen lässt, sind nicht per se sinnlos: „Beiden Tendenzen ist dringend zu wehren, sowohl der Anhäufung von Kompetenzziele als auch der damit verbundenen Abwertung aller derjenigen unterrichtlichen Vollzüge und Prozesse, die sich nicht unmittelbar als ‘kompetenzförmig’ ausweisen lassen.“²⁰⁵

Dass der bildungspolitisch forcierte Gebrauch des Kompetenzbegriffs im Blick auf eine Funktionalisierung des Bildungsbegriffs im ‘Wettstreit’ bestmöglicher gesellschaftlicher Anpassung gerade von den geisteswissenschaftlichen Fachdidaktiken vielfach kritisch gesehen wird, soll hier nicht verschwiegen sein. So droht etwa der etymologisch im Kompetenzbegriff auch enthaltene Wettbewerb von Begabungen den Bildungsbegriff als „Ressource für wirtschaftliches Wachstum“ zu reduzieren. Das wird von Bildungstheoretikern „in randständige[n] Spezialdiskurse[n] und schmückende[n] Festreden“ zwar wahrgenommen. Diese Mahnungen spielen aber, wie Rudolf Englert feststellt, dort, wo „wirklich wichtige bildungspolitische Festlegungen getroffen werden ... so gut wie keine Rolle“.²⁰⁶ In Aufnahme der Überlegungen von Lutz Koch und Volker Ladenthin formuliert Volker Steenblock: „Es ist nichts weniger als ein *Kategorienfehler*, anzunehmen, unser Vermögen zu kultureller Bedeutung, zu geistigen Gehalten und Sinnbestimmungen, zu verantwortlichem Urteilen und Handeln ließe sich bruchlos quantitativ operationalisieren. ... Je genauer ein ‘Output’ empirisch messbar konkretisiert werden soll, umso weiter entfernt sich das Unterrichten von offenen Lernprozessen. Der Abfragegestus vorgegebener Antworten hat mit ‘Urteilsfähigkeit’ gar nichts zu tun.“²⁰⁷ Dem entspricht aus der Perspektive einer Allgemeinen Didaktik die Einschätzung von Ewald Terhart, der die Tendenz

beklagt, „fachdidaktische Forschung ausschließlich nach den konzeptionellen und methodischen Prinzipien der psychologischen, quantitativ-psychometrischen Lehr-Lern-Forschung“ auszurichten.²⁰⁸ Hier haben besonders die Fachdidaktiken der geisteswissenschaftlichen Fächer weitere Forschungsperspektiven einzubringen.²⁰⁹

Im Folgenden wäre daher zu erweisen, dass Kompetenzorientierung in unserem Verständnis gerade nicht bedeutet, sich von „offenen Lernprozessen“ zu verabschieden. Der Versuchung ist zu widerstehen, die kompetenzorientierte Konzentration auf den ‘learning-outcome’ darauf zu reduzieren, vorgegebene ‘Bildungsziele’ quantitativ zu operationalisieren und empirisch zu messen. Ein unsererseits in Anschlag gebrachtes weites Verständnis von „Kompetenz“ soll gerade die widerständige Dimension des Bildungsbegriffs berücksichtigen, ohne konkret beschreibbare Fertigkeiten in ihrem Zusammenhang mit Kenntnissen und Einstellungen zu missachten. Hier stellt sich die grundlegende Frage, ob wirklich an dem Anspruch der Überprüfbarkeit von Kompetenzen auf ihren unterschiedlichen Niveaus festgehalten werden muss,²¹⁰ oder ob nicht der Kompetenzbegriff im Sinne eines offenen Bildungsverständnisses weiter gefasst werden sollte. Kann und darf die größere Begriffsschärfe des an empirischer Überprüfbarkeit geketteten Kompetenzbegriffs zu Gunsten der Wertschätzung offener Lernprozesse geopfert werden? Sind beide Intentionen gleichzeitig zu bewahren? An diesen Frage wird sich die spätere Auflistung von Kompetenzen im Umgang mit der Emmausgeschichte (s. u. 2.2.1) auch bewähren lassen müssen: Feiert hier nicht doch die Illusion des pädagogisch Machbaren im Begriffsgeklapper der Kompetenzorientierung fröhliche Urständ (s. u. 2.2.3)?

Die Orientierung an Kompetenzen im Religionsunterricht bedarf allein schon der Übersichtlichkeit und praktischer Handhabbarkeit halber der didaktischen Konzentration auf Schwerpunkte des Kompetenzerwerbs

in den einzelnen Unterrichtseinheiten. Sie kann den Religionsunterricht verbessern, weil sie die Lernziele des Unterrichts von den Ergebnissen des Unterrichts her auch für Schülerinnen und Schüler transparent macht (Orientierung am *outcome*). Wir stimmen den Thesen zu, die Gabriele Obst in ihrem Plädoyer für einen kompetenzorientierten Religionsunterricht verteidigt, und liefern mit unserer Unterrichtsplanung ein mögliches Beispiel für eine Bewährung dieser Thesen in der Praxis: „These 1: Kompetenzorientierung schärft das Profil des RUs“; „These 2: Kompetenzorientierung nötigt zur Verständigung über verbindliche Anforderungen“; „These 3: Kompetenzorientierung hält Wissen und Können, Lernen und Handeln zusammen“; „These 4: Kompetenzorientierung geht vom lernenden Subjekt aus“; These 5: „Kompetenzorientierung begünstigt vernetzendes nachhaltiges Lehren und Lernen“; These 6: „Kompetenzorientierung sichert die Qualität des Unterrichts“.²¹¹

Auf der anderen Seite ist die Funktion von Kompetenzen und Standards im Religionsunterricht aber auch „begrenzt“: Der RU ist „kein technizistisch zu verwirklichendes Unterfangen“, sondern soll sich auszeichnen durch „eine prinzipielle Offenheit für unerwartete Fragen, existenziell bedeutsame Einsichten, elementare Wahrheiten, persönliche Betroffenheit und orientierende Erfahrungen“.²¹² Mit Friedrich Schweitzer sind wir der Meinung, dass sich nicht „alle mit dem Religionsunterricht verbundenen Erziehungs- und Bildungsaufgaben in das Modell von Kompetenzen und Standards überführen lassen“ und dass deshalb „die Antwort auf die Frage nach gutem Religionsunterricht sich nicht in der Outcome-Perspektive erschöpfen kann, sondern religionspädagogisch-mehrdimensional entschlüsselt werden muss.“²¹³

2.1.4 Ein Kompetenzstufenmodell für den Religionsunterricht

Die Besonderheit der Kompetenzorientierung im Religionsunterricht ergibt sich auch aus einer anderen interessanten Beobachtung: Vergleicht man die Zuordnung der Kompetenzen zu dem religionsdidaktischen Modell der Elementarisierung mit Zieners allgemeindidaktischer Aufteilung der Kompetenzen in vier Kategorien, ergibt es sich, dass die Systematiken nicht zueinander passen. Ziener unterscheidet den *kognitiven Bereich*: „Lernwege des Wahrnehmens, Denkens, Verstehens, Erklärens und Durchdringens“ (Kategorie I) vom *kommunikativen Bereich*: „Lernwege, die Schülerinnen und Schüler befähigen sollen, Auskunft zu geben, sich auszudrücken, Informationen zu erfragen, Gespräche zu führen oder zu diskutieren“ (Kategorie II), vom *methodisch-kreativen Bereich*: „Lernwege, die Schülerinnen und Schüler ausstatten sollen mit der Fähigkeit zu gestalten, Methoden anzuwenden, ein Produkt zu erstellen oder im weitesten kreativ zu werden“ (Kategorie III), und vom *personal-sozialen Bereich*: Lernwege, bei denen „Schülerinnen und Schüler die Fähigkeit erwerben, ein Selbstverständnis zu formulieren, in Gruppenprozessen aktiv zu werden oder Prozesse und Ergebnisse zu reflektieren“ (Kategorie IV).²¹⁴

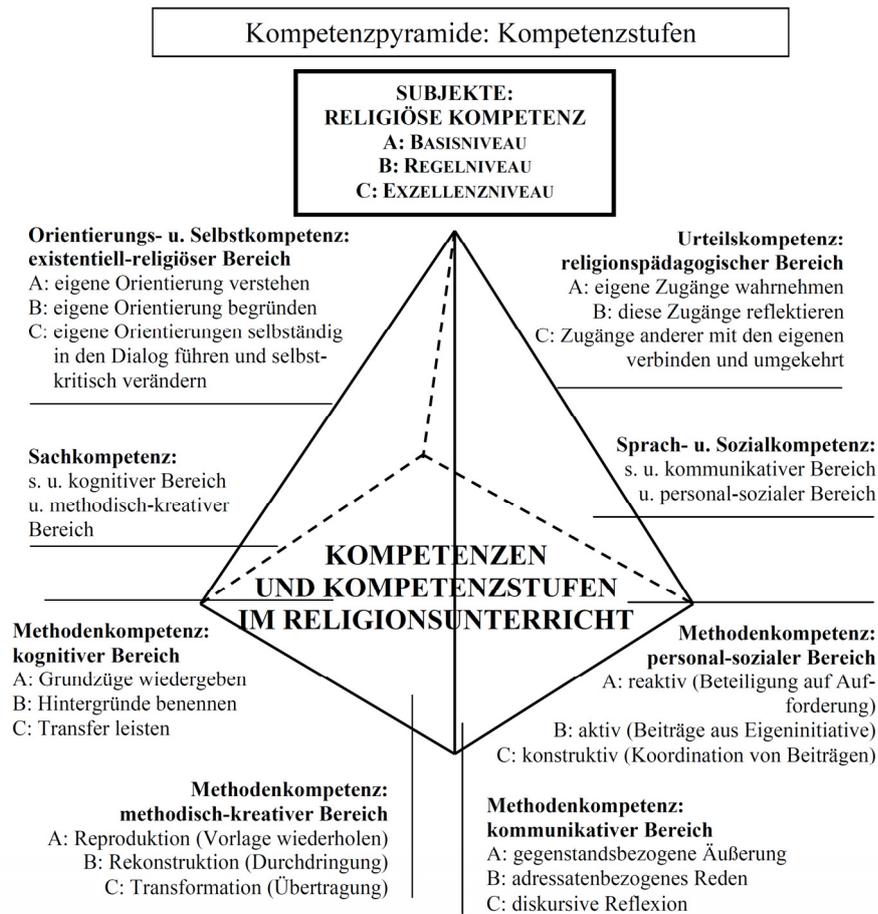
Nun könnte man die unterschiedlichen Systematisierungen einfach auf verschiedene Interessen zurückführen: Ziener geht es darum, die Vielzahl der vorliegenden Operatoren für die Unterscheidung der drei Niveaustufen: A = das für alle erforderliche Basisniveau (Mindeststandard), B = das im Durchschnitt erreichbare Regelniveau (Regelstandard) und C = das für die Spitzengruppe ausgewiesene Exzellenzniveau (Expertenstandard) auf die vier überschaubaren Bereiche zu reduzieren.²¹⁵ Das Kriterium für seine systematische Unterscheidung der Kategorien ist für ihn der jeweilige Charakter jener Lernwege, die Fähigkeiten in unterschiedlichen Bereichen generieren (kognitiv, kommunikativ, methodisch-kreativ, personal-sozial). Bezogen auf das

Elementarisierungsmodell ist seine Basis das Fundament der Pyramide: die Unterscheidung elementarer Lernwege, die sich aus den Formulierungen von Bildungsstandards eruieren lassen.²¹⁶ Dagegen geht es im Elementarisierungsansatz ganz im Sinne der Korrelationsdidaktik darum, wie sich der christliche Glaube mit dem Leben der Schülerinnen und Schüler verbindet.²¹⁷ Hinter diesen unterschiedlichen Interessen steht die eigentliche Differenz: Die Perspektive der elementaren Wahrheit ist eine spezifisch religiöse Perspektive, die durch eine Übernahme der Kompetenzorientierung der allgemeinen Didaktik in die Religionsdidaktik verwässert zu werden droht. Letztlich steckt dahinter die Frage nach der Lehr- und Lernbarkeit des Glaubens. Es ist didaktisch nicht verfügbar, dass jemand die christliche Glaubensbotschaft für sich als gewiss machende Wahrheit begreift, die ihn im Leben und Sterben zu tragen vermag. Der Glaube ist in diesem Sinne Geschenk der Gnade Gottes und entzieht sich menschlicher Leistbarkeit. Gleichwohl können religionsdidaktisch aufbereitete Lerneinheiten dazu beitragen, dass sich Menschen die Gottesbeziehung erschließt, in der sie theologisch betrachtet immer schon stehen, sei es ihnen bewusst oder unbewusst.²¹⁸ Ob Kinder oder Jugendliche ihr Leben am christlichen Glauben orientieren oder nicht, ist daher nicht direkt abhängig von der Qualität des Religionsunterrichts: Die Orientierungs- und Selbstkompetenz der Lernenden lässt sich daher nicht auf der Basis ihrer Entscheidungen für bestimmte Glaubensinhalte als für sie elementar wahr bewerten. Das Differenzkriterium liegt vielmehr auf einer formalen Ebene: Es geht darum, in welchem Maße sie sich der von ihnen gewählten oder übernommenen Orientierungen bewusst sind. Um den Grad solcher Bewusstheit zu steigern, sind Vergleiche möglicher Orientierungen aus einer Metaperspektive heraus hilfreich, wie Oliver Reis es u. a. am Beispiel seiner Strukturierung von Auferstehungsvorstellungen aufgezeigt hat.²¹⁹ Die Metaperspektive soll zwar den Blick öffnen für die Vielfalt inhaltlicher Vorstellungen, kann aber immer

auch in eine Blindheit gegenüber neuen Ideen der Schüler umschlagen, insofern vorschnelle Zuordnungen den Gedanken von Schülerinnen nicht gerecht werden. Dieser Gefahr kann durch die Elementarisierung gewehrt werden, wenn die elementaren Erfahrungen und Zugänge der Schüler ernst genommen und berücksichtigt werden.

Die Elementarisierungspyramide wird zur Kompetenzpyramide, sobald die den Elementarisierungsperspektiven zugeordneten Kernkompetenzen ins Zentrum des Interesses rücken. Diese Kompetenzen beziehen wir erstens auf die Bereiche, in denen die zu erwerbenden Fähigkeiten der Lernenden jeweils liegen, und differenzieren zweitens diese Fähigkeiten in jeweils drei Kompetenzstufen, deren Definition ich von Gerhard Ziemer übernehme: „*Mindeststandards* geben Auskunft über das notwendige und prinzipiell jedem Kind einer bestimmten Altersstufe in einem bestimmten Bildungsgang zu ermöglichende Niveau an Befähigung. *Mindeststandards* formulieren damit die Absicht der Lehrkraft und des Systems Schule, allen Schülerinnen und Schülern wenigstens diesen Grad an Befähigung zu ermöglichen. Wer den Mindeststandard nicht erreicht, hat das jeweilige Bildungsziel nicht erreicht. ... *Regelstandards* formulieren dasjenige Kompetenzniveau, das alters- und schulartspezifisch für realistisch, das heißt sachgerecht und zumutbar, gehalten wird. *Regelstandards* formulieren ein mittleres Niveau von Kompetenzen, das von Schülerinnen und Schülern sowohl unter- als auch überschritten werden wird. ... *Experten- oder Maximalstandards* formulieren ein theoretisch erreichbares Höchstniveau an Kompetenz; ihre Formulierung orientiert sich weniger an den realen Schülerleistungen als eher am fachwissenschaftlichen Wortsinn des jeweiligen Kompetenzstandards. *Experten- oder Maximalstandards* eignen sich für eine absolute Taxonomie von Schülerleistungen, nicht aber für den konkreten Unterricht.“²²⁰ Bei der Formulierung der Kompetenzstufen ist darauf zu achten, dass die Niveauunterschiede durch prägnante und praxistaugliche Operatoren deutlich gekennzeichnet sind.²²¹

Abbildung 12: Kompetenzbereiche und Kompetenzabstufungen



Die Pyramide in Abbildung 12 präsentiert auf ihrer Basis die vier Bereiche, die Ziener in seiner Analyse der Formulierungen von Bildungsstandards herausgearbeitet hat.²²² Die Platzierung unter die Methodenkompetenz (elementare Lernwege) weist auf die Ableitung der Bereiche aus den Lernwegen hin. Gleichwohl sind Bezüge zu den im Vordergrund der Pyramide genannten Kompetenzen deutlich:

Die *Sachkompetenz* (elementare Struktur) ist eng verwoben mit dem kognitiven Bereich, aber auch mit dem methodisch-kreativen Bereich, insofern die Fähigkeit, Aufgaben zu bearbeiten, zum Erwerb der Sachkompetenz vorausgesetzt wird. Die Verbindung der beiden Bereiche wird auch an den Operatoren zur Unterscheidung der Niveaus deutlich: „Grundzüge wiedergeben können“ heißt, „die im Unterricht erhaltenen Informationen in wesentlichen Grundzügen [zu] *reproduzieren*“; „*Reproduktion*“ im methodisch-kreativen Bereich meint die Fähigkeit, „Aufgabenstellungen, die bereits erprobt wurden, mit veränderten Variablen durch[zu]führen“. Die enge Verbindung wird hier schon deutlich durch die Wortwahl des Operators „wiederholen“ bzw. „reproduzieren“ zur Beschreibung der Mindeststandards. Wenn die Regelstandards im kognitiven Bereich durch die Operatoren „Hintergründe benennen“ und im methodisch-kreativen Bereich „Rekonstruktion (Durchdringung)“ charakterisiert sind, so wird in beiden Bereichen die Fähigkeit zu einer vertieften Auseinandersetzung benannt, die über das Reproduzieren hinausgeht, weil sie im kognitiven Bereich erlaubt, „die im Unterricht u. U. auch zu unterschiedlichen Zeitpunkten erhaltenen Informationen miteinander [zu] verknüpfen und Bezüge her[zu]stellen“, was im methodisch-kreativen Bereich voraussetzt, „dieselbe Methode in einer veränderten Anwendung oder die angemessene Methode für einen bestimmten Anwendungsfall [zu] wählen“. Der Überstieg zum Expertenstandard wird durch die Operatoren „*Transfer* leisten können“ im kognitiven und „*Transformation* (Übertragung)“ im methodisch-kreativen Bereich benannt. Der Niveauunterschied zum Regelstandard liegt in beiden Bereichen zum einen in der Selbstständigkeit des Zugriffs und zum anderen in der Bearbeitungstiefe: Hier werden im kognitiven Bereich „Informationen *selbstständig* reorganisier[t] und in einen neuen Zusammenhang ein[ge]ordne[t]“ und im methodisch-kreativen Bereich werden „fremde Aufgaben selbständig bearbeite[t]“, was sich konkretisiert in der Identifikation des Aufgabenty-

pus, der begründeten Methodenwahl und ihrer anschließenden Durchführung.

Die *Sprach- und Sozialkompetenz* (elementare Erfahrung) hängt eng zusammen mit dem kommunikativen Bereich und dem personal-sozialen Bereich. Das ist sofort einsichtig, insofern die personal-soziale Entwicklung eng an die Möglichkeiten des kommunikativen Austauschs gebunden ist: Wer sich nicht mit anderen sprachlich verständigen kann, wird kaum die Chance haben, seine sozialen Fähigkeiten zu entwickeln, was sich unmittelbar auch in der Persönlichkeitsentwicklung niederschlägt. Wie zuvor die Fähigkeiten im methodisch-kreativen Bereich als Voraussetzung für den kognitiven Bereich erschienen, so zeigt sich nun, dass die Fähigkeiten im personal-sozialen Bereich die Kompetenzen des kommunikativen Bereichs voraussetzen (deshalb sind methodisch-kreativer und kommunikativer Bereich in der Visualisierung nebeneinander unter dem kognitiven bzw. personal-sozialen Bereich angeordnet). Die Fähigkeit zur „gegenstandsbezogene[n] Äußerung“, „Sachverhalte, eigene Gefühle, Einsichten oder Eindrücke aus der eigenen Perspektive formulieren“ zu können, ist notwendig, um sich „reaktiv“ „an Problem- und Aufgabenlösungen [zu] beteiligen“ (Mindeststandard). Nur wer „adressatenbezogenes Reden“ beherrscht und seine „eigene sprachliche Äußerung in den Dialog mit anderen Äußerungen bringen bzw. sich darauf beziehen“ kann, wird auch „aktiv“ „selbst Initiativen zur Bearbeitung von Aufgaben und Problemen übernehmen“ können (Regelstandard). Und schließlich: Um „konstruktiv“ im personal-sozialen Bereich „eigene Beiträge zur Bearbeitung von Aufgaben und Problemen mit anderen Beiträgen koordinieren“ zu können, bedarf es der Fähigkeit zur „diskursive[n] Reflexion“ im kommunikativen Bereich: „von der eigenen Position auch andere Positionen wahrnehmen und in ihrer Äußerung berücksichtigen“ (Expertenstandard).

Die hiermit im Anschluss an Ziener benannten Kompetenzen stehen natürlich auch in einem Zusammenhang mit den Kompetenzen, die im Hintergrund der Kompetenzpyramide stehen. So sind besonders die Kompetenzen im kommunikativen und personal-sozialen Bereich für die Orientierungs- und Selbstkompetenz unverzichtbar, wie auch die Kompetenzen im kognitiven und methodisch-kreativen Bereich die Urteilskompetenz prägen. Deshalb ist es möglich, „auch komplexe Standards“ aus dem *religiös-existentiellen* und dem *religionspädagogischen* Bereich „schwerpunktmäßig einer oder zwei der“ Bereiche von Ziener zuzuordnen.²²³ Gleichwohl sind wir nicht der Meinung, dass sich die beiden Kompetenzbereiche im Hintergrund der Pyramide auf die vier von Ziener unterschiedenen Bereiche zurückführen lassen. Dass sie im Hintergrund stehen, vermag vielleicht zu erklären, warum sie dem Blick der allgemeinen Didaktik so schwer zugänglich sind.

Durch die *Orientierungs- und Selbstkompetenz* (bezogen auf die Perspektive der elementaren Wahrheit) konstituiert sich der *religiös-existentielle Bereich* als eigenständiger, originär religionsdidaktischer Kompetenzbereich. Den Mindeststandard für diesen Bereich formulieren wir als Verständnis der eigenen Orientierungen: Jedes Kind soll im Religionsunterricht lernen, seine eigenen religiösen Vorstellungen exemplarisch bezogen auf die behandelten Themen und entsprechend den Möglichkeiten des jeweiligen Alters zu verstehen. Im Durchschnitt soll es den Kindern auch möglich sein, Gründe für ihre religiösen Orientierungen zu benennen, wiederum natürlich entsprechend den kognitiven Möglichkeiten des jeweiligen Alters (Regelstandard). Der Expertenstandard beschreibt die Fähigkeit, diese Orientierungen selbstständig auf den Prüfstand zu stellen, indem sie dem Dialog mit anderen ausgesetzt werden. Der selbstkritische Umgang mit den eigenen Orientierungen soll es ermöglichen, Orientierungen reflektiert und begründet zu dekonstruieren. Wohlgemerkt: Mit diesen Kompetenzstufen sind keinerlei Optionen für eine bestimmte inhaltliche Glaubensentschei-

dung verknüpft. Der konfessionelle Religionsunterricht in Deutschland kann je nach Sozialisation der Kinder als Reibefläche, Bewährungsprobe oder Bestätigungsfeld für deren eigene Orientierungen fungieren – ob überhaupt und in welchen Anteilen das im Religionsunterricht zur Diskussion stehende christliche Orientierungsangebot übernommen wird, liegt außerhalb der religionsdidaktischen Verfügung.

Religionsdidaktisch zu beachten sind jedoch die elementaren Zugänge der Kinder und Jugendlichen. Um ihre *Urteilskompetenz* zu entwickeln, müssen im Unterricht provokante, sie zum Teil und gegebenenfalls auch überfordernde Materialien zu Lernchancen arrangiert werden. Die pädagogische Aufgabe des Lehrenden, auf die Zugänge der Lernenden zu achten,²²⁴ lässt sich auf die Kompetenzentwicklung des Lernenden selbst beziehen. Daraus ergibt sich dann ein originär pädagogischer Bereich, der auch aus der Perspektive einer allgemeinen Didaktik relevant sein dürfte. Bezogen auf unsere Domäne nennen wir diese Kategorie den *religionspädagogischen Bereich*. Er hängt, wie bereits kurz erwähnt, eng mit dem kognitiven und methodisch-kreativen Bereich zusammen, weil die Beachtung der eigenen Lernprozesse (Lerninteressen, Lernverhalten, Lernfort- und Lernrückschritte) methodisches Bewusstsein fordert und fördert, das immer an konkrete, besonders kognitiv bestimmte Inhalte gebunden ist: Es gibt kein Lernen ohne Inhalt und keinen Inhalt, ohne dass er jemals gelernt worden ist. Der Mindeststandard, zu dem Kinder geführt werden müssen, ist die Wahrnehmung ihrer eigenen Zugänge zu religiösen Themen. Damit ist noch nicht eine Metareflexion über die vielfältigen Bedingtheiten individueller religiöser Weltwahrnehmung gemeint, sondern ganz schlicht die Fähigkeit, das eigene Lernen selbst zu betrachten: Dieses oder jenes reizt mich, macht mir Spaß, macht mir Angst, verunsichert mich, gefällt mir etc. Kinder müssen ermutigt werden, ihren eigenen Zugang zu religiösen Medien in Augenschein zu nehmen. Dafür muss der Unterricht ihnen Zeit lassen. Die Fähigkeit der Selbstwahrnehmung

ist die Voraussetzung dafür, Genuss am Lernen zu empfinden und den Regelstandard zu erreichen: den eigenen Zugang reflektieren zu können und ihn gerade dadurch ernst zu nehmen. Wer weiß, warum er oder sie gerade keinen Zugang zu einem Thema findet, kann sich selbst in einem zweiten Schritt doch noch einen Zugang eröffnen. Der Expertenstandard beschreibt die Fähigkeit, die Zugänge anderer mit eigenen Zugängen zu verbinden und den eigenen Zugang mit den Zugängen anderer zu koordinieren. Das ist schon eine Aufgabenbeschreibung für professionelle Religionslehrkräfte: Zugänge zum christlichen Glauben für andere zu eröffnen erfordert es, den eigenen Zugang wahr- und ernstzunehmen, zugleich müssen aber auch die Zugänge der Anderen immer im Blick bleiben, wodurch sich zwangsläufig der eigene Zugang vertieft und weitet.²²⁵ Da Studierende in den alten Lehramtsstudiengängen häufig erstmalig während ihres Referendariats mit dieser Aufgabe konfrontiert wurden, erklärt sich ihr Eindruck, sie würden erst über die praktischen Herausforderungen theologisch fundierte Kenntnisse erwerben.

Vergleicht man die Operatoren zur Unterscheidung der Niveauunterschiede in allen Bereichen, so zeigen sich die Niveauunterschiede zum einen in der Bearbeitungstiefe und zum anderen in der Eigenständigkeit des Zugriffs: Das Basisniveau (A: Mindeststandard) ist dadurch charakterisiert, dass Inhalte oder Aufgabenstellungen lediglich reproduziert werden; der Anstoß dazu erfolgt meistens von außen. Das Regelniveau (B: Regelstandard) erlaubt darüber hinaus die Reorganisation unterschiedlicher Informationen oder Aufgabenstellungen aus eigenem Antrieb. Und das Exzellenzniveau (C: Experten- oder Maximalstandard) ist dadurch gekennzeichnet, dass Informationen, Orientierungen und Zugänge miteinander verglichen und durch begründete Methodenwahl in einem selbstständigen Zugriff in neue Zusammenhänge transformiert werden.

2.2 Auferstehung sehen lernen: Praktische Anwendung

Nachdem das Kompetenzstufenmodell auf den Umgang mit der Emmauserzählung im Lukasevangelium angewendet worden ist (2.2.1), kann eine Planungsskizze den Aufbau einer möglichen Unterrichtsreihe vergegenwärtigen (2.2.2), bevor im Rückblick Gefahren und Möglichkeiten der Kompetenzorientierung abschließend benannt werden (2.2.3).

2.2.1 Planungsgrundlage: Kompetenzmodellierung der Unterrichtsreihe

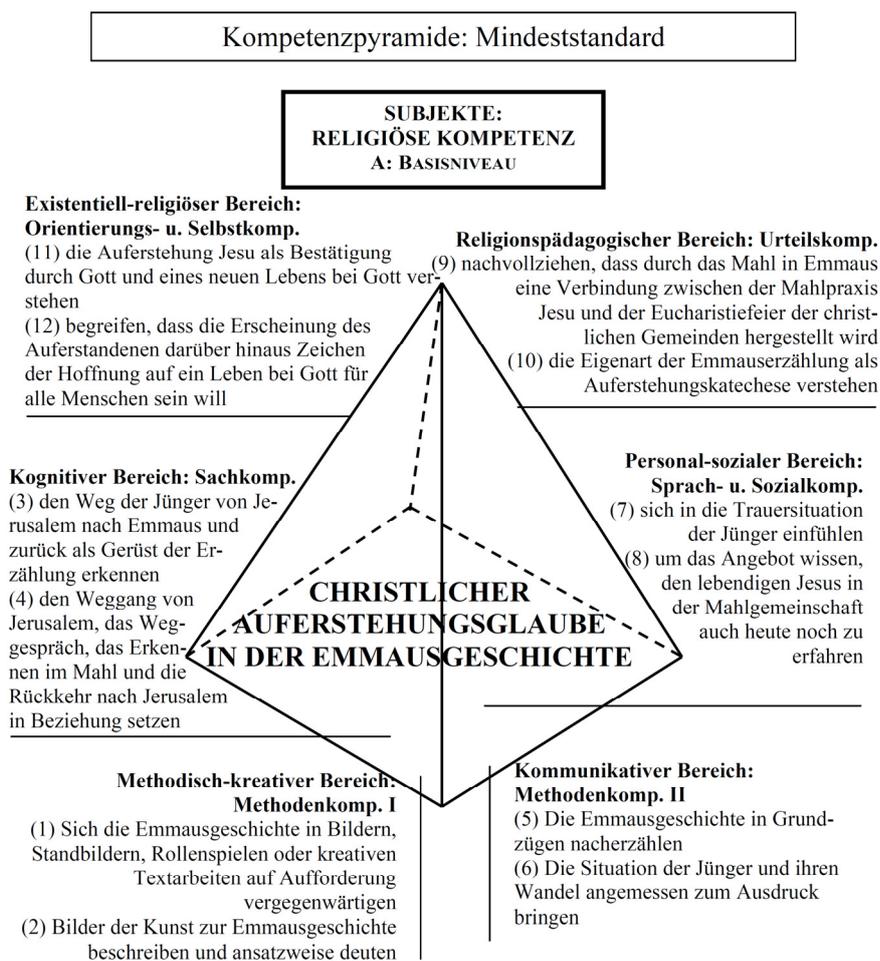
Auf der Basis der Kompetenzpyramide, die Kompetenzabstufungen in sechs Bereichen (kognitiv, kommunikativ, methodisch-kreativ, personal-sozial, religiös-existentiell und religionspädagogisch) differenziert, formulieren wir nun ausgehend von der Emmausgeschichte die zentralen Lernziele der gesamten Unterrichtsreihe auf den drei Niveaustufen, indem wir für jede Niveaustufe eine Kompetenzpyramide anlegen. Dabei rutschen der kognitive und der personal-soziale Bereich nach oben zu den vorderen Seiten der Pyramide zur Sachkompetenz bzw. zur Sprach- und Sozialkompetenz, während der methodisch-kreative und der kommunikative Bereich als Fundament der anderen Bereiche auf der Basis der Methoden- und Gestaltungskompetenz verbleiben.

In der Kompetenzpyramide sind den sechs Bereichen jeweils zwei Kompetenzen zugeordnet. Die Kompetenzen stehen in einem wechselseitigen Bezug; die Erläuterung beginnt jeweils mit den vier Bereichen im Vordergrund, die der Methodenkompetenz, der Sachkompetenz und der Sprach- und Sozialkompetenz zugeordnet sind (dem methodisch-kreativen, dem kognitiven, dem kommunikativen und dem personal-sozialen Bereich), bevor sie sich abschließend den spezifisch religionsdidaktischen Bereichen, dem religionspädagogischen und dem exis-

tentiell religiösen Bereich, widmet. Fünf Kompetenzen sind wortwörtlich dem Beitrag von Christina Kalloch entnommen (s. u. Teil III, 5.3). Mit den Kompetenzen 3, 4, 9, 11 u. 12 benennt sie Voraussetzungen, die erfüllt sein müssen, damit Grundschüler mit der Emmausgeschichte kompetent umgehen können. Diese Aussage kennzeichnet die Kompetenzen als Mindeststandards, die erfüllt sein müssen, damit von ihnen ausgehend Kompetenzen auf dem Regel- oder Expertenstandard zu erreichen sind. Damit ist nicht gesagt, dass auf der Primarstufe nur das Basisniveau erklommen wird. Die Analysen der Gespräche mit den Kindern zeigen, dass hier auch höhere Standards möglich sind (s. u. Teil III, 5.1). Die folgenden skizzenhaften Zusammenfügungen der Standards sind idealtypisch zu verstehen: Es kann durchaus sein, dass Lernende bei einzelnen Kompetenzen erst den Mindeststandard erreichen, während sie in anderen Kompetenzen bereits den Regelstandard erzielen; unwahrscheinlich sind lediglich Sprünge zwischen Mindest- und Expertenstandard. Die idealtypische Kompetenzzusammenanschau auf dem Mindeststandard erlaubt es, den Blick für die Verbundenheit der einzelnen Kompetenzen untereinander zu schärfen:

Die Lernenden können sich die Emmausgeschichte in Bildern, Standbildern, Rollenspielen oder kreativen Textarbeiten vergegenwärtigen, wenn sie dazu angeleitet und aufgefordert werden (1). Diese Methoden unterstützen die Lernenden dabei, den Weg der Jünger von Jerusalem nach Emmaus und zurück als Gerüst der Erzählung zu erkennen (3) und sich in die Trauersituation der Jünger einzufühlen (7). Diese Kompetenzen erlauben es ihnen auch, die Emmausgeschichte in Grundzügen nacherzählen zu können (5). Indem die Lernenden Bilder der Kunst zur Emmausgeschichte beschreiben und ansatzweise deuten (2), wird es ihnen erleichtert, den Weggang von Jerusalem, das Weggespräch, das Erkennen im Mahl und die Rückkehr nach Jerusalem in Beziehung zu setzen (4). So können sie die Situation der Jünger und ihren Wandel angemessen zum Ausdruck bringen (6).

Abbildung 13: Mindeststandards für die Auseinandersetzung mit der Emmaugeschichte



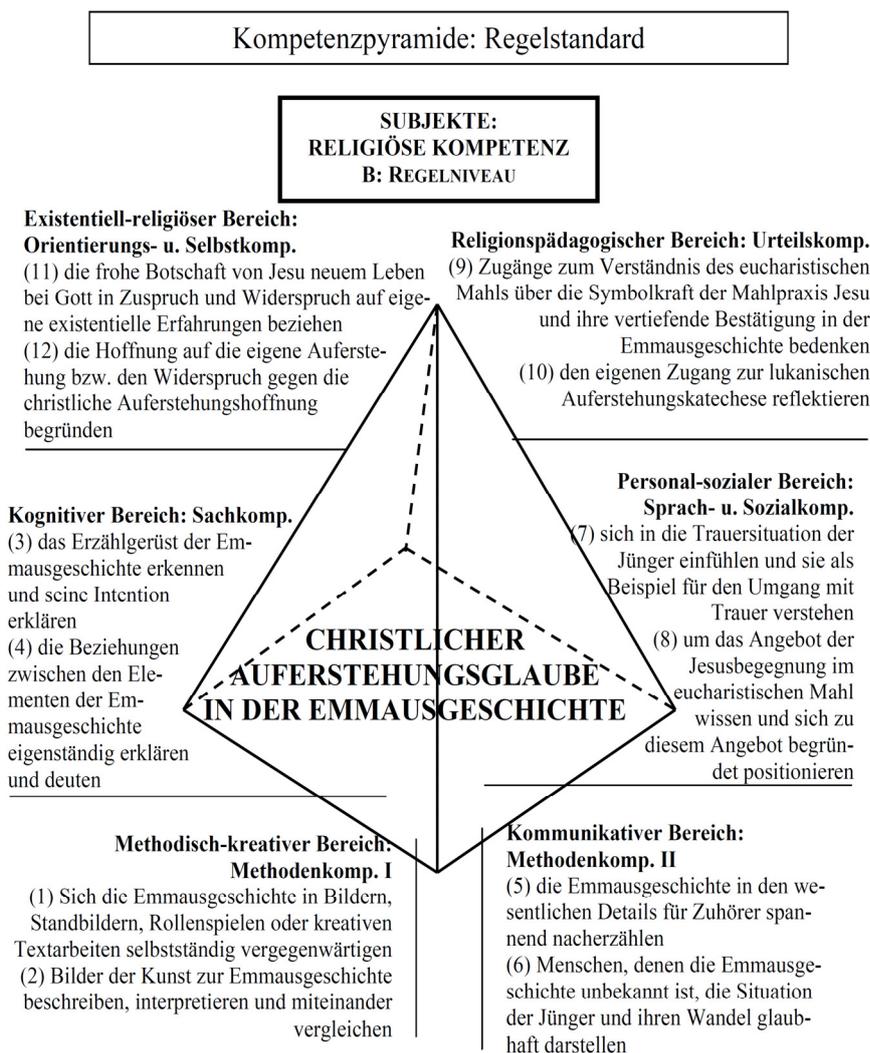
Um ihr Wissen bezüglich des Angebots, den lebendigen Jesus in der Mahlgemeinschaft auch heute noch zu erfahren (8), auf die Emmausgeschichte zu beziehen, müssen sie nachvollziehen können, dass das Mahl in Emmaus die Mahlpraxis Jesu mit der Eucharistiefeier der

christlichen Gemeinden verbindet (9). Wer die Emmauserzählung als Auferstehungskatechese wahrzunehmen vermag (10), dem dürfte es nicht schwerfallen, die Auferstehung Jesu als Bestätigung durch Gott und eines neuen Lebens bei Gott verstehen zu können (11). Die Erscheinung des Auferstandenen vor den Emmausjüngern sollte dann darüber hinaus als Zeichen der Hoffnung auf ein Leben bei Gott für alle Menschen begriffen werden können (12).

Auf der Basis dieser Mindeststandards kann eine weitere Auseinandersetzung mit der Emmausgeschichte die Lernenden zu folgenden Kompetenzen führen, die im Blick auf die „Kompetenzpyramide: Regelstandard“ (Abbildung 14) wieder idealtypisch zusammengefasst werden.

Die Lernenden können sich die Emmausgeschichte in Bildern, Standbildern, Rollenspielen oder kreativen Textarbeiten selbstständig vergegenwärtigen (1). Diese Methoden unterstützen die Lernenden dabei, das Erzählgerüst der Emmausgeschichte zu erkennen und seine Intention zu erklären (3), sich in die die Trauersituation der Jünger einzufühlen und sie als Beispiel für den Umgang mit Trauer zu verstehen (7). Diese Kompetenzen erlauben es ihnen auch, die Emmausgeschichte in den wesentlichen Details für Zuhörer spannend nachzuerzählen (5). Indem die Lernenden Bilder der Kunst zur Emmausgeschichte beschreiben, interpretieren und miteinander vergleichen (2), wird es ihnen erleichtert, die Beziehungen zwischen den Elementen der Emmausgeschichte eigenständig zu erklären und zu deuten (4). So können sie auch Menschen, denen die Emmausgeschichte unbekannt ist, die Situation der Jünger und ihren Wandel glaubhaft darstellen (6). Um sich zum Angebot der Jesusbegegnung im eucharistischen Mahl begründet zu positionieren (8), bedenken sie ihre Zugänge zum Verständnis des eucharistischen Mahls über die Symbolkraft der Mahlpraxis Jesu und ihre vertiefende Bestätigung in der Emmausgeschichte

Abbildung 14: Regelstandards für die Auseinandersetzung mit der Emmausgeschichte

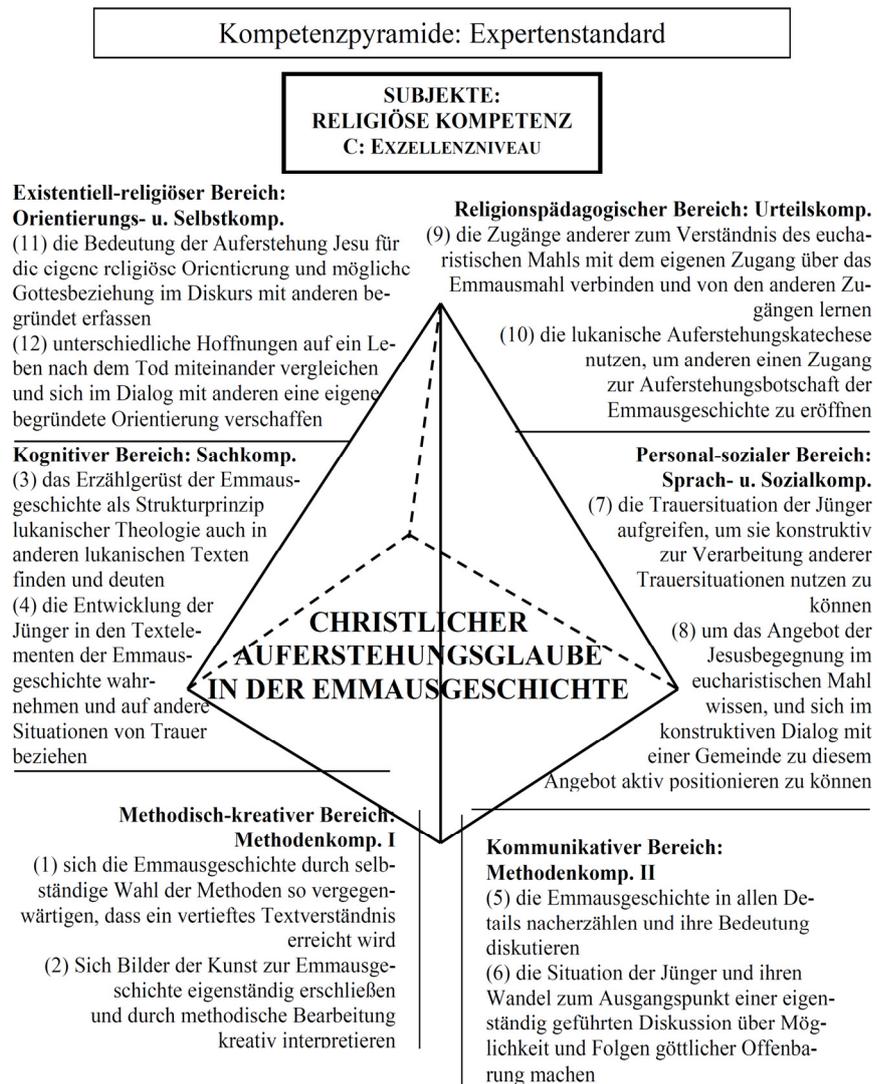


(9). Indem sie ihren eigenen Zugang zur lukanischen Auferstehungskatechese reflektieren (10), beziehen sie die frohe Botschaft von Jesu neuem Leben bei Gott in Anspruch und Widerspruch auf eigene existentielle Erfahrungen (11). Die Auseinandersetzung mit der Erscheinung des Auferstandenen vor den Emmausjüngern kann ihnen dann darüber hinaus Anlass geben, die Hoffnung auf die eigene Auferstehung bzw. den Widerspruch gegen die christliche Auferstehungshoffnung zu begründen (12).

Deutlich wird, dass die Korrelationskompetenz als Fähigkeit, eigene Lebenserfahrungen mit dem christlichen Glaubensangebot zu verbinden, erst auf dem Regelniveau erreicht ist. Das Basisniveau ist allerdings das Fundament, von dem aus die Lernenden selbst korrelieren können; sobald sie das tun, ist das ein Zeichen dafür, dass sie das Regelniveau erreicht haben. Eine weitere Entwicklung wird deutlich im Erreichen des Exzellenzniveaus, das durch die Wahrnehmung und kritische Aufnahme der Glaubenszugänge anderer charakterisiert ist (Abbildung 15):

Indem die Lernenden sich Bilder der Kunst zur Emmausgeschichte eigenständig erschließen und durch methodische Bearbeitung kreativ interpretieren (2), wird es ihnen erleichtert, die Entwicklung der Jünger in den Textelementen der Emmausgeschichte wahrzunehmen und auf andere Situationen der Trauerverarbeitung zu beziehen. (4). So machen sie die Situation der Jünger und ihren Wandel zum Ausgangspunkt einer eigenständig geführten Diskussion über Möglichkeiten und Folgen göttlicher Offenbarung (6). Sie positionieren sich aktiv zum Angebot der Jesusbegegnung im eucharistischen Mahl im konstruktiven Dialog mit einer Gemeinde (8) und sind in der Lage, die Zugänge anderer zum Verständnis des eucharistischen Mahls mit dem eigenen Zugang über das Emmausmahl zu verbinden und von den anderen Zugängen zu lernen (9).

Abbildung 15: Expertenstandards für die Auseinandersetzung mit der Emmausgeschichte



Indem sie die lukanische Auferstehungskatechese nutzen, um anderen einen Zugang zur Auferstehungsbotschaft der Emmausgeschichte zu eröffnen (10), erfassen sie im Diskurs mit anderen die Bedeutung der Auferstehung Jesu für die eigene religiöse Orientierung und eine mögliche Gottesbeziehung (11). Die Auseinandersetzung mit der Erscheinung des Auferstandenen vor den Emmausjüngern kann ihnen dann darüber hinaus Anlass geben, unterschiedliche Hoffnungen auf ein Leben nach dem Tod miteinander zu vergleichen und sich im Dialog mit anderen eine eigene begründete Orientierung zu verschaffen (12).

Die Zusammenschau des Expertenstandards in Abbildung 15 zeigt, dass Schülerinnen und Schüler sich unmöglich in allen Bereichen auf dem Exzellenzniveau bewegen, auch wenn sie es durchaus bezogen auf einzelne Kompetenzen erreichen. Das gilt auch schon auf der Primarstufe, wenn Kinder beispielsweise in Rollenspielen Verantwortung für ihre eigene Glaubensorientierung übernehmen – das Beispiel Lea deutet solche Kompetenzen an (s. u. Teil III, 1.3.5).

Der Expertenstandard ist damit zugleich eine Maßgabe für die nötigen Fähigkeiten der Lehrenden, die in der Lage sein sollten, den beschriebenen Standard zu erfüllen. Er wird damit auch zum Kriterium für die Lehrerausbildung an den Hochschulen und während des Referendariats.

Abbildung 16: Übersicht über die Kompetenzabstufungen

Bereich	Nr.	Basisniveau	Regelniveau	Exzellenzniveau
<i>methodisch-kreativ</i>	(1)	sich die Emmausgeschichte in Bildern, Standbildern, Rollenspielen oder kreativen Textarbeiten auf Aufforderung vergegenwärtigen können	sich die Emmausgeschichte in Bildern, Standbildern, Rollenspielen oder kreativen Textarbeiten selbstständig vergegenwärtigen können	sich die Emmausgeschichte durch selbständige Wahl der Methoden so vergegenwärtigen können, dass ein vertieftes Textverständnis erreicht wird
	(2)	Bilder der Kunst zur Emmausgeschichte beschreiben und ansatzweise deuten können	Bilder der Kunst zur Emmausgeschichte beschreiben, interpretieren und miteinander vergleichen können	Sich Bilder der Kunst zur Emmausgeschichte eigenständig erschließen und durch methodische Bearbeitung kreativ interpretieren können
<i>kognitiv</i>	(3)	<i>den Weg der Jünger von Jerusalem nach Emmaus und zurück als Gerüst der Erzählung erkennen können</i>	das Erzählgerüst der Emmausgeschichte erkennen und seine Intention erklären können	das Erzählgerüst der Emmausgeschichte als Strukturprinzip lukanischer Theologie auch in anderen lukanischen Texten finden und deuten können
	(4)	<i>den Weggang von Jerusalem, das Weggespräch, das Erkennen im Mahl und die Rückkehr nach Jerusalem in Beziehung setzen können</i>	die Beziehungen zwischen den Elementen der Emmausgeschichte eigenständig erklären und deuten können	die Entwicklung der Jünger in den Textelementen der Emmausgeschichte wahrnehmen und auf andere Situationen von Trauer beziehen können
<i>kommunikativ</i>	(5)	die Emmausgeschichte in Grundzügen nacherzählen können	die Emmausgeschichte in den wesentlichen Details für Zuhörer spannend nacherzählen können	die Emmausgeschichte in allen Details nacherzählen und ihre Bedeutung diskutieren können
	(6)	die Situation der Jünger und ihren Wandel angemessen zum Ausdruck bringen können	Menschen, denen die Emmausgeschichte unbekannt ist, die Situation der Jünger und ihren Wandel glaubhaft darstellen können	die Situation der Jünger und ihren Wandel zum Ausgangspunkt einer eigenständig geführten Diskussion über Möglichkeit und Folgen göttlicher Offenbarung machen können

<i>personal-sozial</i>	(7)	sich in die Trauersituation der Jünger einfühlen können	sich in die Trauersituation der Jünger einfühlen und sie als Beispiel für den Umgang mit Trauer verstehen können	die Trauersituation der Jünger aufgreifen können, um sie konstruktiv zur Verarbeitung anderer Trauersituationen nutzen zu können
	(8)	um das Angebot wissen, den lebendigen Jesus in der Mahlgemeinschaft auch heute noch zu erfahren	um das Angebot der Jesusbegegnung im eucharistischen Mahl wissen und sich zu diesem Angebot begründet positionieren können	um das Angebot der Jesusbegegnung im eucharistischen Mahl wissen, und sich im konstruktiven Dialog mit einer Gemeinde zu diesem Angebot aktiv positionieren können
<i>religionspädagogisch</i>	(9)	<i>nachvollziehen können, dass durch das Mahl in Emmaus eine Verbindung zwischen der Mahlpraxis Jesu und der Eucharistiefeier der christlichen Gemeinden hergestellt wird</i>	Zugänge zum Verständnis des eucharistischen Mahls über die Symbolkraft der Mahlpraxis Jesu und ihre vertiefende Bestätigung in der Emmausgeschichte bedenken können	die Zugänge anderer zum Verständnis des eucharistischen Mahls mit dem eigenen Zugang über das Emmausmahl verbinden und von den anderen Zugängen lernen können
	(10)	die Eigenart der Emmauserzählung als Auferstehungskatechese verstehen können	den eigenen Zugang zur lukanischen Auferstehungskatechese reflektieren können	die lukanische Auferstehungskatechese nutzen können, um anderen einen Zugang zur Auferstehungsbotschaft der Emmausgeschichte zu eröffnen
<i>existentiell-religiös</i>	(11)	<i>die Auferstehung Jesu als Bestätigung durch Gott und eines neuen Lebens bei Gott verstehen können</i>	die frohe Botschaft von Jesu neuem Leben bei Gott in Zuspruch und Widerspruch auf eigene existentielle Erfahrungen beziehen können	die Bedeutung der Auferstehung Jesu für die eigene religiöse Orientierung und mögliche Gottesbeziehung im Diskurs mit anderen begründet erfassen können
	(12)	<i>begreifen können, dass die Erscheinung des Auferstandenen darüber hinaus Zeichen der Hoffnung auf ein Leben bei Gott für alle Menschen sein will</i>	die Hoffnung auf die eigene Auferstehung bzw. den Widerspruch gegen die christliche Auferstehungshoffnung begründen können	unterschiedliche Hoffnungen auf ein Leben nach dem Tod miteinander vergleichen und sich im Dialog mit anderen eine eigene begründete Orientierung verschaffen können

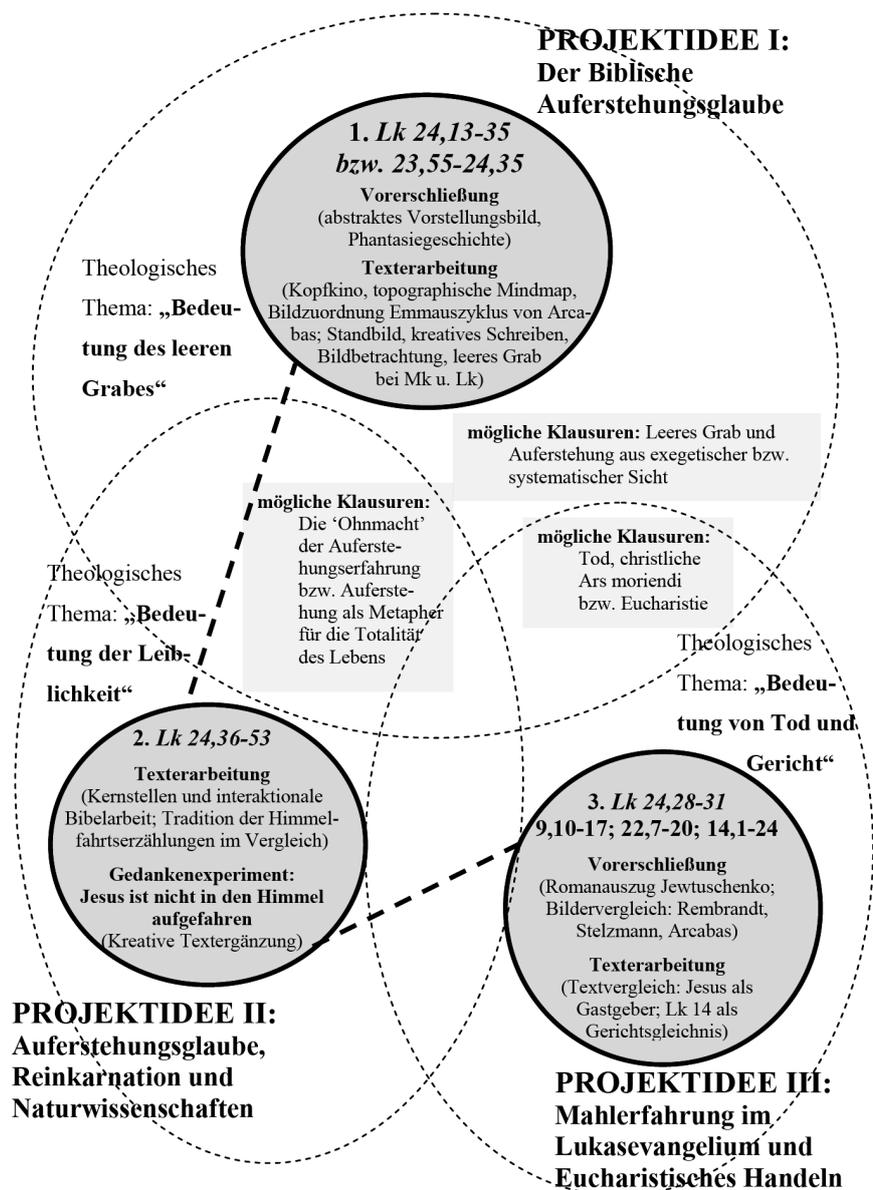
2.2.2 Planungsskizze: Drei Sequenzen einer Unterrichtsreihe

Aus den bisherigen Überlegungen resultiert nun eine Skizze zur Planung dreier Sequenzen einer Unterrichtsreihe, die jeweils ausgehend vom Ende des Lukasevangeliums zentrale Aspekte des christlichen Auferstehungsglaubens erschließen möchte. Dabei denken wir bezogen auf die Sekundarstufe I an Jugendliche ab der achten Jahrgangsstufe und bezogen auf die Sekundarstufe II an Jugendliche im Alter zwischen 16 und 18 Jahren.²²⁶ Das Unterrichtsmaterial wird gegebenenfalls in einer separaten Veröffentlichung dargeboten (vgl. Anm. 151).

Abbildung 17 gibt einen Überblick über die Struktur der gesamten Reihenplanung: Alle drei Sequenzen bestehen aus dem „Zellkern“ der jeweils behandelten biblischen Texte und weiteren innerhalb der „Zelle“ der jeweiligen Sequenz bearbeitbaren Fragestellungen. Dabei sind die „Zellmembranen“ der einzelnen Zell-Sequenzen immer auch durchlässig für Medien und Methoden anderer Sequenzen. Jede Sequenz ist mit einer Projektidee verbunden, die alternativ zur vorgestellten Sequenz bzw. im Anschluss an sie oder Teilen von ihr durchgeführt werden kann.

Zum Einstieg schlagen wir vor, dass die Schüler abstrakte Vorstellungsbilder zum Thema „Tod und Auferstehung“ malen. Bei dieser Methode geht es darum, sich selbst einen Zugang zu abstrakten Begriffen zu verschaffen, der durch die Nutzung der Bildsprache erfahrungsgemäß tiefer geht als das viel geübte Brainstorming: Ich zeichne auf der oberen Hälfte eines leeren Blattes mit Strichen, abstrakten Figuren, Farbflächen etc. spontan auf, was mir beim Denken an die abstrakten Begriffe in den Sinn kommt. In einem zweiten Schritt schreibe ich unter die Zeichnung, welche Gedanken ich mit ihr verbinde.²²⁷ Ein solcher Einstieg erfüllt zwei zentrale didaktische Funktionen: Er erlaubt es erstens wahrzunehmen, welche Vorstellungen die Schülerinnen haben, an die im späteren Unterricht immer wieder angeknüpft

Abbildung 17: Aufbau der drei Sequenzen für die Sekundarstufen und für die Erwachsenenbildung



werden kann. Und zweitens entwickelt er aus dem Diskurs über die in der Regel höchst unterschiedlichen Vorstellungen die Fragestellung als eine konkrete motivierende Anforderung für die Schüler: Welche eschatologischen Vorstellungen kann ich begründet vertreten, in welcher Beziehung stehen sie zu christlichen (lukanischen) Vorstellungen und welche Konsequenzen haben diese Ideen für mein Leben?

Eine erste zentrale Sequenz widmet sich der *Emmausgeschichte*. Wir schlagen vor, sie zusammen mit der Leere-Grab-Tradition zu bearbeiten, deren theologische Bedeutung herausgearbeitet wird, denken gleichzeitig aber auch an eine verkürzte Alternative, die sich nur auf die Emmauserzählung konzentriert und spezielle Aufträge für die Sekundarstufe I bereit hält. Der theologische Schwerpunkt liegt hier auf einem angemessenen Verständnis des leeren Grabes als Symbol dafür, dass angesichts der Auferstehung Jesu ein Ort der Trauer nicht mehr nötig ist (die obere Zelle).

Die zweite Sequenz vertieft die Auferstehungsbotschaft nach Lukas, indem sie auf die *Nachgeschichte* der Emmauserzählung eingeht und dabei theologisch vor allem die Leiblichkeit der Auferstehung bedenkt (die Zelle unten links).

Die dritte Sequenz greift dann, ausgehend von der Mahlszene der Emmausgeschichte, zurück auf die *Mahltheologie im Lukasevangelium* und vertieft theologisch die Geheimnisse des Todes und des Gerichts (die Zelle unten rechts).

Da es im kompetenzorientierten Unterricht nicht um „kurzfristige Lernleistungen, sondern um nachhaltige Lernprozesse“ geht, wird in der Abfolge der drei Sequenzen ein besonderer Wert auf „einübende und wiederholende Vernetzung von Wissen und Verankerung von Fähigkeiten“ gelegt. Die konkreten Lernprozesse sind „im Sinne ku-

mulativen Lernens“ angelegt, damit die Lernergebnisse auch nachhaltig verinnerlicht werden können.²²⁸

Vom Umfang her reicht das Material aus, um eine Halbjahresreihe zu gestalten, so dass im Regelfall immer eine Auswahl nötig sein wird, die je nach Schwerpunktsetzung des Lehrenden bzw. den Interessen der Lerngruppe und dem Zeitbudget didaktisch zu begründen ist. So können beispielsweise die zweite und/oder dritte Sequenz ausgelassen werden, oder es werden in erster Linie die biblischen Texte, die ‘Zellkerne’ bearbeitet.

2.2.3 Planungsreflexion: Was bringt die Kompetenzorientierung?

Schon bei der Analyse der Emmausgeschichte als didaktische Situation (s. o. 1.2) wurde auf die Grenzen der Unterrichtsplanung hingewiesen: Die Emmausjünger konnten ihre Erfahrung mit Jesus als dem Auferstandenen nicht planen, und doch hat diese Erfahrung ihr Leben verändert, weil sie gelernt haben, das Todesgeschick Jesu neu zu deuten. Ähnlich ist es auch die je neu sich im Unterrichtsgeschehen konstituierende didaktische Situation, die bei entsprechender Offenheit der Lehrer deren eigene Planung auch über den Haufen werfen darf und sogar sollte. Die Kunst des Unterrichtens besteht dann darin, in den Äußerungen einzelner Schüler das Potential wahrzunehmen, durch sie eine ganze Lerngruppe zu perturbieren und mit ihr die didaktische Situation zu explorieren, so dass sich die Schülerinnen von ihren Bedürfnissen her selbst zu Lernprozessen motivieren, die zuvor möglicherweise gar nicht im Blickpunkt der Lehrerin standen.²²⁹ Als Ziel der Kompetenzorientierung kann es daher gelten, diese Perspektive der Schülerbedürfnisse nicht bloß mehr oder weniger zufällig entstehen zu lassen, sondern sie als Handlungsstruktur des Unterrichts pädagogisch zu be-

gründen.²³⁰ „Statt von der Sachlogik eines Faches muss viel stärker von der Handlungslogik in“ Bezug auf bestimmte Herausforderungen her gedacht werden. Mit anderen Worten: Die Fähigkeit zur Problembewältigung sollte den Aufbau von Zielen und Lehrplänen strukturieren, die Handlungsorientierung bereits die Lernsituationen bestimmen.“²³¹

Ausgehend von Lernsituationen in Bezug auf das Thema ‘Auferstehung’ werden nun Probleme mit der Kompetenzorientierung reflektiert: Zu Beginn steht der Kummer um den Verlust der Offenheit solchen Lernsituationen gegenüber, zum einen bezogen auf die je komplexere Wirklichkeit unausrechenbaren Schülerhandelns, zum anderen auf eine Verkomplizierung der Terminologie, die eine offene Aufmerksamkeit der Lehrerinnen möglicherweise eher erschwert als ausbildet (2.2.3.1). Darauf folgt eine Reflexion der Angst vor Überforderung durch eine Standardisierung, die einerseits Lehrer und Schülerinnen unter einen ständigen Zugzwang zu setzen drohe und andererseits den Religionsunterricht, sofern sich seine Ziele zu einem gewissen Teil als nicht messbar erweisen, in seiner Eigenart verfehle (2.2.3.2). Das führt drittens zu einer Diskussion der Sorge um eine Inhaltsvergessenheit, insofern das Schielen auf ‘learning outcomes’ die Wahrheitsansprüche der konkreten Religion unterschläge und ihre den Lernern fremde Traditionen verdunsten ließe (2.2.3.3).

2.2.3.1 Verlust von Offenheit?

Die Kompetenzmodellierung mit ihrer Unterscheidung von drei Kompetenzniveaus (vgl. Abbildung 16) birgt wie früher die Lernzieltaxonomie die Gefahr, über einer detaillierten Planung die Offenheit für die unplanbaren faktischen Lernprozesse der Teilnehmer einer konkreten Lerngruppe zu verlieren (s. o. 2.1.3). Was ist, wenn eine Schülerin durch eine intelligente Frage ein solches Raster sprengt? Ist überhaupt

jeder Lehrer in der Lage, die Sprengkraft von so mancher Schülerfrage wahrzunehmen? Hier wird deutlich, dass jede Kompetenzplanung nur ein Modell darstellt, das mögliche Lernergebnisse als Wirklichkeit konstruiert, die sich aber immer als komplexer erweist. Der Widerstand gegen die Kompetenzorientierung rührt vielfach daher, dass sie von oben herab „normativ-deduktiv“ verordnet erscheint. Aus dem Blick gerät dadurch die notwendige, unabschließbare Aufgabe, die bildungspolitisch vorgeschlagene Kompetenzmodellierung zu dynamisieren, indem sie von unten her „autonom-induktiv“ den jeweiligen didaktischen Situationen angepasst werden.²³² Mit ähnlicher Stoßrichtung betonte Heinrich Roth bereits 1969 im Blick auf die „Lernziele“ die Notwendigkeit, im Zusammenwirken von Staat, Gesellschaft und Wissenschaft einerseits sowie von Lehrenden und Lernenden andererseits „Lernziele aufzustellen, zu begründen und ständig zu revidieren“.²³³

Es mag auch sein, dass unser aus der Elementarisierungsdidaktik entwickeltes Modell bereits zu komplex ist, so dass es die Aufmerksamkeit der Lehrerinnen zu stark bindet und damit von dem eigentlichen Unterrichtsprozess ablenkt. Demgegenüber stehen aber die zum großen Teil offen formulierten Kompetenzen, die beispielsweise formale Operationen beschreiben: Wenn etwa im religionspädagogischen Bereich die Kompetenz der Schülerinnen darin besteht, ihre eigenen Zugänge zur Auferstehungsbotschaft zu benennen und zu reflektieren, dann sind diese Zugänge inhaltlich nicht festgelegt. Beim Lernarrangement wird daher darauf geachtet, offene Aufgaben zu formulieren, die es den individuellen Schülerpersönlichkeiten erlauben, einen solchen Zugang wahrzunehmen bzw. allererst zu finden (etwa durch das Anfertigen abstrakter Vorstellungsbilder oder topographischer Mindmaps, durch die Vergegenwärtigung von Konstellationen und Entwicklungen in Standbildern etc.). Hier wäre anzuknüpfen an die Unterscheidung des Pädagogen Dieter-Jürgen Löwisch zwischen Kompetenzen ersten Gra-

des, die auf ein Bewältigungskönnen zielen, und Kompetenzen zweiten Grades, die das Bewältigungsbewusstsein schärfen.²³⁴ Die Kompetenzen des religionspädagogischen Bereichs wären demnach als Kompetenzen zweiten Grades zu betrachten; inwiefern unsere Rede von Kompetenzen im existentiell-religiösen Bereichs die von Monika Jakobs ins Spiel gebrachte „spirituelle Kompetenz“ beinhaltet und in gewisser Weise einen dritten Kompetenzgrad im Auge hat, wäre eine offene Forschungsfrage, die hier nicht weiter verfolgt werden kann.²³⁵

2.2.3.2 Überforderung durch Standardisierung?

Auch mag es sein, dass sich Lehrerinnen überfordert fühlen, insofern sie vielleicht festzustellen meinen, dass sie bei vielen ihrer Schüler noch nicht einmal den Mindeststandard erreicht haben. Insofern kann die Formulierung von Kompetenzen als ‘learning-outcomes’ auch einen Leistungsdruck erzeugen, der Versagensängste auslöst und dadurch die eigene kreative Freiheit im Unterrichten lähmt. Schließlich ist mit Folkert Doedens aus seiner Erfahrung in Lehrerfortbildungen darauf hinzuweisen dass „auch viele fachlich qualifizierte Religionslehrerinnen und -lehrer ... die Forderung nach Kompetenzorientierung ihres Unterrichts“ ablehnen: „Sie sind für einen Unterricht ausgebildet worden, der auf ein wissenschaftsorientiertes Verstehen der religiösen Traditionen und eine differenzierte Auseinandersetzung mit den Themen und Inhalten des Religionsunterrichts zielt. Kompetenzorientierung ist gegenüber diesem Unterrichtsverständnis ein Paradigmenwechsel. Alle professionellen Routinen, die für das ‘Überleben’ einer Lehrkraft im Schulalltag unabdingbar sind, werden damit – so zumindest erscheint es vielen Kolleginnen und Kollegen – in Frage gestellt.“²³⁶ Wie wir besonders im Blick auf die elementaren Lernformen und die Methodenkompetenz zeigen konnten, vermeidet der Kompetenzbegriff durch seine Verbindung mit emotionalen, volitionalen und pragmatischen Dimensionen die Reduktion auf die kognitive Dimensi-

on des Lernens (s. o. 1.3.3; 2.1.1; 2.1.2). Zwar mag der Kompetenzbegriff durch diese Multidimensionalität bei einigen den Anschein wecken, die Schule in ihren Möglichkeiten zu überfordern, aber er erlaubt auf der anderen Seite eine gezielte Diagnose und Förderung der individuellen Schülerpersönlichkeiten: „Jedes Kind soll so unterstützt werden, dass es sein eigenes Lernpotenzial so weit wie möglich entwickeln und für den Erwerb fachlicher und überfachlicher Kompetenzen ausschöpfen kann.“²³⁷

Andreas Feindt weist auf die Schwierigkeiten hin, das Paradigma der Kompetenzorientierung für Religionslehrer fruchtbar zu machen. Aus den Erfahrungen mit einem erfolgreichen, aber sehr umfangreichen Fortbildungsprojekt erscheint eine strukturierte Fortbildung über mindestens drei Seminartage nötig, um die Arbeit an kompetenzorientierten Unterrichtssequenzen theoretisch zu begleiten und durch die Reflexion zweier Praxisphasen für den Unterrichtsalltag zu festigen.²³⁸ Dabei ist es wichtig, möglichst konkret Kompetenzen formulieren zu lernen, die als Tätigkeiten von Schülerinnen beobachtet werden können. Durch eine präzise Formulierung der ‘learning outcomes’ werden die Unterrichtsziele sowohl für Lehrerinnen wie Schüler transparenter und der Erfolg oder Misserfolg des Unterrichts schneller sichtbar. In diesem Sinne verstehen wir unsere Kompetenzmodellierung nur als einen Vorschlag, der es Lehrkräften erleichtern mag, eigene Formulierungen für konkrete Lerngruppen zu finden, die dann sicher noch präziser sind.

Die benannten Gefahren (s. auch 2.1.3) fasst Rudolf Englert bezogen auf den Religionsunterricht in prägnanten Anfragen zusammen: „Steht nicht die verbindliche Festlegung von Regelstandards, die von möglichst allen Schüler/innen zu erreichen sind, in einer starken Spannung zur Multidirektionalität religiöser Lernwege? Gibt es nicht eine ganze Reihe von Kompetenzen, die für das Voranschreiten religiöser Bil-

dungsprozesse zwar unbestritten wichtig sind, sich einer Messbarkeit durch standardisierte Verfahren aber weitgehend entziehen? Und werden nicht eben diese Kompetenzen durch ein so stark evaluationsorientiertes Bildungskonzept zwangsläufig an den Rand gedrängt werden? Was ist beispielsweise mit Kompetenzen wie religiöse Sensibilität, prosoziales Empfinden oder ethische Handlungsbereitschaft? Wird damit ein um kritische Nachdenklichkeit bemühter Religionsunterricht am Ende mehr und mehr auf eine Sachkunde 'Religion' reduziert?²³⁹

Andererseits dürfen die kritischen Nachfragen nicht die Chancen verdecken, die eine Arbeit an Bildungsstandards ‚Religion‘ für eine Klärung des im Religionsunterricht Erreichbaren eröffnet: „Was der Religionsunterricht leisten soll, wird nicht mehr nur in postulativer Sprache beschworen, sondern in konkreten und letztlich auch überprüfbaren Erwartungen formuliert. Dies zwingt zu einer genaueren Analyse religionsunterrichtlicher Lehr- und Lernprozesse und zu einer eingehenderen Erforschung der für die religiöse Kompetenzentwicklung heutiger Heranwachsender entscheidenden Voraussetzungen, Ressourcen und didaktischen Strategien. Von daher tut sich der Religionsdidaktik mit der Arbeit an Bildungsstandards ein fruchtbarer Moment auf, den es für die Entwicklung des Faches zu nutzen gilt.“²⁴⁰ In diesem Sinne scheinen die Möglichkeiten, durch Kompetenzorientierung den Religionsunterricht in seiner Qualität zu verbessern, doch so gravierend, dass der Ansatz weiter verfolgt werden sollte (wozu es aufgrund der momentanen bildungspolitischen Entscheidungen zur Zeit auch keine Alternativen zu geben scheint). Besonders über die mit der Kompetenzorientierung verbundene Erhöhung religionspädagogischer Reflexivität, die das Bewusstsein um Grenzen des didaktisch Plan- und Machbaren schärft, scheint es uns auch möglich, die angesprochenen Gefahren zu vermeiden.

2.2.3.3 Verdunstung der Inhalte?

Die Kritik, dass die inhaltlich-curriculare Dimension unter der Fokussierung auf die Subjekte des Lernens verloren zu gehen drohe, kann jeweils nur durch die konkrete Unterrichtsplanung bzw. eine Dokumentation der Durchführung von Unterricht, besonders auch an seinen Ergebnissen etwa in der Analyse von Schülerarbeiten, abgewehrt werden. Das von uns in enger Anlehnung an die Elementarisierungsdidaktik vorgeschlagene Kompetenzmodell wird jedenfalls den Anforderungen vom Ansatz her gerecht, die Doedens bündig formuliert hat: „Wenn es nicht zu einem nur funktional auf den Kompetenzerwerb und auf die Lebenssituationen bezogenen Umgang mit den zentralen Elementen der religiösen Traditionen kommen soll, dann ist dialektisch verschränkt mit der kompetenzorientierten Fragehinsicht zugleich zu klären, welche spezifischen Perspektiven die zentralen Elemente der religiösen Traditionen sowie die Ergebnisse und Methoden der Theologie und Religionswissenschaft in die Auseinandersetzung mit und für das Handeln in Lebenssituationen einbringen. In der didaktischen Analyse muss deshalb auch reflektiert werden, welche lebensweltlichen Erfahrungen und Probleme besonders geeignet sind, das kritische und lebensförderliche Potential der Geschichten, Symbole und Weisungen der Religionen bzw. das aufklärende Potential der relevanten Wissenschaften wirkungsvoll zur Geltung zu bringen. Im Mittelpunkt der Unterrichtsvorbereitung für einen kompetenzorientierten Religionsunterricht muss also die didaktische Reflexion einerseits der individuellen und gesellschaftlichen Lebenssituationen der Kinder und Jugendlichen sowie andererseits der spezifischen inhaltlichen Belange der Domäne Religion stehen, auf deren Basis die Kompetenzförderung der Schülerinnen und Schüler im Rahmen einer Unterrichtseinheit bzw. im Curriculum eines Jahrgangs oder Schulstufe zu planen ist.“²⁴¹

Doedens stellt unter dieser Maßgabe das Kompetenzmodell des Comenius-Instituts vor, das neben der subjektiven Religion und der christlichen Religion, die in unserem Unterrichtsbeispiel zum lukanischen Auferstehungsverständnis für die Planung zentral waren, auch noch die Dimensionen der anderen Religionen/Weltanschauungen sowie der Religion als gesellschaftliches Phänomen beachtet.²⁴² Diese Dimensionen wären für eine Fortführung der Unterrichtsreihe sicher noch zu berücksichtigen, indem beispielsweise die eschatologischen Vorstellungen anderer Religionen bearbeitet würden.²⁴³

Der Verweis auf „komplementäre Reflexionsgänge“, mit dem Bernd Schröder seinen Abgleich von Gütekriterien und Kompetenzorientierung des Religionsunterrichts abschließt, bleibt sinnvoll, selbst wenn wir auch die „weiteren Qualitätskriterien“ sowie besonders den Bildungsbegriff zugunsten des ursprünglich weit gefassten Kompetenzbegriffs (Heinrich Roth) enger aneinander gebunden sehen: „In jedem Fall bleibt Kompetenzorientierung als Wegweisung zu gutem Religionsunterricht auf das Gefüge weiterer Qualitätskriterien sowie auf mindestens zwei komplementäre Reflexionsgänge verwiesen: auf die Frage nach elementaren Inhalten des Faches sowie auf die Prüfung unterrichtlichen Handelns und religionsdidaktischer Reflexion anhand von Bildung als regulativer Idee.“²⁴⁴

Dass sich darüber hinaus konfessionell-theistischer Religionsunterricht, sei er nun orthodox, katholisch, evangelisch, jüdisch oder muslimisch, nicht in Kompetenzorientierung erschöpft, wird schon von seinem zentralen Gegenstand her deutlich: „Gott“. Der Glaube an Gott etwa ist keine Kompetenz, die sich in Erwartungen oder Modellierungen didaktisieren ließe. Insofern kann es auch nicht das Ziel des Religionsunterrichts sein, einen solchen Glauben zu erzeugen. Gleichwohl prägen Glaube und Zweifel des Religionslehrers in didaktischer Reflektiertheit seinen Unterricht, gehen Glaubenserfahrungen der

Schülerinnen implizit oder explizit in den religionsunterrichtlichen Diskurs ein. Die Schüler können lernen, sich zu ihrem Glauben oder Nicht-Glauben zu verhalten und ihre positive Religionsfreiheit bewusster auszuüben.²⁴⁵ Im postsäkularen Zeitalter zeigt der Religionsunterricht Beispiele, wie man religiös damit umgehen kann, dass es „technisch Unableitbares, ökonomisch Unverrechenbares und politisch Unverfügbares“ gibt.²⁴⁶ Und so kann sich der Erfolg eines Religionsunterrichts auch gerade in dem zeigen, was jeder Kompetenzmessung entgeht, weil der in Freiheit entdeckte und ausgeübte Glaube in seinen positiven Wirkungen nicht kausal von irgendwoher abgeleitet oder antizipiert werden kann – außer von der freien Gnade Gottes selbst, die sich wiederum jeglicher Verfügung entzieht.

Und wäre nicht auch umgekehrt denkbar, dass positive Kompetenzmessungen Resultat einer verkrampften, einseitig auf Messbares hin angelegten Unterrichtsführung sind, die Schüler in die Schemata ihrer Kompetenzerwartungen presst? Um solches zu verhindern, müssen Kompetenzen für den Religionsunterricht zugleich präzise formuliert sein und den Schülerinnen einen Freiraum kreativer Entfaltung lassen. Der Begriff der Bildung ist hier zentral, denn er schließt die Kompetenzentwicklung als ein genuin pädagogisches Erfordernis ein: Wie geleite ich als Lehrer meine Schüler von einer Kompetenzstufe auf die nächste höhere, von reproduktiven über reorganisierende zu transformierenden Aufgabenstellungen – und das in jeder Altersstufe? Die Voraussetzung dafür ist zunächst eine genaue Wahrnehmung der Kompetenzen, die meine Schülerinnen bereits erreicht haben. Darum geht es im folgenden dritten Teil: Zu bemerken, wie Grundschulkinder die Emmausgeschichte theologisch denken und von ihren Kompetenzen her Entwicklungsperspektiven aufzuzeigen. Auf der Grundlage des Gesprächs mit den Kindern zeigt sich die Angemessenheit bzw. Unangemessenheit von Kompetenzformulierungen.

Anmerkungen

- ¹ Bovon, F.: Das Evangelium nach Lukas 4. Bd. Lk 19,28-24,53, Neukirchen 2009 (EKK III/4) 517f.
- ² Löning, K.: Das Geschichtswerk des Lukas, Bd. I: Israels Hoffnung und Gottes Geheimnisse, Stuttgart 1997, 11.
- ³ Ebd.
- ⁴ Frankemölle, H.: Matthäus-Kommentar I, Düsseldorf 1994, 44.
- ⁵ Iersel, Bas van: Markus-Kommentar, Düsseldorf 1993, 56.
- ⁶ Dillmann, R.: Das Lukasevangelium als Tendenzschrift, Leserlenkung und Leseintention im Lk 1,1-4, in: BZ 38 (1994) 86-93.
- ⁷ Iser, W.: Der implizite Leser. Kommunikationsformen des Romans von Bunyau bis Beckett, München, zweite Aufl. 1979, 8f.
- ⁸ Hengel, M.: Probleme des Markusevangeliums, in: Stuhlmacher, P.: Das Evangelium und die Evangelien, Tübingen 1983 (WUNT I/28) 224.
- ⁹ Frickenschmidt, D.: Evangelium als Biographie. Die vier Evangelien im Rahmen antiker Erzählkunst, Tübingen 1997 (TANZ 22).
- ¹⁰ Ebd. 37.
- ¹¹ Zum Folgenden: Reil, E.: Aurelius Augustinus, De catechizandis rudibus. Ein religionsdidaktisches Konzept, St. Ottilien 1989, 101-112.
- ¹² Riesner, R.: Jesus als Lehrer. Eine Untersuchung zum Ursprung der Evangelien-Überlieferung, Tübingen 1981, dritte Aufl. 1988 (WUNT II/7) 491-494.
- ¹³ Löning, K. 25.
- ¹⁴ Ebd. 24.
- ¹⁵ Mogstadt, S. D.: Erfahrungen und Identifikation mit der Bibel. Erzählungen der Bibel als Theologie und Literatur, in: Becker, U./Scheilke, Chr. (Hg.): Aneignung und Vermittlung. Beiträge zu Theorie und Praxis einer religionspädagogischen Hermeneutik, Gütersloh 1995, 221-238, 229.
- ¹⁶ Theißen, G./Merz, A.: Der historische Jesus. Ein Lehrbuch, 2. durchgesehene Auflage, Göttingen 1997, 296.308.
- ¹⁷ Kuschel, K.-J.: Im Spiegel der Dichter: Mensch, Gott und Jesus in der Literatur des 20. Jahrhunderts, Düsseldorf 2000, 450.
- ¹⁸ Ebd. 449-452.
- ¹⁹ Ebd. 452.
- ²⁰ Wengst, K.: Ostern – Ein wirkliches Gleichnis, eine wahre Geschichte. Zum neutestamentlichen Zeugnis von der Auferweckung Jesu, Bochum 1990, 48.
- ²¹ Schneider, G.: Das Evangelium nach Lukas, Würzburg 1977 (ÖTK NT Bd. 3) 389.

- 22 Göllner, R.: Der „Weg christlichen Glaubens“, in: Der dreieine Gott und die eine Menschheit (FS Hemmerle) Freiburg-Basel-Wien 1989, 201.
- 23 Hauck, F./Schulz, S.: Art. ‘poreuomai’, in: ThWNT VI (1956) 566-579.
- 24 Nötscher, F.: Gottes- und Menschenwege in der Bibel und im Quamran, Bochum 1958, 99.
- 25 Göllner 1989, 215.
- 26 Grözinger, A.: Praktische Theologie und Ästhetik. Ein Beitrag zur Grundlegung der Praktischen Theologie, 2. durchges. Aufl. München 1991, 100.
- 27 Löning. 1997, 37 f.
- 28 Kremer, J.: Die Osterevangelien. Geschichten um Geschichte, Stuttgart ²1981, 128 f.
- 29 Busse, U.: Die Wunder des Propheten Jesus: Die Rezeption, Komposition und Interpretation der Wundertradition im Evangelium des Lukas, Stuttgart 1977, 412.
- 30 Ebd. 388.
- 31 Ernst, J.: Lukas, Ein theologisches Portrait, Düsseldorf 1985, 109.
- 32 Busse, 401 f.
- 33 Göllner, R./Kalloch, C.: Die hermeneutische Funktion des Mahles. Die unterrichtliche Erschließung der Emmausgeschichte für ein 4. Schuljahr, in: KatBl 109 (1984) 693-706, 696.
- 34 Gnilka, J.: Das Evangelium nach Markus, Zürich u. a. 1979 (EKK II/2) 342.
- 35 Frickenschmidt. 341.
- 36 Ebd. 342.
- 37 Kittel, G.: Befreit aus dem Rachen des Todes. Tod und Todesüberwindung im Alten und Neuen Testament, Göttingen 1999, 111 f.
- 38 Ebd. 124 f.
- 39 Ebd. 127 f.
- 40 Ebd. 129, mit Verweis auf: Janowski, B.: Rettungsgewissheit und Epiphanie des Heils. Das Motiv der Hilfe Gottes „am Morgen“ im Alten Orient und im AT, Neukirchen-Vluyn 1989 (WMANT 59), und auf: Pesch, R.: Das Markusevangelium II, Freiburg-Basel-Wien 1977 (HThK) 531.
- 41 Dies. 190.
- 42 Thomas, G.: ‘Er ist nicht hier’. Die Rede vom leeren Grab als Zeichen der neuen Schöpfung; in: Eckstein, H.-J./Welker, M. (Hg.): Die Wirklichkeit der Auferstehung, Neukirchen-Vluyn 2002, 183-220, 204.
- 43 Bösen, W.: Auferweckt gemäß der Schrift. Das biblische Fundament des Osterglaubens, Freiburg i. Br. 2006, 194.
- 44 Dalferth, I. U.: Volles Grab, leerer Glaube? In: Eckstein, H.-J./Welker, M. (Hg.): Die Wirklichkeit der Auferstehung, Neukirchen-Vluyn 2002, 277-309, 305.
- 45 Bösen 2006, 194.

- ⁴⁶ Löning, 39.
- ⁴⁷ Ebd.
- ⁴⁸ Wiefel, W.: Das Evangelium nach Lukas, Berlin 1. Aufl. der Neubearbeitung 1989, 411 (Theologischer Handkommentar zum NT. III).
- ⁴⁹ Ebd.
- ⁵⁰ Zum Folgenden: Schneider, G.: Das Evangelium nach Lukas, Gütersloh 1977, 503-505: Exkurs „Verheißung und Schriftefüllung“ (ÖTK); Ders.: Schrift und Tradition in der theologischen Neuinterpretation der lukanischen Schriften, in: Bibel und Kirche 34 (1979) 113-115; Ernst, J.: Schriftauslegung und Auferstehungsglaube bei Lukas, in: Theologie und Glaube 70 (1970) 306-374; Riesner 1981/1988.
- ⁵¹ Schneider 1979, 113.
- ⁵² Löning, 26.
- ⁵³ Dillmann, R./Paz, C. M.: Das Lukas-Evangelium. Ein Kommentar für die Praxis, Stuttgart 2000, 424.
- ⁵⁴ Thomas, 196.
- ⁵⁵ Grözinger, 101f.
- ⁵⁶ Wanke, S.: Die Emmauserzählung, Leipzig 1973, 125.
- ⁵⁷ Göllner, R.: Was heißt existentielle Schriftauslegung, in: LebKat 20 (1998) 6-11, 10.
- ⁵⁸ Wanke, 41.54.
- ⁵⁹ Ebner, M.: Die Mähler Jesu im Kontext der Gleichnisse von Säen und Ernten, Brotbacken und Schenken, Einladen und Feiern, in: Bibel und Kirche 57 (2002) 8-14, 12.
- ⁶⁰ Zum Folgenden s. Klauck, H.-J.: Leib Christi – Das Mahl des Herrn in 1 Kor 10-12, in: Bibel und Kirche 57 (2002) 15-21; Ders.: Der Gottesdienst in der Gemeinde von Korinth, in: Ders.: Gemeinde – Amt – Sakrament. Neutestamentliche Perspektiven, Würzburg 1989, 46-58; Ders.: Die antiken Mysterienkulte und das Christentum – Anknüpfung und Widerspruch, in: Zeitschrift für Missionswissenschaft und Religionswissenschaft 86 (2002) 3-25.
- ⁶¹ Klauck, H.-J. 2002 (antike Mysterienkulte) 22 f.
- ⁶² Klauck, H.-J. 2002 (Leib Christi) 17.
- ⁶³ Ebd.
- ⁶⁴ Ulansey, D.: Die Ursprünge des Mithraskults. Kosmologie und Erlösung in der Antike, Darmstadt 1989. 77.
- ⁶⁵ Klauck, H.-J. 2002 (antike Mysterienkulte) 12.
- ⁶⁶ Klauck, H.-J. 2002 (Leib Christi) 18.
- ⁶⁷ Ebd.
- ⁶⁸ Vgl. Becker, J.: Jesus von Nazaret, Berlin - New York 1996, 194-196. 201.

- 69 Zum Folgenden vgl. Bösen, W.: Jesumahl, eucharistisches Mahl, Endzeitmahl. Ein Beitrag zur Theologie des Lukas. Stuttgart 1980. 89-117.
- 70 Ebd. 90.
- 71 Ebd. 91.
- 72 Ebd. 88. Schema wurde ergänzt.
- 73 Vgl. ebd. 202.
- 74 Bovon, F.: Das Evangelium nach Lukas 2. Bd. Lk 9,51-14,35, Neukirchen 1996 (EKK III/2) 480.
- 75 Ebd. 492.
- 76 Becker, 204.
- 77 Bovon, 493 f.
- 78 Becker, 206.
- 79 Ebd.
- 80 Bovon, 514 f.
- 81 Ebd. 515.
- 82 Ebd. 510f.
- 83 Zum Folgenden vgl. Becker, 40-52.
- 84 Becker, 50f.
- 85 Ebd. 93.
- 86 Ebd. 94.
- 87 Ebd. 193.
- 88 Ebd. 446.
- 89 Vgl. Theißen/Merz, 374.
- 90 Ernst, J.: Das Evangelium nach Lukas, Regensburg 1976, 581.
- 91 Ebd. 582f.
- 92 Schneider 1977, 444.
- 93 Theißen/Merz, 382.
- 94 Werner, W.: Das Buch Jeremia. Kapitel 25,15-52, Stuttgart 2003 (Neuer Stuttgarter Kommentar – Altes Testament 19/2) 71.
- 95 Ebd. 75.
- 96 Theißen/Merz, 384f.
- 97 Klauck, H.-J.: Herrenmahl und christlicher Kult. Eine religionsgeschichtliche Untersuchung zum 1. Korintherbrief, Münster 1982, 367-369.
- 98 Ebd. 370.
- 99 Ebd.
- 100 Welker, M.: Was geht vor beim Abendmahl? Ostfildern 1999, 56.
- 101 Ebd. 57.

- ¹⁰² S. o. Kapitel 2.3.
- ¹⁰³ Göllner/Kalloch, 696 mit Verweis auf: Pesch, R.: Zwischen Karfreitag und Ostern. Die Umkehr der Jünger Jesu, Zürich-Einsiedeln-Köln 1983.
- ¹⁰⁴ Wanke, 41.
- ¹⁰⁵ Zehrer, F.: Gedanken zum Jerusalem-Motiv im Lukasevangelium, in: Bauer, J. B./Merböck, J. (Hg.): Memoria Jerusalem, Graz 1977 (FS F. Sauer) 117-127.
- ¹⁰⁶ Diefenbach, M.: Die Komposition des Lukasevangeliums unter Berücksichtigung antiker Rhetorikelemente, Frankfurt 1993, 165.
- ¹⁰⁷ Ebd. 167.
- ¹⁰⁸ Klauck, H.-J.: Die Hl. Stadt Jerusalem bei Philo und Lukas, in: Ders. 1989, 101-129, 126-128.
- ¹⁰⁹ Diefenbach, 167.
- ¹¹⁰ Vgl. Hübenthal, S.: Luke 24:13-35 and Social Memory in Luke, in: Hatina, Tom (Hg.), Biblical Interpretation in Early Christian Gospels Volume 3: The Gospel of Luke. London 2010, 85-95.
- ¹¹¹ Eckstein, H.-J.: Die Wirklichkeit der Auferstehung Jesu, in: Eckstein, H.-J./Welker, M.: Die Wirklichkeit der Auferstehung, Neukirchen-Vluyn 2002. 4.
- ¹¹² Dalferth, 303.
- ¹¹³ Eckstein, 6f. Die griechischen Schriftzeichen des Zitats wurden transkribiert.
- ¹¹⁴ Ebd. 12.
- ¹¹⁵ Theißen/Merz, 484.
- ¹¹⁶ Ebd. 485f.
- ¹¹⁷ Eckstein, H.-J., 13f. Die griechischen Schriftzeichen des Zitats wurden transkribiert.
- ¹¹⁸ Göllner 1998, 9.
- ¹¹⁹ Eckstein, 15.
- ¹²⁰ Gegen Lüdemann, der hier der Tradition von D. F. Strauß wieder folgt: Lüdemann, G.: Die Auferstehung Jesu. Historie, Erfahrungen, Theologie, Neuausg. Stuttgart 1994, 63ff.113ff.
- ¹²¹ Eckstein, 17.
- ¹²² Ebd. 19.
- ¹²³ Ebd.
- ¹²⁴ Ebd. 21.
- ¹²⁵ Ebd. 25. Die griechischen Schriftzeichen des Zitats wurden transkribiert.
- ¹²⁶ Löning, 45.
- ¹²⁷ Ernst, 666.
- ¹²⁸ Vgl. Hoffmann, P.: Art. 'Auferstehung' II/1, in TRE IV, 503-505.
- ¹²⁹ Eckstein, 24, Anm. 113.

- ¹³⁰ Ebd. 25.
- ¹³¹ Vgl. Talbert, C. H.: Antidoketische Frontstellung der lukanischen Christologie, in: Braumann, G.: Das Lukas-Evangelium. Die Redaktions- und Kompositionsgeschichtliche Forschung, Darmstadt 1974 (WdF 280) 354-377.
- ¹³² Kremer, 146.
- ¹³³ Lohfink, G.: Die Himmelfahrt Jesu. Untersuchungen zu den Himmelfahrts- und Erhöhungstexten bei Lukas, München 1971, 172.
- ¹³⁴ Löning, 46.
- ¹³⁵ Ebd. 47.
- ¹³⁶ Ebd. 48.
- ¹³⁷ Ebd. 55.
- ¹³⁸ Ebd.
- ¹³⁹ Ebd. 56.
- ¹⁴⁰ Zum Folgenden vgl. Lohfink 1971; Kasper, W.: Christi Himmelfahrt – Geschichte und theologische Bedeutung, in: IkaZ 12 (1983) 205-218; Lehmann, K.: Das Geheimnis von Christi Himmelfahrt. Eine Neubesinnung auf ein vergessenes Fest, in: LebSeel 34 (1983) 24-29.
- ¹⁴¹ Lohfink, 164.
- ¹⁴² Ebd. 167.
- ¹⁴³ Ebd. 38.
- ¹⁴⁴ Ebd. 76.
- ¹⁴⁵ Ebd. 254.
- ¹⁴⁶ Ebd. 275.
- ¹⁴⁷ Ebd. 273.
- ¹⁴⁸ Schenke, L.: Die Urgemeinde. Geschichtliche und theologische Entwicklung, Stuttgart-Berlin-Köln 1990, 25.
- ¹⁴⁹ Welker, M.: Die Gegenwart des auferstandenen Christus als das Wesentliche des Christentums, in: W. Härle u. a. (Hg.): Nachdenken über das Wesen des Christentums. Gütersloh 2000, 97f.
- ¹⁵⁰ Ebd. 101.
- ¹⁵¹ Zur „Elementarisierung“ als „Unterrichtsprinzip“, das quer zu den didaktischen Konzeptionen am konkreten Arrangement des Unterrichts ausgerichtet ist, vgl. umfassend M. Schnitzler: Elementarisierung – Bedeutung eines Unterrichtsprinzips, Neukirchen/Vluyn 2007.
- ¹⁵² Geplant ist eine Veröffentlichung von Auszügen der unten dargestellten Unterrichtsskizze (Unterrichtsmaterialien mit didaktischen Hinweisen) im Auer-Verlag (Reihe: Unterrichtshilfen für die Sekundarstufe II). Ursprünglich war beabsichtigt, die Unterrichtsmaterialien im Anhang dieser Veröffentlichung zu liefern, das

war jedoch verlegerisch nicht möglich und erschien auch zu wenig zielgruppenspezifisch, was wir bedauern.

- ¹⁵³ F. Schweitzer: Elementarisierung im Religionsunterricht. Erfahrungen – Perspektiven – Beispiele, mit weiteren Beiträgen von Karl Ernst Nipkow, Albert Biesinger, Norbert Mette, Regine Froese, Oliver Kliss und Tobias Ziegler, Neukirchen-Vluyn 2003, 16.
- ¹⁵⁴ K. E. Nipkow: Rechtfertigung – elementarisierende Erschließung mit Jesus und Paulus, in: Schweitzer 2003, 115-132, 115.
- ¹⁵⁵ Ebd. 116. Zur Elementarisierung als einem religionsdidaktischen Ansatz, der hier nicht ausführlich diskutiert werden kann, vgl. F. Schweitzer 2003, 9-30 (Schweitzer stellt die fünf Dimensionen der Elementarisierung jeweils dar am Beispiel der unterrichtlichen Bearbeitung des Gleichnisses vom verlorenen Sohn und der sozia-
lethischen Herausforderung durch die Globalisierung). Zu einer ebenfalls mit Beispielen versehenen Darstellung aus katholischer Perspektive, die am „Korrelationsmodell ... im Sinne einer allgemeinen theologischen Hermeneutik festhält“ vgl. H. Mendl, Elementarisieren lernen, in: Jahrbuch der Religionspädagogik 18 (2002) 63-73 (Zitat: 63). Empfohlen sei die Darstellung der Elementarisierung als pädagogisches und religionsdidaktisches Unterrichtsprinzip durch Manfred Schnitzler (Schnitzler 2007).
- ¹⁵⁶ Zu einer genauen Analyse des Zusammenhangs von Methode, Inhalt und Ziel vgl. N. Brieden, Korrelative Religionsdidaktik und Kreatives Visualisieren, Bochum 2005, 172-220.
- ¹⁵⁷ Vgl. P. Müller u. a.: Die Gleichnisse Jesu: Ein Studien- und Arbeitsbuch für den Unterricht, Stuttgart 2002, 162-168.
- ¹⁵⁸ Zu einer genaueren Beschreibung der Methode, auch an konkreten Beispielen, vgl. N. Brieden 2005, bes. S. 607-612.
- ¹⁵⁹ Eine einfühlsame Interpretation der Emmausgeschichte als Beschreibung eines Trauerweges gibt M. Schibilsky: Trauerwege. Beratung für helfende Berufe, Düsseldorf, 6. Aufl. 2003, 147-155.
- ¹⁶⁰ Die Katechese Jesu ist hier nicht im Einzelnen ausgeführt, entspricht aber wohl der christlichen Methode der Schriftauslegung bis zur Aufklärung: Die Schriften des ersten Testaments werden allein aus der Perspektive des Glaubens gedeutet, dass in dem Menschen Jesus von Nazareth der verheißene Messias bereits erschienen ist.
- ¹⁶¹ Ebd. 66f.
- ¹⁶² Schnitzler 2007, 479, Herv. ebd.
- ¹⁶³ Wir verweisen nochmals auf die geplante Veröffentlichung von Unterrichtsmaterialien im Auer-Verlag (vgl. Anm. 152).
- ¹⁶⁴ Vgl. Elisabeth Schwarz: Die Entwicklung des kindlichen Sterblichkeitswissens. Gastvorlesung im Rahmen des Erasmus-DozentInnenaustausches an der Päd.

Hochschule Nagyörös/Ungarn (5.3.2002). Download von <http://www.rpi-loccum.de/schent.html#Download>; Aufruf vom 6.9.2008.

¹⁶⁵ Vgl. Hermann-Josef Wagener: Entwicklung lebendiger Religiosität. Die psychodynamische Basis religiöser Entwicklung – unter besonderer Berücksichtigung des Strukturgenetischen Ansatzes von Fritz Oser/Paul Gmünder, Ostfildern 2002, 155-157. Hermann-Josef Wagener hat in seiner Arbeit die Stufe 3 bei Oser/Gmünder in zwei unterschiedliche Stufenabfolgen 3a und 3b aufgeteilt und dadurch die Theorie wesentlich plausibler gemacht. Vgl. dazu und zu einer ausführlichen Darstellung und einer Diskussion der Chancen und Grenzen von Modellen religiöser Entwicklung Norbert Brieden: Gott – ein Problem menschlicher Entwicklung?, in: R. Göllner (Hg.): Das Ringen um Gott, Münster 2008, 135-174. 1984 haben Fritz Oser und Paul Gmünder (Der Mensch – Stufen seiner religiösen Entwicklung, Gütersloh, 4. Aufl. 1996), aufbauend auf die Erkenntnisse Piagets eine strukturgenetische Theorie der religiösen Urteilsentwicklung vorgelegt, die eine Unterscheidung in fünf Stufen vornimmt aufgrund des Wandels in der Beziehung des Menschen zum Ultimativen (Letztgültigen, 'Gott'). Die Entwicklung verlaufe im Idealfall von der absoluten Heteronomie (Stufe 1: einseitige Macht und Autorität Gottes – *deus ex machina*) über eine abgeschwächte Heteronomie (Stufe 2: Beeinflussbarkeit Gottes durch Riten, Erfüllungen, Gebete etc. – *do ut des*), eine absolute Autonomie (Stufe 3: Abtrennung Gottes vom genuin humanen Bereich – *Deismus, Atheismus*) und eine vermittelte Autonomie (Stufe 4: Annahme der von Gott geschaffenen Voraussetzungen aller menschlichen Möglichkeiten – *Apriorität*) zu einer religiösen Intersubjektivität (Stufe 5: Gott bildet in jedem Handeln Voraussetzung und Sinnggebung, wodurch gerade die höchste menschliche Autonomie gewährleistet wird – *Kommunikativität*). Die empirischen Ergebnisse zeigen einen klaren Alterstrend. Dieser stützt die Hypothese, eine *Entwicklung* des religiösen Denkens anzunehmen. Das Jugendalter ist in erster Linie durch die Stufe 3 charakterisiert, die durch ein hohes Bewusstsein der Differenz von Mensch und Gott geprägt ist (typisch: Deismus). Erst ab dem 14. Lebensjahr registrierten Oser und Gmünder auch wenige Antworten auf Stufe 4, die bis zur Postadoleszenz (20-25 Jahre) allerdings etwa ein Fünftel der Aussagen qualifizierten (vgl. Oser/Gmünder aaO. 175f). Im Alter von 11/12 waren ca. 25% der Antworten auf Stufe 3; ca. 65% auf Stufe 2 (*do ut des*) und 10% noch auf Stufe 1 (*deus ex machina*). Im Alter von 14/15 lag der Anteil der Stufe 3-Aussagen bereits bei 40% (Stufe 1 ca. 3%; Stufe 2 noch ca. 57%); bei den 17/18-Jährigen lagen Stufe 2- und Stufe 4-Antworten bei mehr als 10%, Antworten auf Stufe 3 machten ca. 75% aus; im Alter von 20-25 Jahren stieg der Anteil der Stufe 4-Aussagen auf ca. 20% an, ca. 80% entfiel auf Aussagen der Stufe 3. Für die Wahrnehmung der elementaren Zugänge Jugendlicher halten wir die strukturgenetisch ausgearbeitete Drei-Ebenen-Konstruktion einer heteronomen (Stufen 1 und 2), autonomen (Stufen 3a und 3b) und schließlich theonomen (Stufen 4 und 5) Gottesbeziehung für äußerst hilfreich, nicht nur zum Verständnis der unterschiedlichen Motivationen, aus denen heraus Menschen ihre vielfältigen Aussagen über Gott treffen, sondern auch als Hilfe zur Begleitung religiöser Lernpro-

zesse mit der begründeten Zielbestimmung, Räume zur Entwicklung theonomer Gottesverhältnisse zu eröffnen.

- ¹⁶⁶ Fred-Ole Sandt hat in einer empirischen Untersuchung u. a. die Frage gestellt, was Religiös-Sein bzw. Christ-Sein für die Jugendlichen auch jenseits kirchlicher und familiärer Bindungen bedeutet. Immerhin stufen sich etwa die Hälfte der Jugendlichen selbst als religiös ein; und es sind „insgesamt sehr wenige Jugendliche, die sich heute als explizit areligiös bezeichnen“ (Religiosität von Jugendlichen in der multikulturellen Gesellschaft. Eine qualitative Untersuchung zu atheistischen, christlichen, spiritualistischen und muslimischen Orientierungen, Münster 1996, 36-38). Das andere Ergebnis der 13. Shell Jugendstudie, wonach 57% der Jungen und 47% der Mädchen das Item „Ich bin nicht religiös“ mit „trifft sehr zu“ (25%) oder „trifft zu“ (27%) angekreuzt haben, ist vermutlich auf die unterschiedliche Fragestellung zurückzuführen. Es macht einen Unterschied, ob ich Religiosität für mich verneine oder Areligiosität bejahe. Erst letzteres würde wohl die Interpretation von Werner Fuchs-Heinritz zulassen, „daß man sich für religiöse Erfahrungen nicht aufschließen will bzw. daß man die Religion als unnötig für die eigene Lebensführung ansieht“ (Religion, in: Deutsche Shell (Hg.): Jugend 2000, Band 1, Gesamtkonzeption und Koordination: A. Fischer/Y. Fritzsche/W. Fuchs-Heinritz/R. Münchmeier, Opladen 2000, 157-180, 173). Sich selbst als ‚nicht-religiös‘ zu bezeichnen kann auch auf einem zufälligen Mangel an Begegnungen mit religiös authentischen Menschen oder existentiellen religiösen Erfahrungen beruhen und schließt eine verborgene religiöse Sehnsucht nicht aus. Hingegen scheint uns eine Selbstbezeichnung als „areligiös“ bereits religiöse Erfahrungen vorauszusetzen, von denen man sich bewusst abgrenzen möchte. Außerdem hängt die Selbsteinschätzung stark davon ab, was jeweils unter ‚Religiosität‘ verstanden wird. Wer etwa nur die Dimension religiöser Praxis im Blick hat, kann sich durchaus als nicht-religiös verstehen, obwohl er oder sie an Gott glaubt (ein Beispiel dazu bei Hartmut Beile: Religiöse Emotionen und religiöses Urteil, Ostfildern 1998, 124f). Hier zeigt sich die Notwendigkeit genauer Nachfrage, die eher über qualitative Forschung möglich sein mag, aber auch in quantitativen Fragestellungen möglich ist. So fragt etwa Hermann-Josef Wagener in seiner Umfrage erst das Religiositätsverständnis der Jugendlichen ab, bevor sie dann entsprechend ihres eigenen Verständnisses die Frage bejahen oder verneinen, ob sie sich „in diesem Sinne als einen religiösen Menschen“ betrachten (Wagener 2002, 90).
- ¹⁶⁷ Friedrich Schweitzer: Der Wandel des Jugendalters und die Religionspädagogik, in: JRP 10 (1993), 71-88, 87.
- ¹⁶⁸ Klaus Hemmerle: Was fängt die Jugend mit der Kirche an? Was fängt die Kirche mit der Jugend an? (1983), in: Klaus Hemmerle: Ausg. Schriften (hg. v. R. Feiter) Bd. 4: Spielräume Gottes und der Menschen. Beiträge zu Ansatz und Feldern kirchlichen Handelns (ausgew. u. eingel. von R. Göllner u. B. Trocholepczy) Freiburg i. Br. 1996, 329-332, 329.
- ¹⁶⁹ Vgl. Schnitzler 2007, 231-474.

- ¹⁷⁰ Vgl. ebd. 331-474.
- ¹⁷¹ Zur theologischen Begründung vgl. Brieden 2005, aaO. 375f, zur religionsdidaktischen ebd. 384-388, und zur allgemeindidaktischen und neurologischen ebd. 354-367.
- ¹⁷² Vgl. Schnitzler 2007, aaO. 402, 417, 432.
- ¹⁷³ Ebd. 417.379f.
- ¹⁷⁴ Ebd. 379.
- ¹⁷⁵ Rudolf Englert: Vorsicht Schlagseite! Was im Bildungsdiskurs der Religionspädagogik gegenwärtig zu kurz kommt, in: ThPQ 158 (2010) 123-131, 129.
- ¹⁷⁶ Ebd. 128.
- ¹⁷⁷ Ebd. 129.
- ¹⁷⁸ Schnitzler 2007, aaO. 471.
- ¹⁷⁹ Vgl. Oliver Reis: Wie kommt die Rede von der Auferstehung in den Lernprozess? Das Verstehen von Auferstehung und seine Bedeutung für schulische Lernprozesse, in: RpB 63 (2009) 39-56.
- ¹⁸⁰ Ebd. 55.
- ¹⁸¹ Ebd. 56. Zur Bedeutung einer präzisen Wahrnehmung der Schülerinterpretationen vgl. die Ergebnisse eines Projekts zur kompetenzorientierten Lehrerfortbildung: Andreas Feindt: Implementation von Bildungsstandards und Kompetenzorientierung im Fach Evangelische Religion – Das Beispiel KompRU, in: Ders./Volker Elsenbast/Peter Schreiner/Albrecht Schöll (2009/Hg.) Kompetenzorientierung im Religionsunterricht. Befunde und Perspektiven, Münster u. a., 295-311: „Als besonders tragfähig für eine Reflexion des Unterrichts hat sich jedoch die Arbeit mit den Ergebnissen der Schülerinnen und Schüler erwiesen“ (ebd. 309).
- ¹⁸² Gerhard Ziener: Bildungsstandards in der Praxis. Kompetenzorientiert unterrichten, Seelze-Velber 2008, 55.
- ¹⁸³ Ebd. 21.
- ¹⁸⁴ Ebd. 22. Die Einheit von Kompetenz und Performanz betont in Abgrenzung zu Noam Chomsky auch Dominik Helbling, Religiöse Herausforderung und religiöse Kompetenz. Empirische Sondierungen zu einer subjektorientierten und kompetenzbasierten Religionsdidaktik (Diss. Luzern 2009) Münster u. a. 2010, 114.
- ¹⁸⁵ Ziener, aaO. 23. Das ist eine ergänzende Paraphrasierung der meistzitierten Kompetenzdefinition von Franz E. Weinert, die allerdings eine Tendenz aufweist, „Kompetenzen einseitig als kognitiv-problemlösendes Verhalten zu beschreiben“ (ebd. 22): Kompetenzen seien „die bei Individuen verfügbaren oder durch sie erlernbaren kognitiven Fähigkeiten und Fertigkeiten, um bestimmte Probleme zu lösen, sowie die damit verbundenen motivationalen, volitionalen und sozialen Bereitschaften und Fähigkeiten, um die Problemlösungen in variablen Situationen erfolgreich und verantwortungsvoll nutzen zu können“ (Weinert: Leistungsmessung in Schulen, Weinheim/Basel 2001, 27). Vgl. dazu auch Peter Kliemann: Kompetenzorientierte Elementarisierung? Überlegungen aus der Perspektive ei-

nes Staatlichen Seminars für Didaktik und Lehrerbildung, in Schweitzer 2008/Hg., 147-170, 151-161.

- ¹⁸⁶ Heinrich Roth: Schule als optimale Organisation von Lernprozessen (1969), in: Walter Jungmann/Kerstin Huber (Hg.): Heinrich Roth – „moderne“ Pädagogik als Wissenschaft, Weinheim und München 2009, 168-181, 174. Zu Roths Bildungsverständnis vgl. ebd. 73-116. Diesen Hinweis wie auch manch andere Inspiration verdanke ich dem Gespräch auf einer Tagung zur Kompetenzorientierung im September 2010 unter der Leitung von Florian Bruckmann, Oliver Reis und Monika Scheidler. Vgl. dazu auch Helbling, aaO. 58-67. Helbling stellt pädagogische (Roth, Mertens, Reetz, Wollersheim, Löwisch, Weinert) und religionspädagogische Kompetenzmodelle (Hemel, Englert, Jakobs, Expertengruppe am Comenius-Institut) systematisch vor (vgl. ebd. 55-107) und kommt zu folgender weiter führenden Definition religiöser Kompetenz: „Religiöse Kompetenz ist zu verstehen als selbst bestimmte Handlungsfähigkeit im Kontext religiöser Pluralität und beinhaltet, den eigenen religiösen Hintergrund (Religiosität und Religion) sowie den von anderen bewusst und verantwortet wahrzunehmen, sich darin zu orientieren und sich mit anderen darüber zu verständigen“ (ebd. 133).
- ¹⁸⁷ Friedrich Schweitzer (2008a): Elementarisierung als Weg zum Kompetenzerwerb, in: Ders. (2008/Hg.): Elementarisierung und Kompetenz. Wie Schülerinnen und Schüler von „gutem Religionsunterricht“ profitieren, Neukirchen, 23-34.
- ¹⁸⁸ Friedrich Schweitzer (2008b): Elementarisierung und Kompetenzorientierung im Unterricht: Resultate und Perspektiven, in: Ders. 2008/Hg., 171-178, 178.
- ¹⁸⁹ Ebd. 173, vgl. ebd. 31.
- ¹⁹⁰ Manfred Schnitzler: Viele Wege führen nach Rom. Elementarisierung und Leistungsbewertung, in: Schweitzer 2008/Hg., 127-143, 140.
- ¹⁹¹ Schweitzer 2008a, 27.
- ¹⁹² Ebd. 30.
- ¹⁹³ Vgl. Friedrich Schweitzer (2008c): Von den Grenzen der Toleranz. Wie weit soll die religiöse Toleranz reichen, in: Ders. 2008/Hg. 89-100.
- ¹⁹⁴ Colin Cramer: Entwicklung von Verantwortungskompetenz durch elementarisierende Projektarbeit. Didaktische Expertise – Unterrichtsqualität – Kompetenzerwerb, in: Schweitzer 2008/Hg., 113-127, 126.
- ¹⁹⁵ Vgl. Schweitzer 2008a, 29.
- ¹⁹⁶ Ebd. 28.
- ¹⁹⁷ Vgl. Schnitzler 2008, 132-135.
- ¹⁹⁸ Schweitzer 2008a, 30.
- ¹⁹⁹ Schnitzler 2008, 140. Zu einem Ansatz, der religiöse Kompetenz im Sprachspiel der Korrelationsdidaktik als Korrelationskompetenz versteht, letztlich mit dem Ziel, die kreative Religiosität der Schülerinnen und Schüler zu entwickeln, vgl. Brieden 2005, 526-534 (am Beispiel einer bestimmten Lernform ‘kreativen Lernens’: dem kreativen Visualisieren).

- ²⁰⁰ Diese „Partizipationskompetenz“ ist neben der „Deutungskompetenz“ eine der beiden zentralen Kompetenzen, in die sich im Berliner Modell (Dietrich Benner, Rolf Schieder) die religiöse Kompetenz gliedert, vgl. dazu Gabriele Obst: Kompetenzorientiertes Lehren und Lernen im Religionsunterricht, Göttingen 2008, 88-94. Obst diskutiert die Einwände gegen die Kompetenzorientierung (vgl. ebd. 37-58) und gibt einen Überblick über den gegenwärtigen Stand der längst noch nicht abgeschlossenen Debatte um Kompetenzorientierung (vgl. ebd. 70-113). Diese Debatte kann hier nicht ausführlich vorgestellt werden; vgl. dazu besonders: Feindt/Elsenbast/Schreiner/Schöll (2009/Hg.) aaO.; Helbling, aaO.
- ²⁰¹ Henrik Simojoki: Kompetenz im Anbetracht des Todes. Elementarisierende Erkundung eines Grenzfalls, in: Schweitzer 2008/Hg., 75-88, 86.
- ²⁰² Ziener, 53.
- ²⁰³ Obst, 55.
- ²⁰⁴ Ebd.
- ²⁰⁵ Ziener, 87.
- ²⁰⁶ Englert 2010, aaO. 126.
- ²⁰⁷ Ekkehard Martens/Volker Steenblock: Zum Selbstverständnis der Philosophiedidaktik, in: Marko Demantowsky/Volker Steenblock (2010/Hg.): Fachdidaktiken im Gespräch, Bochum (im Druck). Gute Antworten auf kritische Einwände, die hier nicht alle dargestellt werden können, gibt Martin Rothgangel: Bildungsstandards Religion. Eine Replik auf verbreitete Kritikpunkte, in: Feindt/Elsenbast/Schreiner/Schöll (2009/Hg.) aaO. 87-97.
- ²⁰⁸ Ewald Terhart: Allgemeine Didaktik – Fachdidaktik – Lehr-Lern-Forschung, in: Demantowsky/Steenblock (2010/Hg.) aaO. (im Druck).
- ²⁰⁹ Vgl. etwa den Dialog von Fachdidaktikerinnen und Fachdidaktikern, der unter dem Titel „Foundations of Subject Learning“ an der Ruhr-Uni Bochum eingerichtet werden konnte. Zu einer ersten Publikation dieses Dialogs vgl. Demantowsky/Steenblock (2010/Hg.) aaO. (im Druck).
- ²¹⁰ Vgl. Henning Schluß: Empirisch fundierte Niveaus religiöser Kompetenz – Deutung, Partizipation und interreligiöse Kompetenz, in: Feindt/Elsenbast/Schreiner/Schöll (2009/Hg.) aaO. 57-72, 62.
- ²¹¹ Obst, 58-69. Auf die Bedeutung kompetenzorientierter Unterrichtsmaterialien weisen auch Andreas Feindt, Volker Elsenbast, Peter Schreiner und Albrecht Schöll in ihrem Vorwort zu dem von ihnen herausgegebenen Band zur Kompetenzorientierung im Religionsunterricht hin, vgl. Dies. 2009/Hg., aaO. 18.
- ²¹² Obst, 221f.
- ²¹³ Friedrich Schweitzer (2008d): Fachdidaktik, Kompetenzorientierung und „guter Religionsunterricht“, in: Ders 2008/Hg., 11-22, 15f.
- ²¹⁴ Ziener, 66f. Zur Ableitung der Bereiche aus den bisher veröffentlichten Kompetenzstandards aller Fächer vgl. ebd. 57-59. Ziener gesteht zu, dass „die Übergänge zwischen den Kategorien fließend, manche Zuordnungen vielleicht sogar strittig

- sind“. Ihm kommt es darauf an, dass „diese vier Kategorien wirklich geeignet sind, die Fülle aller Kompetenzstandards zu erfassen“ (ebd. 58).
- 215 Vgl. ebd. 66f. Vgl. Obst, 213. Zur Praxis der Kompetenzorientierung im Religionsunterricht vgl. ebd. 130-224.
- 216 Vgl. Ziener, 58.
- 217 Vgl. Brieden 2005, 171-326.
- 218 Zu der unterschiedlichen Akzentsetzung bezüglich der Frage nach der Lernbarkeit des Glaubens in Protestantismus und Katholizismus vgl. das Gespräch zwischen Albert Biesinger und Friedrich Schweitzer: A. Biesinger/J. Münch/F. Schweitzer: Glaubwürdig unterrichten. Biographie – Glaube – Unterricht, Freiburg i. Br. 2008, 65-71; aus wissenschaftstheoretischer Perspektive vgl. Brieden 2005, 41-43, 34-39, 221-227; kurz in: Franz-Heinrich Beyer/Norbert Brieden: Evangelische und Katholische Religionspädagogik, in: Demantowsky/Steenblock (2010/Hg.) aaO. (im Druck).
- 219 Vgl. Reis 2009, aaO.
- 220 Ziener, 61-63 (Herv. v. N. B.). Zu unterschiedlichen Kompetenzstufenmodellen vgl. ebd. 50-53; zum Minimum der drei Kompetenzstufen und zur Problematik der Benotung vgl. ebd. 63-65.
- 221 Vgl. ebd. 71.
- 222 Vgl. die Übersicht ebd. 66f; alle folgenden Zitate daraus; Herv. jeweils von N. B.
- 223 Ebd. 59.
- 224 Auch Ziener spricht am Beispiel von Lk 15 („Ein Vater hatte zwei Söhne“) von entwicklungsbedingten Stufen, greift diesen Ansatz später aber nicht mehr auf (vgl. ebd. S. 52).
- 225 U. Baumann spricht diesbezüglich von einer „religionspädagogischen (Selbst-) Reflexionsfähigkeit“, die neben der religionspädagogischen Gestaltungsfähigkeit, Förderkompetenz, Entwicklungskompetenz sowie Dialog- und Diskurskompetenz in Fortbildungen von Religionslehrkräften zu stärken sei; vgl. Ulrike Baumann: Kompetenzen erkennen und stärken. Impulse für die Fortbildung von Religionslehrerinnen und -lehrern, in: Feindt/Elsenbast/Schreiner/Schöll (2009/Hg.) aaO. 283-293.
- 226 Da die Emmausgeschichte in der Regel im 4. Schuljahr behandelt wird, scheint uns eine Wiederaufnahme der Erzählung erst ab dem 8. Schuljahr sinnvoll zu sein. Hier fordern die Richtlinien in NRW im Bereich „Neues Testament“ den Inhalt: „Jesus Christus – Grund unserer Hoffnung“ und bieten als mögliches Thema an: „‘Der erste der Entschlafenen’ – Lebenssinn über den Tod hinaus“ (Kultusministerium des Landes NRW (Hg.): Richtlinien und Lehrpläne Katholische Religionslehre. Gymnasium, Düsseldorf 1993, 48f). Im 9. Schuljahr wäre eine Behandlung der Emmausgeschichte im Bereich „Liturgie und Spiritualität“ unter der inhaltlichen Vorgabe: „Eucharistie als Feier der Mitte des Glaubens“ möglich (ebd. 56f). Auf der Sekundarstufe II könnte eine Auseinandersetzung mit der Emmaus-

- geschichte ebenfalls den obligatorischen Inhalten „Tod und Auferstehung Jesu“ sowie „Auftrag der Kirche“ zugeordnet werden, je nachdem ob der Schwerpunkt eher auf der soteriologischen oder der sakramententheologischen Perspektive liegt (vgl. Ministerium für Schule und Weiterbildung, Wissenschaft und Forschung des Landes NRW (Hg.): Richtlinien und Lehrpläne Katholische Religion. Gymnasium/Gesamtschule, Düsseldorf 1999, 20f).
- ²²⁷ Zu einer genauen Beschreibung der Methode vgl. Brieden 2005, 612-618. Beispiele von Schülerinnen ebd. 648-662.
- ²²⁸ Obst 2008, 67.
- ²²⁹ Der Ausdruck „Perturbation“ wird hier verstanden im Sinne einer konstruktivistischen Didaktik, vgl. Norbert Brieden: Radikal heißt nicht beliebig. Der Konstruktivismus im Streit um die Wahrheit, in: Gerhard Büttner/Hans Mendl/Oliver Reis/Hanna Roose: Religion lernen. Jahrbuch für konstruktivistische Didaktik. Band 1: Lernen mit der Bibel, Hannover 2010, 165-179, 167.
- ²³⁰ In diesem Sinne gehen wir mit Monika Jakobs und Dominik Helbling von einem pädagogischen Kompetenzverständnis aus (vgl. Helbling aaO. 104-107): „Die Richtung dieses Gedankens ist deshalb wesentlich, weil damit der Beitrag religiöser Bildung an der Allgemeinbildung besser verständlich gemacht werden kann“ (ebd. S. 105). Das schließt u. E. allerdings einen Perspektivwechsel, der Kompetenzen im Wechsel von Religiosität her und auf sie hin bestimmt, nicht aus (vgl. dagegen ebd. S. 104).
- ²³¹ Helbling, aaO. 114.
- ²³² Oliver Reis: Kompetenzorientierung als hochschuldidaktische Chance für die Theologie, in: Monika Scheidler/Oliver Reis (Hg.): Vom Lehren zum Lernen. Didaktische Wende in der Theologie? Münster 2008, 19-37, 23.
- ²³³ Roth, aaO. 173.
- ²³⁴ Dieter-Jürgen Löwisch: Kompetentes Handeln. Bausteine für eine lebensweltbezogene Bildung, Darmstadt 2000; vgl. dazu Helbling, aaO. 76-81, 107-117. „Bewältigungskönnen meint in diesem Fall das rationale oder motorische Vermögen im Sinne einer Qualifikation, unter Bewältigungsbewusstsein ist dagegen die Fähigkeit zu verstehen, unter Berücksichtigung seiner Emotionen und Werte verantwortlich zu handeln“ (ebd. 115).
- ²³⁵ Monika Jakobs: Kompetenz im Dienst der Kirche und der Menschen, in: Diakonia 35 (2004) 187-194; vgl. dazu Helbling, aaO. 98-100.
- ²³⁶ Folkert Doedens: Kompetenzplanung als Kern der Unterrichtsvorbereitung, in: Feindt/Elsenbast/Schreiner/Schöll (2009/Hg.) aaO. 149-163, 161.
- ²³⁷ Marianne Horstkemper/Klaus-Jürgen Tillmann: Diagnose und Förderung – eine schulpädagogische Perspektive, in: Feindt/Elsenbast/Schreiner/ Schöll (2009/Hg.) aaO. 223-236, 223.
- ²³⁸ Vgl. Feindt, aaO. 311.

- ²³⁹ Englert, Rudolf: Religionspädagogische Grundfragen. Anstöße zur Urteilsbildung, 2. Auflage, Stuttgart 2008, S. 225.
- ²⁴⁰ Ebd. 229.
- ²⁴¹ Doedens, aaO. 151.
- ²⁴² Vgl. ebd. 152f.
- ²⁴³ Vgl. ebd. 156.
- ²⁴⁴ Bernd Schröder: Fachdidaktik zwischen Gütekriterien und Kompetenzorientierung, in: Feindt/Elsenbast/Schreiner/Schöll (2009/Hg.) aaO. 39-56, 54.
- ²⁴⁵ Die Ausübung positiver Religionsfreiheit differenziert Dominik Helbling auf der Basis einer qualitativ-empirischen Untersuchung in drei Herausforderungen „als Herausforderung, persönliche Erfahrungen mit religiösen Deutungsmustern schlüssig zu bearbeiten, als Herausforderung, das religiöse Selbstverständnis anderer mit dem Wahrheitsanspruch von deren Bezugsreligion in Zusammenhang zu bringen und als Herausforderung, das eigene (religiöse) Selbstverständnis gegenüber (religiösen) Anforderungen von anderen zu legitimieren“ (Helbling aaO. 294; vgl. 293-320).
- ²⁴⁶ Hans-Joachim Höhn: Postsäkular. Gesellschaft im Umbruch – Religion im Wandel, Paderborn u. a. 2006, 19.
- ²⁴⁷ Vgl. Godwin Lämmermann u.a.: Bibeldidaktik in der Postmoderne. Stuttgart 1999.
- ²⁴⁸ Vgl. in diesem Zusammenhang den grundlegenden Einführungen des Beitrags von Ulrich Kropaç „Biblisches Lernen“, in: G. Hilger/S. Leimgruber/H.-G. Ziebertz (Hg.): Religionsdidaktik. Ein Leitfaden für Studium, Ausbildung und Beruf, München 3. Auflage 2005, 385-401.
- ²⁴⁹ Kropaç, 386.
- ²⁵⁰ Vgl. zur grundlegenden Problematik religiöser Erfahrung Albrecht Grözingen: Praktische Theologie und Ästhetik, München 1987, bes. 105-122, hier 90.
- ²⁵¹ K. Petzold: Kreuz und Auferstehung, in: R. Lachmann u. a.(Hg.): Elementare Bibeltexte, Göttingen 2001, 360-386, 361.
- ²⁵² Die Gliederung in vier aufbauende Elemente stammt von Klaus Petzold, 375.
- ²⁵³ Ebd. Herv. ebd.
- ²⁵⁴ Vgl. dazu im Folgenden P. Müller u. a. (Hg.): Die Gleichnisse Jesu. Ein Studien- und Arbeitsbuch für den Unterricht, Stuttgart 2002, 68-73.
- ²⁵⁵ Vgl. F. Schweitzer u. a. (Hg.): Religionsunterricht und Entwicklungspsychologie. Elementarisierung in der Praxis, Gütersloh 1995, 26-31.
- ²⁵⁶ Müller u. a., 70.
- ²⁵⁷ Die Untersuchungen von Müller u. a. haben jedoch gezeigt, dass Erfahrungen von Schülern und Schülerinnen kaum konkret und unmittelbar genug vorgestellt werden können: „...die Assimilation in die kleine Welt der Familie und Freunde [bildete] das Paradigma des Verstehens...“ (70f.).

- ²⁵⁸ Schweitzer u. a. (Hg.), 17.
- ²⁵⁹ Ebd. 27f.
- ²⁶⁰ Ebd. 28.
- ²⁶¹ Inhaltlich werden in diesem Raster nur die wichtigsten Deutungslinien wiedergegeben, ergänzend sind die Aussagen des gesamten Kapitels hinzuzuziehen.
- ²⁶² Vgl. hierzu F. Oser/ P. Gmünder: Der Mensch – Stufen seiner religiösen Entwicklung, in: G. Büttner/V.-J. Dieterich (Hg.): Die religiöse Entwicklung des Menschen. Ein Grundkurs, Stuttgart 2000, 123-152, 128.
- ²⁶³ Vgl. J. Piaget: das Weltbild des Kindes, in: Büttner/ Dieterich (Hg.) 176- 198.
- ²⁶⁴ Die didaktische Relevanz des Themas ist auch für den Primarbereich heute unbestritten. Dies spiegelt sich nicht nur in den entsprechenden Kerncurricula für den Religionsunterricht, auch die inzwischen fast unüberschaubare Kinderliteratur für den Primarbereich demonstriert den Bedarf, mit Kindern über dieses Thema in alters- und entwicklungsgerecht ins Gespräch zu kommen. Grundlegend ist in diesem Zusammenhang noch immer die Monographie von Martina Plieth: Kind und Tod. Neukirchen-Vluyn 2001.
- ²⁶⁵ Vgl. dazu aus exegetischer Perspektive W. Bösen: Jesumahl – Eucharistisches Mahl – Endzeitmahl, Stuttgart 1980.
- ²⁶⁶ Die folgenden Äußerungen sind Nacherzählungen des Textes durch die Schüler und Schülerinnen sowie ihren Antworten, die sich im anschließenden Gespräch ergaben, entnommen. Wie die skizzierte didaktische Erörterung gezeigt hat, erweist sich gerade eine Befragung von Viertklässlern als sinnvoll, da sie sich am Ende der Grundschulzeit in einer Übergangsphase befinden, die sich im Textverständnis und in der Konstruktion ihrer Vorstellungen niederschlägt.
- ²⁶⁷ Zu berücksichtigen ist, dass es sich bei den Befragten um Schülerinnen und Schüler einer katholischen Grundschule handelte, die seit dem ersten Schuljahr regelmäßig katholischen Religionsunterricht (zwei Stunden pro Woche) erteilt bekommen hatten.
- ²⁶⁸ Vgl. M. Gartmann/C. Kalloch u. a.: große Freude. Religion im 4. Schuljahr, Hildesheim 1987, 106f.
- ²⁶⁹ Lea ist kirchlich religiös sozialisiert. Ihre Familie besucht regelmäßig Gottesdienste und hat eine relativ enge Gemeindebindung. Lea auf eine Konfessionsschule zu schicken, ist daher auch bewusste Entscheidung der Eltern gewesen. Lea hat vor knapp einem Jahr die Erstkommunion empfangen, im Rahmen der Kommunionvorbereitung hat sie sich auch außerhalb des Religionsunterrichts mit der Emmausgeschichte befasst.
- ²⁷⁰ Die in den Gesprächen mit den Kindern gemachten Beobachtungen decken sich mit Erkenntnissen der Kindertheologie, die davon ausgeht, dass Kinder zu sehr eigenständigen theologischen Deutungen in der Lage sind und diese auch reflektieren können. Ihre Sichtweise kann der Theologie Impulse und Aufschluss darüber geben, wie bestimmte Inhalte rezipiert werden und wieweit sie „Laientheolo-

- gen“ – als die Kinder in diesem Zusammenhang durchaus zu sehen sind – zugänglich gemacht werden können. Zum Ansatz der Kindertheologie sei auf das „Jahrbuch für Kindertheologie“ verwiesen, herausgegeben von A. Bucher u. a., hier der Beitrag von W. Härle: Was haben Kinder in der Theologie verloren?, in: JaBuKi 3, Stuttgart 2004, 11-27.
- ²⁷¹ Vgl. dazu G. Hilger: Ästhetisches Lernen, in: Ders. u. a.(Hg.): Religionsdidaktik. Ein Leitfaden, München 4. Auflage 2007, 303-318, hier 313f.
- ²⁷² Exemplarisch sei hierzu das niedersächsische Kerncurriculum für den Religionsunterricht in der Grundschule herangezogen. Es formuliert für das 3./4. Schuljahr zu unserem Thema bspw. „...wissen, dass die Jünger Jesus als den Christus erkannten und verkündeten“, „...verstehen Jesu Auferstehung als dessen Bestätigung durch Gott und als neues Leben bei Gott“. Unter anzustrebenden Kompetenzen heißt es: „erzählen, schreiben, darstellen, wie einer der Emmausjünger von dem Erlebten berichtet“ (Niedersächsisches Kultusministerium (Hg.): Kerncurriculum für die Grundschule. Schuljahre 1-4. Katholische Religion, Hannover 2006, 21ff.
- ²⁷³ Auf Grund ihres konkreten, unmittelbaren Denkens ist für sie vorstellbar, dass ein Mensch sich beim Rettungsversuch eines anderen in Lebensgefahr begibt und dabei zu Tode kommt. Die Zielformulierung des Kerncurriculums fördert dagegen eher magisch misszuverstehende Opfervorstellungen.
- ²⁷⁴ Friedrich Schweitzer: Elementarisierung als religionspädagogische Aufgabe, in: ZPT 3 (2000) 240-252, 250ff.
- ²⁷⁵ Vgl. H. Freudenberger u. a. Feste feiern mit Religionsunterricht praktisch.
- ²⁷⁶ Vgl. Christina Kalloch: „Da gingen ihnen die Augen auf“ – Bilddidaktische Überlegungen zur Emmausgeschichte in ausgewählten Kinderbibeln, in: Praxis Gemeindepädagogik 1 (2007) 37-39.
- ²⁷⁷ Petrusdarstellungen in der Kunst bieten eine Fülle von Motiven (z.B. Otto Dix, Die Verleugnung Jesu durch Petrus).
- ²⁷⁸ Vgl. dazu den Ansatz des imaginativen Lernens von G. Hilger: Ästhetisches Lernen, in: Religionsdidaktik. Ein Leitfaden, München 2007, 305-318, hier 312ff.

Literaturverzeichnis

- Arnheim, R.: Anschauliches Denken. Zur Einheit von Bild und Begriff (1969), Köln, 7. Aufl. 1996 (1969).
- Baumann, U.: Kompetenzen erkennen und stärken. Impulse für die Fortbildung von Religionslehrerinnen und -lehrern, in: Feindt/Elsenbast/Schreiner/Schöll 2009/Hg., aaO. 283-293.
- Becker, J.: Jesus von Nazaret, Berlin - New York 1996.
- Beile, H.: Religiöse Emotionen und religiöses Urteil, Ostfildern 1998.
- Berger, Kl.: Persönlich, zeitlich, leiblich – oder aber gar nicht, in: Deutsche Tagespost vom 09.04.2004 http://www.die-tagespost.de/Archiv/titel_anzeige.asp?ID=8387 (Aufruf vom 15.9.2009).
- Beyer, F.-H./N. Brieden: Evangelische und Katholische Religionspädagogik, in: Demantowsky/Steenblock 2010/Hg., aaO. (im Druck).
- Biesinger, A./J. Münch/F. Schweitzer: Glaubwürdig unterrichten. Biographie – Glaube – Unterricht, Freiburg i. Br. 2008.
- Böspflug, F.: Arcabas et les Pèlerins d'Emmaüs, Genf 1995.
- Bösen, W.: Auferweckt gemäß der Schrift. Das biblische Fundament des Osterglaubens, Freiburg i. Br. 2006.
- Bösen, W.: Jesusmahl, eucharistisches Mahl, Endzeitmahl. Ein Beitrag zur Theologie des Lukas. Stuttgart 1980.
- Bovon, F.: Das Evangelium nach Lukas 2. Bd. Lk 9,51-14,35, Neukirchen 1996 (EKK III/2).
- Bovon, F.: Das Evangelium nach Lukas 4. Bd. Lk 19,28-24,53, Neukirchen 2009 (EKK III/4).
- Brieden, N.: Gott – ein Problem menschlicher Entwicklung?, in: R. Göllner (Hg.): Das Ringen um Gott, 135-174.
- Brieden, N.: Korrelative Religionsdidaktik und Kreatives Visualisieren, Bochum 2005.
- Brieden, N.: Radikal heißt nicht beliebig. Der Konstruktivismus im Streit um die Wahrheit, in: G. Büttner/H. Mendl/O. Reis/H. Roose: Religion lernen. Jahrbuch für konstruktivistische Didaktik. Band 1: Lernen mit der Bibel, Hannover 2010, 165-179.
- Bucher, A. u. a. (Hg.): Jahrbuch für Kindertheologie, Stuttgart 2002ff.
- Busse, U.: Die Wunder des Propheten Jesus: Die Rezeption, Komposition und Interpretation der Wundertradition im Evangelium des Lukas, Stuttgart 1977.
- Büttner, G./V.-J. Dieterich (Hg.): Die religiöse Entwicklung des Menschen. Ein Grundkurs, Stuttgart 2000.
- Cramer, C.: Entwicklung von Verantwortungskompetenz durch elementarisierende Projektarbeit. Didaktische Expertise – Unterrichtsqualität – Kompetenzerwerb, in: Schweitzer 2008/Hg., 113-127.

- Dalferth, I. U.: Volles Grab, leerer Glaube? In: Eckstein, H.-J./Welker, M. (Hg.): Die Wirklichkeit der Auferstehung, aaO. 277-309.
- Demantowsky, M./V. Steenblock (Hg.): Fachdidaktiken im Gespräch, Bochum 2010 (im Druck)
- Diefenbach, M.: Die Komposition des Lukasevangeliums unter Berücksichtigung antiker Rhetorikenelemente, Frankfurt 1993, 165.
- Dillmann, R./Paz, C. M.: Das Lukas-Evangelium. Ein Kommentar für die Praxis, Stuttgart 2000.
- Dillmann, R.: Das Lukasevangelium als Tendenzschrift, Leserlenkung und Leseintention im Lk 1,1-4, in: BZ 38 (1994) 86-93.
- Doedens, F.: Kompetenzplanung als Kern der Unterrichtsvorbereitung, in: Feindt/Elsenbast/Schreiner/Schöll 2009/Hg., aaO. 149-163.
- Dschulnigg, P.: Das neutestamentliche Zeugnis von der Auferstehung Jesu, in: R. Göllner 2002/Hg., aaO. 31-52.
- Ebner, M.: Die Mähler Jesu im Kontext der Gleichnisse von Säen und Ernten, Brotbacken und Schenken, Einladen und Feiern, in: Bibel und Kirche 57 (2002) 9-14.
- Eckstein, H.-J./Welker, M. (Hg.): Die Wirklichkeit der Auferstehung, Neukirchen-Vluyn 2002.
- Eckstein, H.-J.: Die Wirklichkeit der Auferstehung Jesu, in: Ders./ Welker, M. 2002/Hg., aaO. 1-30.
- Englert, R.: Religionspädagogische Grundfragen. Anstöße zur Urteilsbildung, 2. Auflage, Stuttgart 2008.
- Englert, R.: Vorsicht Schlagseite! Was im Bildungsdiskurs der Religionspädagogik gegenwärtig zu kurz kommt, in: ThPQ 158 (2010) 123-131.
- Ernst, J.: Das Evangelium nach Lukas, Regensburg 1976.
- Ernst, J.: Lukas, Ein theologisches Portrait, Düsseldorf 1985.
- Ernst, J.: Schriftauslegung und Auferstehungsglaube bei Lukas, in: Theologie und Glaube 70 (1970) 306-374.
- Etzelmüller, G.: „Ich lebe, und ihr sollt auch leben!“ Die Leiblichkeit des Auferstandenen und ihre Bedeutung für die Eschatologie, in: Eckstein, H.-J./Welker, M. 2002/Hg, aaO. 221-235.
- Ewald, G: Die Physik und das Jenseits. Zur naturwissenschaftlichen Denkmöglichkeit einer individuellen Fortexistenz nach dem Tode, in H. Kessler (Hg.) Auferstehung der Toten, aaO. 137-164.
- Feindt, A./V. Elsenbast/P. Schreiner/A. Schöll (Hg.): Kompetenzorientierung im Religionsunterricht. Befunde und Perspektiven, Münster u. a. 2009.
- Feindt, A.: Implementation von Bildungsstandards und Kompetenzorientierung im Fach Evangelische Religion – Das Beispiel KompRU, in: Ders./Elsenbast/Schreiner/Schöll 2009/Hg., aaO. 295-311:
- Fischer, J.: Glaube als Erkenntnis. Studien zum Wahrnehmungscharakter des christlichen Glaubens, München 1989.

- Frankemölle, H.: Matthäus-Kommentar I, Düsseldorf 1994.
- Freudenberg, H. (Hg.): Freiarbeit mit Religionsunterricht praktisch, Bd. 2: Materialien für die Grundschule 3. und 4. Schuljahr. Göttingen 2000.
- Freudenberger, H. u. a.: Feste feiern mit Religionsunterricht praktisch 1-4. Gestaltungsvorschläge für Grundschule und Sonderschule, Göttingen 1996.
- Frickenschmidt, D.: Evangelium als Biographie. Die vier Evangelien im Rahmen antiker Erzählkunst, Tübingen 1997 (TANZ 22).
- Fuchs, G.: Das Allerheiligste, in: KatBl 133 (2008) 161-166.
- Fuchs-Heinritz, W.: Religion, in: Deutsche Shell (Hg.): Jugend 2000, Band 1, Gesamtkonzeption und Koordination: A. Fischer/Y. Fritzsche/W. Fuchs-Heinritz/R. Münchmeier, Opladen 2000, 157-180.
- Gartmann, M./R. Göllner/C. Kalloch u. a.: Große Freude. Religion im 4. Schuljahr, Hildesheim 1987, 106f.
- Gartmann, M./R. Göllner: Lehrerhandbuch „Große Freude“. Religion im 4. Schuljahr, Hildesheim 1989.
- Gnilka, J.: Das Evangelium nach Markus, Zürich u. a. 1979 (EKK II/2).
- Gnilka, J.: Die biblische Botschaft von Himmel und Hölle – Befreiung oder Versklavung? in: G. Greshake (Hg.): Ungewisses Jenseits? Himmel – Hölle – Fegefeuer, Düsseldorf 1986, 16-31.
- Göllner, R. (Hg.): Auferstehung und ewiges Leben. Zwischen Projektion und Glaube, Münster 2002 (Theologie im Kontakt 10)
- Göllner, R. (Hg.): Das Ringen um Gott. Gottesbilder im Spannungsfeld von subjektivem Glauben und religiöser Tradition, Münster u. a. 2008 (Theologie im Kontakt 15).
- Göllner, R. (Hg.): Mitten im Leben umfassen vom Tod. Tod und Sterben als individuelle und gesellschaftliche Herausforderung, Münster u. a. 2010 (Theologie im Kontakt 16).
- Göllner, R./H.-J. Görtz/K. Kienzler: Einladung zum Glauben. Vom Verstehen des Menschen zum Verstehen des Glaubens, Freiburg i. Br. 1979
- Göllner, R./Kalloch, C.: Die hermeneutische Funktion des Mahles. Die unterrichtliche Erschließung der Emmausgeschichte für ein 4. Schuljahr, in: KatBl 109 (1984) 693-706.
- Göllner, R.: Der „Weg christlichen Glaubens“, in: Der dreieine Gott und die eine Menschheit (FS Hemmerle) Freiburg-Basel-Wien 1989, 199-215.
- Göllner, R.: Die Emmausgeschichte – eine Auferstehungskatechese für heute, in: Ders. (Hg.) Auferstehung und ewiges Leben, 139-164.
- Göllner, R.: Was heißt existentielle Schriftauslegung, in: LK 20 (1998) 6-11.
- Grözing, A.: Praktische Theologie und Ästhetik. Ein Beitrag zur Grundlegung der Praktischen Theologie, 2. durchges. Aufl. München 1991.
- Hagemann, W./E. Hirsch: Stärker als der Tod ist das Leben. Passion und Ostern Klasse 1-6, Düsseldorf 2006.

- Härle, W.: Was haben Kinder in der Theologie verloren?, in: JaBuKi 3, Stuttgart 2004, 11-27.
- Hauck, F./Schulz, S.: Art. 'poreuomai', in: ThWNT VI (1956) 566-579.
- Heintel, P.: Modellbildung in der Fachdidaktik. Eine philosophisch-wissenschaftstheoretische Untersuchung, Klagenfurt 1978.
- Helbling, D.: Religiöse Herausforderung und religiöse Kompetenz. Empirische Sondierungen zu einer subjektorientierten und kompetenzbasierten Religionsdidaktik (Diss. Luzern 2009) Münster u. a. 2010.
- Hemmerle, K.: Was fängt die Jugend mit der Kirche an? Was fängt die Kirche mit der Jugend an? (1983), in: Klaus Hemmerle: Ausg. Schriften (hg. v. R. Feiter) Bd. 4: Spielräume Gottes und der Menschen. Beiträge zu Ansatz und Feldern kirchlichen Handelns (ausgew. u. eingel. von R. Göllner u. B. Trocholepczy) Freiburg i. Br. 1996, 329-332.
- Hengel, M.: Probleme des Markusevangeliums, in: Stuhlmacher, P.: Das Evangelium und die Evangelien, Tübingen 1983 (WUNT I/28).
- Heymel, M.: Die umstrittene Auferstehung Jesu, oder: Was heißt „im Sinn des Neuen Testaments an den auferstandenen Jesus Christus“ glauben?, in: Berliner Theologische Zeitschrift 4 (1987) 37-52.
- Hilger, G./W. Ritter: Religionsdidaktik Grundschule. Handbuch für die Praxis des evangelischen und katholischen Religionsunterrichts, München-Stuttgart 2006.
- Hilger, G.: Ästhetisches Lernen, in: Ders. u. a.(Hg.): Religionsdidaktik. Ein Leitfaden, München 4. Auflage 2007, 303-318.
- Hoffmann, P.: Art. 'Auferstehung' II/1, in TRE IV, 503-505.
- Höhn, H.-J.: Postsäkular. Gesellschaft im Umbruch – Religion im Wandel, Paderborn u. a. 2006.
- Horstkemper, M./Kl.-J. Tillmann: Diagnose und Förderung – eine schulpädagogische Perspektive, in: Feindt/Elsenbast/Schreiner/Schöll (2009/Hg.) aaO. 223-236.
- Hübenthal, S.: Luke 24:13-35 and Social Memory in Luke, in: Hatina, Tom (Hg.), Biblical Interpretation in Early Christian Gospels Volume 3: The Gospel of Luke. London 2010, 85-95.
- Iersel, Bas van: Markus-Kommentar, Düsseldorf 1993.
- Institut für Religionspädagogik der Erzdiözese Freiburg (Hg.): Wonach soll ich mich richten? Unterrichts Anregungen mit Lehrerkommentar für Klasse 7, Freiburg 1995.
- Iser, W.: Der implizite Leser. Kommunikationsformen des Romans von Bunyau bis Beckett, München 1979.
- Jakobs, M.: Kompetenz im Dienst der Kirche und der Menschen, in: Diakonia 35 (2004) 187-194.
- Janowski, B.: Rettungsgewissheit und Epiphanie des Heils. Das Motiv der Hilfe Gottes „am Morgen“ im Alten Orient und im AT, Neukirchen-Vluyn 1989 (WMANT 59).

- Jewtuschenko, J.: *Stirb nicht vor deiner Zeit* (Roman 1993), München 1994: Europa-Verlag.
- Joswig, B.: *Der Christus aus Mandeln und Zucker. Mein Leib für dich gegeben*, in: J. Hartenstein/S. Petersen/A. Standhartinger (Hg.): „Eine gewöhnliche und harmlose Speise“? Von den Entwicklungen frühchristlicher Abendmahlstraditionen, Gütersloh 2008, 320-331.
- Kalloch, C./St. Leimgruber/U. Schwab: *Lehrbuch der Religionsdidaktik für Studium und Praxis in ökumenischer Perspektive*, Freiburg i. Br. u.a. 2009.
- Kalloch, C.: „Da gingen ihnen die Augen auf“ – Bilddidaktische Überlegungen zur Emmausgeschichte in ausgewählten Kinderbibeln, in: *Praxis Gemeindepädagogik* 1 (2007) 37-39.
- Kalloch, C.: *Das Alte Testament im RU der Grundschule. Grenzen und Chancen alttestamentlicher Fachdidaktik im Primarbereich*, Münster-New York 2001.
- Kasper, W.: *Christi Himmelfahrt – Geschichte und theologische Bedeutung*, in: *IKaZ* 12 (1983) 205-218.
- Kessler, H. (Hg.): *Auferstehung der Toten. Ein Hoffnungsentwurf im Blick heutiger Wissenschaften*, Darmstadt 2004.
- Kessler, H.: *Jenseits von Fundamentalismus und Rationalismus. Versuch über Auferstehung Jesu und Auferstehung der Toten*, in: Ders. 2004/Hg., aaO. 296-321.
- Kienzler, Kl.: *Logik der Auferstehung. Eine Untersuchung zu Rudolf Bultmann, Gerhard Ebeling und Wolfhart Pannenberg*, Freiburg, i. Br. u. a. 1976.
- Kittel, G.: *Befreit aus dem Rachen des Todes. Tod und Todesüberwindung im Alten und Neuen Testament*, Göttingen 1999.
- Klauck, H.-J.: *Herrenmahl und christlicher Kult. Eine religionsgeschichtliche Untersuchung zum I. Korintherbrief*, Münster 1982.
- Klauck, H.-J.: *Gemeinde – Amt – Sakrament. Neutestamentliche Perspektiven*, Würzburg 1989.
- Klauck, H.-J.: *Der Gottesdienst in der Gemeinde von Korinth*, in: Ders. 1989, 46-58.
- Klauck, H.-J.: *Die antiken Mysterienkulte und das Christentum – Anknüpfung und Widerspruch*, in: *Zeitschrift für Missionswissenschaft und Religionswissenschaft* 86 (2002) 3-25.
- Klauck, H.-J.: *Die Hl. Stadt Jerusalem bei Philo und Lukas*, in: Ders. 1989, 101-129.
- Klauck, H.-J.: *Leib Christi – Das Mahl des Herrn in 1 Kor 10-12*, in: *Bibel und Kirche* 57 (2002) 15-21
- Klein, H.: *Das Lukasevangelium übersetzt und erklärt*, Göttingen 2006 (KEK 1,3).
- Kliemann, P.: *Kompetenzorientierte Elementarisierung? Überlegungen aus der Perspektive eines Staatlichen Seminars für Didaktik und Lehrerbildung*, in: *Schweitzer* 2008/Hg., 147-170.
- Knapp, M.: *Die Vernunft des Glaubens. Eine Einführung in die Fundamentaltheologie*, Freiburg i.Br. u. a. 2009.

- Knapp, Markus: Ostern – der Grund des christlichen Glaubens, in: R. Göllner 2002/Hg., aaO 53-77.
- Knapp, Markus: Tod, wo ist dein Sieg? Theologische Überlegungen zur Wirklichkeit des Todes, in: R. Göllner 2010/Hg., aaO. 77-97.
- Kremer, J.: Die Osterevangelien. Geschichten um Geschichte, Stuttgart ²1981.
- Kropač, U.: Biblisches Lernen, in: G. Hilger/S. Leimgruber/H.-G. Ziebertz (Hg.): Religionsdidaktik. Ein Leitfaden für Studium, Ausbildung und Beruf, München 3. Auflage 2005, 385-401.
- Kultusministerium des Landes NRW (Hg.): Richtlinien und Lehrpläne Katholische Religionslehre. Gymnasium, Düsseldorf 1993, 48f.
- Kuschel, K.-J.: Im Spiegel der Dichter: Mensch, Gott und Jesus in der Literatur des 20. Jahrhunderts, Düsseldorf 2000.
- Lämmermann, G. u. a.: Bibeldidaktik in der Postmoderne. Stuttgart 1999.
- Lange, G.: Aus Bildern klug werden, in: W. E. Müller/J. Heumann: Kunst-Positionen, Stuttgart u. a. 1998, 149-156.
- Lange, G.: Osterbilder als Glaubensimpulse: 16 Farbfolien für Schule und Kirche, DKV 2005.
- Lehmann, K.: Das Geheimnis von Christi Himmelfahrt. Eine Neubesinnung auf ein vergessenes Fest, in: LS 34 (1983) 24-29.
- Lohfink, G.: Die Himmelfahrt Jesu. Untersuchungen zu den Himmelfahrts- und Erhöhungstexten bei Lukas, München 1971, 172.
- Löning, K.: Das Geschichtswerk des Lukas, Bd. I: Israels Hoffnung und Gottes Geheimnisse, Stuttgart 1997.
- Löwisch, D.-J.: Kompetentes Handeln. Bausteine für eine lebensweltbezogene Bildung, Darmstadt 2000.
- Lüdemann, G.: Die Auferstehung Jesu. Historie, Erfahrungen, Theologie, Neuausg. Stuttgart 1994.
- Lüke, U: Auferstehung – Im Tod? Am jüngsten Tag?, in: H. Kessler 2004/Hg., aaO. 234-251.
- Martens, E./V. Steenblock: Zum Selbstverständnis der Philosophiedidaktik, in: Demantowsky/Steenblock 2010/Hg., aaO. (im Druck).
- Meier-Dörken, C.: „Es gibt ein Leben vor dem Tod.“ Religionsunterricht als Hilfe zur Lebensbewältigung am Beispiel einer Unterrichtseinheit zum Themenfeld: Sterben – Tod – Auferstehung, in: Federlin, W.-L./Weber, E. (Hg.): Unterwegs für die Volkskirche, Frankfurt/M. 1987, 329-341.
- Mendl, H.: Elementarisieren lernen, in: Jahrbuch der Religionspädagogik 18 (2002) 63-73.
- Meyer, H.: Unterrichtsmethoden. II: Praxisband (1987), Berlin, 7. Aufl. 1995.
- Ministerium für Schule und Weiterbildung, Wissenschaft und Forschung des Landes NRW (Hg.): Richtlinien und Lehrpläne Katholische Religion. Gymnasium/Gesamtschule, Düsseldorf 1999, 20f).

- Mogstadt, S. D.: Erfahrungen und Identifikation mit der Bibel. Erzählungen der Bibel als Theologie und Literatur, in: Becker, U./Scheilke, Chr. (Hg.): Aneignung und Vermittlung. Beiträge zu Theorie und Praxis einer religionspädagogischen Hermeneutik, Gütersloh 1995, 221-238.
- Müller, P. u. a.: Die Gleichnisse Jesu: Ein Studien- und Arbeitsbuch für den Unterricht, Stuttgart 2002.
- Niedersächsisches Kultusministerium (Hg.): Kerncurriculum für die Grundschule. Schuljahre 1-4. Katholische Religion, Hannover 2006.
- Nipkow, K. E.: Rechtfertigung – elementarisierende Erschließung mit Jesus und Paulus, in: Schweitzer 2003, 115-132.
- Nocke, F. J.: Der Glaube an die Auferstehung und die Idee der Reinkarnation. Überlegungen zu ihrer Vereinbarkeit, in: H. Kessler 2004/Hg., aaO. 279-295.
- Nötscher, F.: Gottes- und Menschenwege in der Bibel und im Quamran, Bochum 1958.
- Obst, G.: Kompetenzorientiertes Lehren und Lernen im Religionsunterricht, Göttingen 2008.
- Ort, B./L. Rendle: fragen – suchen – entdecken. Religion in der Grundschule 3/4 für Baden-Württemberg, München-Donauwörth 2006.
- Oser, F./P. Gmünder: Der Mensch – Stufen seiner religiösen Entwicklung (1984), Gütersloh, 4. Aufl. 1996.
- Oser, F./P. Gmünder: Der Mensch – Stufen seiner religiösen Entwicklung, in: Büttner/Dieterich (Hg.), 123-152.
- Pesch, R.: Das Markusevangelium II, Freiburg-Basel-Wien 1977 (HThK).
- Pesch, R.: Zwischen Karfreitag und Ostern. Die Umkehr der Jünger Jesu, Zürich-Einsiedeln-Köln 1983.
- Petzold, K.: Kreuz und Auferstehung, in: R. Lachmann u. a.(Hg.): Elementare Bibeltex-te, Göttingen 2001, 360-386.
- Piaget, J.: das Weltbild des Kindes, in: Büttner/Dieterich (Hg.), 176- 198.
- Plieth, M.: Kind und Tod. Neukirchen-Vluyn 2001.
- Pöhlmann, H. G.: Was einem Systematiker zu Ostern einfällt, in: Der evangelische Erzieher 33 (1981) 13-23.
- Reil, E.: Aurelius Augustinus, De catechizandis rudibus. Ein religionsdidaktisches Konzept, St. Ottilien 1989.
- Reis, O.: Kompetenzorientierung als hochschuldidaktische Chance für die Theologie, in: M. Scheidler/Ders. (Hg.): Vom Lehren zum Lernen. Didaktische Wende in der Theologie? Münster 2008, 19-37, 23.
- Reis, O.: Wie kommt die Rede von der Auferstehung in den Lernprozess? Das Verstehen von Auferstehung und seine Bedeutung für schulische Lernprozesse, in: RpB 63 (2009) 39-56.
- Rendle, L. u. a.: Ganzheitliche Methoden im Religionsunterricht. Ein Praxisbuch, München 1996.

- Riesner, R.: Jesus als Lehrer. Eine Untersuchung zum Ursprung der Evangelien-Überlieferung, Tübingen 1981, ³1988 (WUNT II/7).
- Roth, H.: Schule als optimale Organisation von Lernprozessen (1969), in: Jungmann, W./K. Huber (Hg.): Heinrich Roth – „moderne“ Pädagogik als Wissenschaft, Weinheim und München 2009, 168-181.
- Rothgangel, M.: Bildungsstandards Religion. Eine Replik auf verbreitete Kritikpunkte, in: Feindt/Elsenbast/Schreiner/Schöll 2009/Hg., aaO. 87-97.
- Sander, Hans-Joachim: nicht verleugnen. Die befremdende Ohnmacht Jesu, Würzburg 2001.
- Sandt, F.-O.: Religiosität von Jugendlichen in der multikulturellen Gesellschaft. Eine qualitative Untersuchung zu atheistischen, christlichen, spiritualistischen und muslimischen Orientierungen, Münster 1996.
- Schenke, L.: Die Urgemeinde. Geschichtliche und theologische Entwicklung, Stuttgart-Berlin-Köln 1990, 25.
- Schibilsky, M.: Trauerwege. Beratung für helfende Berufe, Düsseldorf, 6. Aufl. 2003.
- Schluß, H.: Empirisch fundierte Niveaus religiöser Kompetenz – Deutung, Partizipation und interreligiöse Kompetenz, in: Feindt/Elsenbast/Schreiner/Schöll 2009/Hg., aaO. 57-72.
- Schmid, P. F.: Ein Gott der Lebenden. Auferstehung als Beziehung, in: Diakonia 27 (1996) 145-150.
- Schneider, G.: Das Evangelium nach Lukas, Würzburg 1977 (ÖTK NT Bd. 3).
- Schneider, G.: Schrift und Tradition in der theologischen Neuinterpretation der lukianischen Schriften, in: Bibel und Kirche 34 (1979) 113-115;
- Schnitzler, M.: Elementarisierung – Bedeutung eines Unterrichtsprinzips, Neukirchen/Vluyn 2007.
- Schnitzler, M.: Viele Wege führen nach Rom. Elementarisierung und Leistungsbewertung, in: Schweitzer 2008/Hg., 127-143.
- Scholz, I.: Vom leeren Grab zur lebendigen Hoffnung. Zur Geschichte vom leeren Grab, in: KU-Praxis 43 (2002) 87-89.
- Schröder, B.: Fachdidaktik zwischen Gütekriterien und Kompetenzorientierung, in: Feindt/Elsenbast/Schreiner/Schöll 2009/Hg., aaO. 39-56, 54.
- Schröter-Kunhardt, M.: Nah-Todeserfahrungen. Letzte und existentielle Erfahrungen an der Grenze des Todes, in: H. Kessler 2004/Hg., Auferstehung der Toten, aaO. 182-209.
- Schwarz, E.: Die Entwicklung des kindlichen Sterblichkeitswissens. Gastvorlesung im Rahmen des Erasmus-DozentInnenaustausches an der Päd. Hochschule Nagykörös/Ungarn (5.3.2002).
Download von <http://www.rpi-loccum.de/schent.html#Download>; Aufruf vom 6.9.2008.
- Schweitzer, F. (2008a): Elementarisierung als Weg zum Kompetenzerwerb, in: Ders. 2008/Hg., 23-34.

- Schweitzer, F. (2008b): Elementarisierung und Kompetenzorientierung im Unterricht: Resultate und Perspektiven, in: Ders. 2008/Hg., 171-178.
- Schweitzer, F. (2008c): Von den Grenzen der Toleranz. Wie weit soll die religiöse Toleranz reichen, in: Ders. 2008/Hg., 89-100.
- Schweitzer, F. (2008d): Fachdidaktik, Kompetenzorientierung und „guter Religionsunterricht“, in: Ders 2008/Hg., 11-22.
- Schweitzer, F. (Hg.): Elementarisierung und Kompetenz. Wie Schülerinnen und Schüler von „gutem Religionsunterricht“ profitieren, Neukirchen 2008.
- Schweitzer, F. u. a. (Hg.): Religionsunterricht und Entwicklungspsychologie. Elementarisierung in der Praxis, Gütersloh 1995.
- Schweitzer, F.: Der Wandel des Jugendalters und die Religionspädagogik, in: JRP 10 (1993), 71-88.
- Schweitzer, F.: Elementarisierung als religionspädagogische Aufgabe: Erfahrungen und Perspektive, ZPT 3 (2000) 40-252.
- Schweitzer, F.: Elementarisierung im Religionsunterricht. Erfahrungen – Perspektiven – Beispiele, mit weiteren Beiträgen von Karl Ernst Nipkow, Albert Biesinger, Norbert Mette, Regine Froese, Oliver Kliss und Tobias Ziegler, Neukirchen-Vluyn 2003.
- Simojoki, H.: Kompetenz im Anbetracht des Todes. Elementarisierende Erkundung eines Grenzfalls, in: Schweitzer 2008/Hg., 75-88.
- Söding, Th./Ch. Münch: Kleine Methodenlehre zum Neuen Testament, Freiburg u. a. 2005.
- Steinwede, D./I. Ryssel: Ostern spielen und erzählen, Gütersloh 1997.
- Stimpfle, A.: Wie wirklich ist die biblische Wirklichkeit? Die Bibel konstruktionsgeschichtlich gelesen, in: rhs 47 (2004) 133-143.
- Stosch, Kl. v.: Einführung in die Systematische Theologie, Paderborn 2006.
- Talbert, C. H.: Antidoketische Frontstellung der lukanischen Christologie, in: Braumann, G.: Das Lukas-Evangelium. Die Redaktions- und Kompositionsgeschichtliche Forschung, Darmstadt 1974 (WdF 280) 354-377.
- Terhart, E.: Allgemeine Didaktik – Fachdidaktik – Lehr-Lern-Forschung, in: Demantowsky/ Steenblock 2010/Hg., aaO. (im Druck)
- Teufel, I.: Denkspielereien... Lernen ist Spielen mit Gedanken, in: PI-News. Das Service-Magazin des Pädagogischen Instituts der Stadt Wien, Sonderausgabe Jänner 2004: „Di@log Lernen“, 8f.
- Theißen, G./Merz, A.: Der historische Jesus. Ein Lehrbuch, 2. durchgesehene Auflage, Göttingen 1997.
- Theunissen, M.: Die Gegenwart des Todes im Leben, in: ders., Negative Theologie der Zeit, Frankfurt/Main 1991, 197-217.
- Thomas, G.: ‘Er ist nicht hier’. Die Rede vom leeren Grab als Zeichen der neuen Schöpfung; in: Eckstein, H.-J./Welker, M. 2002/Hg., aaO. 183-220.

- Ulansey, D.: Die Ursprünge des Mithraskults. Kosmologie und Erlösung in der Antike, Darmstadt 1989.
- Verweyen, H.: „Auferstehung“: ein Wort verstellt die Sache, in: Ders. (Hg.): Osterglaube ohne Auferstehung? Diskussion mit Gerd Lüdemann, Freiburg i. Br. 1995 (QD 155) 105-144.
- Wagner, H.-J.: Entwicklung lebendiger Religiosität. Die psychodynamische Basis religiöser Entwicklung – unter besonderer Berücksichtigung des Strukturgenetischen Ansatzes von Fritz Oser/Paul Gmünder, Ostfildern 2002.
- Wanke, S.: Die Emmauserzählung. Eine redaktionsgeschichtliche Untersuchung zu Lk 24,13-35, Leipzig 1973.
- Weder, H.: Das weltliche Rätsel und das göttliche Geheimnis der Auferweckung Jesu, in Pastoraltheologie 87 (1998) 73-85.
- Weinert, F. E.: Leistungsmessung in Schulen, Weinheim/Basel 2001.
- Welker, M.: Die Gegenwart des auferstandenen Christus als das Wesentliche des Christentums. In: W. Härle u. a. (Hg.): Nachdenken über das Wesen des Christentums, Gütersloh 2000.
- Welker, M.: Die Wirklichkeit der Auferstehung, in: Eckstein, H.-J./Ders. 2002/Hg., Die Wirklichkeit der Auferstehung, aaO. 311-331.
- Welker, M.: Was geht vor beim Abendmahl? Ostfildern 1999.
- Wengst, K.: Ostern – Ein wirkliches Gleichnis, eine wahre Geschichte. Zum neutestamentlichen Zeugnis von der Auferweckung Jesu, Bochum 1990.
- Werbick, J.: „Diess Leben – dein ewiges Leben?“ Die Kritik am christlichen Auferstehungsglauben und ein fundamentaltheologischer Versuch, ihn zu verteidigen, in: Kessler, H. 2004/Hg., aaO. 211-233.
- Werner, W.: Das Buch Jeremia. Kapitel 25,15-52, Stuttgart 2003 (Neuer Stuttgarter Kommentar - Altes Testament 19/2).
- Wiefel, W.: Das Evangelium nach Lukas, Berlin 1. Aufl. der Neubearbeitung 1989 (Theologischer Handkommentar zum NT. III).
- Wilckens, U.: Die Auferstehung Jesu: Historisches Zeugnis – Theologie – Glaubenserfahrung. Eine Auseinandersetzung mit Gerd Lüdemann, in: Pastoraltheologie 85 (1996) 102-120; Zitat: 119f.
- Wuggazer, M.: Wein und Brot: Zwischen Symbol und Dekoration, in KatBl 133 (2008) 160.
- Zehrer, F.: Gedanken zum Jerusalem-Motiv im Lukasevangelium, in: Bauer, J. B./Merböck, J. (Hg.): Memoria Jerusalem, Graz 1977 (FS F. Sauer) 117-127.
- Ziener, G.: Bildungsstandards in der Praxis. Kompetenzorientiert unterrichten, Seelze-Velber 2008.

Abbildungsverzeichnis

<i>Abbildung 1</i>	<i>Methodik</i>	26
<i>Abbildung 2</i>	<i>Die Emmausgeschichte (Lk 24,13-35).....</i>	38
<i>Abbildung 3</i>	<i>Das leere Grab im Markus- und im Lukas- evangelium – ein Vergleich</i>	55
<i>Abbildung 4</i>	<i>Überblick über die Mahltexte im Lukasevangelium</i>	85
<i>Abbildung 4.1</i>	<i>Zusammenhänge in der Textfolge</i>	87
<i>Abbildung 4.2</i>	<i>Jesu Hinwendung zu den Sündern</i>	96
<i>Abbildung 4.3</i>	<i>Jesus als Gast</i>	98
<i>Abbildung 4.4</i>	<i>Jesus als Diener</i>	100
<i>Abbildung 4.5</i>	<i>Jesus als Gastgeber</i>	102
<i>Abbildung 5</i>	<i>Die lukanische Ostergeschichte (Lk 24)</i>	144
<i>Abbildung 6</i>	<i>Argumentationsstufen der lukanischen Auferstehungskatechese</i>	161
<i>Abbildung 7</i>	<i>Grundlagen der Elementarisierung</i>	177
<i>Abbildung 8</i>	<i>Elementare Aspekte der Emmauserfahrung</i>	186
<i>Abbildung 9</i>	<i>Bevorzugte Methoden für das Jugendalter</i>	197
<i>Abbildung 10</i>	<i>Die Emmausgeschichte im Jugendalter</i>	203
<i>Abbildung 11</i>	<i>Elementarisierung und Kompetenzorientierung</i>	209
<i>Abbildung 12</i>	<i>Kompetenzbereiche und Kompetenzabstufungen</i>	221
<i>Abbildung 13</i>	<i>Mindeststandards für die Auseinandersetzung mit der Emmausgeschichte</i>	229
<i>Abbildung 14</i>	<i>Regelstandards für die Auseinandersetzung mit der Emmausgeschichte</i>	231
<i>Abbildung 15</i>	<i>Expertenstandards für die Auseinandersetzung mit der Emmausgeschichte</i>	233
<i>Abbildung 16</i>	<i>Übersicht über die Kompetenzabstufungen</i>	235
<i>Abbildung 17</i>	<i>Aufbau der drei Sequenzen für die Sekundarstufen und für die Erwachsenenbildung</i>	238
<i>Abbildung 18</i>	<i>Elementarisierung von Lk 24,13-35</i>	259