

Glaube, Gott und letztes Geleit

Religionsunterricht zu jüdischen, christlichen und muslimischen Bestattungen und zur Frage nach dem Tod

Karlo Meyer



universaar

Universitätsverlag des Saarlandes
Saarland University Press
Presses Universitaires de la Sarre

Ganz herzlich ist allen Mitwirkenden zu danken:

den jugendlichen Protagonisten Liya Pyatova, Semih Tuncay und Liva Gramlow sowie deren mitspielenden Schulkameraden Lisa Hilgenstock, Jamie Lichtenstein, Cynthia Müller, Amena Soltani, Selmin Tuncay und Yasin Tuncay;

dem Filmteam Matthias Vogel und Martin d'Costa;

den Auszubildenden der Bestatterklasse an der BBS Springe: Sven Marwede, Tim Ostern-dorff, Bernadette Rautmann, Jörn Schütte, Saskia Schneider und Ronja Stockmann;

den Hamelner Geistlichen, Bestattern, Organisten, Gemeindegliedern und Friedhofs-verantwortlichen: Rabbiner Adrian Schell, Hodscha Ahmet Tirit, Pastor Gerold Lange-Kabitz, Frank Albrecht-Lübbe, Olga Chirita, Irmtraud Bertelsmeier, Heiko Heinemeier, Bettina Zückler, Lothar Duhm, Herrn Marcek und Herrn Mitschke;

den studentischen Mitarbeitern Lisa Kage, Janine Schwab, Fabian Kracke, Yannis Petsch;

den erprobenden Lehrkräften Lisa Bickelmann, Manuela Fuchs, Simone Garve, Gerd Grauvogel, Christian Hild, Dennis Kranz, Sina Scherer, Julia Schöneberger und Silvia Schorcht-Süsser.

In Kooperation mit:



**Versicherer im
Raum der Kirchen**

Die Akademie

Eine Einrichtung der Bruderhilfe · Pax · Familienfürsorge

Karlo Meyer
in Zusammenarbeit mit Stefanie Lorenzen, Thomas Holtmann
und Muhammet Yanik

Glaube, Gott und letztes Geleit

Religionsunterricht zu jüdischen, christlichen
und muslimischen Bestattungen
und zur Frage nach dem Tod



universaar

Universitätsverlag des Saarlandes
Saarland University Press
Presses Universitaires de la Sarre

© 2015 *universaar*
Universitätsverlag des Saarlandes
Saarland University Press
Presses Universitaires de la Sarre



Postfach 151150, 66041 Saarbrücken

ISBN 978-3-86223-163-8 gedruckte Ausgabe
ISBN 978-3-86223-164-5 Online-Ausgabe
URN urn:nbn:de:bsz:291-universaar-1372

Projektbetreuung *universaar*: Susanne Alt, Matthias Müller

Satz: SchwabScantechnik, Göttingen

Umschlaggestaltung: Julian Wichert

Bild auf dem Umschlag: Karlo Meyer

Der zugehörige Film und die Arbeitsblätter finden sich auf der bei Vandenhoeck
und Ruprecht erschienen DVD unter ISBN 978-3-525-70214-7

Gedruckt auf säurefreiem Papier von Monsenstein & Vannerdat

Bibliografische Information der Deutschen Nationalbibliothek:
Die Deutsche Nationalbibliothek verzeichnet diese Publikation in der Deutschen
Nationalbibliografie; detaillierte bibliografische Daten sind im Internet über
<<http://dnb.d-nb.de>> abrufbar.

Inhalt

Einführung	7
------------------	---

Erster Teil: Vier Unterrichtseinheiten

Karlo Meyer

Einheit A: „Was macht man vor dem Toten?“ Die Frage nach den Handlungen am Totenbett und bei Bestattungen	18
---	----

Thomas Holtmann

Einheit B: „Wer oder was hilft mir im Ernstfall?“ Die Frage nach der Trauer und der Trauerbegleitung	61
---	----

Stefanie Lorenzen

Einheit C: „Warum lässt Gott das zu?“ Die Frage nach der Theodizee im Rahmen von Tod, Trauer, Verlust . . .	88
--	----

Stefanie Lorenzen

Einheit D: „Was kommt danach?“ Die Frage nach dem Jenseits im Rahmen der Bestattungsrituale	121
--	-----

Zweiter Teil: Hintergründe zu Deutungen und Praktiken jüdischer, christlicher und muslimischer Bestattungen

Rabbiner Adrian Schell

Tod und Trauerrituale im Judentum 144

Pastor Thomas Holtmann

Tod und Trauerrituale im Christentum 165

Hafis Muhammet Yanik

Tod und Trauerrituale im Islam 182

Anhang

Arbeitsblätterverzeichnis der DVD 195

Literatur 198

Einführung

Ich fand es sehr gut, dass man auch gesehen hat, wie sie gewaschen werden, weil wenn man es nur erklärt, dann kann man sich das nicht richtig vorstellen. Man kann sehen, was ich sehr gut finde, dass man unterschiedlich Abschied nimmt.

Rückmeldung eines Mädchens, 10. Klasse

Beim Schauen des Films empfand ich Mitleid ... Vor allem als der Junge gesprochen hat, fand ich es traurig. Als ich vorher das Blatt gelesen habe, hat mich der Text nicht berührt und mich nicht wirklich zum Nachdenken angeregt. Beim Film war das Gegenteil der Fall.

Rückmeldung eines Jungen, 10. Klasse

Angesichts eines Trauerfalls und den damit verbundenen Ritualen stellen sich emotionale Fragen nach Mitgefühl und theologische Fragen nach Glaube, Jenseits und Theodizee auf eine neue, intensive Weise. Um diese Verbindung von Praxis und existenziellen Fragen im Dreiklang der abrahamischen Religionen geht es uns: Riten um den Tod kennen und kleine Symbolhandlungen durchführen, auf Trauernde zugehen können, sich religionsübergreifend mit der Frage nach dem „Warum“ auseinandersetzen; das ist das Anliegen dieses Bandes. Wir haben uns darum einem dreifachen Anspruch gestellt:

- Religionsunterricht ist lebenspraktisch, in ihm werden Kompetenzen erworben, die man später im Leben konkret gebrauchen kann;
- Religionsunterricht nimmt Fragen auf, die Jugendliche umtreiben und das eigene Selbstverständnis existenziell prägen;
- Religionsunterricht klärt Hintergründe der eigenen religiösen Traditionen und blickt zugleich darüber hinaus darauf, wie es konkret bei anderen aussieht. Auch dieses Letzte geschieht nicht in Form lexikalischer Überblicke, sondern im thematischen, praktischen Fokus.

Praxis fürs Leben

Der Großvater von Emin (15) ist gestorben. Seinem Schulfreund Martin (16) tut das leid, er möchte etwas sagen, aber wie soll er solch ein Gespräch anfangen? Martins Mutter stellt am nächsten Morgen fest: „Der wird ja gar nicht in der Türkei beerdigt, sondern hier auf dem Stadtfriedhof.“ „Ja, heute Nachmittag“, bestätigt Martin. Ob er da hingehen soll? Seine Mutter schaut ihn verunsichert an. Wer weiß, was die da machen? Lieber nicht. Und so bleibt er vorsichtshalber zu Hause. „Du kannst ja eine Kondolenzkarte schreiben“, meint die Mutter noch. Aber wie geht das?

Mit dem Beginn der Diskussion um Kompetenzen des Religionsunterrichts stellte sich die Frage, auf welche Anwendungssituationen unser Fach genau vorbereitet. Im Mathematikunterricht geht es zum Beispiel auch darum, überschlagen zu können, wie viel Platz auf meinem Speicherstick ist und welche Programme mit wie viel Platz ich für mein neues Spiel löschen muss. Im Religionsunterricht bleiben Fragen wie die nach den Jenseitsvorstellungen oft nur lose mit ihrem Sitz im Leben verknüpft (und das heißt auch, ihrem rituellen Sitz im Leben). Konkrete Situationen zur Anwendung gibt es jedoch durchaus auch bei denen, die nicht zum Philosophieren über Gott und die Welt neigen. Was absehbar im Leben in gewisser Regelmäßigkeit immer wieder vorkommt, sind Sterbefälle im weiteren Bekannten-, Freundes- und Familienkreis, sind Bestattungen, bei denen auch die Mehrzahl kirchenferner Menschen häufig sehr viel unmittelbarer als sonst mit Religion in Berührung kommt. Was unabsehbar im Leben ist, aber real werden kann, ist darüber hinaus die Erfahrung mit einem Leichnam.

Grethlein beklagt 2006 die „Unverbundenheit der religionsdidaktisch vermittelten Inhalte mit der Lebenswelt und den Anforderungen praktischen Lebens ... eine Kluft, die früher durch die allgemeine Sitte überbrückt wurde ... [zum Thema] Sterben und Tod ... erfahren Schüler/innen gewiss manch Interessantes. Wie aber konkret evangelische Christen sich von Verstorbenen verabschieden und in aller Trauer ihrer Hoffnung

auf die Auferweckung Ausdruck verleihen, nämlich in der kirchlichen Bestattung, bleibt ihnen meist verborgen.“¹

Während bei Taufen oft nur die allernächsten Verwandten eingeladen sind und Trauungen von allen sehr positiv wahrgenommen werden, verbinden sich mit Bestattungen und Trauerfeiern zum einen eine größere Öffentlichkeit und gleichzeitig viele Ambivalenzen und Unsicherheiten – erst recht, wenn andere Religionen ins Spiel kommen. Der Religionsunterricht ist ein Ort, um vorbereiten und bearbeiten zu helfen, was jeder und jedem unabhängig von der Kirchen- und Religionsnähe im Leben begegnen wird.

Selbstverständlich stehen damit nicht Übernahmen religiöser Praktiken und Vorgaben im Vordergrund, es geht vielmehr darum, sich dem anzunähern, wie und woraufhin Worte und Handlungen in den Religionen Menschen zum Denken bewegen, gedankliche Prozesse um religiöse Zeichen begrenzt mitzugehen und sich auf diesem Weg durchaus eine vorläufige Meinung zu bilden – dies alles in Rückkopplung an konkrete Situationen und Rituale um Todesfälle und Bestattungen.

Dressler schreibt 2015: „Dass religiöse Vollzüge im evangelischen ... Religionsunterricht kaum eine Rolle spielen ..., verstellt geradezu ein angemessenes Verständnis der christlichen Religion. Dabei geht es um *Religionshermeneutik*, ... Symbole, Metaphern und ... [performative] Sprech[akte] ... müssen ihre Affinität zum religiösen Kommunikationsmodus transparent halten, auf den sie sich reflexiv beziehen.“² „Religion ist nicht als in Texten fixiertes Gedankensystem und auch nicht als eine besondere Gesinnung, sondern als *eine Praxis* zu erschließen, d. h. über ihre sprachlichen und szenisch-gestischen Vollzugsformen.“³

Damit dies gelingt, haben wir die Vorbereitung des Materials an drei bodenständigen Eckpunkten begonnen. Wir haben zunächst Interviews mit Jugend-

1 Grethlein (2006), 2–3.

2 Dressler (2015, Manuskript), nicht paginiert, Seite 8 der vorliegenden Version. Die Ergänzungen in eckigen Klammern sind einer leichten grammatikalischen Umformung geschuldet.

3 Dressler (2015, Manuskript), nicht paginiert, Seite 7 der vorliegenden Version. Kursiv wie im Original.

lichen geführt, die einen Trauerfall zu beklagen hatten, und ihre Erfahrungen mit Bestattungen und Trauer protokolliert. Wir haben zweitens (in Hameln) an einem konkreten, kleinen Ort mit einem gemeinsamen Friedhof für Juden, Muslime und Christen Gespräche mit Rabbiner, Hodscha und Pastor geführt. Schließlich haben wir mit je einem Jugendlichen pro Religion als Protagonisten und mit den Geistlichen vor Ort Bestattungsrituale beispielhaft durchgeführt und in einem Film festgehalten.

Erfahrungsbasis: Gespräche mit Jugendlichen

Von Erwachsenen wie Jugendlichen werden Bestattungen – ganz gleich, in welcher Religion – individuell sehr unterschiedlich erlebt. Zu Beginn und vor konkreteren Überlegungen zum Unterricht haben wir daher erhoben, wie Jungen und Mädchen Todesfälle und religiöse Rituale im eigenen Umfeld wahrgenommen und erfahren haben. Lehrkräfte nannten uns Schülerinnen und Schüler, die bereit waren, über Trauerfälle in der jüngeren Vergangenheit mit uns zu reden. Bei diesen Gesprächen wurde nicht nur über Erfahrungen mit den üblichen Ritualen der Religionsgemeinschaft, sondern auch über kleine eigene Rituale gesprochen: Von Kerzen und Erinnerungsstücken war die Rede, von Briefen oder Bildern, die mit ins Grab gegeben wurden, von kleinen Reden, die gehalten oder auch nicht gehalten wurden, auch von eigenen Gängen oder den Gängen der Angehörigen zu den Gräbern. Deutlich wurde so, dass Jugendliche nicht nur die Frage nach dem Jenseits, sondern auch nach Handlungen und Verhalten im Kontext von Tod und Trauer bewegt. In Arbeitsblättern, in der Vorbereitung des Films, aber auch in der Gesamtanlage wurden diese Erfahrungen aufgenommen.

Handlungsbasis: Vor Ort im Gespräch mit Religionsvertretern

Auf der Ebene der Experten begann der Dialog mit einem muslimischen Religionspädagogen und einem evangelischen Berufsschulpfarrer in Springe, gemeinsam wurden die Geistlichen – Rabbiner, Hodscha und Pastor – in Hameln ins Boot geholt und das Projekt näher ausgearbeitet.

Expertendialog und Schülerinterviews bildeten die Basis des Projekts, sodass dieses nun in konkreten, in Deutschland aktuellen charakteristischen Kontexten und Erfahrungen gegründet ist – und zwar gleichermaßen in Bezug auf die Jugendlichen wie auf Gemeinden, Theologen und Fragen des Religionsdialogs.

Im Film und in den Arbeitsblättern kommen die Religionsexperten mit ihren individuellen Antworten und Umgangsweisen in Bezug auf die Praxis, aber auch auf Glaubensfragen wie die nach dem „Warum des Leidens“ zu Wort. Die Hintergrundinformationen am Ende des Bandes führen diesen Ansatz weiter: Zur Klärung des theologischen Sachzusammenhangs haben drei am Projekt beteiligte Geistliche aus den drei Religionen eigene Hintergrundkapitel zum Umgang mit Trauer und Bestattungen in ihrer religiösen Tradition verfasst. Uns war es wichtig, auch bei der Sachinformation keine Referate aus der Außensicht aufzunehmen, sondern Deutungen und Systematisierungen aus der jeweiligen Binnenperspektive, von Menschen, die sowohl in der Theorie ausgebildet wie in der hiezulande üblichen Praxis erfahren und in die Prozesse des Projekts involviert waren. Auf der DVD werden darüber hinaus kleine Ausschnitte der Interviews mit ihnen als „Bonusmaterial“ zur Verfügung gestellt.

Exemplarische Repräsentanten, exemplarische Traditionen

Während exemplarisches Lernen im allgemeindidaktischen Kontext als common sense gilt und auch im Religionsunterricht selbstverständlich ist (solange es sich um die eigene Tradition handelt), wird bei Einheiten aus dem Bereich des Islam oder aus anderen Religionen oft eine möglichst vollständige Übersicht eingefordert. So wie es gute Gründe dafür gibt, den Geschichten Jesu keine ausführliche Bibelkunde vorangehen zu lassen, sondern stattdessen von vornherein an einzelnen Geschichten zu arbeiten, so sollten auch religionsübergreifende Themen exemplarisch behandelt werden – in jedem Fall ab Klasse neun und zehn, wenn Einführungen schon in der Unterstufe erfolgt sind. Dies ist hier geschehen: Bestattungen und ihre Rituale sind ein kleiner, aber praktischer Ausschnitt aus dem weiten Gebiet der Religionen. An einem konkreten Punkt interreligiös-dialogisch in die Tiefe zu gehen, dürfte nachhaltigere Lernprozesse in Gang setzen als der (wiederholende) schnelle Überblick.

Nicht alle möglichen Variationen, sondern drei begrenzte Traditionen wurden zur Fokussierung ausgewählt: jüdisch-liberale, sunnitisch-türkische, evangelisch-lutherische Varianten. Die Auswahl der hier aufgenommenen drei ergab sich ganz konkret aus den Dialogen vor Ort. Man könnte zu jeder Religion noch einmal diverse Traditionen und Formen differenzieren, die Praxis von Sunniten und Schiiten, orthodoxe und liberale Juden, evangelische, katholische und orthodoxe Christen darstellen und auf formaler Ebene Urnenbeisetzungen, Seebestattungen, Friedwaldbeerdigungen usw. unterscheiden. Statt diesen uferlosen Weg zu wählen, will das Material Mut machen, an einzelnen Stellen beispielhaft tiefer zu blicken.

Gerade durch diese Konkretionen können und sollen Schülerinnen und Schüler ermutigt werden, Variationen aus ihrer Tradition zu erzählen (z. B. aus der eigenen katholischen, sunnitischen oder andersartigen evangelischen Tradition). Die persönlichen Statements von Geistlichen und Jugendlichen im Film suggerieren eben nicht, „die“ eine evangelische oder gar „die“ christliche Form zu präsentieren, sondern eine lokale, konfessionsgebundene Prägung. Gerade der vertiefte Blick auf das Individuelle wehrt Pauschalisierungen, wie zum Beispiel der Rede von „dem“ Islam.⁴ Diese eine Variante aus Hameln kann Anlass geben zu weiteren Erkundigungen, aber auch zum Nachdenken, zum Proben eigener möglicher Arrangements, zum Suchen nach weiteren Kriterien für Würde, für Trauerarbeit, für eigene Positionen.

4 Im Sinne dieses Ansatzes treten pauschalisierende Tabellen von „den“ Jenseitsvorstellungen in „dem“ Judentum, „den“ Konzepten „des“ Islams und „des“ Christentums zurück. Die eine, verbindliche Jenseitsvorstellung gibt es nämlich nicht – in keiner der Religionen. Bei den Gesprächen ergab sich, dass Trennlinien – zumindest für diese drei Gemeinschaften – wesentlich deutlicher innerhalb der jeweiligen Religionen verlaufen, und zwar zwischen denen, die Aussagen ihrer Heiligen Schrift wortwörtlich verstehen und denen, die alle Rede über den Tod hinaus bildhaft und vergleichend interpretieren. Unser Ansatz setzt bei dem an, was konkret in Deutschland in entsprechenden Ritualen erfahren werden kann und was Jugendliche und Geistliche auch mit ihren individuellen Noten darüber sagen. Das heißt, im Vordergrund stehen, neben Riten mit ihren Texten und Handlungen, dynamische Interpretationen und das Entwickeln eigener Positionen.

Der Film

Wie die Eingangszitate zeigen, ermöglicht ein Film Einsichten, die sich durch einen Text nicht erschließen. Die Praxis von Ritualen lässt sich nur sehr begrenzt verschriftlichen, sodass früh klar war, einen Film als zentrales Medium einzusetzen. Der Film wurde mit den Jugendlichen und den Geistlichen an einem Wochenende gedreht. Es versteht sich – auch im Sinne der Würdigung echter Trauerfälle –, dass die Bestattungen nachgespielt sind. Mit den „echten“ Geistlichen ist der gesamte Ablauf jedoch genau so dargestellt worden, wie er jeweils in Hameln üblich ist.

Beim Einsatz des Films im Klassenzimmer kann mit der Fiktionalität des Materials sehr unterschiedlich umgegangen werden. Zum Teil sprachen sich Lehrkräfte vehement dafür aus, von vornherein offenzulegen, dass die Rituale „nachgespielt“ wurden. Der Nachteil ist, dass Jugendliche dann auch darauf achten, wie die „Leiche“ leicht atmet, und das Geschehen eher als „unecht“ eingestuft wird. Anderen Lehrkräften war es wichtig, dies zuvor nicht anzusagen. Damit wurde eine deutlichere emotionale Anteilnahme erreicht; die Folge war trotz eines sehr neutralen, dokumentarischen Films in einigen Klassen eine hohe affektive Verwicklung. Beim Erproben der Stunden wurden mit beiden Varianten positive Erfahrungen gemacht. Was jeweils vorzuziehen ist, muss ins Ermessen der jeweiligen Lehrkraft gestellt werden – angesichts der Situation der Lerngruppe.

Die jugendlichen Protagonisten, die im Film mitspielen und sich in den Texten der Arbeitsblätter äußern, sind wie die Geistlichen tatsächlich in der jeweiligen religiösen Tradition beheimatet. *Die berichteten Fälle* sind jedoch *nicht* die ihren. Auch um die tatsächlich Betroffenen zu schützen, wurden nur die Protokolle der besagten Interviews, nicht aber deren Ton- bzw. Videoaufzeichnungen verwendet. Das Interviewmaterial bildete vielmehr die Grundlage für die Filmszenen. Die Protagonisten des Films haben vor den Aufnahmen die vorangehenden Interviews gelesen, sich sorgfältig vorbereitet und überzeugend gespielt. Der dreißigminütige Film ist als DVD mit allen zugehörigen Arbeitsblättern erhältlich bei Vandenhoeck & Ruprecht (ISBN 978-3-525-70214-7).

Emotionale und existenzielle Fragen nach Gott und der Welt

Fragen um Tod und Trauer können an die Substanz gehen. Schon in den Interviews wurde sehr persönlich erzählt – so bat ein muslimischer Jugendlicher darum, den Klassenkameraden danach nichts von seinen Tränen zu sagen. Auch der eher dokumentarisch-sachliche Film wurde emotional sehr unterschiedlich gesehen: In einem einzelnen Fall ging schon die zu Beginn gezeigte Totenwaschung zwei Mädchen aus einer zehnten Klasse so nah, dass sie in Tränen ausbrachen – ohne selbst von irgendeinem Trauerfall betroffen zu sein. Die Situation wurde zum Anlass, Emotionen angesichts des Todes und den Umgang damit konkret aufzunehmen.

Im Material geben wir immer wieder die Möglichkeit, gestaltend und diskutierend emotionale wie existenzielle Themen aufzugreifen. Gerade durch die Jugendlichen im Film stellen sich Mädchen und Jungen die Fragen nach Jenseits und dem Umgang mit dem Tod auf einer altersgemäßen und altersrelevanten Ebene. Mit den verschiedenen Materialien schlagen wir vier Wege vor, die Frage nach den Ritualen, nach der Trauer, nach dem Umgang mit dem Leiden und nach dem Jenseits mit den Schülerinnen und Schülern zu behandeln.

Überblick

Beim Unterrichtsvorschlag im ersten Kapitel stehen die konkreten Rituale im Rahmen einer Beerdigung und deren Deutungen im Vordergrund, aber auch die handfeste Kompetenz, selbst an einem Totenbett würdevoll zu handeln.

Im zweiten Kapitel geht es um das Phänomen der Trauer: deren unterschiedliche Phasen zu begreifen, damit verbundene Rituale zu deuten und konkret zu proben, wie man Trauernden begegnen kann.

Im dritten Kapitel nehmen wir die Fragen der Trauernden nach dem „Warum?“ auf, um sie mit den Schülerinnen und Schülern sowohl in ihrer Emotionalität wie ihren theoretischen Aspekten zu klären und nicht letzte Antworten, aber Umgangsweisen kennenzulernen und für sich persönlich einzuschätzen.

Im vierten Kapitel gehen wir noch einmal auf die Frage nach den Bildern der Religionen vom Jenseits ein, wie sie in Bestattungsritualen zum Ausdruck kommen.

Jedes Kapitel stellt eine fokussierende, in sich geschlossene Einheit von ca. acht Unterrichtsstunden dar. Alle sind in Blöcken konzipiert, die auch anders gruppiert werden können. Jeder Block beginnt mit einer Sachklärung („Was Sache ist“), es folgen die zu erwerbenden Kompetenzen, nötige Materialien, Zeitbudget sowie ein Vorschlag für den Verlauf („Wie wir vorgehen“). Zum Teil schließen sich Ideen an, wie darüber hinaus noch Aspekte vertieft werden können („Was sich vertiefen lässt“). Die Materialien finden sich in Auswahl in diesem Band, vollständig aber auf der von Vandenhoeck & Ruprecht veröffentlichten DVD (ISBN 978-3-525-70214-7).

Um einen Eindruck von den Erfahrungen der drei Geistlichen zu bekommen, haben wir der DVD neben dem Film die besagten Interviewausschnitte als Bonusmaterial gesondert beigefügt.

Mit den erprobenden Lehrkräften haben wir erlebt, wie dieses Material zu tiefen Gedanken geführt, emotional aufgewühlt und neu zu denken gegeben hat – wie es zum Kern dessen geleitet hat, was wir mit Religion verbinden.

Karlo Meyer mit Stefanie Lorenzen, Thomas Holtmann und Mo Yanik
Januar 2015

Erster Teil: Vier Unterrichtseinheiten

Karlo Meyer

Einheit A: „Was macht man vor dem Toten?“

Die Frage nach den Handlungen am Totenbett und bei Bestattungen

Vom Totenbett bis zur Bestattung geschehen auf religiöser Ebene ganz „handgreifliche“ Dinge. Dazu gehören unter anderem das Zuschaukeln des Grabes, in Islam und Judentum auch die Waschung des Toten. Mit den durch Traditionen geprägten Praktiken verbinden sich Assoziationen, Metaphern und Denkanstöße zu dem, was Tod bedeutet. Dieser Verflechtung zwischen „formgerecht“ ausgeübter Praxis und dem Weiterdenken über den Tod hinaus gehen die folgenden Unterrichtsvorschläge nach. Dabei entsteht ein Bogen von praktischen Fragen, wie man der Würde eines Leichnams gerecht wird und sich am Totenbett verhält (Block I), über Analysen dessen, was bei jüdischen, christlichen und muslimischen Beerdigungen an „Zeichen“¹ sichtbar praktiziert wird (Block II), bis zur Entwicklung eigener Deutungen im Gespräch mit den Denkanstößen dieser Riten (Block III).

Um für den emotionalen „Resonanzboden“ von sprachlichen und rituellen Zeichen im Umfeld von Bestattungen sensibel zu machen, werden zunächst die Gefühle angesichts des Todes, konkreter: angesichts eines Toten, auch mit ihren Ambivalenzen gesammelt. Mögliche Arrangements direkt am Totenbett vor dem Verstorbenen verbinden sich mit der Frage nach Kriterien für angemessene Dekorationen und Handlungen. Mit diesen beiden Schritten

1 Um die Frage nach „Zeichen“ und „Symbolen“ rankt sich eine Vielzahl gelehrter Debatten, die zum Teil auch in die Religionspädagogik Eingang gefunden hat. Die Wissenschaft der Semiotik hat Begriffssysteme in zum Teil sehr unterschiedlichen Schattierungen entwickelt. In unserem Fall geht es jedoch nicht um die Entwicklung z. B. einer Symboldidaktik, sondern um Aufnahme und theologische Deutungen von Zeichen in vorhandenen Riten. Der Mehrwert semiotischer Details für unsere religionspädagogische Aufgabe ist gering oder führt in eine andere Richtung, sodass hier auf eine Erörterung der entsprechenden Fachspezifika verzichtet wird. Empfohlen seien aber die Ausführungen von Meyer-Blanck (2002).

(dem affektiv betonten ersten und dem praxisnahen zweiten) werden die Schülerinnen und Schüler für dieses Thema motiviert (Block I).

Während hier noch die christliche Tradition und deren zum Teil regionale Akzente (Bräuche am Totenbett) Ausgangspunkte sind, weitet sich der Horizont in einer zweiten Erarbeitungsphase auf die abrahamischen Religionen und ihre Bestattungskultur hin aus (Block II).

Exemplarisch-vertiefend werden am Ende von Block II und in Block III verschiedene Bestattungssymbole auf ihre „Weiter-Denk-Anstöße“ hin ausgelotet und diskutiert. In Weiterbearbeitung oder im Gegensatz zu diesen traditionellen Formen formulieren und gestalten die Schülerinnen und Schüler in einer abschließenden Metaphernübung eigene Bilder, die für den Einzelnen oder die Gruppe Impulse zum Weiterdenken über Tod und Leben mit sich bringen.

Gleichermaßen wird so neben Sensibilisierungen für religiöse Handlungen und Aussagen die Kommunikations- und Deutungskompetenz in Sachen Religion und in Bezug auf existenzielle Fragen angesichts des Todes gefördert.

Inhaltlich geht es in Verschränkung mit Zeichen und Handlungen angesichts eines Toten um

- *den ambivalenten emotionalen Hintergrund* oder besagten „Resonanzboden“ (*Ia* – Motivation)
- *Kriterien*, die um des Verstorbenen willen am Totenbett beachtet werden sollten (*Ib* – zweiter Teil Motivation und erste Erarbeitung)
- Bestattungshandlungen und *Deutungsangebote der Religionen*, über den Tod hinaus weiterzudenken (*II* – zweite Erarbeitung)
- *Impulse zum je eigenen Nachdenken* über Leben und Sterben (*III* – Transfer).

Unterschiedliche Lehrkräfte haben für die gesamte Einheit ca. acht Stunden gebraucht. Falls aktuelle Erfahrungen bei einzelnen Schülerinnen und Schülern aufbrechen, empfiehlt sich eine neunte Stunde zur Aufarbeitung. Dies gilt auch, sollte die Möglichkeit bestehen, einen pädagogisch versierten Geistlichen aus den Religionen einzuladen. Solch ein Gespräch ist selbstverständlich medialen Aufbereitungen vorzuziehen.

Falls deutlich mehr Zeit zur Verfügung steht, kann auch ein kleines „Forschungsprojekt“ der Schülerinnen und Schüler initiiert werden, das darin besteht, sich nach lokalen Bräuchen und besonderen Handlungen am Totenbett zum Beispiel bei „Alteingessenen“ oder Geistlichen zu erkundigen, diese zusammenzustellen und eventuell auch eigene Inszenierungen vertiefend auszuarbeiten.

Baustein Ia: Die Ambivalenzen gegenüber einem Leichnam

Was Sache ist

Ein Leichnam sollte mit Würde behandelt werden, und doch sind es ganz unterschiedliche und zum Teil gegensätzliche Emotionen, die sich angesichts einer (realen) Leiche einstellen. Einerseits kann der Wunsch nach einer letzten Umarmung und Nähe intensiv empfunden werden, andererseits können eingefallene Gesichtszüge ohne innere Spannung ein Gefühl der Fremdheit und Distanz herbeiführen: „Das ist sie nicht mehr.“ Offene, erstarrte Augen können Angst machen oder sich gar mit Grauen verbinden. Dies alles muss nicht nur bei nahen verstorbenen Menschen so sein, sondern kann (nicht nur) seitens der Jugendlichen auch bei Haustieren ähnlich tief erlebt werden. Hier stellt sich zusätzlich die sehr praktische Frage, was mit dem toten Hund oder der toten Katze zu tun ist: Die Mutter kann verlangen, den Kadaver, dem sich die Fliegen nähern, schnell im Garten zu vergraben; daneben steht ein Junge oder Mädchen, das das gestorbene Haustier nicht (oder nicht so schnell) hergeben will.

Gerade angesichts der Vielfalt unterschiedlicher Emotionen gegenüber toten Tieren wie auch einem menschlichen Leichnam ist es eine Hilfe, sich im Vorfeld über verschiedene Handlungs- und eben auch Ritualoptionen Gedanken gemacht zu haben, um z. B. für unterschiedliche Gefühle Form und Sprache zu finden.

Die erste unten beschriebene Sequenz setzt sich mit den genannten ambivalenten Empfindungen auseinander, um diese in ihrer Gegensätzlichkeit zunächst einfach wahrzunehmen und ihnen – falls es die Lerngruppe erlaubt – in kleinen Metaphern eine erste poetische Deutung zu geben. In einem zweiten Schritt werden kleine Rituale am Totenbett aufgenommen und deren Bildsprache interpretiert.

Was die Schülerinnen und Schüler davon haben

Übergeordnet geht es um eine Sensibilisierung für das Erleben von toten Körpern und um praktische Handlungsmöglichkeiten gegenüber einem Toten.

Erster Teil: Die Schülerinnen und Schüler können

- Erinnerungen zu toten Körpern in Worte fassen (falls keine Erfahrungen bestehen: zunächst die Situation und Gefühle vor Toten imaginieren),
- die verschiedenen Gefühle angesichts toter Körper als gegensätzliche Empfindungen verbalisieren: Ekel und Wunsch nach Zärtlichkeit, Fremdheitsgefühl und Nähebedürfnis,
- die beschriebenen gegensätzlichen Erfahrungen exemplarisch in Metaphern zum Ausdruck bringen (optional).

Zweiter Teil: Sie können

- angemessene Inszenierungen an einem Totenbett planen (mit Skizzen oder eventuell mit Gegenständen als Hilfe: Kerze, Blume usw.),
- Kriterien für angemessene Inszenierungen entwickeln (Würde, Trost/ Stützung der Angehörigen, Zeit und Raum für Angehörige, Hoffnung geben ...)

Was wir brauchen

- M1

Wie viel Zeit wir benötigen

eine Stunde (auch Doppelstunde möglich, falls persönliche Erfahrungen der Schülerinnen und Schüler aufzuarbeiten sind)

Wie wir vorgehen

Die Lehrkraft erzählt zu Beginn eine selbst erlebte Begebenheit; hier die des Verfassers:

„Als meine Großmutter starb, war ich 19 Jahre alt. Sie hatte einen Herzinfarkt, war ins Krankenhaus gekommen, konnte dort aber nicht mehr wiederbelebt werden. Ich war noch vor meinen Eltern als Erster dort und wurde in ein besonderes Zimmer gebracht. Dort lag sie auf einem Bett und alles wirkte fremd auf mich. Damit ihr Unterkiefer nicht nach unten fiel, war eine Bandage um den Kopf und den Kiefer gewickelt worden

wie bei einem sehr eng geschnürten Kopftuch. Die Gesichtszüge wirkten dadurch wie zusammengepresst; es war alles sehr ‚unecht‘. Ich erinnere mich, dass mir nicht zum Weinen zumute war. Es war wie ein Abstand, obwohl es meine liebste Großmutter war ...

Vielleicht habt ihr Fragen. Eventuell hat jemand von euch auch schon einen oder eine Tote gesehen. Irgendein Verwandter mag gestorben sein ... Mag jemand erzählen? Wem so etwas zu nahe geht, braucht es selbstverständlich nicht zu berichten.“

Ob hier Erfahrungen vorliegen und erzählt werden können, kann sehr unterschiedlich sein. Zu erwarten sind Erzählungen von Schülerinnen und Schülern, die als kleine Kinder nicht in ein Totenzimmer hineingelassen wurden und eventuell merkwürdige Fantasien entwickelten, was in diesem Zimmer sein könnte oder was sich dort abspielt. Andere berichten eventuell davon, dass vor der Trauerfeier ein Blick in den offenen Sarg möglich war, wobei die kosmetische Aufbahrung aber unecht und fremd wirkte. Bei Haustieren stellt sich eher die Frage des letzten Berührens und was nun weiter mit ihnen zu tun ist. Wenn die Schülerinnen und Schüler nicht selbst darauf kommen, kann auch ein Impuls in Richtung von toten Haustieren gegeben werden.

Erfahrungsgemäß haben in einer Lerngruppe mit 20 Jugendlichen zwei bis vier entsprechende Erfahrungen gemacht. An einer Magnettafel werden die ersten, zum Teil ganz unterschiedlichen Emotionen auf Zetteln festgehalten. In Kleingruppen können weitere denkbare Emotionen notiert werden, die mit dem Anblick eines Toten zusammenhängen. Anschließend werden diese gemeinsam geordnet. Dabei sollten sich Gegensatzpaare ergeben:

Unterschiedliche Gefühle bei einem toten Körper

Fremdheit ---- Nähe

Nichts fühlen ----- Trauer

Bloß raus ---- immer daneben bleiben

Abstand wahren --- berühren wollen

Unruhig ---- nachdenklich, sich in Gedanken verlieren²

2 Unterrichtsergebnisse inklusive der Fotos wurden zur Verfügung gestellt durch: S. Garve und Referendare, G. Grauvogel und S. Schorcht-Süsser.

Je nach fehlenden Aspekten können einzelne Impulse helfen, die Paare zu ergänzen:

- Impuls „Grusel“: Da ist so ein blasser Toter mit einem weißen Tuch bedeckt ...
- Impuls „Umarmen“: Stellt euch vor, wenn der geliebte Mensch nun gleich weggebracht wird. Ihr könnt noch ein letztes Mal hingehen. Beschreibt, was ihr vielleicht dieses letzte Mal dort bei ihm tun würdet.

Optional kann hier eine Metaphernübung (M1) eingeschoben werden, die unten als Vertiefung beschrieben wird (Sie beruht auf der einfachen Ergänzung vorgegebener Sätze: „Die Hand des Toten ist wie ... aber sie erinnert mich daran, wie er oder sie ...“). In diesem Fall sollten die einzelnen Tafelnotizen eher kürzer als Hinführung dienen und der Akzent auf die Bearbeitung von M1 gelegt werden. Im Anschluss sollte (mit oder ohne Metaphernübung) zusammenfassend festgehalten werden, wie unterschiedlich hier oft gegensätzliche Gefühle nebeneinander stehen können.

In gymnasialen Klassen kann dafür der Begriff „Ambivalenz von Gefühlen“ eingeführt werden: „Mit ambivalenten Gefühlen meint man, dass entgegengesetzte Emotionen beim Anblick eines Toten (und natürlich auch in anderen Situationen) in einem Menschen *gleichzeitig nebeneinander* erlebt werden können.“ Es versteht sich, dass nicht jeder ambivalente Gefühle angesichts eines Toten haben muss.

Was sich vertiefen lässt

Je nach Leistungsniveau und Bekanntschaft mit metaphorischer Rede kann das Verständnis für solch eine Ambivalenz vor einem toten Körper durch die besagte Metaphernübung ausgelotet werden. Dabei wird der kognitiven Fähigkeit zwischen fantasievollem Nachvollziehen und Abstraktion einiges abverlangt. Durch diese Form poetischer Deutung wird jedoch eine weitere Ebene des Verstehens hinzugewonnen.

Eine vorbereitete OHP-Folie M1 kann für die Texte hilfreich sein. Bei der Präsentation kann es sich empfehlen, sich zunächst mit „a“ zu befassen, den zweiten Teil des jeweiligen Satzes („b“) abzudecken und „b“ erst in einem folgenden Schritt aufzudecken.

Ergänze die Sätze:

(a) Die Hand des Toten ist wie ...,

(b) aber sie erinnert mich daran, wie er oder sie ...

(a) Die Augen des Toten sind wie ...,

(b) aber sie erinnern mich daran, wie er oder sie ...

(a) Das Gesicht des Toten ist wie ...,

(b) aber es erinnert mich daran, wie er oder sie ...

(a) Die Haut des Toten ist wie ...,

(b) aber sie erinnert mich daran, wie ...

Der Grad der Fähigkeit, hier wirklich Metaphern zu bilden, kann sehr unterschiedlich sein. In 10. Gymnasialklassen gelang dies zwischen der Hälfte und zwei Dritteln. Andere bildeten Sätze wie „Die Haut des Toten ist wie blass und kalt“, die sicherlich trotz des Grammatikfehlers hinnehmbar waren.

Einige ausgewählte Ergebnisse der Metaphernübung:

Die Hand des Toten ist wie ...

Gestein

Stahl

**aber sie erinnert mich daran,
wie er oder sie ...**

meine Hand nahm.

über mein Haar gestrichen hat.

Die Augen des Toten sind wie ...

milchiges Glas

schwarze Löcher

etwas Leeres

**aber sie erinnern mich daran,
wie er oder sie ...**

ein Glitzern in den Augen hatte.

mich angeschaut hat.

vor Glück gestrahlt hat.

Das Gesicht des Toten ist wie ...	aber es erinnert mich daran, wie er oder sie ...
<i>das einer Puppe</i>	<i>gelacht hat.</i>
<i>ein leeres Fenster ins Nichts</i>	<i>mich beim Essen mit seinem Gesicht voller Leben angesehen hat.</i>
<i>Stein</i>	<i>mich früher aus Spaß böse anschaute, weil ich dann immer lachen musste.</i>

Die Haut des Toten ist wie ...	aber sie erinnert mich daran, wie er oder sie ...
<i>kaltes Leder</i>	<i>mich an kalten Tagen gewärmt hat.</i>
<i>Wachs</i>	<i>ich seine Wärme gespürt habe.</i>

Wie oben beschrieben, kann dann zusammenfassend „Ambivalenz“ von Gefühlen im Plenum aufgenommen und eventuell auch zum Abschluss das weitere Vorgehen in der Einheit wie folgt skizziert werden.

Ablauf der Einheit:

- „Wie fühlt man sich bei einem Toten?“ (heutige Stunde)
- „Was sollte ich beachten?“ (die nächsten beiden Stunden)
- „Was sagen und tun Religionsexperten/Geistliche?“
- „Was denke ich über den Tod?“

Baustein Ib: Inszenierungen am Totenbett

Was Sache ist

Wenn ein Angehöriger zu Hause stirbt, stellt sich für die Anwesenden die Frage, wie sie sich in, um und an diesem Totenbett verhalten. Durch den Traditionswechsel, und in diesem Fall muss man wohl sagen Traditions-„Abbruch“, fehlen jedoch oft klare Vorgaben, mit dieser Situation umzugehen. So bleiben häufig Irritation und Unsicherheit, was nun in und mit dem Sterbezimmer zu tun ist. Vielfach lässt die Familie den Toten in seinem Zimmer und zieht sich ans andere Ende der Wohnung zu Gesprächen zurück. Verpasst wird so die Chance, am Totenbett selbst schon ein neues Verhältnis zum „Totsein“ des Angehörigen zu gewinnen. Aufbahrungsformen, Lieder, Kerzen und Schmuck halfen früher vielerorts, den Toten und die Lebenden schon im Totenhaus in ein neues Verhältnis zu rücken. In der Literatur wurde für die Übergangszeit der Begriff „Schleusenzeit“ vorgeschlagen, um den besonderen zeitlichen Raum zu charakterisieren, den der Verstorbene und die Trauernden jeweils in andere „Richtungen“ verlassen.³ Damit verbunden waren und sind oft abergläubische Vorstellungen präsent, die vielfach Ängste der Hinterbliebenen spiegeln. Indem einzelne Inszenierungen mit den Schülerinnen und Schülern durchdacht werden, kommt auch deren Bedeutung zur Sprache, zugleich werden Handlungsoptionen eröffnet und Kriterien für eine solche Situation entwickelt.⁴

In diesem Zusammenhang ein Wort zu dem Begriff „Inszenierung“: Der ein oder die andere Leserin mag einwenden, dass „Inszenierungen“ am Totenbett unangemessen seien, das Totenbett sei keine „Szene“ eines Stücks. Das ist richtig. Der Begriff hat in der Religionspädagogik jedoch eine weitere Spannweite, in diesem Fall geht es darum, eine Form zu finden, deren Arrangement den Hinterbliebenen hilft, mit der neuen Situation umzugehen und letztlich auch ein neues Verhältnis zu dem zu finden, dessen

3 Eingehend zu der damit verbundenen Konzeption Smeding (2005), vgl. Weiher (2009²), 307–310, und im Überblick die Handreichung der Liturgischen Konferenz: *Zeit mit Toten*, Wagner-Rau u. a. (2015), 21.

4 Zu diesem Thema siehe auch die besagte Handreichung der Liturgischen Konferenz *Zeit mit Toten* mit vielen nützlichen Hintergrundinformationen zur Aufbahrung von Toten, Wagner-Rau u. a. (2015).

Leib dort auf dem Bett liegt. Diese Form betrifft den Raum, Möbel, Gegenstände und die Frage, wo und wie sich dort Personen bewegen. Darum geht es im Folgenden.

Was die Schülerinnen und Schüler davon haben

Zweiter Teil (wie oben)

Die Schülerinnen und Schüler können

- angemessene Inszenierungen (Dekorationen und Handlungen) an einem Totenbett planen (mit Skizzen oder eventuell mit Gegenständen als Hilfe, also Kerzen, Blumen usw.)
- Kriterien für angemessene Inszenierungen entwickeln (Würde, Trost/ Stützung der Angehörigen, Zeit und Raum für Angehörige, Hoffnung geben ...)

Was wir brauchen

- Entweder M2 mit Gegenständen für die Umgebung des Totenbetts zum Ausschneiden oder jeweils in mehrfacher Ausführung Dekorationsoptionen, z. B. verschiedene Kerzen, Blumen, Vase, Kräuter, Räucherstäbchen, Duftschale, Bibel, buntes Papier, schwarzes Dekorband, schwarzes Tuch, Kreuz, Fotorahmen, potenzielle Gegenstände aus dem Leben des Verstorbenen (z. B. Brille, Spazierstock, ein Schmuckstück, Gestricktes ...), Spiegel (für eine Variante unten auch ein Schild: „Bitte nicht stören“)
- M3 zu möglichen Handlungen
- M4–M7 zur Erarbeitung von Kriterien auf unterschiedlichen Gebieten, von rechtlichen Vorgaben bis religiösen Ritualen (Expertengruppen)
- M8 mit Arbeitsaufträgen für die Stammgruppen

Wie viel Zeit wir benötigen

drei Stunden (oder eine straffe Doppelstunde)

Wie wir vorgehen

Drei Schritte bestimmen den folgenden Verlauf: Klärungen zu Dekorationen am Totenbett sowie zu möglichen Handlungen und die Erarbeitung von entsprechenden Kriterien.

Für die Gestaltung des Einstieges gibt es diverse Alternativen. Ich habe gute Erfahrungen damit gemacht, als „Experiment“ mit tatsächlichen Gegenständen „am Totenbett“ zu arbeiten. Dies ist sicherlich aufwändig und zum Teil Geschmacksache. Stattdessen können mit wenigen Vorgaben durch Arbeitsgruppen Skizzen eines Arrangements auf Folie gezeichnet oder Gegenstände auf Karteikarten genannt, von den Schülerinnen und Schülern weitere ergänzt und ihre Inszenierung diskutiert werden.

Nach der Bildung von Arbeitsgruppen führt die Lehrkraft ein:

„Ich möchte heute ein Experiment mit euch machen. Experimente haben den Vorteil, dass sie nicht der Ernstfall sind, sondern die Chance bieten, ernsthaft aber vor dem Ernstfall etwas auszuprobieren.

Es kann jeden von euch eines Tages einmal betreffen, dass ein naher Angehöriger zu Hause stirbt und ihr dort anwesend seid. Wegen eines anderen Todesfalls wird der Bestatter erst zwei bis drei Stunden später eintreffen. Ihr stellt euch die Frage, was nun eigentlich bei diesem Leichnam in diesem Raum gemacht oder nicht gemacht wird. Über die gegensätzlichen Empfindungen am Bett des Toten haben wir letztes Mal schon gesprochen. Um mit ihnen umzugehen, kann es helfen, den Raum des Toten herzurichten.

Ich habe verschiedene Gegenstände mitgebracht, die dabei gebraucht werden können. ...“

(Lehrkraft stellt die Gegenstände vor, alternativ Arbeitsblatt M2)

„Eure Aufgabe ist es nun in den Gruppen, fünf der Gegenstände auszuwählen und den Nachttisch des Toten herzurichten, um diesen kleinen Ort angemessen zu gestalten. Gemeinsam solltet ihr auch *begründen können, warum* ihr was gewählt habt.“

Als Situation kann auch genannt werden, dass die Schülerinnen und Schüler ein Praktikum in einem Krankenhaus machen. Aufgrund eines Notfalls sind alle Verantwortlichen in einem anderen Zimmer der Station. Eine Schwester sagt noch: „In zehn Minuten kommen die Angehörigen, bitte richtet den Nachttisch der verstorbenen Frau Hasselmann etwas her.“ Mit dieser Variante wird der Abstand zum Verstorbenen etwas erhöht und eine stärkere Neutralität der Arrangements erzielt. Im Umfeld eines Praktikums kann dies aber durch die besondere Lebensnähe auch Relevanz gewinnen.

Die Schülerinnen und Schüler können etwa zehn Minuten in der Gruppe arbeiten. Danach erläutern sie ihre Dekoration und begründen ihre Wahl. Hier zwei Beispiele:

„Wir haben den schwarzen Stoff als Tischdecke gewählt, da schwarz die Farbe der Trauer ist. Der Duft der Duftschale soll die Trauernden beruhigen, und das Bild soll sie an die Tote erinnern, als sie noch lebte. Mit den Blumen möchten wir zeigen, dass nicht alles nur traurig ist, sondern sie auch ein schönes Leben hatte. Daran erinnert auch ihre Brille, weil sie so gern vorlas.“

„Wir haben das Bild von ihr mit schwarzem Band umwickelt, um deutlich zu machen, dass sie nicht mehr lebt. Das Kreuz zeigt, dass für sie der christliche Glaube wichtig war. Mit der Kerze wird die Hoffnung ausgedrückt, dass etwas von ihr bleibt und nicht alles verloschen ist. Die beiden Stricksachen erinnern daran, wie sie für alle gestrickt hat.“

Weitere Gruppen tragen ähnliche Ergebnisse vor. Mit kleinen eingeschobenen Kommentaren kann die Lehrkraft darauf aufmerksam machen, wie auch mit den Ritualen Ambivalenzen aufgenommen werden: schwarz als Zeichen der Trauer neben bunten Blumen oder einer Kerze, die „die Trauer“ aufhellt; Zeichen für den Tod, wie ein schwarzes Kreuz, neben Erinnerungen aus dem Leben, wie z. B. dem Lieblingsbuch. Diese Reminiszenz an die letzte Stunde steht jedoch nicht im Fokus, sondern die beabsichtigten Bedeutungen von Dekorationen, auf die die Gruppen hinweisen (z. B. schwarze Farbe: der Trauer Ausdruck geben; Kreuz: Hoffnung durch Glauben geben; Blumen: Dankbarkeit für ein schönes Leben, aber auch Nachdenken über Vergänglichkeit).

Ein zweiter Impuls führt über das reine Dekorieren hinaus zu möglichen Handlungen:

„Ich habe erlebt, wie Familien etwas dekoriert haben und dann einfach rausgegangen sind, die Tür zumachten und vermieden haben, in das Zimmer zu gehen, bis der Bestatter kam. Vielleicht gibt es aber auch andere Möglichkeiten ...“

In den alten Gruppen werden unterschiedliche Handlungsoptionen am Totenbett *kurz* erörtert und jeweils ein oder zwei Ideen mit Bedeutung notiert (M3). Es empfiehlt sich, diese Möglichkeiten an dieser Stelle eher nicht ausprobieren zu lassen, da es leicht zu (unfreiwilliger) Komik kommen kann.

Folgende Punkte werden naheliegenderweise von Schülerinnen und Schülern genannt und können gemeinsam interpretiert werden:

- *Kerze anzünden*: zu erörtern wäre, was dazu gesagt werden könnte, z. B.: „Wir denken an ... wir hoffen auf ...“
- *Blumen* auf das Totenbett legen: Vielleicht könnte dazu ein Text oder Brief gelegt werden ...
- *Augen schließen*, damit der Tote friedlich aussieht und nicht starr an die Decke schaut
- *Lüften*: „Frische Luft zum Durchatmen beruhigt manchmal.“
(siehe auch die Beispiele auf der rechten Seite)

Aus den Einzelbegründungen zu Dekoration und Handlungen ergibt sich die Frage: Was ist eigentlich sinnvoll und was sollte eventuell vermieden werden? Gibt es Kriterien?

Zur Vertiefung dieser Frage erarbeiten die Schülerinnen und Schüler nun in Expertengruppen (eventuell im Rahmen der Methode „Expertenpuzzle“) Vorgaben und Hintergründe für Arrangements am Totenbett. Dabei stehen durch Arbeitsblätter vier Themenbereiche zur Auswahl (M4–7) – kursiv hier mögliche spätere Tafelstichworte:

- Gruppe zu gesetzlichen Vorgaben (juristische Kriterien: „*Ehrfurcht vor dem Tod*“, früheste und späteste Bestattungstermine – Hintergrund: juristische Zweifelsfälle und Verwesung),
- Gruppe mit Hinweisen für Bestatter (Kriterium: Würde und vor allem *Aussehen des Verstorbenen*, schwieriger, aber im letzten Punkt des AB deutlich: Hygiene),

<ul style="list-style-type: none"> - falls offen: Augen schließen - „durchlüften“ 	<ul style="list-style-type: none"> - damit der Tote friedlich bzw. schlafend aussieht & nicht starr irgendwo hin schaut - frische Luft zum durchatmen (entrischt, beruhigt manchmal)
<p>Haare und Kleidung ordentlich machen</p>	<p>① Damit die Menschen ein schönes Bild vor Augen haben, wenn sie sich an die Person zurück-erinnern.</p>
<ul style="list-style-type: none"> • aufräumen • Person herrichten 	<ul style="list-style-type: none"> - zum Beispiel: Nachttisch mit Tabletten (- Krankheit ausblenden) - kämmen, Tuch, Hände falten, Augen schließen -> gesunde Erinnerung -> soll nicht krank aussehen
<p>Hände falten</p>	<ul style="list-style-type: none"> - typische Totenposition: Arme sind geordnet und liegen nicht starr neben Körper - Hände wie beim Beten gefalt
<p>Toten in separates Zimmer bringen</p>	<ul style="list-style-type: none"> - Unge störtheit der Trauernden - kein Aufsehen erregen
<p>Hände falten</p>	<p>um Zufriedenheit und Dank an Gott zu symbolisieren</p>
<p>Teelichter als Unendlichkeitszeichen, in dem Bogen ein Bilderrahmen aufstellen</p>	<p>Unendlichkeit, Leben nach dem Tod in Verbindung mit den Erinnerungen des Bilderrahmens</p>

- Gruppe zu „abergläubischen“ Bräuchen (Kriterium: *Ängste in Verbindung mit Aberglauben*, z. B. Unglück für den Toten oder Unglück für Angehörige – hoher Schwierigkeitsgrad),
- Gruppe zur kirchlichen Aussegnung (Kriterium: *Hilfe, um Sprache in der Trauer zu finden*, zum Nachdenken kommen, Trost durch *Verbindung zu Gott*, evtl.: Sicherheit durch feste Abläufe).

In den Expertengruppen können mit Hilfe der Arbeitsblätter ein oder zwei Kriterien notiert werden. In den Stammgruppen wird daraus ein Katalog, der nach Prioritäten der Gruppe (eventuell erstrangigen und zweitrangigen, M8) geordnet werden und der durchaus über die Einzelergebnisse hinausgehen kann, zum Beispiel:

- Bei der Inszenierung durch Dekoration und Handlungen sollte
 - die Ehrfurcht vor dem Tod gewahrt werden,
 - Hygiene und Aussehen des Toten beachtet werden,
 - sich jeder oder jede Angehörige wohl fühlen,
 - unklare Ängste durch Aberglauben/Bräuche beachtet werden,
 - keine Irritation bewirkt, sondern eher Besinnung und Nachdenken erreicht werden,
 - Zeichen der Hoffnung gesetzt werden,
 - Verbindung zu Gott deutlich gemacht werden.

Im Plenum können Unterschiede in den Akzenten diskutiert werden, eventuell reicht es auch, kurz die Ergebnisse auszutauschen.

Was sich vertiefen lässt

Als eine erste Möglichkeit zur weiteren Vertiefung können Gruppen eigene kleine Forschungsprojekte durchführen, um regionale Besonderheiten herauszufinden: So können Geistliche, Senioren und Bestatter nach besonderen Erfahrungen rund um das Totenbett befragt und die Ergebnisse im Klassenraum präsentiert werden.

Eine zweite, ganz andere Idee zur Vertiefung entfernt sich eher von einer besinnlichen Klärung und fördert skurrile Fantasien. Daher ist genau abzuwägen, ob sie an dieser Stelle einzusetzen ist:

Der Schauspieler Johnny Depp möchte nach seinem Tod in einem Whiskeyfass bestattet werden. Bei der Feier sollen alle aus diesem Fass trinken. Ein Freund von Johnny Depp wünschte sich, dass seine Asche mit einer Kanone in den Himmel gefeuert wird. Johnny Depp erfüllte ihm diesen Wunsch. Diverse Internetseiten berichteten davon. Zu diskutieren wäre mit der Lerngruppe: Wie sind die von der Lerngruppe entwickelten Kriterien gegenüber diesem „letzten Willen“ ins Verhältnis zu setzen und zu gewichten?

Baustein II: Symbole und Metaphern auf jüdischen, muslimischen und christlichen Beerdigungen

Was Sache ist

Charakteristisch an religiöser Sprache ist, Erfahrungen in Symbolen, Metaphern oder Gleichnissen auszudrücken. So wird zum Beispiel Gottes Nähe in Bildern beschrieben und nicht in einer 1:1 den Sachverhalt exakt ausdifferenzierenden Aussage. Man kann sagen, dass spirituelle Erfahrungen erst so *sachgemäß* kommunizierbar werden. In diesen Formen der Rede können Menschen Anstöße erfahren, den Tod (und das Leben) neu und anders zu sehen.

Gerade im Rahmen einer Bestattung nehmen die Religionsgemeinschaften solche Symbole auf – nicht nur in der Sprache des Wortes, sondern auch in der „Sprache“ von Gegenständen und Handlungen, die in den Ritualen verwandt werden. Diese sind in den folgenden Stunden in ihrer Bedeutung zu erschließen. Dabei geht es nicht so sehr um eine Auflösung in das, was „eigentlich“ gemeint ist, sondern um ein Begreifen von Symbolen als Denkimpulse und um ein Verständnis für diese besagten Denkanstöße in ihrer Variationsbreite als symbolische Formen für Umgang und Verarbeitung eines Todesfalls.

Was die Schülerinnen und Schüler davon haben

Die Schülerinnen und Schüler setzen sich mit Handlungen an einem Toten und den mit den Handlungen symbolisierten Gedanken in den abrahamischen Religionen auseinander.

Sie können

- Abläufe einer jüdischen, christlichen und muslimischen Bestattung erläutern,
- ausgewählte Handlungen an einem Toten und „Symbole“ um eine Bestattung mit ihren religiösen Bedeutungen darstellen,
- aus den traditionellen Handlungen Impulse für eigenes Fragen und Durchdenken aufnehmen und formulieren.

Was wir brauchen

- Film in der kürzeren Version ohne Ton (auf der Material-DVD im Ordner Bonusmaterial) und in der Vollversion
- Je nach Klassenstufe optional: grünes Tuch, weißes Tuch, Kerze, Erde in Zellophantüte, Holzbrett, Kreuz (eventuell mit Hinweiszettel: sichtbar und in die Luft gemalt), Wasser, Blumen, Teppichmesser oder Arbeitsbogen M10
- Optional zur schnellen Zusammenfassung der Abläufe M11–M13
- Jüdisches, muslimisches und christliches Interviewarbeitsblatt M14–M16 mit Erklärungen der Handlungen zur Erarbeitung für Expertengruppen
- Arbeitsblätter M17–M19 (Tabellen) zum Ausfüllen der Ergebnisse in den Expertengruppen
- M21 fürs Plenum sowie M22a–M22d für Stammgruppen (optional M22e und M22f)

Wie viel Zeit wir benötigen

zwei Doppelstunden bzw. drei bis vier Einzelstunden

Wie wir vorgehen

Eine Überleitung zum Vorangehenden bildet die Feststellung, dass letzte Stunde in einem kleineren Zusammenhang eigene Zeremonien und Rituale entwickelt wurden. Von den Geistlichen der verschiedenen Religionsgemeinschaften werden nun bei der Beerdigung entsprechend große Rituale durchgeführt, um deren Symbole es in den nun folgenden Stunden gehen soll. Gemeinsam wird vorab mit den Schülerinnen und Schülern auf einer OHP-Folie gesammelt, *welche Inhalte* bei einer Beerdigung ausgedrückt werden könnten.

Als Impuls könnte als erste Notiz auf der OHP-Folie der Satz dienen:

- „Das Leben ist vergänglich.“

Dazu können von den Schülern folgen:

- Es gibt Leben nach dem Tod.
- Gott ist groß.
- Der Tote ist bei Gott.

Was Geistliche auf einer Beerdigung regelmäßig sagen könnten

- Das Leben ist vergänglich.
- Möge er in Frieden ruhen.
- Gott nahm ihn zu sich.
- Er wird immer bei euch sein.
- Er ist jetzt an einem besseren Ort
- Er wird in eurem Herzen weiterleben.
- Nun ruht er in Gottes Schoß
- Im Himmel wird er über euch wachen.
- Solange er im Herzen bleibt wird er immer weiterleben.

Die Lehrkraft kündigt an, dass die Schülerinnen und Schüler einiges davon später entdecken können, anderes nicht. Je nach Klasse und Schulform kann nun stärker der Wunsch nach sinnlich Wahrnehmbarem a) oder verbaler Begrifflichkeit b) genutzt werden.

- a) Der anschaulichere Ansatz kann folgendermaßen aussehen: In der Mitte liegen neun Gegenstände bereit, die besonders im Fokus der Beobachtung stehen sollen.

Die Schülerinnen und Schüler bekommen den Auftrag, beim folgenden Film darauf zu achten, wo und in welchem Zusammenhang ähnliche Gegenstände wie diese neun bei einer jüdischen, muslimischen oder christlichen Beerdigung vorkommen können. Neben den neun Gegenständen können auch zur Erfassung der Symbolhandlungen Zettel mit der Aufschrift „Spalier stehen“, „in ein Buch eintragen“ und „gemeinsames Tragen“ stehen (M10b). Damit stehen dann zwölf einzelne Punkte zur Beobachtung bereit.

- b) Wenn vorauszusehen ist, dass Schülerinnen und Schülern dies zu „kindlich“ sein wird, können natürlich auch nur die entsprechenden Begriffe (M10a und M10b) an die Tafel geheftet werden.

Der Film wird zunächst in der Version ohne Ton vorgeführt. Im Plenum sollten danach vor den Beobachtungen zu den Gegenständen als Überblick *eher zügig* Abläufe verglichen werden. Dies kann mündlich geschehen oder mit den Arbeitsblättern M11–M13.

Die folgende Tabelle dient eher dem Überblick der Lehrkraft, kann aber natürlich bei besonderen Vergleichsinteressen auch gemeinsam entwickelt werden. Sie unterteilt in vier Stichpunkte: (1) Kleidung der Trauernden und Geistlichen, (2) Handlung am Toten, (3) Gemeinsam vor dem Gang zum Grab und (4) Gang zum Grab sowie am Grab.

	<i>Judentum</i>	<i>Islam</i>	<i>Christentum</i>	<i>Unterschiede/ Gemeinsamkeiten Besonderheiten</i>
<i>1. Kleidung</i>	Männer mit Kippa, schwarze Trauerkleidung	Keine besondere Trauerkleidung, Hodscha (= islam. Religionsgelehrter) in Weiß	Pastor mit Talar und Beffchen, schwarze Trauerkleidung	Schwarze Trauerkleidung nur in Judentum und Christentum; im Islam keine spezielle Trauerkleidung
<i>2. Erste Handlungen am Toten</i>	Waschung	Waschung		Islam und Judentum vergleichbar; Handlungen fehlen im Christentum, werden dort vom Bestatter erledigt, kein religiöser Hintergrund
	Einkleiden (alles in Weiß)	Einhüllen in weißes Tuch		
	Sarglege	Sarglege		
	Erde aus Israel, Abschneiden der Zizit (= Fransen des Tallits)	Einhüllen in Tuch der Hadsch, später grünes Tuch über dem Körper		Besonderheiten bei der Sarglege im Judentum und Islam

	<i>Judentum</i>	<i>Islam</i>	<i>Christentum</i>	<i>Unterschiede/ Gemeinsamkeiten Besonderheiten</i>
3. Vor dem Gang zum Grab			Eintrag in Kondolenzliste, Blumenschmuck, Kränze	
	Gebet (Kapelle)	Gebet (Hof)	Gebet (Kapelle)	Gemeinsam: Gebet vor dem Gang zum Grab
	Ansprache nicht nur vom Rabbi, sondern auch einer/ eines Angehörigen	Findet draußen statt; Frage an alle Trauergäste nach bleibenden Schulden	Ansprache des Pfarrers, Lieder, Segen	Besonderheiten bei bzw. nach dem Gebetsteil
4. Gang zum Grab und am Grab	Gang zum Grab und Herunterlassen des Sarges mit offiziellen Trägern	Gang zum Grab, bei dem alle gemeinsam den Sarg tragen; Bestattung ohne Sarg, Ausrichtung des Körpers nach Mekka	Gang zum Grab und Herunterlassen des Sarges mit offiziellen Trägern; Glockengeläut	Gang zum Grab mit kleinen Unterschieden Gemeinsames Tragen des Sarges im Islam und Ausrichtung nach Mekka Christentum: Glockengeläut
	Gemeinsame Gebete und Texte am Grab	Gemeinsame Gebete und Texte am Grab	Gemeinsame Gebete und Texte am Grab	Jeweils Gebete und Texte am Grab, die in sich natürlich unterschiedlich sind
			Segen mit Kreuz	Keine vergleichbare Geste in Judentum und Islam
	Volles Zuschütten des Grabes	Volles Zuschütten des Grabes	Symbolisches Zuschütten des Grabes	Unterschiedliche Form des Zuschüttens

	<i>Judentum</i>	<i>Islam</i>	<i>Christentum</i>	<i>Unterschiede/ Gemeinsamkeiten Besonderheiten</i>
	Angehörige gehen durch das Spalier der Trauernden	Gebet nach dem Zuschütten des Grabes	Kondolieren der Teilnehmer und Teilnehmerinnen	

Nach dem gemeinsamen Überblick schließen *Expertengruppen zu den einzelnen Religionen* an. Religionsspezifisch notieren sie ihre Beobachtungen zu den Gegenständen (M17–19, Spalte B) und informieren sich mit den Arbeitsblättern M14–16 über Hintergründe, um sie in der Tabelle unter C einzutragen (siehe Beispiel unten).

Der Schwerpunkt liegt dabei auf der Aufgabe, was mit Symbolen und Zeichenhandlungen jeweils erreicht werden soll und welche Bedeutung diese haben. Bedeutungsfragen, die noch offen oder mangels Informationen spekulativ sind, sollten als solche gekennzeichnet werden (D).

<i>A Gegenstand/ Handlung</i>	<i>B Beobachteter Zusammenhang</i>	<i>C Damit soll Folgendes erreicht werden</i>	<i>D Weitere Bedeutung</i>
Wasser	Waschung des Toten	Säuberung zur Herstellung der rituellen Reinheit (vergleichbar mit der rituellen Reinigung vor dem täglichen fünfmaligen Gebet)	Der Tote wird so vorbereitet, als ob er vor Gott tritt → Hinweis auf ein Leben nach dem Tod

Ein Thema wie die Waschung kann später über das Arbeitsblatt hinaus als Lehrervortrag vertieft werden. Diese wird einerseits als ein Akt der Hygiene verständlich, wie er im Christentum durch den Bestatter ausgeführt wird, andererseits wird sie im Judentum und Islam als religiöses Ritual ausgeübt und ist mit einer Waschung zu Lebzeiten vergleichbar, die man ausführt, um anschließend im Gebet vor Gott zu treten.

Exkurs: Waschen zur rituellen Reinheit

In den Religionen werden besondere religiöse Handlungen nicht „einfach mal so“ oder nebenbei vollzogen. Religiöse Handlungen verbinden sich oft mit besonderen Vorbereitungen. In einer weiten zeitlichen Spanne geschieht dies zum Beispiel vor dem Weihnachtsfest, das vier Wochen lang der Advent vorbereitet (bzw. Karfreitag und Ostern die Passionszeit). In kleinerem Rahmen bekreuzigen sich zum Beispiel Katholiken, bevor sie beginnen zu beten. Solch eine Vorbereitung auf Festzeiten oder Gebete sind in Judentum und Islam auch Waschungen. Bei ihnen geht es einerseits darum, Schmutz zu entfernen und sauber zu werden, und andererseits darum, sich körperlich in einen besonderen Zustand zu begeben, der einer Begegnung mit Gott oder auch der eigenen Gemeinschaft angemessen ist.

Im Christentum ist Vergleichbares eher mit moralischen Fragen verbunden worden. Im Deutschen wird deshalb Reinheit mit „schmutzfrei“ oder mit „moralisch unanständig“ in Verbindung gebracht (rein von Schuld). Insofern ist der Begriff missverständlich. Bei der Waschung geht es eher um eine körperliche Vorbereitung auf die Begegnung mit Gott.

Die Grundlagenarbeit in den religionspezifischen Expertengruppen dient der weiteren Erarbeitung in den Stammgruppen, in denen mit jeweils einem oder zwei Experten pro Religion Denkpulse aus den Zeichen und Symbolen der Religionen extrahiert werden sollen. Dazu wird im Plenum die Arbeit dieser Stammgruppen mit dem Beispiel des Glockengeläuts vorbereitet (siehe Bild unten und M21). Aufgenommen wird dieses Element, da es bisher in keiner Expertengruppe vorlag (und in der tonlosen Filmversion nicht erfahrbar war) und so für alle „neu“ ist:

Im oberen Teil werden um den Kreis herum zunächst (ähnlich wie beim Brainstorming) ganz unterschiedliche Bedeutungsvarianten festgehalten, die den Jungen und Mädchen einfallen. Dabei kann von der Lehrkraft darauf geachtet werden, dass links eher allgemeine und rechts sehr spezifisch religiöse Deutungen notiert werden. Dadurch wird schon graphisch eine „Deutungsspanne“ sichtbar. In einem zweiten Schritt wird unter der geschweiften Klammer aufgenommen, inwiefern dieses Symbol und seine Deutungsvarianten Anstöße sind, um selbst – ganz persönlich – darüber weiter nachzudenken.

Dies können die Schülerinnen und Schüler mit weiteren Bestattungselementen in den Stammgruppen (mit mindestens einem Experten je



Denkanstoß

Religion) fortsetzen. Wenn sie dabei Ergebnisse gleich auf Folie (M22a–22d) notieren, erleichtert es die spätere Präsentation. In den Stammgruppen hat es sich als sinnvoll erwiesen, dass sich zunächst die „Nichtexperten“ des jeweiligen Zeichens oder Rituals mit Assoziationen melden, und erst danach die Experten, die diesen Punkt zuvor geklärt haben. Eventuell können dabei wieder die allgemeineren Ideen der Nichtexperten links und rechts die spezifischen Ergebnisse der Experten eingetragen werden. Auf den unteren Linien folgen die „Weiter-Denk-Anstöße“, die die Gruppen im Gespräch miteinander entwickeln.

Hier zunächst als Beispiel das *Glockenläuten*:

- *eher allgemein*: in der Kapelle oder Kirche ist etwas los. Oder: „Kommt zur Beerdigung!“, „Denkt an den Toten!“
- *falls nicht von Schülern, hier von der Lehrkraft als Experten eingeführt*: Der Klang ist auch ein Aufruf, an Gott zu denken.
- *Denkanstoß*: „Denk nach: Wann denkst du über Gott nach? Nur bei Sterbefällen und Glockenläuten?“, „Das Leben geht irgendwann zu Ende.“

Es geht bei den offenen Assoziationen nicht um richtig und falsch. Der Akzent liegt auf der Vorbereitung des zweiten Schritts, einprägsame Impulse zu entwickeln und so das religiöse Phänomen als Anstoß zum Weiterdenken zu begreifen.

Auf den Arbeitsblättern wurden Elemente ausgewählt, die sich gut zur Ergänzung durch die Schülerinnen und Schüler eignen:

- a) „Alle in weißer einfacher Kleidung“ (jüdisch)
eher allgemein: alle sind im Tod gleich, es gibt im Tod nicht mehr Reich und Arm.
spezifisch Experten: z. B.: irdische Unterschiede zählen vor Gott nicht und im Jenseits erst recht nicht mehr.
Denkanstoß: „Vielleicht ist Reich und Arm ja letztlich etwas, was am Ende ganz egal ist?“
- b) Ein grünes Tuch mit Glaubensbekenntnis (muslimisch)
eher allgemein: Feststellung der Tatsache: Dieser Mensch hat sich zum Islam bekannt.
spezifisch Experten: Der Verstorbene trägt nun grün, wie alle im Paradies.
Denkanstoß: „Denk nach, wie ist das, was nach dem Tod ist? Vielleicht so schön wie ein grüner Garten? Wie stellst du ihn dir vor?“
- c) Ausrichtung des Toten nach Mekka (muslimisch)
eher allgemein: z. B.: Diesem Menschen war das Gebet wichtig.
spezifisch Experten: z. B.: Der Verstorbene bleibt auf Gott ausgerichtet und ist so weiter mit Gott verbunden.
Denkanstoß: „Denk nach, z. B.: Worauf bist du ausgerichtet? Wie wichtig ist dir dies angesichts des Todes? Gibt es eine ‚Richtung‘ in deinem Leben, die über das Leben hinaus wichtig bleibt?“
- d) Die Blumen (christlich)
eher allgemein: z. B.: Das Leben ist schön, doch es vergeht.
spezifisch Experten: z. B.: Bei Gott gibt es eine neue Schönheit für den Menschen.
Denkanstoß: „Denk nach, z. B.: Was bedeutet für dich Schönheit? Wie wäre eigentlich Schönheit gegenüber Gott zu denken?“

Als weitere, allerdings eher anspruchsvolle Beispiele stehen neben der Erde aus Israel (Impuls: Heimat, letzte Heimat, M22f) auch die muslimische Frage nach bleibenden Schulden zur Verfügung, die darüber nachdenken lässt, was alles mit dem Tod abgegolten ist (M22e, vgl. auch zur Vielfalt weiterer möglicher Denkanstöße M29).

Als Ergebnissicherung der Impulse aus den verschiedenen Stammgruppen *im Plenum* kann eine Sprechblase pro Bestattungselement M23 verwendet werden, die Raum für die unterschiedlichen Impulse lässt.

Die Lehrkraft greift am Ende der Sequenz auf die Folie vom Anfang mit den möglichen Aussagen von Geistlichen zurück und legt sie auf. Zur Diskussion steht, wie die vom Film her festgehaltenen Beerdigungssymbole mit den anfangs vermuteten inhaltlichen Aussagen der Geistlichen in Beziehung stehen.

„Es gibt Leben nach dem Tod“

„Die Angehörigen bekommen Trost“

„Gott nahm ihn zu sich ...“

Die Diskussion kann dabei in zwei Richtungen gehen. (A) Eine erste Variante von Schüleräußerungen kann darin bestehen, festzuhalten, dass ein bis zwei Punkte sich zuordnen lassen, die meisten aber nicht oder nur ungefähr. Woran liegt das? Es hat sich durch die Gruppenarbeit gezeigt, dass die tatsächlichen Symbole relativ zurückhaltend sind (im Gegensatz zu den erwarteten Aussagen) und gar nicht so unmittelbar auf die zuallererst vorgeschlagenen Bedeutungen hinweisen. Ein Symbol, das man eindeutig übersetzen muss (z. B. dass der Tote wieder „lebt“, wie es Grabbeigaben symbolisieren könnten oder im alten Ägypten „Mundöffnungszeremonien“), gibt es so nicht. So kann das grüne Tuch zwar an die Kleidung der Menschen im Paradies erinnern, es kann aber auch einfach die Farbe der Religion und des Propheten Mohammed sein. Die Kerze kann das bleibende Licht Christi für den Verstorbenen darstellen, aber auch allgemein aussagen: Christus ist das Licht der Welt, oder auch nur: freundliche Stimmung (ähnlich bei den Blumen). Die rituelle Reinigung kann so darauf hinweisen, dem Toten die letzte Würde zu geben, oder als Vorbereitung dafür gelten, nun vor Gott zu treten. Ein erstes Ergebnis ist also, dass die Zeichen mehrdeutig bleiben, aber gerade durch ihre Offenheit Denkipulse bilden. (Damit unterscheiden sich die symbolischen Aussagen von den verbalen Aussagen der Geistlichen).

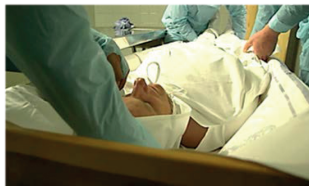
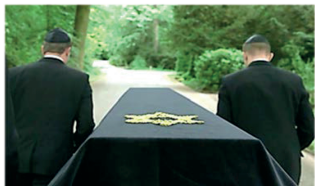
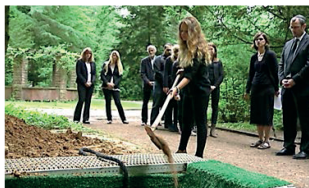
(B) Eine zweite Variante von Schüleräußerungen kann dahin gehen, dass die „Hinweise“ (!) in ihrer Summe und im Verbund mit Aussagen der Geistlichen sehr wohl etwas Eindeutiges sagen wollen (mindestens eine Verbindung zu Gott).

Am Ende der Stunde kann je nach Gruppendiskussion zum Beispiel als Bündelung stehen, dass die Religionen eher zurückhaltend mit hinweisenden Zeichen zum Jenseits sind und eher Andeutungen in der Symbolik machen, die zum Nachdenken führen können, dass aber die Existenz eines Jenseits und dass Gott durchaus vorausgesetzt sind. Als Alternative zu diesem Ausklang und bei weniger Zeit kann M23 statt im Plenum als Hausaufgabe ausgefüllt werden.

A M11

„Was macht man vor dem Toten?“

Ablauf einer jüdischen Bestattung



Bring die abgebildeten Beerdigungsrituale in die richtige Reihenfolge (O) und ordne diese anschließend entsprechenden Handlungen zu (_____).

Zuschütten des Grabes – Einkleiden – Gebet (2x)– Sarglege – Waschung – Gang zum Grab – Spalierstehen

A M12

„Was macht man vor dem Toten?“

Ablauf einer muslimischen Bestattung



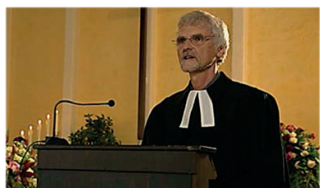
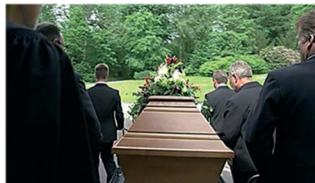
Bring die abgebildeten Beerdigungsrituale in die richtige Reihenfolge (O) und ordne diese anschließend entsprechenden Handlungen zu (_____).

Einhüllen – Gang zum Grab – Gebet (2x) – Zuschütten des Grabes – Sarglege – Ausrichtung des Leichnams – Waschung

A M13

„Was macht man vor dem Toten?“

Ablauf einer christlichen Bestattung



Bring die abgebildeten Beerdigungsrituale in die richtige Reihenfolge (O) und ordne diese anschließend entsprechenden Handlungen zu (_____).

Gemeindelied – Gebet (2x) – Eintrag ins Kondolenzbuch – Erdwurf – Aussegnung – Gang zum Grab – Predigt

A M14

„Was macht man vor dem Toten?“

Interview mit Rabbiner Schell

Ich bin Liya, 16 Jahre alt und gehe in die 10. Klasse. Ich bin Jüdin. Ihr habt im Film gesehen, wie die Beerdigung meines Großvaters ablief. Dazu gehörte es, dass ich in der Kapelle selbst ein paar Worte an die Gemeinde gerichtet habe. Die gesamte Beerdigung hat Rabbiner Schell geleitet. Da ich damals die erste jüdische Beerdigung erlebte, hatte ich auch einige Fragen an Rabbi Schell.



Liya: Bevor wir in die Kapelle kamen, wurde der Leichnam meines Großvaters gewaschen, können Sie mir dazu etwas erzählen?



Rabbi Schell: Eine Gruppe von Männern aus der Gemeinde wird von mir eingewiesen, um bei der Waschung zu helfen. Die Gruppe heißt „Chevra Kadischa“– das bedeutet heilige Gemeinschaft. Dabei werden zuerst ohne Unterbrechung in einem Guss etwa 27 Liter Wasser über den Toten gegossen. Er wird so rituell rein, so ähnlich wie wenn wir uns selbst vor einem wichtigen Gebet rituell waschen. Nun übernimmt das die Gemeinschaft, da der Tote es nicht mehr kann.

Liya: Meine Mutter hat mir erzählt, dass der Tote noch eingekleidet wird.

Rabbi Schell: Ja, der Tote wird von uns weiß angezogen mit Hose, Hemd, einer Kappe und einer Art Strümpfe oder Leinenstulpen. Die Kleidung ist für alle gleich, sodass kein Unterschied zwischen den Menschen im Tod besteht. Vor Gott sind ja auch alle gleich.

Liya: Der Sarg ist auch nicht besonders prächtig.

Rabbi Schell: Er sollte möglichst gar keine Verzierungen haben. Einfach eine Kiste ohne Dekoration außen oder schöne Stoffe innen. Drinnen ist zunächst nur etwas weißer Stoff und ein Gebetsschal. Seine Fransens, die Zizit, erinnern uns an Gottes Gebote. Wenn wir den Toten in den Sarg legen, ist der Tallit dort schon vorbereitet. Eine Franse wird abgeschnitten. Das ist ein Zeichen dafür, dass der Verstorbene den Geboten nicht mehr zu folgen braucht.

Liya: Einige Juden lassen ihre Angehörigen auch in Israel bestatten.

Rabbi Schell: Damit ist der Leichnam dann in dem Land, in dem Gott seine Geschichten mit uns erlebt hat. Unsere alten Traditionen sagen, dass dort auch der Messias sein Reich errichtet, wenn alle Menschen auferstehen. Als Erinnerung an dieses Land schütten wir immer etwas Erde aus Israel in den Sarg, so dass der Tote auch hier in Deutschland mit Israel verbunden ist. So haben wir es auch bei deinem Großvater gemacht.

Liya: Am Ende haben die Teilnehmer der Beerdigung ein Spalier gebildet.

Rabbi Schell: Ihr seid als Familie gewissermaßen durch das Spalier der Teilnehmer zurück ins Leben gegangen. Ich sehe diese Sitte auch als Zeichen der Unterstützung. Die Besucherinnen und Besucher wollten euch sagen, dass sie euch zur Seite stehen. Ich weiß nicht, wie es bei eurer Familie war, aber innerhalb der ersten sieben Tage nach dem Tod werden viele Familien von Freunden mit Essen versorgt.

Lies den Text und notiere, was mit den Gegenständen und Handlungen jeweils erreicht werden soll.

A M15

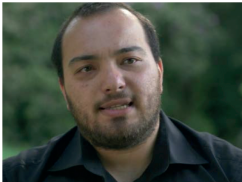
„Was macht man vor dem Toten?“

Interview mit Hafis Yanik

Ich bin Semih, 16 Jahre alt und gehe in die 10. Klasse. Ich bin Muslim. Ihr habt im Film gesehen, wie die Beerdigung meines Großvaters ablief. Bei der Waschung des Leichnams hätte ich dabei sein können, habe mich dann aber dagegen entschieden. Dafür haben Freunde und Bekannte aus der Gemeinde dabei geholfen. Nachher habe ich mit einem der Helfer, Hafis Yanik, gesprochen. Er ist in seinem Hauptberuf Religionslehrer. Der Titel Hafis bedeutet, dass Herr Yanik den Koran auswendig gelernt hat.



Semih: Bevor wir in die Kapelle kamen, wurde der Leichnam meines Großvaters gewaschen. Können Sie mir darüber noch mehr erzählen?



Hafis Yanik: Die Waschung ist vergleichbar mit derjenigen, die wir jeden Tag fünf Mal in Zusammenhang mit unserem Pflichtgebet vollziehen. Wie im Gebet tritt ein Mensch nach dem Tod vor Gott. Für diese Begegnung ist die rituelle Waschung, bei der unser Hodscha einen Segen und eine Bitte um Hilfe spricht.

Semih: Draußen sieht man dann nur noch das weiße Tuch, in das er gewickelt ist.

Hafis Yanik: Oft ist das nicht irgendein Tuch. Viele, die die Hadsch nach Mekka gemacht haben, kaufen sich von dem Stoff für das Pilgergewand noch ein paar Meter mehr. Sie lassen sich dann eines Tages in diesem Stoff der Pilgerfahrt beerdigen. Wie bei der Hadsch haben dann arm und reich auch im Tod dasselbe weiße Tuch an. Oft wird für die Trauerfeier noch ein grünes Tuch daraufgelegt. Es hat zwei Bedeutungen. Erstens ist es die Farbe des Islams und die Worte des Glaubensbekenntnisses sind draufgestickt. Damit wird deutlich, dass der Beerdigte Muslim war. Die Farbe Grün erinnert zweitens an die Bewohner des Paradieses und die Engel, die grüne Kleidung tragen.

Semih: Auf dem Hof haben wir ein Gebet gesprochen und dann gab es noch eine Frage des Hodschas zu Schulden.

Hafis Yanik: Ja, nach dem üblichen Gebet fragt der Hodscha, ob es Schulden gibt, die der Verstorbene nicht zurückgezahlt hat und die noch nicht beglichen sind. Dann antwortet die ganze Gemeinde mit „Nein“. Man kann dies auch so verstehen, dass gefragt wird, ob jemand dem Toten noch etwas nachträgt. Die Antwort ist, dass keiner nachtragend und alles abgegolten ist. Anschließend helfen alle Männer abwechselnd den Leichnam zu tragen. Auch wer zufällig vorbeikommt, hilft. Auf diese Weise wird der Tote geehrt und die Angehörigen erleben so, wie viele Menschen den Verstorbenen ehren und die Familie unterstützen.

Semih: Der Tote wird dann ohne Sarg ins Grab gelegt.

Hafis Yanik: In muslimischen Ländern ist das fast immer so. Wenn der Zustand des Körpers es zulässt, wird er nur in einem Tuch beerdigt. In Deutschland ist das häufig verboten, dann muss mit Sarg beerdigt werden. Manchmal gibt es auch die Möglichkeit, einen Spezialstoff zu nehmen, der später wie ein Sarg sehr langsam zerfällt. In dem Fall kann der Leichnam dann einfach im Tuch in Richtung Mekka ausgerichtet werden. Dabei helfen zwei Balken, um den Körper zur Seite nach Südwesten auszurichten. Er guckt dann zur Kaaba, wie er es auch immer beim Gebet getan hat.

Lies den Text und notiere, was mit den Gegenständen und Handlungen jeweils erreicht werden soll.

A M16

„Was macht man vor dem Toten?“

Interview mit Pastor Lange-Kabitz



Ich bin Sonja und 16 Jahre alt. Ich bin in der 10. Klasse. Mein Vater ist nach langer Krankheit gestorben. Wir waren darauf gefasst und dennoch war es sehr traurig für mich. Die Beerdigung hat Pastor Lange-Kabitz gehalten. Ich kannte ihn schon aus dem Konfirmandenunterricht. Ich habe später noch einmal mit ihm gesprochen und ihm ein paar Fragen gestellt.

Sonja: Nach der Beerdigung habe ich mir noch einmal das Buch angesehen, in das sich alle am Anfang eingetragen haben.

Pastor Lange-Kabitz: Die Besucher möchten euch in der Trauer unterstützen, daher gibt es verschiedene Zeichen dafür. Eins davon ist der Eintrag in ein Kondolenzbuch. Ein anderes sind die Kränze und Blumen, die Freunde und Bekannte gebracht haben.

Sonja: So wurde die Kapelle etwas bunter.

Pastor Lange-Kabitz: Die Blumen haben aber auch eine weitere Bedeutung. Sie erinnern daran, dass das Leben schön wie eine Blüte sein kann und doch immer auch vergänglich ist und am Ende nicht lange besteht.

Sonja: Das ist eine traurige Mitteilung.

Pastor Lange-Kabitz: Wer will, kann es auch als Erinnerung an den Paradiesgarten verstehen. Es gibt aber noch andere Hoffungszeichen. Zwei Mal zeichne ich ein Kreuz über dem Toten. Am Ende in der Kapelle und am Grab. Es macht deutlich, zu wem er gehört: Er gehört zu Jesus Christus, der gekreuzigt wurde, auferstand und lebt. Durch ihn können wir auf die eigene Auferstehung hoffen.

Sonja: Neben den Blumen waren auch die Kerzen sehr schön.

Pastor Lange-Kabitz: Die Kerzen geben etwas Wärme in der Traurigkeit und auch mit ihnen verbindet sich etwas Weiteres. Jesus Christus hat einmal gesagt: „Ich bin das Licht der Welt. Wer mir nachfolgt, wird das Licht des Lebens haben.“ So erinnert es an Christus und gibt ebenso Hoffnung, dass wir durch ihn zum ewigen Leben gelangen.

Sonja: Ich habe es nicht mehr ganz in Erinnerung, aber wurden eigentlich auch die Glocken geläutet?

Pastor Lange-Kabitz: Die Glocken haben geläutet, als wir mit dem Sarg aus der Kapelle zum Grab gegangen sind. Wie beim Singen der Lieder in der Kapelle sagen sie aus, dass wir uns mit unseren Bitten und auch mit dem Dank für das Leben des Gestorbenen an Gott wenden. Viele Menschen erleben diesen Glockenklang, die Orgelmusik und das Singen als eine Unterstützung. Andere sind hörbar bei ihnen und wenden sich gemeinsam mit der Trauerfamilie zu Gott.

Lies den Text und notiere, was mit den Gegenständen und Handlungen jeweils erreicht werden soll.



Baustein III: Eigene Bilder und Deutungen angesichts des Todes

Was Sache ist

Im dritten Block soll die Spannbreite der Symbole und Metaphern angesichts eines Todesfalls noch einmal durch eigene Interpretationen und mit eigenen Gestaltungen geweitet und persönlich ausgelotet werden. Damit steht das eigene Nachdenken der Jungen und Mädchen zu Tod und Sterben mittels Symbolen und Bildern im Vordergrund.

In einem akuten Trauerfall sind die Angehörigen mit der Trauerbewältigung und vielen formalen Details beschäftigt, die zu erledigen sind. Die allermeisten sind froh, dass Bestatter und Geistliche für eine ortsübliche klare Struktur und Abläufe sorgen, ohne dass sie neben all dem anderen noch große eigene Entscheidungen zum Gottesdienst fällen müssen. Dennoch gibt es in allen Religionen die Möglichkeit für die Angehörigen, auch selbst aktiv zu werden: Im Christentum können sie beispielsweise Lieder und einen Predigttext wählen, im Judentum ist es üblich, dass nahe Angehörige eine Ansprache während des Gottesdienstes halten (die in christlichen Gemeinden nur regional als Teil des Gottesdienstes vorkommt), im Islam ist es das gemeinsame Waschen, das gemeinsame Tragen.

Wenn die Schülerinnen und Schüler sich eigene Gedanken zu möglichen Symbolen machen, steht dabei weniger im Vordergrund, alte (und im Schock der ersten Trauer) hilfreich tragende Bilder zu ändern, sondern eine Sensibilität für Symbole der Bestattung zu entwickeln. Es lässt sich so einerseits das Verständnis religiöser metaphorischer Sprache vertiefen und andererseits dazu anregen, eigene Vorstellungen von Tod und Sterben mit Symbolen neu zu durchdenken.

Was die Schülerinnen und Schüler davon haben

Die Schülerinnen und Schüler entwickeln, begründen und diskutieren eigene Präferenzen zum deutenden und handelnden Umgang mit Toten.

Sie können

- probeweise metaphorische Sätze mit einer Deutung zum Tod entwerfen und erläutern,
- optional: dazu ein Bild oder eine Symbolhandlung entwickeln.

Was wir brauchen

M24 und M25

Wie viel Zeit wir benötigen

mindestens ein bis zwei Stunden

Wie wir vorgehen

Während zuvor die Ideen noch unmittelbar mit den traditionellen Formen verbunden sind, wird zum Ende der Einheit der Bogen zur eigenen Bildsprache der Schülerinnen und Schüler gespannt:

„Zum Schluss machen wir ein Formulierungsexperiment, das darauf beruht, mit Aussagen und Bildern poetisch zu spielen. Bei einem Spiel drückt man nicht ein für alle Mal seine feste Meinung aus, sondern probiert Wendungen und Bedeutungen aus. Ich habe euch dazu ein paar Formulierungen mitgebracht.“

Auf dem Arbeitsblatt M24 werden zuerst Beispiele genannt und dann offene Formulierungen angeboten, je nach kognitiver Stärke der Klasse können die vorangehenden Beispiele reduziert oder gar nur mit dem Rahmenschema begonnen werden.

Rahmenschema zum Arbeitsblatt M24:

Der Tod ist wie _____, aber wenn _____

1a) Der Tod ist wie eine Sackgasse,

1b) aber wenn an ihrem Ende ein Berggipfel mit weitem Ausblick steht?

2a) Der Tod ist wie eine undurchdringliche Mauer,

2b) aber wenn sich in ihr eine kleine Tür in ein neues Land auftäte?

3a) Der Tod ist wie ein einschlagender Blitz,

3b) aber wenn in seinem Licht alles klarer würde?

* Der Tod ist wie ein dunkler Tunnel, aber wenn _____

* Der Tod ist wie ein Trommelschlag, aber wenn _____

* Der Tod ist wie eine Tür, die ins Schloss fällt, aber wenn _____

* Der Tod ist wie _____, aber wenn _____⁵

Auf den Arbeitsblättern lassen sich weitere eigene Vorstellungen notieren.

Die Schülerinnen und Schüler können darauf hingewiesen werden, dass sie Beispiele für die eigenen Varianten aus Natur, Tierwelt, Musik oder dem Bereich der Bauwerke wählen können, aber „experimentell“ nicht aus den bisher gesehenen Beerdigungsritualen. Wer will, kann seine Fantasien zu den Sätzen beschreiben. Gemeinsam wird diskutiert, was das jeweilige Bild für das Verständnis des Todes heißt.

⁵ Die Formulierungsidee ist angelehnt an einen Vorschlag von Hay/Hammond (1990).

Schülerbeispiele zum Arbeitsblatt M24

(A, B usw. sind jeweils dieselben Schüler oder Schülerinnen)

A: Der Tod ist wie ein böser Traum,
aber wenn man aufwachen würde?

Zurzeit ist meine eigene Vorstellung zum Tod folgende:

A: Ich habe Angst vor dem Tod, da ich nicht weiß, was nach dem Tod passiert.

B: Der Tod ist wie der stellare Nebel eines „toten“ Sterns,
aber wenn sich daraus ein neuer Stern entwickelte?

Zurzeit ist meine eigene Vorstellung zum Tod folgende:

B: Wenn man stirbt, trägt man seinen Teil zum ewigen Kreislauf bei. Stirbt ein Lebewesen, so wird es gefressen oder zersetzt sich und ermöglicht das Überleben anderer Lebensformen, gleichzeitig schafft es Platz für Neues.

C: Der Tod ist wie ein Tal der Finsternis,
aber wenn am Bergrand plötzlich die Sonne aufsteigt?

Zurzeit ist meine eigene Vorstellung zum Tod folgende:

C: Meine eigene Vorstellung zum Tod ist, dass man in einem dunklen Tunnel ist und von dort an einem Ort ankommt, der von Schönheit geprägt ist.

D: Der Tod ist wie ein tiefes Loch, in das man fällt,
aber wenn unten am Boden dieses Loches eine Matratze liegt?

Zurzeit ist meine eigene Vorstellung zum Tod folgende:

D: Wenn man stirbt, läuft man zuerst durch einen Tunnel. Danach kommt man an einen Ort, wo man alle geliebten Menschen, die bereits verstorben sind, trifft.

E: Der Tod ist wie das letzte Blatt eines Baumes, das fällt,
aber wenn die ersten Blüten schon warten?

Zurzeit ist meine eigene Vorstellung zum Tod folgende:

E: Der Tod ist nur ein von Menschen gewählter Begriff für einen von Gott vorbestimmten Neuanfang.

F: Der Tod ist wie ein dunkler großer Ozean,
aber wenn an seinem Grund lauter Schätze wären?

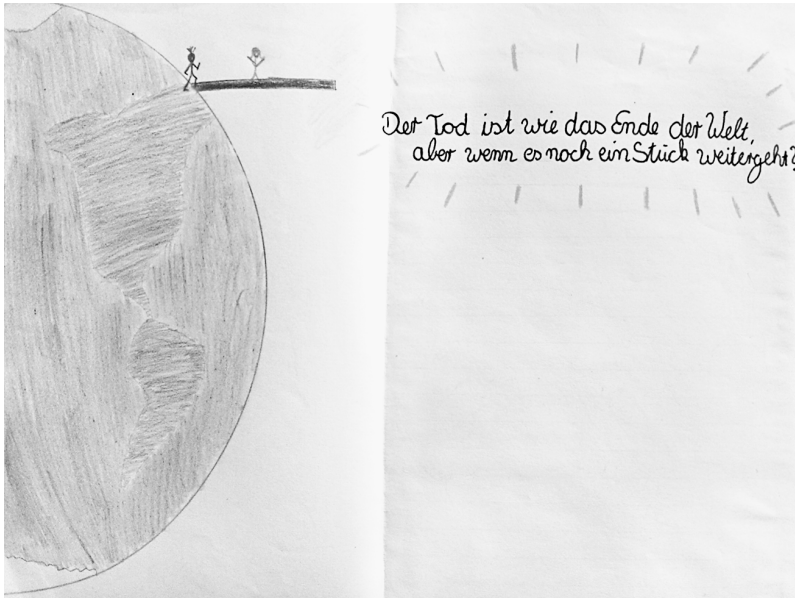
Zurzeit ist meine eigene Vorstellung zum Tod folgende:

F:⁶ Ich weiß nicht, was nach dem Tod kommt und was ich glauben soll,
aber ich glaube, dass mit ihm nicht alles endet. Ich will glauben, dass die
Toten mich sehen können, mich lachen und weinen sehen und mir helfen.
Jemand hat einmal gesagt: Tot ist man erst, wenn keiner mehr an einen
denkt. Also hoffe ich, dass an die verstorbenen Menschen gedacht wird.

Bei entsprechender Zeit bietet sich weitere gestalterische Arbeit an diesen unterschiedlichen Metaphern/Bild-/Symbolworten an. Je nach Fähigkeiten der Schülerinnen und Schüler können unterschiedliche kreative Gruppen gebildet werden, die (1) musikalisch mit Orff-Instrumenten, (2) als Pantomime, (3) mit entsprechenden Materialien als Skulptur, (4) bildnerisch gestaltend mit verschiedenfarbigem Tonkarton und (5) als Sprechmotette den metaphorischen Worten noch einmal eine präsentable Form geben.

Eine Variante zum Malen: Das bildnerische Gestalten kann mittels M28 eine vorgegebene Form bekommen. Das Blatt ist in eine linke und eine bis zur Hälfte umgeklappte zweite Hälfte geteilt. Auf der linken Seite können Bilder zu dem ersten Teil des Metaphernschemas gemalt, und auf der rechten (zuklappbaren) Seite im Übergang Bilder zur zweiten Hälfte des Schemas gestaltet werden. Durch Klappen kann so zu der linken Seite die rechte (hoffnungsvolle) Seite hinzutreten. Um nicht allzu „platte“ Versionen zu erhalten, kann ausdrücklich auf die Möglichkeit von „abstrakten“ Bildern hingewiesen werden (siehe Abbildungen unten).

6 F⁷ ist als einziges nicht identisch mit F.



Bilder: Caroline Schweizer, Kathrin Grünewald, Klasse 9, Gymnasium am Stadtgarten Saarlouis

Die metaphorischen Präsentationen können sich alternativ auch mit Überlegungen zu Ritualen verbinden: Wenn es noch keine Beerdigungen gäbe und ihr sie erfändet, wie würdet ihr diese Sätze etc. mit einer Handlung verbinden? Die Schülerinnen und Schüler können dazu mit verschiedenen Medien arbeiten, denkbar ist es, Musik für ein Stück in der Friedhofskapelle zu komponieren, die Verzierung eines Tuchs über dem Sarg zu konzipieren oder den Weg zum Grab zu gestalten.

Die Beispiele brauchen nicht im Detail ausgeführt zu werden. Sie ermöglichen es aber organisch, noch einmal mit traditionellen und eigenen „Denkanstößen“ ins Gespräch zu kommen.

Es wird deutlich, dass die einzelnen Sätze sehr unterschiedlich gedeutet und weitergedacht werden können. Ziel ist es, die entwickelten metaphorischen Bilder nicht einfach nur als „ist wie“ zu verstehen, sondern wie zuvor als Initiierung zum offenen Nachdenken.

Abschließende Diskussionen können um folgende Fragen kreisen: Was bringt das Nachdenken zu solchen Hoffnungsbildern? Eine Vertröstung? Oder die Ahnung, dass hinter unserem Leben und Sterben mehr ist, als wir auf den ersten Blick wahrnehmen (können)? Inwiefern sind sie hilfreich – nur trostreich oder auch „denk“-reich, gar „erkenntnis“-reich? Nur für aktuell Trauernde, für jeden?

Einige Klassen wollten zum Schluss noch einmal den Film mit Ton hören, bei anderen war es genug. So kann jeweils nach der Situation entschieden werden.

Was sich vertiefen lässt

Als Fortsetzung bietet sich die Klärung von Jenseitsvorstellungen im Kapitel 4 an. Etwas kürzer können auch ausgewählte verbale Aussagen zum Jenseits aus den traditionellen Ritualen als „Denkimpulse“ (M26–M28) vor dem Abschluss mit M24 und M25 behandelt werden.

A M26

„Was macht man vor dem Toden?“

Ein Text der muslimischen Bestattung als Denkanstoß

1. Lies den Text A.
2. Notiere zunächst für dich allein unter dem Bild B erste Ideen, die dir bei dem Gesagten einfallen.
3. Entwickle in der Gruppe aus euren unterschiedlichen Ideen einen gemeinsamen Denkanstoß C und notiere ihn in der Sprechblase.



A

Siehe, die Paradiesbewohner sind an diesem Tag heiter, sie und ihre Frauen liegen im Schatten, angelehnt an Ruhepolster. Sie haben dort Früchte und alles, was sie wünschen.

C

Idee zum Denkanstoß aus eurer Gruppe:

B Erste eigene Überlegungen:

A M27

„Was macht man vor dem Toten?“

Ein Text der christlichen Bestattung als Denkanstoß

1. Lies den Text A.
2. Notiere zunächst für dich allein unter dem Bild B erste Ideen, die dir bei dem Gesagten einfallen.
3. Entwickelt in der Gruppe aus euren unterschiedlichen Ideen einen gemeinsamen Denkanstoß C und notiert ihn in der Sprechblase.



A

Wir bitten dich: Nimm den Verstorbenen auf in deine Arme. Lass ihn bei dir jetzt die Liebe und die Freude spüren, die wir ihm nun nicht mehr geben können.

C

Idee zum Denkanstoß aus eurer Gruppe:

B Erste eigene Überlegungen:

A M28

„Was macht man vor dem Toten?“

Ein Text der jüdischen Bestattung als Denkanstoß

1. Lies den Text A.
2. Notiere zunächst für dich allein unter dem Bild B erste Ideen, die dir bei dem Gesagten einfallen.
3. Entwickelt in der Gruppe aus euren unterschiedlichsten Ideen einen gemeinsamen Denkanstoß C und notiert ihn in der Sprechblase.



A

Lass seine / ihre Seele
wie die Lichter am
Himmel leuchten, zu-
sammen mit den Heili-
gen ... in der Höhe...

C

Idee zum Denkanstoß aus eurer
Gruppe:

B Erste eigene Überlegungen:

Thomas Holtmann

Einheit B: „Wer oder was hilft mir im Ernstfall?“

Die Frage nach der Trauer und der Trauerbegleitung

Trauer ist eine zutiefst menschliche Erfahrung. Nicht nur Erwachsene, sondern auch Kinder und Jugendliche kennen dieses Gefühl, sei es durch den Tod des Hamsters, durch das schmerzhaftes Zerbrechen einer Jugendliebe oder durch den Tod eines Angehörigen, z. B. von Oma oder Opa. Besonders tragisch ist es, wenn Kinder bzw. Jugendliche mit dem Tod eines Gleichaltrigen konfrontiert werden oder wenn ein Elternteil eines Gleichaltrigen verstirbt.

Trauer, sowohl die selbst erlebte als auch die Trauer anderer Menschen, gehört zur Lebenswelt von Schülerinnen und Schülern. Im Umgang mit trauernden Menschen herrscht aber oft eine große Unsicherheit. Wie reagiere ich richtig? Soll ich mein Mitgefühl ausdrücken? Wie mache ich das? Soll ich versuchen, jemanden aufzumuntern oder abzulenken? Was, wenn er oder sie davon nichts wissen will? Oder soll ich so tun, als sei nichts vorgefallen, damit alles so normal wie möglich ist?

Was in welcher Form zu tun ist, ist nicht immer eindeutig. So wie sich unser Leben, unsere Lebensbedingungen und unsere Kommunikationsformen verändern, so verändern sich auch Trauerformen. Trauerformen und Trauerriten unterliegen zum einen einem gesellschaftlichen Wandel: Manche Tradition verschwindet, neue Formen entstehen, wie z. B. virtuelle Formen des Gedenkens im Internet. Zum anderen weisen Trauerformen und Trauerriten kulturelle Unterschiede auf: Wie Menschen trauern, hängt davon ab, wie dies kulturell vermittelt ist. Dabei können religiöse Bräuche durch die umgebende Kultur verändert werden. In den USA gibt es mittlerweile z. B. jüdische Begräbnisse, bei denen von der üblichen Schlichtheit abgewichen wird, indem aufwändige Säрге verwendet werden und auch Blumenschmuck als Gestaltungselement hinzukommt.

In einer sich ausdifferenzierenden Welt wird die Orientierung schwerer: Welche Formen der Trauer sind heute noch angemessen? Wie erkenne ich eigentlich, dass jemand trauert? Ist schwarze Kleidung ein Ausdruck von Trauer oder eher Ausdruck eines Lebensgefühls oder einer modischen Haltung? Und wie verhält es sich mit muslimischen Mitschülern? Worin unterscheiden sich ihre Trauertraditionen von christlichen und jüdischen? Und wie kann ich hier angemessen reagieren?

Die Formen, in denen sich Trauer äußert, sind kulturell sehr unterschiedlich. Während zum Beispiel die Farbe Schwarz im europäischen Kulturraum als Zeichen der Trauer verstanden wird, gilt bei den Chinesen bzw. in mongolischen Völkern die Farbe Weiß als Trauerfarbe, im alten Ägypten hingegen war die Farbe Blau mit dieser Symbolik verbunden.¹

Ein anderes Beispiel wäre die Musik: Schwermütige, getragene Musik hat in der Regel unsere europäischen christlichen Trauerfeiern geprägt. In anderen (tribalen) Kulturen erklingt besonders schrille und laute Musik, weil durch diese Musik Geister entweder besänftigt oder vertrieben werden sollen.²

Bei allen Unterschieden zwischen den Traditionen lassen sich doch gemeinsame Strukturen feststellen. Zumal wenn man davon ausgeht, dass Trauer nicht einfach nur Ausdruck einer momentanen seelischen Befindlichkeit ist, sondern insgesamt der Versuch, den erfahrenen Verlust zu verarbeiten und zu einer Neuorientierung im Hinblick auf das eigene Leben und den Verstorbenen zu gelangen. Trauer lässt sich dann als Verarbeitungsprozess begreifen. In Analogie zu den bekannten Sterbephasen von Elisabeth Kübler-Ross haben sich im Laufe der Zeit unterschiedliche Modelle der Trauerphasen entwickelt.³ Yorick Spiegel, der eher auf soziologische Beobachtungen rekurriert, spricht von „Schock“, der „kontrollierten Phase“, „Regression“ und „Adaption“.⁴ Nach dem Modell von Verena Kast, die stärker das psychische Erleben der Trauernden im Blick hat, heißen die Phasen:

1 Vgl. Gerlitz (2002), 5.

2 Vgl. Gerlitz (2002), 6.

3 Die fünf Sterbephasen bei Kübler-Ross lauten: I. Ungewissheit/Leugnen, II. Auflehnung/Zorn, III. Verhandeln, IV. Depression und V. Annahme, vgl. Kübler-Ross (1969).

4 Vgl. Spiegel (1989⁷).

„Nicht-wahr-haben-Wollen“,
 „aufbrechende Emotionen“,
 „Suchen und sich-Trennen“ und
 „neuer Selbst- und Weltbezug“.⁵

In den letzten Jahren hat die Diskussion durch die Arbeiten von Kerstin Lammer einige neue Akzente erhalten.⁶ Sie kritisiert an den Phasenmodellen, die sich ausgehend von Sigmund Freuds Beschreibung von Trauer als Reaktion auf den Verlust eines libidinös besetzten Objekts in der Praktischen Theologie etabliert hatten, im Wesentlichen folgende Punkte:

- Die Phasenmodelle seien zu simplizistisch, Trauerreaktionen vielfältiger als in den Modellen dargestellt.
- Die Phasenmodelle könnten zu Erwartungshaltungen gegenüber Trauernden führen, sodass die Phasenbeschreibungen in Trauergebote umschlagen könnten.
- Die Phasenmodelle könnten dazu führen, dass Helfende bzw. Begleitende zu stark zu Diagnostikern würden und damit nicht mehr die Funktion der seelsorgerlichen Begleitung ausfüllen könnten.
- Die rekonstruierte Schockphase und die damit verbundenen Verhaltenshinweise seien ein Mythos.

Zudem betont sie einige neuere Einsichten in die Trauerarbeit bzw. den Trauerprozess, die durch die Phasenmodelle nicht abgebildet würden:

- Die Trauerreaktion beziehe sich nicht nur auf ein geliebtes Objekt im Sinne des Freud'schen libidinös besetzten Objektes, sondern auf ein Objekt, das für die Hinterbliebenen in *irgendeiner* Art und Weise bedeutend war.
- Der Trauerprozess sei nicht so sehr ein Prozess der Ablösung, sondern der Neuverortung.
- Trauerreaktionen seien sehr viel individueller und vielfältiger als bisher vermutet.
- Der Trauerprozess dauere sehr viel länger, als in den Phasenmodellen bzw. bisher angenommen.

5 Vgl. Kast (1999²⁰). Auf Nina Herrmann geht ein drittes Modell zurück, das allerdings nur drei Phasen benennt: „Schock“, „Schmerz“ und „Heilung“, vgl. Herrmann (1990²). Vgl. zu diesen Modellen auch die Übersicht bei Ziemer (2000), 303–306.

6 Vgl. zum Folgenden Lammer (2004a), 5–20.

- Neue Einsichten in die Risiken des Trauerprozesses machten Prävention zu einem wichtigen Thema.

Deshalb schlägt Lammer ein Aufgabenmodell der Trauer und Trauerbegleitung vor, das mit dem Begriff „Trauer“ folgendermaßen dargestellt wird:

- T** od be-greifen (Realisation)
- R** eaktionen Raum geben (Initiation)
- A** nerkennung des Verlustes äußern (Validation)
- U** bergänge unterstützen (Progression)
- E** rinnern und Erzählen anregen (Rekonstruktion)
- R** essourcen und Risiken einschätzen (Evaluation, Prävention)

Es bleibt abzuwarten, ob sich diese Vorschläge in der weiteren Diskussion durchsetzen werden. Auf jeden Fall werden dadurch einige Neuzentrierungen eingebracht, Trauer als Prozess differenzierter wahrzunehmen und vor mancher Engführung zu schützen. Die obigen sechs Punkte verdeutlichen, dass das neue Schema eher an den Handlungsmöglichkeiten von Therapeuten ausgerichtet ist.

Als theoretischer Hintergrund für das Unterrichtsmaterial scheint das Modell von Verena Kast am besten geeignet zu sein, da ihre Akzentuierung der unterschiedlichen Emotionen im Laufe des Trauerprozesses Anknüpfungsmöglichkeiten für eigene Erfahrungen der Schülerinnen und Schüler ermöglicht. Diese Hintergründe zum Trauerprozess werden für Schülerinnen und Schüler hilfreich sein, um Phänomene ihrer Lebenswelt besser deuten und einordnen zu können.

Ausgangspunkt der Überlegungen ist die Situation, die Schülerinnen und Schüler jederzeit und in jeder Altersstufe (be-)treffen kann: Ein Bekannter, Freund oder Verwandter ist gestorben. Oder: Schülerinnen/Schüler kennen einen Angehörigen, sei es einen Bekannten des Familienkreises oder eine Mitschülerin, die trauert und vom Todesfall unmittelbar betroffen ist.

Solch ein Trauerfall kann nicht nur einen christlichen Mitschüler treffen, sondern auch einen muslimischen, in manchen Klassen einen jüdischen. Ziel dieser Einheit ist daher die Vermittlung der Alltagskompetenz, auf einen Trauerfall über Religionsgrenzen hinweg angemessen zu reagieren. Es geht darum, die Trauer anderer wahrzunehmen und zu verstehen, das eigene

Mitgefühl auszudrücken und Ansatzpunkte der Hilfe in Trauersituationen zu haben.

Folgende übergeordnete Kompetenzen werden in dieser Unterrichtseinheit gefördert:

Die Schülerinnen und Schüler setzen sich auseinander mit

- unterschiedlichen Ausdrucksformen von Trauer (Baustein I),
- Bestattungsritualen der unterschiedlichen Religionen (Baustein II),
- verschiedenen Möglichkeiten, Trauernde zu begleiten und Anteilnahme zum Ausdruck zu bringen (Baustein III),
- verschiedenen Deutungsmöglichkeiten des Verlustes, die eine Neuorientierung ermöglichen (Baustein IV).

Baustein I: Formen der Trauer

Was Sache ist

In diesem Baustein geht es darum, dass sich die Schülerinnen und Schüler mit verschiedenen Ausdrucksformen der Trauer auseinandersetzen.

Die Trauererfahrungen der drei Jugendlichen – Sonja, Liya und Semih – bieten hier Anknüpfungspunkte, weil sie zeigen, dass Menschen unterschiedlich mit dem Tod eines Menschen umgehen und Trauer auf unterschiedliche Art und Weise zum Ausdruck bringen.

Die einen schweigen, sind in sich gekehrt, regelrecht geschockt und wissen nicht recht, was sie tun sollen, reagieren nach außen scheinbar gar nicht. Die anderen sind traurig, weinen, zeigen ihr Leid ganz deutlich.

Was die Schülerinnen und Schüler davon haben

Die Schülerinnen und Schüler werden zunächst für diesen Aspekt des Themas sensibilisiert. Sie nehmen unterschiedliche Formen und Äußerungen von Trauer wahr und setzen die geschilderten Erfahrungen anderer in Beziehung zu eigenem Erleben. Sie lernen, Gefühle in Worte zu fassen und zu beschreiben. Die existenzielle Dimension von Trauer soll auf diese Weise deutlich werden.

Darüber hinaus werden sich die Schülerinnen und Schüler bewusst, dass es in jeder Kultur traditionelle Trauerbräuche bzw. -riten gibt. Manche davon werden noch einmal in Erinnerung gerufen, andere lernen sie erst kennen. In Aufnahme der Symbolik solcher Riten und Bräuche wird vertieft, welche dieser Traditionen aus eigener Anschauung oder vielleicht aus Erzählungen bekannt sind, welche heute noch praktiziert werden oder auch nicht mehr zeitgemäß scheinen.

Die Schülerinnen und Schüler können

- beschreiben, in welcher unterschiedlicher Art und Weise Menschen Trauer zum Ausdruck bringen und eigene Präferenzen benennen,
- Trauererfahrungen von anderen mit eigenen Erfahrungen des Abschieds und der Trauer vergleichen,
- darstellen, dass es sich bei Trauer um einen Prozess handelt, der

charakteristische Merkmale aufweist und zugleich individuell unterschiedlich verläuft bzw. erlebt wird.

- erste, exemplarische Umgangsweisen mit Trauernden entwickeln.

Was wir brauchen

- Filmausschnitt ab Filmminute 10:38: der Anfang der muslimischen Bestattung, als Semih von dem Moment berichtet, als er vom Tod seines Großvaters erfahren hat, und wie er im ersten Moment damit umgegangen ist.
- Arbeitsblätter M1–M3

Wie viel Zeit wir benötigen

2 bis 3 Unterrichtsstunden.

Wie wir vorgehen

Als Impuls kann der Filmausschnitt mit Semih gezeigt werden, in dem er schildert, wie er die Nachricht vom Tod seines Großvaters erhalten hat. Er beschreibt eindrücklich, wie er die Nachricht zunächst gar nicht richtig einordnen und nicht damit umgehen konnte. Möglicherweise erzählen die Schülerinnen und Schüler dann auch von eigenen Erlebnissen, als sie vom Tod z. B. der Oma oder des Opas erfahren haben. Ansonsten fordert die Lehrkraft sie auf, Semih's Gefühle und Reaktion zu beschreiben.

In einem nächsten Schritt werden die Äußerungen der Jugendlichen über ihre Trauer (M1) reflektiert: Die Schülerinnen und Schüler sehen, dass es unterschiedliche Ausdrucksformen von Trauer gibt. Warum ist das so? Mögliche Erklärungen, die von Schülerseite zu erwarten sind, wären:

- Jeder Mensch trauert anders, weil Menschen verschieden sind.
- Wenn man weiß, dass jemand krank war und gelitten hat, dann ist man zwar traurig, wenn er stirbt, aber die Trauer ist vielleicht nicht so stark.
- Am Anfang ist man vielleicht eher geschockt, nach einer gewissen Zeit legt sich das.

Die Erfahrungen der drei Jugendlichen werden verglichen, in Beziehung gesetzt zu eigenen Erfahrungen der Trauer. Das wird recht unterschiedlich

ausfallen, je nachdem, was die Schülerinnen und Schüler erlebt haben. Die kreative Umsetzung (Aufgabe 3 des Arbeitsblattes) schlägt vor, selbst Gesten, Texte oder Symbole für Trauer zu entwickeln; sie sensibilisiert für eigene Empfindungen von Trauer und ermöglicht den Schülerinnen und Schülern, individuelle Ausdrucksformen zu finden.

Hinweise zu M1:

- Bei den Aufgaben lassen sich die Sozialformen variieren, denkbar wäre auch, Aufgabe 1 (Erklärung) in Partnerarbeit, Aufgaben 2 und 3 entsprechend in Einzelarbeit behandeln zu lassen.
- Aufgabe 3c (eigenes Symbol) setzt eine Lerngruppe voraus, die evtl. Erfahrung mit symbolischen Übungen hat und über ein gewisses Abstraktionsvermögen verfügt.
- Aufgabe 3d (musikalisch ...) erfordert eine entsprechende organisatorische Vorbereitung. Ideal ist es, wenn ein Musikraum oder ein eigener Raum für den Religionsunterricht mit Medien zur Verfügung steht.

Je nachdem, was bei der bisherigen Erarbeitung, insbesondere bei den Erklärungsansätzen Schwerpunkt war, schließt sich entweder die Beschäftigung mit verschiedenen Trauerbräuchen, d. h. der Frage nach kulturell-religiös geprägter Trauer an (M2) oder die Erarbeitung von Trauer als Prozess, d. h. die Frage nach typischen Ausdrucksformen von Trauer als Bestandteil von Trauerarbeit (M3). Die Reihenfolge richtet sich hier nach dem Schwerpunkt der jeweiligen Lerngruppe.

Die Aussagen in M2 zeigen verschiedene kulturell-religiös geprägte Trauer-riten. Anhand der Aufgaben werden diese wahrgenommen und dann der Blick geweitet auf andere mögliche Trauerbräuche, die in der Gruppe bekannt sind. Die Schülerinnen und Schüler überlegen, wie sie sich vorstellen könnten, Trauer zu zeigen, und setzen sich damit auseinander, was sie für angemessen halten und was nicht. Vertiefend kann als Impuls der Lehrkraft die Frage nach den Kriterien gestellt werden, die für sie leitend sind. Evtl. könnte auch die Frage diskutiert werden, ob bzw. warum es überhaupt wichtig ist zu trauern.

Die Spielszenen zum Umgang mit Trauernden (M2, Aufgabe 4) ermöglichen exemplarische Erfahrungen damit, wie es ist, wenn man jemandem begegnet, der offensichtlich trauert. Die Schülerinnen und Schüler erleben die Unsicherheit, wie man diese Person ansprechen soll. Als Variante wird

die Begegnung mit jemandem gespielt, der nicht als Trauernder zu erkennen ist; erst im Gespräch stellt sich dieser Hintergrund heraus. Die Schülerinnen und Schüler erleben, wie sich ein Gespräch evtl. verändert, wie sie möglicherweise unbewusst in ein „Fettnäpfchen“ treten oder jemanden vielleicht in seinen Gefühlen verletzen, ohne es zu wissen.

Das Fallbeispiel in M3 macht deutlich, dass Trauer sich mit der Zeit verändert, dass sich nach und nach andere Gefühle einstellen können. Trauer wird als Trauerprozess nachvollziehbar. Als Lehrkraft ist es wichtig, vor Fehldeutungen solcher Phasen oder Merkmale des Trauerprozesses zu schützen: Es geht nicht darum, einen trauernden Menschen von einer in die nächste Phase zu drängen, sondern es geht um das Verstehen von bestimmten Phänomenen: Dazu gehört z. B. Wut in einer Phase der Aggression nicht persönlich zu nehmen, sondern den oder die Betreffende weiterhin zu begleiten. Neben der Herausarbeitung der verschiedenen Phasen kann in einem weiteren Schritt überlegt werden, welche Verhaltensweisen in der jeweiligen Phase für die Person angemessen sind, die einem trauernden Menschen zur Seite steht.

Nach dem Phasenmodell von Verena Kast, wären Sonjas Aussagen folgendermaßen den Phasen zuzuordnen:

<i>Aussage</i>	<i>Phase</i>
Das kann nicht sein! Er kann jetzt nicht einfach weg sein. Nein, ich fasse es nicht!	Nicht-wahr-haben-Wollen: Sonja kann und will nicht fassen, dass ihr Vater gestorben ist.
Wie konntest du uns das antun? Wärs du doch eher zum Arzt gegangen! Und außerdem: Warum wurde mein Beten nicht erhört?	Aufbrechende Emotionen: Sonja gibt ihrem Vater die Schuld, dass er die Familie verlassen hat. Zugleich beschuldigt sie Gott, dass er nicht geholfen hat.
Wenn ich morgens in die Küche komme, denke ich, er sitzt am Tisch und frühstückt. Wenn ich durch die Stadt gehe, sehe ich überall Menschen, die ihm ähnlich sind.	Suchen und sich-Trennen: Sonja befindet sich in einer Phase des Übergangs bzw. der Verarbeitung. Vieles erinnert an den Vater.
Es tut immer noch weh, aber ich weiß, dass er nicht mehr leiden muss. Außerdem spüre ich seine Nähe, ich habe so viele Erinnerungen an ihn.	Neuer Selbst- und Weltbezug: Sonja kann den Tod des Vaters einordnen, akzeptieren und ihn im Modus der Erinnerung in ihr Leben integrieren.

Sollten die Schülerinnen und Schüler zu anderen Ergebnissen kommen, lässt sich über die jeweiligen Begründungen sowie die Reichweite solcher Phasenmodelle diskutieren. Die Beispiele sind auch gut geeignet, mit eigenen Erfahrungen anzuknüpfen und eventuell in ein fiktives Gespräch mit Sonja zu treten.

Was sich vertiefen lässt

In zahlreichen Popsongs verarbeiten Künstlerinnen und Künstler eigene Trauererfahrungen. Hier könnten aktuelle Charthits auf die jeweils zum Ausdruck gebrachten Gefühle und Trauererlebnisse hin untersucht werden.

Evtl. könnte mit dem Englischunterricht kooperiert werden, um eine Übersetzung der englischen Texte anzufertigen. Auf diese Weise bestünde die Möglichkeit, auf aktuelles Material aus der Lebenswelt der Schülerinnen und Schüler zurückzugreifen, wenngleich solche Hits oft polarisieren und nicht alle alles mögen.⁷

Soziale Netzwerke bestimmen die Kommunikation von Jugendlichen in hohem Maße. Die Zeit von „Wer kennt wen?“ scheint vorbei zu sein, Facebook und Twitter waren gestern, heute ist WhatsApp angesagt, was danach kommt, lässt sich noch nicht sagen. Welche Rolle kommt der virtuellen Kommunikation über diese Netzwerke im Trauerfall zu? Gibt es dazu Erfahrungen bei den Schülerinnen und Schülern? Was halten sie von diesen Netzwerken als Orten der Trauer?

7 Unterrichtsvorschläge zu zwei deutschsprachigen Liedern, „Dieser eine Wunsch“ vom Rapper Bushido sowie „Nur zu Besuch“ von den Toten Hosen, finden sich bei Günther (2013), 76–83.

B M3*„Wer oder was hilft mir im Ernstfall?“***Fallbeispiel zur Trauerarbeit**

Trauer ist nicht nur ein Gefühl, sondern ein Prozess, in dem der Tod eines Menschen verarbeitet wird, der für das eigene Leben Bedeutung hat.

Sonja hat im Laufe der Zeit folgende Gedanken und Gefühle geäußert:

Das kann nicht sein! Er kann jetzt nicht einfach weg sein. Nein, ich fasse es nicht!

Wenn ich morgens in die Küche komme, denke ich, er sitzt am Tisch und frühstückt. Wenn ich durch die Stadt gehe, sehe ich überall Menschen, die ihm ähnlich sind.



Es tut immer noch weh, aber ich weiß, dass er nicht mehr leiden muss. Außerdem spüre ich seine Nähe, ich habe so viele Erinnerungen an ihn.

Wie konntest du uns das antun? Wärs du doch eher zum Arzt gegangen! Und außerdem: warum wurde mein Beten nicht erhört?

1. Diese Aussagen von Sonja spiegeln unterschiedliche Phasen ihrer Trauer wider. Gib den Aussagen bzw. Phasen eine Überschrift.
2. Versuche, ihre Äußerungen in eine sinnvolle Reihenfolge zu bringen.
3. Überlege, wie du dich Sonja gegenüber jeweils angemessen verhalten kannst.

Baustein II: Bestattung als Ritual des Abschieds und der Bewältigung von Trauer

Was Sache ist

Ausgehend von Trauer als Bewältigung einer Verlusterfahrung besteht ein ganz wesentlicher Aspekt von Bestattungsritualen darin, den Abschied bzw. die Trennung vom verstorbenen Menschen zum Ausdruck zu bringen und diesen Übergang zu gestalten.

Dazu finden sich in den traditionellen Bestattungsriten mehr oder weniger deutliche Hilfen auf ganz unterschiedlichen Ebenen: das Zuschaukeln des Grabes (Judentum, Islam), die christliche Aussegnung, das Durchschreiten des Spaliers (Judentum), das Feststellen, dass keine gegenseitige Schuldigkeit mehr besteht (Islam).

Doch darüber hinaus gibt es heute noch weitere Varianten: So sind immer wieder Tendenzen zu beobachten, den Grabzwang zu umgehen, z. B. indem die Urne oder zumindest Teile der Asche mit nach Hause genommen werden. Viele möchten den Verstorbenen bei sich haben, ihm bzw. ihr auch nach dem Tod noch physisch nahe sein. In diesem Zusammenhang wird teilweise auch die Möglichkeit genutzt, die Asche eines Verstorbenen zu einem Diamanten pressen zu lassen. Dabei stellen sich jedoch Fragen: Ist dies mit der Totenruhe und Würde eines Verstorbenen vereinbar? Und dient es den Hinterbliebenen, eine neue Rolle im eigenen Leben zu finden, aber eben ohne den verstorbenen Menschen?

Eine neue Rollenzuweisung zeigt sich auch durch eine räumliche Trennung, dadurch dass der Verstorbene eben nicht mehr bei den Lebenden ist, sondern auf dem Friedhof. Diese Trennung kann für die Hinterbliebenen wichtig sein, um sich dem Leben neu zuzuwenden.

Kurz zur Erklärung der ausgewählten Elemente der Beerdigungen:

- *Spalier*: Wie im Film zu sehen und erklärt, ist es im Judentum üblich geworden, dass die trauernde Familie durch das Spalier der Gäste „ins neue Leben“ geht.⁸

⁸ Vgl. den Beitrag von Schell, Abschnitt 3.3.4 Am Grab.

- *Segen*: Beim Segen auf Beerdigungen wird Gottes Beistand sowohl dem Verstorbenen wie am Ende auch allen Anwesenden zugesprochen; das Kreuzeszeichen symbolisiert: Er gehört (wie alle anderen) weiter zu Jesus Christus, dem Gekreuzigten und Auferstandenen.⁹
- *Ausrichtung nach Mekka und gemeinsames Zuschaufern des Grabes*: Wie sich der Glaubende nach muslimischer Tradition im Gebet zur Kaaba wendet, so wird auch der Tote in die Richtung dieses Gebäudes gedreht. Das Gebäude selbst ist leer und symbolisiert so, dass Gott immer größer ist als unsere Vorstellungen von ihm. Gemeinsam wird das Grab am Ende geschlossen.¹⁰

Was die Schülerinnen und Schüler davon haben

Anhand der im Film dargestellten Rituale, aber auch durch die Äußerungen der Jugendlichen wird den Schülerinnen und Schülern sehr eindrücklich die existenzielle Dimension der Trauerfeier vor Augen geführt. Hier wird ein Abschied gestaltet, der endgültig ist. In dieser Situation geht es darum loszulassen. Der letzte Dienst am Verstorbenen wird geleistet, die letzten Worte gesprochen, der letzte Gang zum Grab, mit dem der irdische Weg des Verstorbenen endet.

Das Abschiedsritual der Bestattung bringt dies zum Ausdruck; viele Elemente der jeweiligen Riten tragen einen hohen symbolischen Gehalt in sich, den es wahrzunehmen und zu entschlüsseln gilt. Die drei Religionen weisen dabei Gemeinsamkeiten und Unterschiede auf.

Die Schülerinnen und Schüler können

- Abschiedserfahrungen von unterschiedlichen Personen auf Bestattungen nachvollziehen und diese reflektieren,
- diskutieren, ob und inwiefern individuelle und traditionelle Ritualformen eine Hilfe für das Abschiednehmen sind,
- beschreiben, wie die Bestattungsfeiern der unterschiedlichen Religionen ablaufen und welche wesentlichen Bestandteile dazugehören,
- eigene Vorstellungen von einer gelungenen Bestattung/Trauerfeier formulieren,

⁹ Vgl. den Beitrag von Holtmann, Abschnitt 3.3 Die Gebete.

¹⁰ Vgl. den Beitrag von Yanik, Abschnitt 3.3 Die Beerdigung.

- optional: beurteilen, ob andere Bestattungsformen neben der Erdbestattung Trauerarbeit verändern, erleichtern oder erschweren.

Was wir brauchen

- Filmausschnitte
- Arbeitsblätter M4–M9b

Wie viel Zeit wir benötigen

Ca. 3 Unterrichtsstunden, je nachdem, wie intensiv an den verschiedenen Symbolen gearbeitet wird. Falls der ganze Film hinzugezogen wird, sind 2 Stunden mehr einzuplanen.

Wie wir vorgehen

Einen ersten Zugang bildet die Situation des Abschieds allgemein. Nicht jeder Abschied ist für immer, aber jeder Abschied stellt eine Situation dar, die gestaltet werden kann. Das soll mit Hilfe einer Situation aus der Lebenswelt der Schülerinnen und Schüler deutlich werden: Ein Freund/eine Freundin zieht um oder geht mit der Familie eine Zeit lang ins Ausland (M4).

Je nach Lerngruppe kann dieses alltägliche Beispiel eine Hilfe sein, um zu erkennen, dass wir es immer wieder mit Abschieden zu tun haben – zumal dann, wenn Schülerinnen und Schüler emotionale Vorbehalte haben, sich auf das Thema des letzten Abschieds einzulassen. An Hand dieser Vorstellungen von der Gestaltung eines Abschieds kann dann übergeleitet werden zu Bestattungen als Abschiedsritual. Dieser Schritt bietet zugleich mögliche Anknüpfungspunkte für die letzte Aufgabe dieser Sequenz, nämlich eigene Rituale zu entwickeln. Er kann aber auch ausgelassen und stattdessen mit den Aussagen der Jugendlichen begonnen werden.

Wie steht es nun mit dem *endgültigen* Abschied des Todes und seiner Gestaltung während einer Beerdigung? Sonja, Liya und Semih äußern sich zu entsprechenden Momenten, in denen ihnen jeweils diese Endgültigkeit deutlich wurde (M5). Die emotionalen Schilderungen bieten die Möglichkeit, sich perspektivisch in die Lage der Jugendlichen hineinzuversetzen und evtl. eigene Erlebnisse anzusprechen. Am Beispiel von Liya

kann überlegt werden, was man dem Opa hätte schreiben können, welchen Sinn Grabbeigaben grundsätzlich haben und welche Art von Grabbeigaben sich anbieten könnten. Sehr persönliche Vorstellungen können so herausgearbeitet werden.

Neben diesen individuellen Erfahrungsvarianten stehen die traditionellen liturgischen Formen. Im Folgenden werden einzelne Elemente genauer betrachtet und auf ihre Bedeutung hin untersucht: Spalier, Segen, Ausrichtung nach Mekka und gemeinsames Zuschaufeln (M6). Diese sind so ausgewählt, dass Schülerinnen und Schüler sie zunächst auch pantomimisch nachstellen können, um sich besser in die jeweiligen Riten hineinzusetzen. Nun kann diskutiert werden, inwiefern traditionelle oder individuelle Formgebungen für die Angehörigen eine Hilfe sein können.

Sofern noch nicht zu Beginn der Unterrichtsreihe geschehen, kann der Film in diesem Zusammenhang in voller Länge gezeigt werden, um weitere Riten zu entdecken und herauszuarbeiten (zur Aufarbeitung kann M1–M3 der Einheit E dienen).

Nach der Klärung individueller und traditioneller Abschiedsrituale vollziehen die Schülerinnen und Schüler einen Transfer und strukturieren selbst eine Trauerfeier in Arbeitsgruppen (M7). Dabei kann auf sämtliche Erfahrungen dieser Sequenz, angefangen bei den zeitlich begrenzten Abschieden, zurückgegriffen werden. Nach den vorangehenden Diskussionen werden die Gruppen jeweils eigene Akzente setzen bzw. Dinge weglassen, die für sie nicht (mehr) von Bedeutung sind. Diese aus der Sicht der jeweiligen Schülerinnen und Schüler angemessene und stimmige Trauerfeier dient zugleich als Ergebnissicherung.

Was sich vertiefen lässt

Gerade in der christlichen Bestattungspraxis vollzieht sich in letzter Zeit ein starker Wandel. Die klassische Erdbestattung im Sarg ist längst nicht mehr der Normalfall, stattdessen werden die meisten Verstorbenen verbrannt und in einer Urne beigesetzt, zum Teil auch nicht mehr in der Erde, sondern in Urnenwänden bzw. Stelen oder Kolumbarien.

Dieser Trend hat sicherlich verschiedene Ursachen, die einerseits mit der Frage nach den Kosten einer Beerdigung zu tun haben, andererseits mit der Frage nach der Grabpflege, die nicht mehr gewährleistet werden kann.

Allerdings ändert sich mit diesen Bestattungsformen auch die Symbolik.

Bei einer Beisetzung in einer Stele macht das Wort „Erde zu Erde, Asche zu Asche und Staub zu Staub“ keinen Sinn mehr, auch von einer „ewigen Ruhe“ oder der „letzten Ruhestätte“ kann nicht mehr glaubhaft gesprochen werden.

Als Vertiefung können diese Veränderungen in der Bestattungskultur ansatzweise in den Blick genommen und die damit einhergehenden Bedeutungsverschiebungen analysiert werden (M8).

Impulse zum Weiterdenken könnten sein:

- Bei christlichen Trauerfeiern findet in der Regel ein Erdwurf statt, es werden aber oft auch Blumen bzw. Blütenblätter ins Grab geworfen. Was symbolisieren die verschiedenen Grabwürfe und was findest du angemessen?
- Überlege, was sich durch die neuen Bestattungsformen im Hinblick auf die zu erwartende Trauerarbeit ändert.
- Welche Formen der Bestattung fördern deiner Meinung nach einen gelingenden Abschied? Begründe!

Diese Entwicklungen im Bereich der christlichen Feuerbestattung sind im orthodoxen Judentum und Islam so nicht vorstellbar. Nach rabbinischer Auffassung würde durch eine Verbrennung des Körpers dessen Würde zerstört werden. Zudem sind jüdische Gräber grundsätzlich von unbegrenzter Dauer und dürfen z. B. auch nicht wiederbelegt werden. Ähnliches gilt für den Islam: Auch hier wird großer Wert auf die Unversehrtheit des Körpers gelegt, was in dessen Würde begründet ist. Die Grabruhe bzw. Liegezeit der Verstorbenen ist im Islam ebenfalls unbefristet und wird damit begründet, dass die Verstorbenen auf den Tag des Jüngsten Gerichts warten, in dem sich ihre Zukunft entscheiden wird.

Gerade im Hinblick auf die in Deutschland lebenden Muslime stellt die Gesetzgebung zum Friedhofs- und Bestattungswesen ein großes Problem dar, da vielerorts eine unbefristete Ruhezeit nicht möglich ist und zudem oft Sargpflicht herrscht (vgl. dazu das Interview mit Hafis Yanik, M9a). Die Beschäftigung mit diesem Thema kann je nach Lerngruppe zur Diskussion grundsätzlicher Fragen führen:

- Wie verhält es sich mit der allgemeinen Religionsfreiheit nach Grundgesetz Artikel 4?
- Wie steht es in unserer Gesellschaft mit dem Bemühen um Integration?

- Inwiefern geht es bei diesem Thema um Toleranz und die Frage, wie das Zusammenleben verschiedener Religionen gestaltet werden kann?

Evtl. kann im Anschluss die lokale Friedhofsordnung im Hinblick auf die Bestattungsmöglichkeiten für Juden und Muslime untersucht werden, ebenso die jeweiligen Landesgesetze zum Friedhofs- und Bestattungswesen. Inwiefern wird in diesen Gesetzen und Ordnungen auf die anderen Religionen Rücksicht genommen und damit auch ein Beitrag zur Integration geleistet (vgl. M9b)? Hier hängt es von den Gegebenheiten vor Ort ab, ob die Recherche im Klassenraum (PC-Ausstattung) oder im Computersaal erfolgen kann. Andernfalls kann der Auftrag als Hausaufgabe erteilt werden.

B M5

„Wer oder was hilft mir im Ernstfall?“

Erfahrungen des Abschieds bei Beerdigungen

Liya:

„Der Rabbi hat mich halt gebeten, ein paar Worte zu sagen. Ich glaube, das war so der Moment, wo man sich wirklich verabschieden musste; und da wurde es mir, glaube ich, richtig bewusst, dass ich ihn nicht mehr sehe und dass er für immer weg ist.“

Ich hatte eigentlich eine noch längere Rede geschrieben, einen ganzen Zettel voll, also hatte sie an meinen Opa gerichtet, so als würde er vor mir stehen. Den Zettel habe ich später mit ins Grab gegeben.“



Sonja:

„Die Beerdigung war schon schlimm, als ich dann da gestanden habe und als wir in der Kapelle waren und der Pfarrer über meinen Vater erzählt hat. Das ist mir schon sehr nahe gegangen. [...] Aber nachher, als wir am Grab gestanden haben und der Sarg runtergelassen worden ist, und man hat gehört, wie er da unten so ein bisschen aufgekommen ist, das war sehr schlimm. Ich glaube, in dem Moment ist mir ziemlich bewusst geworden, wer da jetzt in dem Sarg drin liegt und dass das jetzt endgültig ist.“

Semih:

„Als die Männer das Grab zugeschaufelt haben, das war ein sehr emotionaler Moment. Ich weiß, dass mein Opa nun nach Mekka blickt und das erwartet, was Gott für ihn tut. Aber das Verschließen des Grabes, das macht schon deutlich, dass er nun nicht mehr da ist.“



1. Hast du selbst Erfahrungen mit Beerdigungen gemacht? Wie hast du dich dabei gefühlt? Kannst und willst du darüber sprechen?
2. Manchmal legen Angehörige, oft Kinder oder Jugendliche, dem Verstorbenen einen Brief oder ein Bild mit in den Sarg. Was könnten solche Briefe oder Bilder enthalten? Inwiefern könnten sie helfen?
3. Verfasse einen Brief, den Liya ihrem Opa geschrieben haben könnte.
4. Überlege, welche anderen Grabbeigaben man einem Verstorbenen in den Sarg legen könnte und welchen Sinn das ergeben könnte, wenn er oder sie doch tot ist?

B M6

„Wer oder was hilft mir im Ernstfall?“

Abschiedsrituale in den Religionen



„Am Ende der Trauerfeier hat die Trauergemeinde ein Spalier gebildet, durch das ich mit meiner Familie hindurchgehen musste.“



„In der Trauerhalle hat der Pastor meinen Vater noch mal gesegnet und gesagt, dass er in Frieden ruhen soll.“



„Als mein Opa dann im Grab lag und nach Mekka ausgerichtet war, haben alle Anwesenden mitgeholfen, das Grab zuzuschaufeln. Danach hat der Hodscha noch einmal gebetet.“



1. Beschreibe, inwiefern die einzelnen Riten einen Abschied zum Ausdruck bringen.
2. Überlege, welche anderen Riten der jeweiligen Trauerfeier den Abschied symbolisieren.
3. Gibt es Riten oder Handlungen, die aus deiner Sicht in deiner Religion fehlen?

Baustein III: Möglichkeiten der Begleitung Trauernder

Was Sache ist

Bei einem so stark mit Unsicherheiten behafteten Thema wie Trauer stellt sich natürlich oft die Frage: Was kann ich angesichts Trauernder machen? Wenn ich einem trauernden Menschen begegne: Was kann ich sagen? Welche Worte sind die richtigen? Ich will doch irgendetwas tun, um zu zeigen, dass ich meinem Gegenüber nahe bin, dass ich mitfühle, dass mich das Leid des/der anderen berührt. Aber ich will ihn oder sie ja auch nicht trauriger machen, in der Wunde bohren, sondern im Idealfall helfen oder trösten.

Eine traditionelle Äußerung wie „Mein herzliches Beileid“ klingt doch merkwürdig steif und unbeholfen und wird oft als Floskel empfunden, die ein Stück weit distanziert wirkt. Will mein Gegenüber überhaupt, dass ich ihn oder sie auf seine/ihre Trauer anspreche? Oder soll ich einfach zur Tagesordnung übergehen und so tun, als sei nichts? Normalität und Alltag als die beste Hilfe in schweren Zeiten?

Trauer braucht Raum, zeitlich und räumlich; und deshalb sollte der Trauer auch Raum gegeben werden. In der heutigen Zeit verändern sich sicherlich diese Räume, fallen traditionelle Räume weg, andere werden neu erschlossen, z. B. durch die Möglichkeiten der virtuellen Räume des Internets.

Für viele Angehörige im christlichen Kontext waren früher der regelmäßige, zum Teil tägliche, später wöchentliche Gang zum Grab und die damit verbundene Grabpflege eine wichtige Möglichkeit der Trauerarbeit. Ein Raum in doppelter Hinsicht, zeitlich und räumlich. Durch anonyme Grabfelder oder Urnenwände bzw. Stelen oder dadurch dass die Grabstelle in großer Entfernung zum eigenen Wohnort liegt, fallen solche Räume für die Trauerarbeit zunehmend weg.

Das gilt für muslimische und jüdische Menschen in Deutschland in gleicher Weise, wenn die Angehörigen in der „Heimat“, also in der Türkei oder in Israel beigesetzt werden. Dann entfällt die eigentliche Grabstätte als Ort der Trauer.

Gleichwohl bieten die Religionen unterschiedliche Formen der Trauerbegleitung. Manches wird symbolisch während der Beerdigung deutlich, wie z. B. das Spalier am Ende der jüdischen Beisetzung oder das Mittragen des Sarges bei der muslimischen Bestattung.

Auch im klassischen „Leichenschmaus“ der christlichen Tradition, dem jüdischen Schiwa-Sitzen¹¹ oder den muslimischen Besuchen in der Zeit nach der Beisetzung zeigen sich institutionalisierte Formen der Trauerbegleitung in den drei Religionen.

Auch für den Ausdruck der persönlichen Anteilnahme haben sich bestimmte Formen etabliert, im christlichen Bereich zum Beispiel das Kondolenzbuch als eher distanzierte, das persönliche Kondolieren am Grab als „intensivere“ Form der Beileidsbezeugung. Auch im Judentum sind Beileidsbezeugungen am Grab üblich.

Was die Schülerinnen und Schüler davon haben

Die Schülerinnen und Schüler haben hier die Möglichkeit, sich konkret mit verschiedenen Handlungsoptionen auseinanderzusetzen, einer trauernden Person zu begegnen. In Anknüpfung an die Rituale, die die unterschiedlichen Religionen anbieten, werden handlungsorientiert Begegnungen inszeniert und ausprobiert.

Außerdem bietet sich die Chance, exemplarisch ein Stück Alltagskompetenz auszuprobieren und einzuüben, um im Ernstfall angemessen und authentisch reagieren zu können.

Die Schülerinnen und Schüler können

- unterschiedliche traditionelle Formen der Begleitung Trauernder beschreiben und beurteilen,
- erklären, inwiefern Beziehungen eine Stütze während der Trauer sein können,
- in Spielszenen einen angemessenen Umgang mit Trauernden in Alltagssituationen darstellen,
- eine Kondolenzkarte gestalten, um ihre Anteilnahme zum Ausdruck zu bringen.

11 Eine Woche auf dem Boden sitzen und sich Essen bringen lassen, vgl. den Beitrag von Schell, Abschnitt 3.4.1 Die erste Woche.

Was wir brauchen

- Film
- Arbeitsblätter M10–M12
- Material für Karten

Wie viel Zeit wir benötigen

2 bis 3 Unterrichtsstunden.

Wie wir vorgehen

Ein Perspektivenwechsel: In den letzten Stunden ging es um das Erleben von Trauer, das Nachdenken darüber, wie sich Trauer anfühlt, jetzt um die Frage, wie man trauernden Personen in Gemeinschaft oder individuell begegnen bzw. ihnen in ihrer Trauer helfen kann. Als erster Impuls kann daher die Frage nach den Möglichkeiten der Trauerbegleitung dienen. „Was kann ich konkret tun, wenn jemand trauert?“ Im anschließenden Gespräch werden vermutlich sowohl die mit Trauer verbundene Verunsicherung und die damit verbundene „Versuchung“ des Rückzugs als auch der Impuls zur gemeinschaftlichen Anteilnahme thematisiert werden.

Von hier aus wird dann der Bogen geschlagen zu M10: Hier werden Formen der ritualisierten Trauerbegleitung vorgestellt, wie sie in den drei Religionen verankert sind. Bei den Schülerinnen und Schülern ist zu erwarten, dass der bei christlichen Begräbnissen oftmals noch übliche „Leichenschmaus“ sehr kritisch gesehen wird. Hier ist mit eigenen Erfahrungen zu rechnen, und oft wurden diese als wenig angebracht und wenig stimmig erlebt. Der Vergleich der Religionen ermöglicht eine Diskussion über das Für und Wider der verschiedenen Formen. Es sollte aber deutlich werden, dass Trauer in allen drei Religionen eine gemeinschaftliche Dimension besitzt: Man trauert nicht alleine, sondern zusammen mit anderen.

Fakultativ können im Film noch einmal diejenigen Szenen angesteuert werden, in denen die Trauergäste den Angehörigen kondolieren. Die Aufgabe, sich mögliche Kondolenzworte vorzustellen, ist eine erste „Aufwärmübung“ für die folgenden Rollenspiele (im Film je nach Abspielgerät Minute 28:10 mit der Szene am Grab sowie 18:36 der Eintrag ins Kondolenzbuch).

In einem nächsten Schritt soll nun der Ernstfall der „formlosen“ persönlichen Trauerbegleitung geübt werden. Spielszenen zu einer spontanen Begegnung oder zu Reaktionen einer ganzen Klasse (M11) bieten verschiedene Möglichkeiten, mit der Trauer von Menschen umgehen zu lernen. Je nach Interesse in der Lerngruppe kann entweder die Spielszene im Vordergrund stehen, die Trauerarbeit im Hinblick auf eine Mitschülerin/einen Mitschüler.

Je nach verfügbarer Zeit entscheiden die Kleingruppen sich für eine Aufgabe oder setzen sich mit beiden Aufgaben auseinander.

Zum Abschluss des Bausteins gestalten die Schülerinnen und Schüler in Einzelarbeit eine Kondolenzkarte (Vorlage M12). Als Hilfestellung dienen die Satzanfänge, die bei leistungsstarken Klassen aber auch entfallen können. Evtl. können Todesanzeigen mitgebracht werden, um eine weitere Hilfestellung im Hinblick auf Symbole zu erhalten. Andernfalls können gemeinsam Symbole an der Tafel gesammelt werden, die sinnvoll verwendet werden können. Mit der Kondolenzkarte hat jeder bzw. jede Schülerin ein Ergebnis und zugleich eine ganz konkrete Möglichkeit zur Hand, sollte einmal der Ernstfall eintreffen.

Baustein IV: Deutungen als Trauerarbeit

Was Sache ist

Trauer kommt zu einem Abschluss, wenn die neue Situation verarbeitet, d. h. wenn eine Neuausrichtung des eigenen Lebens erfolgt ist. Der Alltag findet jetzt ohne den Verstorbenen statt, das eigene Leben wird bejaht in seinem So-Sein und man wendet sich wieder bewusst und zuversichtlich den Aufgaben des Lebens zu.

Damit einher geht eine Neuverortung des Verstorbenen. Wo ist der Verstorbene jetzt? Welche Rolle spielt er oder sie nun in meinem Leben? Welchen Platz nimmt er oder sie nun ein, sei es durch Erinnerung, das Foto auf dem Schreibtisch oder bestimmte Rituale wie den Friedhofsgang, das Gebet oder Ähnliches? – All diese Fragen sind zu einem zumindest vorläufigen Abschluss gekommen.

All diese Klärungen lassen sich als Deutungsprozesse verstehen, die wir bewusst oder auch unbewusst vornehmen. Ob dabei eine Anlehnung an klassische, traditionelle Konzepte erfolgt oder an ganz individuellen Varianten – in jedem Fall handelt es sich um eine Aneignung, ein Sich-zu-eigen-Machen. Vorstellungen eines Jenseits, des Himmels oder mystische Erfahrungen von „Anwesenheit“ sowie Möglichkeiten der Nähe und des Kontakts, auch der Kommunikation, können hier eine Rolle spielen.

Die Religionen bieten an dieser Stelle unterschiedliche Möglichkeiten an, die im zweiten Teil dieses Bandes ausführlich beschrieben werden. Aufgrund des gemeinsamen Erbes lassen sich viele Entsprechungen finden, wie z. B. die Vorstellung eines Paradieses, die alle drei Religionen teilen. Zugleich gibt es unterschiedliche Schwerpunktsetzungen, aber auch Vorstellungen, die die Religionen deutlich voneinander unterscheiden, so z. B. die Bedeutung Jesu Christi gerade im Kontext der Eschatologie bzw. der letzten Dinge.

Was die Schülerinnen und Schüler davon haben

Die Schülerinnen und Schüler setzen sich mit der existenziellen Bedeutung solcher Prozesse auseinander. Wo der oder die Verstorbene ist, und was er oder sie für mein (neues) Leben ohne ihn oder sie bleibend bedeutet, das

erweist sich als Herzensangelegenheit. Welchen Platz hat jemand in meinem Herzen?

Gelingenden Deutungen wohnt daher eine tiefe emotionale Komponente inne. Insgesamt hängt das Abschließen des Trauerprozesses in hohem Maße davon ab, wie tragfähig sich solche Deutungen erweisen. Der Verlust ist dann be- und verarbeitet.

Die Schülerinnen und Schüler können

- verschiedene Vorstellungen im Hinblick auf den „neuen Zustand“ des Verstorbenen in ihrer tröstenden Bedeutung beschreiben,
- eigene Vorstellungen von einem Leben nach dem Tod formulieren,
- anhand von klassischen Zitaten diskutieren, inwiefern die Sterblichkeit des Menschen Folgen für die eigene Lebensgestaltung haben kann.

Was wir brauchen

- Interviewauszüge, Sinnsprüche, Gedichte
- Arbeitsblätter M13–M14

Wie viel Zeit wir benötigen

2 Unterrichtsstunden, je nachdem, wie viel Zeit der eigenen Gestaltung gegeben wird, auch mehr

Wie wir vorgehen

Als Einstieg dienen wieder die Aussagen der drei Jugendlichen (M13). In unterschiedlicher Weise wird deutlich, dass sie zu dem jeweils Verstorbenen in Beziehung stehen und auch eine Vorstellung haben, was den Ort des Verstorbenen angeht. Dies nehmen die Schülerinnen und Schüler diskutierend, in Symbolen und durch die Formulierung eigener Sichtweisen auf. Die symbolisch-kreative Erarbeitung solcher und eigener Vorstellungen trägt der Vorläufigkeit und dem Symbolcharakter von individuellen Jenseitsvorstellungen Rechnung.

Impulse aus Heiligen Schriften und von Schriftstellern (M14) bieten die Möglichkeit, dass die Schülerinnen und Schüler angesichts der Sterblich-

keit des Menschen, aber auch angesichts der eigenen Sterblichkeit ins Nachdenken kommen. Neben dem allgemein bekannten Diktum *Carpe diem!* und einem Wort aus Ps 91,12 sollen vor allem lyrische Texte zum Nachdenken über das eigene Leben angesichts der Sterblichkeit anregen. Das Gedicht *Memento* von Mascha Kaléko¹² richtet den Blick auf das Leben mit dem Tod von anderen, während ein nichtbetitelt Gedicht von Kristiane Allert-Wybraniez¹³ den Akzent auf das Leben angesichts des eigenen Todes legt.

So schließt sich der Kreis dieser Unterrichtseinheit mit der abschließenden Hinwendung zum eigenen Leben und der existenziellen Frage nach eigenen Lebenslehren angesichts des Todes.

Was sich vertiefen lässt

Jutta Bauer, *Opas Engel*, Hamburg 2001 (auch als AV-Medium erhältlich).

Dieses Buch handelt vom Leben Opas, der sein Leben lang von einem Engel geschützt und vor Gefahren bewahrt wurde. Er erzählt seinem Enkel seine Lebensgeschichte. Nachdem der Opa im Hospiz verstorben ist, begleitet sein Engel nun den Enkel – eine Verbindung über den Tod hinaus.

Eine Geschichte, die eher für Kinder gedacht ist, aber auch für Jugendliche noch Anregungen geben kann.

12 Mascha Kaléko, *Verse für Zeitgenossen*. Herausgegeben und mit einem Nachwort versehen von G. Zoch-Westphal, Reinbek bei Hamburg (2013), 9.

13 Kristiane Allert-Wybraniez, *Wenn's doch nur so einfach wär. Verschenkttexte*, Fellbach (1984), 59.

B M13

„Wer oder was hilft mir im Ernstfall?“

Vorstellungen der Jugendlichen zum „Jenseits“



Sonja:

„Meine beste Freundin hat gesagt, dass ich es mir nicht so vorstellen soll, dass jetzt alles vorbei ist, sondern dass es eigentlich so ist, dass es irgendwie eine Art neue Begegnung mit meinem Vater ist, halt auf eine andere Art und Weise; jetzt nicht so, dass ich ihn sehen und

hören kann, sondern dass er immer noch da ist. Das heißt ja nicht, dass wenn ich ihn nicht mehr sehe, ... Ich meine, ich weiß ja noch ganz viel von ihm.

Meine Freundin meint wohl damit, dass ich jetzt nicht mit ihm abschließen soll ...

Meine kleine Schwester meint, unser Vater würde jetzt in einem Wolkenhaus wohnen, würde halt auf den Wolken wohnen und da wäre dann auch die Postkarte hingbracht worden, die sie ihm mit ins Grab gegeben hat; da hatte sie als Adresse ‚0000 Himmel‘ draufgeschrieben.“

Liya:

„Ich glaube, mein Opa ist jetzt im Himmel. Ich habe das Gefühl, er hat immer ein Auge auf mich, egal, was ich mache, wie ich's mache, was ich mache – als wäre er immer bei mir. Und ich stelle mir vor, dass Gott ein Auge auf ihn hat. Ich glaube, dass Gott ihm ‚den Eintritt‘ gewährt hat, denn mein Opa war wirklich ein hilfsbereiter, liebevoller und freundlicher Mensch.



Dort im Himmel ist er jetzt erlöst von seinen Schmerzen, die er vorher hatte. Ich sehe ihn da immer so in einem weißen Gewand.“



Semih:

„Also im Koran steht ja: Das Jenseits ist ein Ort, den noch kein Mensch gesehen hat oder gehört hat. Es ist das schönste, was einem Menschen eigentlich passieren kann; und so wie ich meinen Opa erlebt habe, war er ein sehr gläubiger Mensch. Und ich bin zuversichtlich,

dass es ihm gut gehen wird dort im Jenseits. Ich bete auch immer für ihn, so wie er das wollte von mir. Ich bin mir sicher, es geht ihm gut.“

1. *Vergleiche die unterschiedlichen Jenseitsvorstellungen miteinander. Welche Hoffnung kommt jeweils zum Ausdruck? Welche Vorstellung findest du tröstlich?*
2. *Finde für die verschiedenen Hoffnungsvorstellungen jeweils ein Symbol.*
3. *Versuche deine eigenen Vorstellungen von einem Jenseits in Worte zu fassen.*

Einheit C: „Warum lässt Gott das zu?“

Die Frage nach der Theodizee im Rahmen von Tod, Trauer, Verlust

1. Die „Warum-Frage“ – ein Thema für den Religionsunterricht

Wenn Menschen mit dem Tod konfrontiert werden, stellen sie in vielen Fällen die Frage nach dem „Warum“: „Warum gerade er?“, „Warum gerade jetzt?“, „Warum ausgerechnet auf diese Art und Weise?“ Vielen fällt es schwer, die „Sinnlosigkeit“ des Todes zu akzeptieren und damit zurechtzukommen, dass Leiden und Tod nicht immer auf Ursachen zurückgeführt und erklärt werden können. Das trifft auch Kinder und Jugendliche, wenn sie das erste Mal mit diesem Problem in Berührung kommen: Denn gerade sie sind besonders sensibel für Sinn- und Weltbildfragen, die in solchen Zusammenhängen akut werden und prägend sein können.¹ Es ist daher aus religionspädagogischer Sicht geboten, sich der Frage nach dem „Warum“ im Religionsunterricht ausdrücklich zu stellen und die jüdische, muslimische und christliche Tradition gemeinsam mit den Schülerinnen und Schülern auf ihren Umgang mit dieser Problematik zu befragen.

2. Antwortversuche auf die Theodizee im Judentum, Christentum und Islam

Wenn die „Warum-Frage“ vor einem religiösen Hintergrund gestellt wird, dann erscheint sie als Anfrage an Gottes Handeln: „Warum lässt Gott das zu?“ – oder noch schärfer: „Warum verursacht Gott das Leiden und den

1 Vgl. z. B. Erikson (1974), 201–205; Schweitzer (2005), 79. 86 f.

Tod?“ Das dahinter stehende Problem, wie man einen guten, allmächtigen und allwissenden Gott mit dem Leiden in der Welt zusammendenken kann, also die Rechtfertigung Gottes angesichts des Leidens, wird als Theodizee bezeichnet. Die Theodizee-Frage stellt sich vor allem in den monotheistischen Religionen, u. a. weil sich dort dualistische (das Leid wird von bösen „Kräften“ verursacht, die unabhängig von Gott sind) oder „karmische“ Erklärungen (das Leiden kann auf Fehlverhalten im früheren oder gegenwärtigen Leben zurückgeführt werden) verbieten.²

Ausgehend von dieser Ähnlichkeit in der Problemstellung ergeben sich für Judentum, Christentum und Islam auch ähnliche „Strategien“ im Umgang mit der Theodizee: In allen drei Religionen kann das Leiden im Rahmen des „Tun-Ergehen-Zusammenhangs“ als Strafe Gottes gedeutet werden – es hat dann sozusagen einen pädagogischen Zweck.³ Diese Denkfigur trägt allerdings dann nicht mehr, wenn das Leiden ganz offensichtlich Unschuldige trifft – kleine Kinder zum Beispiel oder, wie im Falle Hiobs, den untadelig lebenden „Gerechten“.⁴ Hiobs vorbehaltloses Erdulden seines Leidens (in der Rahmenerzählung des biblischen Hiobbuches bzw. seiner Rezeption im Koran, vgl. Hiob 1,20f sowie Sure 21, 83f; 38,42–45) gilt in allen drei Religionen als vorbildlich und spiegelt eine Vorstellung, in der das Leiden als göttliche Prüfung des Glaubens gedeutet wird. Während der Hiob der Bibel jedoch auch mit Gott ringt, ihn anklagt und nicht aufhört, die Frage nach dem „Warum“ zu stellen, fehlt dieser Teil der Erzählung in der Überlieferung des Korans, die sich auf das geduldige Ertragen des Leides konzentriert – eine Tradition, die im Islam zwar nicht unwidersprochen geblieben ist, die aber charakteristisch ist für die Deutung des Leidens im Rahmen muslimischer „Alltags-Frömmigkeit“.⁵ Gegen solche Lesarten der Theodizee erheben liberale muslimische Theologen allerdings Einspruch, indem sie andere Eigenschaften Gottes in den Vordergrund stellen: seine Barmherzig-

2 Vgl. Antes (2008), 21 f.

3 Vgl. ebd., 27 f.

4 Im Judentum ist es vor allem die Erfahrung der Schoah, die diese Deutung ad absurdum führt.

5 Vgl. zu den unterschiedlichen Einschätzungen vor allem die Beiträge von Schreiner, Antes, Uçar und Inam in dem Sammelband von Renz/Schmid/Sperber et al. (2008). Kermani (2005) hat die Rezeption des anklagenden, rebellischen Hiobs durch den mystischen Dichter Attar einer breiteren Öffentlichkeit zugänglich gemacht.

keit⁶ und sein Mitleiden⁷. Das Unterrichtsmaterial versucht, diese Spannung zwischen eher orthodoxer und liberaler Theologie im Islam aufzugreifen und zu spiegeln (vgl. M6).

Im Zusammenhang mit endzeitlichen messianischen Vorstellungen im Christentum und Judentum kann die bei Hiob aufscheinende Rebellion gegen die Ungerechtigkeit des Leidens auch „produktiv verarbeitet“ werden: Die Menschen sind aufgefordert, sich dem Leid in dieser noch unvollkommenen Welt zu widersetzen und sich dabei auf Gottes Barmherzigkeit zu verlassen. Im Gegensatz zu den zwei anderen Deutungstraditionen (Strafe und Prüfung) können göttliche Allmachtsvorstellungen dann zuweilen in den Hintergrund treten.⁸

Diese Vorstellung des barmherzigen und mitleidenden Gottes erhält im Christentum durch das Bild vom leidenden Christus am Kreuz besondere Prominenz: Hier identifiziert sich Gott selbst mit den Leidenden dieser Welt und zeigt Schwäche und Hilflosigkeit angesichts des Elends; zugleich verweist dieses Bild vom Gekreuzigten auf die Auferstehung und damit auf die Überwindung von Leid und Tod. Auch wenn die Spannung zwischen allmächtigem Gott und menschlichem Leiden auf diese Weise nicht aus der Welt geschafft oder „gelöst“ ist, bietet das Bild vom leidenden Gottessohn einige Identifikationsmöglichkeiten für Menschen in Krisensituationen: Sie müssen sich nicht von Gott allein gelassen fühlen, auch wenn ihnen keine wundersame göttliche Hilfe zuteilwird. Und sie dürfen darauf hoffen, dass Jesus Christus die Leidenden dieser Welt in die Dynamik von Tod und Auferstehung hineingenommen hat.

Alle drei Deutungstraditionen können im Umgang mit dem Leid ihren Platz haben und sinnvoll sein: Auch wenn die Interpretation vom Leid als Strafe Gottes heute auf den ersten Blick nicht mehr überzeugt, so fragen sich doch viele Menschen angesichts von Krisensituationen, ob sie nicht in ihrem bisherigen Leben falsche Schwerpunkte gesetzt haben, die sich nun negativ auszahlen. Manchmal hilft ihnen das dabei, ihrem Leben eine neue Richtung zu geben. Andere können ihr Leid nur unter der Bedingung annehmen, dass sie auf eine göttliche Sinngebung „dahinter“ vertrauen dürfen. Insofern kann

6 Programmatisch: Khorchide (2012).

7 Z. B. Hodžić (2008), 112–118.

8 Vgl. Kushner (1986), 126 u. ö.

manchmal auch der Gedanke der Prüfung hilfreich sein, wenn es darum geht, das Leiden in das Alltagsleben zu integrieren. In wieder anderen Situationen ist es wichtig, Widerstandskräfte gegen das Leiden zu mobilisieren, indem Bilder des mitleidenden, solidarischen Gottes gezeichnet werden. Diese Vielfalt und Situationsgebundenheit der religiösen Leidensdeutung zeigt, dass es in den Religionen weniger um logisch schlüssige Antworten auf die Theodizee-Frage geht, sondern eher darum, unterschiedliche Formen der Leiddeutung und Leidbewältigung zum Ausdruck zu bringen (vgl. dazu M4 und M5).

3. Die Bedeutung der „Warum-Frage“ für Kinder und Jugendliche

Im Hinblick auf die Religiosität von Kindern und Jugendlichen galt die Theodizee-Frage lange Zeit als eine der zentralen „Einbruchstellen“ für den Verlust des Gottesglaubens⁹. Diese dramatische Bedeutung besitzt sie unter der Voraussetzung „posttraditionaler“ Religiosität und den damit verbundenen Veränderungen des Gottesbildes für viele Kinder und Jugendliche wohl nicht mehr¹⁰ – zumindest dann nicht, wenn sie in abstrakten Zusammenhängen aufgeworfen wird, die die Schülerinnen und Schüler selbst nicht unmittelbar betreffen. Anders hingegen dürfte es aussehen, wenn sich die Frage nach dem „Warum“ angesichts persönlicher Schicksalsschläge stellt: Die Theodizee ist dann ein (mögliches) Element des Trauerprozesses. Die aktive Auseinandersetzung mit ihr sollte dazu beitragen, persönlich bedeutungsvolle Sinnmomente in Verlust- und Leidenserfahrungen zu entdecken und diese in das eigene Welt- und Selbstbild so zu integrieren, dass sie auch für das persönliche Handeln Bedeutung erlangen können. Es geht also nicht darum, so etwas wie eine „Lösung“ der Theodizee anzuvisieren. Stattdessen geht es um die „Erprobung“ unterschiedlicher „Umgangsstrategien“ mit dem Leiden, wie sie Judentum, Christentum und Islam anbieten. Im besten Fall führen sie dazu, dass man sich eigenen Schmerz- und Verlusterfahrungen

9 So Nipkow (1987/1997⁵), 49. 52–60.

10 Das dürfte nicht zuletzt daran liegen, dass das traditionelle theistische Gottesbild (mit den entsprechenden Allmachtsprädikaten) für viele Kinder und Jugendliche nicht mehr bedeutsam ist. Vgl. die Untersuchung von Ritter/Hanisch/Nestler (2006). Die Studie weist auf die nachlassende Relevanz der Theodizeeproblematik vor dem Hintergrund einer sich verändernden Religiosität hin.

nicht passiv ausgeliefert fühlt, sondern handlungsfähig wird und lernt, sie aktiv zu gestalten.¹¹

4. Aufbau der Unterrichtseinheit

Die folgenden Unterrichtsbausteine nehmen zunächst ganz allgemein die „Warum-Frage“ im Zusammenhang mit Tod und Verlust auf, spitzen sie auf die Theodizee-Problematik zu und regen zu einer „voraussetzungslosen“ persönlichen „Antwortsuche“ an (Baustein I). Vor diesem Hintergrund werden dann die je unterschiedlich akzentuierten Antwortversuche eines jüdischen, eines christlichen und eines muslimischen Geistlichen zum Gegenstand der Auseinandersetzung (Baustein II). Die damit verbundenen Impulse und Arbeitsaufträge sollen einerseits dabei helfen, die unterschiedlichen Vorstellungen und „Strategien“ im Umgang mit der Theodizee kognitiv nachzuvollziehen, andererseits die Möglichkeit für persönliche „Aneignungen“ bieten. Letzteres geschieht vor allem durch Anregungen zur kreativen Auseinandersetzung mit den Texten und Filmausschnitten. Die Ergebnisse sollten in einem angemessenen Rahmen präsentiert und so diskutiert werden, dass die Schülerinnen und Schüler immer wieder Raum finden, um sich selbst zu verorten. Am Ende sollen sie in der Lage sein, ihre neu gewonnenen Antwortversuche in einer konkreten (aber natürlich fiktiven) Trauersituation angemessen zum Ausdruck zu bringen (Baustein III).

Die Bausteine können ohne Einsatz des Films unterrichtet werden. Die verschiedenen Personen, die auch im Film zu sehen sind, werden auf den Arbeitsblättern kurz eingeführt. Es ist aber auch möglich, den Film zu Beginn der Reihe zu nutzen, um den Schülerinnen und Schülern die Identifikation mit den jugendlichen Protagonisten und ihren Verlusterfahrungen zu erleichtern (vgl. unten: Wie wir vorgehen).

Am Ende der Unterrichtseinheit sollen die Schülerinnen und Schüler

- die Warum-Frage in Trauerprozessen als Ausdruck von „Unverfügbarkeitserfahrungen“ deuten können,
- das Theodizee-Problem unterschiedlich differenziert analysieren und erklären können,

¹¹ Vgl. ebd., z.B. 189f.193–202.

- verschiedene (religiöse und nicht-religiöse) Antwortversuche auf die Theodizee darstellen, diskutieren und beurteilen können (z. B. Vorstellung des bösen, strafenden, prüfenden, mitleidenden Gottes bzw. atheistische oder indifferente Einstellungen; Vorstellung von Demut und Ergebenheit einerseits, von aktivem Einsatz gegen das Leid andererseits),
- ihren persönlichen „Antwortversuchen“ angesichts von konkreten (aber fiktiven) Trauerfällen situationsgemäß (und ggf. gestalterisch) Ausdruck verleihen können.

Baustein I: Trauernde fragen nach dem „Warum“ – der Tod als Erfahrung von Unverfügbarkeit

Was Sache ist

Moderne Menschen sind daran gewöhnt, für (fast) jedes Ereignis Erklärungen parat zu haben und es auf seine Ursachen zurückzuführen. Der Tod jedoch stellt die Unverfügbarkeit des Lebens unausweichlich vor Augen: Erklärungen befriedigen nicht mehr; die Grenzen menschlicher Selbstbestimmtheit werden deutlich. Besonders dann, wenn der Tod „außer der Reihe“ kommt, wenn er also Kinder und junge Menschen trifft oder ganz plötzlich geschieht, wird die Warum-Frage virulent: „Warum gerade sie?“, „Warum ausgerechnet jetzt?“, „Warum so plötzlich?“ Manchmal gibt es benennbare Ursachen für einen Todesfall, zum Beispiel menschliches oder technisches Versagen. Dennoch weiß man: Es hätte immer auch anders ausgehen können. Die jeweilige Todesursache ist kontingent, und daher stellen Betroffene die Warum-Frage auch in weniger tragischen Fällen. Weil die Warum-Frage letzten Endes nicht zufriedenstellend beantwortet werden kann, die Menschen also an ihre Grenzen führt, berührt sie den Bereich des Religiösen. Ausdrücklich religiöse Qualität erhält sie dann, wenn sie nach der Verantwortlichkeit Gottes fragt und damit zum Ausgangspunkt der Theodizee werden kann.

Was die Schülerinnen und Schüler davon haben

Zu Beginn der Reihe sollen die Schülerinnen und Schüler für das Phänomen der „Warum-Frage“ in Trauerkontexten sensibilisiert werden und das Problemfeld durch erste eigene Antwortversuche für sich entdecken.

Die Schülerinnen und Schüler können

- die Frage nach dem „Warum“ als Bestandteil von Trauererfahrungen beschreiben (vgl. M1),
- die Frage nach dem „Warum“ im Zusammenhang mit Trauererfahrungen erklären (die Warum-Frage als Ausdruck von Wut, Nichtverstehen, Nichtakzeptieren, Auflehnung, vgl. M1),
- erste eigene Antwortversuche auf die Warum-Frage formulieren, diskutieren und auf ihre Tragfähigkeit hin beurteilen (vgl. M2),

- das Problem der Theodizee als spezifisch religiöse Variante der Warum-Frage erklären und benennen.

Was wir brauchen

- M1 und M2
- ggf. Film

Wie viel Zeit wir benötigen

ca. 2 Unterrichtsstunden

Wie wir vorgehen

Die Materialien gehen vom Phänomen der Warum-Frage in verschiedenen Trauer-Kontexten aus und regen die Schülerinnen und Schüler dazu an, eigene Erklärungen auszuprobieren (M1, M2). Gerade durch die Verschiedenheit der Schülerantworten kann dann im Ergebnis die oben beschriebene Einsicht stehen, dass die Frage nach dem „Warum“ nicht eindeutig beantwortet werden kann, dass es vielmehr darum geht, individuelle und situationsangemessene Handlungsstrategien auszubilden (M2). Als erster Impuls und Einstieg dient ein Foto, das einen abgerissenen Zettel mit der Aufschrift „Warum“ und einem Kreuz zeigt, der an einen Baum gepinnt ist (M1); es hilft, die „Warum-Frage“ in einen Zusammenhang mit Trauerfällen zu bringen und kann zunächst auch als OH-Folie präsentiert werden.

Das Medium ist bewusst offen gewählt, um Raum für unterschiedliche Erfahrungen zu lassen. Das Ausrufezeichen hinter dem „Warum“ zeigt an, dass es hier weniger um eine „echte“ Frage als vielmehr um Gefühle und Erfahrungen wie Wut, Unverständnis und Nichtakzeptanz geht. Bildbeschreibung, Vermutung zum Urheber und Deutung des „Warum“ (Aufgabe 1–3) können im Plenum oder in Partnerarbeit ausgeführt werden. Um sich auch emotional noch stärker mit der Situation des Verlustes und der damit aufbrechenden Warum-Frage zu identifizieren, können die Schülerinnen und Schüler dann kleine Geschichten zu dem Bild schreiben (dies eher in Einzelarbeit, vgl. Aufgabe 4).

Nach dieser ersten Einstimmung auf das Thema kann der bislang fiktive

„Hintergrund“ der „Warum-Frage“ konkretisiert werden, indem zwei Verlust-erfahrungen mit Hilfe des Films veranschaulicht werden. Die Schülerinnen und Schüler begleiten die beiden jugendlichen „Protagonisten“ Liya und Semih zur jüdischen bzw. muslimischen Beerdigung und lernen sie im Rahmen dieses „Settings“ kennen. Da der Film viele Fragen aufwirft, die die Warum-Frage nicht direkt betreffen, kann es sinnvoll sein, zunächst die Einheiten zu Trauer oder Bestattungen zu unterrichten und danach bzw. später diese Einheit zur Theodizee. Eine für die Schülerinnen und Schüler nicht ganz so attraktive, aber einfachere Alternative besteht darin, die drei jugendlichen Protagonisten mit Hilfe der Steckbriefe (vgl. a-M-09 im Ordner der Einheit A) kurz einzuführen.

M2 thematisiert die Warum-Fragen der Jugendlichen dann explizit. Semih, der gerade seinen Großvater verloren hat, fragt sich: „Warum musste er so plötzlich sterben? Er hatte noch so viel vor und war doch eigentlich noch ziemlich jung!“ Und Liya überlegt: „Wieso gerade jetzt mein Opa? Er hatte sich doch noch mal aufgerappelt nach dem Unfall, warum dann jetzt?“

Die Schülerinnen und Schüler sind nun aufgefordert, selbst mögliche Antworten auf diese Fragen zu finden (M2, Aufgabe 2). Diese lassen sich erfahrungsgemäß (z. B. an der Tafel) zu Gruppen ordnen, die in etwa folgende Struktur aufweisen, aber im Tafeltext natürlich zu kürzen sind:

- a) Es gibt keinen tieferen Sinn hinter dem Tod, zumindest können wir ihn nicht erkennen: Er passiert einfach, wir können nichts machen (sondern müssen uns damit abfinden, z. B. durch Ablenkung) → areligiös-indifferente/agnostische Einstellung
- b) Der Tod ist Schicksal, jedem Menschen steht eine bestimmte Lebenszeit zu, wir können nichts beeinflussen (aber vielleicht geht es deinem Opa da, wo er jetzt ist, besser) → Glaube an höhere Macht
- c) Vielleicht war es Gottes Wille, dass er jetzt sterben musste (vielleicht wollte er ihn bei sich haben und es geht ihm jetzt besser) → Glaube an Gott/göttliche Bestimmung

Gruppe a) geht von der Sinnlosigkeit des Todes aus, Gruppe b) und c) rechnen mit einer transzendenten Wirkmacht, deren „Plan“ aber von den Menschen nicht ganz erfasst werden kann – sie nehmen eine mehr oder weniger konkrete religiöse Perspektive ein.

Unter diese Sammlung wird dann die folgende Erklärung ergänzt, die bereits auf den Fokus des folgenden Bausteins abzielt:

Die Frage, wie sich Gott und das Leid in der Welt vereinbaren lassen, bezeichnet man als *Theodizee*.

Eine andere Ebene erreicht die Diskussion, wenn man danach fragt, welche Antworten für die Jugendlichen in diesem Moment wohl hilfreich sein könnten: Das werden vermutlich solche Antworten sein, die auf die jeweilige Situation und die Gefühle der Trauernden eingehen und die eigene Antwort mit einer hoffnungsvollen Perspektive verbinden, egal, ob sie religiöser oder areligiöser Natur ist.

Nach dieser ersten Sensibilisierung für das Thema liefert der folgende Baustein nun Vertiefungsmöglichkeiten, indem er die religiöse Antwortoption weiter verfolgt und die Frage nach Gott und dem Leiden aus der Expertenperspektive dreier Geistlicher in den Blick nimmt, um in diesem Kontext zu eigener Auseinandersetzung anzuregen.

CM1

„Warum lässt Gott das zu?“



1. Beschreibt das Bild.
2. Stellt Vermutungen an: Wer könnte den Zettel angebracht haben? Aus welchem Grund? Warum ausgerechnet an diesem Ort?
3. Was soll das „Warum“ ansdrücken?
4. Erfinde eine passende Geschichte, die mit folgendem Satz endet: „Ich heftete den Zettel an den Baum, blieb noch eine Weile davor stehen, drehte mich um und lief nach Hause.“

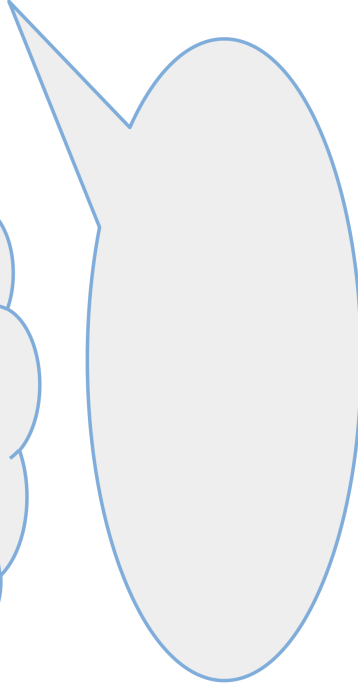
CM2a

Liya und Semih stellen die Frage nach dem „Warum“

Semih ist 16 Jahre alt und Muslim. Sein Opa ist überraschend gestorben. Er hatte schon eine Zeit lang Atemprobleme, aber es schien nicht so schlimm zu sein. Die nächste Reise in die Türkei hatte er schon geplant. Plötzlich ist er von einem auf den anderen Tag gestorben. Semih fragt sich nun:



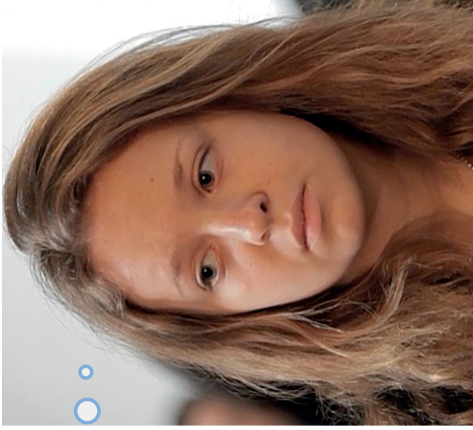
Warum musste er so plötzlich sterben? Er hatte noch so viel vor und war doch eigentlich noch ziemlich jung!



CM2b

Liya ist 16 Jahre alt und Jüdin. Ihr Opa ist recht plötzlich an den Spätfolgen eines Unfalls verstorben. Er stand ihr sehr nahe, sie haben sich oft gesehen. Im ersten Moment denkt sie:

Wieso gerade jetzt mein Opa?
Er hatte sich doch noch mal
aufgerappelt nach dem Unfall,
warum dann jetzt?



1. Suche dir eine der beiden Situationen aus und notiere in die Sprechblasen, was du auf die Fragen antworten würdest.
2. Stelle eure Antworten in der Klasse vor und ordnet sie. Nehmt Stellung zu den verschiedenen Antwortversuchen. Überlegt dann gemeinsam, welche der Antworten für Semih und Liya in dieser Situation wirklich hilfreich sein könnten. Begründet eure Meinung.

Baustein II: „Warum lässt Gott das zu?“ Antwortversuche in christlicher, jüdischer und muslimischer Tradition

Was Sache ist

Je nach Kontext kann die Frage nach dem „Warum“ von Leiden, Sterben und Tod zu einer Anfrage an das Handeln und die Existenz Gottes werden – der klassische Kontext der Theodizee. In diesem Baustein geht es nun darum, mögliche religiöse Antwortoptionen kennenzulernen und – mehr oder weniger systematisiert – zu durchdenken.

Die in M4–M6 zugänglich gemachten Antwortversuche basieren auf Interviews mit den drei Geistlichen, die auch im Film eine Rolle spielen: Die drei Jugendlichen Liya (jüdisch), Semih (muslimisch) und Sonja (christlich) befragen die „Experten“ zu ihren Erfahrungen im Umgang mit Leid in der seelsorgerlichen Praxis. Auf je individuelle Weise spiegeln diese Interviewtexte die Antworttraditionen der drei Religionen auf die Theodizee und machen so deutlich, dass es auch innerhalb der Religionen verschiedene Formen gibt, in Bezug auf das Leiden mit der „Warum-Frage“ umzugehen: In M4 wird neben Klage, Wut und geduldiger Akzeptanz vor allem die spezifisch christliche Figur des mitleidenden Gottes in Jesus Christus hervorgehoben. M5 betont die Eigenverantwortlichkeit des Menschen auf der Grundlage eines tiefen Vertrauens in die Sinnhaftigkeit dieser Welt und einer Hochschätzung des Lebens. Der Fokus von M6 liegt darauf, die traditionelle Vorstellung vom Islam als einer Religion des „Erduldens“ aufzubrechen und neben der Vorstellung von der Allwissenheit und Allmacht Gottes seine Barmherzigkeit und Nähe zu betonen. Insofern „treffen“ sich alle drei (dem liberalen Spektrum zugehörigen) Religionsvertreter in ihrem Plädoyer für den tatkräftigen Einsatz gegen das Leiden.

Die konkreten Situationsschilderungen und Beispielgeschichten machen klar, dass die Erklärungen in ihren jeweiligen Handlungszusammenhängen interpretiert werden müssen. Wie in der bisherigen Auseinandersetzung gilt daher auch hier, dass die „richtige“ Antwort diejenige ist, die für die Betroffenen in ihrer Situation „passt“.

Eine Durchdringung der Frage aus einer eher „neutralen“ Perspektive ermöglicht das auf einem Jugendbuch basierende Arbeitsblatt M3a – dabei verlässt dieses Material allerdings die in Baustein I vorgezeichnete Rahmen-

erzählung, sodass es hier nur als mögliche Option vorgeschlagen ist (vgl. unten Was sich vertiefen lässt).

Was die Schülerinnen und Schüler davon haben

Die Schülerinnen und Schüler erhalten in diesem Baustein Gelegenheit, sich mit einer ganzen Bandbreite religiöser Antwort- und Handlungsoptionen auf die Frage nach dem „Warum“ vertraut zu machen, sie zu durchdenken, zu diskutieren und auf diese Art und Weise solche Optionen zu entdecken, die sie selbst für plausibel und tragfähig halten. Je nach Motivation und den kognitiven Fähigkeiten der Lerngruppe kann dieser Zugang unterschiedlich differenziert gewählt werden: Für manche genügt es, die einzelnen Antwortoptionen und Umgangsweisen nachzuvollziehen und kreativ zu vertiefen; andere sind herausgefordert, die Problematik in ihrem systematischen Zusammenhang zu erschließen und zu diskutieren (vgl. dazu auch unten Was sich vertiefen lässt bzw. M3a und M3b).

Die Schülerinnen und Schüler können

- persönlich formulierte Antwort- und Handlungsoptionen aus der jüdischen, christlichen und muslimischen Tradition erläutern (Leiden als Resultat menschlicher Freiheit; Mitleiden Gottes in Christus; Widerstand und Rebellion gegen das Leiden; Vertrauen in die Sinnhaftigkeit der Schöpfung; demütiges Annehmen des Leidens: M4–M6),
- verschiedene Traditionen im Blick auf unterschiedliche theologische Schwerpunkte vergleichen (eine christliche Variante: Schwerpunkt Christologie; eine jüdische Variante: Schwerpunkt Eigenverantwortlichkeit des Menschen; eine islamische Variante: Schwerpunkt Gottesverständnis/Theologie),
- eigene Antwortversuche und Handlungsstrategien (begründet) zum Ausdruck bringen,
- fakultativ/vertiefend: die Frage nach der Theodizee systematisch analysieren und mögliche Antwortoptionen in diesem Rahmen diskutieren und beurteilen (vgl. M3a und M3b).

Was wir brauchen

- M4–M6
- für die Standbilder: Fotoapparat
- für die Collagen: weißes Papier, Zeitungen und Zeitschriften, Scheren, Klebstoff
- für die Broschüren: ggf. Computer
- ggf. M3a und M3b (zur Vertiefung)

Wie viel Zeit wir benötigen

6–7 Unterrichtsstunden

Wie wir vorgehen

Nach dem ersten, noch unspezifischen Impuls des „Warum“, der durch die erfahrungsgedeckten Aussagen der Gleichaltrigen zugespitzt und von den Schülerinnen und Schülern vorläufig beantwortet und diskutiert wurde, geht es nun um die Frage, wie Geistliche mit dieser Problematik umgehen (M4–M6). Die Aufgabe der Schülerinnen und Schüler besteht nun primär darin, die unterschiedlichen Deutungen und Handlungsoptionen nachzuvollziehen und ausgewählte Motive mit Hilfe kreativer Ausgestaltungen „weiterzuspinnen“, um sie dadurch zu verinnerlichen.

Die Arbeitsblätter sind alle recht textintensiv – wenn sich die Gelegenheit bietet, einen Geistlichen jüdischer, christlicher oder muslimischer Religion „live“ zu befragen, sollte diese Möglichkeit natürlich alternativ zum Arbeitsblatt genutzt werden. Mögliche Frageimpulse dazu liefern die jeweiligen Interviews.

In den Äußerungen des Pastors (M4) sind vier Reaktionsmöglichkeiten auf das Leiden herauszuarbeiten:

- Akzeptanz und (gemeinsame) Klage,
- Erstarrung und Kontakt,
- Freiheit und Verletzlichkeit,
- der leidende Christus und seine Solidarität mit dem Leiden anderer.

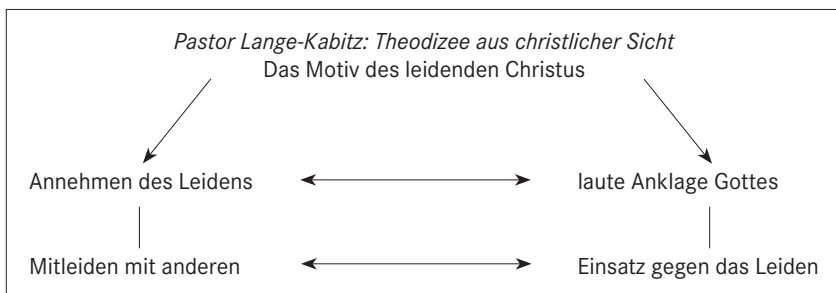
Neben dem eher kognitiv akzentuierten begrifflichen Nachvollzug helfen Standbilder (M4, Aufgabe 3), die Situation tiefer zu erfassen. Zur Dar-



stellung dieser Szenen sind unterschiedlich viele Schüler notwendig, gut funktioniert die Aufgabe in Zweier- oder Dreiergruppen. Wenn die Kleingruppen größer sind, können „überzählige“ Gruppenmitglieder die Rolle des Regisseurs übernehmen oder „Doppelgänger“ spielen, die die Gedanken der jeweiligen Personen spiegeln, indem sie hinter den „Standbildern“ stehen und auf eine Aufforderung hin (z. B. durch einen Reporter oder Moderator) passende Wörter oder Sätze sagen.

(10. Klasse, man beachte das gemalte Kreuz auf dem Innenarm)

Um die Umsetzungen später in „Fotobüchern“ dokumentieren zu können, müssen die Standbilder fotografiert werden. Außerdem muss sichergestellt sein, dass alle Schülerinnen und Schüler die Fotos erhalten. Am Ende werden die Ergebnisse zum möglichen Umgang mit dem Leid aus christlicher Perspektive in einem Fazit zusammengefasst und gesichert, indem danach gefragt wird, inwiefern das Motiv des leidenden Christus für die dargestellten Umgangsformen eine Schlüsselrolle spielt. Ein mögliches Tafelbild könnte so aussehen, dass zwei unterschiedliche Folgerungen aus dem Motiv des leidenden Christus gezogen werden können:



Rabbiner Schell setzt dagegen in seinem Interview (M5) andere Schwerpunkte. Einer davon ist die Vorstellung der „Reparatur der Welt“ (Tikún Olám wird übrigens auf der letzten Silbe betont):

„Auf Gott zu vertrauen bedeutet ja nicht, dass wir resignieren, also den Kopf in den Sand stecken sollten. Denn wenn die Welt nicht perfekt ist, dann sind wir Menschen dazu aufgerufen, sie zu verbessern, sie sozusagen zu ‚reparieren‘. Dafür gibt es den hebräischen Ausdruck TIKUN OLAM. Wir müssen uns also fragen, was wir tun können, um aus dem Leiden zu lernen und weiteres Leiden zu verhindern.“

Durch Merksätze kann der gesamte Textinhalt erschlossen werden (Aufgabe 1 unter M5). Ein Hefteintrag könnte folgendermaßen aussehen:

Rabbi Schell: Theodizee aus jüdischer Sicht

Die Verstorbenen tragen keine Schuld an ihrem eigenen Tod.
 Wenn einem Leid widerfährt, dann sollte man auch trauern dürfen.
 Das Leiden ist weder eine Strafe Gottes noch eine göttliche Prüfung.
 Man muss darauf vertrauen, dass es einen tieferen Sinn hinter dem Leiden gibt:
 Gott hat seine eigenen Prinzipien, die wir nicht durchschauen.
 Wir Menschen sollen uns dafür einsetzen, das Leid zu verhindern:
 Wir sollen die Welt „reparieren“.

Das charakteristische Motiv des Tikun Olam wird nun durch die Anfertigung einer Collage oder Broschüre auf einer ästhetischen Ebene weiter ausgestaltet. Diese Aufgabe eignet sich gut als Hausaufgabe oder für eine Doppelstunde.

Das Interview mit Hafis Yanik (M6) ermöglicht es, noch einmal auf die Problematik der Allmacht Gottes und der damit zusammenhängenden Ergebenheit und Demut in Leiderfahrungen zu fokussieren. Die Klärung der Argumentationslinie kann je nach Lerngruppe einige Zeit in Anspruch nehmen; unter Umständen kann ein kleinschrittiges Vorgehen angebracht sein: In einem ersten Schritt wird im Plenum die Gottesvorstellung rekonstruiert (Gott ist allmächtig, allwissend, viel größer als der Mensch), dann erfragt, welche Gefühle sich damit verbinden (Ehrfurcht, Respekt, Scheu) und dann nach Erklärungen gesucht, warum sich vielen Muslimen die Theodizee-Frage nicht stellt.

Um zu verdeutlichen, inwiefern sowohl die Allmacht als auch die Barmherzigkeit Gottes für das Verständnis des Leidens im Islam bedeutungsvoll sind, können die beiden Sätze „Gott ist größer“ und „Gott ist barmherzig“ nebeneinander geschrieben und darunter die jeweiligen Konsequenzen für die Deutung des Leidens notiert und ggf. persönlich gewichtet werden (M6, Aufgabe 3):

Hafis Yanik: Theodizee aus muslimischer Sicht

Gott ist größer

Er weiß den Grund für das Leiden.
 Er ist allmächtig und kann das Leiden besiegen, wenn er will.
 Er ist unerreichbar, daher können wir nicht verstehen, warum er das Leiden zulässt.

Gott ist barmherzig

Gott hat Mitleid mit den Leidenden.
 Gott will kein Leiden.
 Gott ist den Leidenden nah und will ihnen helfen.
 Gott schenkt den Menschen Kraft gegen das Leiden.

Auch hier sollte die Art der Bearbeitung von der Stärke der Lerngruppe abhängig gemacht werden. Eventuell kann es sinnvoll sein, den Anfang im Plenum zu erarbeiten und die Schüler dann in Einzel- oder Partnerarbeit weiterarbeiten zu lassen.

Um es nicht bei einer abstrakten Liste zu belassen, können lyrische Formen wie Elfchen, Haiku etc. die Erkenntnisse in eine kreative, vielleicht poetische Form gießen (M 6, Aufgabe 4). Versierte Klassen werden die Aufgabe ohne Vorgaben bewältigen, bei anderen können die nachfolgenden Beispielgedichte als Vorlagen fungieren, z. B. indem Anfänge vorgegeben und von Schülerinnen und Schülern ergänzt werden.

Akrostichon:

Leiden ist für ihn kein Leiden
Er leidet mit allen
In allem weiß er Bescheid
Dennoch will er es nicht
Er ist unerreichbar
Nahe im **L**eiden.

Elfchen:

Gott
Kennt Leiden
Leidet mit allen
Für mich nicht verstehbar
Nahe.

Haiku:

Gott kennt das Leiden.
Ihn quält allein der Anblick
Er ist uns so nah.

Am Ende dieser Einheit bietet es sich an, mit den Schülerinnen und Schülern noch einmal einen vergleichenden Blick auf die verschiedenen Antwortoptionen zu werfen und die unterschiedlichen theologischen Schwerpunkte herauszuarbeiten, z. B. durch einen so oder ähnlich formulierten Impuls: „Lasst die verschiedenen Antworten der Geistlichen und eure kreativen

Umsetzungen noch einmal Revue passieren! Wo liegen die jeweiligen Schwerpunkte bei den drei Geistlichen, wenn es darum geht, dem Leiden der Welt zu begegnen?“ Als Ergebnissicherung dient dann der folgende Hefteintrag, der auch als abstrakteres Tafelbild gestaltet werden kann:

<i>Schwerpunkte im Umgang mit dem Leiden bei den Geistlichen</i>		
Pastor	—————→	Jesus Christus
Rabbi	—————→	Mithilfe des Menschen/Tikun Olam
Hafis	—————→	Allmacht und Barmherzigkeit Gottes

Am Ende lohnt es sich, mit den Schülerinnen und Schülern darüber zu diskutieren, welche Antworten sie aus ihrer Perspektive als besonders einleuchtend und hilfreich empfinden.

Was sich vertiefen lässt

Wer mehr Zeit und eine entsprechend interessierte Lerngruppe hat, kann mit Hilfe der Geschichte des krebskranken Jungen Sam (M3a und M3b) das Problem der Theodizee *systematisch* erarbeiten und analysieren – am besten vor der Auseinandersetzung mit den Antwortoptionen der Geistlichen in M4–M6. Sams aussichtslose Krebserkrankung ist ein besonders tragisches und aufwühlendes Beispiel „ungerechten“ Leidens, das mit der Vorstellung eines guten, gerechten und allmächtigen Gottes in Spannung steht und sich insofern gut eignet, um die mit der Theodizee verbundene existenzielle Dramatik einzufangen.

Zu M3a: Sally Nicholls: Wie man unsterblich wird. Jede Minute zählt. München 2008.

Das Jugendbuch gibt Einblick in die letzten Monate des elfjährigen, an Leukämie erkrankten Sam. Die Geschichte wird als „sein Buch“ präsentiert, das aus „Listen, Geschichten, Bildern und Tatsachen“ besteht. Durch diese Perspektive gelingt es der erst 25 Jahre alten Autorin, das komplexe Nebeneinander an Gefühlen, das die Beteiligten in dieser Situation verspüren – Trauer, Komik, Verzweiflung, Wut, Freude, Resignation – authentisch und unaufgeregt zur Sprache zu bringen. Der Debütroman der 1983 geborenen Sally Nicholls wurde bereits mehrfach ausgezeichnet.

Wer über M3a hinaus noch mit einem vertiefenden Textausschnitt aus dem Buch arbeiten will, findet die entsprechende Passage auf Seite 47–51. (Aus rechtlichen Gründen mussten wir auf der DVD darauf verzichten.)

Der Impuls M3a führt in die Geschichte ein und stellt mit Sam die Frage: „Warum lässt Gott Kinder krank werden?“ Die Schülerinnen und Schüler stellen – sozusagen „parallel“ zu Sam und Felix im Buch – in Form einer Liste mögliche Antworten zusammen.

In der Geschichte ist Sam 11 Jahre alt. Manche Jugendliche reagieren abwehrend auf Äußerungen von „Kindern“, daher kann es eine Überlegung sein, das Alter der Jungen im Text heraufzusetzen. Dies ist allerdings ein Eingriff in das Original und bleibt genau abzuwägen. Eine Alternative besteht darin, dass die Schülerinnen und Schüler sich in die Schriftstellerin hineinversetzen und die Passagen soz. in ihrem Sinne weiterschreiben.

Folgende Optionen, die schwerpunktmäßig beim Gottesbild ansetzen, sind denkbar:

Die atheistische Position

Die Tatsache, dass Leiden in der Welt existiert, wird als Beleg für die Nichtexistenz Gottes herangezogen. Das Dilemma zwischen gutem Gott und leidvollen Erfahrungen wird also gelöst, indem die eine der beiden Seiten eliminiert wird.

Die indifferente Position

Leiden ist grundsätzlich sinnlos, „es ist halt so“, eine Erklärung dafür wird nicht gesucht bzw. erscheint diese Suche als sinnlos. Das aber verträgt sich kaum mit der Vorstellung eines guten, allmächtigen und vor allem personalen Gottes, höchstens mit Formen eines deistischen Gottesbildes. Auch hier besitzt das Theodizee-Problem wenig Brisanz.

Erklärungen, die die Allmacht Gottes herausstellen

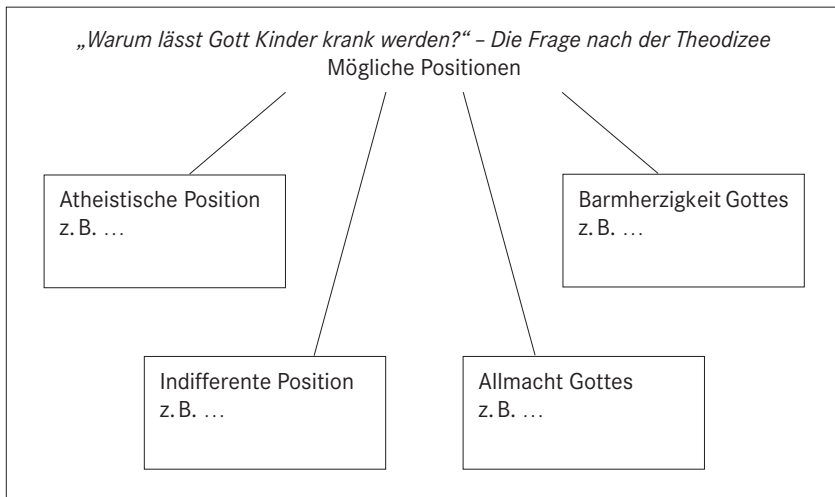
Will man an der Allmacht Gottes festhalten, muss man die Vorstellung der Güte Gottes problematisieren und ggf. unterschiedlichen Deutungen unterziehen. Man kann zumindest theoretisch erwägen, dass Gott nicht nur gut, sondern eben auch böse sein könnte, dass er das Leiden also aus Bosheit veranlasst – eine Vorstellung, die im Rahmen traditioneller Gottesvorstellungen aber eher abwegig ist. Weiter verbreitet ist die damit verwandte, aber weiter-

gehende Vorstellung, wonach Gott zwar für die Übel verantwortlich ist, aber gerade nicht aus Bosheit, sondern weil er damit Gutes bezwecken will. Das Leiden ist also eine Art „pädagogische Maßnahme“ Gottes, mit deren Hilfe er die Menschen bspw. zu bestimmten wertvollen Einsichten bewegen oder auch auszeichnen kann. Ebenfalls in diesem Zusammenhang steht die Erklärung, die Leiden hätten durchaus einen Sinn, aber dieser Sinn sei für die Menschen eben nicht erkennbar, sondern erweise sich allein aus der Perspektive Gottes. Damit verbunden ist oft die Aufforderung, Gottes verborgenen Ratschlüssen unbedingt zu vertrauen.

Erklärungen, die die Güte und Barmherzigkeit Gottes herausstellen

Wird hingegen an Gottes erfahrbarer Güte festgehalten und die Vorstellung vom mitleidenden, barmherzigen Gott akzentuiert, dann ergibt sich die Notwendigkeit, die göttliche Allmacht mehr oder weniger direkt in Frage zu stellen. Dieser Aspekt kann z. B. mit einem Impuls zur Sprache gebracht werden („Wenn Gott aber gütig ist, warum lässt er dann das Leid zu?“).

Die Zusammenstellung der Liste geschieht zwar in Partnerarbeit, es sollte jedoch darauf geachtet werden, dass beide Schüler jeweils für sich die Liste auf dem Arbeitsblatt festhalten, damit sie später selbständig damit arbeiten können und die möglichen Begründungen für alle gleichermaßen gesichert sind. Für starke Lerngruppen kann dieser Impuls (M3a) bereits ausreichend sein, um alle Antwortmöglichkeiten zu erarbeiten, zu diskutieren und auf der Grundlage eines entsprechenden Impulses bzgl. der zu Grunde gelegten Gottesvorstellung zu vergleichen. Auf diese Weise kann man an der Tafel dann folgende Systematisierung erhalten. Weniger starke Lerngruppen bräuchten entsprechende Unterstützung durch die Lehrkraft:



Falls diese Systematisierung an dieser Stelle nicht geschieht, kann nun die unsystematische Liste dazu genutzt werden, zunächst individuelle Präferenzen zu klären und diese anschließend zu diskutieren. Diese Diskussion in den Kleingruppen gewährleistet, dass möglichst alle Schülerinnen und Schüler zu Wort kommen. Sie kann je nach Lerngruppe auf eine Plenumsdiskussion ausgeweitet oder durch eine solche ersetzt werden. Wird die Möglichkeit eines göttigen, aber schwachen Gottes nicht durch die Schülerinnen und Schüler selbst in die Diskussion eingebracht, kann ein Impuls der Lehrkraft den Fokus auf diesen Aspekt lenken, zum Beispiel auf folgende Art und Weise: „Wenn ich aber davon überzeugt bin, dass Gott mit mir leidet und barmherzig ist ... kann es dann sein, dass er gleichzeitig dieses Leiden verursacht hat?“ („Oder könnte es auch sein, dass Gott zwar gut, aber zu schwach ist, um das Leiden zu verhindern?“). Zielpunkt der Diskussion ist es, anhand der Schüleräußerungen beispielhaft die oben beschriebene Systematik zu klären und zu vertiefen.

Um allen Schülern die Möglichkeit zu geben, ihre persönliche Position zum Ausdruck zu bringen und exemplarisch eine vertiefte Auseinandersetzung mit der Problematik zu sichern, erhalten sie abschließend den Auftrag (ggf. als Hausaufgabe), in einer fiktiven E-Mail an Sam eine von ihnen favorisierte Antwort ausführlicher darzustellen und außerdem eine andere Antwortoption zu widerlegen.

Für kognitiv sehr starke Lerngruppen bzw. sehr interessierte Schülerinnen und Schüler kann die oben geschilderte Systematisierung auch durch eine noch anspruchsvollere Variante ersetzt werden – eine „Knobelstunde“, in der die verschiedenen Formen der Theodizee induktiv erarbeitet werden – was auch einen entsprechenden Zeitrahmen voraussetzt. Hierbei liegt der Fokus nicht nur auf dem *Gottesbild*, sondern es werden daneben auch das *Menschenbild* und die *Annahmen über das Leiden* in die Frage miteinbezogen. Die Schülerinnen und Schüler erhalten zu diesem Zweck eine Tabelle (M3c), auf der bereits die gerade genannten Aspekte als Überschriften vermerkt und daher vorgegeben sind. Sie werden dann aufgefordert, anhand der unsystematischen Liste die Spalten zu füllen. Die Allmacht Gottes wird meist vorausgesetzt und taucht daher vermutlich nicht explizit auf. Die Tabelle müsste ungefähr folgendermaßen gefüllt und die Ergebnisse am OHP gesichert werden:

<i>Annahmen über Gott</i>	<i>Annahmen über den Menschen</i>	<i>Annahmen über das Leiden</i>
Gott existiert nicht Gott ist böse Gott ist gut	Menschen sind böse (mehr oder weniger) Menschen sind gut (mehr oder weniger)	Leiden ist sinnvoll Leiden ist sinnlos Leiden ist kein Leiden

In den Spalten befinden sich nun verschiedene Prämissen, die in verschiedenen Kombinationen Schlussfolgerungen ergeben, die das Leiden in der Welt erklären. Die Schülerinnen und Schüler werden nun aufgefordert, verschiedene Kombinationen „durchzuspielen“. Diese werden im Plenum am OHP zusammengetragen und unter der Tabelle notiert, zum Beispiel in folgender Form:

Gott existiert nicht - (Menschen sind gut/Menschen sind schlecht) - Leiden ist sinnlos
Gott ist böse - (Menschen sind gut/Menschen sind schlecht) - Leiden ist sinnlos
Gott ist gut - Menschen sind böse - Leiden ist sinnvoll (Strafe, Erziehung)
Gott ist gut - Menschen sind gut - Leiden ist sinnvoll (Geheimnis/Rätsel)
Gott ist gut - Menschen sind gut - Leiden ist kein Leiden (sondern Geschenk)

Die folgende Kombination macht das eigentliche Dilemma der Theodizee und somit den Ausgangspunkt der Diskussion aus. Sie ist nun theoretisch auf der Grundlage der Tabelle bzw. der favorisierten Schülerprämissen zu erschließen und sollte am besten zuunterst notiert werden:

Gott ist gut – Menschen sind gut – Leiden ist sinnlos

Diese Option wird unterstrichen und zum Ausgangspunkt weiterer Überlegungen, denn nur unter diesen Voraussetzungen stellt sich die Frage der Theodizee überhaupt, alle anderen Kombinationen sind schon mögliche Lösungen der Frage.¹²

Falls die göttliche Allmacht bis zu diesem Punkt durch die Schülerinnen und Schüler noch nicht in Frage gestellt wurde, werden sie nun aufgefordert, ausgehend von dieser letzten Variante nach weiteren Erklärungsmöglichkeiten zu suchen. Die Schwierigkeit besteht darin, dass man nun beginnen muss, die Eigenschaft der göttlichen Güte weiter zu differenzieren: Es kann sein, dass Gott gut ist und das Leiden verhindern will, es aber nicht kann, weil er „zu schwach“ ist. Falls die Schülerinnen und Schüler diese Möglichkeit nicht selbst einbringen, müssen entsprechende Impulse gegeben werden („Was wäre, wenn er das Leid zwar verhindern will, es aber nicht kann!“). Es ergeben sich folgende Kombinationen, die unter die zuletzt genannte Möglichkeit notiert werden:

Gott ist gut und schwach – Menschen sind gut – Leiden ist sinnlos

Im Gegensatz dazu steht jedoch die charakteristische Annahme:

Gott ist gut *und allmächtig* – Menschen sind gut – Leiden ist sinnlos

Mit dieser letzten Kombination ist das grundlegende, bleibende Dilemma der Theodizee erfasst. Sie wird eingerahmt, darunter folgende Erklärung notiert.

¹² Genauer dazu Rommel (2001), 15–18.

Wenn an diesen Voraussetzungen (Prämissen) festgehalten wird, bleibt das Problem der Theodizee bestehen.

Wenn es angebracht erscheint, können die Schülerinnen und Schüler auf dieser Basis nochmals eine persönliche Verortung vornehmen. Die Liste mit den möglichen Kombinationen der Prämissen kann dann auch als Grundlage für eine vertiefende Analyse der drei Antwortversuche (M4–M6) verwendet werden.

CM4

„Warum lässt Gott das zu?“

Sonja fragt nach dem „Warum“: Antwortversuche des evangelischen Pastors Gerold Lange-Kabitz



Ich bin Sonja und 16 Jahre alt. Mein Vater ist nach langer Krankheit gestorben. Wir waren darauf gefasst, und dennoch war es sehr traurig für mich. Immer wieder habe ich mich auch gefragt, warum Gott das zugelassen hat. Die Beerdigung hat Pastor Lange-Kabitz gehalten. Ich kannte ihn schon aus dem Konfirmandenunterricht. Ich habe später noch einmal mit ihm über die „Warum-Frage“ gesprochen.

Sonja: Die Frage nach dem „Warum“ begegnet Ihnen sicherlich öfter, wenn Sie mit Angehörigen Verstorbener zu tun haben. Wie gehen Sie damit um?

Pastor Lange-Kabitz: Die Frage nach dem „Warum“ des Leidens in der Seelsorge zu beantworten, ist sehr schwer. Jeder sucht nach Erklärungen, die ihm oder ihr passend erscheinen. Ich bemühe mich, diese Antwortsuche zu begleiten. Das ist manchmal leichter und manchmal schwerer.

Sonja: Können Sie einige Beispiele geben?

Pastor Lange-Kabitz: Manchen Menschen gelingt es, trotz des erfahrenen Leides noch Dankbarkeit zu empfinden. „Wir haben so viel Schönes zusammen erleben dürfen, dann muss ich auch das Schwere annehmen“, sagt ein Mann, der seine Frau verloren hat. Ich lese mit ihm Ps 22, um ihm zu zeigen: Klage darf sein. Er darf seinen Schmerz vor Gott äußern, ihn in Worten zum Ausdruck bringen, genauso wie der Psalmbeter. Damit will ich den Menschen zeigen: Sie sind nicht allein. Das ist zwar keine Erklärung, aber es hilft gegen das Stummsein.



Einige Menschen kommen allerdings aus dem Gefühl von Wut und Unverständnis gar nicht mehr heraus. Sie bleiben in der Klage stehen und nehmen daneben nichts mehr wahr. Ein Mann, der seinen sechzehnjährigen Sohn verloren hat, meint: „Einen Gott, der so etwas zulässt, gibt es nicht. Gott ist ein hohles Versprechen. Und wenn es ihn doch gibt, dann ist er ein grausamer Gott, eine grausame Fratze.“ Bei ihm finde ich zurzeit keine Anknüpfungspunkte, um ihm aus dieser Sackgasse hinauszuhelfen, ihm ein Weiterkommen zu ermöglichen. Die Antwort bleibt offen. Ich versuche trotzdem, den menschlichen Kontakt nicht abreißen zu lassen.

Aber es gibt auch ganz andere Wege, nach Antworten zu suchen: Ein Freund von mir hat seine Frau durch einen Verkehrsunfall verloren. Er ist überzeugt davon: „Gott hat den Unfall geschickt. Wir sind keine Marionetten Gottes, wir sind frei. Gott hat uns die Freiheit geschenkt. Alles Freie ist aber auch verletzbar und verwundbar. Nur deshalb ist es schön. Alles Perfekte ist kalt.“

Sonja: Das ist ein schöner Gedanke.

„Warum lässt Gott das zu?“

Pastor Lange-Kabitz: Ja, das stimmt, aber ich frage mich doch: Ist Gott so weit weg? Interessiert ihn gar nicht, was mit seinen Geschöpfen passiert? Ich glaube an einen Gott, der dabei ist, der mit uns ist, der mit uns fühlt.

Neulich kam dieser Freund zu mir und sagte: „Ich fühle mich wund am ganzen Körper. Ich denke an Jesus am Kreuz, der auch Schmerzen leidet. Das hilft mir, denn ich habe das Gefühl, da ist einer, der mit mir geht, der meinen Schmerz teilt.“ Mir kommt ein Text in den Sinn, in dem eine evangelische Schriftstellerin einen ähnlichen Gedanken entfaltet: Gott will nicht, dass wir leiden. Dennoch widerfährt uns Leid. Wir können das nicht verstehen, aber wir können darauf vertrauen, dass Gott da ist, wenn wir leiden, und dass er aus unserem Schmerz Neues entstehen lässt. Wir können uns mit Gott gegen das Leid verbünden. Das macht uns fähig, das Leiden anzunehmen, es zu ertragen. Es macht uns aber auch stark, es zu bekämpfen und Widerstand zu leisten, dem Leiden nicht länger hilflos ausgeliefert zu sein.

1. *Unterstreiche die Stellen, an denen dargestellt wird, wie die Trauernden mit ihrem Leid umgehen. Markiere mit einer anderen Farbe, wie der Pastor darauf reagiert.*
2. *Stellt eure Ergebnisse in der Klasse vor und vergleicht sie.*
3. *Geht in Kleingruppen zusammen und stellt die Szenen als Standbilder dar. Wählt für jede Person ein Wort oder einen Satz aus, den sie in diesem Moment denkt. Fotografiert eure Umsetzungen.*
4. *Gestalte einen „Fotoband“ zum Thema „Umgang mit dem Leid aus christlicher Sicht“. Klebe die Fotos eurer Standbilder so ein, wie sie dir sinnvoll erscheinen, und versehe sie mit erklärenden Unterschriften. Mache jeweils deutlich, welche Art des Umgangs dich im Augenblick besonders anspricht.*

C M6

„Warum lässt Gott das zu?“

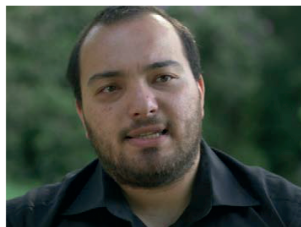
Semih fragt nach dem „Warum“: Antwortversuche des Hafis Muhammet Yanik



Ich bin Semih und 16 Jahre alt. Der Tod meines Opas hat mich schon mitgenommen, weil wir uns sehr nahestanden. Immer wieder habe ich mich gefragt, warum es ausgerechnet ihn treffen musste. Über diese Frage habe ich mit meinem Religionslehrer, Hafis Yanik, gesprochen. Der Titel Hafis bedeutet, dass Herr Yanik den Koran auswendig kann.

Semih: Begegnet Ihnen die Frage nach dem „Warum“ bei trauernden Muslimen öfter?

Hafis Yanik: Eigentlich erlebe ich es gar nicht so oft, dass trauernde Muslime die Frage nach dem „Warum“ ausdrücklich stellen. Für viele verbietet sich das geradezu, weil die „Warum-Frage“ in gewisser Weise Gott selbst in Frage stellt. Man kann sich die „Theorie“ hinter dieser Einstellung ungefähr so vorstellen: Viele Muslime gehen davon aus, dass Gott so etwas wie ein allwissender Konstrukteur ist, der diese Welt nach einem bestimmten Bauplan geschaffen hat, den nur er allein durchschaut. Und Gott allein weiß auch, was für seine Geschöpfe gut ist. Die Menschen dagegen haben nur einen sehr begrenzten Verstand, sie können Gottes Handeln nicht wirklich verstehen und schon gar nicht beurteilen. Damit sie dennoch wissen, wie sie gut und richtig handeln, hat Gott ihnen den Koran und die Sunna (die prophetische Überlieferung) gegeben. Für viele Muslime sind sie eine Art „Gebrauchsanleitung“: Wenn sie sie befolgen und danach leben, handeln sie im Sinne Gottes und werden dafür von ihm belohnt werden.



Wenn Menschen nun Leid widerfährt oder Angehörige sterben, dann ist es vor diesem Hintergrund eigentlich sinnlos, nach dem „Warum“ zu fragen, denn der menschliche Verstand kann die Gründe dafür sowieso nicht erfassen. Die Menschen müssen darauf vertrauen, dass sich hinter Gottes Handeln ein tieferer Sinn verbirgt. Daher geht es zunächst einmal darum, das Leid einfach anzunehmen. Alles andere wäre eine Anmaßung gegenüber Gott oder sogar eine Beleidigung Gottes, weil man seine Größe anzweifelt. In dieser Bereitschaft, auf einen tieferen Sinn hinter dem Leiden zu vertrauen und es auf dieser Grundlage anzunehmen und mit ihm leben zu lernen, kann eine große Stärke liegen, denke ich.

Semih: Ja, das denke ich auch, aber gibt es nicht auch eine Verantwortung der Menschen?

Hafis Yanik: Weil der Sinn hinter Gottes Handeln nicht in Frage gestellt werden kann, neigen viele Muslime dazu, die Verantwortung für das Leiden bei den Menschen zu suchen. Eine weit verbreitete Deutung fasst das Leid zum Beispiel als Strafe für frühere Vergehen auf, denn im Islam wird sehr viel Wert darauf gelegt, dass der Mensch für seine Taten Gott gegenüber verantwortlich ist. Viele betrachten das Leiden auch als eine Art Prüfung, die Gott ihrem Glauben auferlegt.

Semih: Aber was ist, wenn unschuldige Kinder leiden?

„Warum lässt Gott das zu?“

Hafis Yanik: Dann kommen diese Deutungen an ihre Grenzen, das denke ich auch. Für mich ist es daher am wichtigsten, die Barmherzigkeit Gottes zu betonen – außer Sure 9 beginnen alle Suren mit „Im Namen Gottes, des Gnädigen und Barmherzigen“! Wenn das so ist, dann kann all das Leid auf der Welt nicht von ihm gewollt sein. Und wenn es weiterhin stimmt, dass Gott den Menschen näher ist als ihre Halsschlagader (so Sure 50:16), dann ist er auch bei ihnen, wenn sie leiden oder Leid sehen. Sie können dann darauf vertrauen, dass er ihnen helfen will, das Leid einerseits zu ertragen und sich ihm andererseits zu widersetzen.

1. *Erkläre in eigenen Worten, warum viele Muslime die Frage nach dem „Warum“ nicht stellen.*
2. *Welche Eigenschaft Gottes hebt der Hafis besonders hervor? Was ändert sich dadurch für die Menschen? Inwiefern kann ihnen diese Vorstellung dabei helfen, mit dem Leid umzugehen?*
3. *Gott ist größer – Gott ist barmherzig! Schreibe beide Sätze nebeneinander in dein Heft und notiere unter jeden der beiden Sätze, welche Konsequenzen er für die Erklärung menschlichen Leidens besitzt. Gibt es eine Spalte, die für dich wichtiger ist? Dann umrande sie farbig. Oder findest du beide gleich (wenig) wichtig? Dann gib beiden dieselbe Farbe. Schreibe die Begründung für deine Wahl unter die Spalten in dein Heft.*
4. *Schreibe auf der Grundlage der Tabelle ein kurzes Gedicht (z.B. Elfchen, Haiku, Akrostichon), in dem deutlich wird, wie Gott und das Leiden zusammenhängen.*
5. *Tragt einzelne Gedichte in der Klasse vor und schildert die inneren Bilder, Vorstellungen und Eindrücke, die die Gedichte beim Hören bei euch hinterlassen.*

Baustein III: Was mache ich, wenn mir die Frage nach dem „Warum“ im Zusammenhang mit Leid, Schmerz, Verlust begegnet?

Was Sache ist

In diesem Unterrichtsbaustein kommen die Schülerinnen und Schüler selbst zur Sprache und zeigen, ob und inwiefern die Auseinandersetzung mit den verschiedenen Antwortversuchen auf die Leidensfrage ihnen helfen könnte, in entsprechenden Anforderungssituationen adäquat zu reagieren. Eine solche Anforderungssituation könnte z. B. darin bestehen, bei betroffenen Freunden auf die im Trauerkontext aufbrechende Frage nach dem „Warum“ sowohl in religiöser als auch in nichtreligiöser Perspektive einzugehen und eigene Vorstellungen dazu zu äußern.

Was die Schülerinnen und Schüler davon haben

In diesem Baustein bringen die Schülerinnen und Schüler die durch die Reihe angestoßenen Gedanken und Fähigkeiten zur Anwendung, indem sie auf eine konkrete Situation reagieren, für deren Bewältigung diese Kompetenzen hilfreich sind.

Die Schülerinnen und Schüler können

- eigene Emotionen angesichts des Trauerfalls artikulieren,
- auf die Problematik der Situation aus der Sicht der Adressaten eingehen („Warum“-Frage, ggf. Theodizee-Frage, Hoffnungslosigkeit),
- eigene Antwortversuche auf die „Warum“-Frage formulieren und diese ggf. im Vergleich zu anderen Antwortversuchen beurteilen.

Wie viel Zeit wir benötigen

1–2 Unterrichtsstunden

Was wir brauchen

- M7

Wie wir vorgehen

Den Schülerinnen und Schülern wird die folgende Situationsbeschreibung vorgelegt (M7):

Die Großmutter deines besten Freundes/deiner besten Freundin ist gestorben. Du weißt, dass sich beide sehr nahestanden und dein Freund/deine Freundin sehr traurig und verzweifelt über den Verlust ist. Bei eurem ersten Telefonat hat er/sie auch sein Unverständnis darüber geäußert, warum dies alles geschehen musste. Dabei stellt er/sie auch die Frage nach Gott.

Durch diesen konkreten Kontext wird den Schülerinnen und Schülern die Gelegenheit gegeben, die für sie wichtigen Erkenntnisse zur Sprache zu bringen, ggf. argumentativ zu entfalten und möglicherweise auch kreativ zu gestalten: Dies kann einerseits durch einen Brief geschehen und lässt sich hier auch mit Gedichten oder anderen kreativen (auch: grafischen) Ausdrucksformen verbinden. Eine andere Form ist das Rollenspiel. Dabei steht die szenische Ausgestaltung im Mittelpunkt.

Die Aufgabenstellung in M7 entspricht in dieser offenen Variante eher gymnasialen Anforderungen. Es sind allerdings Abwandlungen möglich, die die Herausforderungen an die Sprach- und Argumentationsfähigkeit reduzieren: So kann zum Beispiel beim Dialog auf eine schriftliche Fixierung verzichtet und stattdessen nur eine mündliche Darbietung (auf der Grundlage von Stichpunkten) erfolgen. Außerdem ist es möglich, sowohl für den Brief als auch für das Rollenspiel Rahmenstrukturen und -formulierungen vorzugeben, so dass Schwierigkeiten bei der Versprachlichung vorgebeugt werden kann.

Die Ergebnisse sollten (evtl. in vergleichender Auswahl) im Plenum besprochen werden, und zwar mit Blick darauf, ob und inwiefern sie sich in der Trauersituation als hilfreich erweisen könnten und gleichzeitig die eigene Position zur Frage zum Ausdruck bringen. Bei den Briefen könnte dabei neben dem Inhalt auch die kreative Gestaltung besondere Beachtung finden, bei den Gesprächen eher die Art der Gesprächsführung.

Stefanie Lorenzen

Einheit D: „Was kommt danach?“

Die Frage nach dem Jenseits im Rahmen der Bestattungsrituale

Wenn der Tod einen nahen Angehörigen aus dem Leben reißt, sitzt der Schock erst mal tief. Die Lücke, die sich auf einmal auftut, scheint unbegreiflich, unwirklich die Vorstellung, dass der Andere von einem Augenblick auf den anderen nicht mehr da sein soll. Für viele Trauernde ist in dieser Situation die Vorstellung tröstlich, dass der Tote nicht einfach „weg“ ist, sondern sich bei Gott – im Jenseits – befindet. Das hilft ihnen, der Beziehung zu den Verstorbenen neue Strukturen zu geben.

1. Jenseitsvorstellungen – eine Möglichkeit der imaginativen Neuverortung

Die Jenseitsvorstellungen, die in den Bestattungsriten auf verschiedene Art und Weise symbolisch zum Ausdruck gebracht werden, entwerfen Hoffnungsbilder, die es den Hinterbliebenen ermöglichen, ihre Angehörigen neu zu „verorten“.

Deutungsunterschiede liegen hier eher zwischen orthodoxen und liberalen Auffassungen als zwischen den einzelnen Religionen. Das Material differenziert daher, indem bestimmte „formale“ Charakteristika der jeweiligen Religion herausgestellt werden: So besitzt die Jenseitsvorstellung im Christentum durch die Figur Jesu Christi einen stark *personalen* Aspekt, während die Paradiesvorstellung im Islam eher den jenseitigen *Raum* in den Vordergrund rückt. Die jüdische Tradition kennt unterschiedliche Szenarien: Die Vorstellung vom messianischen Zeitalter ist mit dem Land Israel, aber auch mit der Zugehörigkeit zum Volk Israel verbunden: Die kommende Welt (Olam Haba) besitzt einen spezifischen Ort und bezieht sich auf eine spezifische

Gemeinschaft, sie wird zu einem spezifischen Zeitpunkt beginnen. Es finden sich aber andererseits auch Vorstellungen, die diese konkreten Bilder auflösen und stattdessen auf unbestimmtere Metaphern zurückgreifen, die die Transzendenz des göttlichen Wirkens und, damit verbunden, auch des Jenseits stärker herausstellen. Wir greifen besonders auf diese letzte Tradition zurück, da sie unter mitteleuropäischen Jüdinnen und Juden weit verbreitet ist und im Bestattungsgebet *El Male Rachamim* aufgenommen wird. Die messianischen Vorstellungen führen zu eigenen Diskussionen, u. a. zum Land Israel, die wichtig, aber nicht im Fokus dieser Einheit sind.

2. Das Thema „Jenseitsvorstellungen“ im RU – didaktische Überlegungen

Das Thema „Jenseitsvorstellungen in den Religionen“ ist im Religionsunterricht kein unbekanntes – oft ist es Bestandteil der bekannten Unterrichtsreihen zum Thema „Tod und Sterben“. Hier erscheint es allerdings meist ohne Berücksichtigung des rituellen Kontextes, in Form von Informationstexten und vergleichenden Tabellen. Demgegenüber gehen wir von der konkreten Bestattungspraxis in den drei Religionen aus und werfen von hier aus Schlaglichter auf die damit verbundenen Bilder des „Danach“.¹ Es geht also weniger darum, durch umfassende Erklärungen die ganze Bandbreite der Jenseitsvorstellungen zu erfassen, sondern eher um individuelle Annäherungen an exemplarische Ausschnitte gelebter Religion.

Der didaktische Fokus liegt dabei auf dem Motiv der „Neuverortung“ und der damit einhergehenden Beziehungsveränderung zwischen den Verstorbenen und ihren Angehörigen. Die Schülerinnen und Schüler sollen auf diese Weise im geschützten Kontext des Religionsunterrichtes Gelegenheit bekommen, sich mit diesen Gedanken vertraut zu machen und sie für sich selbst probeweise zu erkunden.

Die Relevanz dieser Thematik dürfte ihnen dabei unmittelbar einleuchten, denn kaum jemandem bleibt die Erfahrung von Verlust und Trauer erspart. Zudem liegt diese Form der mentalen „Grenzüberschreitung“ den Jugendlichen auch entwicklungsbedingt nahe – das Spekulieren über ein mögliches

1 Nähere Erläuterungen zu den Jenseitsvorstellungen der drei Religionen finden sich in diesem Buch im Kapitel zu den Hintergründen der Bestattungen.

Leben nach dem Tod gehört zu den klassischen Themenbereichen, bei denen Religion auch in der Adoleszenz eine hervorgehobene Rolle spielt.²

Folgende Kompetenzen sollen im Rahmen dieser Unterrichtsreihe erworben werden.

Die Schülerinnen und Schüler

- setzen sich mit ausgewählten „Jenseitsbildern“ aus den Bestattungsriten der drei Religionen (auch kreativ) auseinander,
- diskutieren mögliche Ausdrucksformen des privaten Totengedenkens.

Die Unterrichtsreihe umfasst zwei Bausteine, deren Umsetzung ca. 6 Unterrichtsstunden in Anspruch nimmt: Ausgehend von der Verlusterfahrung der Jugendlichen Liya werden die Schülerinnen und Schüler zunächst dazu animiert, eigene Vorstellungen vom Jenseits zur Darstellung zu bringen und zu diskutieren. Daraufhin werden die drei Bestattungsliturgien auf ihren Umgang mit der „Jenseitsfrage“ untersucht und die entsprechenden Symbolisierungen gedeutet sowie kreativ ausgestaltet (Baustein I).

Im Anschluss daran überlegen die Schülerinnen und Schüler, wie auf dieser Grundlage eine veränderte Beziehung zwischen trauernden Angehörigen und Toten konkret sichtbar werden könnte (Baustein II).

2 So schon Nipkow (1997⁵), 60–65. Auch die Ergebnisse des Religionsmonitors 2008 zeigen eine Erhöhung des Glaubens an ein Leben nach dem Tod unter den Jugendlichen – unabhängig vom Glauben an Gott. Vgl. z. B. Wohlrab-Sahr (2007), 100.

Baustein I: Hoffnungsbilder in jüdischen, muslimischen und christlichen Bestattungsritualen

Was Sache ist

In den Bestattungsritualen aller drei Religionen werden den Leidenserfahrungen der Trauernden Hoffnungsbilder gegenübergestellt, die (manchmal) helfen, das Unverständnis und die Wut über den Verlust aufzubrechen und dem Denken eine neue Richtung zu geben. Diese Sprachbilder der jeweiligen religiösen Traditionen betreffen die Weiterexistenz der Verstorbenen und weiten auf diese Weise den Horizont über das Diesseits hinaus: Der oder die Verstorbene löst sich nicht „in nichts“ auf, sondern ist jetzt anderswo: bei Gott, im Paradies, bei Jesus Christus. Die Trauernden haben die Möglichkeit, den Tod eines liebgewonnenen Menschen nicht als Beziehungsabbruch, sondern als Beziehungsveränderung zu begreifen (vgl. M1).

In der jüdischen Tradition gibt es grundsätzlich verschiedene Vorstellungen darüber, was mit dem Menschen nach seinem Tod geschieht; der Gedanke einer unsterblichen Seele ist aber sehr verbreitet.³ Das Gebet *El male rachamim* (M2), das während der Bestattung (im Film: am Grab des Verstorbenen) gesprochen wird, malt in starken Bildern vor Augen, wie sich Juden diese Fortexistenz der Seele bei Gott vorstellen dürfen: Das Motiv der Ruhe und Geborgenheit, die der Verstorbene bei Gott findet, ist eingebettet in Sprachbilder, die die räumliche und zeitliche Transzendenz Gottes ausdrücken. An dieser „Grenzüberschreitung“ Gottes hat die Seele der Verstorbenen jetzt Anteil. Der jenseitige Raum wird mit dem Himmelszelt und speziell den Gestirnen in Verbindung gebracht: Gott ist „in der Höhe“, die menschliche Seele soll „leuchten“ wie die „Lichter am Himmel“. Im Vergleich zu der konkreten Paradiesvorstellung im Koran ist hier ein unbegrenzter und dadurch unbestimmter Raum angezeigt. Zentral ist dabei die Erhabenheit der göttlichen Sphäre, die mit der Auflösung menschlicher Zeitvorstellungen eng zusammenhängt: Mit Gottes „Gegenwart“ verbindet sich „Ewigkeit“. Nur durch die Aufhebung der Zeit ist es möglich, die Trennung der Generationen zu überbrücken, so dass die einzelne

3 Vgl. dazu den entsprechenden Abschnitt im Kapitel „Hintergrund Judentum“ in diesem Band.

menschliche Seele bei Gott gemeinsam „mit den Heiligen und Reinen“, den Verstorbenen früherer Generationen, existieren kann. Menschliche Existenz bei Gott ist nicht isoliert, sondern findet ihre Vollendung in Gemeinschaft. Eben diese Grenzüberschreitung menschlicher Kategorien, das Bewusstsein um die „Andersheit“ göttlicher Wirklichkeit, ist der Zielpunkt dieser Sequenz.

El male rachamim

Das Gebet gibt es in verschiedenen Fassungen, die sich an unterschiedliche Adressaten richten.

Hier die von uns gewählte Version, die normalerweise bei Bestattungen gebetet wird:

Gott in der Höhe, bei dir ist Barmherzigkeit in Fülle.
Lass die Seele von [hier: Ploni Musterstein],
die nun in die Ewigkeit eingekehrt ist,
ungestört in deiner Gegenwart ruhen.
Lass seine Seele wie die Lichter am Himmel leuchten,
zusammen mit den Heiligen und Reinen in der Höhe.
Gott voller Barmherzigkeit,
lass seine Seele bis in Ewigkeit in deiner Gegenwart geborgen sein.
Nimm sein Leben auf in den Bund des Lebens.
Gott, du bist sein Schicksal.
Lass ihn an seiner Ruhestätte in Frieden ruhen.
Darauf spricht: Amen.

Daneben gibt es auch eine Version, die ausdrücklich die gefallenen israelischen Soldaten und Opfer des Terrorismus anspricht, eine andere bezieht sich auf die Opfer der Schoah (und wird zum Beispiel am Jom ha Schoah in Jad va Schem gebetet. Vgl. die Version auf www.hagalil.com).

Im christlichen Kontext werden Hoffnungsbilder vom „Ort“ des Toten vor allem in den Traueransprachen und Gebeten während der Beerdigung zum Ausdruck gebracht: Im Mittelpunkt steht hier das Motiv von Tod und Auferstehung Jesu Christi, das als prototypisches Geschehen angesehen wird, in das die Verstorbenen nun „mithineingenommen“ sind. Im Film kommt diese Vorstellung sehr gut in Ansprache und Gebet des Pastors sowie in dem Abschiedssegens mit

Kreuzzeichen vor dem Sarg zum Ausdruck (vgl. Film: 23:30–24:13).⁴ Pastor Lange-Kabitz spielt in seiner Ansprache zunächst auf die „Warum-Frage“ Jesu am Kreuz an (vgl. Mk 15,34), um auf diese Weise das Gefühl der Gottverlassenheit als Teil des christlichen Sterbe- und Trauerprozesses kenntlich zu machen. Gegen diese Erfahrung setzt er dann die Hoffnung auf die Auferweckung Jesu, die den Grund für die Auferstehungshoffnung aller Christen darstellt. Um diesen Zusammenhang zwischen dem Heilsgeschehen in Jesus Christus und dem für alle Christen geltenden Auferstehungsglauben zu verdeutlichen, greift er auf ein Jesus-Wort aus dem Johannesevangelium zurück: „... denn ich lebe, und ihr sollt auch leben“ (Joh 14,19).

Auch auf die Funktion des Gebetes geht der Pastor im Interview kurz ein: Es ist für ihn die Möglichkeit, der eigenen Klage direkt vor Gott Ausdruck zu verleihen. Die in der Klage hervorgebrachte Verzweiflung wird im Gebet aber durch die Hoffnung auf Auferstehung gebunden, der Horizont für ein „Leben danach“ geöffnet. Eben dieses Zusammenspiel von Schmerz und Hoffnung, Tod und Auferstehung, kommt dann im Abschiedssegens vor dem Sarg des Verstorbenen auch rituell zum Ausdruck: Bevor der Pastor ein deutliches Kreuzzeichen vor dem Sarg schlägt, spricht er folgende Segensworte, in denen Geschöpflichkeit, Erlösung und Begleitung des Menschen durch den dreieinigen Gott in Worte gefasst sind:

„Es segne dich der allmächtig-barmherzige Gott,
 der dich schuf zu seinem Ebenbild.
 Es segne dich Gottes Sohn, Jesus Christus,
 dessen Leben und Sterben dich erlöst hat.
 Und es segne dich Gottes Heiliger Geist,
 er umhülle dich in seinem Frieden.“
 Der Segen schließt mit dem Kreuzzeichen
 und den Worten „im Namen des Vaters, des Sohnes
 und des Heiligen Geistes“.⁵

4 Der liturgische Ort des Abschiedssegens (der mit und ohne Kreuzzeichen erfolgen kann) ist in der evangelischen Bestattungspraxis nicht ganz einheitlich: Oft wird er auch am Grab gesprochen, und zwar nach dem Bestattungswort mit Erdwurf und vor dem Auferstehungswort.

5 Sehr oft wird auch der Schlussvers aus Ps 121 als Abschiedssegens gesprochen: „Der Herr behüte deinen Ausgang und Eingang, von nun an bis in Ewigkeit.“

Die Geste symbolisiert eindrücklich, dass die Verstorbenen Anteil haben an Tod und Auferstehung Christi, dass also mit dem Tod kein Schlusspunkt gesetzt ist, sondern die menschliche Existenz in eine andere Form überführt wird.

In dem Gebet des Pastors (M3) steht die Vorstellung von Jesus Christus als Mittlerfigur zwischen Angehörigen und Verstorbenen im Zentrum: Jesus, der „Bruder“, ist derjenige, der dem Verstorbenen jetzt stellvertretend die Liebe der Angehörigen und eben diesen gleichzeitig seinen tröstenden Beistand schenkt. Er ist das entscheidende Bindeglied, die Brücke zwischen Diesseits und Jenseits.

Bei Behandlung der christlichen Jenseitsvorstellung könnte bei den Schülerinnen und Schülern die Frage aufkommen, wie die Vorstellung der leiblichen Auferstehung am Ende der Zeiten mit dem Gedanken zu vereinbaren ist, dass die Toten „schon jetzt“, d. h. gleich nach ihrem Ableben, bei Gott ruhen. Konkret gesprochen: „Wieso müssen die Verstorbenen eigentlich noch auferstehen, wenn sie doch jetzt schon bei Gott sind?“ Religionsgeschichtlich ist diese Spannung aus dem Nebeneinander verschiedener Traditionen zu erklären, weshalb pauschalisierende Systematisierungen dieser Vorstellungen vermieden werden sollten. Im Blick auf die Schülerinnen und Schüler kann man aber vielleicht erklären, dass das „Ruhens in Gott“ sich auf den „gegenwärtigen“, körperlos gedachten Zustand der Toten bezieht, während die Auferstehung am Ende der Tage als eine Verwandlung vorgestellt wird, die auch die leibliche Identität des Menschen betrifft und sich mit dem Gedanken eines Endgerichtes verbindet.

Viele gläubige Muslime vertrauen darauf, dass Leid und Schmerz nach dem Tod zu Ende sind, wenn der Verstorbene Eingang in das Paradies findet. Voraussetzung dafür ist allerdings ein gottesfürchtiges Leben, denn nur dann besteht die Aussicht, das Gericht ohne Höllenstrafe zu bestehen (vgl. Sure 36:54). Die Vorstellung vom Paradies als „besserem Ort“ wird im Film (16:45–17:10) auf eher allgemeine Art und Weise durch Semih zur Sprache gebracht. In der Sure Yasin, die am Grab des Toten rezitiert wird (vgl. Film: 17:11–17:45), ist das Paradies dagegen sehr plastisch beschrieben (vgl. M5, Sure 36:55–57): Dort gibt es Speisen und Bequemlichkeiten im Überfluss. Mouhanad Khorchide, Professor für islamische Religionspädagogik in Münster, hält diese sehr konkreten Bilder allerdings für problematisch, wenn sie wortwörtlich verstanden werden. Vielmehr seien sie Ausdruck einer vergan-

genen Vorstellungswelt. Heutige Deutungen müssten daher anders formuliert werden⁶ – und eben darin liegt die religionspädagogische Herausforderung.

Die Sure Yasin (Sure 36)

In verschiedenen Episoden werden in der Sure Yasin Unglaube und Glaube der Menschen an den einen Gott gegenübergestellt. Immer wieder wird auf das Endgericht verwiesen, in dem die Wahrhaftigkeit dieses Glaubens für alle offenbar werden soll. Gott wird als Schöpfer des Lebens gepriesen: Weil er das diesseitige Leben erschafft, wird er auch die Toten zum Leben erwecken und ihnen Gerechtigkeit widerfahren lassen. Diese Gerechtigkeit bemisst sich an den Taten der Menschen im Diesseits.

Unser gewählter Ausschnitt:

An dem Tag [des Gerichts] wird keiner Seele Unrecht angetan,
und euch wird nur für das vergolten,
was ihr je getan habt.

Siehe, die Paradiesbewohner sind an diesem Tag heiter [...],
sie und ihre Frauen liegen im Schatten,
angelehnt an Ruhepolster.

Sie haben dort Früchte und alles,
was sie wünschen. [...]

Er sprach: „Wer kann die Gebeine lebendig machen,
wenn sie schon zerfallen sind?“

Spricht: „Der macht sie lebendig, der sie ein erstes Mal erschuf. [...]

Daher sei der gepriesen,

in dessen Hand die Herrschaft über alle Dinge ist!

Zu ihm werdet ihr zurückgebracht.“

(Der Koran. Übersetzt von Hartmut Bobzin. München 2010)

Was die Schülerinnen und Schüler davon haben

Die Schülerinnen und Schüler haben hier die Gelegenheit, sich mit verschiedenen Jenseitsvorstellungen kreativ auseinanderzusetzen und auf diese Weise den Tod als eine schmerzhafteste Beziehungsveränderung zu begreifen,

⁶ Vgl. Khorchide (2012), 54–56.

die ganz wesentlich mit einer Neuverortung der verstorbenen Person durch die Angehörigen zusammenhängt. Diese Neuverortung hat allerdings eine Durchbrechung menschlicher Kategorien von Raum, Zeit und Personalität zur Voraussetzung.

Die Schülerinnen und Schüler können

- erklären, dass und inwiefern der Tod nicht als Beziehungsabbruch, sondern als Beziehungsveränderung verstanden werden kann (M1),
- ihre eigenen Vorstellungen darüber zum Ausdruck bringen, ob und wie eine Weiterexistenz nach dem Tod aussehen könnte (M1),
- an Beispielen (aus dem jüdischen Gebet *El male rachamim*) erläutern, dass und inwiefern das „ewige Leben“ der Verstorbenen bei Gott menschliche Vorstellungen übersteigt (M2),
- erklären, dass der Glaube an Tod und Auferstehung Christi die Grundlage für die Auferstehungshoffnung der Christen bildet (Filmausschnitt Abschiedssegens),
- den Abschiedssegens vor dem Sarg als Symbol für den göttlichen Beistand im Sterben und für die Neuschöpfung nach dem Tod in Analogie zu Kreuz und Auferstehung Christi deuten (Filmausschnitt),
- erläutern, dass Jesus Christus im christlichen Glauben eine Art „Brücken- oder Mittlerfunktion“ zwischen Angehörigen und Verstorbenen einnimmt (Tafelbild, ggf. M3),
- die konkreten Schilderungen des Paradieses in der Sure Yasin als zeitbedingte Vorstellungen interpretieren, die der Sehnsucht nach einem „göttlichen“ Ort Ausdruck verleihen, aber nicht wörtlich zu verstehen sind (M5),
- ihre persönliche Nähe oder Distanz zu den verschiedenen Vorstellungen begründet zum Ausdruck bringen.

Was wir brauchen

- M1–M5
- Film(ausschnitte)

Wie viel Zeit wir benötigen

4–5 Unterrichtsstunden

Wie wir vorgehen

Als Einstiegsimpuls dient ein Interview mit Liya, einer der jugendlichen Protagonistinnen des Films (M1). Der folgende Ausschnitt ist einem realen Schüler-Interview entnommen und daher im Duktus des Mündlichen belassen worden. Der Fokus liegt zum einen auf der Möglichkeit einer veränderten Beziehung zwischen Lebenden und Toten, zum anderen auf der Frage, wie man sich den „Ort“ des Verstorbenen vorstellen und wie man mit ihm weiter in Beziehung bleiben könnte:

„Meine Freundin hat halt gesagt, dass ich es mir nicht so vorstellen soll, dass jetzt alles vorbei ist, sondern dass es eigentlich, dass es irgendwie eine Art neue Begegnung ist mit meinem Opa, halt auf eine andere Art und Weise, jetzt zwar nicht, dass ich ihn sehen und hören kann, sondern dass er ja immer noch da ist.

Das heißt ja nicht, dass, wenn ich ihn nicht mehr sehe, dass ich nichts mehr ..., ich meine, ich weiß ja noch viel von ihm, und ich weiß ja auch, er war auf meiner Bat Mizwa und alles da, also, ich soll jetzt halt nicht denken, mit dem Kapitel abschließen, sondern es ist jetzt eine Art neuer Begegnung mit ihm.

So langsam verstehe ich schon ein bisschen, was sie damit meint, so, dass ich jetzt nicht mit ihm abschließen soll, sondern dass ich immer noch weiter mit ihm ... Ich meine, ich gehe ja auch auf den Friedhof, wo ich dann mal mit ihm was erzählen kann oder so.

Man sagt ja immer so, die Verstorbenen seien im Himmel, ich stell mir da mehr so eine schöne, irgendwie eine Landschaft vor, wo wir dann irgendwann sind, wo es allen ziemlich gut geht und wo dann auch wieder so die Familie zusammen ist und wo man sich vielleicht auch mal aussprechen kann und alles ...

Ehrlich gesagt, hoffe ich, dass der Rabbi bei der Beerdigung vielleicht etwas davon erzählt, wie und wo ich mir meinen Opa jetzt vorstellen könnte.“

Nach dem Lesen des Interviewausschnittes arbeiten die Schülerinnen und Schüler in Einzelarbeit heraus, inwiefern der Großvater „noch da“ ist (Aufgabe 1), je nach Lerngruppe gleich im Heft oder erst auf einem Blatt. Im Rahmen der Präsentation im Plenum könnte folgende Tafelanschrift entstehen:

Liyas Umgang mit dem Schmerz: „Es ist eine Art neuer Begegnung ...“

Liyas Opa ist tot, aber immer noch da, und zwar ...

- in ihrer Erinnerung (z. B. an gemeinsame Erlebnisse wie die Bat Mizwa)
- in ihrem Kopf als Gesprächspartner (z. B. am Grab auf dem Friedhof)
- in einer schönen Landschaft, gemeinsam mit anderen Familienmitgliedern und Freunden. Dort wird sie ihn vielleicht wiedersehen.

→ Die Beziehung zu ihm ist nicht abgebrochen, aber sie hat sich verändert.

Nun sind die Schülerinnen und Schüler gefragt: Wo „sind“ die Toten ihrer Meinung nach? Können sie sich eine Existenz nach dem Tod vorstellen? Wie könnte sie aussehen (vgl. Aufgabe 2)? Die Form, in der sie sich dazu äußern, ist ihnen freigestellt: Sie können ein kurzes Statement oder eine Art Gedicht schreiben, aber auch malen oder anderweitig kreativ werden, um auszudrücken, ob und wie es nach dem Tod weitergehen könnte. Die Ergebnisse werden im Plenum präsentiert, und zwar zunächst so, dass alle die Möglichkeit haben, alle Arbeiten zu sehen. Später erfolgt dann der Austausch darüber, am besten (je nach Größe der Lerngruppe) im Stuhlkreis.

Durch eine Bezugnahme auf Liyas Schlussbemerkung kann die Überleitung zur Jenseitsvorstellung im jüdischen Gebet *El male rachamim* gestaltet werden, z. B. folgendermaßen:

„Liya äußert vor der Beerdigung ihres Großvaters die Hoffnung, während der Bestattung vom Rabbi Gedankenanstöße darüber zu erhalten, wo und wie sie sich ihren Opa nun vorstellen kann. Sie achtet daher besonders aufmerksam darauf, wo solche Vorstellungen während der Beerdigung auftauchen. Besonders ein Gebet hat es ihr angetan ...“

Der Inhalt des Gebetes (M2, vgl. oben *El male rachamim*) dürfte problemlos zu verstehen sein. Die Herausforderung liegt eher darin, die durch den Text erzeugten Vorstellungsbilder kreativ zu gestalten, dabei ihre Eigenart zum Vorschein zu bringen und eben diesen Umsetzungsprozess zu reflektieren. Dies geschieht durch das Unterstreichen „ansprechender“ Schlüsselwörter (Aufgabe 1) sowie durch die Aufführung des Gebetes als „Texttheater“ (Aufgabe 2). Das Infoblatt zur Methode (M3) kann ausgeteilt werden, alternativ erklärt die Lehrkraft, was zu tun ist: Da die Methode für die Schülerinnen und Schüler oft ungewohnt ist, ist es manchmal notwendig, hier durch einige kurze Beispiele

Begeisterung zu wecken und vor allem deutlich zu machen, dass es nicht um ein Rollenspiel, sondern um eine klangliche „Performance“ geht. Für eine entsprechende Atmosphäre können auch einige Lockerungsübungen sorgen, z. B. das gemeinsame Gehen durch den Raum, bei dem jeder ein selbst ausgewähltes Wort immer wieder auf verschiedene Weise spricht. Je nach Lerngruppe kann die für die Aufführung benötigte Dirigenten-Rolle durch die Lehrkraft oder durch geeignete Schülerinnen und Schüler übernommen werden. Die Präsentation wird anschließend im Stuhlkreis gemeinsam reflektiert. Dabei geht es sowohl um die Methode als auch um die Frage, welche inhaltlichen Aspekte den Gruppen besonders wichtig waren, wie sie ihre Vorstellungen umgesetzt und was sie dabei vielleicht neu entdeckt haben.

Können sich Lehrkraft und/oder Lerngruppe mit dieser Methode gar nicht anfreunden, ist es alternativ auch möglich, mit den selbst gewählten Schlüsselwörtern kreativ weiterzuarbeiten: Die Schülerinnen und Schüler können zum Beispiel für dieses Wort eine Tagebuchseite gestalten, indem sie es grafisch ausdrucksvoll gestalten, Gedanken und Assoziationen dazu beschreiben, passende Gedichte und Songtexte und/oder Bilder dazu sammeln, schreiben und/oder aufkleben.

Danach erhalten alle Schülerinnen und Schüler drei Pappkärtchen bzw. Moderationskarten, auf denen sie in Stichpunkten notieren, was sie selbst aus diesem Text (bzw. aus der Arbeit an „ihrem“ Wort) „mitnehmen“ (z. B.: „Die Verstorbenen sind behütet“, „die Ewigkeit sprengt Grenzen“, „nach dem Tod gibt es kein Dunkel mehr“). Diese Karten werden dann gesammelt (je nach Raumsituation auf dem Boden, an der Pinnwand, an der Tafel) und (ggf. durch die Schülerinnen und Schüler selbst) gruppiert. Als Alternative ergänzen die Schülerinnen und Schüler in Einzelarbeit folgende Satzfragmente mit ihren persönlichen Sichtweisen und entwickeln daraus einen (mehr oder weniger kurzen) eigenen Text (vgl. Aufgabe 4, M2):

Die Verstorbenen sind jetzt ...

Dort ...

Es ist ... im Vergleich mit dem Hier und Jetzt.

Die Fragmente lassen auch die Möglichkeit areligiöser Positionierungen zu. Einzelne Beispiele werden im Plenum vorgelesen. Am Ende kann man

fragen, ob es eine Gemeinsamkeit aller Interpretationen gibt. Eine solche könnte darin bestehen, dass alle Interpretationen davon ausgehen, dass das Jenseits alle diesseitigen Erfahrungen übersteigt. Im Gespräch kann dies mit leistungsstarken Klassen weiter entwickelt werden: Menschliche Kategorien wie Zeit, Ort, Personalität etc. gelten für die Verstorbenen nicht mehr bzw. in anderer Form. Diese Einsicht kann dann an der Tafel notiert und so oder ähnlich ins Heft übertragen werden:

Nach dem Tod gelten menschliche Kategorien/Vorstellungen nicht mehr: Wenn die Verstorbenen weiterexistieren, dann unter ganz anderen Bedingungen. (Zeit und Raum sind aufgelöst/die Welt der Toten übersteigt menschliche Vorstellungen etc.)

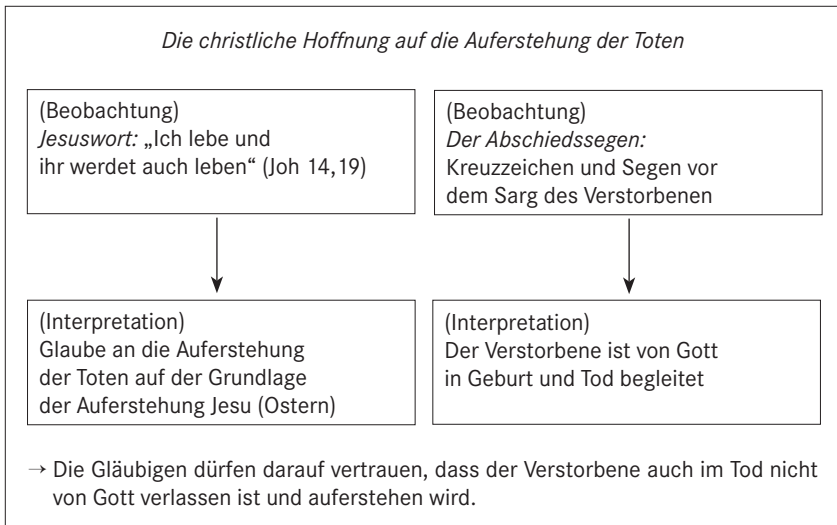
Da es sich hier um eine sehr offene Form der Textinterpretation handelt, können die Ergebnisse sehr unterschiedlich ausfallen und auch nicht auf den hier vorgestellten Vorschlag im Gespräch hinauslaufen. Das ist unproblematisch, denn Ziel dieser Einheit ist die persönliche Auseinandersetzung mit „Eckpunkten“ religiöser Jenseitsvorstellungen, wie sie in den Stichworten „Ewigkeit“, „Barmherzigkeit“, „Seele“ etc. zum Ausdruck kommen.

Eine zum Gebet passende musikalische Umsetzung zu finden, kann dann eine freiwillige Zusatzaufgabe für musikinteressierte Schülerinnen und Schüler sein.

Der Übergang zur *christlichen Vorstellung* von Tod und Auferstehung geschieht durch einen Impuls der Lehrkraft, z. B. in folgender Form: „Erinnert ihr euch noch an Sonja? Sie hat ihren Vater verloren und sich danach ebenfalls gefragt, wie und wo sie sich ihren Vater nun vorstellen soll. Wir haben jetzt die Möglichkeit, uns einige Passagen aus der Beerdigung ihres Vaters im Film anzuschauen. Achtet bitte darauf, wie der Pastor hier christliche Vorstellungen über die Weiterexistenz des Verstorbenen zum Ausdruck bringt – vor allem in der Kapelle vor dem Sarg! Jeder soll dabei versuchen, ein treffendes Wort, einen Satz oder eine typische Geste im Kopf zu behalten.“

Nach dem Abspielen des Filmausschnittes (18:30–29:00) werden die verschiedenen Erinnerungen gesammelt und an der Tafel geordnet. Dabei entstehen idealerweise zwei „thematische Blöcke“ (obere Hälfte), die dann in einem weiteren Schritt von den Schülerinnen und Schülern gedeutet werden. Das kann je nach Lerngruppe in arbeitsteiliger Partnerarbeit oder im Plenum geschehen. Unter Umständen ist es erforderlich, die jeweiligen Szenen noch

einmal gemeinsam anzuschauen und genau auf den Wortlaut des Segens zu achten. Am Ende könnte (in Abwandlungen) folgendes Tafelbild entstehen, wobei die oberen Blöcke Beobachtungen, die unteren Blöcke Interpretationen sind:



Eine vertiefende kreative Auseinandersetzung mit der christlichen Auferstehungsvorstellung ist empfehlenswert, um auch hier wieder eigene Imaginationen zu aktivieren und zu reflektieren. Dies kann mit Hilfe des Gebetes (M4) geschehen, das die Mittlerrolle Jesu Christi intensiver thematisiert (s. unten Was sich vertiefen lässt).

Der Fokus bei der Behandlung der *muslimischen Jenseitsvorstellungen* liegt auf der Gegenüberstellung von Semih's Interview-Aussagen im Film (vgl. Minute 16:45–17:10) und denjenigen Passagen der Sure Yasin, in denen die Paradiesvorstellungen in den bekannten plastischen Bildern zum Ausdruck kommen (vgl. Minute 17:11–17:45 und M5).

Der Einstieg erfolgt auch hier wieder über die jugendliche Bezugsperson, in diesem Fall über Semih, dessen Großvater verstorben ist. Zunächst wird die Anfangspassage der muslimischen Beerdigung im Film gezeigt, in der Semih selbst den Erhalt der Todesnachricht und seine Reaktion beschreibt (10:40–11:21). Damit ist das „Setting“ geklärt und die Lerngruppe begleitet

Semih nun zur Beerdigung. Da Semih bei der anschließend im Film gezeigten Waschung nicht anwesend ist, kann diese Passage übersprungen und direkt mit dem Gebet auf dem Friedhof fortgefahren werden (14:00).

Vorher erhalten die Schülerinnen und Schüler den Auftrag, genau darauf zu achten, wie Semih seine Vorstellung vom Jenseits schildert. Der Ausschnitt endet nach dem Interviewausschnitt mit Semih (17:10). Die Sammlung der Schülereindrücke ergibt den ersten Teil des Tafelbildes (*nur linke Spalte*):

<i>Jenseitsvorstellungen im Islam</i>	
Semih erzählt: Kein Mensch hat das Jenseits je gesehen. Es ist das Schönste, was einem Menschen passieren kann.	
Semih rechnet damit, dass nicht jeder Mensch diesen Ort erreicht.	

Als nächstes wird der Ausschnitt gezeigt, in dem Semih gemeinsam mit den anderen Trauergästen am Grab des Verstorbenen die Sure Yasin betet (17:11–17:45). Die Schülerinnen und Schüler werden vorher darüber informiert, dass in der Sure Yasin auch Jenseitsvorstellungen zur Sprache kommen. Sie sollen nun auf der Grundlage von Semih's Aussagen überlegen, wie diese Paradiesvorstellungen vielleicht aussehen könnten – z. B. ist zu erwarten, dass der Ort näher beschrieben wird sowie die Kriterien, die man erfüllen muss, um dort hinzukommen. Dann erhalten sie einen Ausschnitt aus einer Übersetzung der Sure Yasin (M5), geben die darin enthaltenen Aussagen zum Jenseits wieder und vergleichen die dort dargestellten Vorstellungen mit Semih's Aussagen. Sie stellen fest, dass die Grundstruktur der Paradiesvorstellung durchaus vergleichbar ist (Gericht, guter Ort bei Gott), die konkrete Ausgestaltung aber differiert: Bei Semih bleibt sie allgemein, in der Sure Yasin gibt es allgemeine und konkrete Aussagen nebeneinander (vgl. im Tafelbild *rechte Spalte und unten*). Die konkreten Aussagen lassen sich als zeitbedingte Ausgestaltungen betrachten, die allgemeinen Aussagen bilden so etwas wie einen Rahmen, der ausgefüllt werden kann.

<i>Jenseitsvorstellungen im Islam</i>	
	Aussagen in Sure Yasin (Sure 36)
Semih erzählt: Kein Mensch hat das Jenseits je gesehen. Es ist das Schönste, was einem Menschen passieren kann.	Die Körper des Menschen werden dort neu von Gott erschaffen.
	Menschen ruhen wunschlos glücklich auf Ruhepolstern.
Semih rechnet damit, dass nicht jeder Mensch diesen Ort erreicht.	Es gelangen nur diejenigen Menschen dorthin, die sich auf Erden „gerecht“/ Gottes Willen entsprechend/ „gut“ verhalten haben.
→ Semih's Aussagen sind offener und allgemeiner, die Aussagen der Sure Yasin beschreiben das Jenseits so, wie sich die Menschen im 7. Jahrhundert einen paradiesischen Ort vorstellten.	

Am Ende sollten die Schülerinnen und Schüler noch einmal die Möglichkeit haben, die verschiedenen Jenseitsvorstellungen der Religionen einer resümierenden Betrachtung zu unterziehen und dabei eigene Präferenzen zu entdecken. Ein richtiggehender Vergleich der Vorstellungen dürfte schwer fallen, weil sie sich schlecht gegeneinander abgrenzen lassen. Dies ist durch die Ähnlichkeit der abrahamischen Religionen sachlich begründet (siehe oben). Immerhin dürfte die besondere Rolle Jesu Christi als Mittlerfigur den meisten auffallen. Insofern scheint es eher angeraten, am Ende ein auswertendes Plenumsgespräch zu führen, in dem die Schülerinnen und Schüler sich auch noch einmal selbst verorten können.

Was sich vertiefen lässt

Die besondere Rolle Jesu Christi als „Mittler“ zwischen Hinterbliebenen und Verstorbenen kommt gut in M4 zum Ausdruck. Es bietet sich an, die plastisch formulierte Vorstellung vom „verbindenden Christus“ auch „plastisch“ darzustellen – daher der Vorschlag, die Beziehung zwischen den drei Parteien mit Ton oder Knetmasse zu gestalten. Auch wenn es im Falle des Knetgummis vielleicht anfangs von Seiten der Schüler entsprechende Kommentare geben wird – es lohnt sich, diese Art der Gestaltung auszuprobieren und besonders gelungene Exemplare zu diskutieren. Auf dieser

Grundlage sollte es für die Schülerinnen und Schüler dann auch möglich sein, eigene „Sprachbilder“ zu kreieren und als freiwillige Zusatzaufgabe ein Gedicht zu verfassen.

DM2

„Was kommt danach?“

Das jüdische Totengebet *El male rachamim*

Das Gebet *El male rachamim*, das Rabbi Schell am Grab meines Opas gesungen hat, gefällt mir sehr. Die Vorstellung, dass die Seele meines Opas jetzt bei Gott ist, fand ich schön. Das war für mich sehr tröstlich.



Liya hat sich von Rabbi Schell die deutsche Übersetzung des Gebetes geben lassen und in ihr Tagebuch abgeschrieben:

Gott in der Höhe, bei dir ist Barmherzigkeit in Fülle.
Lass die Seele von Ploni Musterstein,
der nun in die Ewigkeit eingekehrt ist,
ungestört in deiner Gegenwart ruhen.
Lass seine Seele wie die Lichter am Himmel leuchten,
zusammen mit den Heiligen und Reinen in der Höhe.
Gott voller Barmherzigkeit,
lass seine Seele bis in Ewigkeit in deiner Gegenwart geborgen sein.
Nimm sein Leben auf in den Bund des Lebens.
Gott, du bist sein Schicksal.
Lass ihn an seiner Ruhestätte in Frieden ruhen.
Darauf sprecht: Amen.

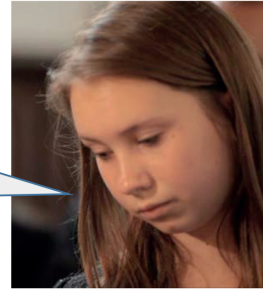
1. *Unterstreiche in Einzelarbeit drei Schlüsselwörter im Text, die dich persönlich ansprechen. Was stellst du dir unter diesen Wörtern vor? Welche Bilder kommen dir in den Sinn?*
2. *Geht in Kleingruppen zusammen und inszeniert zu dem Gebet ein Texttheater.*
3. *Diskutiert eure „Symphonie“ in der Klasse. Was war euch an dem Text besonders wichtig? Wie habt ihr eure Vorstellungen klanglich umgesetzt? Was habt ihr bei der Aufführung Neues entdeckt?*
4. *Schreibt mit Hilfe folgender Satzanfänge einen kurzen Text, in dem ihr eigene Einsichten aus der „Theateraufführung“ zur Sprache bringt:*
 - „Die Verstorbenen sind jetzt ...“
 - „Dort ...“
 - „Es ist alles ... als im Hier und Jetzt.“

D M4

„Was kommt danach?“

Das Gebet des Pastors

Natürlich war die Beerdigung sehr traurig, aber der Pastor hatte auch immer wieder trostreiche Gedanken. Ein Gebet, das mir besonders gefallen hat, habe ich mir von ihm schicken lassen.



Jesus, unser Bruder,
 von einem Tag auf den anderen
 ist uns der liebste Mensch gestorben.
 Wir haben ihm Liebe geschenkt
 und wollten mit ihm noch so viel erleben.
 Nun ist er uns genommen.
 Zur Liebe gehört auch Loslassen – aber so ...
 das überfordert uns.
 Wir bitten dich:
 Nimm ihn auf in deine Arme.
 Lass ihn bei dir jetzt die Liebe und die Freude spüren,
 die wir ihm nun nicht mehr geben können.
 Halte du uns fest,
 dass wir nicht in Trauer versinken,
 dass wir verbunden bleiben untereinander,
 mit dir und mit dem, der uns starb – Klaus Lehmann.
 Schenke unserer Seele Flügel, hinauszuschauen über das Grab.
 Amen.

1. Gliedere den Text in Sinnabschnitte und formuliere jeweils eine kurze Überschrift.
2. Gestalte mit Ton oder Knete eine Skulptur, in der die Beziehung zwischen den Trauernden, Jesus und dem Verstorbenen zum Ausdruck kommt.
3. Diskutiert eure Ergebnisse in der Klasse.
4. Ergänze folgenden Satz mit einem passenden „Sprachbild“:
 „Jesus ist für den Beter wie ...“
5. Zusatzaufgabe: Verfasse ein kurzes Gedicht (Haiku, Elfchen) zu deinem Sprachbild.

Baustein II: „Es ist eine Art neuer Begegnung ...“ – Formen der individuellen Vergegenwärtigung

Was Sache ist

Von den Vorstellungsvarianten zum Jenseits kommen wir am Ende zurück zu den Ritualen, insbesondere den persönlichen: Wenn Liya in dem Interview (vgl. M1) davon spricht, dass es nach dem Tod ihres Großvaters weiterhin zu „Begegnungen“ mit ihm kommen kann, dann ist damit die Praxis des Totengedächtnisses angesprochen. Diese kann einerseits liturgische Formen annehmen (Totengedenken im Gottesdienst), sie ist aber immer stärker auch eine Angelegenheit des privaten Raums und hier mit den verschiedensten Ritualen verbunden, die für andere sichtbar, aber auch verborgen bleiben können: Angehörige stellen Fotos der Verstorbenen auf, führen innere Dialoge mit ihnen, besuchen das Grab und geben sich Mühe mit dem Grab schmuck oder kommen zu bestimmten Jahrestagen zusammen, um miteinander über die Verstorbenen zu sprechen. Auch Formen des virtuellen Gedächtnisses bilden sich gegenwärtig verstärkt aus.⁷

In gewisser Weise räumen die Angehörigen den Verstorbenen auf diese Weise weiter einen Platz in ihrem Leben ein und lassen sie daran teilhaben: All dies sind Möglichkeiten der „Vergegenwärtigung“ der Toten. Sie dienen dazu, die Toten weiter an die Welt der Lebenden zu binden.

Was die Schülerinnen und Schüler davon haben

Den Schülerinnen und Schülern bietet sich hier die Gelegenheit, für Formen des privaten Gedächtnisses sensibilisiert zu werden, sie als eine Möglichkeit der Vergegenwärtigung der Verstorbenen wahrnehmen und deuten zu lernen und sich selbst in mögliche Formen dieser Praxis hineinzudenken.

Die Schülerinnen und Schüler können

- verschiedene Formen des Totengedächtnisses beschreiben und (in sichtbare und unsichtbare Formen) differenzieren,

7 Vgl. Unterrichtseinheit 2: „Was oder wer hilft mir im Ernstfall?“ Die Frage nach der Trauer und der Trauerbegleitung in diesem Band.

- das persönliche Gedenken als eine Möglichkeit der Vergegenwärtigung der Verstorbenen deuten,
- eigene Vorschläge für Formen der sichtbaren Vergegenwärtigung der Verstorbenen begründet darlegen.

Was wir brauchen

Evtl. „Vorlauf“ für eine vorbereitende Hausaufgabe

Wie viel Zeit wir benötigen

1 Unterrichtsstunde (ggf. mit einer vorbereitenden Hausaufgabe)

Wie wir vorgehen

Mit Verweis auf Liyas Interview (M1) erhalten die Schülerinnen und Schüler die vorbereitende Hausaufgabe, sich in ihrem Familien- und Bekanntenkreis nach Formen der „Vergegenwärtigung“ zu erkundigen bzw. Ausschau danach zu halten. Vielleicht haben manche auch die Möglichkeit, betroffene Angehörige näher zu ihren Formen des Angedenkens zu interviewen, um herauszufinden, welche Erfahrungen sich damit für die Trauernden genau verbinden. Alternativ kann diese Aufgabe auch im Unterricht gestellt und spontan Beispiele bzw. Hypothesen dazu gesammelt werden. Auf diese Weise werden die Schülerinnen und Schüler für die verschiedenen Formen der „Beziehungsgestaltung“ zwischen Toten und Angehörigen sensibilisiert. Die Beobachtungen werden zunächst im Plenum zusammengetragen und an der Tafel systematisiert und gesichert. Dabei können sichtbare und unsichtbare Formen des Gedenkens unterschieden werden:

<i>„Es ist eine Art neue Begegnung“ – Formen der Vergegenwärtigung der Toten</i>	
Sichtbare Formen, z. B. Fotos, bedeutsame Gegenstände	Unsichtbare Formen, z. B. Zwiesprache, Erinnerungen
→ Die Angehörigen haben die Möglichkeit, die Toten auf diese Weise weiter an ihrem Leben teilhaben zu lassen/sie in ihr Leben miteinzubeziehen/sie zu vergegenwärtigen.	

Um die Ebene der distanzierten Beschreibung durch eine vertiefte persönliche Auseinandersetzung zu ergänzen, erhalten die Schülerinnen und Schüler nun die Aufgabe, sich zu überlegen, wie Liya die „neue Begegnung“ mit ihrem Großvater so gestalten könnte, dass sie als Teil ihres Lebens *auch nach außen hin sichtbar* wird. Das sehr anschauliche Interview ermöglicht eine gewisse Identifikation, sodass Schülerinnen und Schüler durch Liya auch eigene Präferenzen zum Ausdruck bringen und doch eine Distanz bestehen bleibt. Diese Aufgabe wird je nach Lerngruppe in Partner- oder Kleingruppenarbeit bearbeitet. Dabei sollen die Schülerinnen und Schüler ihre Vorschläge auch begründen, d. h. darstellen können, auf welche Weise hier eine Person als Teil des eigenen Lebens erkennbar ist. Je nach Zusammensetzung der Klasse kann hier noch einmal darauf eingegangen werden, wie stark und wo dabei auch Religionsspezifisches (Kreuz) zu den persönlich favorisierten Präferenzen gehören könnte oder eben auch nicht. Die im Plenum vorgestellten Vorschläge werden nicht wertend diskutiert, sondern allenfalls näher befragt, ansonsten aber jeder für sich „stehengelassen“.

Zweiter Teil: Hintergründe zu Deutungen und Praktiken jüdischer, christlicher und muslimischer Bestattungen

Tod und Trauerrituale im Judentum

1. Einleitung

Das Judentum umfasst alle Aspekte des Lebens: Tod und Sterben gehören dazu. Obwohl ein Großteil der jüdischen Religionsgesetze und Bräuche im Bereich der Trauer maßgeblich auf biblischen Quellen beruht, haben sich viele weitere Traditionen im Laufe der talmudischen Periode und des Mittelalters herausgebildet, welche weniger auf biblischer als vielmehr auf rabbinischer Autorität basieren.¹

Religionswissenschaftlich betrachtet, haben sämtliche Riten und Bräuche rund um den Tod eine zweifache Funktion: Zum einen dienen sie den Überlebenden, zum anderen den Toten. Gleichzeitig werden beide Seiten durch die Rituale miteinander verbunden. Trotz unterschiedlicher Formen lassen sich einige generelle Charakteristika benennen: Auf der einen Seite finden sich verbale Ausdrucksmittel, wie z. B. Klage und Weinen, auf der anderen Seite körperbezogene Traditionen, zum Beispiel Trauerkleidung und -farben, Essensvorschriften und Reinigungsriten. Die Deutungsversuche hierzu sind vielfältig, allgemein geht es dabei um ritualisierte Umformungen von Schmerz. Funktionale Interpretationen sehen in den Ritualen eine Unterstützung der Verstorbenen beim Übergang in eine andere Existenzform (z. B. durch Speiseopfer an die Toten), Abwehrmaßnahmen (z. B. durch lautes Klagen) sowie Buße oder Selbstbestrafung der Hinterbliebenen (Ritzen oder Selbstverstümmelung). Teilweise scheinen Trauerrituale die Verbindung der Trauernden mit den Toten nachzubilden, z. B. durch Verzicht auf Essen, Waschen und Sexualität. Wichtigste Funktion für die Gemeinschaft ist die

1 Es lässt sich aber festhalten, dass es eine große Parallelität zwischen biblischer, talmudischer, mittelalterlicher und moderner Praxis gibt, geprägt von der Idee, die Würde der Verstorbenen und der Lebenden zu ehren, bTalmud Sanhedrin 46b–47a.

Stabilisierung des sozialen Systems (Trennung von den Toten und Wiedereingliederung der Überlebenden).²

2. Hintergründe

2.1 Trauerrituale im antiken Judentum und der Hebräischen Bibel

„Anders als antike jüdische Bestattungssitten sind die Trauerbräuche fast nur aus literarischen Quellen (außerbiblisch-jüdische, neutestamentliche und rabbinische Literatur) ermittelbar.“³ Für die nachfolgenden Betrachtungen sind zwei Quellen ausschlaggebend, zum einen die Texte der Hebräischen Bibel, zum anderen ermöglichen Vergleiche mit den anderen Kulturen des antiken Nahen Ostens eine Übersicht, welche Rituale wahrscheinlich auch im antiken Judentum praktiziert oder auch als Unterscheidungsmerkmal abgelehnt wurden. So galten für viele Kulturen der Antike auch in und um Israel folgende Rituale:⁴

- Fasten und Totenmahl
- das Zerreißen von Kleidung
- sich wälzen in Staub oder sich mit Asche und Staub bestreuen
- sich in Sack kleiden/das Anlegen von Trauergewändern
- sich auf die Brust schlagen
- Ritzen oder Selbstverstümmelungen⁵
- Scheren von Bart- und/oder Kopfharen
- Versorgung der Verstorbenen mit Nahrung in Form von Speise- und Trankopfern

Diese Rituale entstammen ganz verschiedenen, höchstwahrscheinlich vorprophetischen Zeiten und beruhen auf unterschiedlichen Motiven. Es ist sehr wahrscheinlich, dass alle Rituale in verschieden ausgeprägter Form

2 Heller (2005), 557 ff.

3 Triebel (2005), 560.

4 Vgl. Joseph (1930), 1035; Podella (2005), 559 f.

5 Durch das eigene Blutopfer sollte der Geist des Verstorbenen gestärkt werden, das gleiche gilt auch für die Haare, ein Symbol für Stärke, die dem Toten für den Übergang ins neue Reich verliehen werden sollte. Gruber (1972), 487.

auch eine Rolle im antiken Judentum spielten. Sie wurden aber im Zuge der monotheistischen Entwicklung des Judentums umgeformt; zum Teil wurden sie innerhalb der Thora auch bekämpft, so zum Beispiel Lev 19,28 (Ritzen der Haut) und 21,5 (Haare scheren und Ritzen der Haut) sowie Dtn 26,14 (Speisen für Tote).⁶

In der Hebräischen Bibel wird der Tod als das normale Ende des Lebens beschrieben. Als „guter“ Tod gilt, wenn ein Mensch nach einer gewissen Lebensspanne mit Nachkommen und geregelter Erbe verstirbt. In Abgrenzung zu den antiken Kulturen des Nahen Ostens ist es einzig Gott selbst, der für Leben und Tod verantwortlich ist (2 Kön 20,1–11). Leben und Tod unterstehen damit einem göttlichen Plan für die Menschen.

Ausführliche Beschreibungen von Trauerritualen zur Zeit der Entstehung der Hebräischen Bibel finden wir sowohl in 1 Kön 20,26–34 als auch im Buch Jona (Jon 3). Das am häufigsten im narrativen Teil der Hebräischen Bibel genannte Trauerritual ist das Einreißen von Kleidung (Reuven Gen 37,29; Jakob Gen 37,34; Joschua Jos 7,6; Hezekia 2Kön 19,1/Jes 37,1; Mordechai Est 4,1; Hi 1,20 und 2,12). Es ist möglich, dass das Einreißen der Kleidung ursprünglich ein Ausdruck tiefer Emotionen war oder dass es als stilisiertes Substitut an die Stelle von Ritzen bzw. von Selbstverstümmelung trat. Fast genauso häufig wie das Zerreißen von Kleidung findet sich auch das Kleiden in Sack und/oder Trauerkleidung (z. B. 2 Sam 3,31; Ps 30,12; Kgl 2,10; Hes 26,16 und 7,27; 2 Sam 14,2; Gen 38,14.19 sowie Jon 3). Daneben finden sich noch weitere, bis heute gültige Praktiken, wie z. B. Asche und Staub auf das Haupt streuen (Jos 7,6; Jes 22,12), der Verzicht auf Ölungen und Waschen (2 Sam 12,20) und das Fasten (Est 4,3 Esr 10,6).

Obwohl die Bibel nur an einer Stelle eine spezielle Vorschrift zur Trauerzeit macht, und zwar, dass eine Sklavin einen Monat um ihren Vater und ihre Mutter trauern soll (Dtn 21,13), gibt es verschiedene Zeitrahmen, die aus der Bibel abgeleitet werden können. So trauert Josef um Jakob sieben Tage (Gen 50,10, vgl. Hiobs Trauerzeit Hi 2,13). Daniel trauert drei Wochen (Dan 10,2); die Trauerperiode um Moses und Aron beträgt jeweils 30 Tage. Innerhalb der Bibel wird in Bezug auf den Trauerstatus nicht unterschieden,

6 Podella (2005), 560.

ob die Beerdigung bereits stattgefunden hat oder nicht – anders, als dies im späteren Judentum üblich ist (siehe unten, Aninut⁷).

2.2 Die Jenseitsvorstellungen

Im Judentum gibt es unterschiedliche Ideen zur Frage einer möglichen Weiterexistenz nach dem Tod. Sie verdanken sich verschiedenen religionsgeschichtlichen Entwicklungen und existieren bis heute nebeneinander.

2.2.1 Der Tod als Ende des Lebens

Die frühesten jüdischen Traditionen, die aus den Texten der Hebräischen Bibel erschlossen werden können, kennen kein Weiterleben der Menschen nach dem Tod, wohl aber die Vorstellung eines Totenreiches, des Scheol, und eines entsprechenden Ahnen- und Totenkultes.⁸ Diese Praxis wird jedoch im Rahmen des sog. Deuteronomismus⁹ kritisiert (vgl. z. B. Dtn 18,9–14) und verbindet sich nun „zumindest ansatzweise“ mit einer „Kompetenzausweitung JHWHs über die Unterwelt“¹⁰.

2.2.2 Die körperliche Auferstehung und die Unsterblichkeit der Seele im Rahmen der Theodizee

Angesichts von Bedrängnis, Verfolgung und Tod der „Gerechten“ Israels unter der hellenistischen Fremdherrschaft – vor allem während des Makkabäeraufstandes im 2. Jh. v. Chr. – wird der sog. Tun-Ergehen-Zusammenhang zunehmend problematisch und die Theodizee gewinnt an Brisanz: Wenn der Gott Israels der wahre und einzige Gott ist, warum leiden dann die „Gerechten“, während es den „Frevlern“ wohlergeht?¹¹ In diesem Kontext entsteht die Vorstellung der körperlichen Auferstehung, die in den kanonischen Texten der Hebräischen Bibel nur in Dan 12,1–3.12 sowie in Jes 25,18; 26,19

7 Gruber (1972), 486.

8 Vgl. Janowski (2001), 406; Gillman (2000), 197 f.

9 Eine biblische Tradition, die den Untergang Israels im Sinne des Tun-Ergehen-Zusammenhangs als Folge des Abfalls von Gott erklärt.

10 Janowski (2001), 406.

11 Vgl. Gillman (2000), 198 f.

(der sog. Jesaja-Apokalypse) eindeutig bezeugt ist.¹² Ebenso wie der bekannte außerkanonische Beleg in 2Makk 7¹³ beziehen sich diese Stellen vermutlich nur auf die verstorbenen Märtyrer bzw. die „Gerechten“ Israels, bei Daniel auch auf ihre Verfolger. Ihre Auferstehung zum Gericht ist Zeichen von Gottes endgültiger Gerechtigkeit.

Ebenfalls vor der Zeitenwende und unter dem Einfluss (mittel-)platonischer Philosophie und Anthropologie entwickelt sich eine andere Variante dieser mit der Theodizee verbundenen Jenseitshoffnung, die u. a. in der zwischentestamentarischen Weisheit Salomos bezeugt ist. Hier bezieht sich die Jenseitsvorstellung auf die Unsterblichkeit der „Seelen der Gerechten“, während die „Gottlosen“ um ihr Seelenheil fürchten müssen (vgl. SapSal 2,23–3,8).¹⁴

2.2.3 Mischformen: Die Unsterblichkeit der Seele und die körperliche Auferstehung als Zeichen göttlicher Allmacht

Aus diesen ursprünglich wohl unabhängigen Traditionen entwickeln sich in der nachbiblischen Zeit Mischformen, die mit einer unsterblichen Seele und einer körperlichen Wiederauferstehung zum Gericht rechnen und kanonische Geltung erlangen.¹⁵ Die Auferstehung gilt als Teil des messianischen Zeitalters, der kommenden Welt (*olam haba*) unter der Königsherrschaft Gottes.¹⁶

Gleichzeitig kommt es in dieser Phase zu einer Universalisierung der Auferstehungshoffnung: Sie betrifft nicht nur die jüdischen Märtyrer, sondern alle Juden. Damit verschiebt sich auch der theologische Fokus. Die Auferstehung ist nicht mehr eine Frage der Theodizee, sondern der göttlichen Allmacht.¹⁷

2.2.4 Heutige Tendenzen

Mit Beginn der Aufklärung verliert die Idee der körperlichen Auferstehung zunehmend an Plausibilität; vor allem im Reformjudentum rückt stattdessen der Glaube an die Unsterblichkeit der Seele in den Mittelpunkt. Erst in neuerer

12 Ob hinter der Metapher in Ez 37,11 eine konkrete Auferstehungsvorstellung steht, ist unsicher. Vgl. Gillman (2000), 198.

13 In der außerkanonischen Literatur finden sich noch weitere Belege, vgl. Gillman (2000), 200.

14 Vgl. Gillman (2000), 201 f.

15 Vgl. Gillman (2000), 201 f.

16 Vgl. Necker (2001), 407.

17 Vgl. Gillman (2000), 204.

Zeit gibt es Anzeichen dafür, dass auch die körperliche Auferstehung wieder eine stärkere Wertschätzung in der theologischen Diskussion erfährt.¹⁸

3. Trauerrituale und Trauervorschriften heute

3.1 Vor dem Tod

„Die Ehrfurcht vor dem Tode und dem Toten wird nur durch die vor dem Leben und dem Lebenden übertroffen. Das Gebot der Tora: ‚Ihr sollt sehr auf euer Leben bedacht sein,‘ wird in dem Sinne begriffen, daß alles getan werden muß, um das bedrohte Leben zu retten [...]. Das alles trifft indes nur zu, solange Hoffnung vorhanden, das entfliehende Leben zurückzuhalten; ist jedoch diese Hoffnung geschwunden, ist der Zustand der Agonie, der ‚Gessissa‘, eingetreten, so hat jede Berührung des Sterbenden zu unterbleiben [...].“¹⁹

Das Zitat von Simonsohn gibt einen guten ersten Eindruck über die fragile Situation, die den Übergang zwischen Leben und Tod kennzeichnet. Grundsätzlich gilt, dass alles Notwendige unternommen werden soll, um das Leben eines jeden Menschen zu verlängern, sowohl medizinisch als auch rituell, d. h. vor allem durch Gebete. Dazu gehören aber auch Krankenbesuche und wohlthätige Spenden. Sämtliche Bemühungen, das Leben zu verlängern, sind aber dahingehend beschränkt, dass sie die Würde des sterbenden Menschen nicht verletzen dürfen. Dazu zählt auch, dass Schmerzen gestillt werden dürfen, auch wenn dies indirekt zum Tode führt (z. B. durch Morphingaben)²⁰. Wenn die Krankheit großes Leid verursacht, darf man auch für eine schnelle „Erlösung“ beten.²¹

3.1.1 Krankenbesuch

Die Krankenbesuche (*Bikkur Cholim*) gelten als große Mitzwa, deren „Entlohnung“ nach traditioneller Interpretation in der „kommenden Welt (*Olam*

18 Vgl. Gillman (2000), 207–212.

19 Simonsohn (1985), 435 f.; Kursive im Original gesperrt.

20 Klein (1979), 272.

21 So Robinson (2000), 185.

haba)“ vorgesehen ist.²² Zweck ist es, den Kranken zu trösten und ihm die Angst vor dem Tod zu nehmen. Wenn ein naher Verwandter ernsthaft krank ist, so darf man selbst den Schabbat brechen, um den Kranken zu besuchen. Da aber Krankenbesuche auch negativ auf den Patienten wirken können, ist im Verlauf der Zeit eine ganze Serie von Regeln und Praktiken rund um Krankenbesuche entstanden. So gilt alles, was den Eintritt des Todes beschleunigen könnte, als verboten, angefangen mit dem Überbringen schlechter Nachrichten bis hin zu Vorbereitungen für eine eventuelle Beerdigung.²³

Der Moment des Sterbens gilt nicht nur für den, der stirbt, sondern auch für die, die ihn begleiten, als ein heiliger Moment. So ist es üblich, Psalmen (z. B. Ps 121) oder andere Texte aus der Bibel zu lesen, um diesen Moment zu würdigen.

Simonsohn weist darauf hin, dass „der ‚Gossess‘ [der Sterbende] als Lebender in jedem Sinne, seine Gattin also beispielsweise als Ehefrau und nicht als Witwe [... gilt]“. Das bedeutet, dass ein Mensch solange voll rechtsfähig ist, solange er noch bei Bewusstsein ist.²⁴

3.1.2 Widui (Sündenbekenntnis)

Obwohl die Halacha keine Sterbesakramente oder ein „letztes Sündenbekenntnis“ verlangt, gehört es zu den beschriebenen religiösen Pflichten eines jeden Juden, dass er vor dem Eintritt ein Sündenbekenntnis (Widui) ablegen soll, auch wenn der Tod als ultimative Sühne für alle Sünden gesehen wird.²⁵ Im Laufe der Zeit haben sich verschiedene Textvarianten entwickelt, denen aber gemein ist, dass die Allmacht Gottes anerkannt wird. Gott wird als derjenige benannt, der heilen und vergeben kann, und man bittet darum, dass einem sämtliche Sünden und Übertretungen, welche man zu Lebzeiten begangen habe, verziehen werden. In der sephardischen Tradition finden sich noch Zusätze, in denen darum gebeten wird, Gelübde und Versprechungen aufzulösen, die nicht erfüllt werden konnten. Das Bekenntnis spricht, im Vergleich zum Sündenbekenntnis an Jom Kippur, nicht von spezifischen

22 Teil der täglichen Liturgie; bTalmud Schabbat 127a; Klein (1979), 271.

23 Heilman (2001), 15; Kizzur Schulchan Aruch 193,1–5,9–12, S. 1025 ff; Klein (1979), 271.

24 Simonsohn (1985), 436; siehe auch Kizzur Schulchan Aruch 193.6–8, S. 1026f, und Robinson (2000), 185.

25 Robinson (2000), 184f.

Sünden oder Schwüren, da auch in diesem Moment die Situation nicht zu emotional aufrührend werden soll.²⁶ Der Sterbende soll in der Anerkennung der Allmacht Gottes eher Trost als Angst finden. Als Teil dieser ritualisierten Anerkennung gilt auch, dass der Sterbende mit seinem letzten Atemzug das Sch'ma Israel sprechen soll.²⁷

3.1.3 Feststellung des Todes

In vormodernen Zeiten galt als verstorben, wer nicht mehr selbständig atmen konnte. Der Tod wurde festgestellt, indem man eine Feder an die Nase des Verstorbenen hielt. Wenn die Atmung über einen gewissen Zeitraum ausblieb, wurde der Patient für tot erklärt. Heute kann dank des medizinischen Fortschritts ein Mensch bei der Atmung unterstützt werden bzw. haben Menschen auch Perioden überlebt, in denen eine selbständige Atmung nicht möglich war. Die Mehrheit moderner rabbinischer Entscheidungen definiert den Tod eines Menschen daher mit dem Eintritt des Hirntodes.²⁸

3.2 Rituale direkt nach dem Eintritt des Todes

Heilman schreibt, dass „[f]or Jews, the moment of death transforms“²⁹. Der Körper, der eben noch voll Leben war, wird zu einer Hülle aus Haut, Knochen und Fleisch. Das hebräische Wort für den Leichnam ist „Niftar“ („losgelassen“). Unabhängig davon, ob der Verstorbene ein Heiliger oder ein Sünder war, wird sein Körper zu einem „Gegenstand“, der unrein ist und eine rituelle Reinigung braucht. Im selben Augenblick werden die nächsten Verwandten (Vater, Mutter, Bruder, Schwester, Sohn, Tochter, Ehegatte/in) zu Onenim. Es gibt keine deutsche Entsprechung für dieses Wort, welches im Hebräischen die Hinterbliebenen bis zur Beerdigung bezeichnet. Weder dem Verstorbenen noch den Hinterbliebenen ist es möglich, den Zustand, in dem sie sich jetzt befinden, alleine zu verändern. Daher gibt es eine ganze Reihe von Ritualen, die im Wesentlichen durch Dritte direkt nach Eintritt des Todes vollzogen werden und die sich grob in die folgenden drei Bereiche einteilen lassen:

26 Heilman (2001), 15 f.

27 Zu dieser Tradition vgl. Heilman (2001), 16.

28 Robinson (2000), 185.

29 Heilman (2001), 25.

- die Versorgung des Leichnams,
- die Versorgung der Hinterbliebenen,
- weitere Rituale und Handlungen, die im Zusammenhang mit dem Tod stehen.

In vielen Schriften findet sich der Vergleich zwischen einem menschlichen Körper und einer Thora-Rolle. Beide erfüllen für eine bestimmte Zeitperiode einen „heiligen“ Zweck und müssen nach diesem Zeitpunkt weiterhin mit größter Ehre behandelt werden, auch wenn sie den ursprünglichen Zweck nicht mehr erfüllen können. Nach der biblischen Schöpfungsgeschichte ist der Mensch im Angesicht Gottes geschaffen worden und sein Körper ist das Gefäß, das den göttlichen Atem hält. Daher hat der Körper auch nach dem Tod einen Sonderstatus (d. h. Heiligkeit), der u. a. auch dadurch zum Ausdruck gebracht wird, dass der Leichnam mit höchstem Respekt behandelt (Kevod ha Met/Ehre des Toten), gewaschen und gereinigt, möglichst über den ganzen Zeitraum bis zur Beerdigung nicht alleine gelassen wird und als Ganzes beerdigt werden soll. Dem Leichnam gebührt dieselbe Ehre wie einer lebendigen Person.

Zu den weiteren Ritualen gehört zum Beispiel das Ausgießen von Wasser auf der Straße³⁰. An diesem Ritual lässt sich gut die mehrfache Bedeutung einzelner Bräuche darstellen. So gibt es Deutungen, die davon sprechen, dass mit diesem Ritual Nachbarn und Freunde informiert werden sollen, dass ein Trauerfall stattgefunden habe, ohne die Botschaft mündlich weitergeben zu müssen.³¹ Andere Interpretationen basieren auf der Vorstellung, dass sich in offen stehendem Wasser die Seele des Verstorbenen hätte verfangen können bzw. Dämonen oder böse Geister. Wahrscheinlich sind auch Analogien zwischen dem Wasser als dem Symbol des Lebens und dem Ausbleiben von Wasser als Zeichen für den Tod denkbar: Das Ausgießen des wertvollen Wassers symbolisiert den Tod eines wertvollen Menschen.³²

Gleichfalls vielfältig sind auch die Begründungen für das Ritual, sämtliche Spiegel innerhalb des Hauses zu verhüllen. Ähnlich wie bei den stehenden Gewässern gibt es auch hier die Vorstellung, dass die Seele des Verstorbenen

30 Kizzur Schulchan Aruch 194.9, S. 1033.

31 Wahrscheinlich aus dem Glauben heraus, dass man damit Unglück heraufbeschwört.

32 Vgl. hierzu Num 20,2, der Tod von Mirjam; Rothkoff (1972), 488.

sich verfangen oder in die Irre geleitet werden könnte. Heute wird dieser Brauch vielfach damit erklärt, dass Spiegel ein Symbol für die Eitelkeit der Lebenden seien und dies für ein Trauerhaus nicht angemessen sei.³³

3.2.1 Die Chevra Kadischa – „Heilige Gemeinschaft“

Neben der ehrenvollen Versorgung des Leichnams dienen weitere Rituale dazu, die Hinterbliebenen in ihrer Trauer aufzufangen. Um dies zu ermöglichen, hat sich innerhalb des Judentums die Institution der „Chevra Kadischa“ herausgebildet. Ihr obliegt die korrekte Versorgung der Toten und der Lebenden direkt nach dem Eintritt des Todes.

„Als aktive Mitglieder [...] gehören ihr nur die Würdigsten aus der Gemeinde an; handelt es sich hier doch um Aufgaben, die große Selbstentäußerung erheischen, stete Bereitschaft bei Tage und bei Nacht, und die umso höher geschätzt werden, als sie ohne jede Hoffnung auf einen Gegendienst seitens derer, für die man sie leistet, geübt werden.“³⁴

In der Regel wird die Chevra Kadischa direkt nach dem Tod oder kurz vor dem Versterben des „Gossess“ zusammengerufen. Zu den Aufgaben der Chevra Kadischa gehört, falls notwendig, die Organisation der Totenwache, die Totenklage, die Waschung und rituelle Reinigung, die Aufbahrung und das Begräbnis der Toten. Heute übernehmen Beerdigungsunternehmen einen Großteil der Aufgaben der Chevra Kadischa, trotzdem kann man davon ausgehen, dass jede jüdische Gemeinde eine Chevra Kadischa hat, die weiterhin einen Teil der Beerdigung und vor allem die Waschung durchführt.

3.2.2 Rituale für den Verstorbenen

Zu der Ehrerbietung, mit der man dem Leichnam begegnet, gehört auch, dass dieser bis zur Beerdigung nicht alleine gelassen werden soll. Diese Aufgabe wird entweder durch nahe Verwandte oder durch sogenannte Schomrim (Wächter) übernommen. Häufig kamen diese Wächter auch aus dem Kreise der Chevra Kadischa oder wurden durch diese organisiert.³⁵

33 Klein (1979), 286.

34 Simonsohn (1985), 435.

35 Für die Zeit der Wache sind die Schomrim von der Erfüllung der positiven Mitzwot befreit, Kizzur Schulchan Aruch 194.10, S. 1033.

Vor allem innerhalb sehr traditioneller Kreise haben sich dabei folgende Rituale gehalten:

- das Entzünden einer Kerze neben dem Kopf des Verstorbenen,³⁶
- die Umbettung des Toten auf den Boden,³⁷
- das Schließen der Augen³⁸ und des Mundes.

Vor der Beerdigung muss der Körper des Verstorbenen rituell gewaschen werden (Tahora). In der Regel wird diese Waschung durch die Chevra Kadischa vorgenommen. Die Reinigung wird durch eine festgelegte Reihenfolge von Gebeten und Lesungen begleitet.

Alle Teile des Körpers werden mehrfach mit Wasser abgespült, inklusive der Körperöffnungen. Es ist auch üblich, dem Toten die Nägel zu reinigen, gegebenenfalls zu schneiden und die Haare zu kämmen. All dies geschieht mit dem größten Respekt vor dem Leichnam und der Maßgabe, dass auch jetzt noch der Verstorbene nicht beschämt werden soll.³⁹ Um dies sicherzustellen, wird zum Beispiel die Reinigung von verstorbenen Frauen durch Frauen, die von Männern durch Männer durchgeführt.⁴⁰

Nach der Waschung wird jeder Verstorbene in das Totengewand gekleidet. Der Kittel (Tachrichin) ist aus einfachem weißem Leinentuch hergestellt.⁴¹ Nach der Halacha⁴² wurde diese Praxis eingeführt, um Arme und Reiche gleichzustellen und auszudrücken, dass im Tode alle Menschen gleich seien. Zusätzlich zu dem Kittel wird dem Verstorbenen noch sein (bzw. ihr⁴³) Tallit (Gebetsschal) umgelegt. Zuvor werden die Schaufäden (Zizit) des Tallits abgeschnitten (manchmal auch nur eine Ecke), um zu verdeutlichen, dass der Verstorbene von allen Mitzwot befreit ist.⁴⁴ Zudem ist es üblich, den

36 Kizzur Schulchan Aruch 194.4, S. 1032.

37 Kizzur Schulchan Aruch 194.8, S. 1033.

38 Kizzur Schulchan Aruch 194.7, S. 1033.

39 Beispielsweise gilt, dass ein Körper, der durch einen Unfall schwer entstellt wurde, ohne Waschung beerdigt wird.

40 Kizzur Schulchan Aruch 2–6, S. 1049 ff.

41 Traditionell ist es üblich, dass ein Bräutigam bereits zu seiner Hochzeit von seiner Braut den Kittel erhält und gewöhnlich zu Jom Kippur und teilweise auch zum Pessachseder trägt.

42 bTalmud Ketubot 111b.

43 Im nicht-orthodoxen Judentum.

44 Kizzur Schulchan Aruch 197.1, S. 1048.

Leichnam mit etwas Erde aus Israel zu bestreuen, sobald er in den Sarg gelegt wurde. Dahinter steht zum einen die Vorstellung, dass Menschen, die in „heiliger Erde“ begraben wurden, zuerst wieder auferstehen werden, zum anderen ist es eine Anspielung auf Dtn 32,43: „[...] und es süht sein Boden sein Volk.“⁴⁵

Neben der zuvor erwähnten Kerze, die direkt nach dem Eintritt des Todes neben dem Kopf des Verstorbenen platziert wird, ist es üblich, eine weitere Kerze für den Verstorbenen zu entzünden, in Anklang an den Vers „eine Leuchte des Ewigen ist des Menschen Seele [...]“ (Spr 20,27). Diese Kerze soll je nach Tradition für mindestens eine Woche brennen, es ist aber durchaus auch üblich, dass sie während der kompletten Trauerzeit brennt, das heißt für 30 Tage oder bis zu einem Jahr, wenn es sich bei dem Verstorbenen um ein Elternteil handelt.⁴⁶

3.2.3 Rituale für die Hinterbliebenen

„Mit dem Eintritt des Todes beginnt für die nahen Angehörigen [...] der Zustand der *Aninut*, jener Trauerzeit, in der die Seele völlig von hemmungslosem Schmerz ergriffen ist, dem alles nachgesehen wird und der keinen Gebieter, keine Pflicht neben sich duldet.“⁴⁷

Wie zuvor erwähnt, werden die engsten Verwandten des Verstorbenen zu sogenannten *Onenim*. Für die Zeit der *Aninut* sind die Hinterbliebenen weitestgehend von allen religiösen Pflichten befreit.⁴⁸ Den *Onenim* ist in dieser Phase der Verzehr von Wein und Fleisch nicht gestattet. Sie sollen sich auch von Luxus fernhalten (d. h. zum Beispiel keine Lederschuhe tragen) und auf sexuelle Handlungen verzichten. Wenn es sich um einen Schabbat handelt, ist ihnen der Verzehr von Wein und Fleisch erlaubt und sie sind gehalten, die Schabbat-Gebote zu befolgen, mit Ausnahme der sexuellen Verpflichtungen gegenüber dem Ehepartner.⁴⁹ Begründet wird die Befreiung

45 Kizzur Schulchan Aruch 199.2, S. 1059; Robinson (2000), 188.

46 Klein (1979), 286.

47 Simonsohn (1985), 436; Kursive im Original gesperrt.

48 Z. B. das Einhalten von zeitgebundenen Mitzwot. Kizzur Schulchan Aruch 196, S. 1039 ff.

49 Klein (1979), 274.

von den religiösen Pflichten damit, dass im Zentrum einzig und allein der Verstorbene stehen soll.⁵⁰

Verpflichtet zur Trauer sind Ehepartner, Eltern bzw. Kinder und Geschwister. Traditionell wird nicht für ein Kind getrauert, welches innerhalb der ersten 30 Lebenstage verstorben ist. Dies begründet sich durch die hohe Rate an verstorbenen Kindern direkt nach der Geburt. Heute gibt es aber zahlreiche Responen von Rabbinern aller Strömungen, die auch eine formale Beerdigung und Trauerzeit für früh verstorbene Kinder vorsehen, inklusive Fehl- und Totgeburten. Aus talmudischer Zeit hat sich auch der Brauch gehalten, für verstorbene Lehrer die 30-tägige Trauerzeit einzuhalten⁵¹.

3.2.4 K'ria (Einreißen der Kleidung)

Eine Tradition, die sich aus biblischen Zeiten bis heute gehalten hat, ist das Einreißen der Kleidung (K'ria). In biblischen Zeiten war es üblich, dass man seine Kleidung als Reaktion auf schlechte Nachrichten einriss, insbesondere auf Todesnachrichten. Zu talmudischen Zeiten galt, dass jeder, der Zeuge von Tod wurde, sich die Kleider einreißen musste. Heutzutage ist es üblich, dass nur die nahen Verwandten ihre Kleidung ein kleines Stück einreißen oder schneiden. Dabei wird der Riss auf der linken Seite für die Eltern vorgenommen und auf der rechten Seite für andere Verwandte. Begleitet wird diese Prozedur durch den Segensspruch „Baruch Dajan HaEmet/Gesegnet sei der wahre Richter“. Ursprünglich fand dieses kleine Ritual direkt als Reaktion auf die Todesnachricht statt, heute ist es eher üblich, dass die Kleidung im Vorfeld zur Beerdigung oder sogar auf dem Friedhof eingerissen wird.⁵²

3.3 Die Beerdigung

Einen Verstorbenen oder Getöteten nicht zu bestatten galt im antiken Nahen Osten und so auch im antiken Israel als Sünde.⁵³ Im Altertum war es üblich, einen Menschen zu begraben. Verbrennungen oder Einbalsamierungen

50 Entsprechend des Prinzips, dass jemand, der mit der Erfüllung einer Mitzwa beschäftigt ist, von der zweiten befreit ist (bSuk 26a; bSotah 44b).

51 Rothkoff (1972), 489 f.

52 Klein (1979), 278; Kizzur Schulchan Aruch 194.6, S. 1032 und 195, S. 134 ff.

53 Siehe dazu: Dtn 21,23; 2 Sam 21,10 ff; 1 Kön 14,11; 2 Kön 9,34 ff. Aufzählung nach Joseph (1929), 1027.

waren dagegen eher unüblich.⁵⁴ Ausnahmen galten für Zeiten, in denen die Israeliten „Gast“ in anderen Kulturen waren (Einbalsamierung von Joseph und Jakob). Aus der Hebräischen Bibel erfahren wir, dass Bestattungen bevorzugt unter Bäumen (Gen 35,8) oder in Grabkammern, wie z. B. der Höhle Machpela, vorgenommen wurden. Familiengräber waren dabei die Regel.

Das Begräbnis, das schon im Altertum üblich war, gilt noch heute als Vorschrift. Traditionell soll es so schnell wie möglich, am besten sogar noch am selben Tag, stattfinden. Ausnahmen ergeben sich aufgrund gesetzlicher Vorschriften oder Feiertagsregelungen bzw. dadurch, dass nahe Verwandte erst noch anreisen müssen.⁵⁵ In Israel ist die ursprüngliche Praxis, einen Leichnam nur in ein Tuch eingehüllt zu bestatten, auch heute noch üblich. Außerhalb Israels⁵⁶ wird der Tote in einem einfachen, aus Holz gefertigten Sarg beerdigt.

Die Schlichtheit, mit der heute jüdische Beerdigungen durchgeführt werden, hat ihren religiösen Ursprung in Vorschriften, die zu talmudischen Zeiten durch Rabban Gamliel erlassen wurden. Simonsohn schreibt, dass es damals bei Begräbnissen und Leichenfeiern üblich war, „sich in der Pracht der Gewänder zu übertrumpfen“ und dass dies häufig dazu geführt habe, dass „Angehörige den Leichnam im Stiche ließen [...], weil sie den angeblichen Erfordernissen nicht gerecht werden konnten“⁵⁷. Daher ordnete Gamliel für seine eigene Beerdigung Schlichtheit an, zum Vorbild und als Regel, damit künftig auch arme Mitglieder der Gemeinde ihre Toten angemessen beerdigen konnten.

3.3.1 Der Friedhof

Die Friedhöfe (Beit haKewarot) werden in der Regel als Beit haChaim (Ort des Lebens) oder Beit haOlam (Ort der Ewigkeit)⁵⁸ bezeichnet. Wahrscheinlich gab es bereits in vor-talmudischer Zeit öffentliche Begräbnis-

54 In den Pirke des Rabbi Eliezer (21) ist die Legende festgehalten, dass bereits Adam und Eva ihren erschlagenen Sohn Abel in der Erde begraben haben.

55 In diesem Falle gilt es als Ehre gegenüber dem Verstorbenen, dass nahe Angehörige sich von ihm verabschieden: bTalmud Baba Kama 81a; Kizzur Schulchan Aruch 198.3, S. 1054.

56 Bis auf einige Ausnahmen, bei denen eine Beerdigung auch ohne Sarg behördlich erlaubt ist.

57 Simonsohn (1985), 437.

58 Nach Koh 12,5.

plätze (2 Kön 23,6) neben den bereits erwähnten Höhlengräbern. Grabplatten, die in späterer Zeit (wahrscheinlich ab Ende des 1. Jh.) auch mit Grabinschriften versehen wurden und deren späte Form die Grabsteine sind, dienten ursprünglich dazu, wilde Tiere und Grabräuber abzuhalten. Daneben gab es in römischer Zeit auch Beerdigungen in Katakomben.⁵⁹

In der Regel ist es üblich, Einzelgräber zu haben, die mindestens 15 cm voneinander getrennt sein sollen. Ehepartner und minderjährige Kinder können in einem gemeinschaftlichen Grab beerdigt werden. Die Gräber werden auf die Ewigkeit hin errichtet. Das bedeutet, dass sie nicht nach dem Ablauf einer bestimmten Zeitperiode aufgelöst werden dürfen. Diese Praxis hat sich aus dem Glauben an eine leibliche Auferstehung entwickelt.⁶⁰

3.3.2 Zur Frage der Kremation

Für die Ablehnung von Feuerbestattungen gibt es mehrere Gründe: Historisch gesehen, wird die klare Abgrenzung zu Praktiken nachbarschaftlicher Kulte geltend gemacht; aus theologischer Perspektive geht es um die eschatologische Vorstellung, dass der Mensch einst leiblich wiederauferstehen wird.

Traditionell wird zwar argumentiert, dass die Hebräische Bibel die Erd- bzw. Höhlenbestattung vorgibt, jedoch, so Joseph⁶¹, lasse sich aus der Bibel keine generelle Ablehnung einer Verbrennung erkennen.⁶² Mit Beginn des Reformjudentums änderte sich die Vorstellung über die Auferstehung der Menschen und ermöglichte auch aus theologischer Sicht eine Urnenbestattung. So wurden z. B. auf dem 1880 eingeweihten Friedhof der Berliner Jüdischen Gemeinde in Weißensee Urnen zunächst in normalen Särgen beerdigt. Darüber hinaus gibt es dort seit Mitte der 20er Jahre des 20. Jh. einige kleine Urnenfelder. Heute, vor allem nach Auschwitz, ist es zwar weiterhin so, dass mehrheitlich eine reguläre Beerdigung vorgenommen wird,

59 Joseph (1928), 816 ff.

60 Umbettungen sind nur in wenigen Ausnahmefällen gestattet, so z. B., wenn der Friedhof auf Grund von staatlichen Entscheidungen geräumt werden muss oder wenn der Leichnam nach Israel überführt und dort in „heiliger Erde“ bestattet werden soll. Vgl. Kizzur Schulchan Aruch 199, S. 1059ff; Joseph (1928), 816 ff. Es ist aber möglich, über ein bestehendes Grab ein weiteres Grab anzulegen, soweit ein gewisser Mindestabstand zwischen beiden Gräbern eingehalten wird.

61 Joseph (1929), 1029 f.

62 1 Sam 31,12 „und verbrannten sie“; bTalmud Sanhedrin 46b: Verbrennungen sind zulässig, wenn dies zur Ehre der Toten geschieht (z. B. nach einem schweren Unfall).

jedoch auf Wunsch des Verstorbenen und der Familie auch Kremationen möglich sind.⁶³

3.3.3 In der Trauerhalle

Es gibt keine standardisierte oder festgelegte Liturgie für die Beerdigung, jedoch haben sich im Laufe der Zeit einige Bestandteile herausgebildet, die heute üblicherweise Teil des Beerdigungsrituals sind. Dabei kann man einen Teil unterscheiden, der in einer Trauerhalle oder im Trauerhaus stattfindet, und einen weiteren Teil direkt am Grab des Verstorbenen. Dem Toten das Trauergeleit (Lewaja) zu geben, gilt als religiöse Pflicht.⁶⁴ Ursprünglich war damit der komplette Prozess vom Eintreten des Todes bis zur Beisetzung gemeint, heutzutage bezeichnet dies im Wesentlichen den Weg von der Trauerhalle bis zum Grab.

Vor der eigentlichen Beerdigung findet in der Trauerhalle, die heute normalerweise direkt auf dem Friedhofsgelände liegt, die sogenannte Trauerrede (Hesped) statt, alternativ auch im Hause des Verstorbenen.⁶⁵ Die Trauerrede soll den Verstorbenen loben und ein Trost für die Hinterbliebenen sein. Dem „demokratischen“ Wesen einer jüdischen Beerdigung folgend, soll jedem Verstorbenen eine Trauerrede gehalten werden, unabhängig vom sozialen Status und Wohlstand der Familie. Die Rede wird normalerweise von einem Familienmitglied gehalten.

Traditionell soll die Trauerrede nicht an Feiertagen oder am Freitagnachmittag bzw. am Vorabend eines Feiertages gehalten werden, um die Vorbereitungen für den Feiertag bzw. Schabbat nicht unnötig zu verkürzen bzw. den Feiertag in seiner Heiligkeit nicht zu stark zu schmälern.⁶⁶ Bis zur Beisetzung werden entsprechend talmudischen Vorschriften keine Worte des Trostes geäußert, da die Angehörigen noch in einem Schockstadium sind, in dem sie die Trostworte nicht erreichen.⁶⁷

63 Vgl. Shapiro, Morris (1986), *Cremation in Jewish tradition* [Konservative Responsa der CJLS] http://www.cloverhillpark.org/shapiro_cremation.pdf [letzter Abruf: 04.04.2012].

64 Joseph (1929), 1028.

65 Joseph (1929), 1027.

66 An einem Feiertag soll man Gott loben und nicht einen Menschen.

67 Mischna Avot 4,18; Döpp (2000), 815; Klein (1979), 286.

3.3.4 Am Grab

Es gibt unterschiedliche Traditionen, wie die Prozession von der Trauerhalle bis zum Grab erfolgen soll. Üblicherweise ist an der Spitze der Prozession die engste Familie zu finden, gefolgt von den Sargträgern und dann der Restgemeinde, manchmal auch erst die Sargträger, gefolgt von der Familie und dann der Gemeinde. Traditionell gilt es als große Ehre, den Sarg ein Stück zu tragen, um die Mitzwa, den Toten auf seinem letzten Weg zu begleiten, möglichst wörtlich umzusetzen. Durchgesetzt hat sich, dass die Prozession mehrere (drei oder sieben) Male anhält, um Psalm 91 zu lesen.

Der Sarg wird in der Regel umgehend in das offene Grab hinabgelassen. Liturgisch folgt nun die Lesung der Gebete „Zidduk HaDin“, „El Male Rachamin“ und „Kaddisch“, Letzteres von nahen Angehörigen, traditionell dem Sohn, gelesen. Es ist üblich, dass – beginnend mit den Angehörigen – jeder Anwesende drei Schaufeln Erde in das Grab wirft, sich also an der Beerdigung (Kewura) beteiligt. Damit soll unter anderem die Endgültigkeit des Todes demonstriert und Gemeinschaft symbolisiert werden. Im Anschluss daran bildet die Gemeinde ein Spalier, durch das die nahen Angehörigen des Verstorbenen hindurchschreiten. Dabei werden die Worte „Ha Makom Jinachem Etchem Betoach Scha’ar Avelei Tzion Vi’ruschalajim/ Der Herr tröste dich (euch) inmitten der anderen Trauernden Zions und Jerusalems“ gesprochen.

Die Regel, Beerdigungen schlicht zu halten, wird meist auch in Bezug auf möglichen Blumenschmuck beachtet⁶⁸, auch wenn es im Talmud Referenzen gibt, die vermuten lassen, dass dies zu talmudischen Zeiten Brauch gewesen sein könnte (bTalmud Brachot 53a)⁶⁹. In Deutschland ist jedoch zunehmend zu beobachten, dass bei Beerdigungen Blumen mit in oder auf das neue Grab gelegt werden. Diese Praxis wird vor allem durch russische Zuwanderer ausgeübt, da sie in Russland üblich war.

Wenn man vom Begräbnisplatz weggeht, ist es üblich, Gras abzureißen, hinter sich zu werfen und dabei Folgendes zu sagen: „Gedenke, dass wir Staub sind.“ Laut Kizzur Schulchan Aruch ist dies eine Anspielung auf die Wiederauferstehung der Toten und ein Verweis auf Ps 72,16, wo es heißt, dass sie einst wie das Gras des Feldes erblühen werden.

68 Dies gilt auch für späteren Grabschmuck.

69 Klein (1979), 280.

Beim Verlassen des Friedhofes reinigt man sich rituell die Hände, zum einen um anzudeuten, dass man am Tod des Verstorbenen unschuldig ist, und zum anderen in Anlehnung an die biblische Vorschrift, sich nach der Verunreinigung durch einen Toten zu waschen.⁷⁰

3.4 Die Trauerzeit

Die jüdische Tradition erkennt an, dass die Hinterbliebenen Zeit brauchen, um den Tod eines Angehörigen oder eines Mitmenschen zu verarbeiten. Diese Zeit ist jedoch nicht unbegrenzt: So wird z. B. der Zustand des Übergangs, in dem sich die Angehörigen direkt nach dem Tod befinden, auf wenige Stunden reduziert.⁷¹

Es ist üblich, dass nahe Verwandte (in der Regel der Sohn oder die Tochter) in den ersten elf Monaten nach dem Tod das Kaddisch-Gebet täglich sprechen. Seinen Ursprüngen nach wurde das Kaddisch-Gebet volle zwölf Monate lang gesprochen (bTalmud Brachot 58b). Da aber die Periode von zwölf Monaten gleichzeitig auch als die maximale Zeit angesehen wird, in der Sünder nach ihrem Tod für ihre Sünden bestraft werden, nahm man davon Abstand, das Kaddisch-Gebet, welches auch als eine Art Fürsprache für den Verstorbenen gilt, volle zwölf Monate lang zu sprechen, um nicht auszudrücken, dass er die volle Zeit verdiene. Trauernde, die im Sinne des jüdischen Gesetzes volljährig und dazu fähig sind, werden traditionell ermutigt, wochentags Gottesdienste zu leiten.

3.4.1 Die erste Woche

Mit dem Schließen des Grabes endet die Zeit der Aninut und es beginnt die Trauerwoche, die im Hebräischen „Schiwa“ heißt, abgeleitet von den sieben Tagen, die sie der Theorie nach dauert. Jedoch ist dies eigentlich nicht der Fall, da die Trauerwoche durch Schabbat oder andere Feiertage unterbrochen oder verkürzt werden kann. Die Rituale der ersten Trauerwoche sollen den Hinterbliebenen den Weg zurück in den Alltag erleichtern.

70 Kizzur Schulchan Aruch 199,10, S. 1062; Klein (1979), 281; Simonsohn (1985), 441.

71 Ausgehend davon, dass nach jüdischer Tradition die Beerdigung bereits am selben Tag oder so schnell wie möglich vonstattengehen soll.

Beginnend mit der Rückkehr von der Beerdigung ist es üblich, dass Mitglieder der Gemeinde oder Freunde die Trauernden mit Mahlzeiten versorgen und sie im Laufe der ersten Woche regelmäßig besuchen. Das erste Essen (Se'udat Havra'a) direkt nach der Beerdigung gilt als religiöse Pflicht, um die Hinterbliebenen daran zu erinnern, dass das Leben weitergeht und sie ihren Körper nicht vernachlässigen dürfen. Symbolhaft werden runde Speisen wie z. B. Eier zubereitet, um genau dies auszudrücken.⁷² Zudem ist es innerhalb der Trauerwoche üblich, dass sich ein Minjan, eine Gemeinde, innerhalb des Trauerhauses zusammenfindet, um gemeinsam den Morgen- und Abendgottesdienst zu feiern und so den Trauernden das Kaddisch-Sagen zu ermöglichen, ohne dass diese das Haus verlassen müssten. Meist sitzt man während dieser Zeit nur auf niedrigen Stühlen oder auf dem Boden, um die Trauer zum Ausdruck zu bringen. Daraus leitet sich die umgangssprachliche Bezeichnung „Schiwa-Sitzen“ für die erste Trauerwoche ab.

Angehörige nehmen in der ersten Trauerwoche nicht am Kabbalat-Schabbat-Gottesdienst teil, sondern stoßen erst zum Beginn des Ma'ariv (Abend-)Gottesdienstes zur Gemeinde hinzu und werden durch diese – wie schon nach dem Begräbnis – mit dem Ausspruch „Ha Makom Jinachem Etchem Betoach Scha'ar Avelei Tzion Vi'ruschalajim/Der Herr tröste dich (euch) inmitten der anderen Trauernden Zions und Jerusalems“ begrüßt. Sowohl die häuslichen Gottesdienste wie auch der Besuch der Synagoge am Schabbat verdeutlichen, dass die mit dem Eintritt des Todes einhergehende Befreiung von den religiösen Pflichten nun nicht mehr gilt.⁷³

3.4.2 Die ersten 30 Tage

Innerhalb der ersten Woche wie auch innerhalb der ersten 30 Tage sollen die Trauernden sich weiterhin von der Zurschaustellung von Freude oder Luxus enthalten. Es ist traditionell nicht üblich, teure Kleidung zu tragen oder Schmuck, sich den Bart zu schneiden oder an Festen teilzunehmen, soweit diese nicht im engen Familienkreis stattfinden, z. B. die eigene Hochzeit oder die der eigenen Kinder. Wenn eine Hochzeit bereits soweit vorbereitet ist, dass sie sich nicht mehr verschieben lässt, dann hat diese Vorrang und beendet sogar

72 Klein (1979), 287.

73 Simonsohn (1985) 442 ff.

die Trauerzeit.⁷⁴ Die früher übliche Praxis, sich während der Trauerzeit nicht die Haare zu schneiden, wird heute im Wesentlichen nur noch für die Eltern beachtet. Moderne Rabbiner empfehlen, dass man dann die Haare schneiden soll, wenn Freunde einen darauf hinweisen, dass man „unansehnlich“ sei.⁷⁵

3.4.3 Das erste Jahr

Mit dem Ablauf der Schloschim hört die Trauerzeit in den meisten Fällen ganz auf. Nur für Kinder, die Vater oder Mutter verloren haben, dauert die Trauerzeit ein volles Jahr an, das heißt zwölf, im jüdischen Schaltjahr 13 Monate. In dieser Trauerzeit sind die Kinder (Söhne) gehalten, weiterhin Kaddisch zu sagen – dies allerdings, wie zuvor erwähnt, nur elf Monate.

3.4.4 Jahrzeit und Jiskor

Nach Ablauf des Trauerjahres begehen die Angehörigen den ersten Jahrzeit-Tag am Tag des Todes oder der Beerdigung.⁷⁶ Dazu gehört, eine Kerze anzuzünden, das Kaddisch-Gebet und El Male Rachamim⁷⁷ zu sagen und das Grab zu besuchen. Dieses Ritual wiederholt sich jährlich zum Todestag des Verstorbenen. In weniger traditionellen Gemeinden oder in Gemeinden, in denen kein Wochentags-Gottesdienst stattfindet, besteht die Möglichkeit, im Rahmen des Schabbat-Gottesdienstes der Jahrzeit zu gedenken. Darüber hinaus befinden sich in vielen Synagogen sogenannte Jiskor-Tafeln, auf denen die Namen der Verstorbenen mit jeweiligen Jahrzeit-Angaben notiert sind. In vielen Gemeinden ist es üblich, dass das Kaddisch für diejenigen Verstorbenen, die keine nahen Verwandten hatten, zur Jahrzeit von der Gemeinde gesprochen wird.

3.5 Grabstein und Friedhof

Gegen Ende des Trauerjahres wird die Mazzewa (der Grabstein) gesetzt, einer Tradition folgend, die sich bereits aus der Bibel ableiten lässt (Gen 35,20; 2 Sam 18,18). Auch hier gilt, dass diese in der Regel einfach und schlicht sein

74 Klein (1979), 291.

75 Klein (1979), 291.

76 Nach dem hebräischen Kalender.

77 Wobei es üblich ist, dass das El Male Rachamim am Schabbat, der der Jahrzeit vorausgeht, während der Thoraesung für den Verstorbenen rezitiert wird. Klein (1979), 294.

soll. Der Brauch, auf dem Grabstein die Verdienste des Verstorbenen festzuhalten, ist heute nicht mehr üblich; stattdessen werden darauf der Name des Verstorbenen, sowohl in der Landessprache als auch auf Hebräisch, und die Lebensdaten aufgeführt. Einen jüdischen Grabstein zeichnet in der Regel aus, dass am oberen Rand die hebräischen Buchstaben פ und נ als Abkürzung für „Hier ist begraben“ und am unteren Rand die hebräische Abkürzung הַנְּצִיבֵהּ für „Möge seine Seele eingebunden sein in das Bündel des Lebens“ stehen. Darüber hinaus kann man Verzierungen wie z. B. einen „Magen David“ (den Davidstern), Löwen, segnende Hände (für Kohanim/Priester) und Kannen (für Levi'im/Leviten⁷⁸) sowie Blumenranken finden.

Der Grabstein kann auf zweierlei Art und Weise gesetzt werden: entweder aufrecht am Kopf des Grabes oder liegend auf dem Grab. Es gibt keine generellen Vorschriften darüber, wann er gesetzt werden soll. Traditionell war es üblich, dies nach den ersten 30 Tagen und vor Ablauf des Trauerjahres zu machen. Heute hat sich in weiten Teilen der Welt durchgesetzt, dass der Stein zur ersten Jahrzeit gesetzt wird. Häufig ist dies eingebunden in eine kleine Zeremonie, in der man noch einmal an den Verstorbenen erinnert.⁷⁹

Vor allem auf alten osteuropäischen Friedhöfen und in Israel finden sich vereinzelt Ehrengräber in Zelt- oder Hausform für herausragende Rabbiner. Innerhalb des chassidischen Judentums hat sich der Brauch entwickelt, an die Gräber von verstorbenen Rabbinern zu pilgern und dort kleine Zettel mit Bitten zu hinterlassen.

Beim Besuch eines jüdischen Grabes ist es allgemein üblich, einen Stein auf das Grab zu legen. Es gibt viele Theorien, warum dieser Brauch entstanden ist. Am wahrscheinlichsten ist wohl, dass die Besucher damit anzeigen möchten, dass jemand das Grab besucht hat und – eine symbolische Erfüllung der Mitzwa – dass man sich an der Beerdigung eines Menschen beteiligt hat.⁸⁰

78 Die Leviten gehörten ebenso wie die Kohanim zum „Kultpersonal“ und nehmen in einigen jüdischen Strömungen bis heute liturgische Funktionen im Gottesdienst wahr.

79 Klein (1979), 295 ff.

80 Lamm (2000).

Tod und Trauerrituale im Christentum

1. Einleitung

Die grundlegenden inhaltlichen Pole der christlichen Bestattung sind die in Jesus Christus begründete Auferstehungshoffnung und die Trauer über den Verlust. In dem Ritual werden Abschied und Übergang symbolisch dargestellt und zugleich vollzogen. In evangelischer Perspektive zählt die Bestattung zu den Kasualien bzw. zu den sogenannten Amtshandlungen.¹ Sie gehört somit zu den kirchlichen Aufgaben, die in die engere Zuständigkeit von Pfarrerinnen und Pfarrern fallen.

Im Zuge des gesellschaftlichen Wandels, der sich mit Stichworten wie Individualisierung und Pluralisierung bzw. Ausdifferenzierung beschreiben lässt, treten neue Ausdrucksformen und Bestattungsrituale neben die kirchliche Bestattung. Im Bereich der christlichen Tradition lassen sich zudem konfessionelle Unterschiede zwischen evangelischer und römisch-katholischer Trauerfeier feststellen. Das Hauptaugenmerk des vorliegenden Unterrichtsmaterials und des beigefügten Films liegt jedoch auf der evangelischen Bestattung.

1 Zum Begriff „Kasualie“ vgl. die Definition von Albrecht (2006), 1: „Der Ausdruck ‚Kasualie‘ ist von Haus aus ein Sammelbegriff für einen relativ uneinheitlichen Typus gottesdienstlicher Handlungen. Dieser Typus kommt vor allem durch eine Abgrenzung zustande. Denn gemeint sind nicht diejenigen liturgisch geordneten Handlungen der Kirche, die regelmäßig (und unabhängig von einem ausdrücklichen Begehren ihrer Teilnehmer) an feststehenden Zeitpunkten des Kirchen- oder Kalenderjahres stattfinden, sondern diejenigen gottesdienstlichen Handlungen, die sich einer Veranlassung durch persönliche Lebensumstände ihrer Teilnehmer oder durch kirchlich-gemeindliche bzw. öffentliche Ereignisse verdanken und aus diesen ihr Thema beziehen. Kasualien kommen also durch ‚Fälle‘ zustande und sind durch diese bestimmt.“

2. Hintergründe

2.1 Geschichtliche Entwicklungen

Seit den Anfängen haben Christen ihre Toten in der Erde oder in Höhlen begraben. Damit nahmen sie Praktiken des Judentums und der heidnischen Umwelt auf. Religiös sahen sie sich den Verstorbenen gegenüber verpflichtet, da sie Geschöpfe Gottes sind. In den mittelalterlichen sieben Werken der Barmherzigkeit gilt die Bestattung der Toten als eines dieser Werke.²

Vorbild für eine christliche Bestattungspraxis war auch die Grablegung Jesu (vgl. Mk 15,42–47). Es entwickelten sich Riten, von denen im Christentum einige wieder verloren gingen, wie z. B. das Schließen der Augen des Toten, das Waschen, das Kleiden in Leinentücher, die Aufbahrung, das Zu-Grabe-Tragen, die aus der Umwelt als übliche Praxis übernommen wurden.³ Das Geleit der Gemeinde brachte zum Ausdruck, dass die Bestattung nicht nur als Angelegenheit der Familie, sondern auch als Liebesdienst der Gemeinde angesehen wurde. Hinzu kamen typisch christliche Elemente: der Gesang von Psalmen, die Feier der Eucharistie, christliche Symbole bzw. Inschriften. Schon in der Frühzeit ist der Schmuck des Grabes mit Blumen belegt; das Gesicht des Toten wurde z. T. nach Osten ausgerichtet, weil von dort der wiederkommende Christus erwartet wurde.⁴

Die Formen verfestigten sich im Laufe der Geschichte, sodass im Mittelalter der Prozess des Sterbens (Sterbebegleitung), Bestattung (gottesdienstliche Feier) sowie Totengedenken zu einer geistlichen Begehung, den so genannten *Exequien*, zusammengefasst wurden. Theologische Mitte des Rituals im Rahmen römisch-katholischer Lehrbildung war „die rituelle Fürsorge für das Seelenheil der Toten“⁵. Es ging darum, durch Gebet und Ritual – vermittelt durch den Priester – Buße und Vergebung für den Toten zu schaffen. In dieser Variante war die trauernde Gemeinde im Grunde nicht im Blick, sie wurde im Ritual nicht direkt angesprochen, sondern konnte

2 In Aufnahme von Tob 1,17–20; 12,12 durch Lactantius trotz Jesu Aufforderung „Lass die Toten ihre Toten begraben“ (Lk 9,60/Mt 8,22).

3 Merkel (1980), 743; Kirchenkanzlei der UEK (2004), 16.

4 Vgl. Merkel (1980), 744. In ähnlicher Weise richten Muslime den Leichnam im Grab nach Mekka aus.

5 Kirchenkanzlei der UEK (2004), 17.

durch die bloße Teilnahme am Ritual Trost und Mahnung finden.⁶ Im *Rituale Romanum* von 1614 fand diese Entwicklung ihre endgültige Form, wobei „Buße, Sühne und Angst vor dem Gericht“⁷ inhaltlich bestimmend waren.

Die Reformation hingegen lehnte jede Einflussnahme auf das Heil des Verstorbenen theologisch ab: Heil ergebe sich allein durch Tod und Auferstehung Christi und werde angenommen im Glauben. Deshalb habe die gottesdienstliche Feier der Bestattung vor allem eines zu leisten, nämlich die Verkündigung der Auferstehung angesichts des Todes. Damit wurde die Trauerfeier eine Angelegenheit, die an die Angehörigen und die christliche Gemeinde adressiert war, im Sinne von Ps 90,12: „Lehre uns bedenken, dass wir sterben müssen, auf dass wir klug werden.“ So rückte die Predigt mit dem Zeugnis der Auferstehung in den Mittelpunkt der gottesdienstlichen Feier, die Gebete wurden in diesem Sinne angepasst, Gesang durch Gemeinde oder Chor kam hinzu.⁸ Luther selbst verfasste kein liturgisches Formular für Bestattungen, wohl aber dichtete er Kirchenlieder für die Bestattung zur bewussten Gestaltung des an Riten reduzierten Rituals.⁹

Zunächst konnten die Praktiken sehr unterschiedlich sein. Eine liturgische Vereinheitlichung ergab sich im Zuge der Entstehung von großen Kirchengebieten im 19. Jh., wobei regionale Traditionen weiter Bestand hatten.¹⁰ Ein wichtiger Meilenstein war die deutsche Fassung des Book of Common Prayer von 1852, durch das sich eine einheitliche Bestattungsformel durchsetzte.¹¹

Das Proprium evangelischer Bestattungspraxis ist bis heute die Predigt, die im Spannungsfeld der Verkündigung der Auferstehung auf der einen und dem Biografiebezug auf der anderen Seite steht und beide miteinander zu vermitteln sucht.¹²

6 Merkel (1980), 746.

7 Grethlein (2007), 281. Auch der Ablasshandel hat seine Begründung in diesem Kontext.

8 Dem entspricht eine bis heute spürbare Rücknahme von Elementen, die sich direkt auf den Toten beziehen (Segen, Erdwurf), so Fechtner (2011) 64.

9 So Grethlein (2007), 283.

10 Bis heute lässt sich im Hinblick auf Bestattungen eine regionale Differenziertheit beobachten, vgl. Grethlein (2007), 275.

11 Merkel (1980), 748 f.

12 Vgl. dazu unten Abschnitt 3.2 Die Predigt.

2.2 Die Jenseitsvorstellung

Die Bibel enthält eine Vielzahl von Bildern für das Jenseits. Der Grund dafür, dass vom Jenseits in bildhafter Sprache geredet wird, liegt in der Sache selbst: Über das Jenseits können wir Menschen keine Aussagen machen; diese Wirklichkeit entzieht sich unserer Verfügbarkeit und Anschauung. Dementsprechend sind solche Aussagen immer nur Annäherungen und Versuche, bestimmte Vorstellungen zum Ausdruck zu bringen, und bedienen sich dabei sprachlicher Analogien aus unserer menschlichen Erfahrungswelt, die auf das Jenseits übertragen werden.

Vom Jenseits wird gesprochen, wenn vom Gericht (Mt 24–25), vom Himmel (2 Kön 2,1–11; Mt 5,12.20; Kol 1,5; 1 Petr 1,4) und/oder der Hölle (Lk 16,23f; Mt 5,29; 18,8f) die Rede ist. Auch das Festmahl (Lk 14,16–24), die Hochzeitsfeier (Mt 22,1–14) oder die Beschreibung paradiesisch-friedlicher Zustände (Jes 11; vgl. Lk 23,43; Apk 2,7) können als Vorstellungen vom Jenseits bzw. von himmlischen Zuständen dienen. Dabei entfaltet jedes dieser Bilder eigene theologische Pointen. So kann die Rede von Himmel und Hölle deutlich machen, dass es nach der Ungerechtigkeit auf der Erde eine „letzte“ Gerechtigkeit bei Gott im Himmel gibt. Das Bild vom „Gericht“ kann zeigen, dass Menschen Wesentliches unserer Wirklichkeit manchmal verpasst haben, und dass dies am Ende aufgedeckt wird. Die Vorstellung vom Festmahl hingegen betont die „soziale“ Verbundenheit unter den Glaubenden und mit Gott.

Besonders einflussreich für die Vorstellung vom Jenseits sind Darstellungen der christlichen Kunst, hervorzuheben in ihrer Wirkungsgeschichte vor allem im Mittelalter ist die Offenbarung des Johannes, die sogenannte Apokalypse, theologisch eigentlich ein Buch am Rande des Kanons, allerdings mit einer großen Bildkraft.¹³

Die biblischen Bilder für das Jenseits sind freilich flexibel und nicht festgelegt in dem Sinne, dass sie ein bestimmtes, feststehendes Szenario schildern

13 Als besonders eindrucksvolle Bilderzyklen zur Offenbarung seien genannt: die Bamberger Apokalypse (ca. 1010), die Teppiche von Angers (1373–1380) sowie der Apokalypse-Zyklus von Albrecht Dürer (1496–1498). In der Apk besteht die Jenseitsvorstellung in einem neuen Himmel und einer neuen Erde, der Gründung des neuen Jerusalem (Apk 21), einer perfekten Stadt, in der Gott selbst bei den Menschen wohnen wird.

würden. Die sachliche Mitte dessen, was im Jenseits erhofft wird, ist die Auferstehung der Toten.

Daher seien hier einige Grundzüge paulinischer Theologie skizziert. Die Auferstehung bzw. Auferweckung des Jesus von Nazareth durch Gott begründet nach Paulus die Hoffnung, dass auch wir von den Toten auferstehen werden. Diesen Zusammenhang arbeitet Paulus in 1 Kor 15 heraus.

Paulus bringt diese Teilhabe am Schicksal Jesu Christi – auch in ihrer schon gegenwärtigen Bedeutung für die Lebenden – in Röm 6 zum Ausdruck. Dort schreibt er: „Oder wisst ihr nicht, dass alle, die wir auf Christus Jesus getauft sind, die sind in seinen Tod getauft? So sind wir ja mit ihm begraben durch die Taufe in den Tod, damit, wie Christus auferweckt ist von den Toten durch die Herrlichkeit des Vaters, auch wir in einem neuen Leben wandeln.“ (Röm 6,3–4)

Der Kern der Hoffnung besteht darin, dass die Gottesbeziehung zu uns Menschen über den Tod hinaus anhält. Der Tod bedeutet christlich gesprochen nicht absolute Beziehungslosigkeit, ein Fall ins Nichts, sondern dass die Gottesbeziehung stärker ist als der Tod. Bei der Auferstehungshoffnung geht es darum, dass Gott seine Beziehung zu einem konkreten Menschen nicht abbrechen lässt, und dies meint den ganzen Menschen in seiner Einheit von Leib, Seele und Geist. Dies bringen die verschiedenen Bilder und Interpretationen zum Ausdruck, wenn von leiblicher Auferstehung die Rede ist (1 Kor 15,35–49), von der Verwandlung des Leibes (1 Kor 15,51ff) oder vom Überkleidet-Werden (2 Kor 5,1–10).

Bei Paulus richtet sich die Hoffnung darauf, mit oder bei Christus zu sein (1 Thess 4,13–18; Phil 1,23), d. h. die Gemeinschaft mit Gott, die Beziehung zu Gott ist vermittelt durch die Gemeinschaft mit Christus. Diese Gemeinschaft begründet die eigene Identität und stellt die Essenz der paulinischen Hoffnung dar (Röm 14,7–9).

Im 20. Jh. hat Eberhard Jüngel diesen Gedanken in den Mittelpunkt seiner rechtfertigungstheologischen Argumentation gestellt: „Tod soll sein und muß werden, was Jesus Christus aus ihm gemacht hat: die Begrenzung des Menschen allein durch Gott, der da, wo wir schlechthin ohnmächtig sind, seine Macht nicht mißbraucht. Wo wir nichts machen können, ist er für uns da. Er führt es herrlich hinaus.“¹⁴

14 Jüngel (1971), 171.

3. Trauerrituale bei der evangelischen Trauerfeier heute

3.1 Vor und nach Eintritt des Todes

Die Versorgung des Verstorbenen im Sinne der Vorbereitung des Leichnams für die Bestattung erfolgt heute in der Regel nicht mehr zu Hause, sondern ist in die professionellen Hände der Bestatter gegeben worden. Vom Abholen des Leichnams über Waschen und Ankleiden übernehmen diese alle wichtigen äußeren Verrichtungen, bis hin zu den Amtsgängen und Regelung der Formalia mit dem Friedhofsamt.

Die christliche Tradition bietet zahlreiche Möglichkeiten der Begleitung – schon des Sterbenden, wobei diese Angebote wohl nur von wenigen in Anspruch genommen werden. Im evangelischen Bereich wären das Hausabendmahl, die Segnung Kranker oder auch die Salbung Kranker zu nennen.¹⁵

Sind diese liturgischen Vollzüge generell bei Kranken möglich und nicht speziell auf Sterbende bezogen, so gibt es daneben auch liturgische Handlungen im unmittelbaren Umfeld des Sterbens, z. B. für die Andacht am Sterbebett, die Andacht zur Begleitung Trauernder nach Eintritt des Todes, die Abschiedsandacht im Sterbezimmer sowie für die Andacht anlässlich der Abholung aus dem Sterbehaus.¹⁶

Die Abschiedsandacht im Sterbezimmer, oft auch Aussegnung genannt, ist vermutlich die noch am häufigsten ausgeübte Form vor der eigentlichen Bestattung. Da aber die Bestatter oftmals als Erstes im Trauerhaus sind, entfällt dieses Abschiedsritual im Haus heute weitgehend. Neben der Verunsicherung, was nun mit dem Toten zu tun ist, ist vielen Angehörigen gar nicht bekannt, dass sie das Recht haben, den Verstorbenen je nach Gesetzeslage bis zu 36 Stunden zu Hause zu behalten, bis er in eine Leichenhalle überführt wird, um z. B. Abschied nehmen zu können.¹⁷ Pfarrer oder Pfarrerin kommen oft erst zum Trauergespräch, wenn der Leichnam schon abgeholt wurde.

15 Vgl. die liturgischen Ordnungen in der entsprechenden Agende III/4, Kirchenleitung der VELKD (1996³). Im Rahmen der Begleitung Sterbender wäre zudem auf die Hospizbewegung hinzuweisen, vgl. dazu Grethlein (2007), 298 f.

16 Vgl. Kirchenkanzlei der UEK (2004), 49–70; vgl. Wagner-Rau (2015).

17 Die Bestattungsgesetzgebung ist Ländersache, sodass die Bestimmungen im Detail voneinander abweichen können. In Thüringen sind sogar 48 Stunden möglich – vgl. auch die Einführung zu rechtlichen Fragen in Wagner-Rau (2015), Kap. 2.4, 15 des Manuskripts.

Ursprünglich umfasste der Weg nach dem Tod bis zur Bestattung drei Stationen, die den Übergang vom Leben zum Tod dramaturgisch zum Ausdruck brachten: Beginn war im Sterbehaus, von hier aus ging es zur Kirche oder Friedhofskapelle, also zum Ort der Aufbahrung – hier fand die Trauerfeier statt – und schließlich zum Grab.¹⁸ Heute ist dieser Weg in der Regel auf zwei Stationen, je nach Gegebenheit der Kirche oder der Friedhofskapelle und dem Grab reduziert.¹⁹ Zuerst findet die Trauerfeier mit dem Sarg oder der Urne des Verstorbenen statt, dann folgen der Weg zum Grab und die eigentliche Beisetzung. Wenn eine Einäscherung vorgesehen ist, kann zunächst eine Trauerandacht mit dem Sarg des Verstorbenen gehalten werden, der dann erst zur Kremierung überführt wird. Die Urne wird dann zu einem späteren Termin beigesetzt – oft nur im Kreis der Angehörigen. In diesem Fall kehrt sich die Logik des Weges um, denn nach der ersten Trauerfeier verlassen die Hinterbliebenen den Verstorbenen, wenn sie aus der Friedhofskapelle herausgehen.

Als feste Bestandteile einer evangelischen Trauerfeier mit anschließender Beisetzung können gelten:²⁰

In der Friedhofskapelle

Eingangswort/Votum

Biblisches Wort

Psalm/Gebet

Schriftlesung

Predigt

Gebet mit Fürbitten

Geleitwort

Weg zum Grab

18 Mancherorts ist die Reihenfolge von zweiter und dritter Station umgekehrt, bis heute.

19 Vgl. dazu Fechtner (2011), 66 f.

20 Vgl. die Übersicht der Agende in Kirchenkanzlei der UEK (2004), 77. Es gibt zahlreiche fakultative Stücke, insbesondere die Frage nach Musik bzw. Liedern. Dies ist nicht überall möglich bzw. üblich. Zur Frage, wie sich Bestattungsagenden verändert haben vgl. Bieritz (2008).

Am Grab

Hinablassen des Sarges/der Urne

Biblisches Votum

Bestattungswort (mit Erdwurf)

Auferstehungswort

Vaterunser

Segen

3.2 Die Predigt

Seit der Reformation steht die Predigt, damals Leichenrede genannt, im Zentrum der evangelischen Trauerfeier. An dieser Stelle erhält das Ritual der Bestattung seine individuelle Note, weil besonders in der Predigt die Besonderheit dieses ganz bestimmten Menschen Erwähnung findet.²¹

Theologisch gesprochen geht es in der Predigt darum, das Evangelium, die Botschaft von der Auferstehung, im Angesicht des Todes zu bezeugen bzw. zu verkündigen und festzuhalten, dass dies für jeden und eben auch für diesen Verstorbenen gilt. Darin besteht der Auftrag der Pfarrerinnen und Pfarrer. Das hat die Kirche zum Tod zu sagen. Die Betonung dieses Auftrags stellt ein Erbe der Reformation dar, die deutlich machte, dass man am Verhältnis des Toten zu Gott nichts mehr „bewirken“ kann, dass der ganzen Gemeinde aber Gottes Evangelium zugesagt werden kann.

Oft liegt der Predigt ein kurzes biblisches Wort aus dem Neuen Testament oder auch aus den alttestamentlichen Psalmen zugrunde. Gab es schon im 17. Jh. entsprechende kasuelle Einordnung von biblischen Texten, so besteht die homiletische Herausforderung heute darin, Worte der Heiligen Schrift und die Biografie des Verstorbenen miteinander in Beziehung zu setzen.²²

21 Hatte die Reformation ursprünglich nur die Verkündigung der Auferstehung im Blick, so kam es in den folgenden Jahrzehnten zu einer Kasualisierung der Predigttexte, sodass man dazu überging, das Leben der Toten im Lichte der Bibel zu deuten, damit stand nun doch wieder der Verstorbene im Mittelpunkt der Trauerfeier, nämlich in der zentralen Leichenpredigt, vgl. Merkel (1980), 747.

22 Trotz des Neuansatzes der Reformation gab es in der Folge die Parentation bzw. Abdankung, bei der eine Person (Totengräber, Lehrer oder Pfarrer) im Namen des Verstorbenen sprach, sich für das Geleit anlässlich der Beisetzung bedankte und die Verdienste des Verstorbenen lobte. Dieser kostenpflichtige Lobreden-Dienst fiel natürlich entsprechend der Vergütung aus, vgl. dazu Merkel (1980), 748.

Pfarrerinnen und Pfarrer sind hinsichtlich des Lebens der Verstorbenen in der Regel auf die Äußerungen der Angehörigen angewiesen, sofern sie ihn oder sie nicht selbst gut kannten. Hier gilt es, zum Teil auszubalancieren, da oft sehr unterschiedlich von den Angehörigen erzählt wird.

Aber auch theologisch geht es nicht darum, das Leben der Verstorbenen zu verherrlichen oder ein positives oder negatives Urteil zu fällen, sondern dieses Leben in den Kontext von Gottes Verheißung zu setzen und die Botschaft von der Auferstehung auf dieses Leben, auf diese Biografie (und die Angehörigen) zu beziehen.²³

Die Herausforderung besteht darin, dass bei einer Trauerfeier Menschen anwesend sind, die ein unterschiedliches Maß an Vertrautheit mit dem Verstorbenen hatten. Die Familie, gute Freundinnen und Freunde kennen das Leben des Verstorbenen gut, manches Detail ist für Außenstehende eher nicht bestimmt; und dennoch ist die Erwartung da, dass letzte Worte zu diesem Leben gesprochen werden und dieses Leben in einer bestimmten Form gewürdigt wird.

Ziel der Trauerpredigt ist es in jedem Fall, den Verstorbenen so zu schildern, dass er für die Angehörigen, aber auch für Menschen, die ihn oder sie aus anderen Zusammenhängen kennen, erkennbar wird. Die Kunst der Predigerin bzw. des Predigers besteht nicht selten darin, auch Ambivalenzen behutsam zu benennen. „Man muss nicht alles erzählen, aber alles, was erzählt wird, sollte wahr sein“, lautet eine Regel. Rechtfertigungstheologisch gewendet bedeutet dies, das *simul iustus et peccator* ernst zu nehmen: Jeder Mensch hat gute und weniger gute Seiten; sie alle sind getragen vom gnädigen

23 In manchen Gemeinden wird vor dem eigentlichen Verkündigungsteil ein gewissermaßen neutraler Lebenslauf des Verstorbenen verlesen. Die Verkündigung nimmt dann keinen ausdrücklichen Bezug auf biografische Eckdaten. In eine ähnliche Richtung zielt die so genannte Ambivalenzformel beim eigentlichen Abschied aus der lutherischen Bestattungsagende, vgl. Kirchenleitung der VELKD (1996), 52.

Dort heißt es:

„Wir nehmen Abschied von _____ (Namen) _____ .

Wer sie/ihn geliebt und geachtet hat, trage diese Liebe und Achtung weiter.

Wen sie/er geliebt hat, danke ihr/ihm alle Liebe.

Wer ihr/ihm etwas schuldig geblieben ist an Liebe in Worten und Taten, bitte Gott um Vergebung.

Und wem sie/er wehgetan haben sollte, verzeihe ihr/ihm, wie Gott uns vergibt, wenn wir ihn darum bitten.

So nehmen wir Abschied mit Dank und Frieden. [...]“

Blick Gottes, dem das Urteil vorbehalten ist. Der Gerichtsgedanke kann hier eine seelsorgerliche Funktion haben, denn er entlastet Prediger und Trauergemeinde davon, das Urteil zu sprechen.²⁴

3.3 Die Gebete

Gebete sind ein Teil des Rituals, das es ermöglicht, dem eigentlich Unsagbaren in der Bestattungsfeier eine Sprache zu geben.

Das Gebet zu Beginn der Trauerfeier bzw. der Psalm gibt Raum, die eigene Befindlichkeit zu reflektieren, sich über die eigene Gefühlslage klar zu werden. Zudem stellt das Gebet ein Sprachangebot dar, das der Pfarrer oder die Pfarrerin stellvertretend für die anwesende Trauergemeinde eröffnet. Solche Gebete nehmen Rücksicht auf den konkreten Fall. Es macht einen Unterschied, ob jemand im hohen Alter verstorben ist, eine junge Mutter aus dem Leben gerissen wurde oder gar ein Jugendlicher Suizid begangen hat.

Gerade das Gebetbuch Israels, die Psalmen, bietet eine Fülle an Gebeten, die durch Erfahrung gesättigt sind und als Sprachhilfe in der Situation der Trauer dienen können. So wird im Eingangsgebet die Situation der Trauer, des eingetretenen Todesfalls und des bevorstehenden Abschieds aufgenommen und zur Sprache gebracht. Es wird formuliert, was jetzt der Fall ist.

Das Fürbittengebet gegen Ende der Trauerfeier hat eher den Charakter der Bündelung des Gesagten. In Fürbitte wird für die Angehörigen und Hinterbliebenen gebetet, dass sie zu dankbarer Erinnerung, zur Vergebung bereit sind und Trost finden.²⁵ Ihre neue Zuwendung zum Leben wird im Gebet aufgenommen, ebenso dass der Verstorbene in Gottes Liebe und Barmherzigkeit geborgen sein möge. Der Blick dieses Gebets ist also eher nach vorne gewandt, auf die Zeit, die kommt.

Das Vaterunser als das Gebet Jesu und das Gebet der Christenheit verbindet alle Gläubigen, die bei der Trauerfeier anwesend sind, in ganz

24 Zur Frage der Rechtfertigung von Lebensgeschichte vgl. die Ausführungen von Albrecht (2006), 112 f. und 213–215.

25 Die Agende der Kirchenkanzlei der UEK (2004), 30, nennt folgende Motive für das Schlussgebet: Dank (für das Leben des Verstorbenen), Dank für den Trost des Evangeliums, Fürbitte für die Hinterbliebenen, Fürbitte für alle Versammelten (Verantwortung für die begrenzte Lebenszeit) sowie Gedenken an alle Menschen, die einen grausamen oder sinnlosen Tod sterben mussten.

besonderer Weise, weil es stets gemeinsam gebetet wird. Hinzu kommt die ökumenische Komponente, dass an dieser Stelle auch Christen unterschiedlicher Konfession miteinander verbunden sind und mit ins Gebet einstimmen können.

In seiner elementaren Struktur ist das Vaterunser Teil jeder christlichen Andacht oder Feier und beleuchtet stets wichtige Aspekte christlicher Existenz. Insbesondere die Bitten um die Vergebung der Schuld oder darum, dass Gottes Wille geschehe, erhalten in der Liturgie der Trauerfeier eine ganz eigene Akzentuierung. Auch die doxologische Wendung „von Ewigkeit zu Ewigkeit“ klingt im Kontext einer Bestattung anders als sonst.

Am Schluss der Bestattungsfeier steht der Segen, sei es in der Form des Zuspruchs, sei es in der Form der Bitte. So wie das Vaterunser Bestandteil jeder Andacht ist, so auch der Segen. Als Bitte für die eigene Gegenwart und Zukunft kommt ihm zugleich eine sendende Funktion zu. Je nach Form und Region kann dabei ein erster Segen auf den Sarg gerichtet in der Kapelle gesprochen werden und sich besonders auf den Verstorbenen beziehen.²⁶ Am Grab erfolgt ganz am Ende noch einmal der Abschlussegens für die ganze Gemeinde.

3.4 Lieder und Musik

In Bereich der musikalischen Gestaltung von Trauerfeiern vollzieht sich derzeit ein nicht unerheblicher Wandel. Spätestens seit der Bedeutung, die das Kirchenlied, der Gemeindegesang und der Chorgesang durch die Reformation bekommen haben, gehört der Gesang zur evangelischen Beerdigung dazu. Lieder wie *So nimm denn meine Hände, Harre, meine Seele* oder *Befehl du deine Wege* sind Klassiker des gemeindlichen Gesangs bei Trauerfeiern.

26 Am so genannten Valetsegens, dem Abschiedssegens, der im Film zu sehen ist (Segnung des Verstorbenen in der Friedhofskapelle – auf den Sarg gerichtet), zeigen sich im Übrigen konfessionelle Differenzen innerhalb des Protestantismus. Theologisch dadurch gerechtfertigt, dass Verstorbenen im Sarg noch als personhaft anwesend gedacht werden können, ist der Abschiedssegens ein Bestandteil der lutherischen Agenda. In der UEK-Agenda ist er hingegen ein fakultatives Stück; bei den Reformierten ist er nicht vorgesehen. Bei einer Urnenbeisetzung müsste man auf diesen Segens konsequenterweise verzichten. Im Hintergrund steht der theologische Streit um die Fürbitte für Verstorbene. Während Luther die Fürbitte für Verstorbene in einem gewissen Rahmen aus seelsorgerlichen Gründen duldete, wurde dies von Calvin scharf abgelehnt, vgl. Grethlein (2007), 284.

Verschiedene Faktoren haben Veränderungen beim Gesang bzw. bei der Bestattungsmusik insgesamt mit sich gebracht:

- In Friedhofskapellen gibt es zum Teil kein Instrument zur Begleitung.
- Die volkshochkirchliche Situation bringt es mit sich, dass viele Menschen, insbesondere aus kirchenfernen Milieus sich von der herkömmlichen Art der Kirchenmusik entfremdet haben.
- Die zunehmende Privatisierung von Trauerfeiern lässt bei kleinen Trauergemeinden kaum einen annehmbaren Gemeindegesang zu, weil die versammelte Gemeinde zu klein ist.
- Die zunehmende Individualisierung bei der Gestaltung von Trauerfeiern lässt Angehörige nach anderer Musik fragen, sei es nach aktueller Popmusik, die den Angehörigen gefällt, oder nach Musik, die dem Verstorbenen selbst etwas bedeutet hat.²⁷
- Die Erweiterung des Leistungskatalogs der Bestatter führt dazu, dass diese entsprechende technische Möglichkeiten anbieten, Musik z. B. von CD abspielen zu lassen und auch über ein entsprechendes Repertoire an Bestattungsmusik verfügen.

Pfarrerinnen und Pfarrer müssen heutzutage mit seelsorgerlichem Fingerpitzengefühl mit den Angehörigen überlegen, inwiefern Wünsche des Verstorbenen oder der Angehörigen berücksichtigt werden können, inwiefern der Rahmen einer kirchlichen Bestattung mit einer gewissen Würde gewahrt bleibt, und ob die gewünschte Musik inhaltlich mit der christlichen Verkündigung vereinbar ist.²⁸

Der Vorteil des gemeinsamen gemeindlichen Gesangs besteht in jedem Fall darin, dass die Trauergemeinde aktiv beteiligt und Gemeinschaft gestiftet wird.²⁹

27 In diesem Zusammenhang darf der Einfluss der Medien nicht unterschätzt werden, es sei nur hingewiesen auf Elton John's *Candle in the wind* anlässlich der Beerdigung von Prinzessin Diana, vgl. dazu Reinke (2013), 75 f.

28 Fechtner (2011), 65, benennt als Kriterium für die Musik, ob sie stimmig ist im Hinblick auf die Person des Verstorbenen, im Hinblick auf die gottesdienstliche Situation des Abschieds und inhaltlich im Hinblick auf eine christliche Beerdigung.

29 Wichtig ist bei der Auswahl der Lieder natürlich, dass sie so bekannt sind, dass möglichst viele mitsingen können.

3.5 Die Trauerzeit

In den mittelalterlichen Exequien waren feste Trauerzeiten bzw. feste Zeiten des Gedenkens vorgesehen, nämlich am 3. Tag, am 7. Tag, am 30. Tag und zum Jahresgedächtnis.³⁰ Diese Zeiten richten sich zum einen nach der Struktur unseres Kalenders mit der Einteilung in Woche, Monat und Jahr. Der 3. Tag ist zum anderen ein Hinweis auf den Ostersonntag, den 3. Tag als den Tag der Auferstehung Jesu. Diese festen Zeiten sind im evangelischen Bereich auf familiärer Ebene heute so nicht mehr üblich und wohl auch nicht mehr bekannt.³¹

Unmittelbar im Anschluss an die Trauerfeier findet in der Regel der sogenannte Leichenschmaus bzw. ein Kaffeetrinken, entweder im Trauerhaus oder in einem örtlichen Café oder einer Gaststätte, statt. Eingeladen wird die versammelte Trauergemeinde oder zumindest diejenigen, die sich mit dem Verstorbenen in einer bestimmten Art und Weise verbunden fühlen. Solche Kaffeetafeln empfinden gerade Jugendliche oft als nicht stimmig, weil die Stimmung bei diesen Veranstaltungen nicht dem eigenen Empfinden der Trauer entspricht. Kaffeetafeln signalisieren jedoch zweierlei: Zum einen macht die Gemeinschaft deutlich, dass die Angehörigen in ihrer Trauer nicht allein gelassen werden. Das Beisammensein bietet die Möglichkeit für Gespräche über den Verstorbenen und gibt Raum für Erinnerungen. Es wird deutlich, dass der Verstorbene nun nicht mehr selbst, sondern im Modus der Erinnerung gegenwärtig ist. Außerdem bietet sich die Gelegenheit für ein kurzes persönliches Gespräch mit den Angehörigen, das über das Kondolieren am Grab hinausgeht. Zum anderen wird durch das Beisammensein im Anschluss an die Bestattung verdeutlicht, dass das Leben für die Hinterbliebenen weitergeht. Wohl müssen die Verhältnisse neu sortiert werden, aber das eigene Leben will weitergelebt werden.

Im evangelischen Bereich ist es üblich, am Sonntag nach der Beerdigung der Verstorbenen und ihrer Familien öffentlich im Gottesdienst zu gedenken, sei es in Form der Abkündigungen oder in Form eines Fürbittengebetes. Hier übernimmt die Kirche in Gestalt der gottesdienstlichen Gemeinde die

30 Vgl. Köpf (1998), 1368.

31 Interessanterweise gibt es in der Agende für die Unionskirchen (wieder) Vorschläge zum Totengedenken, ein „Sechswochengedenken“ und ein „Jahresgedenken“, vgl. Kirchenkanzlei der UEK (2004), 167–180.

Funktion, an die verstorbenen Gemeindeglieder zu erinnern, Fürbitte und ein Stück Seelsorge zu leisten.

Hinzu kommt die Praxis, am letzten Sonntag des Kirchenjahres, am Ewigkeits- bzw. Totensonntag der Verstorbenen des zurückliegenden Kirchenjahres zu gedenken, entweder im regulären Gemeindegottesdienst am Sonntagmorgen oder bei einer Andacht am Nachmittag, dann oftmals auf dem Friedhof. In diesem Gottesdienst werden die Namen der Verstorbenen verlesen und wird sich ihrer erinnert, z. T. werden Kerzen für die Verstorbenen angezündet. In diesen Gedenkfeiern zeigt sich die Bedeutung der Kirche bzw. der Gemeinde als Erinnerungsgemeinschaft.

Die persönliche Trauer der Angehörigen unterliegt wie die Bestattungskultur insgesamt einem starken Wandel. Bisher gültige Konventionen, z. B. ein Jahr lang ausschließlich schwarze Kleidung zu tragen, keine geselligen Tanz- oder Musikveranstaltungen zu besuchen, haben ihre Bedeutung weitgehend verloren. Die Individualisierung hat auch hier Einzug gehalten.³² Trauer wird individuell zur Darstellung gebracht, der persönliche Ausdruck steht über der Konvention, mitunter auch eine Orientierung am Verstorbenen: „Er hätte das nicht gewollt, dass wir alle schwarz tragen ...“³³ Der Akzent hat sich von festen Trauergebräuchen dahingehend verschoben, dass Angehörige heute Trauerarbeit verrichten müssen.³⁴ Völlig neue Trauerformen entstehen, so z. B. Formen des virtuellen Gedenkens durch die Möglichkeiten des Internets.

Bei der Urnenbestattung kommt es heute zu einer Dehnung der Trauerzeit zwischen Tod und Bestattung. Bei der klassischen Erdbestattung gilt, dass der Verstorbene in der Regel frühestens nach 48 Stunden, aber innerhalb von 96 Stunden beigesetzt werden soll.³⁵ Die Phase zwischen Trauer und Abschied war also mit 3 bis 4 Tagen relativ überschaubar, mit zahl-

32 Ähnlich wie bei den anderen Kasualien. Auch der schwarze Konfirmationsanzug ist bei Konfirmanden längst nicht mehr Standard.

33 Zu den kulturell geprägten Trauerbräuchen und ihrem Wandel vgl. ausführlich Sörries (2012), besonders 35–66.

34 Vgl. dazu Sörries (2012), 197 f. Die Trauerkompetenz liegt Sörries zufolge heute beim Individuum. „Von ihnen [den Trauernden] wird nun ein aktives Tun erwartet, eben Trauerarbeit, während das vormalige eher passive Erleben als Unfähigkeit interpretiert wird, mit Verlust umzugehen.“ (197).

35 Grethlein (2007), 291: „Bestattet werden darf frühestens 48 Stunden nach Eintritt des Todes; 96 Stunden nach dem Tod sollte die Leiche entweder bestattet, in eine Leichenhalle gebracht oder auf dem Weg einer eventuellen Überführung sein.“

reichen Erledigungen hinsichtlich der Organisation der Bestattung gefüllt. Durch die Kremierung verlängert sich jedoch die Zeit zwischen Tod und Bestattung. Je nach Region und Gegebenheiten verdoppelt sie sich auf bis zu 7 oder 10 Tage statt wie üblich 3 bis 4 Tage. Der Bestattungszeitpunkt wird zum Wahltermin, lässt sich ganz anders planen, weil es keinen Zeitdruck gibt wie bei der Erdbestattung.³⁶

Ein wichtiges Element für die Trauerzeit und für die Trauerarbeit war die Grabpflege. Schon im frühen Christentum gab es Blumenschmuck auf den Gräbern und eine regelmäßige Grabpflege.³⁷ Angehörige haben dadurch einen Ort für ihre Trauer und zudem die Möglichkeit, etwas zum Gedenken an den Verstorbenen zu tun. Trauernde, deren Angehöriger anonym beigesetzt wurde, haben einen solchen Ort der Trauer oft nicht. Daher gehen viele Friedhöfe dazu über, wenigstens zentrale Gedenkstellen zu schaffen, an denen der anonym Beigesetzten gedacht werden kann. Der Bereich der Grabpflege geht in seiner Bedeutung im Rahmen des Kulturwandels ebenfalls zurück.

3.6 Der Friedhof (Bestattungsformen)

Von den Anfängen an war im Christentum in Anlehnung an die Praxis des Judentums die Erdbestattung die Regel.³⁸ Die Feuerbestattung, d. h. die Verbrennung des Leichnams, wurde abgelehnt; diese gab es noch in der Antike, insgesamt rückte man aber in der Spätantike von dieser Bestattungsform ab. Eine neuerliche Verbreitung der Feuerbestattung ging erst mit der Französischen Revolution einher, im deutschen Protestantismus wurde sie ab dem frühen 19. Jh. zunehmend praktiziert.³⁹ Heute hat die Urnenbei-

36 Vgl. Fechtner (2011), 70.

37 Vgl. Köpf (1998), 1367; Merkel (1980), 744. Grabkreuze sind seit dem frühen Mittelalter belegt.

38 Dabei nutzen Christen zunächst die vorhandenen Friedhöfe, ab dem 3. Jh. n. Chr. gibt es auch eigene christliche Friedhöfe, vgl. Köpf (1998), 1366. Wo oberirdisch kein Platz für Grabflächen war, waren auch Katakomben eine Möglichkeit, z. B. in Rom.

39 So Köpf (1998), 1366. Im Katholizismus war die Kremation lange verboten und wurde erst 1963 durch die Kirche gestattet.

setzung inzwischen die Erdbestattung als Normalfall abgelöst, insbesondere in städtischen Bereichen.⁴⁰

Für die starke Verbreitung der Urnenbeisetzung sind neben hygienischen Überlegungen, dass man sich z. B. vor dem Gedanken der Verwesung eckelt, vor allem ökonomische Gründe ausschlaggebend. Die Verbrennung mit entsprechendem Urnengrab ist günstiger als eine Erdbestattung.

Besonders in Städten wird zudem die Kremation im Zusammenhang mit einer anonymen Beisetzung gewählt. Auch hier spielen ökonomische Gründe eine Rolle, z. B. entfallen die Kosten für die Grabpflege. In Zeiten von sich verändernden Familienstrukturen und einer zunehmenden Vereinzelung in der Gesellschaft ist oft niemand verfügbar, der die Grabpflege übernehmen kann, sei es dass keine Kinder da sind, sei es dass die Kinder weit weg vom Grab der Eltern leben.⁴¹ Im Bereich der Feuerbestattung bringt dies als zusätzliche Veränderung mit sich, dass Urnen, wo dies möglich ist, nicht mehr im Erdgrab beigesetzt werden, sondern zunehmend in Stelen oder Kolumbarien.

Gerade die anonymen Beisetzungen werden von der Kirche kritisch beurteilt, da sie der christlichen Erinnerungskultur entgegenstehen.

In den letzten Jahren wurde vor allem die Frage der sogenannten Friedwälder oder Ruheforste diskutiert. Die Frage war zunächst, ob die Bestattungspraxis in der Natur, in einem Waldstück unter einem Baum nicht naturmystische oder naturreligiöse Vorstellungen befördere, die mit der christlichen Verkündigung nicht zu vereinbaren seien. Andererseits war die Frage, ob ein christliches Begräbnis, z. B. mit dem Anbringen christlicher

40 Im Jahr 2004 heißt es im Diskussionspapier der EKD: „Erreichte die Feuerbestattungsquote in der ehemaligen DDR 85 % (z. B. haben Städte wie Gotha, Jena, Eisenach, Gera Kremationszahlen von über 90 %), so ist sie heute in Deutschland insgesamt 38,8 % (Berlin 68 %), [...] überall mit deutlichen Zuwachszahlen.“ (Herausforderungen evangelischer Bestattungskultur, 2004, 9). Fechtner (2011), 69f, weist darauf hin, dass die Kremation religionsgeschichtlich in einen ganz anderen Kontext weist als die Erdbestattung. Er benennt u. a. die „reinigende Kraft“ des Feuers, ein „aggressives Moment im Umgang mit den Toten“, sowie den Aspekt „Feuer als Lichtzeichen“ im „Gegensatz zur dunklen Erde“ (69). In der Aufarbeitung dieser Zusammenhänge im Hinblick auf die Bestattung sieht Fechtner eine noch unerledigte Aufgabe der Theologie (ebd.).

41 „Die Bereitschaft zur Feuerbestattung wächst proportional zur Zahl der Einpersonenhaushalte. Entsprechend wächst auch die Zahl der „anonymen Beerdigungen“, bei der die Urne für die Hinterbliebenen nicht präzise zu lokalisieren ist (Rasenbeisetzung).“ So in: Herausforderungen evangelischer Bestattungskultur (2004), 9.

Symbolik und einer namentlichen Kennzeichnung der Grabstätte im Sinne des Gedenkens und Erinnerns der Einzelnen gewährleistet sei.⁴²

Inzwischen gibt es entsprechende kirchliche bzw. theologische Verlautbarungen, dass unter bestimmten Bedingungen eine christliche Bestattung auf dem Friedwald durchaus möglich und theologisch zu rechtfertigen ist.

42 Vgl. auch den knappen Überblick bei Fechtner (2011), 73 f.

Tod und Trauerrituale im Islam

1. Einleitung

Die islamischen Vorstellungen vom Jenseits und einem Leben nach dem Tod werden in verschiedenen Überlieferungen detailliert geschildert.¹ Doch dies bedeutet nicht, dass diese Vorstellungen flächendeckend einheitlich sind. Neben den klassischen Traditionen spielen volkstümliche Vorstellungen eine große Rolle und stehen zum Teil in Diskrepanz zu den theologischen Konzeptionen („Volksislam“ vs. Hochtheologie).² Auch innerhalb letzterer gibt es Divergenzen: Die traditionell-konservative Auffassung und „Les-art“ der muslimischen Mehrheit sieht im Tod die Vollendung eines göttlichen Plans, wonach der Tod den Menschen durch Gott auferlegt wurde und folglich die Souveränität Gottes zum Beispiel nicht durch Fragen nach ungerechtem Leid angezweifelt werden darf; demgegenüber versuchen neue, liberale Strömungen alternative Deutungen.

Neben diesen inhaltlichen Diskrepanzen ist zu erwähnen, dass sich in Deutschland große Unterschiede in der Praxis der Bestattungsrituale der hier lebenden Muslime finden, die zum einen mit unterschiedlichen Herkunftsländern, aber auch mit den Freiräumen und Möglichkeiten der Verordnungen von Bundesländern und örtlichen Friedhofssatzungen zusammenhängen.

-
- 1 Um die Ausführungen nicht zu sprengen, wird nachfolgend überwiegend auf den Koran als Hauptquelle des Islam zurückgegriffen. Die kodifizierten und kanonisierten Berichte über Muhammad („Hadith(e)“, arab. Sg. dt. trans. hadīth) werden vereinzelt herangezogen. Die für die islamischen Jenseits-Darstellungen verwendeten Fach- und Schlüsselbegriffe sind transkribiert wiedergegeben. Die Transkription ins Deutsche erfolgt nach den Regeln der DMG (Deutschen Morgenländischen Gesellschaft); vgl. Brockelmann (1935), sowie die DIN 31635. Des Weiteren sind die verwendeten Koran-Zitate der Koran-Übersetzung von Hartmut Bobzin (2010) entnommen. Zur allgemeinen Jenseitsthematik im Islam siehe Hübsch (2003).
 - 2 Diese Diskrepanz ist folglich nicht konsequent und zweifelsfrei durch Literatur zu belegen.

Viele Muslime halten sich an die Traditionen ihrer Heimatländer, das heißt, dass die Mehrheit der hiesigen Muslime (etwa 63 %³) nach türkischer Tradition vorgeht bzw. diese in Deutschland umzusetzen versucht.⁴

2. Hintergründe

2.1 Koranische Überlieferung

Zunächst findet sich im Koran eine Unterscheidung zwischen dem irdischen Diesseits (Dunya, arab., dt. trans. ad-dunyā) und dem Jenseits (Ahira, dt. trans. al-āhira). Dabei ist der Tod mindestens gleichbedeutend mit dem Leben; die Vorzüge im Jenseits potenzieren die irdischen Vorzüge (in Freude und Leid).⁵ Man kann von einer „Aufwertung“ des Todes im muslimischen Denken sprechen. Verbunden ist damit eine endzeitliche Unterscheidung in die bekannten Kategorien „Himmel“ und „Hölle“, wie sie in allen abrahamischen Traditionen zu finden ist. Der Koran kennt die Rede vom Himmel und der Hölle als „*Dschanna*“ (dt. trans. *ǧanna*) für Himmel und „*Dschahannam*“ (dt. trans. *ǧahannam* – entspricht dem hebr. *Ge-Hinnom*) für Hölle, wobei sich *Dschanna*, genau genommen auf das Paradies bezieht (nach biblischem Verständnis wäre hier der Garten Eden gemeint). Jeder verstorbene Muslim wird nach dem Eintritt des Jüngsten Gerichts endgültig der Hölle bzw. dem Himmel zugewiesen und dort belohnt bzw. bestraft werden – die Handlungen und Taten zu Lebzeiten werden gegeneinander abgewogen und führen zu der erwähnten Zuordnung.⁶

3 Vgl. Yanik (2012), 3.

4 Die Reaktionen der Bundesländer auf diese Versuche (der Partizipation!) sind indes unterschiedlich und müssen in den jeweils gültigen Friedhofs- und Bestattungssatzungen bzw. -ordnungen verglichen und eruiert werden.

5 Beispielsweise Sure 2, Verse 4/8/62/86/94/102/114/126/130/177/200–201/217/220; Sure 3 Verse 22/45/85/114; Sure 4, Verse 74/77/134; Sure 5 Verse 41/69; Sure 13 Verse 26/34; Sure 16 Vers 22. Die medinensischen bzw. mekkanischen Suren unterscheiden sich in den Darstellungen kaum voneinander.

6 Die Ausführungen über den Eintritt des Jüngsten Gerichts finden sich in Sure 69, Verse 18–37; Sure 81; Sure 84; Sure 99; Sure 101. Die Belohnungen und Bestrafungen finden sich detailliert in Sure 56 (im Himmel werden alle Wünsche erfüllt – in der Hölle finden sich dagegen die schrecklichsten Qualen wieder). Einzelne Begrifflichkeiten (Jenseits, Hölle,

Führt man sich vor Augen, dass der Dualismus von Himmel und Hölle bereits im alten Persien zu Zeiten des Zoroastrismus (schätzungsweise zwischen 1.800 v. Chr. und 650 v. Chr.) bekannt war⁷, sind die koranischen Aussagen nicht neu. Nach muslimischem Verständnis ist die koranische Botschaft jedoch anders zu begreifen: Der Koran gilt innerislamisch als das verkörperte Wort Gottes – im Unterschied zur Menschwerdung Jesu Christi im Christentum sprechen Religionswissenschaftler in diesem Zusammenhang von einer *Inlibration* (Buchwerdung), die theologisch eine Analogie zur *Inkarnation* darstellt.⁸ Dieses Verständnis des Korans als das direkte und unveränderliche Wort Gottes führt in großen Teilen der muslimischen Welt zu einer engen Textauslegung – und somit in sehr großen Teilen der muslimischen Bevölkerung zum wortwörtlichen Glauben an die in der Überlieferung beschriebenen Ereignisse.⁹ Dies verbindet sich vielfach mit den oben genannten volkstümlichen Überlieferungen. Während Teile der muslimischen Bevölkerung sich an die Überlieferung halten und daraus Verhaltensweisen, beispielsweise zu Bestattungsgebeten ableiten, folgen andere Teile der Muslime dem örtlichen, fest verankerten Gewohnheitsrecht, sind aber gleichwohl überzeugt, dies mit Aussprüchen des Propheten legitimieren zu können.

Paradies, Himmel, etc.) listet Hartmut Bobzin im Stellenverzeichnis seiner Koranübersetzung auf, vgl. Bobzin (2010), 801–822. Im weiteren Verlauf wird auf andere Textstellen im Koran eingegangen, die sich detailliert mit der Thematik Tod auseinandersetzen.

7 Vgl. Stausberg (2005), sowie Burchard (1978).

8 Vgl. Neuwirth (2012), 11. Neuwirth beschreibt den Koran an selber Stelle zusammenfassend: „Präziser gesprochen ist der Koran die tonale, akustisch zugängliche Verkörperung des Gotteswortes. [] Im Klang der althehrwürdigen arabischen Kantilene manifestiert sich für den muslimischen Gläubigen seine himmlische Herkunft. Die gesungene Koranrezitation ist wie eine Resonanz der Stimme Gottes. [] Sie verleiht dem Koran einen Sonderstatus, den die Bibel in Judentum und Christentum nicht besitzt. Dieser Qualität muss man sich bewusst sein, wenn man sich als Außenstehender dem ‚Buch‘ des Koran nähert.“

9 Dieser Umstand potenziert sich vor allem an mehreren Textstellen, in denen der Koran ein Überlegenheitsparadigma in Form eines absoluten Wahrheitsanspruches formuliert, beispielsweise Sure 2, Vers 2 und anderen. Als Beispiel solcher Gruppen, die eine strikte und ultrakonservative Auslegung des Koran praktizieren (und fordern), denke man in diesem Zusammenhang beispielsweise an die Gruppe der Salafisten.

2.2 Jenseitsvorstellungen

Die islamischen Jenseitsvorstellungen sind, wie erwähnt, vielschichtig und nicht immer harmonisch. Bei allen Variationen sollte primär ein Bezug auf den Koran und die Überlieferungen zu Muhammad, die *Hadithe*, genommen werden; aufgrund ihrer bedeutenden Rolle ziehen wir jedoch auch Volkstraditionen heran.

2.2.1 Leben mit dem Tod

Gott spricht im Koran an verschiedenen Stellen das Leben der Menschen im Angesicht des Todes an und erläutert den Menschen, wie der Tod dem Menschen auferlegt wurde. Im Koran ist die Rede von der „Heimkehr zum Herrn“ (Sure 6, Vers 164) und von den Verfügungen Gottes gegenüber dem Menschen bezüglich eines Todes, der unausweichlich ist:

„Wir haben euch den Tod bestimmt, und niemand kann uns daran hindern“ (Sure 56, Vers 60–61)

„[...] Der Tod, vor dem ihr flieht, wird euch doch erreichen. Dann werdet ihr zurückgebracht zu dem, der das Geheime und das Offenbare kennt. [...]“ (Sure 62, Vers 8, vgl. auch Sure 4, Vers 78)

Es zeigt sich an dieser Stelle das Bild, dass die Ereignisse in und um das Leben eines Menschen, und vor allem auch der Tod als solches, von Gott vorherbestimmt sind, denn Gott ist sich über alles im Klaren: „[...] Keine Frau wird schwanger und gebärt, ohne dass er es weiß. Und niemandem wird sein Leben verlängert und keinem von seinem Alter etwas weggenommen, ohne dass es in einem Buch stünde. Siehe, das ist für Gott ein Leichtes.“ (Sure 35, Vers 11)

2.2.2 Nach Eintritt des Todes

„Was geschieht mit dem Menschen, der gestorben ist? ... Wesentliche Motive sind zumindest andeutungsweise im Koran vorgegeben; diese Themen erfuhren dann eine Ausdeutung in der Tradition.“¹⁰

10 Schwikart (2007), 80.

Sobald ein Mensch stirbt, erscheint der „Todesengel“ *Izrail* (dt. trans. *Izrā'il*, z. T. übertragen als Azrael) und trennt die Seele der verstorbenen Person von ihrem Körper.¹¹ Die Seele kommt zu einer Art vorläufigem Gericht in den Himmel, dessen Ausgang einen Einblick in das weitere Prozedere gibt.¹² Anschließend (jedoch noch vor dem Begräbnis des Leichnams) wird die Seele wieder in den Leichnam gebracht, der danach begraben wird.¹³ Auf die Bestattung folgt ein zweites vorläufiges Gericht, jedoch findet es im Grab statt und wird von den zwei „Peinigungs-Engeln“ *Munkar* und *Nakir* (die im Koran nicht erwähnt werden¹⁴) anhand von vier Fragen geleitet, die der verstorbenen Person gestellt werden, um zu klären, ob die verstorbene Person *wirklich* Muslim war:

- Wer ist dein Gott? (worauf „Gott“ bzw. Allah geantwortet werden muss¹⁵)
- Wer ist dein Prophet? (worauf „Muhammad“ geantwortet werden muss¹⁶)
- Was ist deine Religion? (worauf „Islam“ geantwortet werden muss¹⁷)
- Wohin richtest du dich beim Gebet? bzw. Was ist deine Gebetsrichtung? (worauf „Mekka“ geantwortet werden muss¹⁸)

Werden die Antworten richtig beantwortet, geht es mit den *Büchern* des Toten weiter, wird eine Frage falsch beantwortet, beginnen die beiden Engel *Munkar* und *Nakir* die verstorbene Person bereits im Grab zu demütigen und ihr Schmerzen in Gesicht und Rücken zuzufügen.¹⁹

11 Izrail ist im Koran ausdrücklich als „Todesengel“ erwähnt, s. Sure 32, Vers 11, dort ist die Rede vom *mālik al-maut* (arab. مَالِكِ الْمَوْتِ, dt. „Engel des Todes“).

12 Der Todesengel Izrail mahnt die verstorbene Person, sich darüber klar zu werden, was für ein Leben man gelebt hat (ob gottesfürchtig oder frevelhaft), sodass sich die Seele auf das Paradies bzw. die Hölle einstellen kann.

13 Es ist islamische Tradition, das Grab eigenhändig zuzuschaufeln – diese Aufgabe wird von den Trauergästen der Begräbniszereemonie übernommen (im Film zu sehen).

14 Munkar bedeutet „das Verwerfliche/Leugnende“, während Nakir „das Schlechte/Negative“ bedeutet.

15 Vgl. Koran 59, Verse 22–24; sowie Sure 112, Verse 1–4; u. v. m.

16 Vgl. Koran 48, Vers 29; u. v. m.

17 Vgl. Sure 3, Vers 85; u. v. m.

18 Vgl. Sure 2, Vers 144; u. v. m.

19 Vgl. Koran Sure 47, Vers 27 und Sure 8, Vers 50. Schwikart stellt das gesamte Prozedere allgemeinverständlich und detailliert dar, s. daher Schwikart (2007), 80 ff, sowie außerdem Hübsch (2003).

2.2.3 Das Jüngste Gericht

Wann genau das Jüngste Gericht eintrifft, ist nirgends erwähnt, jedoch wird der Eintritt durch Katastrophen ungeheuren Ausmaßes eingeleitet.²⁰ Gott wird der „Herrscher am Tage des Gerichts“ (Sure 1, Vers 4) sein und die Engel, den Propheten Muhammad, sowie die restlichen Geschöpfe zum Leben erwecken und anhand von Beweisführungen entscheiden, was mit den Menschen passiert: „An jenem Tag wird dem Menschen kundgetan, was er schon zuvor und was er zu spät getan. Doch der Mensch ist gegen sich selber Augenzeuge, brächte er auch seine Entschuldigungen vor.“ (Sure 75, Verse 13–15)

Eine solche Beweisführung funktioniert mittels der *Bücher* eines jeden Menschen, in denen alles über ihr Leben (d. h. ihre Wohltaten und Sünden) notiert ist. Diese Bücher werden im Koran mehrfach erwähnt:²¹

- „Siehe, wir erwecken die Toten wieder zum Leben und schreiben auf, was sie früher taten und was sie hinterließen. Und alles haben wir genau erfasst in einem klaren Hauptbuch.“ (Sure 36, Vers 12)
- „Die Erde wird erglänzen im Lichte ihres Herrn, das Buch wird vorgelegt, die Zeugen und Propheten werden beigebracht, und zwischen ihnen wird entschieden nach der Wahrheit, und ihnen wird kein Unrecht angetan.“ (Sure 39, Vers 69)
- „Ein Buch, mit Sorgfalt geschrieben“ (Sure 83, Vers 9 sowie 20)
- „Das Buch wird vorgelegt, und du wirst sehen, wie die Missetäter in Sorge um das sind, was darin steht, und sprechen: ‚O wehe uns! Was ist mit diesem Buch? Es lässt nichts Kleines und nichts Großes aus, sondern hat alles aufgezeichnet!‘ Sie werden darin all das verzeichnet finden, was sie taten, und keinem fügt dein Herr Unrecht zu.“ (Sure 18, Vers 49)

3. Trauerrituale und Trauervorschriften

Im Koran und den überlieferten Sprüchen aus Muhammads Leben (den Hadithen) findet sich lediglich ein Grundgerüst wieder, das ansatzweise Aufschluss darüber gibt, wie Rituale und Vorschriften umgesetzt werden müssen.

20 Die Berge werden „vergehen“ (Sure 18, Vers 47), die Stunde wird eintreffen und der Himmel wird sich spalten (Sure 69, Vers 14–15), es wird in die Posaune gestoßen (Sure 27, Vers 87), etc.

21 Eine Vorstellung wie diese war bereits in zoroastrischer Zeit verbreitet.

Die nachfolgende Darstellung versucht die überwiegend anerkannten Bräuche, d. h. den Usus der muslimischen Bevölkerung wiederzugeben.

3.1 Vor dem Eintritt des Todes (z. B. im Krankenhaus)

Es hat sich durchgesetzt, dass im Fall des absehbar nahenden Todes zunächst einmal das nähere Umfeld der Person umgehend informiert wird, damit sich alle Bekannten, Freunde und Verwandten auf die traurige Nachricht einstellen können und die letzten Gelegenheiten nutzen können, sich mit der sterbenden Person zu treffen bzw. Kontakt aufzunehmen. Es ist nicht unüblich, auch diejenigen zu informieren, mit denen sich die sterbende Person nicht gut verstanden hat oder gar „verfeindet“ war. Es geht dann darum, die letzten Meinungsverschiedenheiten oder auch Streitigkeiten aus dem Weg räumen zu können.²² Während die Person im Krankenhaus liegt und sich ihr Gesundheitszustand verschlechtert, werden für sie bei Besuchen stets Suren aus dem Koran rezitiert, die sich unter anderem auch mit dem Tod und dem Jenseits befassen (z. B. die Sure 36: *Yasin*). Die Angehörigen beten in dieser Zeit im Idealfall auch zuhause für die sterbende Person. Sobald offensichtlich wird, dass der Tod kurz bevorsteht, spricht man dem oder der Sterbenden beruhigende Worte zu und die Angehörigen sprechen mit ihr (bzw. für sie) das Glaubensbekenntnis (die *Schahada*²³), sofern sie dazu nicht in der Lage ist oder daran erinnert werden muss. Es darf weiterhin aus dem Koran gelesen werden. Kurz vor dem Tod sollten die Angehörigen die Person auch auf ihre rechte Körperseite legen und das Gesicht Richtung Mekka schauen lassen (falls möglich) und gegebenenfalls ein Gebet mit ihr sprechen. Ist die Person gestorben, so sollte die Rezitation aus dem Koran eingestellt werden, da die verstorbene Person diese nicht mehr hören kann. Verstirbt eine Person unerwartet, beispielsweise ein Familienmitglied oder

22 Es existieren verschiedene Hadithe bezüglich Verpflichtungen, an einem Begräbniszereemoniell und den Krankenbesuchen usw. teilzunehmen; als Beispiele seien genannt: Sahih al-Buchāri, Kap. XXIII, Nummern 1–3, sowie 7–9, etc.; auf Deutsch zu finden bei Dieter Ferchl (1991), 172–188.

23 Das Glaubensbekenntnis ist eine der Fünf Säulen des Islam und lautet (zweiteilig) 1. *Lā ilāha illā ʾllāh* (dt. „Es gibt keine Gottheit außer Gott“; vgl. Sure 37, Vers 35; sowie Sure 47, Vers 19) und 2. *Muḥammadun rasūlu ʾllāh* (dt. „Muhammad ist der Gesandte Gottes“; vgl. Sure 48, Vers 29; Sure 3, Vers 144; Sure 33, Vers 40; sowie Sure 63, Vers 1).

die Nachbarin/der Nachbar, fangen die Vorbereitungen einer islamischen Bestattung sofort an.

3.2 Rituale direkt nach dem Eintritt des Todes

Es liegt jetzt an den Hinterbliebenen, die Bestattungsrituale an den Verstorbenen durchzuführen. Dazu zählen die sogenannte Totenwaschung²⁴, das anschließende Totengebet und die Beisetzung. Sinn und Zweck der Totenwaschung ist es, die verstorbene Person in den Zustand der rituellen Reinheit zu bringen, wie sie vor dem täglichen, obligatorischen Gebet ebenfalls herzustellen ist. Die verstorbene Person hat dabei eine besondere Würde, sodass Männer in der Regel von Männern und Frauen von Frauen gewaschen werden (in der Regel die Kinder oder Enkel oder sehr gute Freunde bzw. Vertraute – wobei sich Ehegatten gegenseitig waschen dürfen).

Diese Totenwäscher bereiten den Leichnam vor, indem sie ihm Schmuck und ähnliches abnehmen. In der Absicht, nun die Totenwaschung durchzuführen, beginnt der oder die Totenwäscher(in) dann mit der „*Basmala*“, einer Invokationsformel, die vor den Handlungen aufgesagt wird.²⁵ Während der nachfolgenden Waschung wird wiederholt das Bittgebet *Gufranaka ya Rahman* (auf Deutsch in etwa „Barmherziger, wir ersuchen deine Vergebung“) gesprochen und der Körper (auch die Genitalien) nicht nur symbolisch, sondern soweit möglich und sinnvoll mit einem Tuch oder Ähnlichem von allen Unreinheiten gereinigt.

Ab diesem Zeitpunkt geht es mit dem Ablauf weiter, wie er auch bei den zeremoniellen Waschungen eines Gebets durchgeführt wird, ohne jedoch, wie sonst beim Gebet üblich, Wasser in den Mund und in die Nase zu geben:

1. Das Gesicht, die Innenseiten der Lippen, die Nasenlöcher und die Ohren werden gewaschen, sowie die Zähne gereinigt (kurz mit den Händen).
2. Die Hände und Arme werden gereinigt, über den Kopf mit der nassen Hand (oder mit einem nassen Tuch) gefahren und unmittelbar danach die Füße gewaschen.

24 Einen Leichnam (nach festgelegten Regeln) zu waschen, um ihn rituell zu reinigen, ist unmittelbar auf einige Äußerungen des Propheten Muhammad zurückzuführen, vgl. Sahih al-Buchārī, Kap. XXIII, Nummer 9; auf Deutsch zu finden bei Dieter Ferchl (1991), 174–176.

25 Sie lautet *bismi ʾllāhi ʾr-raḥmāni ʾr-raḥīmi*, dt. „Im Namen Gottes, des Erbarmers, des Barmherzigen“, s. Bobzin (2010), 613.

Nach diesem Teil der Gebetswaschung wird über den Toten lauwarmes Wasser gegossen. Mancherorts wird der Leichnam dabei zuerst auf die linke Körperhälfte gelegt, während die rechte Seite des Körpers gewaschen wird und anschließend wird der Leichnam auf die rechte Körperhälfte gedreht, während die linke Seite des Körpers gewaschen wird. Nach dem Waschen wird er mit einem Tuch abgetrocknet. Die Haare werden nicht gekämmt oder geschnitten, der Bart (falls vorhanden) nicht gestutzt. Die Fingernägel werden nicht geschnitten und auch andere Körperhaare in Achselhöhlen usw. üblicherweise nicht rasiert.²⁶ Die Totenwaschung ist damit durchgeführt und die Person wird meist einparfümiert und in ein Leichentuch eingekleidet.²⁷ Als nächstes folgt das sogenannte Totengebet. Die verstorbene Person wird in der Regel zum Hof einer Moschee gebracht und dort auf eine Bahre gelegt (ein längerer Transport erfolgt in einem Sarg aus Vollholz, wobei dieser auch bei physischer Versehrtheit des Leichnams verwendet wird). Die Bahre steht seitlich zur Gebetsrichtung und das Gesicht des Verstorbenen wird nach rechts Richtung Mekka ausgerichtet, sofern dies medizinisch möglich ist. Die Gemeinde betet daraufhin das Totengebet²⁸, wobei sich der Imam vor die Bahre stellt (die Gemeinde hinter ihm) und das Gebet leitet²⁹.

Sinn und Zweck des Totengebets ist es, mit der Gemeinde und dem Imam zusammen *für* die verstorbene Person zu beten.

An dieser Stelle hat es sich eingebürgert, dass der Imam die Gemeinde direkt anspricht und sie danach fragt, ob sie der verstorbenen Person ver-

26 Die ausbleibenden Veränderungen des Leichnams (Rasur, Fingernägel schneiden, etc.) gründen unmittelbar auf einer koranischen Aussage Gottes (Sure 7, Vers 29): „[...] So wie er euch ein erstes Mal erschuf, so kehrt ihr zurück.“

27 Es hat sich mittlerweile eingebürgert, dass Absolventen der Haddsch, der muslimischen Pilgerfahrt nach Mekka und Medina, sich für ihre Beerdigung vorrätig weiße, ungesäumte (meist Leinen-)Tücher mitnehmen bzw. einen Überschuss erwerben, um mit der (tatsächlich getragenen) Haddsch-Kleidung als „Haddsch“ (Absolvent der Haddsch) begraben zu werden.

28 Bei der Durchführung des Totengebets sind unterschiedliche Handhabungen in der islamischen Rechtsauffassung zu finden: konservative Strömungen untersagen Frauen beispielsweise bei dem Totengebet mit den Männern zusammen zu beten, während in liberaleren Strömungen Frauen mitbeten dürfen (aber vereinzelt hinten stehen müssen).

29 Anders als bei den obligatorischen täglichen Gebeten wird beim Totengebet keine Niederwerfung vollzogen, außerdem muss ein Totengebet stattfinden, vgl. Sahih al-Buchari, Kap. XXIII, Nummer 57 und dem Leichnam seine Ehre erwiesen werden, vgl. Sahih al-Buchari, Kap. XXIII, Nummer 59; auf Deutsch zu finden bei Dieter Ferchl (1991), 176–178.

bliebene Schulden (gegenüber beispielsweise einem Gemeindemitglied, das zur Begräbniszeremonie erschienen ist) „erlässt“. Diese Frage bezieht sich allerdings nicht nur auf das Materielle, sondern auch auf das Spirituelle, konkreter gesagt darauf, dass man der verstorbenen Person nichts „hinterherträgt“ und somit versucht, mit ihr Frieden zu finden, anstatt ungeklärte Konflikte zuletzt „im Raum“ stehen zu lassen.

Sind Angehörige der verstorbenen Person im Ausland, oder muss der Leichnam selbst in ein anderes Land überführt werden, kann mit dem eigentlichen Begräbnis gewartet werden (nicht jedoch mit dem Totengebet, wobei auch hier unterschiedliche Praktiken zu vollziehen sind). Die bei dem Totengebet gesprochenen Gebete sind meist dieselben, wie die bei Friedhofsbesuchen und auch unmittelbar nach der Beerdigung gesprochenen (siehe unten).

3.3 Die Beerdigung

Im Anschluss an das Totengebet wird der Leichnam zügig bestattet³⁰. Dazu wird der Tote mit der Bahre auf den Schultern der (Sarg-)Träger zum Friedhof gebracht und dort von den Schultern in das Grab heruntergelassen.

Auf dem Weg ist es üblich, dass alle Anwesenden sich beim Tragen abwechseln. Durch diese Hilfe wird der Tote von den Trauernden noch einmal geehrt. Es ist sogar üblich, dass zufällig vorbeikommende Passanten beim Tragen helfen. Im Grab stehen (meist zwei oder drei) der männlichen Angehörigen in der ausgehobenen Mulde und nehmen den Leichnam von den Trägern entgegen. Sie legen ihn auf die Seite in Richtung Mekka. Damit der Körper nicht zurückrollt, wird er mit Holzstangen auf der Seite gehalten.

30 Für viele in Deutschland (oder anderen „Diaspora“-Ländern) lebende Muslime sind die islamischen Vorschriften nur bedingt problemlos umsetzbar. Beispielsweise verlangt die islamische Tradition, die verstorbenen Personen (falls es keine triftigen Gründe gibt, wie beispielsweise auf die Anreise von Verwandten aus dem Ausland warten zu müssen) zügig zu bestatten (in der Regel bereits am selben oder nächsten Tag), was sich in Deutschland jedoch nicht einfach gestaltet. Die Friedhofssatzung der Landeshauptstadt Saarbrücken regelt beispielsweise die zeitlichen Details: „Leichen dürfen frühestens 48 Stunden und müssen spätestens sieben Tage nach Eintritt des Todes bestattet werden“, Friedhofssatzung Saarbrücken, Fassung 2011, § 9, Abs. (3).

Danach schütten die Anwesenden die Öffnung (häufig von Hand!) mit Erde vollständig zu.³¹

Nach der Bestattung wird, in der Regel mit einem Imam zusammen, noch einmal für die verstorbene Person gebetet und aus dem Koran rezitiert – zumeist die Sure Yasin.³² Die Gebete sind variabel, jedoch ist es üblich, Gott mit dem Gebet *Subhanak* zu preisen und seiner (auch für die verstorbene Person) zu gedenken: „Ehre sei dir, o Gott! und dein ist das Lob und gesegnet dein Name! und erhaben deine Herrschaft (und hoch ist dein Ruhm) und es gibt keinen Gott neben dir.“³³

Viele Besucher rezitieren anstelle eines Gebets zumeist auch die Sure 1, al-Fatiha, die Gott preist: „Im Namen Gottes, des Erbarmer, des Barmherzigen. Lobpreis sei Gott, dem Herrn der Weltbewohner, dem Erbarmer, dem Barmherzigen, dem Herrscher des Gerichtstags! Dir dienen wir, dich rufen wir um Hilfe an. Leite uns den rechten Weg, den Weg derer, denen du gnädig bist, nicht derer, über die gezürnt wird, noch derer, welche irregehn!“ (Sure 1, Verse 1–7)

3.4 Nach der Bestattung/Trauerzeit

Muslimische Familien und ihr Freundeskreis zeigen einen großen Zusammenhalt in der Trauerzeit nach dem Verlust einer geliebten Person. Der Prophet Muhammad hat sich mehrfach zur Trauerzeit geäußert und klargemacht,

-
- 31 Es gilt an dieser Stelle noch ein weiteres Merkmal zu islamischen Bestattungen im Kontrast zu deutschen Regeln zu nennen: Während in Ländern mit muslimischer Mehrheit die Grabbtiefe schätzungsweise 0,90–1,20 m beträgt, gelten in Deutschland vielerorts Regeln, die eine größere Tiefe vorsehen. Dadurch wird die Arbeit derer, die im Grab den Leichnam entgegennehmen und ausrichten, oft erschwert. In Saarbrücken sieht die Friedhofssatzung z. B. eine Mindesttiefe des Grabes von 1,60 m vor (bei einer Bestattung mit einem Vollholzsarg), Friedhofssatzung Saarbrücken, Fassung 2011, § 10, Abs. (2), sowie § 11 Abs. (2). Entsprechende Regeln gelten auch für das Verschließen des Grabes, das islamisch betrachtet eigenhändig geschehen soll – dies ist in der Saarbrücker Friedhofssatzung wiederum ausdrücklich für Muslime erlaubt, Friedhofssatzung Saarbrücken, Fassung 2011, § 11, Abs. (1).
- 32 Die Sure 36 ist vielen Muslimen vertraut, da sie, wie erwähnt, bei Beerdigungen rezitiert wird. Inhaltlich behandelt sie zentrale Themen der Jenseitsthematik: die Barmherzigkeit Gottes, die Auferstehung und das Verweilen im Jenseits, das Gerichtet-Werden auf dem Weg ins Jenseits und die Aussendung Muhammads. Muhammad soll die Sure als das „Herz“ des Korans bezeichnet haben.
- 33 Der Abschnitt in Klammern wird ausschließlich bei Beerdigungszeremonien gebetet.

dass den Hinterbliebenen ein angemessener Raum zur Trauerbewältigung eingeräumt werden sollte, wobei „angemessen“ auf bestimmte Personengruppen bezogen unterschiedlich verstanden werden kann. Es existieren beispielsweise Äußerungen Muhammads, in denen er erläutert haben soll, dass eine Frau vier Monate und zehn Tage, also schätzungsweise 130 Tage, aber nicht länger, intensiv um ihren Mann trauern sollte³⁴, während andere Personen, die nicht der Ehemann sind, nicht länger als drei Tage zu betrauern seien.³⁵ In den islamisch-geprägten Ländern ist es jedoch Brauch, auch in den folgenden Wochen dem „Trauerhaus“ (d. h. denen im Haus, in dem sich der Verlust ereignet hat) Trauerbesuche abzustatten, wobei beispielsweise oftmals Lebensmittel mitgebracht werden, um den Hinterbliebenen in ihrer Trauerphase die Arbeit abzunehmen. Es hat sich vielerorts ebenfalls durchgesetzt, für die verstorbenen Personen an bestimmten Tagen (z. B. Jahrestagen des Todes) Koranrezitationen in einer größeren Gruppe durchzuführen, bei denen in der Regel Hinterbliebene abwechselnd aus dem Koran rezitieren und der verstorbenen Person ihre Ehre erweisen³⁶, auch Besuche im „Trauerhaus“ an diesen bestimmten Tagen sind nicht unüblich und werden durchgeführt. Der angesprochen große Zusammenhalt zeigt sich darüber hinaus auch an Feiertagen, die auf den ersten Blick nichts mit dem Tod zu tun haben: Es ist vielerorts auch Usus geworden nach Feiertagsgebeten (z. B. anlässlich des Festes des Fastenbrechens, türk. Ramazan Bayramı bzw. Şeker Bayramı) gemeinsam, d. h. als große Gruppe von zum Teil auch mehr als hundert Personen, zum Friedhof zu gehen und der Verstorbenen mit Gebeten zu gedenken.

3.5 Die Grabstätte

In den islamisch-geprägten Ländern (zu nennen sind beispielsweise die Türkei und die nordafrikanischen Länder Libyen, Ägypten, Marocco, Tunesien etc.) sind ganz unterschiedliche Verfahrensweisen bezüglich eines Grabsteins und

34 Vgl. Sahih al-Buchāri, Kap. XXIII, Nummer 31, auf Deutsch zu finden bei Ferchl (1991), 174–175.

35 Vgl. ebd.

36 Es ist vielerorts zu beobachten, dass in der ersten Woche nach der Bestattung oftmals eine solche Koranlesung stattfindet, zum Beispiel in ländlichen Regionen der Türkei, Algerien, Indonesien etc.

Grabschmucks wiederzufinden, die jedoch in den allermeisten Fällen von Schlichtheit und wenig Extravaganz geprägt sind. Es sind meist schlichte Steine und/oder einfache Holz- oder Betonplatten (oder sonstige einfachste Materialien), auf denen sich in der Regel der Name der verstorbenen Person, verbunden mit dem Geburts- und Todesjahr wiederfinden (eine Zählung anhand des – für den Islam ausschlaggebenden – Mondkalenders ist nicht unüblich). Auch kleine Hadithe, Koranzitate (in der jeweiligen Landessprache oder im arabischen Original), Verzierungen, Ornamente und Koran-Kalligraphien sind keine Seltenheit. Bei Besuchen von Friedhöfen ist es nicht üblich, den Verstorbenen etwas mitzubringen und auf das Grab zu legen, sondern stattdessen für die Verstorbenen zu beten (in der Regel drei mal die Sure 112, *al-Ichlās*, die von der Einheit Gottes, sog. *Tauhid* erzählt, darauf folgend einmal die Sure 1, *al-Fatiha*, die den Koran eröffnet und Gott preist und abschließend Bitt- und/oder Dankgebete für die Verstorbenen).

Die Sure 112, *al-Ichlās*, bezeugt ein „reines Gottesbekenntnis“ (dies ist auch der Name der Sure ins Deutsche übersetzt) und erinnert die Betenden an die erwähnte Einheit Gottes:

Sprich: „Er ist Gott, der Eine, Gott der Beständige, er zeugte nicht und wurde nicht gezeugt, und keiner ist ihm ebenbürtig.“ (Sure 112, Verse 1–4).

Anhang

Arbeitsblätterverzeichnis der DVD

Einheit A: Was macht man vor einem Toten? Die Frage nach den Handlungen am Totenbett und bei Bestattungen

- aM-01-Die-Hand-des-Toten-ist-wie
- aM-02-Herrichten-eines-Totenzimmers
- aM-02b-Herrichten-Totenzimmer-Schuelerergebnisse
- aM-03-Moegliche-Handlungen-am-Totenbett
- aM-04-Gesetzliche-Vorgaben
- aM-05-Hinweise-fuer-Bestatter
- aM-06-Das-kirchliche-Ritual-der-Aussegnung
- aM-07-Besondere-Braeuche-Aberglauben
- aM-08-Arbeitsauftrag-fuer-die-Stammgruppe
- aM-09-Steckbriefe-Sonja-Liya-Semih
- aM-10-Elemente-zur-Beobachtung-zum-Ausschneiden
- aM-11-Ablauf-einer-juedischen-Bestattung
- aM-12-Ablauf-einer-muslimischen-Bestattung
- aM-13-Ablauf-einer-christlichen-Bestattung
- aM-14-Interview-mit-Rabbiner-Schell
- aM-15-Interview-mit-Hafis-Yanik
- aM-16-Interview-mit-Pastor-Lange-Kabitz
- aM-17-Beobachtung-Bedeutung-juedische-Bestattung
- aM-18-Beobachtung-Bedeutung-muslimische-Bestattung
- aM-19-Beobachtung-Bedeutung-christliche-Bestattung
- aM-20-a-c-Erwartungshorizont-Expertengr-M17-M18-M19
- aM-21-Folienvorlage-Glockenlaeuten
- aM-22-a-f-Elemente-der-Bestattungen-als-Denkanstoss

aM-23-Sprechblase-weiternachdenken
aM-24-Der-Tod-ist-wie--aber-wenn
aM-25-Bild-zu-der-Tod-ist-wie
aM-26-Text-der-musl-Bestattung-als-Denkanstoss
aM-27-Text-der-christl-Bestattung-als-Denkanstoss
aM-28-Text-der-jued-Bestattung-als-Denkanstoss
aM-29-Ueberblickstabelle-Symbole-und-Denkanstoesse

Einheit B: Wer oder was hilft mir im Ernstfall? Die Frage nach der Trauer und der Trauerbegleitung

bM-01-Aeusserungen-der-Jugendlichen-ueber-Trauer
bM-02-Aeusserungen-zu-Trauerriten-in-den-Religionen
bM-03-Fallbeispiel-zur-Trauerarbeit
bM-04-Abschied-gestalten
bM-05-Erfahrungen-des-Abschieds-bei-Beerdigungen
bM-06-Abschiedsrituale-in-den-Religionen
bM-07-Gestaltung-einer-Trauerfeier
bM-08-Veraenderungen-in-der-Bestattungskultur
bM-09a-Zur-Frage-des-Begraebnisses-in-Deutschland
bM-09b-Friedhofsordnung
bM-10-Rituale-der-Trauerbegleitung
bM-11-Aufgabenkarten-fuer-Kleingruppen
bM-12-Vorlage-Kondolenzkarte
bM-13-Vorstellungen-der-Jugendlichen-zum-Jenseits
bM-14-Leben-angesichts-des-Todes

Einheit C: Warum lässt Gott das zu? Die Frage nach der Theodizee im Rahmen von Tod, Trauer, Verlust

cM-01-Warum-Foto
cM-02-Warum-Fragen-Jugendliche
cM-03-a-Warum-Sam
cM-03-b-Warum-Sam-Tabelle
cM-04-Antwortversuch-Pastor
cM-05-Antwortversuch-Rabbi

cM-06-Antwortversuch-Hafis

cM-07-Fallbeispiel

Einheit D: Was kommt danach? Die Frage nach dem Jenseits im Rahmen der Bestattungsrituale

dM-01-Liya-erzaehlt

dM-02-El-male-rachamim

dM-03-Texttheater

dM-04-Gebet-Pastor

dM-05-Sure-Yasin

Einheit E: Kurzeinheit: Zwei Stunden mit dem Film

eM-01-Ablauf-einer-christlichen-Beerdigung

eM-02-Ablauf-einer-juedischen-Beerdigung

eM-03-Ablauf-einer-muslimischen-Beerdigung

eM-04-Elemente-zur-Beobachtung

eM-05-Ergebnistabelle-der-Beobachtungen

eM-06-Erwartungshorizont-Ergebnistabelle

Literatur

Die verwendeten Abkürzungen wurden entnommen aus: Schwertner, Siegfried M. (1992), Internationales Abkürzungsverzeichnis für Theologie und Grenzgebiete, Berlin

- Albrecht, Christian (2006), *Kasualtheorie. Geschichte, Bedeutung und Gestaltung kirchlicher Amtshandlungen* (PThGG Bd. 2), Tübingen
- Allert-Wybranietz, Kristiane (1984), Wenn's doch nur so einfach wär. Verschenkttexte, Fellbach
 Amt der VELKD (ohne Jahr), „Aussegnung mit Ablauf“, unter <http://www.velkd.de/746.php>
 (letzter Abruf: 22.10.14)
- Antes, Peter (2008), „Warum gerade ich?“ Leid als Herausforderung für das monotheistische Gottesbild, in: Andreas Renz/Hansjörg Schmid/Jutta Sperber et al. (Hg.), *Prüfung oder Preis der Freiheit? Leid und Leidbewältigung in Christentum und Islam*, Regensburg, 21–30
- Antes, Peter (2012), Der Tod als Durchgang zum ewigen Leben in der Nachfolge Jesu Christi. Sterben, Tod und Trauer im Christentum, in: Birgit Heller (Hg.), *Wie Religionen mit dem Tod umgehen. Grundlagen für die interkulturelle Sterbebegleitung*, Freiburg i. Br., 115–138
- Bauer, Jutta (2001), *Opas Engel*, Hamburg
- Bieritz, Karl-Heinrich (2008), Bestattungsrituale im Wandel. Tendenzen in neueren Bestattungsagenden, in: Thomas Klie (Hg.), *Performanzen des Todes. Neue Bestattungskultur und kirchliche Wahrnehmung*, Stuttgart, 121–157
- Bobzin, Hartmut (2010), *Der Koran, Neue orientalische Bibliothek*, München
- Brentjes, Burchard (1978), *Das alte Persien. Die Iranische Welt vor Mohammed*, Wien
- Brockelmann, Carl et al. (1935), *Die Transliteration der arabischen Schrift in ihrer Anwendung auf die Hauptliteratursprachen der islamischen Welt. Denkschrift, dem 19. internationalen Orientalistenkongreß in Rom, Leipzig*, unter: <http://www.aai.uni-hamburg.de/voror/Material/dmg.pdf>, (letzter Abruf: 17.09.2014)
- Daiber, Karl-Fritz (1998), „Bestattung V. Christentum. 2. Liturgisch-praktisch“, *RGG⁴ Bd. 1*, 1368–1370
- Dirschauer, Klaus (2011), *Islamische Bestattung. Salat al-Janazah – das Passageritual, Friedhofskultur 7/2011*, 17–20
- Dirschauer, Klaus (2012), Die islamische Bestattung und die Bräuche seiner Trauer, in: Klaus Dirschauer (Hg.), *Mit Worten begraben. Traueransprachen entwerfen und gestalten*, Bremen, 101–112
- Döpp, Hans-Martin (2000), Trauerriten, in: Julius Hans Schoeps (Hg.), *Neues Lexikon des Judentums, Gütersloh*, 815 f.
- Dressler, Bernhard (2015 im Erscheinen), „Performativer Religionsunterricht“, *WiReLex* (letzter Abruf der unveröffentl. Vorabversion: 11.10.2014)
- Eisingerich, Astrid (2003), Der Tod als Rückkehr zu Gott, der Quelle allen Lebens. Sterben, Tod und Trauer im Islam, in: Birgit Heller (Hg.), *Aller Einkehr ist der Tod. Interreligiöse Zugänge zu Sterben, Tod und Trauer*, Freiburg i. Br., 118–144
- Eisingerich, Astrid (2012), Der Tod als Rückkehr zu Gott, der Quelle des Lebens, in: Birgit Heller (Hg.), *Wie Religionen mit dem Tod umgehen. Grundlagen für die interkulturelle Sterbebegleitung*, Freiburg i. Br., 139–166
- Erikson, Erik H. (1974²), *Identität und Lebenszyklus. Drei Aufsätze*, Frankfurt a. M.
- Fechtner, Kristian (2011²), *Kirche von Fall zu Fall. Kasualien wahrnehmen und gestalten*, Gütersloh

- Ferchl, Dieter (1991, Hg.), *Sahih al-Buhari. Nachrichten von Taten und Aussprüchen des Propheten Muhammad*, Stuttgart
- Ganzfried, Schelomo/Bamberger, Selig (2001), *Qiṣṣūr šulḥān ʿarūḳ. Kizzur schulchan aruch*, Bd. 2, Basel
- Geiger, Paul (1932/33), „Leiche“, in: Hanns Bächtold-Stäubli (Hg.), *Handwörterbuch des deutschen Aberglaubens*. Bd. 5 (Handwörterbücher zur deutschen Volkskunde. Abteilung I. Aberglaube), Berlin, 1024–1060
- Geiger, Paul (1936/37), „Tod“, in: Hanns Bächtold-Stäubli (Hg.), *Handwörterbuch des deutschen Aberglaubens*. Bd. 8 (Handwörterbücher zur deutschen Volkskunde. Abteilung I. Aberglaube), Berlin, 970–985
- Gerlitz, Peter (2002), „Trauer I. Religionsgeschichtlich“, *TRE* Bd. 34, 4–8
- Gillman, Neil (2000), *Death and Afterlife. Judaic Doctrines of*, in: *The Encyclopaedia of Judaism* Bd. 1, Leiden, 196–212
- Görgün, Tahsin (2008), *Leid als Teil der Welt und des Lebens. Gibt es ein Theodizee-Problem aus islamischer Perspektive?*, in: Andreas Renz/Hansjörg Schmid/Jutta Sperber et al. (Hg.), *Prüfung oder Preis der Freiheit? Leid und Leidbewältigung in Christentum und Islam*, Regensburg, 31–48
- Grethlein, Christian (2006), „Befähigung zum Christsein – ein lernortübergreifendes religionspädagogisches Ziel“, *Theo-Web* 2/2006, 2–18
- Grethlein, Christian (2007), *Grundinformation Kasualien. Kommunikation des Evangeliums an Übergängen des Lebens*, Göttingen
- Gruber, Mayer Irwin (1972), *Mourning*, *EJ* 12, 485–487
- Günther, Matthias (2013), *Der Tod ist eine Tür. Seelsorge mit trauernden jungen Menschen*, Göttingen
- Hay, David/Hammond, John et al. (1990), *New Methods in RE Teaching. An experiential approach*, Essex
- Heilman, Samuel C. (2001), *When a Jew Dies. The Ethnography of a Bereaved Son*, Berkeley
- Heller, Birgit (2005), „Trauerbräuche. Religionswissenschaftlich“, *RGG⁴* Bd. 8, 557–559
- Heller, Birgit (2012), *Das Leben festhalten mit offenen Armen. Sterben, Tod und Trauer im Judentum*, in: Birgit Heller (Hg.), *Wie Religionen mit dem Tod umgehen. Grundlagen für die interkulturelle Sterbebegleitung*, Freiburg i. Br., 87–114
- Herrmann, Nina (1990²), *Mit Trauernden reden*, Zürich
- Hodžić, Dževad (2008), *Muslimische Auffassungen der Geschichte des Islam und die Erfahrung des Leids*, in: Andreas Renz/Hansjörg Schmid/Jutta Sperber et al. (Hg.), *Prüfung oder Preis der Freiheit? Leid und Leidbewältigung in Christentum und Islam*, Regensburg, 112–118
- Hübsch, Hadayatullah (2003), *Paradies und Hölle. Jenseitsvorstellungen im Islam*, Düsseldorf
- Inam, Hüseyin (2008), *Reflexionen des Leids bei den Muslimen. Zwischen Alltagserfahrung und Theologie*, in: Andreas Renz/Hansjörg Schmid/Jutta Sperber et al. (Hg.), *Prüfung oder Preis der Freiheit? Leid und Leidbewältigung in Christentum und Islam*, Regensburg, 87–98
- Jacoby, Arnold (1930/31), „Grab“, in: Hanns Bächtold-Stäubli (Hg.), *Handwörterbuch des deutschen Aberglaubens*. Bd. 3 (Handwörterbücher zur deutschen Volkskunde. Abteilung I. Aberglaube), Berlin, 1076–1082
- Janowski, Bernd (2001), „Jenseitsvorstellungen. Religionsgeschichtlich. Biblisch“, *RGG⁴* Bd. 4, 406 f.
- Jordahn, Otfried (2005), „Trauerbräuche V. Praktisch-theologisch“, *RGG⁴* Bd. 8, 562–563
- Joseph, Max (1928), „Friedhof“, *JL* Bd. 2, 814–819

- Joseph, Max (1929), „Leichenbestattung“, JL Bd. 3, 1027–1031
- Joseph, Max (1930), „Trauer“, „Trauergebräuche“, JL Bd. 4,2, 1035–1039
- Jüngel, Eberhard (1971), *Tod*, Stuttgart/Berlin
- Kaléko, Mascha (2013²⁹), *Verse für Zeitgenossen*. Herausgegeben und mit einem Nachwort versehen von G. Zoch-Westphal, Reinbek bei Hamburg
- Kast, Verena (1999²⁰), *Trauern. Phasen und Chancen des psychischen Prozesses*, Stuttgart
- Kennedy, Charles A. (1992), *Cult of the Dead*, in: David Noel Freedman (Hg.), *The Anchor Bible Dictionary* Bd. 2, New York, 105–108
- Kermani, Navid (2005), *Der Schrecken Gottes. Attar, Hiob und die metaphysische Revolte*, München
- Khorchide, Mouhanad (2012), *Islam ist Barmherzigkeit. Grundzüge einer modernen Religion*, Freiburg i. Br.
- Kirchenamt der EKD (2004, Hg.), *Herausforderungen evangelischer Bestattungskultur*. Ein Diskussionspapier, Hannover
- Kirchenkanzlei der UEK (2004, Hg.), *Agende für die Union Evangelischer Kirchen in der EKD*. Bd. 5: Bestattung, Bielefeld
- Kirchenleitung der VELKD (1996, Hg.), *Agende für die Evangelisch-lutherischen Kirchen und Gemeinden*. Bd. 3: Die Amtshandlungen. Teil 5: Die Bestattung, Hannover
- Kirchenleitung der VELKD (1996³, Hg.), *Agende für die Evangelisch-lutherischen Kirchen und Gemeinden*. Bd. 3: Die Amtshandlungen. Teil 4: Dienst am Kranken, Hannover
- Klein, Isaac (1979), *A Guide to Jewish Religious Practice*, New York
- Köpf, Ulrich (1998), „Bestattung. V. Christentum. 1. Kirchengeschichtlich“, RGG⁴ Bd. 1, 1366–1368
- Kübler-Ross, Elisabeth (1969), *Interviews mit Sterbenden*, Stuttgart
- Kushner, Harold (1986), *Wenn guten Menschen Böses widerfährt*, Gütersloh
- Lamm, Maurice (2000), *The Jewish Way in Death and Mourning*, [Rev. ed.], Middle Village/ New York
- Lammer, Kerstin (2004a), *Fortschritte der Trauerforschung. Herausforderungen an die kirchliche Praxis der Trauerbegleitung*, Texte aus der VELDK 125
- Lammer, Kerstin (2004b), *Trauer verstehen. Formen – Erklärungen – Hilfen*, Neukirchen-Vluyn
- Loichinger, Alexander/Kreiner, Armin (2010), *Theodizee in den Weltreligionen*. Ein Studienbuch, Paderborn
- Merkel, Friedemann (1980), „Bestattung IV. Historisch“, TRE Bd. 5, 743–749
- Merkel, Friedemann (1980), „Bestattung V. Praktisch-theologisch“, TRE Bd. 5, 749–757
- Meyer, Karlo (2006), *Lea fragt Kazim nach Gott. Christlich-muslimische Begegnungen in den Klassen 2 bis 6*, (mit Material-CD), Göttingen
- Meyer, Karlo (2008), *Fünf Freunde fragen Ben nach Gott. Begegnungen mit jüdischer Religion in den Klassen 5–7*, Göttingen
- Meyer, Karlo (2012²), *Zeugnisse fremder Religionen im Unterricht*. „Weltreligionen“ im deutschen und englischen Religionsunterricht, Göttingen
- Meyer, Karlo (2014³), *Weltreligionen. Kopiervorlagen für die Sekundarstufe I*, Göttingen
- Meyer-Blanck, Michael (2002²), *Vom Symbol zum Zeichen – Symboldidaktik und Semiotik*, Rheinbach
- Necker, Gerold (2001), „Jenseitsvorstellungen. Religionsgeschichtlich, Nachbiblisches Judentum“, RGG⁴ Bd. 4, 407

- Neuwirth, Angelika (2012), Ist der Koran vom Himmel gefallen, Welt und Umwelt der Bibel 1/2012, 11–17
- Nipkow, Karl Ernst (1997⁵), Erwachsenwerden ohne Gott? Gotteserfahrung im Lebenslauf, Gütersloh
- Platow, Birte/Böcher, F. (2010), Vom Tod reden im Religionsunterricht, Göttingen
- Podella, Thomas (2005), „Trauerbräuche. Altes Testament“. RGG⁴ Bd. 8, 559f.
- Rank, Perry R. (1997, Hg.), Moreh derekh – The Rabbi's Manual. Proceedings of the Committee on Jewish Law and Standards of the Conservative Movement 1927–1970, Jerusalem
- Reinke, Stephan A. (2013), Bestattungsmusik – aktuelle Trends, in: Lutz Friedrichs (Hg.), Bestattung – Anregungen für eine innovative Praxis, Göttingen, 69–76
- Renz, Andreas/Schmid, Hansjörg/Sperber, Jutta et al. (2008, Hg.), Prüfung oder Preis der Freiheit? Leid und Leidbewältigung in Christentum und Islam, Regensburg
- Richards, Kent H. (1992), Death, in: David Noel Freedman (Hg.), The Anchor Bible Dictionary, Bd. 2, New York, 108–110
- Ritter, Werner/Hanisch, Helmut/Nestler, Erich et al. (2006), Leid und Gott. Aus der Perspektive von Kindern und Jugendlichen, Göttingen
- Robinson, George (2000), Essential Judaism. A Complete Guide to Beliefs, Customs, and Rituals, New York
- Rommel, Herbert (2001), Mensch – Leid – Gott. Eine Einführung in die Theodizee-Frage und ihre Didaktik, Paderborn
- Rothkoff, Aaron (1972), „Mourning“, EJ Bd. 12, 487–492
- Scheuer, Joseph (2001⁴), Siddûr Šema' qôlênû. Siddur schma kolenu, Basel
- Schreiner, Stefan (2008), Der Prophet Ayyûb und das Theodizee-Problem im Islam. Eine Erweiterung auf Tahsin Görgün, in: Andreas Renz/Hansjörg Schmid/Jutta Sperber et al. (Hg.), Prüfung oder Preis der Freiheit? Leid und Leidbewältigung in Christentum und Islam, Regensburg, 49–63
- Schweitzer, Friedrich (2005³), Lebensgeschichte und Religion. Religiöse Entwicklung und Erziehung im Kindes- und Jugendalter, Gütersloh
- Schwikart, Georg (2007), Tod und Trauer in den Weltreligionen, Ostfildern
- Simonsohn, Max (1985, c1979), Trauervorschriften und Trauerbräuche, in: Friedrich Thieberger/Else Rabin (1985, Hg.), Jüdisches Fest, jüdischer Brauch, 3. Aufl., Nachdruck der im Jahre 1937 von den nationalsozialistischen Behörden beschlagnahmten und vernichteten Erstaufl. Königstein i. T., 434–446
- Smeding, Ruthmarijke (2005), „Zwischen Tod und Ende der ‚ersten‘ Trauerzeit: die Schleusenzeit *“, in: Ruthmarijke Smeding/Margarete Heitkönig-Wilp (Hg.), Trauer erschließen – eine Tafel der Gezeiten, Wuppertal, 148–149
- Sörries, Reiner (2012), Herzliches Beileid. Eine Kulturgeschichte der Trauer, Darmstadt
- Spiegel, Yorick (1989⁷), Der Prozess des Trauerns. Analyse und Beratung, München
- Stadtrat Saarbrücken (2011, Hg.), Friedhofssatzung der Landeshauptstadt Saarbrücken in der Fassung der 2. Änderungssatzung vom 22.03.2011, unter: <http://www.saarbruecken.de/media/download-5329c06f16009> (letzter Abruf: 09.09.2014)
- Stausberg, Michael (2005), Zarathustra und seine Religion, München
- Triebel, Lothar (2005), „Trauerbräuche. Judentum – Antike“, RGG⁴ Bd. 8, 560–561
- Uçar, Bülent (2008), Zwischen Ergebung und Erduldung. Die muslimische Grundhaltung im Umgang mit Leid, in: Andreas Renz/Hansjörg Schmid/Jutta Sperber et al. (Hg.), Prüfung oder Preis der Freiheit? Leid und Leidbewältigung in Christentum und Islam, Regensburg, 80–84

- Wagner-Rau, Ulrike (2005), „Trauer“, RGG⁴ Bd. 8, 555–557
- Wagner-Rau, Ulrike et al. (2015 im Druck), Zeit mit Toten. Eine Handreichung der Liturgischen Konferenz, Gütersloh
- Weiber, Erhard (2008), Das Geheimnis des Lebens berühren. Spiritualität bei Krankheit, Sterben und Tod. Eine Grammatik für Helfende, Stuttgart
- Wohrab-Sahr, Monika (2007), Das stabile Drittel jenseits der Religiosität. Religionslosigkeit in Deutschland, in: Bertelsmann Stiftung (Hg.), Religionsmonitor 2008, Gütersloh, 95–103
- Yanik, Muhammet (2012), Die Anerkennung des Islam als Religionsgemeinschaft in Deutschland. Die Frage der nicht-staatlichen Körperschaft des öffentlichen Rechts, der aktuelle Status und die möglichen Konsequenzen für islamische Gemeinden bei einer Erteilung, Bremen, unter: <http://elib.suub.uni-bremen.de/edocs/00102947-1.pdf> (letzter Abruf: 09.09.2014)
- Ziener, Jürgen (2000), Seelsorgelehre, Göttingen
- Zunz, Leopold (1997), Die vierundzwanzig Bücher der Heiligen Schrift. [hebräisch-deutsch] = Torä nevi'im ketüvi, Tel-Aviv

Fragen um Tod und Bestattungen werden häufig tabuisiert, in der Schule kommen sie wenig und mancherorts gar nicht vor. Diese Tendenz kann sich angesichts von fremden religiösen Kontexten noch verstärken.

In diesem Band werden exemplarisch-fokussierend Bestattungskulturen in Judentum, Christentum und Islam aufbereitet, wie sie in Deutschland ausgeübt werden. Vier erprobte Unterrichtseinheiten laden ein, genauer hinzuschauen – beim Anderen und bei sich selbst:

Im ersten Unterrichtsvorschlag stehen die konkreten Rituale im Rahmen einer Bestattung und ihre Deutungen im Vordergrund. Im zweiten geht es um das Phänomen der Trauer. Im dritten werden die Fragen der Trauernden nach dem „Warum?“ aufgenommen. Im vierten Unterrichtsvorschlag wird die Frage nach den jeweiligen Jenseitsbildern der Religionen in den Fokus gerückt. Übergreifende Hintergrundinformationen aus Sicht der jeweiligen Religion runden die Darstellung ab.

Zusätzlich ist ein ca. 30-minütiger Film auf einer DVD mit den entsprechenden Arbeitsblättern erhältlich.