

Dear reader,

This is an author-produced version of an article published Friedrich Schweitzer (ed.), *Elementarisierung und Kompetenz*. It agrees with the manuscript submitted by the author for publication but does not include the final publisher's layout or pagination.

Original publication:

Edelbrock, Anke

Jochen Klepper. Ein kirchengeschichtliches Thema in elementarisierender und kompetenzorientierter Perspektive

in: Friedrich Schweitzer (ed.), *Elementarisierung und Kompetenz*. Wie Schülerinnen und Schüler von „gutem Religionsunterricht“ profitieren, pp. 102-113

Göttingen: Vandenhoeck & Ruprecht 2018

<https://doi.org/10.13109/9783666711411.102>

Access to the published version may require subscription.

Published in accordance with the policy of Vandenhoeck & Ruprecht: <https://www.vr-elibrary.de/self-archiving>

Your IxTheo team

Liebe*r Leser*in,

dies ist eine von dem/der Autor*in zur Verfügung gestellte Manuskriptversion eines Aufsatzes, der in Friedrich Schweitzer (Hg.), *Elementarisierung und Kompetenz* erschienen ist. Der Text stimmt mit dem Manuskript überein, das der/die Autor*in zur Veröffentlichung eingereicht hat, enthält jedoch *nicht* das Layout des Verlags oder die endgültige Seitenzählung.

Originalpublikation:

Edelbrock, Anke

Jochen Klepper. Ein kirchengeschichtliches Thema in elementarisierender und kompetenzorientierter Perspektive

in: Friedrich Schweitzer (Hg.), *Elementarisierung und Kompetenz*. Wie Schülerinnen und Schüler von „gutem Religionsunterricht“ profitieren, S. 102-113

Göttingen: Vandenhoeck & Ruprecht 2018

<https://doi.org/10.13109/9783666711411.102>

Die Verlagsversion ist möglicherweise nur gegen Bezahlung zugänglich.

Diese Manuskriptversion wird im Einklang mit der Policy des Verlags Vandenhoeck & Ruprecht publiziert: <https://www.vr-elibrary.de/self-archiving>

Ihr IxTheo-Team

sich jedoch in der Auslegung und Diskussion der geschichtlichen Ereignisse als vielschichtig. Denn: „Der Grund dafür, dass das Evangelium nur in Spannung zu pluralen Geschichten wahrgenommen werden kann, liegt darin, dass das *eine* Evangelium unterschiedliche Interpretation zulässt“⁵.

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

1. Jochen Klepper – ein Leben in verschiedenen Wirklichkeiten

Jochen Klepper lebte von 22.3.1903 bis 11.12.1942. Er hat mit seiner jüdischen Ehefrau, Hanni Klepper geb. Gerstel-Stein, unzählige nationalsozialistische Repressalien ertragen. Als sie im Dezember 1942 für sich selbst und für Hannis jüngster Tochter Reni keinerlei gemeinsame Zukunftschancen mehr sahen, gingen sie in der Nacht vom 10. auf den 11. Dezember 1942 gemeinsam in den Tod.

Kleppers Biographie wirft viele Fragen auf: Warum emigrierte er nicht mit seiner jüdischen Frau und ihren beiden Töchtern? Warum stand er, der Mann einer jüdischen Frau, dem nationalsozialistischen Staat als Soldat zur Verfügung? Wie konnte Klepper, der in seinen gottesdienstlichen Liedern so viel Trost spendet, den Suizid wählen?

Jochen Klepper lebte in einer grausamen Zeit: Sein Alltag war von immer neuen und stärker geißelnden judenfeindlichen Bestimmungen bestimmt. Eine innere Ruhe fand er kaum noch. Nur seine Arbeit an den Kirchenliedern ließ ihn aufatmen. Am 8.10.1938 schrieb er in sein Tagebuch: „Die dritte Nacht ohne Schlafmittel überstanden. Es muß um des ‚Abendliedes‘ im ‚Kyrie‘ willen sein.“⁶

Im September 1938 war die erste Auflage von Kleppers „Kyrie“ erschienen, ein Gedichtband mit 16 Liedern. Wie fast alle seine Lieder beginnt auch das Abendlied mit einem biblischen Wort, hier Ps 4,9. Klepper dichtet: „(1) Ich liege, Herr, in Deiner Hut und schlafe ganz mit Frieden. Dem, der in deinen Armen ruht, ist wahre Ruh beschieden. (2) Du bist allein, Herr, der stets wacht, zu helfen und zu stillen, wenn mich die Schatten finsterner Nacht mit jäher Angst erfüllen. (3) Dein starker Arm ist ausgestreckt, dass Unheil mich verschone und ich, was auch den Schlaf noch schreckt, beschirmt und sicher wohne. [...] (7) Ich achte nicht der künft'gen Angst. Ich harre deiner Treue, der du nicht mehr von mir verlangst, als dass ich stets aufs neue (8) zu kummerlosem, tiefem Schlaf in deine Huld mich bette, vor allem, was mich bitter traf, in deine Liebe rette.“⁷

Klepper lebte in der Wahrheit seines christlichen Glaubens, von dem er zutiefst durchdrungen war. So schrieb er im Mai 1941, als bereits abertausende von Juden in Konzentrationslager inhaftiert worden waren: „Das Herz ist gebrochen, der Wille zermürbt, der Geist gelähmt, aber der Glaube ist gewachsen, so daß alles wieder heilen kann.“⁸ Mit diesem Glauben ging er in den Tod. Sein letzter Tagebucheintrag heißt: „Wir gehen heute Nacht gemeinsam in den Tod. Über uns steht in den letzten Stunden das Bild des Segnenden Christus, der um uns ringt. In dessen Anblick endet unser Leben.“⁹

Diese kurzen Ausführungen lassen zwei Wirklichkeiten, in denen Klepper lebte, deutlich zu Tage treten: Die eine – äußere – Wirklichkeit, der Bedingungsrahmen seines Lebens, war das grausame Vorgehen der Nationalsozialisten gegen die Juden. Hannis älteste Tochter, Brigitte, konnte 1939 noch rechtzeitig nach England gelangen. Als es keinerlei Chance mehr auf

⁵ A.a.O., 136.

⁶ M. Rößler, Jochen Klepper (1903-1942), in: *Ders.*, Liedermacher im Gesangbuch, Bd. 3, Stuttgart 1991, 164–205, 186.

⁷ EG 486.

⁸ H. Grosch, Nach Jochen Klepper fragen. Bilder, Dokumente, Biographisches, Stuttgart 2003, 89.

⁹ M. Rößler, Jochen Klepper, (s.o., Anm. 6), 204.

eine Ausreise für seine Frau Hanni und deren Tochter Reni gab, kapitulierte Klepper im Dezember 1942 vor den nationalsozialistischen Klauen. Daneben gab es eine zweite – innere – Wirklichkeit: Kleppers Glaube an das Evangelium, an Jesus Christus. Im Angesicht dieser gleichsam inneren Wirklichkeit ging er mit Frau und Tochter in den Tod.

Kleppers Leben und Tod ist ganz unterschiedlich dargestellt und gedeutet worden. Der politisch engagierte, schweizer Schriftsteller Rudolf Jakob Humm schrieb, dass Klepper „im Nazistaat die von Gott eingesetzte Obrigkeit [sah], gegen die aufzumucken ihm der gleiche deutsche Gott verbot“¹⁰. Rita Thalmann, Verfasserin der ersten Biographie über Klepper, warf ihm Angepasstheit und resignierende Duldsamkeit vor: „Er, der mehr und besser als viele andere über den Ernst der Lage unterrichtet war, hat sich dennoch ins Schweigen und Dulden geschickt. Er hat sich immer wieder ‚angepaßt‘, bis kein Anpassen mehr möglich war.“¹¹ Und Eva-Juliane Meschke, Christin jüdischer Herkunft und Mutter von Kleppers Patenkind Monika, schrieb: „Die innere Geborgenheit, die das ‚Kyrie‘ in einer Zeit wachsender Bedrohung seinen Lesern gab, war Jochen Klepper nicht in den Schoß gefallen. [...] Hier war es ihm gelungen, die Schmerzen verwandelnd zu gestalten, die er um die eigene Ehe trug, um die gefährdeten Seinen, um die Menschen seiner näheren und fernerer Umgebung, um das Schicksal der Tausende und Abertausende von Beleidigten und Erniedrigten. Angesichts ihrer Verlorenheit sah er keinen anderen Sinn mehr, als sich ihrem Leid zuzuordnen.“¹²

Angesichts der komplexen Situation eignet sich Jochen Klepper nicht als Thema für den Religionsunterricht in unteren Klassen. Aber ab der siebten, achten Klasse gibt Kleppers Leben und Sterben unzweifelhaft viel Stoff für Diskussionen her. Welche Kompetenzen und Ziele können damit verfolgt und erreicht werden?

Nach den baden-württembergischen Bildungsplänen von 2004 hat der evangelische Religionsunterricht die Aufgabe, den „Erwerb religiöser Kompetenz als Teil allgemeiner Bildung“ zu fördern. „Religiöse Kompetenz“, so wird dort definiert, „ist zu verstehen als Fähigkeit, die Vielgestaltigkeit von Wirklichkeit wahrzunehmen und theologisch zu reflektieren, christliche Deutungen mit anderen zu vergleichen, die Wahrheitsfrage zu stellen und eine eigene Position zu vertreten sowie sich in Freiheit auf religiöse Ausdrucks- und Sprachformen (zum Beispiel Symbole und Rituale) einzulassen und sie mitzugestalten.“¹³

Wie kann man dieser Forderung anhand des kirchengeschichtlichen Themas „Jochen Klepper“ in einer achten Klasse nachkommen?

2. Elementare Zugänge – Wahrnehmungskompetenz als eine grundlegende Kompetenz der Unterrichtenden

Fragt man mit den Bildungsstandards nach dem Output, muss zunächst einmal geklärt werden, was Schülerinnen und Schüler beim entsprechenden Thema bereits vermögen. Nur so kann ein Kompetenzzuwachs oder eine Kompetenzausweitung deutlich benannt werden. Innerhalb

¹⁰ R. J. Humm, Ein deutsches Schaf, in: Unsere Meinung, Freie literarische Zeitschrift (Zürich, Februar/März 1959), 1, zitiert nach H. Grosch, Nach Jochen Klepper fragen, (s.o. Anm. 8), 149.

¹¹ R. Thalmann, Jochen Klepper. Ein Leben zwischen Idyllen und Katastrophen, München 1977, 381, zitiert nach H. Grosch, Nach Jochen Klepper fragen, (s.o. Anm. 8), 150.

¹² E. J. Meschke, in: R. Wentorf (Hg.), Nicht klagen sollst du: loben. Jochen Klepper in memoriam zum 10. Dezember 1967, Gießen 1967, 45, zitiert nach H. Grosch, Nach Jochen Klepper fragen, (s.o. Anm. 8), 150.

¹³ Ministerium für Kultus, Jugend und Sport Baden-Württemberg (Hg.), Bildungsplan 2004, Gymnasium, 25 und in Entsprechung in den weiteren Bildungsplänen. Auf die Frage, ob der Begriff der „religiösen Kompetenz“ im Bildungsplan umfassend definiert ist, wird an dieser Stelle nicht weiter eingegangen. Vgl. hierzu auch V. Elsenbast, D. Fischer, P. Schreiner, Zur Entwicklung von Bildungsstandards, in: M. Rothgangel, D. Fischer (Hg.), Standards für religiöse Bildung? Zur Reformdiskussion in Schule und Lehrerbildung, Münster 2005, 220–244, 234f.

der Elementarisierung sind es die elementaren Zugänge, die die Verstehens- und Deutungsweisen der Kinder und Jugendlichen berücksichtigen. Bei geschichtlichen Themen muss somit ihr historisches Verständnis bzw. ihre Geschichtsbewusstseins fokussiert werden.

Der Frage nach der Entwicklung des Geschichtsbewusstseins ist man in der Geschichtsdidaktik nachgegangen.¹⁴ So wurde z.B. dargestellt, dass bis zum 12. Lebensjahr ein Geschichtsverständnis vorherrscht, welches durch „ein konkretes Denken in einzelnen ichbezogenen Beispielsgeschichten“¹⁵ gekennzeichnet ist, und dass es erst im weiteren Verlauf der Schulzeit zur Wahrnehmung abstrakter Kategorien kommt. Christian Noack, der die Entwicklung des Geschichtsbewusstseins im Zusammenhang mit den von Robert Kegan dargestellten „Entwicklungsstufen des Selbst“ beschreibt, hebt hervor, dass Schülerinnen und Schüler bis ungefähr zur sechsten Klasse besonders von historischen Figuren angesprochen werden, die sie als vertraut und damit leicht erklärbar wahrnehmen, ein Fremdverstehen aber in diesem Alter noch kaum gelingen kann.¹⁶

Eine Auseinandersetzung mit Jochen Klepper käme somit auch aus diesem Grund in den unteren Klassen nicht ohne weiteres in Frage. Älteren Schülerinnen und Schüler, ab ca. 13 bis 14 Jahren, attestiert Noack „eine Aufgeschlossenheit für das Einfühlen in die inneren Motive von konkret handelnden geschichtlichen Personen“¹⁷. Zugleich fällt es ihnen aber noch schwer, die geschichtlichen Gestalten mit den historischen Maßstäben ihrer Zeit wahrzunehmen. Es sind ihre eigenen gegenwärtigen Normen, mit denen die Jugendlichen historische Personen beurteilen. Zu diesen Normen gehört das Verbot zu töten. Von daher ist anzunehmen, dass Kleppers Suizid in einer achten Klasse auf Ablehnung stoßen wird. Im Unterricht wird es somit besonders notwendig sein, die Fremdwahrnungskompetenz der Schülerinnen und Schüler zu fördern. Es ist eine Kompetenz, die den Fremden zunächst wahrnimmt, ihn im Zusammenhang mit seinen inhärenten Normen und Wertvorstellungen sieht und erst in einem weiteren Schritt eine eigene kritische Stellungnahme formuliert.

Die Berücksichtigung der elementaren Zugänge befähigt, die im Unterricht angesteuerten Kompetenzen subjektbezogen zu benennen. Die Wahrnehmungskompetenz des Unterrichtenden ist hier besonders gefragt. Bei einer alleinigen, outputbezogenen Kompetenzorientierung besteht die Gefahr, zu umfassende Kompetenzen zu formulieren und damit die Schülerinnen und Schüler zu überfordern. Andererseits kann die elementarisierende Zugangsweise zu einem fördernden Unterricht in sehr kleinen Schritten führen.¹⁸ Hierbei könnten die in zeitlich weiterer Ferne zu erreichenden Kompetenzen aus dem Blick geraten. Elementarisierung und Kompetenzorientierung ergänzen sich an dieser Stelle in guter Weise.

3. Elementare Strukturen des Leids – empathische Kompetenz

Klepper hat in seinem Leben gelitten: Sein eigenes Leid und das jüdische Leid hat er auf sich genommen, so lange bis es – trotz oder gerade wegen seines christlichen Glaubens? – unerträglich für ihn wurde. Fragt man nun, welche Kompetenzen mit dieser elementaren Struktur im Unterricht gefördert werden können, läuft man Gefahr, Kleppers Leid zu funktionalisieren und zu instrumentalisieren. Ein solcher Umgang aber ist abzulehnen, wie auch die EKD-Denkschrift „Maße des Menschlichen“ mit Worten von Micha Brumlik unmissverständlich deutlich

¹⁴ Vgl. C. Kölbl, *Geschichtsbewusstsein im Jugendalter. Grundzüge einer Entwicklungspsychologie historischer Sinnbildung*, Bielefeld 2004, zum Forschungsstand vgl. bes. 41–91.

¹⁵ B. v. Borries, *Geschichtsbewusstsein bis zur Pubertät. Empirische Befunde aus Befragung und Interview*, in: K. Bergmann, U. Mayer, H.-J. Pandel, G. Schneider (Hg.), *Lebendiges Geschichtslernen. Bausteine zu Theorie und Pragmatik, Empirie und Normfrage*, Schwalbach/Ts. 2004, 345–356, 356.

¹⁶ Chr. Noack, *Stufen der Ich-Entwicklung und Geschichtsbewusstsein*, in: B. v. Borries, H.-J. Pandel (Hg.); *Zur Genese historischer Denkformen. Jahrbuch für Geschichtsdidaktik Bd. 4*, Pfaffenweiler 1994, 9–46, hier 16.

¹⁷ A.a.O., 19.

¹⁸ Man denke z.B. an die Überlegungen, dass die Argumentationsweise der Lehrenden sich $\frac{1}{4}$ bis maximal eine Stufe oberhalb der entwicklungspsychologischen Stufe der Schülerinnen und Schüler befinden soll.

macht: „Vor allem ist es uns nicht gegeben, den Wunsch und den Willen der verstorbenen Opfer in irgendeiner Weise für uns zu vereinnahmen, als ob wir wüssten, welchen Sinn wir eigentlich ihrem letztlich sinnlosen Sterben zu geben hätten“¹⁹. Es kann nicht darum gehen, Kleppers Tod nachträglich einen Sinn zu geben und somit zugleich zu versuchen, die Theodizeefrage zu beantworten. Es geht darum, die Theodizeefrage in unserer Gegenwart wach zu halten. In Kompetenzkategorien ausgedrückt heißt das, die Kompetenzen der Empathie und der christlichen Wahrnehmung von Wirklichkeit zu schulen. Beides sind unentbehrliche Kompetenzforderungen für den Religionsunterricht und doch zugleich keine – oder im Fall der Empathie – nur sehr bedingt im empirischen Sinne überprüfbar erreichbaren Ziele.

Trotzdem ist der Ruf nach Kompetenzen auch bei der Arbeit mit kirchengeschichtlichen Themen nicht abzulehnen. Harmjan Dam fordert: „Guter Kirchengeschichtsunterricht heute darf sich der Kompetenzorientierung nicht verschließen und fordert die Verbindung mit dem aktuellen gelebten Christentum.“²⁰ Dam schlägt vor, das Thema der Reformation in Verbindung mit dem Thema „Evangelisch-katholisch-ökumenisch“ zu unterrichten.

Auch beim Thema „Jochen Klepper“ ist es sinnvoll, im Anschluss oder in Verbindung damit ein Thema aus der Gegenwart zu wählen, an dem die Schülerinnen und Schüler u.a. ihre empathische Kompetenz weiter entwickeln können. Der „garstige“ Zeitgraben, der ihnen aufgrund ihrer elementaren Zugänge Verständnisprobleme bereitet, ist dann nicht vorhanden. So können z.B. Personen in den Unterricht eingeladen werden, die davon berichten, wie sie das Leid anderer Menschen zu verringern suchen. Die Möglichkeiten sind vielfältig. Eine so genannte „grüne Dame“, die das Leid der Kranken mit trägt und oft ein wenig zu verringern vermag, indem sie sie bei ihrem Krankenhausaufenthalt von Untersuchung zu Untersuchung begleitet. Oder das Elternpaar, welches zusätzlich zu seinen drei leiblichen Kindern noch zwei verwaiste Geschwisterkinder adoptierte, um ihnen einen verlässlichen Lebensrahmen zu bieten. Dies alles sind – um mit Johann Baptist Metz zu sprechen, der sich für eine „Memoria passionis“ stark macht – „Spuren einer unverzagten Bereitschaft, dem Leid anderer nicht auszuweichen.“²¹

Eine solche Erinnerungs- und Gedenkkultur in der Schule zu entwickeln ist für einen umfassenden Bildungsprozess der Schülerinnen und Schüler unerlässlich. Sie lernen Beispiele der Mitmenschlichkeit kennen und ahmen sie vielleicht einmal in ihrem eigenen Leben nach. Das aber ist ein Prozess, der mit den im Anschluss an die PISA-Untersuchungen geläufig gewordenen Outcome-Standards kaum zu fassen ist.

Hier wird deutlich, dass eine alleinige Konzentration auf die Kompetenzorientierung Gefahr läuft, wichtige, für die menschliche Bildung bedeutungsvolle Themen, zu vernachlässigen, weil an ihnen keine auf den ersten Blick erkenn-, nutz- und überprüfbaren Kompetenzen entwickelt werden können.

4. Elementare Erfahrungen - Fremdheitskompetenzen

Unsere Schülerinnen und Schüler leben in einer westlichen Demokratie und verfügen – Gott sei Dank – in der Regel über keine persönlichen Erfahrungen mit totalitären Machthabern. Kleppers äußere Wirklichkeit, der Bedingungsrahmen seines Lebens, ist ihnen insofern fremd. Wie fühlt es sich an, unter einem Herrscher zu leben, der die eigenen Lebensmöglichkeiten durch ständig neue Verbote immer mehr einschränkt? Wenn man den eigenen, deutschen Vornamen abgeben muss und nun Sara oder Israel heißen muss. Wenn man nicht mehr in die Schule

¹⁹ Maße des Menschlichen. Evangelische Perspektiven zur Bildung in der Wissens- und Lerngesellschaft. Eine Denkschrift des Rates der Evangelischen Kirche in Deutschland, Gütersloh 2003, 84.

²⁰ H. Dam, Mit Kirchengeschichte Kompetenz vermitteln – am Beispiel Reformation, in: Chr. Bizer, R. Degen, R. Englert, N. Mette, F. Rickers, F. Schweitzer (Hg.), Was ist guter Religionsunterricht?, Jahrbuch der Religionspädagogik Bd. 22 (JRP 22), Neukirchen-Vluyn 2006, 215–228, 225.

²¹ J.B. Metz, Memoria passionis. Ein provozierendes Gedächtnis in pluralistischer Gesellschaft, Freiburg im Breisgau 2006, 186.

kommen darf. Wenn der Besuch von Kinos, Theatern, Büchereien, Museen und Schwimmbädern verboten wird, und man den öffentlichen Bus nicht mehr benutzen darf. Wie fühlt es sich an, wenn systematische Ausgrenzungen und Verfolgungen die Lebensgrundlagen rauben und letztlich auch das Leben selbst anfeinden? Für all diese Punkte ist eine historische Fremdheitskompetenz notwendig. Ihre Aneignung ist ein langer Prozess, der auch am Ende der Schulzeit noch nicht abgeschlossen ist. Der Historiker und Geschichtsdidaktiker Bodo von Borries zählt das „Fremdverstehen“ zu den „elementaren Geschichtsfunktionen“. „In der Historie können wir ‚ganz andere‘ menschliche Alltags- und Grenzsituationen kennenlernen.“²² Von Borries weist zugleich darauf hin, wie schwierig und anspruchsvoll „das wirklich intensive Verstehen einer historisch fremden – und für immer verschwundenen – Situation aus ihren damaligen Voraussetzungen ist. Vermutlich misslingt das den meisten Menschen.“²³

Aber nicht nur Kleppers äußere Wirklichkeit steht konträr zu den Erfahrungen der Schülerinnen und Schüler. Je nach Ort und Klasse wird auch seine innere, durch den Glauben geprägte Wirklichkeit fremd erscheinen. Hier gilt es dann eine religiöse Fremdheitskompetenz zu fördern, bei der die Wahrnehmung christlicher Deutungen geschult wird.

Die verbindenden Überlegungen zur Elementarisierung und zur Kompetenzorientierung weisen an dieser Stelle auf die Frage, unter welcher Perspektive die Lehrenden ihre Schülerinnen und Schüler sehen. Bei einer alleinigen Berücksichtigung der Kompetenzorientierung besteht die Gefahr, dass Schülerinnen und Schüler nur als diejenigen wahrgenommen werden, denen es (noch) an bestimmten Kompetenzen fehlt. Es ist – überspitzt ausgedrückt – eine Mängelbetrachtungsweise. Einer solchen Betrachtungsweise ist zunächst einmal aus theologischen Gründen Einhalt zu gebieten. Als Geschöpf Gottes ist jeder Mensch vollständig und komplett, ganz unabhängig von seinen Kompetenzen. Und Kinder werden in der Bibel besonders wertschätzt!²⁴ Aber auch aus pädagogischer Sicht ist eine solche Betrachtungsweise abzulehnen. Kinder und Jugendliche nehmen sehr deutlich wahr, unter welchen Vorzeichen wir sie sehen. Eine wertschätzende Lehrhaltung und Interesse an den Schülerinnen und Schülern sind für einen gelingenden Unterricht und – damit auch für einen gelingenden Kompetenzzuwachs – unabdingbar.

5. Elementare Wahrheiten - hermeneutische und dialogische Kompetenz

Die Dimension der elementaren Wahrheiten strebt an, die Schülerinnen und Schüler mit der Wahrheitsfrage zu konfrontieren und ihnen im Religionsunterricht dafür Raum zu geben, sich mit ihr auseinander zu setzen. In einer von Pluralisierung, Globalisierung und Individualisierung geprägten Zeit ist dieses eine wichtige Aufgabe, da die Schülerinnen und Schüler einer „Vielzahl von Wahrheitsansprüchen“²⁵ begegnen, innerhalb derer sie sich zu Recht finden müssen.

In Jochen Klepper treffen die Jugendlichen eine Person, die trotz widrigster äußerer Umstände zutiefst von ihrem christlichen Wahrheitsverständnis, von der Zuversicht und Vertrauen in Gott durchdrungen war. An ihm können sie sich reiben, wodurch ihre dialogische Kompetenz gefördert wird. In der Auseinandersetzung wird ihnen deutlich werden, dass diese auf Gott bezogene Wahrheit als solche nicht objektiv feststellbar ist. „Wahrheit im Sinne des christlichen Glaubens ist nicht zu verwechseln mit mathematischer oder philosophischer ‚Wahrheit‘. Die Wahrheit, derer der Glaubende gewiß wird, besteht darin, daß Gott sein ‚Licht‘ und seine

²² B. von Borries, Zwischen „Wurzelsuche“ und „Verunsicherung“. Geschichtslernen für Mehrheit und Minderheiten unter interkulturellen Bedingungen, in: K. Bergmann u.a., Lebendiges Geschichtslernen, (s.o. Anm. 15), 425–452, 442.

²³ Ebd.

²⁴ Vgl. hierzu besonders F. Schweitzer, Religionspädagogik, Gütersloh 2006, 21f.

²⁵ H.-M. Barth, Dogmatik. Evangelischer Glaube im Kontext der Weltreligionen, Gütersloh, 3., aktualisierte u. ergänzte Auflage 2008, 158.

‚Wahrheit‘ sendet (Ps 42,3), daß sie ‚waltet über uns in Ewigkeit‘ (Ps 117,2).²⁶ Die Jugendlichen schulen hier ihre hermeneutische Kompetenz. Letztendlich werden sie auch eine Ahnung davon erhalten, dass die christliche Wahrheit den ihnen bekannten Zeitablauf von Vergangenheit, Gegenwart und Zukunft unterbricht, denn „das dem Evangelium entsprechende Zeitverständnis ist kairologisch-eschatologisch“²⁷: „Jetzt ist die Zeit der Gnade“ (2. Kor 6,2), „Gott wird abwischen alle Tränen von ihren Augen, und der Tod wird nicht mehr sein, noch Leid noch Geschrei noch Schmerz wird mehr sei; denn das Erste ist vergangen“ (Apk 21,4). Damit besteht die Möglichkeit, dass auch eine visionäre Kompetenz der Schülerinnen und Schüler gefördert wird.

Die ergänzende Betrachtungsweise von Elementarisierung und Kompetenzorientierung zeigt an dieser Stelle, dass eine alleinige Berücksichtigung von Standards, mit deren Hilfe sich Lernergebnisse messen lassen, für den Religionsunterricht nicht ausreichend ist. Es ist der Prozess und nicht das Ergebnis, welcher hier im Zentrum steht. Die Suche nach Sinn ist eine zentrale Dimension des Menschseins, die besonders im Jugendalter zu berücksichtigen ist, weil sie in diesem Alter neu ins Bewusstsein tritt.²⁸ Deshalb brauchen Jugendliche Prozesse, innerhalb derer sie sich mit der Wahrheitsfrage auseinandersetzen können. Ob es jedoch gelingen kann, eine „Prozessqualität“ auf formaler Ebene so umfassend zu beschreiben, dass es für alle inhaltlichen Themen des Religionsunterrichts passend ist, ist zur Zeit noch eine offene Frage.²⁹

6. Elementare Lernformen und Handlungs- und Methodenkompetenzen

Die Dimension der elementaren Lernformen zielt darauf ab, aktives Lernen zu ermöglichen. Um diese Ziel zu erreichen, gilt es den Schülerinnen und Schülern im Unterricht Möglichkeiten einzuräumen, mit denen sie sich durch eigenes Tun und Denken aktiv mit den Inhalten auseinandersetzen können. Unterricht eröffnet so auch neue Erfahrungsräume. Aus den reichhaltigen methodischen Möglichkeiten bieten sich für das kirchengeschichtliche Thema „Jochen Klepper“ unterschiedliche Lernwege an, was an dieser Stelle nur exemplarisch aufgezeigt werden kann.

Für eine erste Annäherung können die Jugendlichen zunächst in räumlicher Nähe der Schule nach nationalsozialistischen Spuren fragen. Die emphatische Kompetenz kann sich so eher entwickeln. Im Archiv der Kirchengemeinden kann z.B. der nationalsozialistischen Vergangenheit durch selbständiges Recherchieren nachgegangen werden.³⁰ Ein Planspiel, in dem die Schülerinnen und Schüler mit emotionaler Beteiligung erleben, wie die Nationalsozialisten das geißelnde Netz ihrer Bestimmungen und Gesetze immer enger um die Juden schnürten, fördert ihre Fremdwahrnehmungskompetenz.³¹ Eine visionäre Kompetenz kann in der konkreten Auseinandersetzung mit Kleppers Liedern gewonnen werden.³² Vorstellungen und Assoziationen,

²⁶ A.a.O., 163.

²⁷ P. Biehl, Die geschichtliche Dimension religiösen Lernens, (s.o. Anm. 4), 137.

²⁸ Vgl. F. Schweitzer, Die Suche nach eigenem Glauben. Einführung in die Religionspädagogik des Jugendalters, Gütersloh 1996, 133.

²⁹ Vgl. M. Rothgangel, Qualitätskriterien „guten Religionsunterrichts“, in: Ders., D. Fischer (Hg.), Standards für religiöse Bildung? Zur Reformdiskussion in Schule und Lehrerbildung, Münster 2005, 104–118, 106 und F. Schweitzer, „Guter Religionsunterricht“ – aus der Sicht der Fachdidaktik, in: JRP 22, (s. o. Anm. 20), 41–51, 50.

³⁰ Vgl. auch A. Detmers, Was lässt sich aus der Beschäftigung mit der Geschichte der Kirche vor Ort lernen, in: ZPT 59 (2007), 350–354.

³¹ Vgl. K. Rebmann, Planspiel und Planspieleinsatz. Theoretische und empirische Explorationen zu einer konstruktivistischen Planspieldidaktik, (Didaktik in Forschung und Praxis, 4) Hamburg 2001. Als konkretes Beispiel: J. Brauns, Chr. Möcker, Planspiel gegen Fremdenfeindlichkeit „Miteinander leben“. Für ein solidarisches, gleichberechtigtes und respektvolles Zusammenleben. Spielanleitung und Quellentexte, Dortmund (Deutsche Friedensgesellschaft NRW), 3. vollst. überarb. Aufl. 2000.

³² Vgl. Chr. Bizer, Die Begegnung des Heiligen: Paul Gerhards Adventslied: „Wie soll ich Dich empfangen...“, in: Ders., R. Degen, R. Englert, H. Kohler-Spiegel, N. Mette, F. Rickers, F. Schweitzer (Hg.), Lernen durch Begegnung, Jahrbuch der Religionspädagogik Bd. 21 (JRP 21), Neukirchen-Vluyn 2005, 84–93.

die die Schülerinnen und Schüler zu Kleppers Abendlied haben, können sie mit selbst gemalten Bildern ausdrücken. Ein Hören des Liedes und ggf. auch das Singen sind weitere mögliche Lernwege. Erwähnt sei auch noch die Form der Projektarbeit, die sich bei kirchengeschichtlichen Themen besonders auch in der Kooperation mit dem Geschichtsunterricht anbietet.³³ Hier können z.B. Gedenkbücher erstellt oder eine Ausstellung³⁴ zu Jochen Klepper erarbeitet werden. Wird die Ausstellung dann im Rahmen einer die ganze Schulöffentlichkeit umfassenden Eröffnung feierlich vorgestellt, findet zugleich die Förderung einer schuleigenen Erinnerungs- und Gedenkkultur statt.

Mit solchen aktiven Lernwegen werden die Handlungs- und Methodenkompetenzen der Schülerinnen und Schüler immens vertieft und erweitert.

7. Abschließende Überlegungen

Die doppelte Herangehensweise an das kirchengeschichtliche Thema „Jochen Klepper“ hat gezeigt, dass der religionsdidaktische Ansatz der Elementarisierung sehr gut mit der kompetenzorientierenden Perspektive in Verbindung gebracht werden kann. Einerseits bringt der Kompetenzgedanke Überlegungen mit sich, die in der Elementarisierungsdimension bislang weniger berücksichtigt wurden. Aufgrund der konsequenten Doppelpoligkeit des religionspädagogischen Ansatzes, der eine stetige Berücksichtigung sowohl der Inhalte als auch der Schülerinnen und Schüler gewährleistet, werden die Ziele immer mit unmittelbarem Bezug auf die unterrichtenden Schülerinnen und Schüler formuliert. Die Kompetenzorientierung fragt auch nach langfristigen Zielen. Was soll – insgesamt gesehen – am Ende des schulischen Religionsunterrichts erreicht worden sein? Es kann überlegt werden, ob mithilfe des Elementarisierungsansatzes unter besonderer Berücksichtigung der elementaren Zugänge zu einzelnen Themenbereichen aufeinander aufbauende Ziele und Kompetenzen für die einzelnen Jahrgangsstufen formuliert werden können.

Eine ausschließliche Kompetenzorientierung ist für den Religionsunterricht jedoch abzulehnen. Der Prozesscharakter ist, wie besonders bei der Wahrheitsfrage deutlich wurde, für den Religionsunterricht sehr bedeutsam. Innerhalb des Unterrichtsprozesses gibt es Kompetenzen, die klar benannt werden können. Nach einer Einheit zu Jochen Klepper haben die Jugendlichen u.a. Fremdheitskompetenz und hermeneutische Kompetenz gewonnen. Zugleich eröffnet der Religionsunterricht Möglichkeiten für unterschiedlichste Kompetenzerweiterungen, die die Kinder und Jugendlichen gewinnen können. Ob und in welcher Form z.B. ein Zugewinn einer visionären Kompetenz stattgefunden hat, bleibt offen.

Die konsequente Doppelpoligkeit des Elementarisierungsansatzes ist aber auch der entscheidende Vorteil gegenüber kompetenzorientierter Überlegungen. Der stetige Blick auf die Schülerinnen und Schüler schützt vor überzogenen Erwartungen. Der Einbezug theologisch anthropologischer Sichtweisen sichert einen wertschätzenden Umgang mit den Schülerinnen und Schülern und verdeutlicht zugleich, dass Themen wie Jochen Klepper, an denen Jugendliche menschliches Leid und menschliche Hoffnung wahrnehmen und reflektieren können, zur Bildung des Menschen hinzugehören.

³³ Vgl. H. Dierk, Kirchengeschichte elementar – Entwurf einer Theorie des Umgangs mit geschichtlichen Traditionen um Religionsunterricht (Heidelberger Studien zur Praktischen Theologie 10), Münster 2005, 405–413.

³⁴ Vgl. J. W. Wicke, Judenverfolgung im Dritten Reich. Zum Beispiel in Weilburg an der Lahn, in: H. Dam (Hg.), Kirchengeschichte lebendig. (Schönberger Impulse. Praxisideen Religion), Frankfurt a.M. 2002, 70–75.