

Denise Pesel

Die Thematisierung von Tod und Trauer.

Möglichkeiten und Grenzen des Konzepts „death education“ im Kontext sachunterrichtlicher Bildung

Inhaltsverzeichnis

Vorwort	3
Einleitung	4
1 Tod und Trauer	6
1.1 Was bedeutet „Tod“ oder „tot“? Was ist „der Tod“?	6
1.2 Was ist Trauer?	7
2 Warum sollen ‚Phänomene‘ wie Tod und Trauer in der Grundschule thematisiert werden?	9
2.1 Entwicklungstendenzen und Umgang mit den Themen Tod und Trauer in unserer Gesellschaft 9	
2.1.1 Demographische Veränderungen	9
2.1.2 Tod und Trauer – eine Krankheit?	9
2.1.3 Institutionalisierng und Hospitalisierung des Todes	10
2.1.4 Rückgang von Riten und Säkularisierung	10
2.1.5 Zwischenfazit I	11
2.2 Erfahrungen von Kindern und mögliche Folgen bezüglich des Umgangs mit Tod und Trauer in unserer Gesellschaft	12
2.2.1 Indirekte Erfahrungen	12
2.2.2 Direkte Erfahrungen	13
2.2.3 Fiktive Erfahrungen	13
2.2.4 Zwischenfazit II	13
2.3 Sind Kinder in der Lage den Tod zu verstehen?	14
2.3.1 Was ist ein Todeskonzept?	14
2.3.2 Reifungsprozesse zur Bildung des Todeskonzepts bei Kindern	14
2.3.3 Das Grundschulalter	16
2.3.4 Zwischenfazit III	16
2.4 Trauer(-reaktionen) beim Kind	17
2. 5 Fazit I: Bedeutung und Notwendigkeit der Thematisierung von Tod und Trauer in der Grundschule – Perspektiven für die Grundschule und den Unterricht	19
2.6 Die besondere Rolle der Lehrkraft und Anforderungen an diese	20
3 Die Thematisierung von Tod und Trauer im Sachunterricht?	22
3.1 Warum die Thematisierung im Sachunterricht – bildungstheoretische Ebene	22
3.1.1 Sachunterricht – Aufgaben und Ziele	22
3.1.2 Was bedeutet Bildung im Sachunterricht? Was ist der Bildungsbegriff des Sachunterrichts und welche Bedeutung hat er?	24
3.2 Warum die Thematisierung im Sachunterricht – ‚praktische‘ Ebene	26
3.2.1 Unterrichtsvorschlag für den Sachunterricht 1 – „Die Sendung mit der Maus: ‚Katharina stirbt“	27
3.2.2 Unterrichtsvorschlag für den Sachunterricht 2 – „Ein Besuch im Krematorium“	27
3.2.3 Unterrichtserfahrungen aus dem evangelischen Religionsunterricht – „Der überfahrene Hund“ und „Der Engel“	28
3.2.4 Unterrichtsvorschlag nicht fachspezifisch – „Das Paradies und der Tod“	28
3.3 Fazit II: Tod und Trauer im Sachunterricht	28

4 Was ist ‚Death Education‘?	31
4.1 Verlauf der ‚Death Awareness-Bewegung‘ und Entstehung der ‚Death Education‘	31
4.1.1 Ausgangspunkte und Ziele der ‚Death Education‘	33
4.1.2 ‚Death Education‘ als ‚Lehr-Lern-Kanon‘	34
4.1.3 Zielperspektiven und Lernzieldimensionen.....	35
4.1.4 Möglichkeiten konkreter Unterrichtsinhalte.....	36
4.1.5 Unterrichtsgestaltung und -methoden.....	37
4.1.6 Defizite der ‚Death Education‘	37
4.2 Das Konzept ‚Death Education‘	38
4.4 ‚Death Education‘ in der Grundschule?	40
4.4.1 Das ‚Konzept Death Education‘ – für Kinder ?.....	41
4.4.2 Was spricht gegen das ‚Konzept Death Education‘ in der Grundschule?	43
5 Möglichkeiten und Grenzen des Konzepts ‚Death Education‘ im Sachunterricht?	44
5.1 Das ‚Konzept Death Education‘ im Bildungsauftrag des Sachunterrichts	44
5.2 Grenzen des ‚Konzepts Death Education‘	45
6 Resümee	46
7 Literaturverzeichnis.....	47
Anhang.....	50

„Die Wahrheit ist dem Menschen zumutbar“ und
„Kinder sind Menschen von Geburt an“ (Schuster-Brink 1997, S. 11)

Vorwort

Im Sommersemester 2003 besuchte ich das Seminar „Wir sterben alle einmal“ – ein Tabuthema als Aufgabe des Sachunterrichts“ an der Universität Lüneburg. Es war insbesondere der Titel der Veranstaltung, der mich neugierig werden ließ. „Ein Tabuthema – was könnte das bedeuten?“, dachte ich.

Ich hatte mir bis zu diesem Zeitpunkt nie Gedanken darüber gemacht, dass der Umgang mit den Themen Tod und Trauer ein Tabu sein könnte. In meiner Kindheit und Jugendzeit hatte ich nicht die Erfahrung gemacht, dass diese Themen ‚unter den Teppich gekehrt‘, verschwiegen oder mit negativen Assoziationen verbunden wurden. Soweit ich mich erinnere, waren sie eher positiv besetzt – im Sinne von ‚darüber sprechen können‘. Sowohl in meiner Familie als auch in meinem Freundeskreis gab es das ‚Tabuthema Tod und Trauer‘ nicht.

Aufgrund des Seminartitels suchte ich nach Bereichen in meinem Leben, in denen diese Thematiken ein Tabu gewesen waren. Schnell bemerkte ich, dass ein solcher Bereich die Schule war. Ich rekapitulierte, dass ich in dreizehn Jahren Schulzeit lediglich ein einziges Mal mit diesen Themen in Kontakt gekommen bin – im Religionsunterricht und dort in Form von Gesprächen über ein Leben nach dem Tod.

Das benannte Sachunterrichtsseminar verdeutlichte mir in seinem Verlauf, dass es nicht wie in meiner Kindheit, normal war/ist, dass Eltern und Freunde offen mit diesen Themen umgehen.

Somit stellten sich mir Fragen:

- Welchen Einfluss hat der Umgang mit Tod und Trauer während der (schulischen) Sozialisation auf das weitere Leben?
- Was geschieht, wenn Kinder nicht über ihre Gefühle diesbezüglich reden können/dürfen?
- Können Tod und Trauer Themen der Grundschule sein?
- Was hat der Sachunterricht damit zu tun?
- Wie kann ein solches Thema in den Unterricht integriert werden?

Auch nach dem Seminar waren diese Fragen für mich nur teilweise beantwortet. Deshalb entschloss ich mich ihnen im Rahmen meiner Examensarbeit nachzugehen.

Einleitung

Durch die Medien wurden gerade in letzter Zeit die Themen Tod und Trauer zu öffentlichen Themen unserer Gesellschaft:

Wir sahen, lasen und hörten fast täglich vom Sterbeprozess Terri Schiavos aus den USA. Sie lag 15 Jahre lang im Wachkoma. Ihr Mann erwirkte, angeblich auf ihren Wunsch hin, nicht lange leiden zu müssen, vor Gericht die Legitimation zum Entfernen der für sie lebenserhaltenden Magensonde. Sie verstarb nach 14 Tagen, in denen sie uns täglich auf dem Bildschirm, in Zeitungen und im Internet ‚präsentiert‘ wurde.

Einige Tage später wurde Papst Johannes Paul II zum öffentlichen Symbol der Sterblichkeit. Sein Sterbeprozess wurde kontinuierlich durch die Medien dokumentiert. Es schien, dass er selbst – im Gegensatz zu Terri Schiavo – sein Dahinscheiden als Medienereignis inszenieren ließ.

Die Medien – insbesondere das Fernsehen – stellten mit reichlich Bildmaterial das Sterben zweier Menschen dar. Wesentlicher Unterschied war jedoch, dass der Papst diese öffentliche Darstellung des Leidens zum Sinnbild seines Glaubens machte, indem er sagte: „Christus sei auch nicht vom Kreuz gestiegen“ (Leicht 2005). Terri Schiavo dagegen konnte nicht entscheiden, ob sie 14 Tage lang von der Welt beim Verhungern und Verdursten beobachtet werden wollte. In ihrem Fall stellt sich die Frage: „Wer hatte das Recht an ihrer Stelle zu entscheiden?“

Dies ist der Punkt, den viele Menschen kritisierten und diskutierten: „Wie öffentlich darf die Todesqual sein? [...] Kann man so in Würde leiden und sterben?“ (ebd.).

Durch die medialen Ereignisse schien es, als gäbe es die Tabuthemen Tod und Trauer in unserer westlichen Gesellschaft nicht. „Es wird doch überall darüber geredet und berichtet“, bekam ich von einer Kommilitonin zu hören. Dennoch: Wir sollten reflektieren, inwiefern die Darstellungen der Medien uns beeinflussen und was passieren kann, wenn wir nicht durch die von ihnen hergestellte Distanz vor diesen Themen ‚geschützt‘ sind. Es ist gerade diesbezüglich einfach über andere zu sprechen, doch wie verhalten die Menschen dieser Gesellschaft sich, wenn es beispielsweise um Sterbeprozesse naher Angehöriger geht oder einen gar selbst betrifft? Und was bekommen Kinder davon mit...?

Es wäre naiv zu glauben, Kinder würden von medialen und persönlichen Kontroversen über Tod und Trauer nichts mitbekommen. Jüngstes Beispiel ist hier der schon angesprochene Tod des Papstes – für die Sendung dieser Nachricht wurde im Fernsehen ein bekannter Walt Disney Film spontan unterbrochen.

Werden Freunde und Bekannte, die Kinder haben, befragt, ist trotzdem leicht herauszufinden, dass diese die Thematisierung von Tod und Trauer für *ihre* Kinder als zu belastend empfinden. Zudem wird Kindern die Fähigkeit zu trauern kaum zugesprochen – „[...] wenn dann sind sie nur kurz traurig [...]“¹ und werden so schnell wie möglich dazu bewegt, wieder fröhlich zu sein.

Subjektiv erscheint es, als sei dieser ‚neuere‘ offene Umgang in den Medien, eher eine Möglichkeit der Befriedigung von Sensationslust, als eine wirkliche Auseinandersetzung mit Tod und Trauer. Im Gegensatz zu der in den letzten Jahren soviel beschriebenen Tabuisierung der Themen Tod und Trauer in unserer Gesellschaft, zeigt sich an dieser Stelle meines Erachtens nicht eine Enttabuisierung, sondern eine andere, eine subtilere Tabuisierung.

Die dargestellten Behauptungen und Kontroversen in Bezug auf Kinder werden in dieser Arbeit untersucht, um herauszufinden, welches ein adäquater(er) Umgang bezüglich dieser Themen mit Kindern sein könnte und vor allem welchen Beitrag die Grundschule – und in diesem Kontext der Sachunterricht – diesbezüglich leisten kann.

Der Titel dieser Arbeit, „Die Thematisierung von Tod und Trauer. Möglichkeiten und Grenzen des Konzepts Death Education im Kontext sachunterrichtlicher Bildung“, impliziert Fragen, die in dieser Arbeit vorrangig geklärt werden sollen:

- Warum sollten Phänomene wie Tod und Trauer in der Grundschule thematisiert werden?
- Wie kann diese Thematisierung didaktisch gestaltet werden?

Zunächst wird die Vielschichtigkeit der Begriffe Tod und Trauer dargestellt und erläutert. Daran anschließend wird erörtert, wie in unserer Gesellschaft mit den Phänomenen Tod und Trauer umgegangen wird und welchen Einfluss diese auf Kinder haben.

In einem zweiten Schritt wird der Frage nachgegangen, ob Kinder im Grundschulalter in der Lage sind, den Tod zu verstehen und demzufolge überhaupt fähig sind zu trauern.

¹ Zitat aus einem Gespräch mit einer befreundeten Mutter.

In einem dritten Schritt, der sich mit einer Behandlung der angesprochenen Phänomene beziehungsweise Thematiken beschäftigt, wird ausgehend vom Bildungsbegriff des Sachunterrichts der Frage des „Warum eine Thematisierung von Tod und Trauer im Sachunterricht?“ nachgegangen.

Abschließend wird erläutert, welchen Beitrag das Konzept einer so genannten ‚Death Education‘ – als didaktisches ‚Wie‘ – dazu leisten kann.

1 Tod und Trauer

Ein Blick in einschlägige Lexika erweckt den Eindruck, Tod und Trauer seien klar definierbar. Der Tod liegt jedoch außerhalb unseres Erfahrungsbereiches und es stellt sich die Frage, ob wir etwas definieren können, dessen Inhalt oder Ausmaß wir gar nicht kennen? Diese Paradoxie beschreibt der Philosoph Karl Jaspers wie folgt: „Die Unerfahrbarkeit des Todes ist unaufhebbar; sterbend erleide ich den Tod, aber ich erfahre ihn nie.“ (Jaspers 1984, S. 65) Der Theologe Ernst Jüngel schreibt dazu: „Wer den Tod zu definieren verstünde, wäre im Begriff, seiner Herr zu werden. Doch [...] nicht wir beherrschen den Tod, sondern der Tod beherrscht uns.“ (Jüngel nach Reuter 1997, S. 19) Im Gegensatz zum Tod ist die Trauer persönlich erfahrbar. Menschen trauern jedoch nie gleich, sondern immer individuell und situationsabhängig (vgl. Tausch-Flammer/Bickel 1995, S. 47).

Im Folgenden wird der Versuch unternommen, die vermeintliche Unbegreifbarkeit des Todes und die Vielschichtigkeit der Trauer ein Stück ‚greifbarer‘ zu machen, indem exemplarisch einige Auffassungen aus verschiedenen Fachwissenschaften, wie beispielsweise der Ethik und der Biologie vorgestellt werden.

1.1 Was bedeutet „Tod“ oder „tot“? Was ist „der Tod“?

Daniel Callahan beschreibt in seinem Buch ‚Nachdenken über den Tod‘ einen ethischen Wandel des Verständnisses vom Tod und der Akzeptanz des natürlichen Todes bis zum ‚Technologischen Monismus‘, der als Ausdruck für den Glauben an die Technik der Medizin steht. Bis zum 18. Jahrhundert wurde der Tod nicht als moralisches Ereignis gewertet. Erst als es die Medizin möglich machte, wurde es zu einer ethischen Verpflichtung, Leben zu retten (vgl. Callahan 1998, S. 77/78). Somit wird der Tod umso schneller als medizinisches Versagen gewertet, je größer der Glaube an die Medizin ist (vgl. Ramachers 1994, S. 70).

In der Biologie wird der Tod unter anderem evolutionstheoretisch als „notwendige Bedingung der Evolution“ (Lengeler 1991, S. 100) betrachtet. Demnach ist im Code der menschlichen Eizelle der Tod bereits genetisch vorprogrammiert. Jede Zelle erneuert sich nur begrenzt oft. Biologen gehen davon aus, dass es in jeder Zelle eine ‚innere Lebensuhr‘ gibt (vgl. ebd., S. 98/99). „[...] sterben die alten Organismen nicht rechtzeitig, so erlischt das Leben aller Lebewesen, auch das des Menschen, unwiderruflich. So mag es eine wenig tröstliche Einsicht sein, daß es ohne den Tod uns Menschen und jeden einzelnen von uns gar nicht gäbe.“ (ebd., S. 93) In dieser Vorstellung wird von einem ‚natürlichen Tod‘ ausgegangen, der das Ende aller biologischen Lebensprozesse bedeutet und eine Sache, die Leiche hinterlässt (vgl. Ramachers 1994, S. 17/18).

Das Problem der Medizin ist diesbezüglich die Tatsache, dass der menschliche Organismus nicht im Ganzen stirbt, sondern nacheinander seine Funktionssysteme beziehungsweise Zellen aufhören zu ‚arbeiten‘. Die Definitionsfrage bezieht sich hier folglich auf den Todeszeitpunkt – Wann ist ein Mensch tot? Nach heutigem Entwicklungsstand ist das Todeskriterium an Stelle des Herztods der Hirntod (vgl. ebd., S. 21).

In der abendländischen Philosophie wurde die Auseinandersetzung mit dem Tod hauptsächlich in Bezug auf die Frage nach der Bedeutung des Todes geführt. Sokrates beschreibt zwei mögliche Perspektiven der Todesvorstellungen: Den „Tod als endgültiges Verlöschen des Seins und Bewusstseins oder [als] Weiterleben nach dem Tod in einer anderen Form [...]“ (Hucklenbroich 2001, S. 16) Die erste Vorstellung der Nichtexistenz beinhaltet das Problem der Udenkbarkeit dergleichen. Aristoteles versuchte diese Udenkbarkeit durch die Vorstellung des Wandels aufzulösen. Demnach bleibt, auch wenn der Mensch vergeht, die Materie des Universums konstant. Trotzdem bleibt das Problem der Udenkbarkeit. Die Vorstellung, dass der Körper sich in unbelebte Materie verwandelt, ist denkbar; dass die eigene Seele nicht mehr sein wird, ist dagegen undenkbar (vgl. Ramachers 1994, S. 10/11). Thomas von Aquin ging von der zweiten Vorstellung aus, nach der die Seele etwas Nichtkörperliches, jedoch Substantielles ist. Dieses hat zur Folge, dass sie nach dem Tod nicht aufhören kann zu sein. Seiner Ansicht entsprechend ist die Seele mit dem Körper vereint und wird beim Tod eines Menschen zum Himmel oder zur Hölle ‚fahren‘. Erst, wenn der Mensch wiederaufersteht, wird sich die Seele mit dem Körper wiedervereinen. Er löst somit die Udenkbarkeit der Nichtexistenz durch seinen auf die Bibel gestützten Glauben auf (vgl. Hucklenbroich 2001, S. 17).

Jede Religion basiert auf einem spezifischen Menschenbild, einer eigenen Kultur und Weltanschauung aus denen je eine eigene Erklärung zur Deutung des Todes und eine eigene Sterbekultur hervorgeht. Religionen setzen genau an den Punkten an, die eine Grenze für das Können und Wissen der Menschen darstellen (vgl. Schwikart 1999, S. 13). Die Gemeinsamkeit besteht darin, den Tod als

Bestandteil des Lebens zu akzeptieren und Umgangsformen, beispielsweise Trauerrituale, zu entwickeln (vgl. Heller/Heller 2003, S. 11). „[...] die meisten Religionen [stellen] komplizierte Systeme der Vorbereitung auf den Tod dar. Religionen sind Sinnggebungssysteme.“ (ebd.) Elias zufolge gibt es keine Vorstellung, so merkwürdig sie auch zu sein scheint, an die die Menschen nicht glauben, um ihre Hoffnung auf eine Weiterexistenz zu erhalten (vgl. Elias 2002, S. 13).

Kulturvergleichend findet „das Sterben von Menschen [...] vor dem Hintergrund unterschiedlicher Vorstellungen und Werte statt. Der Tod gehört zu den universalen Erfahrungen aller Formen des Lebens, aber der Mensch ist das einzige Lebewesen, das weiß, dass es sterben wird und aus diesem Grund ein Verhalten gegenüber dem Tod entwickeln kann“ (Heller/Heller 2003, S. 10/11).

Die Ausführungen machen deutlich, dass ‚der Tod‘ nicht eindeutig definierbar ist. In dieser Arbeit wird jedoch vom Begriff des ‚natürlichen Todes‘, als Ende aller Lebensfunktionen, ausgegangen. Des Weiteren wird versucht vorrangig zu klären, wie es gelingen kann den Tod anderer verarbeiten und die Realität des eigenen Todes akzeptieren zu können.

1.2 Was ist Trauer?

Nach Jorgos Canacakis ist die Trauer ein angeborenes Gefühl, welches uns bis zum Tod erhalten bleibt. Trauer ist die selbstverständliche Reaktion unseres Organismus auf Verlust, Trennung und Abschied (vgl. Canacakis 2002, S. 23/24). Sie kann durch den Verlust des Arbeitsplatzes oder eines Freundes, die Scheidung der Eltern oder den Abschied von einem Wohnort, einem Ideal oder einem Vorbild hervorgerufen werden (vgl. Lammer 2003, S. 32). „Es ist die leib-seelische Antwort auf die täglichen kleinen und großen Abschiede, die wir immer und unausweichlich zu bewältigen haben. (...) Trauer tritt nicht nur auf, wenn wir dem Tod begegnen.“ (Canacakis 1992, S. 182/183) Der Tod sei jedoch die stärkste Verlusterfahrung (vgl. Franz 2002, S. 85). Trauer löst vielfältige Gefühle, wie Scham, Leere, Wut, Schmerz aus und regt existentielle Gedanken an. Solche Gedanken können zum Beispiel folgende sein: „Es wird nie wieder gut werden“ oder „Ich hasse dich, du hast mich allein gelassen“. Zudem wirft Trauer viel Fragen auf, wie: „Warum musste das passieren?“, „Warum du nicht ich?“ Außerdem kann sie körperliche Reaktionen hervorrufen, wie Appetitlosigkeit und Müdigkeit (vgl. Tausch-Flammer/Bickel 1995, S. 48-50). Trauer kann demnach auf sehr vielfältige Weise zum Ausdruck gebracht werden.

Kerstin Lammer unterscheidet diesbezüglich in einen intra- und einen interpersonalen Aspekt von Trauer. Intrapersonale Aspekte der Trauer sind in dieser Hinsicht psychologische und innerpsychische Reaktionen, sowie das Verhalten der Person in Bezug auf sich selbst, wie zum Beispiel Appetitlosigkeit, Angst, Wahrnehmungsstörungen oder Apathie. Als interpersonale Aspekte beschreibt sie den sozialen Aspekt der Trauer, das Verhalten der Trauernden in der Öffentlichkeit beziehungsweise anderen Personen gegenüber, wie zum Beispiel eine gewisse Zeit nicht zur Arbeit zu gehen oder den Rückzug vor Freunden (vgl. Lammer 2003, S. 34). Trauer hat demnach einen psychologischen, physiologischen und einen soziologischen Aspekt.

Im Gegensatz zum ‚Gefühl der Trauer‘ ist unter Trauer auch ein Prozess des Trauerns zu verstehen, der in der Literatur durch leicht differierende Phasenmodelle, zum Beispiel von John Bowlby (1983) oder Verena Kast (2002), beschrieben wird, deren Basis das Modell von Elisabeth Kübler-Ross ist.

Nach Kübler-Ross sind die Phasen wie folgt zu benennen:

1. „Nicht-wahrhaben wollen,
2. Zorn,
3. Verhandeln,
4. Depression beziehungsweise Resignation,
5. Zustimmung beziehungsweise Annahme“

(Kübler-Ross 1978, S. 16 nach Plieth 2002, S. 105)

Die Phasen sind als Orientierung zu verstehen, da Trauer so individuell wie die Menschen selbst ist und somit nicht explizit durch starre Kategorien beschrieben werden kann (vgl. Canacakis 2002, S. 39). Sie können sich abwechseln, überschneiden oder vermischen (vgl. Hövelmann 2004, S. 19). „Trauern ist kein linearer Vorgang mit Anfang und Ende, sondern ein eher zyklisch verlaufendes Geschehen.“ (Ennulat 2003, S. 55) Es birgt die positive Funktion, den Verlust zu bewältigen. Demzufolge beinhaltet jede der Phasen spezielle Aufgaben, die es zu bewältigen gilt, um die Trauer zu verarbeiten (vgl. Hövelmann 2004, S. 25). Die Bewältigung dieser Aufgaben ist als Trauerarbeit zu verstehen. „Diese Arbeit beginnt mit der Erkenntnis der Realität des Todes und endet in der Aufnahme neuer Beziehungen.“ (Franz 2002, S. 85) Zu unterscheiden ist dabei die Trauerarbeit, die ein Subjekt selbst tun muss und die zur Unterstützung anderer (vgl. ebd.). In Bezug auf verschiedene Verluste

unterscheiden sich die Trauerprozesse nur in ihrer Intensität und Dauer, die Phasen bleiben jedoch gleich (vgl. Kast 2003, S. 14).

Wenn durch eine Verlusterfahrung unser Selbst- und Weltverständnis erschüttert wird, hat der Prozess des Trauerns die Funktion, uns von unserem Beziehungs-Selbst in Bezug auf die Beziehung zum Verlorenen und dem damit verbundenen Weltverständnis zu lösen und uns auf unser individuelles Selbst zurückzuorganisieren (vgl. ebd., S. 13). Es ist folglich ein Prozess der Identitätsfindung, da ein Verlust immer eine Erschütterung des eigenen Selbst und des damit verbundenen Weltbildes verursacht. Trauern ist ein emotionaler Wandlungsprozess der betroffenen Person (vgl. ebd., S. 28). „Ohne [...] [diesen] könnten weder Erwachsene noch Kinder schmerzhaft Verluste begreifen, in ihr Leben integrieren und sich neu orientieren.“ (Franz 2002, S. 84) Trauer hat demnach die Funktion der Neuorientierung der eigenen Person in sich und in ihrer Umwelt. Wird dieser Prozess unterdrückt – nicht gelebt – können körperliche und seelische Schäden die Folge sein. Diese Art der Verlustbewältigung wird auch als pathologische Trauer bezeichnet. Dabei wird der Verlust verdrängt, die Trauer nicht bearbeitet oder die verstorbene Person als Identifikationsobjekt benutzt. Es kann dabei zu vielen negativen psychischen Reaktionen kommen bis hin zu einer klinischen Depression (vgl. Lammer 2003, S. 70/71). Demnach ist gelebte Trauer lebensfördernd, nicht gelebte Trauer kann dagegen lebenshemmend wirken und zu Störungen des Gesamtorganismus führen, auch noch nach langer Zeit (vgl. Canacakis 2002, S. 25). Folglich ist Trauer ein angeborenes Gefühl. Trauern muss jedoch gelernt werden. Wenn im Folgenden von Trauer gesprochen wird ist damit immer der Prozess des Trauerns gemeint.

2 Warum sollen ‚Phänomene‘ wie Tod und Trauer in der Grundschule thematisiert werden?

Tod und Trauer sind unbestreitbar Themen beziehungsweise ‚(Bestand-)Teile‘ unserer Gesellschaft. Wir werden fast täglich mit dem Tod konfrontiert, sei es durch Medien, alltägliche Erlebnisse – beispielsweise mit Tieren oder Pflanzen oder im persönlichen Umfeld. Kinder sind auch ‚Teile‘ dieser Gesellschaft. Demzufolge werden sie genauso wie Erwachsene fast täglich mit dem Tod konfrontiert und trotzdem von den Erwachsenen all zu oft von Trauerprozessen ausgeschlossen. Tod und Trauer sind demnach automatisch Teile von Kindheit. Dabei stellt sich die Frage, wieso sie nicht Themen der Grundschule sind, die Kindern beim ‚Entschlüsseln‘ der Welt helfen soll?

Um dieser Frage nachzugehen, wird in den folgenden Kapiteln beschrieben, welche Entwicklungstendenzen es in unserer Gesellschaft in Bezug auf die Themen Tod und Trauer gibt. Weiterhin wird erörtert, welchen Einfluss das diesbezügliche Verhalten innerhalb unserer Gesellschaft auf Kinder haben kann. Anschließend wird geprüft, inwieweit Kinder den Tod ‚be-greifen‘ können und ob sie, z.B. in Bezug auf die Definition von Trauerprozessen nach Kübler-Ross (1978) zur Trauer, fähig sind.

2.1 Entwicklungstendenzen und Umgang mit den Themen Tod und Trauer in unserer Gesellschaft

Im Folgenden werden an Hand ausgewählter Punkte – demographische Veränderung, Krankheit, Institutionalisierung und Riten – aktuelle Entwicklungen in unserer Gesellschaft zum Umgang mit Tod und Trauer dargestellt.

2.1.1 Demographische Veränderungen

In Deutschland wird seit 1871/1881 die durchschnittliche Lebenserwartung der Bevölkerung evaluiert. Sie betrug zu diesem Zeitpunkt für einen neugeborenen Jungen 35,6 Jahre und für ein Mädchen 38,5 Jahre. Die neusten Berechnungen der Jahre 2001 bis 2003 beschreiben die durchschnittliche Lebenserwartung von neugeborenen Jungen mit 75,6 Jahren und die eines neugeborenen Mädchens mit 81,3 Jahren. Das heißt die Lebenserwartungen haben sich im Verlauf von ca. 120 Jahren mehr als verdoppelt. Die Gründe dieser Entwicklung sind in einer besseren Ernährung und Hygiene, verbesserten Wohnsituationen und Arbeitsbedingungen, vor allem aber in der fortgeschrittenen medizinischen Versorgung zu finden (vgl. Statistisches Bundesamt 2004, S. 10).

Demzufolge starben früher mehr Säuglinge und Kinder, beziehungsweise junge Menschen. Heute wird „der Tod eines Kindes [...] als außergewöhnlich, widernatürlich und katastrophal erlebt“ (Lammer 2003, S. 40). Der Tod wird im engeren Kreis der Familie durchschnittlich nur noch alle 15 bis 20 Jahre erlebt. Tod und Sterben entziehen sich somit dem Bewusstsein der Menschen, mit der Folge, dass deren Bewältigung immer weniger ‚geübt‘ werden kann (vgl. ebd.). Der Umgang mit dem Leichnam und die Begleitung eines Sterbenden gehören nicht mehr zu den gewohnten Verhaltensweisen heutiger Familien (vgl. Freese 2001, S. 10).

Norbert Elias schlussfolgerte schon 1982: „In einer Gesellschaft mit einer durchschnittlichen Lebenserwartung von fünfundsiebzig Jahren liegt der Tod für einen zwanzigjährigen, selbst für einen dreißigjährigen Menschen ganz erheblich ferner als in einer Gesellschaft mit einer durchschnittlichen Lebenserwartung von vierzig Jahren“ (Elias 2002, S. 50).

2.1.2 Tod und Trauer – eine Krankheit?

Durch den medizinischen Fortschritt wird der Tod nicht mehr als natürliches Ereignis und somit als etwas Unbeeinflussbares gesehen, sondern als Ereignis, welches steuerbar ist – zum Beispiel durch Operationen und Medikamente. Der Tod wird demnach als zu bekämpfende Krankheit betrachtet (vgl. Statistisches Bundesamt 2005). Auch Trauer wird in unserer Gesellschaft oft als etwas Krankhaftes gesehen, etwas das es zu bekämpfen gilt. Jemand der trauert, wird ständig aufgefordert, wieder fröhlich zu sein. Dabei wird übersehen, dass Trauer eine lebenswichtige Funktion unseres Organismus ist (vgl. Canacakis 2002, S. 24).

In diesem Kontext kann es auch dazu kommen, dass ein Arzt für den Tod eines Menschen verantwortlich gemacht wird (vgl. Callahan 1998, S. 77/78). „Unter dem Erwartungsdruck, die Sterblichkeit zu besiegen, hat die Medizin ihr Verhältnis zur Natur verzerrt; [...]“ (ebd., S. 69) Sie stellt den Tod als etwas Korrigierbares dar (vgl. ebd., S. 69/70). „Der Gedanke an die Unerbittlichkeit der Naturabläufe wird durch den ihrer Kontrollierbarkeit gemildert.“ (Elias 2002, S. 51/52)

Im Sterben liegende Menschen werden häufig mit Medikamenten in einen ‚Trancezustand‘ versetzt. Während die Menschen früher Verletzungen und Erkrankungen ertragen und mit dem Tod rech-

nen mussten, sind die Menschen heute aufgrund medizinischer Behandlungsmöglichkeiten selten fähig, das Ausmaß ihrer körperlichen Symptome zu verstehen (vgl. Reuter 1994, S. 24). Hinzu kommt, dass dem Sterbenden oft nicht gesagt wird, dass für ihn keine medizinische Hilfe mehr möglich ist. Die Folge der Verheimlichung der Diagnose und des bevorstehenden Todes ist jedoch, dass der Sterbende sich nicht auf seinen eigenen, ganz individuellen Tod vorbereiten und nicht über seine Bedürfnisse oder Ängste sprechen kann (vgl. ebd., S. 31).

2.1.3 Institutionalisierng und Hospitalisierung des Todes

In der heutigen Zeit wünschen sich die meisten Menschen zu Hause zu sterben. Statistiken zeigen, dass dieser Wunsch nur selten in Erfüllung geht, da in Krankenhäusern häufig so lange versucht wird Leben zu retten, bis es zu spät ist der betreffenden Person ein Sterben im eigenen Bett zu ermöglichen (vgl. Lammer 2003, S. 42).

In Deutschland sterben fast zwei Drittel der Menschen im Krankenhaus oder im Altenheim. Diese Tatsache kann auch in Verbindung mit den demographischen Veränderungen betrachtet werden. Da keine Erfahrungen im Umgang mit dem Tod vorhanden sind, kommt es bei Angehörigen oft zu einer Hilflosigkeit in Form von Handlungsincompetenz in der konkreten Sterbebegleitung (vgl. Freese 2001, S. 84). Zudem übernehmen Beerdigungsinstitute nahezu alle Aufgaben, die mit dem Tod in Verbindung stehen (vgl. ebd., S. 21), so dass den Angehörigen diese Erfahrung verwehrt und abgenommen wird.

Die Hospizbewegung dagegen kann als Gegenbewegung zur Organisation des Sterbens im Krankenhaus betrachtet werden. Das Sterben soll in diesen Einrichtungen weder verzögert noch beschleunigt werden (vgl. Heller/Heller 2003, S. 8). Die Menschen werden dort nach ihren eigenen Wünschen betreut und versorgt. Das bedeutet, dass eine medizinische Versorgung, wenn diese gewünscht ist, durch einen neuen Zweig der Medizin, die Palliativmedizin, gewährleistet werden kann. Diese stellt die Linderung von Schmerzen und anderen Beschwerden sterbender Menschen in den Vordergrund. Dabei werden auch psychische und spirituelle Bedürfnisse berücksichtigt. Zudem bietet die Palliativmedizin ein System der Unterstützung für die Menschen in ihren Institutionen und deren Angehörige an. So soll die letzte Zeit des Lebens eines Menschen so angenehm wie möglich und in seinem Sinne gestaltet werden (vgl. Hospiz in Deutschland 2005). „Gleichzeitig lässt sich allerdings die rasante Entwicklung der Palliativmedizin auch als Versuch der Ärzte deuten, das Monopol über das Sterben ‚zurückzuerobern‘.“ (Heller/Heller 2003, S. 9)

Andere Institutionen, wie zum Beispiel der ‚Hospizverein Leipzig‘ bieten Seminare zur Trauerbegleitung von Erwachsenen an (vgl. Hospizverein Leipzig e. V. 2005). Zudem gibt es Organisationen, die sich auch auf die Trauerbegleitung von Kinder spezialisiert haben, wie zum Beispiel der Verein ‚Verwaiste Eltern e. V.‘ aus Hamburg, der seit 1987 Hilfe für trauernde Geschwister anbietet (vgl. Verwaiste Eltern Hamburg e. V. 2005).

In den USA gibt es schon seit 1982 Trauerorganisationen speziell für Kinder, beispielsweise das ‚Dougy Centre for Grieving Children‘ (vgl. The Dougy Centre for Grieving Children 2005) oder ‚Kidsaid‘ (vgl. Kidsaid 2005). Die Besonderheit dieser Organisationen ist die Möglichkeit für Kinder sich auf diesen Seiten selbstständig auszutauschen und Fragen zu stellen. Sie haben somit die Möglichkeit sich zu äußern, wann immer sie es möchten und vor allem sich untereinander zu verständigen, ohne dass Erwachsene sie dabei korrigieren oder ihnen zuhören. Diese Möglichkeit der Trauerarbeit für Kinder, durch einen Austausch untereinander scheint sehr beliebt. Literatur- und Internetrecherchen ergaben, dass so eine Möglichkeit in Deutschland beziehungsweise im deutschsprachigen Raum fehlt.

2.1.4 Rückgang von Riten und Säkularisierung

Weniger als zwei Prozent der deutschen Bevölkerung nehmen rituelle Handlungen, wie zum Beispiel Waschen und Ankleiden des Verstorbenen selber vor (vgl. Nippert 2001, S. 182). Auch andere Rituale, wie beispielsweise die Totenwache², das Totenlicht³ oder das ausgiebige Totenmahl⁴ vom Zeitraum der Totenwache bis zum Begräbnis, werden heute nicht mehr, beziehungsweise nur noch in sehr abgekürzter Form gelebt (vgl. Löffler 1975). Dieser Prozess kann als eine Folge der zunehmenden Säku-

² Die Totenwache wurde von den Nachbarn des Verstorbenen in den Nächten vor dem Begräbnis ausgeführt (vgl. Nippert 1975, S. 58).

³ Vom Zeitpunkt des Todes bis zum Begräbnis wurde eine Kerze neben dem Toten aufgestellt, sie sollte dauerhaft brennen, auch nachts (vgl. Nippert 1975, S. 191).

⁴ Nachbarn, Freunde und Angehörige aßen in den Tagen vor dem Begräbnis und auch noch einmal danach zusammen (vgl. ebd., S. 247).

larisierung gesehen werden. Da die meisten Riten einen religiösen Ursprung haben, sind diese für viele Menschen inakzeptabel oder fremd geworden. Die Religionen verlieren für viele Menschen stetig an Verbindlichkeit und an ihrer Funktion als Sinngebungssysteme des Lebens und erhalten diesen Sinn meistens erst in Krisenzeiten wieder (vgl. Schmied 1985, S. 127).

Zudem ist im Bereich Tod und Trauer, wie auch in anderen Lebensbereichen eine Privatisierung, Ökonomisierung und Individualisierung zu verzeichnen. Trauer wird immer weniger öffentlich gelebt. Im Gegenzug steigen die Anforderungen an individuelle Bewältigungsstrategien, da die Menschen verunsichert und ungeübt im Umgang mit Tod und Trauer sind. Zudem stehen „[...] in unseren Breiten die Erziehung zur Selbstbeherrschung und zum ‚Haltungsbewahren‘ der Trauer im Wege“ (Kast 2003, S. 13). Verena Kast beschreibt die Selbstbeherrschung sogar als Wert unserer Gesellschaft, der dagegen in der Trauerforschung als Schwäche und weniger als psychischer Heilungsprozess gesehen wird (vgl. ebd., S. 13/17). „Wir müssen wieder lernen, Gefühle zuzulassen und die Überbetonung der Intellektualität zu verhindern, es muß wieder erlaubt sein, dem Gefühl Ausdruck zu ermöglichen.“ (Leist 1993, S. 149)

Trauer wird vielfach als etwas erlebt, dessen man sich schämen muss und das es so bald als möglich zu überwinden gilt. Trauern wird in unserer Gesellschaft als etwas Unangenehmes und Negatives bewertet. Früher nahmen die Menschen Anteil am Leid Trauernder, indem sie sie besuchten und mit ihnen sprachen. Heute wissen viele Menschen nicht, wie sie sich Trauernden gegenüber verhalten sollen und gehen ihnen lieber aus dem Weg oder versuchen sie davon zu überzeugen, möglichst schnell wieder fröhlich zu sein (vgl. Reuter 1994, S. 35).

2.1.5 Zwischenfazit I

Die Verdrängung der Themen Tod und Trauer scheint nur bestimmte Bereiche der Gesellschaft zu betreffen. Es gibt in unserer Gesellschaft eine Bewegung hin zur Verdrängung dieser Themen aus dem öffentlichen Leben. Im Gegensatz dazu gibt es jedoch ein starkes Interesse in den Wissenschaften⁵ und gesellschaftlichen Institutionen zur Auseinandersetzung mit der Vielschichtigkeit des Todes und der Trauer, bezogen auf eine Enttabuisierung (vgl. ebd., S. 21). Vanderlyn R. Pine beschreibt diese Ambivalenz einer Hinwendung zur Institutionalisierung von Tod und Sterben und einer gesteigerten Neugier diesbezüglich durch demographische Veränderungen.

„Dying and death became less integrated at the familial and less common at the everyday levels, and there emerged a social aversion to them that meant less individual contact. Ironically the absence of direct experience with dying and death in everyday life seems to have heightened our collective curiosity surrounding both.“ (Pine 1986, S. 211/212)

Aktuelle Beispiele wie der ‚Hospizverein Leipzig‘, ‚Verwaiste Eltern e. V.‘, die Ausstellung ‚Körperwelten‘ Gunther von Hagens⁶ oder die Erfindung des Schockgefrierens als neue Bestattungsform der Biologin Susanne Wiigh-Mäsak⁷ bestätigen dieses Interesse noch deutlicher. Sie führen aber auch zu öffentlicher Empörung und Schockierung und zeigen, dass sich hier unterschiedliche Richtung in Bezug auf die Auseinandersetzung mit dem Tod abzeichnen. „Es scheint, dass unser Bewusstsein vom Tod und der Endlichkeit des Lebens den vorausgeeilten gesellschaftlichen Verhältnissen erst entsprechend angepasst werden muss.“ (Nippert 2001, S. 194)

Das Verhalten innerhalb einer Gesellschaft ist eine ausschlaggebende Determinante für das diesbezügliche Verhalten von Eltern von denen Kindern als erstes Werte, Verhaltensweisen und Meinungen erlernen (vgl. Iskenius-Emmler 1988, S. 145). Die Entwicklung der Todesvorstellungen und das Trauerverhalten von Kindern ist die direkte Wechselwirkung ihrer Reifungsprozesse in der Auseinandersetzung mit der Gesellschaft (vgl. Ramachers 1994, S. 13).

Zusammenfassend ergibt sich hieraus die Frage, wie sich diese ambivalenten Entwicklungen und das Verhalten in der Gesellschaft – Verdrängungstendenz versus Hospizarbeit und Trauerinstitutionen

⁵ vgl. Kapitel 1.1

⁶ Gunther von Hagen wird als Erfinder der Plastination bezeichnet. Bei diesem Verfahren wird das Gewebewasser von Leichen durch Aceton ersetzt, danach wird der entwässerte Körper in eine Kunststofflösung in ein Vakuum gelegt. Dadurch verdunstet das Aceton und in die so entstehenden Hohlräume kann der Kunststoff eindringen und aushärten. Von Hagen verkauft seine Plastinate an Universitäten, stellt sie aus und veranstaltet öffentliche Obduktionen. Er hat mittlerweile zwei Firmen in China, in denen am ‚Fließband‘ Plastinate erstellt werden. Über ethische Fragen und Grenzen der Legalität in Bezug auf den An- und Verkauf wird in der Öffentlichkeit und Wissenschaft kontrovers diskutiert (vgl. Röbel/Wassermann 2004, S. 48/49).

⁷ Bei dieser neuen Bestattungsmethode wird die Leiche abgekühlt und anschließend bei minus 196 Grad Celsius in ein Stickstoffbad getaucht. Danach wird der Leichnam in einer Anlage gerüttelt oder Ultraschallwellen ausgesetzt, so dass er in sehr feine Bestandteile zerfällt. Anschließend werden die verbleibenden Bestandteile getrocknet. Übrig bleibt ein Drittel des ursprünglichen Körpergewichts. Der Anspruch der Biologin war es, Leichen so zu präparieren, dass möglichst wenig Rückstände verbleiben und der Körper möglichst schnell organisch umgewandelt werden kann. In Schweden ist diese Bestattungsmethode offiziell anerkannt worden (vgl. Wolff 2005, S. 8).

– auf die diesbezügliche Entwicklung der Kinder auswirken: „Welche Erfahrungen können oder auch sollen oder gar müssen Kinder in unserer Gesellschaft mit dem Tod machen?“, „Welche Auswirkungen haben diese Erfahrungen und Sozialisationsinflüsse auf die psychische Entwicklung von Kindern?“ Im Folgenden sollen diese Fragen Beantwortung finden.

2.2 Erfahrungen von Kindern und mögliche Folgen bezüglich des Umgangs mit Tod und Trauer in unserer Gesellschaft

Im Folgenden wird auf die in 2.1.5 formulierten Fragen eingegangen.

2.2.1 Indirekte Erfahrungen

Kinder sehen den Tod fast täglich in den Medien. Diese Art der Konfrontation mit dem Tod ist meistens auch ihre erste (vgl. Plieth 2002, S. 40). Kinder und Jugendliche haben bis zum Alter von 18 Jahren ca. 18.000 fiktionalen und ferne reale Tode miterlebt (vgl. Franz 2002, S. 48). Der Fernsehkonsum eines Kindes im Alter von sieben bis neun Jahren beträgt durchschnittlich zwei Stunden und zehn Minuten. Hinzu kommt, dass sich nicht nur die Konsumzeit, sondern auch die Schnelligkeit der Bildwechsel im Fernsehen erhöht hat. Diese Tatsache führt häufig zu einer Abstraktion des Todes. Eine emotionale Auseinandersetzung mit der Todeswirklichkeit in Form von Trauer ist hierzu nicht nötig und auch kaum möglich. Zudem erscheint der Tod reversibel. Es kann eine Form des Todeserlebens entstehen, die in Nichtverstehen und emotionaler Überforderung mündet (vgl. Plieth 2002, S. 41). Somit kann es sein, dass Kinder mit einem hohen Fernsehkonsum häufiger ein unrealistischeres Bild vom Tod haben als andere (vgl. Freese 2001, S. 121). Dieser ‚veralltäglichte‘ Tod kann dazu führen, dass Gefühle abstumpfen (Daum 2003, S. 25).

Ähnlich wie die genannte indirekte Erfahrung von Kindern mit dem Tod können auch andere indirekte Erlebnisse, zum Beispiel unüberlegte Äußerungen von Erwachsenen im Beisein von Kindern, zu sehr diffusen Vorstellungen bei diesen führen. Erwachsene verwenden häufig, um die eigene Trauer zu verdrängen oder auch aus religiösen Gründen, bewusst oder unbewusst Euphemismen und Metaphern – beispielsweise „Der Opa ist jetzt im Himmel“. Kinder können diese Redensarten nicht verstehen, da sie zwischen einem naturwissenschaftlichen und einem religiös definierten Himmel nicht unterscheiden können. Aus diesem Grund kommt es oft zu Fehlinterpretationen, die auch Angst auslösen können. Wie zum Beispiel bei einem Fünfjährigen, der dachte sein ‚dicker‘ Opa könnte ihm auf den Kopf fallen, da er laut der Aussage der Mutter im Himmel ist und somit über ihm verweilt (vgl. Plieth 2002, S. 42/43). Kinder können demnach solche Äußerungen nicht verstehen – im Gegenteil sie entwickeln eventuell Ängste, die unkommuniziert bleiben.

Ein weiteres Beispiel indirekter Erfahrungen von Kindern mit dem Tod ist das Erleben desgleichen als Geheimnis. Erwachsene vermuten, dass Erfahrungen mit dem Tod ihre angeblich vorhandene ‚heile Welt‘ zerstören könnten. Oder sie umgehen die Fragen der Kinder, weil sie sich ihnen, aufgrund ihres Anspruchs mit der einen Wahrheit zu Antworten, die es diesbezüglich nicht gibt, nicht gewachsen fühlen. Demnach erleben Kinder Sprachlosigkeit im Sinne von nicht vorhandener direkter Kommunikation und werden häufig nicht auf den baldigen Tod eines Angehörigen vorbereitet. Deswegen ist es umso schockierender für sie, wenn dieser eintritt und ihnen erst dann davon mitgeteilt wird.

Häufig werden Kinder auch ausgegrenzt, wenn es um den Tod geht. Sie werden beispielsweise zu Verwandten geschickt, während ein Familienmitglied stirbt. Die Kinder lernen folglich diesem Thema und auch den Fragen dazu aus dem Weg zu gehen (vgl. Franz 2002, S. 49-53). „Der Tod wird zur Begegnung mit dem unbekanntem Fremden, obgleich wir alle mitten im Leben vom Tod umfungen sind.“ (ebd., S. 53)

2.2.2 Direkte Erfahrungen

Im Gegensatz zu indirekten Erfahrungen von Kindern können auch direkte Todeserlebnisse für Kinder eine hohe Belastung darstellen. Dies gilt vor allem, wenn diese sich auf Lebewesen beziehen, zu denen sie eine emotionale Bindung aufgebaut haben. Die häufigste und erste Erfahrung ist diesbezüglich meistens der Tod eines geliebten Haustieres. Dennoch können solche Erfahrungen zu einer konkreten Auseinandersetzung mit dem Thema führen und somit entwicklungsfördernd wirken. Dieses können auch andere Erlebnisse mit dem Tod sein, wie zum Beispiel das Finden eines toten Tieres am Straßenrand, welches die Neugierde der Kinder anregt und neue Bewusstseinsprozesse impliziert (vgl. Plieth 2002, S. 47/48).

Einen weiteren Erfahrungsraum für Kinder stellt der Bereich der Religion dar. Auch wenn in unserer Gesellschaft von einer zunehmenden Säkularisierung gesprochen wird, ist die Vorstellung eines Weiterlebens nach dem Tod nicht verschwunden. Die traditionelle Unterscheidung in eine materielle und eine geistige Welt scheint den Widerspruch zwischen dem Todeskonzept eines ‚natürlichen‘ endgültigen Todes und dem des Weiterlebens nach dem Tod aufzulösen. Derartige religiöse Vorstellungen beeinflussen das Todeskonzept von Kindern (vgl. Ramachers 1994, S. 74/75). Ob diese Beeinflussung positiv oder negativ ist, wird unterschiedlich gesehen und hängt stark vom Umgang mit religiösen Vorstellungen ab. Einerseits können unachtsame Äußerungen, wie im Beispiel der beiläufigen Kommunikation über den Tod, bei Kindern zu Unsicherheiten führen. Andererseits kann die Erklärung einer geistigen Welt, ohne die Verwendung von Metaphern oder Euphemismen, Hoffnung spenden – gerade bei der Verarbeitung eines direkten Todeserlebnisses⁸.

2.2.3 Fiktive Erfahrungen

Diesen zusätzlichen Erfahrungsraum schaffen sich Kinder in ihrer Fantasie und im Spiel selbst. Die Erfahrungen können dabei reflektorisch oder antizipatorisch sein. Zudem kann die Beobachtung der Kinder, Erwachsenen Hinweise auf ihr derzeitiges Todeskonzept geben. Für die Kinder selbst kann das Spiel einen Präventionscharakter, im Sinne der Auseinandersetzung mit dem Thema oder der Einübung von Verhaltensweisen haben, die ihnen bei späteren realen Erlebnissen helfen können (vgl. Plieth 2002, S. 48).

Beispielsweise werden beim ‚Cowboyspielen‘ häufig Äußerungen, wie „Peng, jetzt bist du tot“ benutzt. Die fiktiv Erschossenen fallen tot um und sind danach wieder lebendig (vgl. Ennulat 1997, S. 6). Kinder setzen sich so mit dem Gedanken auseinander, wie es wohl ist, tot zu sein – sie sind bewegungslos, sie sind leise – und können diese fiktiven Erfahrungen in ihre Vorstellungen integrieren.

2.2.4 Zwischenfazit II

Kinder erleben den Tod in unserer Gesellschaft in vielfältiger Hinsicht – indirekt, direkt oder fiktiv – dennoch fehlen ihnen Kontrasterfahrungen und Auseinandersetzungsmöglichkeiten mit dem Tod. Durch die Medien und die ‚Überbehütung‘ der Eltern leben sie in einer Scheinwelt, die entwicklungshemmend oder, wenn sie durch die Realität einer direkten Todeserfahrung aufgebrochen wird, schockierend wirken kann.

Kinder können sich jedoch kaum andere Informationen beschaffen, als jene, die ihnen von Erwachsenen zugetragen werden. Sie brauchen diese als „Orientierungshilfe, damit sie ihre Lebenswelt realistisch erfahren, kritisch hinterfragen, diese verstehen und bewältigen können“ (Franz 2002, S. 55).

Tendenziell haben Kinder jedoch nur noch selten die Möglichkeit den Tod in der Familie zu erleben, da Großeltern nicht mehr mit der Familie zusammenleben und die Säuglingssterblichkeit stark gesunken ist. Der Rückgang von Riten und die Abwehr von Trauer in der gegenwärtigen Gesellschaft bestärken dieses Fernhalten der Themen von Kindern. Zudem sterben Menschen meistens in Institutionen, wie zum Beispiel Krankenhäusern oder Hospizen, außerhalb des Erfahrungsbereichs von Kindern⁹ (vgl. Iskenius-Emmler 1988, S. 146).

Erwachsene versuchen aufgrund ihrer eigenen Unsicherheit Todeserlebnisse vor den Kindern zu verdrängen, welches angesichts ihres Gespürs für emotionale Veränderungen, dem Medienkonsum und realen Ereignissen, wie beispielsweise dem toten Vogel am Straßenrand, völlig widersinnig erscheint. So mangelhaft die Erfahrungen der Kinder hier durch das Fernhalten oder die Sprachlosigkeit der Eltern erscheinen: Der Tod, beziehungsweise Erfahrungen mit diesem lassen sich nicht fernhalten.

⁸ Ein positives Beispiel für einen solchen Ansatz ist meines Erachtens das Buch „Die Brüder Löwenherz“ von Astrid Lindgren (1973), in dem ein kleiner Junge seinen Bruder verliert und mit diesem Erlebnis sehr gut umgehen kann, weil er weiß, dass es seinem Bruder in der geistigen Welt gut geht und er ihn irgendwann wieder sehen wird.

⁹ vgl. Kapitel 2.1.3

Es ist festzustellen, „dass für Kinder der Tod wie selbstverständlich zum Leben dazu gehört“ (Freese 2001, S. 116). Häufig ist die Verschlossenheit von Erwachsenen auch durch die Angst in Konfrontation mit dem Thema Tod, an den eigenen Tod erinnert zu werden, begründbar (vgl. Spiecker-Verscharen 1982, S. 49). Dieses Verhalten bedeutet für die Kinder meistens, dass sie lernen, keine Fragen zu stellen und dass Erwachsene sie mit ihren Fragen und diffusen Gefühlen alleine lassen (vgl. ebd., S. 6). Kinder respektieren beziehungsweise bemerken die Tabus der Erwachsenen und sprechen folglich nicht über ihre eigenen Sorgen, Ängste und Vorstellungen vom Tod (vgl. Leist 1993, S. 154).

Trotz aller Gewöhnungseffekte, beispielsweise durch die Medien, scheint es zu einer Tabuisierung im persönlichen Bereich gekommen zu sein (vgl. Daum 2003, S. 25). Entgegen dieser Tabuisierung wollen Kinder „[...] einerseits keinen Abschied von Erklärungen [...] auf die Zukunft [...] und andererseits keine philosophischen Erklärungsansätze [...]“ (Freese 2001, S. 116).

2.3 Sind Kinder in der Lage den Tod zu verstehen?

In Kapitel 2.2 wurde erläutert, wie Kinder in unserer Gesellschaft mit dem Tod konfrontiert werden und welche Probleme dabei entstehen können. In diesem Teil der Arbeit wird dargestellt, zu welchem Entwicklungszeitpunkt Kinder überhaupt die Bedeutung des Todes realisieren können.

Die Entwicklung eines so genannten Todeskonzepts beim Kind ist durch die Komplexität der vorherrschenden Vorstellungen vom Tod in der Erwachsenenwelt besonders kompliziert (vgl. Ramachers 1994, S. 13). Das Todeskonzept der Kinder wird durch diese äußeren und eigene innere Einflussfaktoren geprägt. Das heißt, dass nicht nur kognitive Reifungsprozesse, sondern auch Sozialisationseinflüsse, Erfahrungen (vgl. Plieth 2002, S. 38) und der Umgang der Erwachsenen mit diesen Themen dabei eine entscheidende Rolle spielen (vgl. Iskenius-Emmler 1988, S. 144). Corr beschreibt dazu vier Faktoren, welche die Vorstellungen von Kindern über den Tod beschreiben: „(...) there are at least four considerations pertinent to the way in which a particular child will interpret death: developmental level; individual personality; life experiences; and patterns of communication and support.“ (Corr 1984, S. 16)

Dabei wird deutlich, dass die in Kapitel 2.2 genannten Verhaltensweisen von Erwachsenen, beispielsweise die unüberlegte Kommunikation im Beisein von Kindern nicht hilfreich sein können. Zudem ist darauf hinzuweisen, dass sich ein Todeskonzept nicht entwickelt, sondern im Laufe der Sozialisation erlernt wird (vgl. Ramachers 1994, S. 29). Der Begriff der Entwicklung soll in diesem Zusammenhang so verstanden werden, wie es Ramachers ausdrückt: „Das Kind muss etwas lernen, was die Erwachsenen, die Kultur insgesamt nicht verbindlich lehren können. Wahrlich eine spannende Variante eines Sozialisationsprozesses!“ (ebd., S. 7)

2.3.1 Was ist ein Todeskonzept?

„Das Todeskonzept bezeichnet die Gesamtheit aller kognitiven Bewusstseinsinhalte (Begriffe, Vorstellungen, Bilder), die ein Kind oder einem Erwachsenen zur Beschreibung und Erklärung des Todes zur Verfügung stehen.“ (Wittkowski 1990, S. 44)

Die Subkonzepte eines ‚reifen‘ Todeskonzepts sind:

- Die Universalität, welche das Verstehen der Unvermeidbarkeit des Todes, für alle Lebewesen beschreibt.
- Die Irreversibilität definiert die Akzeptanz der Unwiderruflichkeit des Todes.
- Die Nonfunktionalität, ist die Vorstellung des Verlustes aller Lebensfunktionen mit dem Eintritt des Todes.
- Die Kausalität, die ein realistisches Verständnis von den Ursachen des Todes beschreibt (vgl. Ramachers 1994, S. 14-16; Wittkowski 1991, S. 317).

Aus den Subkonzepten wird bereits ersichtlich, dass der Erwerb eines so genannten ‚reifen‘ Todeskonzepts für Kinder schwierig sein kann, da selbst Erwachsene Probleme dabei haben, beispielsweise die Irreversibilität des Todes zu akzeptieren, wie aus den religiösen Theorien des Weiterlebens nach dem Tod ersichtlich wird¹⁰.

2.3.2 Reifungsprozesse zur Bildung des Todeskonzepts bei Kindern

Das Verständnis der Subkonzepte eines ‚reifen‘ Todeskonzepts hängt besonders von der Entwicklung der Objekt- beziehungsweise Personenpermanenz – von der Erkenntnis, dass eine Person oder ein Gegenstand noch existent ist, obwohl sie/er gerade nicht sichtbar ist und der Unterscheidung zwischen belebt und unbelebt – ab. Außerdem ist das Zeitverständnis im Sinne einer Vorstellung von Dauer,

¹⁰ vgl. Kapitel 1.1

Vergangenheit oder Zukunft dabei ausschlaggebend (vgl. Plieth 2002, S. 53). Der Grad dieser Reifungsprozesse ist entscheidend für das Verständnis der Subkonzepte des Todeskonzepts bei Kindern.

In der Literatur gibt es differierende Erkenntnisse darüber, in welchem Alter Kinder in der Lage sind, sich eine Vorstellung vom Tod zu bilden (vgl. Bowlby 1983; Brocher 1980). Diese unterschiedlichen Ergebnisse hängen jedoch von den divergierenden Untersuchungsmethoden und -kontexten ab (vgl. Iskenius-Emmler 1988, S. 164).

Auf der Basis des Phasenmodells von Brocher, der davon ausgeht, dass bereits kleinere Kinder mit Hilfe der Eltern fähig sind, sich Vorstellungen vom Tod zu machen, wird im Folgenden eine altersabhängige Beschreibung vorgenommen, um eine annähernde Vorstellung von der kognitiven Entwicklung von Kindern in Bezug auf ihr Todeskonzept zu bekommen. Das dieses Phasenmodell kein allgemeines Regelprinzip sein darf, muss an dieser Stelle betont werden (vgl. Plieth 2002, S. 39), da das Entwicklungsniveau der Kinder eines Alters unterschiedlich sein kann und besonders stark von ihren Erfahrungen abhängig ist¹¹ (vgl. Daum 2003, S. 26). Für diese Arbeit sind besonders die ‚Entwicklungsphasen‘ von Grundschulkindern im Alter von fünf bis zehn Jahren von Bedeutung.

Kinder unter drei Jahren haben keine Vorstellung vom Tod (vgl. Tausch-Flammer/Bickel 1995, S. 77). Das bedeutet, dass der Begriff kognitiv noch gar nicht erfasst werden kann. Verluste, besonders der Verlust von Bezugspersonen, werden jedoch deutlich wahrgenommen. Es kann zu Trennungsängsten und Unruhe bei den betroffenen Kindern kommen (vgl. Daum 2003, S. 26). Diese Ängste hängen auch stark von frühkindlichen Erfahrungen und -ängsten ab. In diesem Zusammenhang wird von der Erstickungs- und Vernichtungsangst, der Trennungsangst und der Verstümmelungsangst gesprochen (vgl. Plieth 2002, S. 41).

Drei- bis Vierjährige verstehen den Tod als Abwesenheit eines Objekts oder einer Person. Diese verursacht bei ihnen Trennungsängste (vgl. Brocher 1980, S. 10). Die Kinder lernen in diesem Alter, dass nicht sichtbare Personen oder Objekte, auch wenn sie nicht permanent sichtbar sind, trotzdem noch existieren (vgl. Ramachers 1994, S. 37). In Bezug auf das Todeskonzept dieser Kinder kann das bedeuten, dass sie glauben, der Tod sei reversibel. Im Fall eines Todes reagieren sie aus diesem Grund häufig mit Unbekümmertheit (vgl. Daum 2003, S. 26).

Vier- bis Fünfjährige begreifen den Tod nur als ein Ereignis, welches andere betrifft. Sie sind sich der Universalität des Todes nicht bewusst und stellen sich den Tod, entgegen der Tatsache der Nonfunktionalität, in Form von Dunkelheit, Schlaf oder Starre vor. Kinder in diesem Alter erfassen die Irreversibilität des Todes noch nicht vollständig (vgl. Brocher 1980, S. 19; Leist 1982, S. 17/18). Für sie ist der Tod ein vorübergehender Zustand (vgl. Tausch-Flammer/Bickel 1995, S. 77). Aus diesem Grund kommt es auch vor, dass sie weniger Angst vor dem Tod haben, als ältere Kinder (vgl. Brocher 1980, S. 19).

Fünf- bis Sechsjährigen wird die eigene Sterblichkeit bewusst und sie entwickeln aufgrund dieses Universalitätsbewusstseins Angst vor dem eigenen Tod. Auch die Vorstellung der Irreversibilität wird ihnen klarer, dennoch stellen sie sich in ihrer Fantasie vor, dass Verstorbene in der ursprünglichen Form weiterleben oder in einer anderen Gestalt wiederkehren (vgl. ebd.). Bis zu diesem Alter leben die Kinder mit einem anschaulichen Zeitbegriff, des ‚Hier und Jetzt‘. Das Bewusstsein der Vergänglichkeit und somit die Unwiederbringlichkeit der Zeit ist ihnen nicht bewusst. Kausale Ursache-Wirkungszusammenhänge sind ihnen unbekannt (vgl. Plieth 2002, S. 53).

Siebenjährige wissen, dass der Körper vergeht. Sie begreifen den Aspekt der Nonfunktionalität (vgl. Brocher 1980, S. 19). Das Kind bekommt langsam einen gegliederten Zeitbegriff – das Zeitgefühl wird detaillierter und ist nicht mehr nur auf den Moment festgelegt (vgl. Plieth 2002, S. 54).

Acht- bis Neunjährige empfinden den Gedanken der Vergänglichkeit des Körpers als so bedrohlich, dass sie, unabhängig von ihrer Konfession, beginnen, an die Unsterblichkeit zu glauben (vgl. Brocher 1980, S. 19).

Neun- bis Zehnjährige haben, aufgrund eines mittlerweile ausgeprägteren Zeitverständnisses, eine realistische Vorstellung vom Tod. Auch Ursache- Wirkungsbeziehungen können verstanden werden. Dennoch wird der eigene Tod als in weiter Zukunft liegend betrachtet, da er mit Krankheit und Alter assoziiert wird (vgl. ebd.).

Auf einen weiteren Reifungsprozess von Kindern soll an dieser Stelle besonders hingewiesen werden, da sich dieser häufig bis zur Pubertät vollzieht. Es handelt sich um so genannte Allmachtsfantasien. Kinder unterliegen häufig dem Glauben, dass sie durch ihre eigenen Gedanken Dinge auslösen können. Sie glauben daran, dass sie die Schuld tragen, wenn beispielsweise ein Familienmitglied stirbt und sie vorher in einem Streit „Fahr zur Hölle“ oder etwas Ähnliches gesagt haben. „Es ist ein not-

¹¹ vgl. Kapitel 2.2

wendiger Reifungsschritt, den das Kind tun muß, auf die Allmachtsphantasien zu verzichten.“ (Leist 1982, S. 15) Dennoch sollte dieses bei der Arbeit mit Kindern immer mitgedacht werden, um ihre Gefühle besser verstehen zu können.

2.3.3 Das Grundschulalter

Die Entwicklung der Kinder im Grundschulalter von sechs bis zehn Jahren, die für die weiteren Überlegungen dieser Arbeit am relevantesten ist, wird im Folgenden noch einmal kurz zusammengefasst und genauer dargestellt.

Kinder dieses Alters haben bereits vielfältige Erfahrungen mit Abschieden, Verlusten und dem Tod gemacht oder annähernde Vorstellungen vom Tod, die sie versuchen zu vertiefen. Die Subkonzepte des ‚reifen‘ Todeskonzepts werden in dieser Altersspanne erlernt. Sie werden nicht gleichzeitig erworben. Die Irreversibilität und die Universalität scheinen im Allgemeinen zu erst erworben zu werden, während die Nonfunktionalität und die Kausalität erst später verstanden werden (vgl. Ramachers 1994, S. 65).

Die Kinder dieses Alters können zwischen belebten und unbelebten Objekten unterscheiden und auch zunehmend zwischen Leben und Tod. Die Endlichkeit kann durch ein entwickeltes Zeitverständnis grundsätzlich verstanden werden. Dies bedeutet jedoch nicht, dass die Kinder automatisch die Irreversibilität des Todes akzeptieren. Der Tod wird noch stark als von außen verursacht betrachtet, beispielsweise durch einen Unfall oder eine Krankheit. Diese Tatsache kann ein Grund dafür sein, warum die Kinder den Tod häufig personalisieren (vgl. Plieth 2002, S. 71). Das bedeutet, dass sie sich den Tod zum Beispiel als Engel, Skelett oder Komplize des Teufels vorstellen. In welcher Gestalt der Tod in der Vorstellung der Kinder auch auftritt, zumeist ist dieses Wesen unsichtbar und lebt in der Dunkelheit (vgl. Fleck-Bohaumlitzky 2003, S. 14). Damit zeigen Kinder, dass sie wissen, was Tod bedeutet, beziehungsweise bedeuten kann. Sie versuchen gleichsam ihn von sich fernzuhalten, indem sie ihn personifizieren und somit von sich trennen (vgl. Fischer 2003, S. 41).

Das Ich-Bewusstsein ist bei Grundschulkindern schon sehr ausgeprägt, wenn auch nicht vollständig. Diese Tatsache führt zu einer zunehmenden Angst vor dem Tod, vor dem Zerfall des Körpers. Der Tod bedeutet somit den Ich-Verlust und ist gleichzusetzen mit Vorstellungen von der Selbstauflösung. Um ihre Angst und Gedanken zu verarbeiten, stellen Kinder diesbezüglich häufig Fragen (vgl. Plieth 2002, S. 75). „Sie möchten wissen, warum Menschen sterben, wer den Tod schuldhaft zu verantworten hat und ob es ein beglückendes Weiterleben nach dem Tod gibt.“ (ebd.) Im Vordergrund steht dabei die Frage nach der eigenen Person. Kinder möchten erfahren, was mit ihnen passiert, wenn sie sterben (vgl. ebd., S. 78). Sie wollen wissen, wie es sich anfühlt, wenn man stirbt, wo man dann hinkommt und ob dort jemand auf sie wartet. Auf diese Fragen gilt es einzugehen. Die Kinder brauchen ehrliche Antworten, um ihr Todeskonzept weiterentwickeln zu können.

2.3.4 Zwischenfazit III

Abschließend ist festzustellen, dass „[...] es kein allgemein gültiges, für alle Kinder gleichermaßen verbindliches Todeskonzept [gibt], da sie in jeder Entwicklungsphase die Welt und somit auch den Tod anders verstehen“ (Franz 2002, S. 60). Es gibt keine konkret altersspezifischen Todesvorstellungen, da diese sehr stark von den Erfahrungen der Kinder abhängen. Den Tod zu erfahren, in welcher Form auch immer, ist vielmehr eine Grenzerfahrung, die über das bis dahin entwickelte „Ich“ hinausheben kann (vgl. Kipenhauer 1993, S. 71).

Demzufolge ist es für Kinder besonders wichtig, klare Auskünfte zu bekommen, da sie diese aus der Trauer von Personen ihres Umfelds nicht selbstständig entnehmen können (vgl. Leist 1993, S. 161). Im Gegenteil: Das häufig vorkommende geheimnisvolle Verhalten von Erwachsenen, wie es oft der Fall ist, kann zu diffusen Ängsten und Fantasien führen.

Aufgrund der Erkenntnis, dass das Todeskonzept von Kindern stark von den individuellen Erfahrungen und dem kognitiven Entwicklungsstand abhängt, ergibt sich die Frage nach der Trauer von Kindern. In diesem Kontext ist von besonderem Interesse die Frage: „Wenn Kinder angeblich so diffuse, aus Sicht der Erwachsenen unfertige Vorstellungen vom Tod haben, können sie dann nach der Definition der Trauer in Bezug auf Erwachsene überhaupt trauern?“

2.4 Trauer(-reaktionen) beim Kind

Bis vor 30 Jahren wurde davon ausgegangen, dass Kinder nicht in der Lage seien zu trauern. Der Grund hierfür lag zum einen im damals vorherrschenden Kindheitsbild, welches das Kind als entwicklungsbedingt unfertige Persönlichkeit beschrieb, das noch nicht über die Fähigkeit zu trauern verfügte, und zum anderen an der Tatsache, dass Eltern ihre Kinder so lange wie es möglich sei, in einem kindlichen ‚Schonraum‘ fern vom ‚beschwerlichen‘ Leben eines Erwachsenen belassen wollten (vgl. Plieth 2002, S. 103). Damals wurde vermutet, dass ein Fernhalten von Kindern von Situationen, die der Trauer bedürfen, diese davor schützen würde. Eltern nahmen ihren Kindern somit die Anlässe zum Trauern und sahen sie nie trauern, weil ein Kind nicht traurig zu sein hatte. Heute weiß man, dass Kinder deswegen nicht nicht getrauert haben. Sie hatten nur gelernt ihre Trauer nicht zu zeigen. Leider ist das auch heute noch häufig der Fall.

Die erste Perspektive der Vorstellung von einem ‚unvollkommenen‘ Kind wurde und wird zusätzlich durch die Tatsache gestützt, dass Kinder, wenn sie Anzeichen von Trauer zeigen diese von einem Moment auf den anderen in Freude wandeln können oder es sich gar nicht anmerken lassen, dass sie trauern (vgl. Plieth 2002, S. 102). „Children, with their immature conceptual and emotional development, express their grief in ways that may not be recognized by adults.“ (Atkinson 1980, S. 151) Heute besteht ein wissenschaftlicher Konsens darüber, dass Kinder trauern können, dieses jedoch anders tun, als Erwachsene. Das beschriebene Verhalten ist demnach ein Spezifikum kindlicher Trauer, welches Kindern als Schutzmechanismus vor Überbeanspruchung dient (vgl. Franz 2002, S. 100). Lange anhaltende Trauer ist Kindern unerträglich. Sie brauchen ‚Ruheinseln‘, um Kraft zu schöpfen, die ihnen helfen, sich erneut mit dem Verlust auseinander zusetzen (vgl. Spiecker-Verscharen 1982, S. 29). Ein weiteres Charakteristikum kindlicher Trauerprozesse ist, dass sie in sich unregelmäßiger verlaufen, als bei Erwachsenen. Kinder trauern ‚auf Raten‘. Das bedeutet, dass eine Trauerreaktion so schnell verschwindet beziehungsweise verschwinden kann, wie sie gekommen ist (vgl. ebd., S. 58/59). „Längere Trauerzustände wären eine zu große Bedrohung für ihre sich erst im Aufbau befindende Person.“ (ebd.)

Die zweite Perspektive, Kinder so lange es geht vor der Realität schützen zu wollen, ist leider auch heute noch die schwierigste Hürde für Kinder in ihrer Entwicklung. Dass dieses Verhalten beim Entstehen eines ‚reifen‘ Todeskonzeptes nicht hilfreich ist, wurde bereits in Kapitel 2.2 beschrieben. Dasselbe gilt auch für die Fähigkeit zu Trauern, da diese bei Kindern von der Reife des Todeskonzeptes abhängt¹². „Bei Erwachsenen sind die Todesvorstellungen schon gefestigt, während sie bei Kindern noch in der Entwicklung sind. Daraus ergibt sich, dass Kinder aus den ihnen gegebenen Informationen falsche Schlüsse ziehen und Gesehenes falsch interpretieren können. Deshalb ist es wichtig, dass Erwachsene sich für Gespräche mit dem Kind über den Tod und seine Folgen Zeit nehmen.“ (Hövelmann 2004, S. 33) Eine Voraussetzung des Trauerns scheint demnach das Begreifen des Todes zu sein. Da gerade kleinere Kinder dabei Schwierigkeiten haben, sind sie auf die Hilfe Erwachsener angewiesen. Diese sollten ihnen helfen, realistische Vorstellungen vom Tod zu bekommen und nicht etwa die Fantasien der Kinder zu unterstützen, da sich „durch mangelnde persönliche Lebens- und lebendige Beziehungserfahrungen [...] eine gefühlvolle Wortkultur, die Fähigkeit zur Trauer und Empathie nur bedingt entwickeln [kann]“ (Franz 2002, S. 55).

Trauerarbeit wird in diesem Sinne erst möglich, wenn die Kinder zur Objekt- und Personenpermanenz fähig sind und sich folglich an Personen oder Objekte erinnern und diese vermissen können (vgl. Plieth 2002, S. 123). Weiterhin ist dazu ein gewisses Zeitverständnis und die Unterscheidung zwischen belebten und unbelebten Objekten nötig¹³ (vgl. Spiecker-Verscharen 1982, S. 23/25). Aus diesem Grund können Reaktionen auf den Verlust von Personen oder Objekten bei kleineren Kindern nicht als Trauern bezeichnet werden, sondern eher als eine Art Kummer (vgl. Plieth 2002, S. 122), wenn überhaupt, dann als narzistisches Trauern (vgl. Spiecker-Verscharen 1982, S. 25). In beiden Fällen brauchen Kinder Unterstützung durch Bezugspersonen, wie zum Beispiel Eltern oder Lehrkräfte.

Wenn Kinder trauern, tun sie es ebenso wie Erwachsene in Phasen¹⁴, die sich überlappen, wiederholen und überschneiden können. Dabei ist die Form der Verlustbewältigung immer abhängig vom aktuellen, durch kognitive und soziale Einflüsse, geprägten Todeskonzept von Kindern (vgl. ebd., S. 26; Plieth 2002, S. 104). Allgemein sind zwei Ebenen der Trauer zu benennen: Erstens die Anerkennung der Todeswirklichkeit und zweitens die sukzessive Aufarbeitung (vgl. ebd., S. 119). In diesem

¹² vgl. Kapitel 2.3

¹³ vgl. Kapitel 2.3

¹⁴ vgl. Trauerphasen von Kübler-Ross in Kapitel 1.3

Spannungsfeld müssen Kinder folgende Traueraufgaben bewältigen: Die Realität anerkennen, den Abschiedsschmerz durchleben, Verinnerlichen dessen, was war, beziehungsweise ist und schließlich eine neue Identität entwickeln (vgl. Franz 2002, S. 86-99). Während der Trauerphasen kann es zu vielfältigen Reaktionen und Gefühlsäußerungen, wie beispielsweise Verleugnung, Enttäuschung oder Idealisierung, kommen (vgl. ebd.). Trauerreaktionen können auch Weinen, Abwehr, Stille oder Aggressivität sein (vgl. Ennulat 2003, S. 55/56). „Im Umgang mit der Welt sind die Gefühle eines Kindes seine Verbündeten, denn sie spiegeln ihm das Geschehen wider, in dem es sich gerade befindet oder an das es sich erinnert.“ (ebd., S. 63) Demnach ist die Trauer von Kindern sehr vielschichtig und sprunghaft, dabei sollten Erwachsene sehr aufmerksame Beobachter sein, um trauernden Kindern zu helfen. Die Zeichen der Trauer können eine Hilfe für Erwachsene bei der Trauerbegleitung eines Kindes sein. Voraussetzung dafür ist ein Wahrnehmen dieser Trauerreaktionen.

Eine sehr starke Verlusterfahrung, die Kinder machen können, ist der Tod. Ebenso stark können aber auch andere Verluste betrauert werden. Im Leben von Kindern können Traueranlässe auch die Erfahrung von Abschied, Trennung von den Eltern, Loslösungsprozesse, Geburt von Geschwistern oder Verlust eines Spielzeugs sein (vgl. Franz 2002, S. 85). Bei einer Verlusterfahrung durch Tod kann, gerade wenn noch kein reifes Todeskonzept vorherrscht, der konkrete Nachweis des Todes ein Weg in die Trauerarbeit sein, da sich nur durch die Gewissheit eine Notwendigkeit zur Trauer ergibt (vgl. Spiecker-Verscharen 1982, S. 31). Aus diesem Grund ist es wichtig, Kindern die Chance zu bieten, sich vom Tod zu überzeugen, zum Beispiel indem sie zur Beerdigung oder zum Abschied von Verstorbenen mitgenommen werden, sofern sie dieses wünschen (vgl. Leist 1993, S. 162). Eine andere Möglichkeit wäre es, beim Tod eines Tieres gemeinsam eine Beerdigung zu gestalten, bei der das Kind das verstorbene Tier selbstständig in eine Kiste oder in das Grab legt oder vorher durch Kontakt mit dem toten Tier Abschied nimmt und fühlen kann, wie zum Beispiel die Wärme den Körper verlässt. Auf diese Weise kann es spüren, was ‚Facetten‘ von ‚tot sein‘ bedeuten.

Vor allem Kinder sind bezüglich der Phänomene Tod und Trauer auf Informationen, die Hilfe und die Aufmerksamkeit Erwachsener angewiesen, da sie ihre Gefühle nicht immer sprachlich äußern können und somit oft in ihrer Trauer alleine bleiben, wenn ihre nonverbalen Trauersignale nicht wahrgenommen werden und sie somit den Tod nicht umfassend verstehen und einordnen können (vgl. Spiecker-Verscharen 1982, S. 27). „Wir müssen dem Kind verhelfen, trauern zu können. Es sieht so aus, als ob das Trauern können etwas sei, das weder die Erwachsenen noch die Kinder unter unseren Lebensbedingungen von sich aus können.“ (Leist 1993, S. 149) Außerdem müssen Kinder sich sicher sein können, dass ihre verbliebenen Beziehungen bestehen bleiben und dass ihr Leben weitergeht (vgl. Spiecker-Verscharen 1982, S. 27). Nur so scheint es für sie möglich Trauerarbeit zu leisten (vgl. Leist 1993, S. 163/164).

„Für Kinder [...] wird die Wegstrecke bedrohlich, wenn ihnen kein Erwachsener erklärt, was geschieht.“ (Ennulat 2003, S. 61) Ist das der Fall, können Kinder angesichts ihrer sprachlichen Schwierigkeiten und mangelnden kognitiver Einsicht, starke Entwicklungsschwierigkeit bekommen (vgl. Leist 1993, S. 149). Sie brauchen für ihre eigene emotionale Absicherung Erwachsene als Echo und Spiegel ihrer Trauer (vgl. Ennulat 1997, S. 8). Erwachsene müssen als Stütze beziehungsweise „Hilfs-Ich“ fungieren, da sich ohne ein Gegenüber kein konkretes Trauergefühl entwickelt und die Trauer sich nicht in neue Lebensfreude ‚verwandeln‘ lässt (vgl. Plieth 2002, S. 131). Kinder bleiben ohne Begleitung und Hilfe in ihrem Gefühl oder ihrer Trauerphase ‚stecken‘ und können sich in ihrer Trauer abkapseln. Dadurch können sich Bereiche der Isolation und Kälte in ihrer Seele bilden, welche wiederum zu starken Depressionen führen können. Nach außen ist diesen Kindern oft nichts anzumerken, innerlich können jedoch traumatische Verletzungen bleiben (vgl. Ennulat 1997, S. 10).

Da Kinder sehr sprunghaft trauern, ist es oft schwer zwischen ‚normaler‘ und pathologischer Trauer zu unterscheiden. Ein sicheres Zeichen für die Störung des Trauerprozesses ist jedoch die Intensität und Dauer der erlebten Gefühle. Wenn ein Kind für sehr lange Zeit in negativen Gefühlen verharrt, ist das ein Zeichen für die Stagnation des Prozesses und somit ein weiteres Zeichen dafür, dass das Kind Hilfe braucht, um diese zu bewältigen (vgl. Franz 2002, S. 104). „When such grief does not accompany loss, deeper problems are inevitable.“ (Atkinson 1980, S. 151)

Kinder können nicht nur aufgrund ihres kognitiven Entwicklungsstandes Schwierigkeiten bei der Trauer haben; äußere Todesumstände spielen dabei auch eine Rolle. Der Tod kann beispielsweise lange vorhersehbar sein. In einem solchen Fall sollte die Chance genutzt werden, das Kind im Gespräch oder mit dem Betroffenen darauf vorzubereiten. Tritt der plötzliche Tod ein, ist es ratsam, professionelle Hilfe aufzusuchen, wenn betroffene Erwachsene selbst nicht in der Lage sind, die Trauer zu verarbeiten und das Kind in den Trauerprozess mit einzubeziehen (vgl. Leist 1993, S. 154-159). Zudem ist die Trauer abhängig von der Art der Beziehung zum verlorenen Objekt oder zur verlorenen

Person (vgl. Plieth 2002, S. 124). Der Verlust eines Elternteils kann zum Beispiel zu schweren Identitätskrisen bei Kindern führen, da sie sich sehr stark über diese ersten Bezugspersonen definieren und von ihnen abhängig sind. Dieses Ereignis kann für sie aufgrund dieser Abhängigkeit ihr eigenes Leben in Frage stellen.

„Werden Kinder jedoch in ihrer Trauer gesehen, wächst über den Trauerprozess in ihrem Inneren ein Ordnungsprinzip, das den Bereich des Todes von dem des Lebens klar unterscheidet.“ (Ennulat 2003, S. 61)

2.5 Fazit I: Bedeutung und Notwendigkeit der Thematisierung von Tod und Trauer in der Grundschule – Perspektiven für die Grundschule und den Unterricht

„Kindern wird heute in der Schule Rechnen und Schreiben und in der Familie die Anpassung an (...) [die Gesellschaft] beigebracht, aber das Heranführen an die wesentlichen Themen des Lebens, so wie der Umgang mit Sterbenden und die Auseinandersetzung mit dem Tod, findet nicht statt.“ (Freese 2001, S. 115)

Im ersten Kapitel wurde dargestellt, dass Tod und Trauer in unserer Gesellschaft größten Teils, besonders auf privater, persönlich betroffener Ebene, verdrängt werden und dass Kindern die Zugänge zu diesen Themen durch die Verslossenheit der Erwachsenen erschwert werden. Dennoch sind sie täglich mit diesen durch Medien und Alltagserfahrungen – beispielsweise der tote Vogel am Straßenrand – konfrontiert.

„Alle diese Erfahrungen, die zum kindlichen Alltag gehören, sollten von Lehrkräften und Eltern ernst genommen werden, denn sie bergen zahlreiche Chancen, von Kind auf zu lernen, den Tod als Teil des eigenen Lebens zu begreifen. Denn der Tod gehört zum Leben, er ist ein Problem der Lebenden.“ (Daum 2003, S. 25) Durch die Haltung der heutigen Gesellschaft, die dazu neigt, Trauernde mit wichtigen Fragen allein zu lassen – und somit auch Kinder –, kann es zu psychischen und seelischen Schäden kommen. Es hat wenig mit Wahrheit zu tun, wenn gedacht wird, dass Kinder vom Tod oder vor anderen Abschieds- und Verlusterfahrungen ferngehalten werden können¹⁵. „Death is a universal phenomenon and sooner or later touches the lives of all children in some way.“ (Atkinson 1980, S. 150) Dennoch: Wenn es um die Themen Tod und Trauer geht, werden Kinder häufig ausgegrenzt. Ihren Fragen wird ausgewichen oder sie finden gar keine Beantwortung. Die Vorstellung Kinder in einem künstlichen Schonraum belassen zu müssen, ist ein Zeichen für die Unkenntnis über ihre Gedanken und Gefühle. Kinder brauchen die Auseinandersetzung mit den Themen Tod und Trauer, um eine zuversichtliche Perspektive für ihr eigenes Leben einnehmen zu können (vgl. Daum 2003, S. 25). Nicht die Begegnung mit dem Tod kann für Kinder neurotische Auswirkungen haben, sondern seine Verheimlichung. „Kinder sind von sich aus stark genug, und wir können sie darin bekräftigen, der Wirklichkeit ins Auge zu sehen.“ (ebd., S. 27) Sie kennen keine ‚Tabus‘, sie wollen alle Einzelheiten zu diesen Themen wissen¹⁶ (vgl. ebd.).

In diesem Sinne ist es wichtig, mit Kindern über den Tod zu sprechen, um sie darauf vorzubereiten und ihnen zu erklären, dass Trauerreaktionen normal und gewollt sind, weil sie die Funktion der Bewältigung innehaben. Hinsichtlich dessen ist es außerdem besonders relevant, mit Kindern auch andere Verlusterfahrungen – die kleinen Tode des Alltags – die in ihnen Trauer auslösen, zu thematisieren und zu relativieren.

„Dying, death, and bereavement, as well as separation, loss, and change, are vital parts of the lives of children at least from the moment of birth when we were all rudely expelled from the relative tranquillity of mother’s womb.“ (Corr 1984, S. 23) Besonders Kinder im Grundschulalter haben ein starkes Interesse an Todesursachen, Ereignissen und Ritualen (vgl. Fischer 2003, S. 41).

Die Entwicklungschancen für Kinder in Bezug auf diese Themen gestaltet sich in vierfacher Hinsicht:

1. Kinder im Grundschulalter sind besonders offen für diese Themen. Mit dem Blick auf eine realistische Entwicklung der vier Subkonzepte eines so genannten ‚reifen‘ Todeskonzepts ist diese Zeit sehr bedeutsam (vgl. Daum 2003, S. 26).
2. Kinder sprechen oft freier über ihre Gefühle als Erwachsene. In diesem Sinne könnte die Schule direkt an den Erfahrungen der Kinder anknüpfen (vgl. Sanmann 1990, S. 25).
3. Die Todeskonzepte der Kinder werden kulturell und sozial vermittelt (vgl. Daum 2003, S. 26). Die (Grund-)Schule könnte hier ihrer Verpflichtung zu kultureller und sozialer Erziehung nachkommen.

¹⁵ vgl. Kapitel 2.2

¹⁶ vgl. Schuster-Brink 1997, S. 57-84

4. Zudem trägt das Lernen über den Tod zur Erweiterung der Handlungs- und Sprachfähigkeit von Kindern bei (vgl. Ortmann 1998, S. 56).

Wenn Eltern nicht in der Lage sind auf die Fragen ihrer Kinder zu reagieren, die jedoch wichtig für ihre Entwicklung und auch ihren Umgang mit den Themen im weiteren Leben sind, sollte es die Aufgabe der Grundschule sein, Kindern diese lebenswichtigen Fragen zu erschließen. Die Thematisierung von Tod und Trauer ist demnach als eine „wichtige Aufgabe der Aufklärung für Schule und Unterricht“ (Daum 2003, S. 27) zu verstehen.

Kinder fragen nach dem Anfang und Ende des Lebens. Somit stellt sich die Frage: Wenn wir ihnen eine adäquate sexuelle Bildung über die Anfänge des Lebens gewähren, warum dann nicht auch eine Bildung über das Ende des Lebens, über das sie gerade in diesem Alter so viele Fragen haben, weil sie den Sinn ihrer Existenz ergründen möchten (vgl. Schuster-Brink 1997, S. 9)? Annelore Enge resümiert wie folgt: „Wer sich den Fragen der Kinder stellt, wer ihnen dabei auch sehr traurige Gedanken zumutet, bewahrt sie vor seelischen Belastungen, die sich bis ins Erwachsenenalter halten können.“ (Enge 1991, S. 12)

Einmal mehr wird deutlich, wie wichtig es ist, die Fragen der Kinder wahrheitsgemäß zu beantworten – dabei kann eine Antwort auch das Zugeständnis sein, etwas nicht zu wissen. Gerade bei so lebenswichtigen Fragen, wie denen nach der eigenen Existenz, bedarf es einer Atmosphäre der Vertraulichkeit.

Die Thematisierung von Tod und Trauer stellt demnach an die Lehrenden hohe Anforderungen, da Kinder die Hilfe der Erwachsenen brauchen und grundsätzlich am Modell ihrer Bezugspersonen lernen – Lehrende sind für Kinder solche Modelle (vgl. Schuster-Brink 1997, S. 60). Diese sollten weitgehende Kenntnisse über die Todeskonzepte von Kindern haben, eine gewisse Sensibilität im Umgang mit jedem einzelnen Kind und dessen individuellen Erfahrungen inne haben und sich ihrer eigenen Position, die leitend für die Kinder sein kann, bewusst sein. Kinder brauchen, um Fragen in Bezug auf Tod und Trauer stellen zu können, das Wohlwollen der Erwachsenen, Aufgeschlossenheit und Wahrheitsliebe (vgl. ebd., S. 63). Im Folgenden werden diese Anforderungen an die Lehrenden genauer konkretisiert.

2.6 Die besondere Rolle der Lehrkraft und Anforderungen an diese

Kinder brauchen bei der Auseinandersetzung mit Tod und Trauer Hilfe, die ihnen Eltern oft nicht geben wollen oder können. Diesbezüglich ist die Rolle von Lehrerinnen und Lehrern als Ansprechpartner besonders wichtig (vgl. Reuter 1994, S. 109). „Die Schule stellt ein wichtiges soziales Interaktions- und Unterstützungssystem für Kinder [...] dar. Daher sollten Lehrer und Lehrerinnen ihre Schülerinnen und Schüler bei ihrer Auseinandersetzung mit dem Tod unterstützen und ihnen bei der Verarbeitung entsprechender Erfahrungen beistehen.“ (ebd.) Im Folgenden wird dargestellt, welche Anforderungen die Thematisierung von Tod und Trauer an die Lehrkräfte stellt und welche Kompetenzen dazu nötig sind.

Da Kinder in unserer Gesellschaft meistens nicht die Informationen und Hilfe bekommen, die sie bezüglich der Auseinandersetzung mit Tod und Trauer brauchen, kommt Lehrkräften die kompensatorische Aufgabe zu, gesellschaftliche Defizite zu vermindern (vgl. ebd.).

Grundschullehrer und -lehrerinnen können demnach eine signifikante Hilfe für Kinder beim Abbau von Ängsten sein. Bevor sie jedoch helfen können, müssen sie Kenntnisse über die Bedürfnisse von Kindern, ihre Todeskonzepte, ihre möglichen Trauerreaktionen und Zeichen von Interesse oder Kummer erwerben. Außerdem sollten sie sich mit ihren eigenen Tabus, Gefühlen und Erlebnissen diesbezüglich auseinandersetzen, um festzustellen, wo ihre eigenen Grenzen und Problem liegen und ob sie fähig sind darüber zu sprechen (vgl. Atkinson 1980, S. 152).

Vier Regeln zum Umgang mit Kindern bei der Thematisierung von Tod und Trauer sind nach Atkinson zu benennen:

- „(a) be honest
- (b) take time to understand what the child is asking or saying
- (c) speak in terms the child can understand
- (d) avoid the denial of the child's right to her or his own perceptions and feelings.“ (ebd.)

Die beste Gelegenheit um etwas über Tod und Trauer zu lernen, ist eine konkrete Situation. Ausgehend von dieser Annahme haben Grundschullehrer und -lehrerinnen vielfältige Möglichkeiten, Kindern bei der Bewältigung von Erlebnissen mit dem Tod zu helfen (vgl. ebd., S. 162). Die hier angesprochenen Möglichkeiten, können zum Beispiel aktuelle Anlässe, auch von so genannten ‚kleinen Toden‘, sein, wie der Wechsel der Jahreszeiten, Verabschiedung eines Kindes, welches umzieht, die vertrocknete Blume im Klassenraum oder der konkrete Todesfall eines Haustieres. Dennoch scheuen

Lehrkräfte oft vor einer Thematisierung zurück, besonders wenn direkte Todesfälle das Umfeld ihrer Klasse betreffen, weil sie nicht sicher sind, wie sie dieses scheinbar schwierige Thema bearbeiten sollen.

Nach Stephanie Reuter liegt das zu einem großen Teil daran, dass Lehrkräfte weder in der ersten, noch in der zweiten Phase ihrer Ausbildung auf die Auseinandersetzung mit Tod und Trauer vorbereitet werden. Die Gestaltung des Unterrichts diesbezüglich hängt von ihrer Eigeninitiative ab (vgl. Reuter 1991, S. 110).

Eine Studie von Klaus-Ulrich Neulinger mit dem Titel „Schweigt die Schule den Tod tot?“, in der er evaluierte, ob Grundschullehrer und -lehrerinnen eine Thematisierung von Tod und Trauer in der Grundschule für nötig halten, ergab schon 1975, dass entgegen seiner Erwartungen, die Mehrheit der Befragten eine Thematisierung für nötig hielt, jedoch eine große Unsicherheit bei den Lehrenden bestand, in welchem Fach und wie diese Thematisierung gestaltet werden könnte. Nach Neulinger haben auch einige Lehrkräfte die Themen Tod und Trauer in ihren Unterricht integriert, jedoch geht er davon aus, dass diese Versuche zumeist wenig qualitativ waren und nicht von einer generellen Integration in den Unterricht, wie zum Beispiel bei der Sexualerziehung, gesprochen werden kann (vgl. Neulinger 1975, S. 63). Dazu erklärt auch Reuter, dass die Unsicherheit bei Lehrkräften in Bezug auf die didaktische Erarbeitung und die Integration in den Fachunterricht das grundlegende Problem der (Nicht-)Thematisierung von Tod und Trauer in der Grundschule darstellt (vgl. Reuter 1991, S. 110).

Im Folgenden wird verdeutlicht, warum in dieser Arbeit, wie es der Titel dieser andeutet, von einer sinnvollen Thematisierung im Sachunterricht ausgegangen wird und wie diese ‚aussehen‘ könnte.

3 Die Thematisierung von Tod und Trauer im Sachunterricht?

„Wir sind der nachwachsenden Generation das konsequente Bemühen um eine kind- und jugendgerechte, humane und demokratische Schule schuldig, die Kinder und Jugendliche als einen sinnvollen Erfahrungsraum erleben und mitgestalten können und die ihnen hilft, die notwendigen Einstellungen, Einsichten und Fähigkeiten zur Bewältigung ihrer Zukunftsaufgaben, Zukunftsrisiken und Zukunftschancen zu entwickeln. [...] mit dem Mut und der Geduld zu den kleinen Schritten, die bereits heute und morgen unter den gegebenen Bedingungen möglich sind, dieses aber mit dem Blick auf die großen Perspektiven.“ (Klafki 1996, S. 78)

Im Folgenden wird dargestellt, welche Ziele und Aufgaben meinem Verständnis von Sachunterricht zu Grunde liegen und begründet, warum demnach in dieser Arbeit davon ausgegangen wird, dass die Themen ‚Tod und Trauer‘ Thematiken des Sachunterricht sein sollten.

3.1 Warum die Thematisierung im Sachunterricht – bildungstheoretische Ebene

Grundlegende Bezugspunkte des Sachunterrichts sind die so genannte Lebenswelt und die dieser gegenüber ‚platzierte‘ Wissenschaft. In diesem Kontext werden als wesentliche Bezugswissenschaften des Sachunterrichts die Sozial- und Kulturwissenschaften, die Geographie, die Naturwissenschaften, Technik und Geschichte benannt (vgl. GDSU 2002, S. 3). Demnach beschäftigt sich der Sachunterricht mit den „Spannungsfeldern zwischen Erfahrungen der Kinder und fachlich gesichertem Wissen“ (ebd.). Folglich ist ein Verständnis von Kindern und Kindheit und somit der Stand der aktuellen Kindheitsforschung ausschlaggebende Voraussetzung für pädagogische und didaktische Entscheidungen des Sachunterrichts (vgl. Richter 2002, S. 95).

Im Sachunterricht muss somit stets die Frage geklärt werden, „was Kinder wissen und können sollten, um mit zukünftigen und gegenwärtigen Anforderungen des Lebens in der modernen Gesellschaft zurechtzukommen, nicht nur in Bezug auf vorhandene Wissensangebote, sondern auch in Bezug auf Persönlichkeitsvorstellungen“ (Kahlert 2005, S. 1). Es handelt sich um die Frage nach den Inhalten, die in diesem Kontext dafür geeignet scheinen, „die Persönlichkeit der Schülerinnen und Schüler weiterzuentwickeln und sie zu befähigen, zunehmend verantwortlich und wertebewusst mit anderen Menschen und den zur Verfügung stehenden natürlichen und sozialen Ressourcen um[zugehen?“ (ebd.) Können Tod und Trauer solche Inhalte sein?

Um an dieser Stelle zu einer annähernd befriedigenden Antwort zu kommen und den Anspruch des integrativen Arbeitens des Faches nicht zu einer additiv beliebigen Klebkonstruktion (ver-)kommen zu lassen, sollte die Grundlage des Sachunterrichts ‚Bildung‘ heißen. Bildung wird in diesem Zusammenhang als grundlegende Basis für eine adäquate Inhaltsauswahl verstanden. „Eine zentrale Kategorie wie der Bildungsbegriff oder ein Äquivalent dafür ist unbedingt notwendig, wenn die pädagogischen Bemühungen nicht in ein unverbundenes Nebeneinander von Einzelaktivitäten auseinanderfallen sollen.“ (Klafki 1997, S. 14)

Im Folgenden wird erläutert, welches die Aufgaben und Ziele des aktuellen so genannten modernen Sachunterrichts sind und welches bildungstheoretische Verständnis diesem zu Grunde liegt.

3.1.1 Sachunterricht – Aufgaben und Ziele

„Die Grundschule ist der Ort des Anfangs allgemeiner Bildung.“ (Köhnlein 1998, S. 28) Der Sachunterricht ist neben Deutsch und Mathematik eines der drei Hauptfächer der Grundschule. Dennoch wird sein Bildungsbeitrag im Gegensatz zum reinen Erlernen von so genannten Kulturtechniken – wie Schreiben, Lesen und Rechnen – in anderen Fächern häufig unterschätzt (vgl. Marquardt-Mau 1998, S. 9), gleichwohl der Sachunterricht ein hohes Maß an Komplexität aufweist, da er an Stelle einer Bezugswissenschaft Interdisziplinarität und integratives Arbeiten für sich beansprucht (vgl. Richter 2002, S. 17). Er soll Grundlagen für die sozial- und naturwissenschaftlichen Fächer der weiterführenden Schulen schaffen, fächerübergreifende Aspekte, wie beispielsweise interkulturelle Bildung, beinhalten und fachinternen Fragen nach für Kinder relevanten Inhalten klären (vgl. Pech/Kaiser 2004, S. 4). „Dabei werden die Alltagstheorien und Deutungsmuster von Kindern recherchiert, so dass sie in neuen Überlegungen über Lernwege der Kinder und über eine Didaktik der Zugangswege berücksichtigt werden können.“ (Kiper 2000, S. 12)

Die Ziele und Aufgaben des Sachunterrichts wurden vielfach diskutiert und werden bis heute differenziert betrachtet – die Bezeichnungen und inhaltlichen Vorstellungen des Faches unterscheiden sich je nach Bundesland und so auch die Struktur der Lehramtsausbildung diesbezüglich (vgl. Kahlert 2002, S. 16). Dennoch lässt sich so etwas wie ein Konsens über bestimmte Grundlagen des Faches darstellen, wie zum Beispiel die Orientierung an der Lebenswelt der Kinder und der Vermittlung von so genannter grundlegender Bildung. In diesem Sinne geht es vorrangig darum, den Kindern ein ‚Er-

schließen‘ ihrer Lebenswelt zu ermöglichen, um sie zu befähigen, in dieser selbständig agieren zu können.

Sachunterricht soll Kindern helfen, die Welt reflektiert zu erschließen und dabei grundlegende Kompetenzen, wie Sach- und Methodenkompetenz sowie soziale und personale Kompetenz, zu erwerben und zu entwickeln, um die Welt partizipativ mitgestalten zu können. Richter formuliert dementsprechend: „Ziel des Sachunterrichts ist es zur grundlegenden Bildung aller Schüler/innen beizutragen. Die Unterrichtsgegenstände sollen einen Bezug zur Lebenswelt der Schüler/innen haben und ihrer ‚Welterkundung‘ dienen [...].“ (Richter 2002, S. 13) Dieses Verständnis von Sachunterricht basiert auf einem Lebensweltbegriff, der „von einem Subjekt aus[geht], das seine Umgebung erlebt“ (Kaiser 2004, S. 119). Zudem wird Lebenswelt unter anderem auch als Lebenswirklichkeit bezeichnet (vgl. Niedersächsisches Kultusministerium 1982, S. 5). Von diesem Begriff wird in dieser Arbeit jedoch Abstand genommen, da zu bezweifeln bleibt, ob zum Beispiel Lehrende in der Lage sind, die Lebenswirklichkeit eines Kindes ‚wirklich‘ zu erfassen. Dementsprechend beziehen die Erziehungswissenschaften ihre Definition auf die so genannte ‚alltägliche Lebenswelt‘ von Schütz, der diese als den Wirklichkeitsbereich betrachtet, den der Mensch als gegeben vorfindet (vgl. Richter 2002, S. 77). Da jeder Mensch die Gegebenheiten seiner Lebenswelt subjektiv erlebt, kann nach Habermas (1981) von Lebenswelten gesprochen werden, die durch die Kultur, Gesellschaft und Persönlichkeit strukturiert sind. Das bedeutet, dass ihnen trotz aller Unterschiedlichkeit eine gemeinsame Struktur zu Grunde liegt (vgl. ebd., S. 79). Demnach geht es im Sachunterricht „[...] um Grundlegung des Lernens für das individuelle und das gesellschaftliche Leben des Kindes in seiner gegenwärtigen Lebenswelt im Sinne der Entwicklung und Differenzierung der Handlungs-, Verstehens- und Orientierungsfähigkeit sowie um Grundlegung des Lernens für weitere Lernprozesse“ (Lichtenstein-Rother 1981, S. 770 nach Richter 2002, S. 63). Nach Richter differenzieren „die Strukturen der Lebenswelt (Kultur, Gesellschaft, Persönlichkeit) [...] durch ihre verschiedenen Weltbezüge (objektiver, sozialer und subjektiver Weltbezug) und Geltungsansprüche (Wahrheit, Richtigkeit und Aufrichtigkeit) Bildung in Ziele der Aufklärung, Emanzipation und Mündigkeit, denen als Kompetenzen die Sach- und Methodenkompetenz, die Sozialkompetenz sowie die Selbstkompetenz zugeordnet sind“ (Richter 2002, S. 9). Folglich müssen in Bildungsprozessen immer die schon vorhandene Gesellschaftlichkeit, die Beeinflussung durch die Lebenswelt sowie die unterschiedlichen sozialen Voraussetzungen von Kindern mitgedacht werden (vgl. Klafki 1992, S. 17). Zudem sollen über das Erschließen der Lebenswelt die von Richter genannten klassischen Bildungsziele im Sinne eines Kompetenzerwerbs eingelöst werden.

Den Begriff des ‚Erschließens‘ versteht Joachim Kahlert in diesem Zusammenhang als einen zentralen und deutet ihn vierfach dimensioniert als über (1.) Bestehendes aufklären, (2.) für Neues öffnen, (3.) sinnvolle Zugangsweisen aufbauen und (4.) zum Handeln ermutigen (vgl. Kahlert 2002, S. 25). Kahlert formuliert weiter: „Wer Kindern bei der Erschließung [...] Hilfe leisten will, benötigt hinreichend zuverlässige Vorstellungen darüber, wie Kinder ihre Umwelt wahrnehmen, was sie davon wahrnehmen und welche Art von Schlüssen sie daraus ziehen.“ (ebd., S. 35) Hierin drückt sich die von mir bereits benannte Wichtigkeit der Kindheitsforschung als Basis sachunterrichtlicher Überlegungen aus.

Im Kontext dieser Arbeit sind die Forschungsergebnisse von Selman (1982) bedeutsam, die im Gegensatz zur Entwicklungstheorie von Piaget belegen, dass Kinder im Alter von sechs bis zehn Jahren, „rückgebunden an die eigenen Erfahrungen“ (Pech/Kaiser 2004, S. 12) zur begrenzten Perspektivübernahme fähig sind. Nach Selman beginnen Kinder dieses Alters selbstreflexiv zu denken, indem sie Handlungsgründe und damit verbundene Gefühle verstehen können (vgl. ebd.). Diese Fähigkeit wird als besonders bedeutsam befunden, da sie primäre Voraussetzung für jegliches soziales Handeln ist (vgl. Kahlert 2004, S. 39). Sie stellt sich jedoch „nicht als entwicklungspsychologischer Automatismus von alleine ein, sondern muss durch die soziale Umwelt angeregt werden“ (ebd.).

Das bedeutet, dass Kinder sehr genau verstehen könn(t)en, warum beispielsweise jemand trauert und sich demzufolge anders verhält, wenn sie dabei von Erwachsenen unterstützt werden (würden). Die Thematisierung von Tod und Trauer könnte demnach die Ausbildung einer Fähigkeit der Perspektivübernahme – die Basis der Empathie – unterstützen. Es handelt sich dabei jedoch nur um eine Hypothese, die zu belegen bleibt.

Zudem gelten ‚Defizite‘ von Kindern – meines Erachtens ein ‚Unwort‘ in Bezug auf diese – nicht mehr als kognitiver Entwicklungsrückstand, sondern als Mangel an Wissen (vgl. Elschenbroich 2001, S. 65). „Man braucht natürlich Zeit, um Wissen zu erwerben.“ (ebd.) Demnach können Kinder vieles nicht ausschließlich aufgrund ihres kognitiven Entwicklungsstands nicht wissen, sondern auch aufgrund ihrer erst relativ kurzen Lebenszeit. Infolgedessen hat der Sachunterricht, wie eingangs er-

wähnt, die Aufgabe, sich an den Erfahrungen der Kinder und dem fachlich gesicherten Wissen zu orientieren – demnach zu einer grundlegenden Bildung beizutragen (vgl. Richter 2002, S. 102).

Insbesondere für Themen wie Tod und Trauer gilt, dass die von Erwachsenen als schwierig eingestuften Thematiken benannt werden sollten, um nicht die eigenen ‚Hemmungen‘ an Kinder weiterzugeben. Kinder müssen in dieser komplexen Welt sehr viel Wissen erwerben, so dass es unlogisch wäre ihnen erst ‚Falsches‘ beizubringen, welches später wieder revidiert werden muss (vgl. Elschenbroich 2001, S. 66) „Ein siebenjähriges Kind sollte schon einmal auf dem Friedhof gewesen sein.“ (ebd., S. 22)

Demnach meint ‚Erschließen‘ den Spannungsbogen zwischen Lebenswelt und Wissenschaft für den Sachunterricht didaktisch zu konkretisieren.

Dieses wurde von Kahlert (1998) durch seinen Entwurf der so genannten ‚didaktischen Netze‘ und theoretisch von der GDSU (2002) durch den Perspektivrahmen versucht, beziehungsweise eingefordert¹⁷. Des Weiteren meint Erschließen in Bildungsprozessen eine Dialektik zwischen Prägung des Individuums durch Kultur und Gesellschaft und dergleichen als Resultat der Entwicklung eines Individuums. Dementsprechend formulierte Klafki schon 1959, dass „Bildung [...] kategoriale Bildung in dem Doppelsinn [sei], dass sich dem Menschen eine Wirklichkeit ‚kategorial‘ erschlossen hat und das damit eben er selbst – dank der selbstvollzogenen ‚kategorialen‘ Einsichten, Erfahrungen, Erlebnisse – für diese Wirklichkeit erschlossen worden ist“ (Klafki 1959, S. 410/411). Darunter wird ein wechselseitiger Erschließungsprozess zwischen dem Mensch und seiner Welt, den subjektiven und objektiven Dimensionen, verstanden. „Die Erschlossenheit der Welt für jemanden heißt [...], dass er sieht, womit er zu tun hat; in der anderen Richtung ist derjenige erschlossen für die Welt, der sich auf das Begegnende einstellt.“ (Löffler 2005, S. 1) Diese wechselseitige Erschließung beschreiben auch Pech und Kaiser, indem sie diese als „Erschließen der Welt und das zunehmende Erschlossenwerden des lernenden Menschen für diese Welt“ (Pech/Kaiser 2004, S. 4) formulieren.

Das so verstandene grundlegende Bildungsziel des Sachunterrichts, als ‚Erschließen von Lebenswelt‘ konkretisiert sich im Bildungsbegriff von Klafki, der für diesbezügliches pädagogisches Handeln hilfreich erscheint.

3.1.2 Was bedeutet Bildung im Sachunterricht? Was ist der Bildungsbegriff des Sachunterrichts und welche Bedeutung hat er?

Der Ausgangspunkt des hier verstandenen Bildungsbegriffs ist ein aufklärerischer, auf der Basis der klassischen Bildungsziele von Kant: Aufklärung, Emanzipation und Mündigkeit, die im Zuge des Emanzipationsprozesses der damaligen Stände gegen Klerus und Adel entstanden (vgl. ebd., S. 3).

Mitscherlich versteht Bildung als ‚Ich-Stabilisierung‘, im Sinne des Treffens von eigenen Entscheidungen und deren Begründung. Sie sollte eine Mischung aus Affekt-, Sach- und Sozialbildung (vgl. Marotzki 1988, S. 313/314) und demnach eine Trias aus emotionalen, kognitiven und sozialen Lernprozessen sein. Die Selbsttätigkeit des Subjekts ist dabei, wie auch im Bildungsbegriff von Kant, zentraler Punkt von Bildung. Zudem handelt es sich vorrangig um die Ausprägung eines Selbstbewusstseins, welches die Fähigkeit der Selbstprüfung initiieren soll (vgl. ebd., S. 319/320).

Für die Legitimierung des Bezugs dieses aufklärerischen Bildungsbegriffs auf heutige Bildungskontexte stellt sich die Frage, inwiefern dieser in unserer ‚scheinbar‘ aufgeklärten Gesellschaft noch Gültigkeit beanspruchen kann. Marotzki beantwortet diese mit der Notwendigkeit desgleichen, durch die Beschreibung eines Individualisierungsschubs in der Gesellschaft, wobei er sich auf Becks These einer Risikogesellschaft stützt, in der dieser einen Stabilitätsverlust für das Individuum sieht. Demnach wird jeder zunehmend zum ‚Planungsbüro‘ seiner selbst, indem das Individuum mit der Vielfalt an Optionen seines gesellschaftlichen Kontextes umgehen können muss beziehungsweise dieses erlernen muss (vgl. Beck 1986). Somit ist nach Marotzki das „Ertragen von Unsicherheiten“ und ein Managen von diesen Ziel von Bildung (vgl. Marotzki 1988, S. 321).

¹⁷ Beide Konzepte stellen keine standardisierten Schemata dar, sondern versuchen, ausgehend von den Erfahrungen der Kinder, einen flexiblen Orientierungsrahmen für Lehrer- und Lehrerinnen zu schaffen. Kahlert tut dieses, indem er mit konzentrischen Kreisen arbeitet, deren Mittelpunkt Erfahrungen – wie Freude, Blitz, Freundschaft – sind, die in lebensweltliche Dimensionen – beispielsweise Formen und Vielfalt des Lebens – überleiten, um dann auf fachlich orientierte Perspektiven zu kommen (vgl. Kahlert 1998, S. 72). Der Perspektivrahmen dagegen arbeitet mit fünf festgelegten Perspektiven – der sozial- und kulturwissenschaftlichen, der raumbezogenen, der naturwissenschaftlichen, der technischen und historischen Perspektive. Diese repräsentieren einzelne Fachwissenschaften, die durch die im Perspektivrahmen vorgeschlagene Themen aus der Lebenswelt der Kinder, analysiert und in einem interdisziplinären Zusammenhang betrachtet werden sollen (vgl. GDSU 2002). Jedoch wird dieser Zusammenhang rekursiv eingeführt, da zunächst nur die einzelnen Perspektiven und ihr Gehalt für die jeweilige Thematik betrachtet werden und erst dann sozusagen ‚künstlich‘ in einen Zusammenhang ‚gezwängt‘ werden.

Diesen Veränderungen – im Sinne von Risikogesellschaft und Individualisierungsschub – muss der Bildungsbegriff Rechnung tragen, wenn er nicht überhöhend oder im Gegenteil untauglich sein soll. Ich-Stärkung und damit die Verfolgung der aufklärerischen Bildungsziele soll durch einen Bildungsbegriff realisiert werden, der diese zu erreichen vermag, indem Unsicherheiten und Suchbewegungen zugelassen und geübt werden. So formuliert auch Klafki: „Unsere heutige Aufgabe ist es, dieses ursprünglich vorhandene, kritische Moment wieder herauszuarbeiten und es weiter entwickelt – auf die historisch veränderten Verhältnisse der Gegenwart und auf Entwicklungsmöglichkeiten in die Zukunft hinein zu beziehen [...]“ (Klafki 1997, S. 14)

Die Bedeutung dieser aufklärerischen Bildungszielen verdeutlicht Klafki, indem er seine kritisch-konstruktive Bildungstheorie auf den kantschen Bildungszielen aufbaut. Er formuliert diese in seiner ersten Bildungsdimension als Zusammenhang von Selbstbestimmungsfähigkeit, verstanden als Entfaltung der Persönlichkeit, Mitbestimmungsfähigkeit als Übernahme von Verantwortung und Solidaritätsfähigkeit als Entwicklung von Empathie, der für ihn Bildung definiert (vgl. Klafki 1996, S. 52). Hierin drückt sich eine starke Subjektbezogenheit der klafkischen Bildungstheorie aus.

Seine Bildungstheorie stellte Klafki erstmalig 1992 auf der Gründungstagung der GDSU (Gesellschaft für Didaktik des Sachunterrichts) in den Kontext von Sachunterricht und seiner Didaktik und somit in Bezug zu dessen Problem, einen inhaltlichen Konsens zu finden. Er formulierte in diesem Zusammenhang sein Allgemeinbildungskonzept, welches Kinder zur Teilhabe an der Welt befähigen soll. Allgemeinbildung wird demnach nicht als Sammlung deklarativen Wissens, sondern als „eine Menschenbildung für die Welt“ (Kaiser 2004, S. 70) verstanden. Kahlert bezeichnet daran anschließend den Bildungsbegriff von Klafki sogar als ‚Kristallisationspunkt‘ des didaktischen Handelns und der Inhaltsauswahl im Sachunterricht (vgl. Kahlert 2002, S. 26).

Grundbestimmungen des Allgemeinbildungskonzepts Klafkis sind zum einen die Bestimmung von Bildungsfragen als Gesellschaftsfragen, so dass die Thematisierung von Fragen und Problemen der Gesellschaft keine ‚bloße‘ Reaktion auf diese, sondern eine Veränderung von Gesellschaft anstreben soll (vgl. Klafki 1996, S. 50). Zum anderen ist Allgemeinbildung nach Klafki zweifach dimensioniert: Erstens, wie bereits benannt, als Zusammenhang von Selbstbestimmungs-, Mitbestimmungs- und Solidaritätsfähigkeit und zweitens als ‚Bildung für alle im Medium des Allgemeinen‘ (vgl. ebd., S. 63). Diese meint, die Konzentration auf so genannte epochaltypische Schlüsselprobleme¹⁸ der Gegenwart und der vermutlichen Zukunft (vgl. ebd., S. 56), für die alle Menschen mitverantwortlich sind und an denen es zu partizipieren gilt. An dieser Stelle sei darauf hingewiesen, dass im Kontext dieser Arbeit die viel verwendete Begrifflichkeit der ‚Thematisierung von Tod und Trauer‘ in Anbetracht des so verstandenen Bildungsbegriffs nicht angemessen ist. Korrekter wäre die Formulierung der ‚Thematisierung und Problematisierung von Tod und Trauer‘, da Tod und Trauer als Probleme zu verstehen sind mit denen sich Menschen heute und in der Zukunft auseinandersetzen müssen – sei es in demographischen Kontexten, Fragen des Welthungers, dem Umgang mit Krieg und Terrorismus oder der persönlichen Betroffenheit. Tod und Trauer sind Themen, die alle Menschen angehen und epochal immer wieder neu diskutiert und ‚verstanden‘ werden müssen, wie zum Beispiel der Tod im Kontext von Terrorismus. Demnach sind Tod und Trauer meines Erachtens als Probleme zu betrachten, die in einer sich verändernden Welt immer neue Fragen aufwerfen und demnach eine besondere Relevanz für die von Klafki benannten Schlüsselprobleme der sozialen Ungleichheit, der Friedensfrage und der Ich-Du-Beziehungen haben. Eventuell könnten Tod und Trauer Phänomene sein, die von Bedeutung für die Klärung aller Schlüsselprobleme sind, indem sie so zu sagen „quer“ zu diesen liegen.

Dennoch: Bei der Konzentration auf die epochaltypischen Schlüsselprobleme sollten nicht nur die Aneignung von Erkenntnissen, sondern auch die Aneignung von Einstellungen und Fähigkeiten – Kompetenzen –, die über die Schlüsselprobleme hinaus bedeutsam für das Individuum sind, berücksichtigt werden. Klafki nennt diesbezüglich als Ziel von Bildungsprozessen das Erlangen von Kritikbereitschaft und -fähigkeit, Empathie, Argumentationsbereitschaft und -fähigkeit, sowie Fähigkeit zum ‚vernetztes Denken‘ oder ‚Zusammenhangsdenken‘ (vgl. ebd., S. 63). An Hand dieser vier Fähigkeiten wird deutlich welche primäre Bedeutung die übergreifende Fähigkeit der Kommunikation einnimmt (vgl. Pech/Kaiser 2004, S. 4). Zudem ist mit Zusammenhangsdenken – beginnend im Erfahrungsraum der Kinder – ein Durchdringen der Vernetzung von vieldimensionalen Verflechtungen in der gegenwärtigen Gesellschaft gemeint, welches „alles mit allem“ (Klafki 1996, S. 63) verknüpft und

¹⁸ So genannte Schlüsselprobleme sind nach Klafki die Friedensfrage, die Umweltfrage, die gesellschaftlich produzierte Ungleichheit, die Gefahren und Möglichkeiten der neuen technischen Steuerungs-, Informations- und Kommunikationsmedien und die Ich-Du-Beziehungen (vgl. Klafki 1996, S. 56-60). Richter ergänzt Klafkis Schlüsselprobleme um die ökonomische Frage (vgl. Richter 2002, S. 114), dieses wird im Diskurs des Sachunterrichts kritisch betrachtet, da die Ökonomie, als wichtig erachtet wird jedoch nicht das eigentliche Problem ist, sondern die Strukturen, die diese verursacht (vgl. Pech/Kaiser 2004, S. 7).

welches somit erst ein Erschließen globaler Perspektiven und Verschränkungssysteme – im Hinblick auf Veränderung(en) – zulässt.

Demnach schließt Bildung eine bloße Stoffanhäufung aus. Im Gegenteil: Es sollen an exemplarischen Beispielen Problem- und Fragestellungen erarbeitet werden, die aufgrund der verschiedenen Interessen von Kindern, vielseitige Antworten zulassen. „Allgemeinbildung bedeutet in dieser Hinsicht, ein geschichtlich vermitteltes Bewusstsein von zentralen Problemen der Gegenwart und – soweit voraussehbar – der Zukunft zu gewinnen, Einsicht in die Mitverantwortlichkeit aller angesichts solcher Probleme und Bereitschaft, an ihrer Bewältigung mitzuwirken.“ (Klafki 1996, S. 56)

Zudem formuliert Klafki eine vielseitige Interessen- und Fähigkeitsentwicklungen als polare Ergänzung zur Konzentration auf Schlüsselprobleme. Bildung soll in allen Bereichen menschlicher Interessen und Fähigkeiten stattfinden (vgl. ebd., S. 63). Tod und Trauer sind Bereiche des menschlichen Interesses. Klafki fordert diese polare Ergänzung, da er davon ausgeht, dass eine ausschließliche Konzentration auf epochaltypische Schlüsselprobleme mit hohen „[...] Anspannungen, Belastungen, Anforderungen intellektueller, emotionaler und moralisch-politischer Art verbunden [ist], die nicht zuletzt auch für junge Menschen zur Überforderung und zur Einschränkung ihrer gegenwärtigen und zukünftigen Möglichkeiten werden könnten“ (ebd., S. 70). Demzufolge muss „Sachunterricht [...] auch Raum für Fragen nach der Gefühlswelt“ (Michalik 2005, S. 2) der Kinder lassen. Diesen Raum können die Themen Tod und Trauer meines Erachtens schaffen.

Dieser Bereich der klafkischen Bildungstheorie bleibt jedoch bis heute nicht klar umrissen und es scheint als sei er gegenüber den epochaltypischen Schlüsselproblemen weniger relevant, da er nicht genau zu konkretisieren ist. An Stelle von präzise bestimmbareren Inhalten handelt es sich dabei um Lernprozesse (vgl. ebd., S. 3). Es sollte demnach stärker betont werden, dass es nach Klafki möglich ist einer „Gefährdung der Identität entgegenzuwirken mit einer ‚die Entfaltung aller menschlichen ‚Kräfte‘ [...] umfassenden Menschbildung oder Bildung von ‚Kopf, Herz und Hand‘ [...] oder Bildung der ‚Vielseitigkeit des Interesses‘“ (Klafki 1993, S. 30 nach Richter 2002, S. 112).

Eva Gläser, Edith Glumpler, Astrid Kaiser und Brunhilde Marquardt-Mau unterstützen meines Erachtens diese These, indem sie das für meine Arbeit gewählte Themenfeld ‚Tod und Trauer‘ explizit als Themen des Sachunterrichts benennen (vgl. Gläser 2002; Glumpler 1987; Kaiser 1998 und 2004b; Marquardt-Mau/Schreier 1998). Auch Hanna Kiper schließt sich dem an und formuliert, dass Kinder durch ein Thema wie den Tod zur Reflexion über die eigene Biografie angeregt werden, die ihrer Identitätsentwicklung zuträglich sein kann (vgl. Kiper 2000, S. 14). In einer Gesellschaft wie der unseren, wird die Bildung einer persönlichen Identität aufgrund der Pluralisierung nicht von außen vermittelt, sondern zur persönlichen Aufgabe jedes Menschen (vgl. ebd., S. 19). So formuliert auch Richter eine Selbst- und Identitätskompetenz, die es im Sachunterricht zu erlangen gilt, um Kindern angesichts einer pluralisierten Gesellschaft zu befähigen innere Stabilität zu entwickeln (vgl. Richter 2002, S. 119).

Die Kinder dabei zu unterstützen, ist meines Erachtens eine primäre Aufgabe des Sachunterrichts. In diesem Sinne ist auch Klafki zu verstehen, da seine „Begriffe [...] im Subjekt [füßen], denn es handelt sich einzig um Fähigkeiten, die das Subjekt ausbilden kann und muss, um eine – nennen wir es einmal zukunftsorientierte – Bildung einzulösen. Über das ‚Wie‘ ist damit indes noch nichts gesagt“ (Pech 2005, S. 3). Bildung ist in diesem Verständnis immer der Zusammenhang von Subjekt und Objekt im Kontext der Gesellschaft, so dass ausgehend vom Menschen, seine personalen und sozialen Kompetenzen gefördert werden sollen (vgl. Kaiser 2004a, S. 127).

Für die Fragestellung dieses Kapitels bedeutet dies, dass die ‚Thematisierung‘ von Tod und Trauer im Sachunterricht im Wesentlichen zu dieser Subjekt- beziehungsweise Identitätsentwicklung und angestrebten gesellschaftlichen Entwicklung beitragen kann. Wie dieses möglich und sinnvoll sein könnte wird in Kapitel 5 dargestellt. Zunächst werden jedoch einige Beispiele aus der Praxis als exemplarische Träger des hier dargestellten theoretischen Gebäudes dargestellt.

3.2 Warum die Thematisierung im Sachunterricht – ‚praktische‘ Ebene

In einigen Grundschulen fand in den letzten Jahren eine Thematisierung von Tod und Trauer im Unterricht statt. Diese hängt jedoch sehr stark von Einzelpersonen ab, da die Erwähnung der Themen in den Rahmenrichtlinien für die Grundschule des Landes Niedersachsen, die immer noch Verwaltungsvorschriften für den Unterricht sind – obwohl sie meines Erachtens aufgrund ihres Entstehungsdatums keinem aktuellen Forschungsstand genügen können – nur unzureichend benannt werden. Demzufolge werden die Themen Tod und Trauer nur sehr selten im Unterricht der Grundschule berücksichtigt. Immerhin werden sie in zwei Rahmenrichtlinien Niedersachsens – Sachunterricht und Religion – erwähnt. In den Rahmenrichtlinien für den Sachunterricht zum Beispiel als untergeordnete Themen im

Lernfeld „Zusammenleben von Menschen“ (vgl. Niedersächsisches Kultusministerium 1982, S. 52). In den Rahmenrichtlinien für den Religionsunterricht wird das Thema Leben und Tod explizit genannt, jedoch selbstverständlich, ausschließlich aus einer religiösen Perspektive betrachtet. Ziel ist es hier, im christlichen Glauben die Hoffnung für Leben und Tod [zu] sehen (vgl. Niedersächsisches Kultusministerium 1984, S. 28).

Dennoch, inzwischen gibt es einige Unterrichtsvorschläge und Materialien für die Grundschule. Eine Auswahl aktueller Vorschläge beziehungsweise Erfahrungen, aus dem Sach- und Religionsunterricht wird im Folgenden an Hand von ausgewählten Artikeln aus Fachzeitschriften vorgestellt.

3.2.1 Unterrichtsvorschlag für den Sachunterricht 1 – „Die Sendung mit der Maus: ‚Katharina stirbt‘“
Alexandra Biesenthal und Yildiz Ciftci legitimieren das Thema Tod und Trauer im Sachunterricht durch die Rahmenrichtlinien des gleichen, da diese besagen, dass Sachunterricht den Kindern helfen soll, ihre Lebenswirklichkeit – auf der Basis von Erfahrungen – zu erschließen (vgl. Niedersächsisches Kultusministerium 1982, S. 5). Sie schlagen vor, durch ein offenes Gespräch im Stuhlkreis, die Erfahrungen der Kinder bezüglich der Themen Tod und Trauer zu besprechen und zu sammeln, um ihnen einen Zugang zu diesen Thematiken zu ermöglichen. Als Ausgangspunkt für eine weiterführende Thematisierung zeigten sie ihren Schülern und Schülerinnen eine Folge der ‚Sendung mit der Maus‘¹⁹, in der die Lebensgeschichte des Mädchens Katharina dargestellt wird. Katharina hat seit ihrer Geburt eine Muskelkrankheit und stirbt im Alter von sieben Jahren daran. Anschließend wurde der Film in einer Gesprächsrunde mit den Kindern reflektiert. Diese reagierten sehr unterschiedlich darauf. Einige fanden den Film toll andere empfanden Mitgefühl für Katharina und weinten, als diese starb. Dennoch konnten alle Kinder sehr offen und sachlich über ihre Gefühle diesbezüglich sprechen und empfanden dieses als positiv. Sie verknüpften das Gesehene mit ihren eigenen Erfahrungen, die sie ergänzend mitteilten. Zudem sprachen sie über ihre Vorstellungen in Bezug auf die Zeit nach dem Tod und stellten fest, dass sie unterschiedlicher Ansichten sind und niemand genau weiß, was nach dem Tod passiert. Außerdem wurde besprochen wie Menschen trauern, das heißt, welche Reaktionen damit verbunden sein können. Anschließend sollten die Kinder ihre Eindrücke und Gedanken malen oder aufschreiben (vgl. Biesenthal/Ciftci, 2003, S. 37/38).

3.2.2 Unterrichtsvorschlag für den Sachunterricht 2 – „Ein Besuch im Krematorium“
Dorothea Lesemann und Thorsten Steinbrinker beschreiben in ihrem Artikel „Ihr geht ins Krematorium? – Ein Besuch und seine Folgen“, wie sie mit Kindern einer vierten Klasse, innerhalb des Sachunterrichts, einen Krematoriumsbesuch gestaltet haben. Als Begründung für die Durchführung im Sachunterricht nennen sie als Ziel des Sachunterrichts den Kindern beim Erschließen ihrer Lebenswelt zu helfen.

Einführend hatten sie die folgenden Themen mit ihrer Klasse bearbeitet:

- „Abschied ist wie sterben;
- Sterben Pflanzen auch?;
- Tiere sterben, Rituale beim Abschied nehmen;
- Der Verlust naher Angehöriger;
- Auch Kinder müssen sterben; Was geschieht nach dem Tod (Beerdigung und Krematorium)?“ (Lesemann/Steinbrinker 2003, S. 39)

Gearbeitet wurde mit Hilfe von Büchern und Filmen und anschließenden Gesprächen. Der Besuch im Krematorium fand am Ende der Einheit statt. Dazu berichten Lesemann und Steinbrinker, dass es sehr wichtig war die Eltern in einem vorangehenden Elternabend darauf vorzubereiten, welche Fragen in nächster Zeit von Seiten ihrer Kinder auf sie zukommen könnten. Sie boten den Eltern auch an, vorab die Besichtigung des Krematoriums mit ihnen durchzuführen. Dieses Angebot wurde nicht von allen Eltern, jedoch mehrheitlich angenommen und auch im Nachhinein als gute Vorbereitung elterlicherseits angesehen.

In ihrer Reflexion berichten Lesemann und Steinbrinker davon, dass die Kinder beim Besuch im Krematorium keine Spur von Angst zeigten. Ganz im Gegenteil: Sie waren sehr sachlich an allen Einzelheiten interessiert – vom Weg des Toten im Sarg in der Kapelle, über die Verbrennung, bis zur Beerdigung. Sie hatten die Möglichkeiten sich alles anzusehen und durften auch bei einer Verbrennung anwesend sein und durch den Spion des Ofens sehen. Am Ende der Verbrennung stellten sie fest, dass in der Asche etwas Metall lag und ließen sich aufmerksam zuhörend erklären, dass dies das künstliche Hüftgelenk des Verstorbenen gewesen war. Anschließend machte sich ein Junge Gedanken

¹⁹ Der Titel der Fernsehserie ‚Sendung mit der Maus‘ vom 10. März 1997 lautet ‚Die Geschichte von Katharina‘.

über die Farben des Sarges. Er stellte fest, dass er seinen eigenen Sarg bunt anmalen möchte, dieses jedoch mit Naturfarben gemacht werden müsste, da sonst bei der Verbrennung giftige Gase und Rauch entstehen würden. Besonders interessiert waren die Kinder auch an den technischen Kontrollinstrumenten des Ofens. Nach der Verbrennung wollten einige Kinder einen toten Menschen sehen und durften dieses auch. Sie schauten sich die Leiche ruhig an, beschrieben sie und fassten sie an. Danach gingen die Lehrkräfte mit der Klasse raus und sahen sich Urnengräber und ‚normale‘ Gräber an. In der drauffolgenden Stunde in der Klasse wurden noch einmal alle Erlebnisse besprochen und ausgetauscht und die Kinder wurden dazu aufgefordert, diese aufzumalen. Die Lehrerinnen stellten dabei fest, dass die Vorstellungen der Kinder nun viel differenzierter und klarer waren. Sie hatten ihre noch stark von der Fantasie geleiteten Vorstellungen vom Tod relativiert und der Realität, die sie kennengelernt hatten angepasst (vgl. Lesemann/Steinbrinker 2003, S. 39-42).

3.2.3 Unterrichtserfahrungen aus dem evangelischen Religionsunterricht – ‚Der überfahrene Hund‘ und ‚Der Engel‘

Die im Folgenden dargestellten Unterrichtsmomente stammen aus dem Unterricht von dritten Klassen.

In einer Klasse zeigte die Lehrerin den Kindern ein Bild von einem Hund, der nach ihrer Aussage überfahren wurde. Die Kinder besonders ein Schüler, dessen Hund auch überfahren wurde, reagierten sofort mit diversen Fragen und wollten genau wissen, wo der Hund des Mitschülers nach dem Tod hingekommen sei. Sie stellten Fragen, wie: ‚Kommen Hunde auch in den Himmel?‘, ‚Wenn ja, in den katholischen oder den evangelischen Himmel?‘, ‚Wird seine Seele auch wiedergeboren?‘ etc. Die Lehrerin war mit den Fragen der Kinder überfordert, da sie das Bild nur als Einstieg nutzen wollte, beziehungsweise als Überleitung zum Tod von Menschen.

Eine andere Religionslehrerin zeigte den Kindern ihrer Klasse, die den Tod einer neunjährigen Mitschülerin zu verkraften hatte, ein Bild von einem Engel, der ein Kind auf dem Arm trägt. Dieses Bild sollte die Auferstehungshoffnung symbolisieren. Die Kinder interpretierten das Bild und die Auferstehungshoffnung, die dadurch gezeigt werden sollte, einerseits positiv, andererseits behaupteten sie, dass Gott gewollt hat, dass das Kind stirbt, weil der Engel offensichtlich das Kind zu sich holt. Diese Lehrerin hatte augenscheinlich übersehen, dass die Auferstehungshoffnung ein Sprachsymbol ist, welches sich niemals in einem Bild definieren lässt (vgl. Mokrosch 2003, S. 34/35).

3.2.4 Unterrichtsvorschlag nicht fachspezifisch – ‚Das Paradies und der Tod‘

Brigitte Völlering kritisiert in ihrem Artikel eine Religionsunterrichtseinheit von Martina Plieth u. a., in der Kindern zunächst berichtet wurde, was das Paradies ist und wie es da aussehen könnte. Anschließend sollten die Kinder ihre Todesvorstellungen aufmalen und ‚überraschenderweise‘ hatten 40% der Schüler dieser Klasse eine Vorstellung vom Leben nach dem Tod, zum Beispiel im Paradies. Eine derart normativ-religiöse Ausrichtung im Vorhinein, kann in diesem Fall kaum noch als realistische Spiegelung der Todesvorstellungen dieser Kinder gelten.

Völlering hat aus diesem Grund in einer vierten Klasse eine Unterrichtsgestaltung vorgenommen, in der die Kinder durch freies Zeichnen ihre Todesvorstellungen ausdrücken sollten. Dies geschah in einer fachunspezifisch und ohne Vorbereitung durchgeführten Unterrichtsstunde, um zu realistischen Ergebnissen zu kommen, bei denen den Kindern nicht das Gefühl vermittelt werden sollte, ein gewünschtes Ziel in Form einer Lösung wiedergeben zu müssen. Dabei entstand eine Vielzahl von Bildern mit den unterschiedlichsten Todesvorstellungen – von dem Tod als Mord, Weiterleben nach dem Tod, realistischen Darstellung eines durch Unfall verstorbenen Vaters und dem Tod des durch Altersschwäche verstorbenen Großvaters (vgl. Völlering 2003, S. 30-33).

3.3 Fazit II: Tod und Trauer im Sachunterricht

Das dargestellte Bildungsverständnis des Sachunterrichts verdeutlicht die Relevanz einer Thematisierung von Tod und Trauer in diesem.

Wenn Sachunterricht Kindern beim Erschließen ihrer Lebenswelt helfen soll, sollten diese Themen nicht ausgeklammert werden, da sie, wie in Kapitel 3.1.1 dargestellt, Teil der Lebenswelt (Kultur, Gesellschaft, Persönlichkeit) sind. Ein grundlegendes Verständnis von Leben(swelt) ist meines Erachtens ohne ein Verständnis von Tod und Trauer nicht zu denken. Egbert Daum geht noch einen Schritt weiter, indem er Lebenswelt durch das ‚eigene Leben‘ begrifflich ersetzt (vgl. Daum 2004, S. 139). Seines Erachtens ist es sinnvoll ‚aus der gewonnenen Freiheit – Lebenssinn – zu machen, und zwar durch selbstbestimmte Entscheidungen für eine produktive Lebensverbringung. Da die Zuversicht auf ein ersprißliches Leben im Jenseits mehr und mehr ins Wanken gerät oder gar gänzlich schwindet,

bleibt als einzige Sicherheit: Es gibt ein Leben *vor* dem Tod“ (ebd., S. 140/141). Karin Huck und Hilarion Petzold formulieren die Bedeutung der Auseinandersetzung mit dem Tod als mögliche Hilfe auf drei Ebenen – der individuellen, der institutionellen²⁰ und der gesellschaftlichen (vgl. Huck/Petzold 1984, S. 504). Erstere und letztere sind im Kontext dieser Arbeit besonders interessant. Die Auseinandersetzung mit dem Tod und damit auch der Trauer werden als „universelle Entwicklungsaufgabe und [...] [nicht als] isoliertes Katastrophen-Ereignis“ (ebd.) verstanden. Demnach könnte eine solche Auseinandersetzung, Einfluss auf das ‚eigene Leben‘ haben, indem sie dabei hilft, eine eigene Lebensphilosophie zu entwickeln. „Sie trägt dazu bei, [...] [die eigene] Identität in prägnanter Weise zu erleben; denn Identität wird in Abgrenzung und Kontakt gewonnen.“ (ebd., S. 505) Langfristig betrachtet könnte dies zu einem selbstverständlicheren und offeneren Umgang mit Tod und Trauer in der Gesellschaft führen und somit zu einer stärkeren Wertschätzung des ‚eigenen Lebens‘ (vgl. ebd.).

Zudem ist nicht abzustreiten, dass Kinder ein Interesse an diesen Themen haben und dieses nach Klafki gefördert werden sollte beziehungsweise auch Bestandteil seiner inhaltlichen Festlegung auf die Schlüsselprobleme ist. Dem Bildungsauftrag des Sachunterrichts entsprechend sollten Tod und Trauer demnach Themen des Sachunterrichts sein, da sie den Bildungszielen desgleichen entsprechendes Potential bergen und zu einer Identitätsentwicklung im Sinne der ersten Bildungsdimension Klafkis – Selbstbestimmungs-, Mitbestimmungs- und Solidaritätsfähigkeit – beitragen können.

Dieses zeigen auch die dargestellten Unterrichtsvorschläge, wie zum Beispiel der von Biesenthal und Ciftci auf. Die Kinder konnten sich in hohem Maße mit dem gleichaltrigen Mädchen identifizieren und waren zur Empathie fähig, indem sie sich vorstellten, wie diese sich während ihrer Krankheit fühlte. Zudem wurden ihre eigenen Interessen und Erfahrungen mit zum Gegenstand des Unterrichts. Es wurde mit großer Offenheit über unterschiedliche Vorstellungen ‚philosophiert‘ und die Kinder konnten selbst entscheiden, was sie glauben wollten. Außerdem wurden mögliche Trauerreaktionen besprochen, um den Kindern zu verdeutlichen, dass im Sinne der Vielschichtigkeit von Trauer alles erlaubt ist (vgl. Biesenthal/Ciftci 2003, S. 37/38).

Die Einheit von Lesemann und Steinbrinker scheint ebenso durch ein hohes Maß an Offenheit gegenüber den Fragen der Kinder sehr effektiv gewesen zu sein. Die dargestellten Unterrichtserfahrungen aus dem Religionsunterricht dagegen sind eher negativ zu bewerten, was daran liegen könnte, dass eine bestimmte Vorstellung von Tod diesem Unterricht zu Grunde liegt. Wenn die Thematisierung von Tod und Trauer im Religionsunterricht erfolgreich sein soll, muss den Kindern, die in diesem Alter noch Schwierigkeiten haben zu abstrahieren und dann eher dazu neigen zu fantasieren, sehr deutlich gemacht werden, dass es sich im Religionsunterricht um Glaubenssätze handelt, die nicht mit konkreten Realvorstellungen zu vergleichen sind. Die Lehrkräfte dürfen in diesem Fall nicht davon ausgehen, dass Kinder diesen Abstraktionsprozess ohne weiteres vollziehen können.

Völlering's Kritik an der Einheit von Plieth u. a. zeigt sehr deutlich, was in einem Fachunterricht, insbesondere im Religionsunterricht, kritisch zu betrachten ist. Die Kinder werden in diesem Unterricht zum Glauben erzogen, das heißt zu einem bestimmten Glaubensverständnis, welches in Bezug auf das evangelische Todesverständnis der Auferstehungsglauben ist. Dieser Glauben kann eine Hilfe, im Sinne von Hoffnung, bedeuten. Dennoch müssen meines Erachtens die Todeskonzepte der Kinder berücksichtigt werden und bei einer Thematisierung im Religionsunterricht in ein solches Glaubensverständnis integriert werden. Hier wird die Thematisierung insofern sinnlos, wenn versucht wird, den Kindern Lebenssinn im Sinne des Auferstehungsglaubens zu vermitteln, indem ihre eigenen Vorstellungen und Erfahrungen übergangen werden und stattdessen versucht wird, ihnen ein ‚Patentrezept‘ in Form einer Lösung – das Paradies – vorzugeben. Ein qualitativer Religionsunterricht bezüglich der Themen Tod und Trauer kann durchaus sinngebend sein, er darf jedoch nie die Fragen und Vorstellungen der Kinder übergehen.

Weitere Schwachpunkte der ausschließlichen Thematisierung des Themas Tod und Trauer im Religionsunterricht, stellt auch Reuter fest. Sie bezweifelt, dass in einer Gesellschaft, in der Religion immer weniger eine Rolle zu spielen scheint, in der Kinder kaum noch religiös erzogen werden, es ausreichen könnte so komplexe Themen, wie Tod und Trauer ausschließlich dort zu thematisieren (vgl. Reuter 1994, S. 152).

Diese Meinung wird auch, ausgehend von den in Kapitel 1 versuchten Begriffsklärungen, in dieser Arbeit vertreten. Themen wie Tod und Trauer, die viele Fragen in noch mehr verschiedene Richtun-

²⁰ Die Auseinandersetzung mit Tod und Trauer könnte einigen „Berufsgruppen, die häufig mit dem Tod konfrontiert sind, wie z. B. Mediziner, Pflegepersonal oder Psychotherapeuten, könnte zu einer persönlichen Entlastung und Offenheit gegenüber Sterbenden und Angehörigen versus einer Sprachlosigkeit und Routine führen“ (Petzold/Huck 1984, S. 505).

gen aufwerfen dürfen nicht nur aus einer Fachperspektive betrachtet werden. Dies scheint wenig hilfreich. Demnach beschreibt auch Völlering in ihrem Artikel einen unfachspezifischen Zugang, bei dem meines Erachtens die Gefahr der inhaltlichen Beliebigkeit besteht. So ist die Vielperspektivität und die Mehrdimensionalität der Themen Tod und Trauer eine mögliche inhaltliche Begründung für die Thematisierung in einem integrativen Sachunterricht. Reuter schreibt: „Es erscheint unschwer möglich, thanatologische Themen in traditionelle Unterrichtsfächer zu integrieren. Die Behandlung des Themenbereichs im Rahmen verschiedener Unterrichtsfächer – wobei jeweils spezifische fachliche Schwerpunkte als Ausgangspunkte einer Reflexion über Aspekte der Endlichkeit des Lebens genutzt werden können – ist denkbar und wünschenswert.“ (Reuter 1994, S. 110) Dagegen würde meines Erachtens auch eine Thematisierung in verschiedenen Unterrichtsfächern mit unterschiedlichen Schwerpunkten einer adäquaten Auseinandersetzung mit den Themen Tod und Trauer nicht gerecht werden, da somit zusammenhangsloses Wissen vermittelt werden würde.

Ich verstehe Sachunterricht als integrativ arbeitendes Fach, das in diesem Sinne den Inhalten des Themas und den Bedürfnissen der Kinder gerecht werden könnte. Kinder wollen Antworten auf ihre Fragen, die sie mit allen möglichen Gedanken in viele Richtungen versuchen zu finden. Sie denken nicht in Fächern, sondern in Zusammenhängen. Dies bestätigt meines Erachtens auch folgendes Zitat eines Jungen, der im Krematorium war: „Wenn man den Sarg anmalt, dann verbrennen doch auch die Farben und der Lack, und dann entstehen doch auch Rauch und Abgase. Dann sollte man besser Naturfarben nehmen.“ (nach Lesemann/Steinbrinker 2003, S. 40) Dieses Beispiel macht erneut deutlich, dass weder Themen und Begriffe eindimensional sind noch das Denken der Kinder. „Kinder denken vielperspektivisch.“ (George/Henrich 2003, S. 24)

Zudem formuliert Kaiser, dass Bildung zwei Dimensionen gerecht werden sollte – der Motivation und dem Sinn. Beide können durch die Thematisierung von Tod und Trauer im Sachunterricht erreicht werden. Da Kinder ein Interesse an ihnen haben, bieten sie Motivation – vor allem in Bezug auf das eigene Leben, wodurch die Sinnhaftigkeit des Lernens in diesem Bereich hergestellt werden kann. „Nur wenn wir eine produktive Beziehung zwischen Bildungsinhalten und Lernenden schaffen, können wir tatsächlich effektives Lernen erwarten.“ (Kaiser 2004, S. 121)

Dabei ist vor allem bei den Themen Tod und Trauer immer zu beachten, dass Kinder nicht ohne Vorwissen in die Schule kommen. So ist es folglich positiv zu bewerten, dass die Thematiken scheinbar zunehmend in der Grundschule thematisiert werden. Es scheint jedoch eine Struktur zu fehlen und eine Unsicherheit bezüglich des Fachs. Eine didaktische Struktur für die Thematisierung der Themen Tod und Trauer im Sachunterricht könnte meines Erachtens das im Folgenden beschriebene ‚Konzept Death Education‘ bieten.

4 Was ist ‚Death Education‘?

In den USA entstand in den 1960er Jahren aufgrund der Bewegung hin zur Verdrängung der Themen Tod und Trauer in der Gesellschaft eine Gegenbewegung – die ‚Death Awareness‘. Innerhalb dieser entwickelte sich die so genannte ‚Death Education‘. Sie kann zunächst verstanden werden als die Thematisierung von Tod und Trauer in Kursen, Programmen, Seminaren und Unterrichtseinheiten, die sich mit diesen Thematiken auseinandersetzen (vgl. Reuter 1994, S. 39). ‚Death Education‘ „zielt darauf ab, die Vielfalt unterschiedlicher Vorstellungen vom Tod und die Pluriformität der mit ihr einhergehenden Reaktions- und Verhaltensmuster wirklichkeitserschließend wahrzunehmen [...]“ (Plieth 2002, S. 227). Dabei sollten zunächst nur Erwachsene, später dann auch Kinder lernen, die Todeswirklichkeit als Bestandteil eigener und fremder Lebenswirklichkeit zu akzeptieren und den Umgang mit den eigenen Gefühlen, Einstellungen und Handlungen diesbezüglich zu üben (vgl. ebd.).

Eine Übersetzung des Begriffs ‚Death Education‘ in ‚Todeserziehung‘ oder ‚Sterbeerziehung‘ ist ohne einen Bedeutungsverlust kaum möglich, da diese einen anderen Sinn impliziert, nämlich den der Erziehung zum Tod. Gemeint ist jedoch „eine Erziehung zur Auseinandersetzung mit Sterben und Tod und einem adäquateren Umgang mit diesen Ereignissen“ (Huck/Petzold 1984, S. 501). Dennoch verwenden Huck und Petzold in ihren Forschungsarbeiten den Begriff der ‚Sterbeerziehung‘ (vgl. ebd.). Darauf wird in dieser Arbeit verzichtet, da es einfacher erscheinen mag, dem Sinn einer adäquaten ‚Death Education‘ jedoch nicht gerecht wird. Des Weiteren wird in der Literatur kontrovers diskutiert, in welchem Zusammenhang der Begriff der ‚Death Education‘ verwendet werden darf.

Durchgängig wird ‚Death Education‘ als Prozess der Auseinandersetzung mit Tod und Sterben zur Entwicklung einer individuellen Deutung und Einstellung diesbezüglich beschrieben. Unterschieden wird jedoch zwischen einem informellen und einem formellen Prozess. Bei der informellen ‚Death Education‘ handelt es sich um außerinstitutionelles Lernen, welches scheinbar nicht mehr primärer Bestandteil von heutiger Sozialisation ist²¹. Dagegen ist die formelle ‚Death Education‘ ein Versuch, auf einer institutionellen Ebene, Möglichkeiten der Auseinandersetzung mit Tod und Sterben zu schaffen. Dagegen wird der Begriff in dieser Arbeit ausschließlich im Sinne ‚strukturiert pädagogisch-psychologischer‘ Interventionen verwendet, wobei dies eine Prozesshaftigkeit des Lernens nicht ausschließen soll (vgl. Reuter 1994, S. 102/103).

4.1 Verlauf der ‚Death Awareness-Bewegung‘ und Entstehung der ‚Death Education‘

Die erste Phase der ‚Death Awareness-Bewegung‘ von 1928-1957 war die der grundlegenden Forschung zum Thema Tod (vgl. Plieth 2002, S. 228). Die Anhänger dieser Bewegung kritisierten die Tabuisierung des Todes in der Gesellschaft und den Irrglauben die Verdrängung des Todes mit einem Sieg über diesen gleichsetzen zu können. Sie warnten vor einer Verdrängung von Tod und Trauer, die psychische und physische Symptome zur Folge haben und einer positiven Lebensbewältigung entgegenwirken könnten. Demnach hat die Auseinandersetzung mit diesen Themen für sie eine lebensgestaltende Funktion²². Tod und Trauer werden in diesem Sinne als Thematiken verstanden, welche die gesellschaftliche und individuelle Gegenwart und Zukunft von Menschen beeinflussen (vgl. Reuter 1994, S. 39-43).

In der zweiten Phase der ‚Death Awareness-Bewegung‘ von 1958-1967, entwickelte sich eine neue Fachwissenschaft – die Thanatopsychologie. Sie setzt sich speziell mit psychischen Prozessen in Bezug auf den Tod auseinander und ist eine Teildisziplin des interdisziplinären Forschungsbereichs der Thanatologie²³ (vgl. ebd., S. 48/49). In der Thanatopsychologie wird das Erleben und Verhalten von Menschen gegenüber dem Tod erforscht. Einer ihrer Forschungsschwerpunkte ist die ‚Death Education‘, welche „die Entwicklung und Evaluierung von Programmen zur Vermittlung thanatologischen ‚Wissens‘“ (ebd., S. 53) erforscht. Ihr besonderes Interesse gilt demnach der Thematisierung des Todes in pädagogisch-psychologischen Kontexten (vgl. ebd., S. 104). Die Thanatopsychologie ist somit die Bezugswissenschaft der ‚Death Education‘.

²¹ vgl. Kapitel 2

²² vgl. Kapitel 1.2

²³ „Thanatologie [...] bedeutet ‚Forschung über Sterben und Tod‘. [...] Dabei geht es nicht nur um den Abschluss des Lebenszyklus [...], sondern es geht auch darum, wie Menschen einer bestimmten Gesellschaft, Schicht, religiösen Orientierung etc. – auch lange vor dem Ende – mit Sterben und Tod umgehen, und zwar auch mit *erlebtem* Tod (Sterben des anderen, Trauer), mit *vorgestelltem* Tod (TodesEinstellung und Todesbilder) und *hergestelltem* Tod (Selbstmord, Gewalt, Tod)“ (Petzold/Huck 1984, S. 10). Die Fachgebiete der Thanatologie sind die Psychologie, Medizin (Psychiatrie und Psychosomatik), Pflegeforschung, Soziologie, Ethnologie, Geschichte, Philosophie, Theologie, Demographie und Rechts- und Wirtschaftswissenschaften (vgl. Reuter 1994, S. 48).

Zunächst fanden zahlreiche ‚Death Education-Programme‘ an High Schools, Colleges und Universitäten, sowie in den Ausbildungsinstitutionen von Medizinerinnen und Pflegepersonal statt (vgl. Huck/Petzold 1984, S. 503), deren Ziel eine Verbesserung der Kommunikations- und Interaktionsfähigkeit der Teilnehmenden gegenüber dem sterbenden Menschen war (vgl. Reuter 1994, S. 104). Später wurde die ‚Death Education‘ zu einer akademischen Disziplin mit dem Anspruch der Multidisziplinarität (vgl. Plieth 2002, S. 228/229). Gearbeitet wurde in den Fächern Psychologie, Soziologie, Philosophie, Sozialarbeit, Theologie, Literatur und Pädagogik (vgl. Reuter 1994, S. 104). „In die Schule – in Secondary Schools, teilweise auch Elementary Schools – haben [...] Unterrichtsmaßnahmen dagegen erst mit größerer zeitlicher Verzögerung Eingang gefunden.“ (ebd.) Demnach entstanden analog zu vielfältigen wissenschaftlichen Veröffentlichungen zahlreiche populärwissenschaftliche Werke und eine große Zahl von Filmen und Tonbandkassetten zum Thema Tod und Trauer. „Mit der Ausweitung des Materials vom mehr akademischen Erziehungsniveau hin zu den populären Medien fand (...) [‚Death Education‘] damit auch Eingang in die Unterrichtsformen der Elementary und Secondary Schools.“ (Huck/Petzold 1984, S. 503) Trotzdem sind in der Literatur kaum Programme zur Durchführung mit Kindern zu finden.

In der dritten Phase der ‚Death Awareness-Bewegung‘ ab 1968 wurde diese auch in anderen Ländern immer populärer (vgl. Plieth 2002, S. 229). Elisabeth Kübler-Ross hielt in dieser Zeit viele interdisziplinäre Seminare und Robert Fulton gründete das „Center of Death Education and Research“ an der University of Minnesota, welches zu großer Anerkennung des Themenbereichs in der Öffentlichkeit führte (vgl. Huck/Petzold 1984, S. 502). 1970 konstatierte sich eine wissenschaftliche Konferenz zum Thema ‚Death Education‘ in der Hamline University (vgl. Leviton 1977, S. 41). Im selben Jahr wurde ‚Equinox‘, ein Hospiz zum alternativen Sterben gegründet. Außerdem boten viele Hospize Kurse zum Thema Sterben und Tod an (vgl. Huck/Petzold 1984, S. 502). In den folgenden Jahren wurden mehrere Organisationen gegründet, die ‚Death Education-Programme‘ unterstützten und sich für ihre qualitative Verbesserung einsetzten, wie zum Beispiel die ‚International Work Group on Death, Dying and Bereavement‘²⁴ (IWG), das Exekutiv Sekretariat für alle ‚Death Education-Belange‘ in den Vereinigten Staaten (vgl. ebd.) und das ‚Forum for Death Education and Counseling, Inc.‘ (vgl. Crase/Leviton 1987). Letztere publizierte die Zeitschrift ‚Death Education‘, die heute ‚Death Studies‘ heißt. Die in dieser Zeitschrift veröffentlichten Artikel stammen aus allen Forschungsbereichen, die sich mit Tod und Trauer beschäftigen. Die Autoren der Zeitschrift versuchen somit ein internationales und interdisziplinäres Forschungsforum zu schaffen (vgl. ADEC 2005). Zudem wurde unabhängig von dieser Organisation eine weitere Fachzeitschrift ‚Omega‘ herausgegeben. In dieser Zeitschrift finden sich Forschungsbeiträge, zum Beispiel aus der Soziologie, Medizin, Anthropologie, Geschichte und Literatur, für Berufsgruppen, die sich immer wieder mit den Themen Tod und Trauer auseinandersetzen müssen, wie zum Beispiel Krankenhauspersonal oder Sozialarbeiter (vgl. ebd.). 1986 wurde die Association for Death Education and Counseling (ADEC)²⁵ gegründet, die Institutionen der ‚Death Awareness-Bewegung‘ als Kommunikations- und Kontrollorgan dient (vgl. Plieth 2002, S. 230).

Aufgrund der hohen Komplexität innerhalb der ‚Death Education‘ und der verschiedenen Adressaten bildeten sich verschiedene ‚Death Education-Schulrichtungen‘.

Vanderlyn R. Pine unterschied 1977 drei Schulrichtungen der ‚Death Education‘. Erstens, die alte Schule, deren Anhänger zum Beispiel Wissenschaftler und Literaten, außerordentliche Kenntnisse über Sterben und Tod besaßen (vgl. Pine 1977 nach Huck/Petzold 1984, S. 503) und deren Forschungsarbeiten dementsprechend stark objektzentriert waren (vgl. Plieth 2002, S. 230). Möglichkeiten der pädagogischen Aufarbeitung des Themas wurden von ihnen nicht berücksichtigt (vgl. Huck/Petzold 1984, S. 503). Die zweite Schulrichtung war die der neuen Schule. Ihre Mitglieder intensivierten die Bemühungen bezüglich einer adäquaten ‚Death Education‘ durch ihr vorrangiges pädagogisches Interesse (vgl. ebd.). Ihnen ging es vordergründig um die Vermittlung zwischen Objekt und Subjekt (vgl. Plieth 2002, S. 230), dennoch hatten sie wenig wissenschaftliche und praktische Kenntnisse in Bezug auf die Themen Tod und Trauer (vgl. Huck/Petzold 1984, S. 503). Die Schule

²⁴ „Die ‚International Workgroup of Death, Dying and Bereavement‘ [...] ist eine internationale Organisation, die Experten aus der ganzen Welt zu den vorgenannten Themen zusammenführt, sie ermuntert, sich auszutauschen und ihre Arbeitsgebiete durch diese Begegnungen stetig weiter zu entwickeln und voranzubringen. Darüber hinaus bietet die IWG Unterstützung an für Menschen, die in [...] der Betreuung und Pflege todkranker Menschen und in der Begleitung Trauernder tätig sind. Die IWG unterstützt Forschungstätigkeiten und befasst sich mit den politischen Entwicklungen in ihren Arbeitsgebieten“ (‚International Workgroup of Death, Dying and Bereavement‘ 2005).

²⁵ Die ‚Association for Death Education and Counseling‘ ist eine der ältesten interdisziplinären Organisationen im Bereich der Forschung zu den Themen Sterben, Tod und Trauer (vgl. ADEC 2005).

der ‚nouveaux arrivés‘, beschreibt die dritte Richtung. Ihre Anhänger wandten sich dem Thema aufgrund seiner Popularität zu und überschwemmten die Öffentlichkeit mit populärwissenschaftlicher Literatur und Kursen (vgl. ebd.). ‚Death Education-Kurse‘ lagen plötzlich im Trend der Zeit und wurden kaum noch aus inhaltlichen Gründen besucht. Vielmehr stellten sie einen bestimmten Lebensstil dar. Es entstand die so genannte ‚pop death education‘ (vgl. Plieth 2002, S. 231).

Martina Plieth macht zudem noch eine vierte Schulrichtung aus, die in den 1980er Jahren entstand. Diese verfolgte die Grundlagen der alten und neuen Schule und ihre Forschungen bezogen sich demnach auf das Objekt (Tod), das Subjekt (Person) und ihre Bezogenheit (vgl. ebd.). „Es geht dabei sowohl um die Ausweitung und Vertiefung der Erkenntnisse über den Tod (Objektdimension), als auch um die unterschiedlichen Möglichkeiten ihrer Vermittlung (Objekt-Subjekt-Anbindung) und die kritische Wahrnehmung der durch sie hervorgerufenen Veränderungen auf der Ebene einzelner Subjekte sowie bestimmter Gruppierungen innerhalb der Gesamtgesellschaft und des von ihr repräsentierten Wertprofils (Subjektdimension).“ (ebd.) Plieth versteht diese Schulrichtung als die Entwicklung der Thanatagogik²⁶ im europäischen Raum nach Petzold und Huck und bezeichnet sie als ausdifferenzierte ‚Death Education‘ mit ethisch sozialem Hintergrund (vgl. ebd., S. 249). Die Defizite der früheren ‚Death Education‘, wie ‚normierende‘ oder ‚libertäre‘ Auswüchse sollten hier vermieden werden. Es geht um die „Vermittlung existentiell-persönlicher Überzeugungen“ und „Wahrnehmung und Weitergabe“ psychosozialer Grundprinzipien, diese Dopplung von „Freiheit und Autonomie“ soll „Änderungen und/oder Neuformulierungen von Wertsetzungen und -entscheidungen“ hervorrufen (vgl. ebd., S. 247).

Eine ‚Death Education‘ in diesem Sinne ist keine wertneutrale wissenschaftliche Disziplin, sie ist immer abhängig von einem spezifischen Menschen- und Weltbild (vgl. Huck/Petzold 1984, S. 549). Das heißt, dass deren Ausgangspunkt immer die Gesellschaft ist, in der ‚man‘ lebt, da die Todeskonzepte der Menschen durch sie geprägt sind und der Mensch, „dessen individuelle Wirklichkeit nicht losgelöst von seinen Mitmenschen und seiner Lebenswelt, seinem sozialen und ökologischen Umfeld, sowie von seiner jeweiligen Geschichte und Zukunft erfasst werden kann“ (ebd.). Während die ‚Death Education‘ in ihren Anfängen auf Emanzipation und Individuierung ausgerichtet war, ist ihre spätere Form stärker auf Integration und Sozialisierung ausgerichtet (vgl. Plieth 2002, S. 249).

Im Folgenden werden zunächst Ausgangspunkte, Ziele, Struktur, Inhalte und Methoden der ‚Death Education‘ an Hand von Studien aus der Erwachsenenbildung erläutert.

4.1.1 Ausgangspunkte und Ziele der ‚Death Education‘

Trotz der beschriebenen Unterschiede der ‚Death Education-Richtungen‘, aufgrund ihrer unterschiedlichen Adressaten, lassen sich gemeinsame Grundlagen der Schulrichtungen feststellen (vgl. ebd., S. 231).

„[...] Death Education baut auf [...] [der] Erkenntnis auf, dass das Leben selbst immer wieder Wandlungspotential anbietet, welches dazu verhilft, eigene Vorstellungen vom Tod zu bedenken, fortzuentwickeln und ihren jeweiligen Sinngehalt zu vertiefen“ (ebd., S. 241). Als übergeordnetes Ziel der ‚Death Education‘, kann meines Erachtens die Enttabuisierung von Tod und Trauer, durch die Auseinandersetzung mit diesen Themen, bezeichnet werden. Es wird ein Prozess des gesellschaftlichen Umdenkens in Bezug auf Tod und Trauer angestrebt (vgl. Reuter 1994, S. 108).

Demgemäß sollen Personen, Kenntnissen, Fertigkeiten und Verhaltensweisen erlernen, die ihnen helfen ihre Einstellungen und Verhaltensweisen in Bezug auf Tod und Trauer so zu modifizieren, dass sie einen für sich adäquaten Weg des Umgangs mit diesen Themen lernen. Meines Ermessens wird bei der ‚Death Education‘ eine Kompetenzentwicklung angestrebt, wobei es vor allem um eine diesbezügliche Kommunikationsfähigkeit, verstanden als Hilfe zum Umgang mit anderen für andere und als Möglichkeit der eigenen Bewältigung, geht. Im Grunde soll ein so genannter Kompetenz- und Performanzerwerb initiiert werden, dass heißt das eine Handlungs- und Reflexionsfähigkeit erlernt werden soll (vgl. Huck/Petzold 1984, S. 552). Im Allgemeinen wird von einem bestimmten Todesverständnis und einer eigenen Lehr-Lern-Auffassung ausgegangen. Im Todesverständnis der ‚Death Education‘ ist der Tod ein Teil des Lebens, dessen diesbezügliche Relevanz interpretiert werden muss (vgl. Corr 1984, S. 18). Der Tod wird in diesem Verständnis nicht als etwas Abstraktes gesehen, demnach können und dürfen in ‚Death Education-Kursen‘ Kognition und Emotion inhaltlich nie getrennt werden (vgl. Plieth 2002, S. 232). „‚Death Education‘ wird vor diesem Hintergrund zu einem ‚Le-

²⁶ Der Begriff Thanatagogik ist abgeleitet von dem aus der griechischen Mythologie stammenden Thanatos, welches der Name des personifizierten Todes ist beziehungsweise Tod bedeutet (Meyers Lexikonredaktion 1992a, S. 22). Der letzte Teil des Begriffs ‚agogik‘ soll die subjektorientierte Zielrichtung verdeutlichen. ‚Death Education‘ und Thanatagogik meinen demnach das gleiche.

bens-Lern-Prozess‘, der die Tiefe und Dynamik menschlichen Lebens erschließen hilft und so der Maximierung von Lebensqualität dient.“ (ebd.) Das Leben ist somit Ziel und Ausgangspunkt von ‚Death Education‘, da Menschen durch das Leben beziehungsweise in ihrem Leben fast täglich mit dem Tod konfrontiert werden. „The one great resource of death education [...] that we all share in common is life itself. Our everyday experiences are full of ‚little deaths‘, the small separations and losses or beginnings and endings that mark change and growth. These events can teach us all a great deal about death.“ (Corr 1982, S. 67/68 nach Plieth 2002, S. 232)

Die Lehr-Lern-Auffassung des Todesverständnisses der ‚Death Education‘ besagt, dass Leben und Tod nicht unabhängig von Erfahrungen thematisiert werden können, da sie nicht abstrakt sind (vgl. Plieth 2002, S. 232). Vorrangiger Ausgangspunkt von ‚Death Education-Kursen‘ sind demnach die Vorerfahrungen der Teilnehmer und Teilnehmerinnen. Durch sie werden die Inhalte des Kurses bestimmt. Aus diesem Grund ist die erste Aufgabe der ‚Death Education‘ die Aufarbeitung unbewusster Einflüsse auf die Haltung und das Verhalten von Menschen bezüglich Tod und Trauer. Dabei geht es vor allem darum, den Teilnehmern und Teilnehmerinnen, die in der Familie erlernten Kommunikations- und Verhaltensmuster bewusst zu machen, da diese die Todesvorstellungen einzelner Personen maßgeblich und lebenslang beeinflussen (vgl. ebd., S. 234). Demzufolge ist es besonders wichtig, auf die Bedürfnisse und Interessen der Teilnehmenden einzugehen (vgl. Reuter 1994, S. 107/115), dabei sollte diesen und der Kursleitung immer bewusst sein, dass das menschliche Wissen in Bezug auf den Tod begrenzt ist (vgl. Plieth 2002, S. 240).

4.1.2 ‚Death Education‘ als ‚Lehr-Lern-Kanon‘

J. Eugene Knott fordert eine adäquate ‚Death Education‘ nicht nur für Erwachsene, sondern auch für Kinder, beziehungsweise für alle (vgl. Knott 1979, S. 392). Diese Forderung begründet er mit einem Zitat von Morgan, an dessen Aussage auch die zugrunde liegende Arbeit orientiert ist.

„Death education relates not only to death itself but to our feelings about ourselves and nature and the universe we live in. It has to do with our values and ideals, the way we relate to one another and the kind of world we are building. Thoughtfully pursued, it can deepen the quality of our lives and our relationships.“ (Morgan 1977, S. 3 nach Knott 1979, S. 387)

Knott versteht ‚Death Education‘ demnach als Chance zur Reflexion über die eigene Existenz beziehungsweise zur Auseinandersetzung mit der eigenen Identität, welche die Wertschätzung des eigenen Lebens erhöhen und neue Zielsetzungen für das eigene Leben initiieren soll (vgl. Knott 1979, S. 388). Folglich kann ‚Death Education‘ zur intensiven Bewusstwerdung der eigenen Person und zu einer stärkeren Wahrnehmung des eigenen Lebens beitragen.

Ein ‚Lehr-Lern-Kanon‘ der ‚Death Education‘ soll nach Knott die Trias Informationen, Werte und Normen und Bewältigungsstrategien beinhalten. Er titulierte diese als die drei Zielvorgaben der ‚Death Education‘, die in dieser Arbeit als Inhaltsbereiche derselben verstanden werden. Demzufolge können die übergeordneten Ziele der Entwicklung von Kenntnissen, Fertigkeiten und Verhaltensweisen und damit eine Änderung von Einstellungen und Verhaltensweisen in Bezug auf Tod und Trauer nur im Zusammenhang der Trias, entwickelt werden (vgl. ebd.).

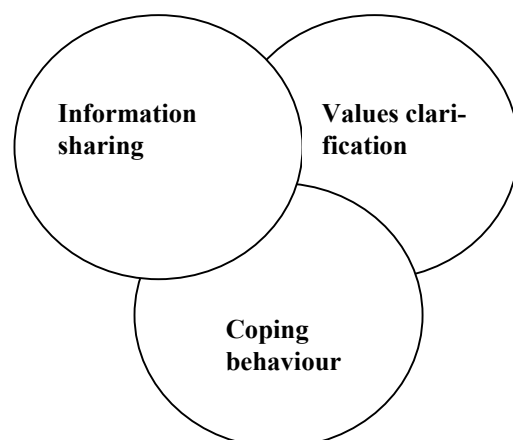


Abbildung 1: Der Lehr-Lern-Kanon der ‚Death Education‘ Quelle: Eddy/Alles 1983, S. 24. In: Plieth 2002, S. 233

Demnach sollen Wissen und Informationen weitergeben (information sharing), Werte und Normen erläutert (values clarification) und Bewältigungsstrategien vermittelt und entwickelt (coping behavi-

our mediation) werden. Unter Informationen versteht Knott den aktuellen Stand der thanatologischen Forschung. Das Ziel an dieser Stelle ist es ein möglichst breites Spektrum der Todes- und Trauerforschung zu erarbeiten (vgl. ebd., S. 389/390), jedoch nicht ohne die notwendige Reduktion in Bezug auf relevante Aspekte für die betreffende Gruppe. Besonders wichtig erscheint hier die Auseinandersetzung mit den Werten und Normen der Gesellschaft in der ‚man‘ lebt, da die individuelle Auseinandersetzung mit dem Tod immer mit der kollektiven Bewältigung aufs engste verbunden ist und gesellschaftliche Wertvorstellungen die Grundlage individueller Deutungen sind (vgl. Reuter 1994, S. 101/102).

4.1.3 Zielperspektiven und Lernzieldimensionen²⁷

‚Death Education‘ ist immer in dreifacher Hinsicht ausgerichtet: Sie kann präventiv, interventiv und postventiv sein (vgl. Leviton 1977 45-47). Diese drei Arbeitsbereiche sind nie getrennt voneinander zu betrachten und werden im Kontext dieser Arbeit als Zielperspektiven hinsichtlich der inhaltlichen Ausrichtung von ‚Death Education-Kursen‘ verstanden. Sie sind nicht getrennt voneinander zu denken, da ein präventives Vorgehen, im Idealfall, die Zukunft beeinflusst und ein interventives sowie postventives Vorgehen die Vergangenheit und die Zukunft verändert (vgl. Plieth 2002, S. 237). Die drei Zielperspektiven beinhalten somit ihrerseits eine Vergangenheits- Gegenwarts- und Zukunftsperspektive, die auch in menschlichen Lebenszusammenhängen immer enthalten ist. Meines Erachtens bilden auch diese drei Zielperspektiven eine Trias, die wie folgt vorstellbar ist.

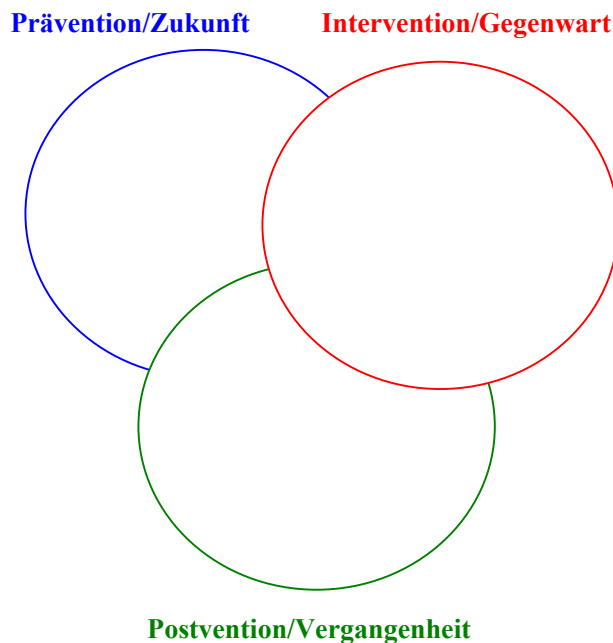


Abbildung 2: Die Zielperspektiven der ‚Death Education‘ Quelle: Eigener Entwurf

Trotz der Untrennbarkeit der Zielperspektiven ist es wichtig einen Schwerpunkt hinsichtlich der Bedürfnisse der Adressaten zu wählen. Eine präventiv ausgerichtete ‚Death Education‘ beabsichtigt als grundlegendes Ziel, das Erlernen von Kommunikation und Verhalten in Bezug auf Sterben und Tod. Sie soll dazu befähigen, ‚Sinn-Bestimmungen‘ vorzunehmen und ‚Lebens-Bewältigungsstrategien‘ zu entwickeln, um in Krisensituationen (vgl. ebd., S. 236) handlungsfähig, im Sinne von ‚sich selbst helfen‘, zu sein. „That is, death education can prepare individuals and societies for subsequent events and consequences.“ (Leviton 1977, S. 45) Das interventive Arbeiten dagegen soll das Einschätzen der Selbst- und Fremdwahrnehmung von Personen bei der Auseinandersetzung in konkreten Situationen stärken, um ihre ‚Bewältigungskräfte‘ zu aktivieren. Es soll dabei helfen die Situation und entsprechende Gefühle der Trauer zuzulassen – „Why not feel anger?“²⁸ (ebd., S. 46) – diese in das eigene Leben zu integrieren und neue Lebensperspektiven zu entwickeln. Die Akzeptanz der Situation und die Planung der neuen Zukunft sind grundlegende Ziele dieses Vorgehens. Eine postventiv ausgerichtete ‚Death Education‘ soll nach einer Traumatisierung durch einen konkreten Todesfall als Rehabili-

²⁷ Der Unterschied zwischen Dimensionen und Perspektiven wird in dieser Arbeit so verstanden, als das Perspektiven sich auf den (Sach-)Inhalt und Dimensionen sich auf die Person beziehen.

²⁸ vgl. Kapitel 1.2

tation zur Bewältigung der Vergangenheit und Eröffnung neuer Lebensperspektiven für die Zukunft beitragen. Die drei Zielperspektiven der Prävention, Intervention und Postvention sind demnach nicht zeitlich begrenzt, sondern bleiben ein Leben lang bedeutsam (vgl. Plieth 2002, S. 236/237).

Demzufolge hat jeder ‚Death Education-Kurs‘ im Schwerpunkt eine Zielperspektive, welche die Trias des Lehr-Lern-Kanons maßgeblich bestimmt. Dieses verdeutlicht noch einmal die folgende Abbildung in Bezug auf ein präventives Vorgehen.

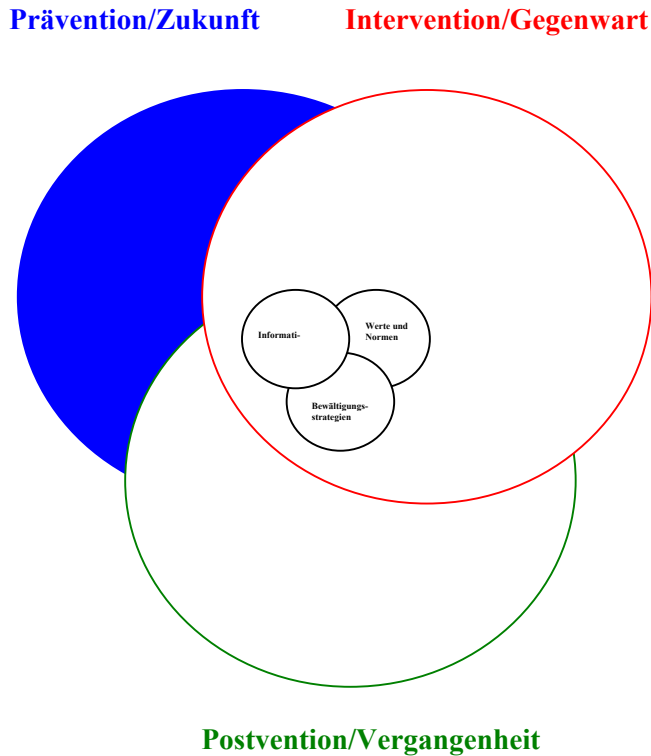


Abbildung 3: Der Lehr-Lern-Kanon der ‚Death Education‘ und seine Zielperspektiven²⁹ Quelle: Eigener Entwurf

Im Todesverständnis, welches der ‚Death Education‘ zu Grunde liegt, wird davon ausgegangen, dass Kognition und Emotion in der Auseinandersetzung mit den Themen Tod und Trauer nicht sinnvoll und auch kaum möglich trennbar, sind. Grundlegende ‚Arbeitsbereiche‘ der ‚Death Education‘ sind demnach im kognitiven und emotionalen Bereich, sowie im Handlungsbereich von Personen angelegt. Folglich soll eine adäquate ‚Death Education‘ vier Lernzieldimensionen im kognitiven, emotionalen, pragmatischen und affektiv-ethischen Bereich anstreben. Diese sollen durch die Anwendung wechselnder Medien und damit meines Erachtens, wechselnder Zugangsweisen erreicht werden und zu einer Kompetenzentwicklung beitragen (vgl. ebd., S. 232/233).

4.1.4 Möglichkeiten konkreter Unterrichtsinhalte

Über konkrete Inhalte gibt es in der ‚Death Education‘ keinen Konsens. Dieses hat unter anderem seinen Grund in der jeweils individuellen Ausrichtung an der Bedürfnislage der an einem Kurs Teilnehmenden. Dennoch lassen sich folgende Ansätze mit spezifischen Inhalten feststellen (vgl. Reuter 1994, S. 113):

1. Philosophischer Ansatz:

Dieser Ansatz forciert die Auseinandersetzung mit dem Sinn und der Endlichkeit des Lebens und die Erarbeitung von Lebenszielen aufgrund philosophischer und religiöser Interpretationen.

2. Soziologischer Ansatz:

Die Thematisierung der Tabuisierung in der Gesellschaft, der demographischen Veränderungen und institutionelle Entwicklungen stehen hier im Vordergrund. Außerdem geht es um das Erlernen und den Umgang mit Ritualen in Bezug auf Tod und Trauer.

²⁹ Anmerkung: Auf Grund der eingeschränkten Größe und Lesbarkeit befindet sich diese Abbildung in vergrößerter Form im Anhang Seite 1.

3. Psychologischer Ansatz:

Die Teilnehmer sollen sich ihrer eigenen Einstellungen zum Tod, zur Trauer und Trauerarbeit bewusst werden und neue entwickeln. Zudem sind ein grundlegender Inhalt die Begleitung Sterbender und die der psychischen Prozesse innerhalb der Sterbephasen.

4. Medizinisch-legislativer Ansatz:

Bei diesem Ansatz werden Themen wie Euthanasie, Feststellung des Todeszeitpunkts, Organspende, medizinische Möglichkeiten und Grenzen vordergründig diskutiert.

5. Gesundheitspädagogischer Ansatz:

Hier geht es vor allem um die psychische Gesundheit, das heißt um die ‚gesunde‘ Auseinandersetzung mit Tod und Sterben in Bezug auf das eigene Bewusstsein vom Tod – in Verbindung mit dem individuellen Gesundheitsverhalten und der Risikobereitschaft im Leben (vgl. ebd.).

Die vorgestellten Ansätze verfolgen meines Erachtens in Bezug auf ihre spezifischen Adressaten, das Erschließen bestimmter Perspektiven des Todesbegriffs, um die damit verbundene Auseinandersetzung stärker in den Blick zu bekommen³⁰. Sie verleiten jedoch dazu, als Ordnungssystem gesehen zu werden. Da die meisten ‚Death Education-Programme‘ interdisziplinär angelegt sind, stellen sie in dieser Hinsicht nur Schwerpunkte einzelner Kurse dar. Verschiedene Fachwissenschaften und deren Schwerpunkte werden diesbezüglich als Ausgangspunkte gesehen und können zur Beantwortung von Fragen herangezogen werden (vgl. ebd., S. 114). Dabei ist die grundlegende Bezugswissenschaft die Thanatopsychologie.

In Bezug auf die Entwicklung und Durchführung von ‚Death Education-Kursen‘ empfehlen verschiedene Autoren einen hierarchischen Aufbau von eher objektiven, wenig emotionalen hin zu mehr persönlichen, stärker emotionalen Themen. Darüber hinaus liegen jedoch nur in seltenen Ausnahmen Informationen über die konkrete Umsetzung eines Themenschwerpunktes, die verwendeten Medien oder die eingesetzten Methoden, wie beispielsweise die dieser Arbeit zugrunde liegende Literatur, vor (vgl. ebd., S. 117). „Vielleicht liegt hierin die Ursache dafür, dass insbesondere im schulischen Bereich jeweils eher eigene neue Programme und Materialien vorbereitet werden, als dass auf bereits vorliegende Programme zurückgegriffen wird.“ (ebd.)

4.1.5 Unterrichtsgestaltung und -methoden

In der Literatur werden der didaktische und der erfahrungsorientierte Ansatz unterschieden. Beim didaktisch orientierten Ansatz steht die Information der Teilnehmer und Teilnehmerinnen über Tod und Trauer im Vordergrund. Dies kann durch Vorträge, Literatur, Filme oder Gruppendiskussionen erfolgen und soll so zu einer Veränderung der Einstellungen der Teilnehmenden zum Thema führen. Im Gegensatz dazu zielt der erfahrungsorientierte Ansatz darauf ab, den Teilnehmenden eine Auseinandersetzung mit ihren Gefühlen gegenüber Tod und Trauer zu ermöglichen und ihnen somit die Chance einer Anerkennung, Annahme oder Modifikation zu ermöglichen. Dies soll unter anderem mit Rollenspielen, Vorstellungsübungen, kreativem Schreiben und Gruppendiskussionen erreicht werden (vgl. ebd., S. 119). Reuter beschreibt den erfahrungsorientierten Ansatz als erfolgreichere Methode, da diese durch ihre Subjektorientierung den Teilnehmenden einen intrinsisch motivierten Zugang bietet. Demnach sollte dieser stärker in ‚Death Education-Kursen‘ berücksichtigt werden (vgl. ebd.).

Als zentrale Unterrichtsverfahren werden Austauschmöglichkeiten der Teilnehmenden beispielsweise in Gruppendiskussionen dargestellt, da die aktive Teilnahme am Lernprozess eine der wichtigsten Komponenten zu sein scheint, um kognitive Veränderungen zu initiieren (vgl. ebd., S. 121).

4.1.6 Defizite der ‚Death Education‘

Robert Kastenbaum 1977 und Martina Plieth 2002 (vgl. S. 87; S. 242) kritisieren die Entwicklung der „nouveaux arrivés“, da sie eine Todesverherrlichung ohne konkrete Auseinandersetzung mit der Todeswirklichkeit forcieren und somit zu einer Verleugnung der Todesrealität beitragen.

Plieth beanstandet zudem eine Art Transzendenzvergessenheit, im Gegensatz zu Dixie und Darell Crase, die der ‚Death Education‘ in der Kirche skeptisch gegenüber stehen. Sie sind der Überzeugung, dass es allein wichtig ist, zu wissen, was gehofft werden kann (vgl. Crase/Crase 1979, S. 37). Plieth bemängelt Folgendes: „De facto zielt Death Education mit ihrer aktional-funktionalen Ausrichtung darauf ab, jedes einzelne Individuum dazu zu befähigen, seine Absoluta selbstständig – und das heißt dann auch losgelöst von religiösen und kulturellen Traditionsvorgaben – zu wählen, um aus ihnen zweckmäßige Lebensleitlinien zu deduzieren.“ (Plieth 2002, S. 243) Demzufolge sieht sie die Gefahr einer Überindividualisierung und Überforderung nach dem Motto – Alles ist offen jeder kann glauben

³⁰ vgl. Kapitel 1.1

was er will (vgl. ebd., S. 244). In dieser Arbeit wird die Kritik von Plieth in Einklang mit der Skepsis von Crase und Crase, als positiv bewertet. Die Gefahr einer Überforderung besteht meines Erachtens nur, wenn unklare und ‚schwammige‘ Aussagen getroffen werden. Religiöses Denken in unserer heutigen Gesellschaft ist etwas sehr individuelles zudem kann nicht davon ausgegangen werden, dass alle am Kurs Teilnehmenden den gleichen oder überhaupt einen Glauben haben. Kursleiter und Lehrkräfte sollten nicht ein eschatologisches Verständnis vermitteln, sondern viel mehr zugeben, das man etwas hoffen kann, dennoch niemand wirklich weiß, was zu hoffen ist.

4.2 Das Konzept ‚Death Education‘

Der vorgestellte ‚Lehr-Lern-Kanon‘ der ‚Death Education‘, mit seinen spezifischen Inhaltsbereichen, Zielperspektiven und Lernzieldimensionen ist primär auf der Basis der neueren Recherchen von Plieth und der Forschungsergebnisse von Reuter in dieser Arbeit zusammengestellt worden, um einen Gesamteindruck von einer pädagogisch-psychologisch ausgerichteten ‚Death Education‘ zu bekommen. Meines Erachtens wird in der Literatur, insbesondere bei Plieth, der Versuch unternommen, zu zeigen, was ‚Death Education‘ ist, beziehungsweise sein könnte. Dennoch werden nur einzelne Vorschläge über Inhalte, Ziele und Methoden aneinandergereiht. Es wird nicht genau geklärt, wie beispielsweise die Durchführung eines ‚Death Education-Kurses‘ didaktisch zu planen und zu gestalten ist. Demnach wird im Folgenden der Versuch unternommen, auf der Basis des Erarbeiteten, dieses Defizit in Form eines umfassenden didaktischen ‚Death Education-Konzepts‘ auszugleichen.

Das folgende Konzept³¹ wird an dieser Stelle verstanden als erster Entwurf zur Planung von pädagogisch-psychologisch ausgerichteter ‚Death Education‘ als konzeptionell grundlegende Idee. In der Literatur gibt es, ausgehend von meinen Recherchen, ein wie im Folgenden dargestelltes ‚Konzept Death Education‘ noch nicht.

Die nachfolgende Abbildung zeigt die Person, geprägt durch die Gesellschaft mit ihren individuellen Vorerfahrungen, als Ausgangspunkt der ‚Death Education‘. Aufgrund der Tatsache, dass das Leben Ziel- und Ausgangspunkt von ‚Death Education‘ sein soll, muss auch das durch die Gesellschaft geprägte Subjekt Ziel- und Ausgangspunkt dergleichen sein.



Abbildung 4: Der Ausgangspunkt der ‚Death Education‘ Quelle: Eigener Entwurf

Davon ausgehend sollte zunächst das informelle Wissen jeder Person aufgearbeitet werden. Den Teilnehmenden muss deutlich werden, was sie bisher über sich noch nicht wussten. Damit sind zum einen Verhaltensmuster, die innerhalb der Familie erlernt, jedoch nie erörtert wurden, und zum anderen emotionale Verknüpfungen innerhalb der Person, aufgrund persönlicher Erfahrungen, gemeint. Wenn diese erste Hürde, die mit großer Emotionalität und Anstrengung verbunden sein kann, überwunden ist, sollten die Fragen und Probleme der Teilnehmenden erörtert werden, um die inhaltliche Gestaltung und die Zielperspektive des Kurses in den Blick zu bekommen. Steht die Zielperspektive fest – wobei geklärt sein muss, dass die anderen beiden Perspektiven nie ganz ausgeschlossen werden können – sollten die Inhaltsbereiche mit den Teilnehmenden besprochen werden. Die Teilnehmer und Teilnehmerinnen müssen dabei deutlich machen, wo ihre besonderen Interessen liegen. Die Lehrkraft beziehungsweise die Kursleitung sollte dann in der Lage sein, den Kurs nach der Bedürfnislage der Rezipienten auszurichten, wobei nicht die drei Inhaltbereiche zur Debatte stehen, sondern nur deren konkrete inhaltliche Ausrichtung. Eine so verstandene ‚Death Education‘ ist somit stark subjektorientiert.

³¹ ‚Konzept [zu lat. conceptus ‚das Zusammenfassen‘], [stichwortartiger] Entwurf, erste Fassung einer Rede oder Schrift; Plan.‘ ‚Konzeption [zu lat. conceptio ‚das Zusammenfassen‘], die einer Lehre oder einem Programm zugrunde liegende Idee; Entwurf.‘ (Meyers Lexikonredaktion 1992, S. 122)

Die folgende Abbildung verdeutlicht, wie ein didaktisches Konzept der ‚Death Education‘ meines Erachtens aussehen sollte.



Abbildung 5: Das Konzept ‚Death Education‘³² Quelle: Eigener Entwurf

In dieser Abbildung wird deutlich, dass die Person Ausgangspunkt und Ziel des Konzepts ist, die nicht unabhängig vom Kontext der Gesellschaft und ihres Lebens, ihren persönlichen Erfahrungen zu ‚denken‘ ist. Ausgehend von jeder Person soll deren informelles Wissen erarbeitet werden und somit die genaue inhaltliche Ausrichtung nach dem Bedürfnis und Interesse der Teilnehmenden gestaltet werden. Dadurch soll ein Prozess der Identitätsentwicklung initiiert werden. Die Teilnehmenden sollen durch die Thematisierung in Bezug auf sich selbst Kompetenzen entwickeln, die sie befähigen sich in konkreten Situationen selbsterhaltend verhalten zu können und durch die Trauer mit dem Tod umgehen und diesen akzeptieren zu können.

Letztendlich geht es demnach um einen Kompetenzerwerb in Bezug auf den persönlichen Umgang mit Tod und Trauer. Meines Erachtens steht dabei primär der Erwerb einer diesbezüglichen Kommunikationskompetenz im Vordergrund. Der in Kapitel 4.1.2 beschriebene Lehr-Lern-Kanon wurde von mir insofern erweitert, als das die Thematiken Tod und Trauer als Zusammenhang der Inhaltsbereiche verstanden werden. Die Zielperspektiven sind hier anders als in Abbildung 3 dargestellt. Dieses ist jedoch nur aus Gründen der Übersichtlichkeit der Fall.

Death Education kann demnach als ein Konzept betrachtet werden, welches einen Prozess, sowohl intra- als auch interpersonell anregen soll. Dieser Prozess ist in der folgenden Abbildung noch einmal vereinfacht dargestellt.

³² Anmerkung: Auf Grund der eingeschränkten Größe und Lesbarkeit befindet sich diese Abbildung in vergrößerter Form im Anhang Seite 2.

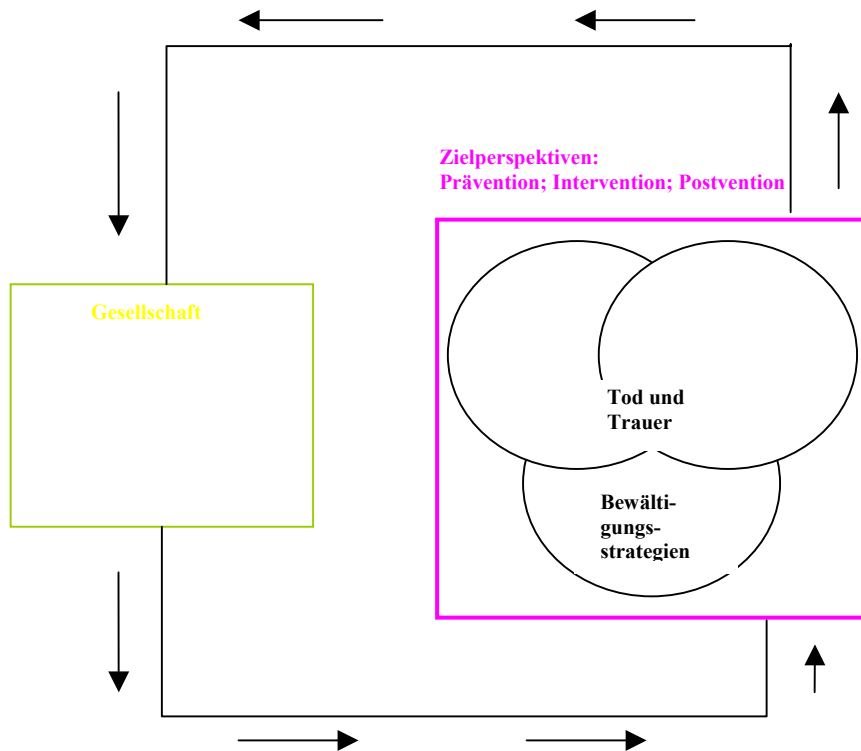


Abbildung 6: Der initiierte Prozess des Konzepts ‚Death Education‘ Quelle: Eigener Entwurf

4.4 ‚Death Education‘ in der Grundschule?

Die in den vorangegangenen Kapitel erläuterte Struktur von ‚Death Education-Programmen‘, ihr Lehr-Lern-Kanon, mit seinen spezifischen Zielperspektiven und Lernzieldimensionen ist primär für Erwachsene in der Aus- und Weiterbildung, Interessierte oder Betroffene konzipiert worden. Es wird jedoch „immer wieder [...] darauf hingewiesen, dass Kinder als Teil sozialer Gemeinschaften Anteil an dem in ihnen vorhandenen Wissen nehmen möchten und selbstverständlich auch nehmen können sollten“ (Plieth 2002, S. 239).

Diese Notwendigkeit der Thematisierung mit Kindern wurde auch im ersten Teil dieser Arbeit beschrieben³³. Knott bezeichnet diese sogar als lebenswichtiges Lernen, wobei er davon ausgeht, dass es kein unpassendes ‚Anfangsalter‘ gibt, um etwas über Tod und Trauer zu lernen (vgl. Knott 1979, S. 391/394). Diesbezüglich darf nie außer acht gelassen werden, dass das Verständnis von Tod und Trauer nicht nur vom Alter, sondern auch von anderen Faktoren abhängig ist – Kultur, familiärer Hintergrund, persönliche Erfahrungen (vgl. Stillion/Wass 1979, S. 229).

Wie bereits im Kapitel 4.1.1 erwähnt, ist das übergeordnete Ziel der ‚Death Education‘ die Enttabuisierung der Themen Tod und Trauer und die Initiierung eines Prozesses des gesellschaftlichen Umdenkens in Bezug auf diese. Demnach versteht Reuter die Schule als den effektivsten Ort, um diesen Prozess anzuregen (vgl. Reuter 1994, S. 108), wobei sie in Bezug auf die Arbeit mit Jugendlichen argumentiert. Corr äußert sich zu einer Etablierung der ‚Death Education‘ in der Schule positiv, indem er sagt: „Here it is sufficient to say that death education should be a valued component in normal and healthy socialisation processes during childhood. Wherever that is not the case, there may well be an indictment against the deficiencies of [...] schoo[...].“ (Corr 1984, S. 18) Pine stimmt dem zu und beschreibt ‚Death Educatio‘ als Sozialisationshilfe: „[It] [...] can provide an essential component in the socialisation of the young.“ (Pine 1986, S. 212).

Dennoch: ‚Death Education‘ wurde erst in der dritten und vierten Phase der Schulrichtungen – verbunden mit wachsendem Interesse am Subjekt und an darauf bezogener Vermittlung zwischen Subjekt und Objekt in Bezug auf die Arbeit mit Kindern thematisiert (vgl. Plieth 2002, S. 238). Corr empfiehlt demnach eine präventiv ausgerichtete ‚Death Education‘ möglichst früh beginnen zu lassen (vgl. Corr 1984, S. 18). „Effective education follows the natural curiosity and interests of children, seizes oppor-

³³ vgl. Kapitel 2

tunities, and guide inquiry. Such pedagogy is plausible from pre-school onwards.“ (ebd.) Gegner der ‚Death Education‘ behaupten, dass die Verdrängung des Todes eine normale Reaktion der menschlichen Natur sei. Ihrer Meinung nach könnte die Auseinandersetzung mit dem Tod zu ‚gefährlichen‘ starken Belastungen und emotionalen Reaktionen führen (vgl. Reuter 1994, S. 111). „Eine Auseinandersetzung mit Tod und Sterben wird als zu persönlich, emotional zu belastend, den Lebensoptimismus in Frage stellend, Angst einflößend, grausam oder geschmacklos abgelehnt.“ (ebd.) Im Gegensatz dazu glauben Befürworter der ‚Death Education‘ an viele positive Wirkungen, die jedoch größtenteils noch empirisch nachgewiesen werden müssen (vgl. ebd., S. 112). Die Befürworter gehen davon aus, dass eine Verdrängung des Todes auf der individuellen Bewusstseinssebene nicht möglich sei und weisen darauf hin, dass die Auseinandersetzung mit dem Tod eine Voraussetzung für eine realitätsangepasste Haltung diesem gegenüber ist (vgl. Reuter 1994, S. 40/41). Diese Meinung scheint sich annähernd durchzusetzen, wie die dargestellten Unterrichtsbeispiele zeigen³⁴.

„We should help children learn about death in school. Along with the family, schools are the primary institutions for socializing and educating the young. Their role is to transmit their culture’s knowledge, practices, skills and values to the next generation.“ (Wass 1991, S. 30 nach Reuter S. 108) In diesem Sinne sind nach Reuter in der Schule zwei Möglichkeiten der ‚Death Education‘ realisierbar: Zum einen die Arbeit mit einer präventiven Zielperspektive durch thanatologische Unterrichtsinhalte und Fragestellungen, zum anderen ein interventives Arbeiten in Form von Hilfsangeboten im konkreten Todesfall im Umfeld der Kinder (vgl. Reuter 1994, S. 110).

Der zeitliche Umfang thanatologischer Programme sollte dabei nicht zu knapp bemessen werden. Die Themen Tod und Trauer kurz ‚anzureißen‘ und weitere Informationen und Auseinandersetzungsmöglichkeiten schuldig zu bleiben, ist meines Erachtens nach nicht verantwortbar. „[...] insbesondere im Hinblick auf eine Reduktion von Angstgefühlen im Zusammenhang mit dem Tod sind [...] [diesbezüglich] keine oder nur unbedeutende, vielleicht sogar negative Effekte zu erwarten.“ (ebd., S. 127)

In dieser Arbeit wird davon ausgegangen, dass die Thematisierung von Tod und Trauer in der Grundschule sinnvoll ist und aufgrund der inhaltlichen Struktur und des Bildungsverständnisses des Sachunterrichts Themen desselben sein sollten. Engagierte Lehrkräfte haben diesbezüglich gezeigt, dass dieses wichtig und vor allem machbar ist³⁵.

Die heutigen Entwicklungen einer Thematisierung von Tod und Trauer in der Grundschule, die vereinzelt stattzufinden scheinen, zeigen demnach einen Fortschritt auf. Meines Erachtens fehlt hier jedoch ein grundlegendes didaktisches Konzept. ‚Death Education‘ wird in diesem Bereich nur allgemein als Thematisierung der Themen Tod und Trauer verstanden. Es fehlt hingegen ein didaktisches ‚Wie‘.

Die Thematisierung von Tod und Trauer findet immer noch eher selten statt. Dies ist meines Erachtens auch aufgrund ungenügender Anleitung in der Lehrerbildung, fehlender Aufnahme des Themas in die Rahmenrichtlinien und einer fehlenden konzeptionellen Vorgabe der Fall. Aufgrund dieser Tatsachen entsteht eine große Unsicherheit bei Lehrkräften. Deshalb gehe ich davon aus, dass es hilfreich wäre, bezugnehmend auf die schwierige Ausgangslage, eine konzeptionelle Vorgabe zur Thematisierung zu Grunde zu legen, die eine Beliebigkeit und qualitätslose oder falsche Zielrichtung und Durchführung thanatologischer Unterrichtsmaßnahmen ausschließt. Der Versuch ein solches strukturgebendes Konzept zu entwickeln, wird im Folgenden auf der Basis des ‚Konzepts Death Education‘ aus der Erwachsenenbildung vorgelegt.

4.4.1 Das ‚Konzept Death Education‘ – für Kinder ?

Im Folgenden wird dargestellt, welche Aspekte des vorgestellten Konzepts bei der Arbeit mit Kindern besonders berücksichtigt werden sollten oder modifiziert werden müssen. Zum besseren Verständnis werden diese Vorstellungen in der anschließenden Abbildung visualisiert.

³⁴ vgl. Kapitel 3.2

³⁵ vgl. Kapitel 3.2



Abbildung 7: Das Konzept ‚Death Education‘ für Kinder³⁶ Quelle: Eigener Entwurf

Ausgangspunkt einer konzeptorientierten ‚Death Education‘ mit Kindern, dürfen nicht ausschließlich ihre Vorerfahrungen sondern muss vor allem ihr Entwicklungsstand sein. Das heißt, dass ihre Todeskonzepte und daraus resultierende Trauermöglichkeiten primär berücksichtigt werden sollten. Zudem sollte das informelle Wissen der Kinder eruiert werden und die daraus entstehenden Fragen und Probleme sollten die Basis für die weitere Auseinandersetzung mit den Themen Tod und Trauer sein, um eine Erweiterung ihres Wissens und eine Weiterentwicklung ihrer Todeskonzepte anzustreben. Ausgehend von diesen Fragen und Problemen muss die Lehrkraft die Inhaltsbereiche gestalten. Dabei sollten, im Gegensatz zum Konzept in der Erwachsenenbildung, auch andere Verlusterfahrungen der Kinder thematisiert werden. Die vielen kleinen ‚Tode‘ ihres Alltags sollten hier in adäquater Weise thematisiert werden, um eventuell auf größere Verluste vorzubereiten und unter der Berücksichtigung, dass bei Kinder auch die so genannten ‚kleinen Tode‘ oftmals schwere Trauerprozesse auslösen können.

Die Zielperspektiven sind nach meinem Erachten wesentlich im präventiven, sowie im interventiven Bereich zu sehen. Die Grenze der Arbeit mit Kindern in der Grundschule, ist die postventive Zielperspektive, im Sinne von therapeutischer Aufarbeitung. Kinder sollen zwar ihre Erfahrungen und vergangenen Erlebnisse mitteilen, doch sollte eine Lehrkraft bei einem Kind ein tiefer liegendes psychisches Problem aufgrund bestimmter Erfahrungen feststellen, ist es ihre Aufgabe, die Eltern des Kindes zu informieren und sie über Möglichkeiten der außerschulischen therapeutischen Behandlung aufzuklären. Eine Lehrkraft kann und darf nie selbst versuchen zu therapieren, da dieses ihre fachliche Kompetenz weit überschreiten würde.

Inhaltlich muss es vor allem darum gehen den Kindern Bewältigungsstrategien zu eröffnen und diese gemeinsam mit ihnen zu entwickeln. Sie sollen lernen, wie sie mit ihrer Trauer umgehen können. Besonders bei Kindern, die ein unausgeprägtes Todeskonzept besitzen, kann durch eine auf Wahrhaftigkeit und Aufklärung ausgerichtete ‚Death Education‘, die Ausbildung realistischer Todesvorstellungen gefördert werden. Diese beiden Komponenten sind demnach die wichtigsten in Bezug auf die Arbeit mit Kindern. Lebensbelastende und -hemmende Vorstellungen können so vermieden werden (vgl. Plieth 2002, S. 138). Den Kindern bezüglich dieses komplexen Themas eine Hilfe zum Verständnis der Realität anzubieten, kann in diesem Sinne ‚ich-stabilisierend‘ wirken (vgl. ebd., S. 242). Nach Leviton sollte das Ziel von ‚Death Education‘ mit Kindern der Abbau mystischer Phantasien und Ängste sein. „Educate children about death so they develop a minimum of death-related anxieties. Anxieties are too often based upon irrationality and myth, rather than fact.“ (Leviton 1977, S. 44)

³⁶ Anmerkung: Auf Grund der eingeschränkten Größe und Lesbarkeit befindet sich diese Abbildung in vergrößerter Form im Anhang Seite 3.

Die Fragen und Probleme bezüglich der Themen können im Inhaltsbereich der Information somit fachwissenschaftlich diskutiert und erläutert beziehungsweise Zusammenhänge zwischen Lebenswelt und Wissenschaft können aufgezeigt werden. Der Inhaltsbereich der Werte und Normen bietet die Möglichkeit gesellschaftliche und (inter-)kulturelle Aspekte zu bearbeiten und folglich zu einer Metaebene zu gelangen, die darüber aufklären kann, warum und wie in unserer oder in anderen Gesellschaften und Kulturen mit den Themen Tod und Trauer umgegangen wird – eine möglich Thematisierung – wäre an dieser Stelle auch der Umgang in den Medien oder mit Medien diesbezüglich.

Der dritte Inhaltsbereich der Bewältigungsstrategien sollte konkrete Methoden, wie zum Beispiel Rituale zur Trauerbewältigung³⁷ oder Diskussionen darüber initiieren und zu einem erneuten Austausch über Gefühle und Probleme anregen. Letztendlich sollte sich auf diese Weise ein großes Spektrum von Zusammenhängen zwischen den Erfahrungen der Kinder und den wissenschaftlichen Erkenntnissen bilden, welches einen Identitätsbildungsprozess anregen soll.

Außerdem sollten den Kindern in konkreten Trauersituationen Lebenslaufperspektiven eröffnet werden. Kinder müssen wissen, dass das Leben für sie weiter geht. Als wichtigste Kompetenz wird die Anbahnung einer Kommunikationsfähigkeit über Tod und Trauer als Bewältigungsstrategie – im Sinne einer kommunikativen Hilfe für andere und für ‚mich‘ selbst – tituiert. Um diese anzubahnen ist es besonders wichtig, auf die Bedürfnisse und Interessen der Kinder einzugehen (vgl. Reuter 1994, S. 107).

4.4.2 Was spricht gegen das ‚Konzept Death Education‘ in der Grundschule?

Crase und Crase evaluierten 1979 die Lehrereinstellungen gegenüber ‚Death Education‘ im vorschulischen Bereich von Lehrern und Lehrerinnen Drei- bis Fünfjähriger (vgl. Crase/Crase 1979, S. 32). Die Ergebnisse ihrer Studie sind meines Erachtens für diese Zeit sehr ungewöhnlich sprechen jedoch für eine Thematisierung in der Schule. Demnach waren 95% der Lehrenden nicht mit einer Unterrichtseinheit ‚Death Education‘ einverstanden. Sie hielten es für nötig, Kinder kontinuierlich dazu anzuleiten, ein konkreteres Todeskonzept zu bekommen – und zwar nicht erst in der Grundschule oder weiterführenden Schulen (vgl. ebd., S. 39). „Yet 99 percent of the respondents felt death education should not be left to elementary and/or secondary education.“ (ebd.) Ihrer Meinung nach kann eine Vorbereitung fürs Leben nicht mit einer ‚kurzen‘ Unterrichtseinheit erreicht werden (vgl. ebd.). ‚Death Education‘ sollte sich demnach kontinuierlich während der Entwicklung ereignen. Da Eltern das häufig nicht leisten, müssen Lehrende, Vertrauenspersonen für Eltern und Kinder sein.

Die Studie von Crase und Crase ist zwar im vorschulischen Bereich durchgeführt worden und liegt schon einige Jahre zurück, dennoch befürworteten die Lehrenden eine ‚Death Education‘ schon früh beginnen zu lassen, sind jedoch in Bezug auf die Grundschule, der Meinung, dass diese eher ein pädagogisches Prinzip, als ein didaktisches Konzept sein sollte.

Meines Erachtens wäre eine kontinuierlicher Einbezug der Thematisierung von Tod und Trauer während der Entwicklung der Idealfall, von dem jedoch aufgrund der Kapazitäten von Lehrern und Lehrerinnen und dem diesbezüglich mangelhaften ‚Beistand‘ von Eltern gegenüber ihren Kindern nicht ausgegangen werden kann. Das Lehrende den Kindern immer als Ansprechpartner zur Verfügung stehen sollten und können, ist selbstredend außer Frage zu stellen. Dennoch kann ‚Death Education‘ nur qualitativ und effektiv sein, wenn sie eine konzeptionelle Basis hat, die auch als solche in Bezug auf die Entwicklung der Kinder und weitere Gespräche mit Kindern als solche bestehen bleibt. Demnach scheint eine konzeptionelle Herangehensweise im schulischen Bereich als am sinnvollsten denkbare mit der Voraussetzung, dass ein ‚mit den Kindern im Gespräch bleiben‘ selbstverständlich ist. Dies bestätigt auch Leviton, indem er für eine systematische Struktur plädiert, die einer ausschließlich situativen Thematisierung widerspricht.

„We often see death education at the preschool and elementary level on an informal, ‘teachable moment’ basis. My own feeling is that formal and informal death education, like education about human sexuality, should be developmental and systematic.“ (Leviton 1977, S. 41)

³⁷ vgl. Schindler 1998

5 Möglichkeiten und Grenzen des Konzepts ‚Death Education‘ im Sachunterricht?

Dass Tod und Trauer bildungswirksame Themen des Sachunterrichts sein könn(t)en, wurde bereits im Kapitel 3 gezeigt. Der Titel dieser Arbeit impliziert jedoch zudem die Frage nach den Möglichkeiten und Grenzen des Konzept der ‚Death Education‘ im Kontext sachunterrichtlicher Bildung.

In diesem Kapitel wird die Relevanz des Konzepts ‚Death Education‘, wie es in dieser Arbeit für Kinder dargelegt wurde³⁸, bezüglich seiner Bedeutung als didaktisches Konzept der Themen Tod und Trauer im Sachunterricht dargestellt.

5.1 Das ‚Konzept Death Education‘ im Bildungsauftrag des Sachunterrichts³⁹

Das Konzept ‚Death Education‘ könnte der im Sachunterricht angestrebten Entwicklung einer sozialen und insbesondere einer personalen Kompetenz zuträglich sein. Es geht dabei um den Erwerb einer inneren Stabilität durch ein Nachdenken über das Leben beziehungsweise über Verlusterfahrungen und den Tod, dementsprechend um den Erwerb einer persönlichen Ich-Stärke, die hilft (Lebens-) Krisen bewältigen und mit eigenen Gefühlen umgehen zu können. Außerdem soll durch das Konzept Perspektivübernahme als Basis von Empathie geübt werden, da diese Voraussetzung für jegliches soziales Handeln ist (vgl. Kahlert 2004, S. 39). Die Kinder sollen lernen, ihre Gefühle zu zeigen und Gefühle anderer zu verstehen. Sie sollen erkennen welche Funktion Trauer hat und das es hilfreich ist diese zu leben und zu zeigen.

Das Konzept soll demnach auf einer Metaebene dazu beitragen eine Gesellschaft der ‚Wärme‘ durch das Zulassen von Empfindungen, Perspektivübernahme und Empathie zu initiieren. Nach Lichtenstein-Rother (1981) bedeutet dies grundlegendes Lernen für das individuelle und gesellschaftliche Leben – meines Erachtens gesellschaftliche Bildung durch Identitätsentwicklung. Eine ‚Gefährdung der eigenen Identität‘ soll so ausgeschlossen werden (vgl. Richter 2002, S. 63) und somit die ‚Gefährdung einer nicht reflektierenden Gesellschaft‘. In diesem Zusammenhang verweist „der Begriff Identität [...] auf ein Bewusstsein von persönlicher Einheit und Kontinuität, die Überzeugung, ungeachtet aller möglichen Veränderungen im Wesentlichen derselbe zu bleiben. Er verweist auf die Gesamtheit charakteristischer Eigenschaften, die nach Ansicht des Individuums sein ‚Selbst‘, seine unverwechselbare Identität, ausmachen“ (Abram 2001, S. 2).

Das Konzept ‚Death Education‘ bietet eine didaktische Struktur und dennoch eine große Offenheit bei der konkreten Inhaltsauswahl, die es ermöglicht, die Vorerfahrungen und das Vorwissen der Kinder in den Unterricht zu integrieren und somit im Hinblick auf Identitätsentwicklung zum Ausgangspunkt des Vorgehens zu konkretisieren. Die Verschränkung von Erfahrungs- und Interessenorientierung mit den Fachwissenschaften scheint dabei zentral zu sein. Der im Sachunterricht geforderte Spannungsbogen zwischen den Erfahrungen der Kinder und fachwissenschaftlichen Perspektiven bekommt durch das Konzept eine didaktische Form, die ein beliebiges Vorgehen vermeiden soll.

Die Thanatopsychologie und auch die Thanatologie⁴⁰ bieten den Lehrenden einen fachwissenschaftlichen ‚Background‘, der ihnen helfen kann, die Themen Tod und Trauer wissenschaftlich fundiert zu thematisieren. Zudem wird der Anspruch des integrativen Arbeitens im Sachunterricht durch die Struktur des Konzepts gestützt.

Überdies wird Bildung als Prozess verstanden, der in einem Kompetenzerwerb münden soll. Dabei sind primär die Kommunikationsfähigkeit und das Zusammenhangedenken gemeint, die sich in der klafkischen Bildungstheorie manifestieren und dem Sachunterricht zu Grunde liegen. Diese Ziele versucht das Konzept ‚Death Education‘, obwohl es vor einem anderen wissenschaftlichen Hintergrund entstand, zu initiieren. Die von Klafki formulierte und nach Michaliks Ansicht vernachlässigten Lernprozesse einer Interessen- und Fähigkeitsförderung könnten durch das Konzept ‚angeregt‘ werden. Die Bildungsaufgaben des Sachunterrichts und des ‚Konzepts Death Education‘, wie zum Beispiel Identitätsentwicklung, Kommunikationsfähigkeit und daraus resultierende soziale und personale Kompetenzen, die über den Inhalt hinausreichen, scheinen durch das Konzept realisierbar zu sein. Es geht um Aufklärung und die Befähigung selbstständig entscheiden zu können, dieser Welt reflektiert gegenüber zu stehen und das eigene Selbst zu stärken.

Ein weiterer wichtiger Aspekt des ‚Konzepts Death Education‘ ist auch der Versuch, gesellschaftliche Zusammenhänge ‚zu entschlüsseln‘ – wie zum Beispiel bei der Frage nach möglichen Gründen des eigenen Verhaltens in Bezug auf die Themen Tod und Trauer. „Kinderfragen werden nicht in

³⁸ vgl. Kapitel 4.4.1

³⁹ vgl. Kapitel 3.1

⁴⁰ vgl. Reuter 1994

Anlehnung an Fachwissenschaften gestellt. Vielmehr zeigen sich in den Fragen Anknüpfungspunkte an die Erfahrungen der Kinder, und diese Erfahrungen sind komplexe Realitätsausschnitte und Situationen. Kinder sind in ihrer Erfahrung mit einer ganzheitlichen Wirklichkeit konfrontiert, und sie suchen deshalb ein ganzheitliches Verständnis dieser Phänomene.“ (George/Henrich 2003, S. 27) In diesem Kontext fordern Pech und Kaiser für den Sachunterricht eine „Notwendigkeit des Zusammenhangsdenkens sozialwissenschaftlicher Dimensionen.“ (Pech/Kaiser 2004, S. 13) Demzufolge kann es sich bei der Thematisierung von Tod und Trauer im Kontext des ‚Konzepts Death Education‘ nicht um eine eindimensionale beziehungsweise einseitige Behandlung derselben Phänomene handeln. Frage- und Problemstellungen bezüglich der Inhalte müssen in einen gesellschaftlichen Kontext gestellt werden, so dass Zusammenhänge gedacht werden können.

Das ‚Konzept Death Education‘ kann damit zentrale Momente des Bildungsentwurfes Klafkis einlösen sowie im Sinne des Sachunterrichts Lebenswelt erschließen helfen ohne beliebig oder trivial zu werden. „In diesem Bildungsverständnis sind Subjekt und Gesellschaft immer miteinander verbunden.“ (ebd., S. 18) Folglich ist das didaktische ‚Konzept Death Education‘ ein bildungstheoretisch fundiertes.

Ausgehend von einem integrativen Verständnis von Sachunterricht, kann das ‚Konzept Death Education‘, welches ebenfalls – wie aufgezeigt – integrativ und im Hinblick auf Entwicklung personaler und sozialer Kompetenz konzipiert ist, als eine didaktische Strukturierung der Unterrichtsthemen Tod und Trauer verstanden werden.

5.2 Grenzen des ‚Konzepts Death Education‘

In den vorangegangenen Kapiteln wurden bisher nur Möglichkeiten des ‚Konzepts Death Education‘ im Kontext sachunterrichtlicher Bildung benannt. Im Folgenden werden die Grenzen desgleichen diesen gegenüber gestellt.

Eine Besonderheit, aber auch die erste ‚Grenze‘ des ‚Konzepts Death Education‘, ist dessen Gebundenheit an die Thematiken Tod und Trauer. Meines Erachtens kann das Konzept nicht als didaktische Struktur für andere Inhalte verwendet werden, da es explizit für die genannten Themen konzipiert wurde. Die zur Erarbeitung als relevant erachteten Inhaltsbereiche – Information, Werte und Normen und Bewältigungsstrategien – sind in diesem Zusammenhang nur für die Themen Tod und Trauer überzeugend. Die Entfaltung dieser auf allgemeine Verlusterfahrungen, die für Kinder als ‚kleine Tode‘ erachtet werden können, ist in diesem Sinne die einzig mögliche ‚Erweiterung‘. Demnach ist das Konzept ein didaktisch-themengebundenes, welches dennoch verortbar in der bildungstheoretischen Didaktik Klafkis ist, die nicht explizit an Inhalte gebunden ist.

Eine weitere Grenze des ‚Konzepts Death Education‘ ist in jedem Fall im therapeutischen Bereich zu sehen. Das Konzept kann und darf nicht den Anspruch einer therapeutischen Behandlung im schulischen Bereich haben. Dieses würde sowohl die Kompetenzen von Lehrkräften als auch die Möglichkeiten des Konzepts weit überschreiten⁴¹.

Eine dritte und letzte Grenze liegt meines Erachtens in der Zielrichtung des Konzepts. Es ist ausgerichtet auf eine Identitätsentwicklung, die in einem Kompetenzerwerb mündet. Demnach initiiert das Konzept einen Bildungsprozess, der zu einem Kompetenzerwerb anregen soll. Hierin begründet sich eine Grenze hinsichtlich der Abgeschlossenheit des Prozesses. Ein prozesshaft auf Bildung und Kompetenzerwerb ausgerichtetes Konzept kann nie zu einem Ende führen. Es ist nicht möglich beispielsweise Kommunikationskompetenz erworben zu haben und diesen Lernprozess als abgeschlossen zu betrachten. Bildung ist immer und insbesondere in Bezug auf die Struktur und die Thematiken dieses Konzepts ein nie endender Prozess, der durch dieses nur angeregt werden kann.

⁴¹ vgl. Kapitel 4.4.1

6 Resümee

In dieser Arbeit wurde dargestellt, dass aufgrund des ambivalenten Umgangs mit den Themen Tod und Trauer und den vielfältigen Möglichkeiten der Konfrontation von Kindern mit diesen in unserer Gesellschaft eine Thematisierung in der Grundschule als wichtig erachtet wird, da es sich hierbei um Inhalte handelt, die einen besonderen Einfluss auf die Entwicklung der Persönlichkeit von Kindern haben. Sie können sowohl lebenshemmend, als auch lebensfördernd sein – letzteres sollte das Ziel einer Problematisierung in schulischen Kontexten sein.

Des Weiteren wurde festgestellt, dass die angesprochene Thematisierung nicht selbstredend vom Alter der Kinder abhängig gemacht werden kann, sondern diesbezüglich die Erfahrungen und das Vorwissen der Kinder eine bedeutende Größe darstellen, die über so genannte ‚kognitive Grenzen‘, wie beispielsweise im Phasenmodell der kognitiven Entwicklung von Piaget dargestellt, hinausreichen kann. Kinder haben oft schon sehr früh Vorstellungen vom Tod, beziehungsweise so genannte Todeskonzepte, die es gilt im Sinne einer Weiterentwicklung zu unterstützen. Zudem wurde festgestellt, dass Kinder entgegen häufig verbreiteter Auffassungen in der Lage sind zu trauern und es die Aufgabe Erwachsener ist, diese sich von ihrer eigenen Trauer unterscheidende Art zu trauern wahrzunehmen und anzuerkennen.

Für eine bildungswirksame Problematisierung von Tod und Trauer in der Grundschule wurde der Sachunterricht als integrativ arbeitendes Fach im Sinne der Bildungstheorie Klafkis als (bildungs-) wirksamer ‚Ort‘ befunden, da er eine komplexe Bearbeitung der Themen zulässt, die sowohl den Thematiken entspricht als auch dem Denken der Kinder. Dass dieses möglich ist, wurde an Hand von Unterrichtsbeispielen verdeutlicht. Als besonders eindrucksvoll ist hier die in Kapitel 3.2.2 dargestellte Unterrichtseinheit zu benennen – „Ein Besuch im Krematorium“ –, da sie belegt, dass mögliche Konfrontationsängste Erwachsener mit dem Tod nichts mit den Vorstellungen der Kinder gemein haben, sondern diese ganz im Gegenteil mit Neugier und Wissensdurst reagieren können.

Zudem wurde die in den USA der 1960er entstehende ‚Death Awareness-Bewegung‘ der zweite Phase und die daraus resultierende ‚Death Education‘ in ein didaktisches ‚Konzept Death Education‘ für Grundschul Kinder ‚übersetzt‘. Dieses ist durch seine Inhalte, seine Struktur und seine Ziele mit dem Bildungsbegriff des Sachunterrichts und dessen Zielen vereinbar. Dementsprechend ist das ‚Konzept Death Education‘ ein didaktisches Konzept für die Thematisierung von Tod und Trauer, insbesondere in einem sozialwissenschaftlich orientierten Sachunterricht. Es bietet der meines Erachtens oftmals amorphen Thematisierung von Tod und Trauer im Sachunterricht eine Struktur und somit eine qualitativ-bildungswirksame Form der Erarbeitung mit Kindern im Hinblick auf den Erwerb übergreifender Kompetenzen für das zukünftige Leben.

Dennoch kann das hier dargestellte Konzept ‚Death Education‘ nur als ‚Initiativzündung‘ betrachtet werden, die zu weiterer Forschung in diesem Bereich anregen soll. Die Erkenntnisse bezogen auf das Konzept konnten nur auf der Basis älterer Werke beziehungsweise neuerer Werke (Richter 1994; Plieth 2002), die sich auf letztere beziehen formuliert werden. Es fehlt an dieser Stelle eine aktuelle wissenschaftliche Basis. Zudem bleiben noch viele Fragen ungeklärt, beispielsweise die Frage nach einem methodischen ‚Wie‘.

7 Literaturverzeichnis

- Abram, Ido (2001): Das ABCD des interkulturellen Lernens in der Klasse. November 2001. URL: <http://www.fasena.de> [Stand: November 2001]
- Atkinson, Trudie L. (1980): Teacher intervention with elementary school children in death-related situations. In: *Death education* 1980, H. 4, S. 149-163
- Beck, Ulrich (1986): *Risikogesellschaft. Auf dem Weg in eine andere Moderne.* Frankfurt a. M.: Suhrkamp
- Biesenthal, Alexandra/Ciftci, Yildiz (2003): Warum musste Katharina sterben? In: *Grundschule* 2003, H. 11, S. 37-38
- Bowlby, John (1983): *Verlust, Trauer und Depression.* Frankfurt a. M.: Fischer
- Brocher, Tobias (1980): *Wenn Kinder trauern.* Hamburg: Rowohlt
- Callahan, Daniel (1998): *Nachdenken über den Tod. Die moderne Medizin und unser Wunsch friedlich zu sterben.* München: Kösel
- Canacakis, Jorgos (2002): *Ich begleite dich durch deine Trauer.* Stuttgart: Kreuz
- Canacakis, Jorgos (1992): Trauer – ein verlerntes Gefühl? In: Student, Johann-Christof (Hrsg.) (1992): *Im Himmel welken keine Blumen. Kinder begegnen dem Tod.* Freiburg; Basel; Berlin: Herder, S. 181-199
- Corr, Charles A. (1984): A modell syllabus for children and death courses. In: *Death education* 1984, H. 8, S. 11-28
- Cruse, Dixie R./Cruse, Darrell (1979): Attitudes toward death education for young children. In: *Death education* 1979, H. 3, S. 31-40
- Cruse, Darrell/Leviton, Dan (1987): Forum for Death Education and Counseling: Its history, impact and future. In: *Death studies* 1987, H. 11, S. 345-359
- Daum, Egbert (2003): Kind und Tod. In: *Grundschule* 2003, H. 11, S. 25-27
- Daum, Egbert (2004): Der Sachunterricht des „eigenen Lebens“ – Grundkonzeption und empirische Relevanz. In: Hempel, Marlies (Hrsg.): *Sich bilden im Sachunterricht.* Bad Heilbrunn: Klinkhardt, S. 139-152
- Elias, Norbert (2002): *Über die Einsamkeit der Sterbenden in unseren Tagen. Humana conditio.* Frankfurt a. M.: Suhrkamp
- Elschenbroich, Donata (2001): *Weltwissen der Siebenjährigen. Wie Kinder die Welt entdecken können.* München: Antje Kunstmann
- Enge, Annelore (1991): Angst vor dem dunklen Grab und dem Verlassenwerden. In: *Grundschule* 1991, H. 12, S. 10-12
- Ennulat, Gertrud (1997): Tod und Trauer im Erleben von Kindern. In: *Kindergarten heute* 1997, H. 11-12, S. 6-13
- Ennulat, Gertrud (2003): *Kinder trauern anders. Wie wir sie einfühlsam und richtig begleiten.* Freiburg; Basel; Wien: Herder
- Feldmann, Klaus (1990): *Tod und Gesellschaft. Eine soziologische Betrachtung von Sterben und Tod.* Frankfurt am Main; Bern; New York; Paris: Lang
- Fischer, Erika (2003): „Darüber will ich mehr wissen“. In: *Grundschule* 2003, H. 10, S. 40-42
- Franz, Margit (2002): *Tabuthema Trauerarbeit. Erzieherinnen begleiten Kinder bei Abschied, Verlust und Tod.* München: Don Bosco
- Freese, Susanne (2001): *Umgang mit Tod und Sterben als pädagogische Herausforderung.* Münster: LIT
- Fleck-Bohaumilitzky, Christine (2003): *Wenn Kinder trauern.* München: Südwest
- Gesellschaft für Didaktik des Sachunterrichts (GDSU) (Hrsg.) (2002): *Perspektivrahmen Sachunterricht.* Bad Heilbrunn: Klinkhardt
- George, Siegfried/Henrich, Nicole (2003): Integrierter Sachunterricht als Konzept und in der Praxis. In: Kuhn, Hans-Werner (Hrsg.) (2003): *Sozialwissenschaftlicher Sachunterricht.* Herbolzheim: Centaurus, S. 23-38
- Gläser, Eva (2002): Lesend die Welt begreifen – moderne Kinderliteratur im Sachunterricht. In: *Sache-Wort-Zahl. Lehren und Lernen in der Grundschule*, 2002, H. 4, S. 39-43
- Glumpler, Edith (1987): Totengedenken als Gegenstand interkulturellen Sachunterrichts. In: *Sachunterricht und Mathematik in der Primarstufe*, 1987, H. 10, S. 465-471
- Heller, Andreas/Heller, Birgit (2003): Sterben ist mehr als Organversagen. Spiritualität und Palliative Care. In: Heimerl, Katharina (Hrsg.) (2003): *Palliative Care und Organisationsethik. Bd. 8.* Freiburg im Bressgau: Lambertus, S. 7-21
- Hucklenbroich, Peter (2001): Tod und Sterben – Was ist das? Medizinische und philosophische Aspekte. In: Hucklenbroich, Peter/Gelhaus, Petra (Hrsg.) (2001): *Tod und Sterben. Medizinische Perspektiven.* Münster: LIT, S. 3-20
- Hövelmann, Susanne (2004): *Trauernde Kinder begleiten eine Herausforderung für die Sozialpädagogik.* Essen: Die blaue Eule
- Huck, Karin/Petzold, Hilarion (1984): *Death Education, Thanatagogik – Modelle und Konzepte.* In: Spiegel-Rösing, Ina/Petzold, Hilarion (Hrsg.) (1984): *Die Begleitung Sterbender. Theorie und Praxis der Thanatotherapie.* Paderborn: Junfermann, S. 501-576
- Iskenius-Emmler, Hildegard (1988): *Psychologische Aspekte von Tod und Trauer bei Kindern und Jugendlichen.* Frankfurt am Main; Bern; New York; Paris: Lang
- Jaspers, Karl (1984): Tod. In: Ebeling, Hans (Hrsg.) (1984): *Der Tod in der Moderne.* Frankfurt a. M.: Syndikat, S. 63-70
- Kahlert, Joachim (1998): *Grundlegende Bildung im Spannungsverhältnis zwischen Lebensweltbezug und Sachanforderungen.* In: Marquardt-Mau, Brunhild/Schreier, Helmut (Hrsg.) (1998): *Grundlegende Bildung im Sachunterricht.* Bad Heilbrunn: Klinkhardt, S. 67-81
- Kahlert, Joachim (2002): *Der Sachunterricht und seine Didaktik.* Bad Heilbrunn: Klinkhardt
- Kahlert, Joachim (2004): Achtsamkeit und Anerkennung als Leitbild für soziales Lernen. In: Hempel, Marlies (Hrsg.) (2004): *Sich bilden im Sachunterricht.* Bad Heilbrunn: Klinkhardt, S. 35-48
- Kahlert, Joachim (2005): Kommentar zu Wolfgang Klafki: *Allgemeinbildung in der Grundschule und der Bildungsauftrag des Sachunterrichts.* In: www.widerstreit-sachunterricht.de, Ausgabe Nr. 4, März 2005. URL: <http://www.widerstreit-sachunterricht.de> [Stand: März 2005]
- Kaiser, Astrid (1998): *Praxisbuch handelnder Sachunterricht.* Baltmannsweiler: Schneider, S. 199-207
- Kaiser, Astrid (2004): Schlüsselprobleme und umfassende Allgemeinbildung. In: Kaiser, Astrid/Pech, Detlef (Hrsg.) (2004): *Die Welt als Ausgangspunkt des Sachunterrichts (=Basiswissen Sachunterricht Band 6).* Baltmannsweiler: Schneider, S. 70-80

- Kaiser, Astrid (2004a): Perspektiven für den Sachunterricht aus den Empfehlungen des Bildungsrats in Niedersachsen. In: Hempel, Marlies (Hrsg.) (2004): *Sich bilden im Sachunterricht*. Bad Heilbrunn: Klinkhardt, S. 117-138
- Kaiser, Astrid (Hrsg.) (2004b): *Lexikon Sachunterricht*. Baltmannsweiler: Schneider, S. 216-217
- Kast, Verena (2002): *Trauern: Phasen und Chancen des psychischen Prozesses*. Stuttgart: Kreuz
- Kast, Verena (2003): *Sich einlassen und loslassen. Neue Lebensmöglichkeiten bei Trauer und Trennung*. Freiburg im Bressgau: Herder
- Kastenbaum, Robert (1977): *We covered death today*. In: *Death education 1977*, H. 1, S. 85-92
- Kipenheuer, Kaspar (1993): *Kindliche Todesvorstellungen*. In: Schindler, Regine: *Tränen die nach innen fließen. Mit Kindern dem Tod begegnen. Erlebnisberichte betroffener Kinder und Eltern*. Lahr: Ernst Kaufmann, S. 71-80
- Kiper, Hanna (1996): *Der sozialwissenschaftlich-politische Sachunterricht. Entwicklung, Probleme, Perspektiven*. In: *Grundschule 1996*, H. 9, S. 64-67
- Kiper, Hanna (Hrsg.) (2000): *Sachunterricht kindorientiert*. Baltmannsweiler: Schneider
- Klafki, Wolfgang (1959): *Kategoriale Bildung*. In: *Zeitschrift für Pädagogik 1959*, H. 4, S. 386-412
- Klafki, Wolfgang (1992): *Allgemeinbildung in der Grundschule und der Bildungsauftrag des Sachunterrichts*. In: Lauterbach, Roland/Köhnlein, Walter/Spreckelsen, Kay/Klewitz, Elard (Hrsg.) (1992): *Brennpunkte des Sachunterrichts*. Kiel: IPN, S. 11-31
- Klafki, Wolfgang (1996): *Neue Studien zur Bildungstheorie und Didaktik. Zeitgemäße Allgemeinbildung und kritisch-konstruktive Didaktik*. Weinheim; Basel: Beltz
- Klafki, Wolfgang (1997): *Die bildungstheoretische Didaktik im Rahmen kritisch-konstruktiver Erziehungswissenschaft*. In: Gudjons, Herbert (Hrsg.) (1997): *Didaktische Theorien*. Hamburg: Bergmann + Helbig, S. 13-34
- Knott, J. Eugene (1979): *Death education for all*. In: Wass, Hannelore (Hrsg.) (1979): *Dying: Facing the Facts*. Washington; New York; London: Hemisphere Publishing Corporation, S. 385-398
- Köhnlein, Walter (1998): *Grundlegende Bildung – Gestaltung und Ertrag des Sachunterrichts*. In: Marquardt-Mau, Brunhilde/Schreier, Helmut (Hrsg.) (1998): *Grundlegende Bildung im Sachunterricht*. Bad Heilbrunn: Klinkhardt, S. 27-46
- Kuhn, Hans-Werner (Hrsg.) (2003): *Sozialwissenschaftlicher Sachunterricht – ein Phantom?! In: Kuhn, Hans-Werner (Hrsg.): Sozialwissenschaftlicher Sachunterricht*. Herbolzheim: Centaurus 2003, S. 7-22
- Lammer, Kerstin (2003): *Den Tod begreifen. Neue Wege in der Trauerbegleitung*. Neukirchen-Vluyn: Neukirchener
- Leicht, Robert (2005): *Die Freiheit zu leiden. Der verstummende Papst und die sterbende Terri Schiavo: Wie öffentlich darf die Todesqual sein?* März 2005 URL: http://www.zeit.de/2005/14/01_leit_2 [Stand März 2005]
- Leist, Marielene (1993): *Kinder begegnen dem Tod*. Gütersloh: Gütersloher Verlag
- Lengeler, Joseph (1991): *Tod als biologisches Phänomen*. In: Ochsmann, Randolph (Hrsg.) (1991): *Lebens-Ende. Über Tod und Sterben in Kultur und Gesellschaft*. Heidelberg: Asanger, S. 85-100
- Lesemann, Dorothea/Steinbrinker, Thorsten (2003): *„Ihr geht ins Krematorium?“ – Ein Besuch und seine Folgen*. In: *Grundschule 2003*, H. 11, S. 39-42
- Leviton, Dan (1977): *The scope of Death Education*. In: *Death education 1977*, H. 1, S. 41-56
- Lindgren, Astrid (1973): *Die Brüder Löwenherz*. Hamburg: Oetinger
- Lindner, Reinhold/Feist, Dietrich (1979): *Den Tod bekämpfen. Tod und Sterben in biologisch-medizinischer Sicht*. In: Aichelein, Helmut/Feist, Dietrich/Herzog, Reinhart/Lindner, Reinhold/Pöhlmann, Horst Georg (Hrsg.) (1979): *Tod und Sterben, Deutungsversuche*. Gütersloh: Gütersloher Verlagshaus Mohn, S. 43-60
- Löffler, Gerhard (2005): *Bildung und Sachunterricht – ein Kommentar*. In: www.widerstreit-sachunterricht.de, Ausgabe Nr. 4, März 2005. URL: <http://www.widerstreit-sachunterricht.de> [Stand: März 2005]
- Löffler, Peter (1975): *Studien zum Totenbrauchtum in den Gilden, Bruderschaften und Nachbarschaften Westfalens vom Ende des 15. bis zum Ende des 19. Jahrhunderts*. Münster: Regensburg
- Marotzki, Wilfried (1988): *Bildung als Herstellung von Bestimmtheit und Ermöglichung von Unbestimmtheit*. In: Hansmann, Otto/Marotzki, Wilfried (Hrsg.) (1988): *Diskurs Bildungstheorie I: Systematische Markierungen*. Weinheim: Deutscher Studienverlag, S. 311-333
- Marquardt-Mau, Brunhild (1998): *Einleitung: Grundlegende Bildung im Sachunterricht*. In: Marquardt-Mau, Brunhild/Schreier, Helmut (Hrsg.) (1998): *Grundlegende Bildung im Sachunterricht*. Bad Heilbrunn: Klinkhardt, S. 7-15
- Meyers Lexikonredaktion (Hrsg.) (1992): *Meyers großes Taschenlexikon in 24 Bde., Band 12*, Mannheim; Leipzig; Wien; Zürich: BI-Taschenbuchverlag, S. 122
- Meyers Lexikonredaktion (Hrsg.) (1992a): *Meyers großes Taschenlexikon in 24 Bde., Band 22*, Mannheim; Leipzig; Wien; Zürich: BI-Taschenbuchverlag, S. 66
- Michalik, Kerstin (2005): *Wolfgang Klafkis „Allgemeinbildung in der Grundschule und der Bildungsauftrag des Sachunterrichts“ – Überlegungen und Vorschläge zur Erweiterung und Fortführung seines Ansatzes*. In: www.widerstreit-sachunterricht.de, Ausgabe Nr. 4, März 2005. URL: <http://www.widerstreit-sachunterricht.de> [Stand: März 2005]
- Mokrosch, Reinhold (2003): *Aus christlicher Perspektive über den Tod reden*. In: *Grundschule 2003*, H. 11, S. 34-35
- Neulinger, Klaus-Ulrich (1975): *Schweigt die Schule den Tod tot? Untersuchungen – Fragestellungen – Analysen*. München: Manz
- Niedersächsisches Kultusministerium (1982): *Rahmenrichtlinien für die Grundschule. Sachunterricht*. Hannover: Schroedel
- Niedersächsisches Kultusministerium (1984): *Rahmenrichtlinien für die Grundschule. Evangelische Religion*. Hannover: Schroedel
- Nippert, Reinhardt (2001), Peter: *Sterben in der heutigen Gesellschaft. Soziologische Aspekte des Todes und der Perzeption des Todes in der heutigen Gesellschaft*. In: Hucklenbroich, Peter/Gelhaus, Petra (Hrsg.) (2001): *Tod und Sterben. Medizinische Perspektiven*. Münster: LIT, S. 181-196
- Ochsmann, Randolph (1991): *Todesfurcht und ihre Auswirkungen: Wenn die eigene Sterblichkeit bewusst wird...* Ochsmann, Randolph (Hrsg.) (1991): *Lebens-Ende. Über Tod und Sterben in Kultur und Gesellschaft*. Heidelberg: Asanger, S. 119-135
- Ortmann, Monika (1998): *Progredient erkrankte Kinder in der Grundschule. Anforderungen an die Lehrerbildung*. In: *Grundschule 1998*, H. 1, S. 55-56

- Pech, Detlef/Kaiser, Astrid (2004): Problem und Welt. Ein Bildungsverständnis und seine Bedeutung für den Sachunterricht. In: Kaiser, Astrid/Pech, Detlef (Hrsg.) (2004): Die Welt als Ausgangspunkt des Sachunterrichts (=Basiswissen Sachunterricht Band 6). Baltmannsweiler: Schneider, S. 3-27
- Pech, Detlef (2005): Dauerzitation ohne Konsequenz. Oder: Sachunterricht ist Politische Bildung. Eine (essayistische) Annäherung an Wolfgang Klafkis Allgemeinbildungsbegriff im Sachunterrichtsdiskurs auf der Höhe der Zeit. In: www.widerstreit-sachunterricht.de, Ausgabe Nr. 4, März 2005. URL: <http://www.widerstreit-sachunterricht.de> [Stand: März 2005]
- Pine, Vanderlyn R. (1986): The age of maturity for death education: A socio-historical portrait of the era 1976-1985. In: Death studies 1986, H. 10, S. 209-231
- Plieth, Martina (2002): Kind und Tod. Zum Umgang mit kindlichen Schreckensvorstellungen und Hoffnungsbildern. Neukirchen-Vluyn: Neukirchener
- Ramachers, Günter (1994): Entwicklung und Bedingungen von Todeskonzepten beim Kind. Frankfurt a. M.; Berlin; Bern; New York; Paris; Wien: Lang
- Richter, Dagmar (2002): Sachunterricht – Ziele und Inhalte. Ein Lehr- und Studienbuch zur Didaktik. Baltmannsweiler: Schneider
- Richter, Dagmar (2004): Stand und Perspektiven des sozial- und kulturwissenschaftlichen Sachunterrichts. In: Hempel, Marlies (Hrsg.) (2004): Sich bilden im Sachunterricht. Bad Heilbrunn: Klinkhardt, S. 19-34
- Reinhardt, Sybille (2005): Moralische Lernen. In: Sander, Wolfgang (Hrsg.) (2005): Handbuch politische Bildung. Bonn: Bundeszentrale für politische Bildung, S. 363-378
- Reuter, Stephanie (1991): Tod und Sterben in der modernen Gesellschaft. In: Psychologisch-pädagogische Beiträge: Forschungsberichte und Diskussionen zu aktuellen Themen. Hamburg 1991, S. 91-112
- Reuter, Stephanie (1994): Tod und Sterben – Ein ,Thema für den Schulunterricht. Konzeption und Evaluierung einer Unterrichtsreihe zum Thema „Tod und Sterben“ für Schülerinnen und Schüler der gymnasialen Oberstufe. Frankfurt am Main; Berlin; New York; Paris; Wien: Lang
- Reuter, Stephanie (1997): Sterben, Tod, Trauer. 30 Arbeitsblätter mit didaktisch-methodischen Kommentaren. Stuttgart; Düsseldorf; Leipzig: Klett
- Röbel, Sven/Wassermann, Andreas (Hrsg.) (2004): Händler des Todes. In: Der Spiegel 2004, H. 4, S. 36-50
- Sanmann, Hans-Günter (1990): Leben und Tod. In: Grundschule 1990, H. 3, S. 24-26
- Schindler, Margarethe (1998): Rituale für die Lebensmitte. Freiburg; Basel; Wien: Herder
- Schmied, Gerhard (1985): Sterben und Trauern in der modernen Gesellschaft. Opladen: Leske+Budrich
- Spiecker-Verscharen, Ingun (1982): Kindheit und Tod. Die Konfrontation mit dem Tod in der modernen Kinderliteratur. Frankfurt a. M.: Haag und Herrchen
- Schuster-Brink, Carola (1997): Kinderfragen kennen kein Tabu. Ravensburg: Ravensburger Buchverlag
- Schwikart, Georg (1999): Tod und Trauer in den Weltreligionen. Gütersloh: Gütersloher Verlagshaus
- Statistisches Bundesamt (Hrsg.) (2004): Periodensterbetafeln für Deutschland. Allgemeine und abgekürzte Sterbetafeln von 1871/1881 bis 2001/2003. November 2004. URL: <http://www-ec.destatis.de/csp/shop/sfg/bpm.html.cms.cBroker.cls?cmspath=struktur,sfgsuchergebnis.csp> [Stand: April 2005]
- Stillion, Judith/Wass, Hannelore (1979): Children and Death. In: Wass, Hannelore (Hrsg.) (1979): Dying: Facing the Facts. Washington; New York; London: Hemisphere Publishing Corporation, S. 208-235
- Tausch-Flammer, Daniela/Bickel Lis (Hrsg.) (1994): Wenn Kinder nach dem Sterben fragen. Ein Begleitbuch für Kinder, Eltern und Erzieher. Freiburg; Basel; Wien: Herder
- Völlering, Brigitte (2003): Sterben und Tod in Kinderzeichnungen. In: Grundschule 2003, H. 11, S. 30-33
- Wolff, Reinhard (2005): Opas Wiedergeburt als deutsche Eiche. In: Die Tageszeitung, Nr. 7579, 27 Jg. 2005, S. 8
- Wittkowski, Joachim (1990): Psychologie des Todes. Darmstadt: Wissenschaftliche Buchgesellschaft
- Wittkowski, Joachim (1991): Psychologie des Todes. Der Tod – wie erleben wir ihn? In: Universitas 1991, H. 4, S. 314-322

Internet

- ADEC – Association for Death Education an Counseling: URL: <http://www.adec.org> [Stand: April 2005]
- Hospiz in Deutschland: URL: <http://www.hospiz.net> [Stand: Mai 2005]
- Hospizverein Leipzig e. V.: URL: <http://www.hospiz-leipzig.de> [Stand: April 2005]
- „International Workgroup of Death, Dying and Bereavement“. URL: www.puetz-roth.de/do/de/mitglieder.asp [Stand: April 2005]
- Kidsaid: URL: <http://kidsaid.com> [Stand: April 2005]
- Statistisches Bundesamt: URL: <http://www.destatis.de/basis/d/gesu/gesutab22.php> [Stand: April 2005]
- The Dougy Centre for Grieving Children: URL: <http://www.dougy.org> [Stand: April 2005]
- Verwaiste Eltern e. V.: URL: <http://www.verwaiste-eltern.de> [Stand: April 2005]

Anhang

Abbildung 3:

Der Lehr-Lern-Kanon der ‚Death Education‘ und seine Zielperspektiven

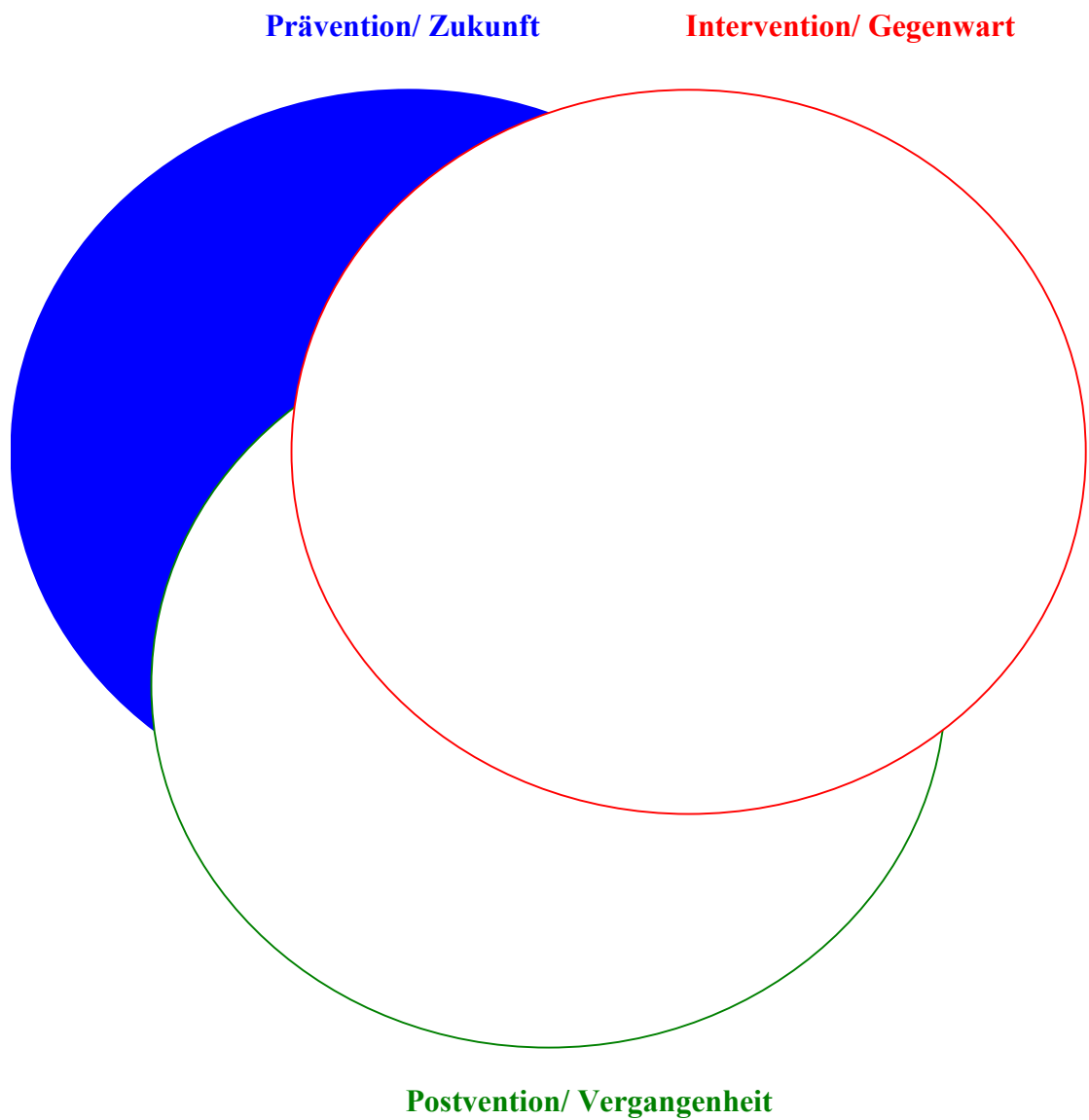


Abbildung 5: Das Konzept ‚Death Education‘

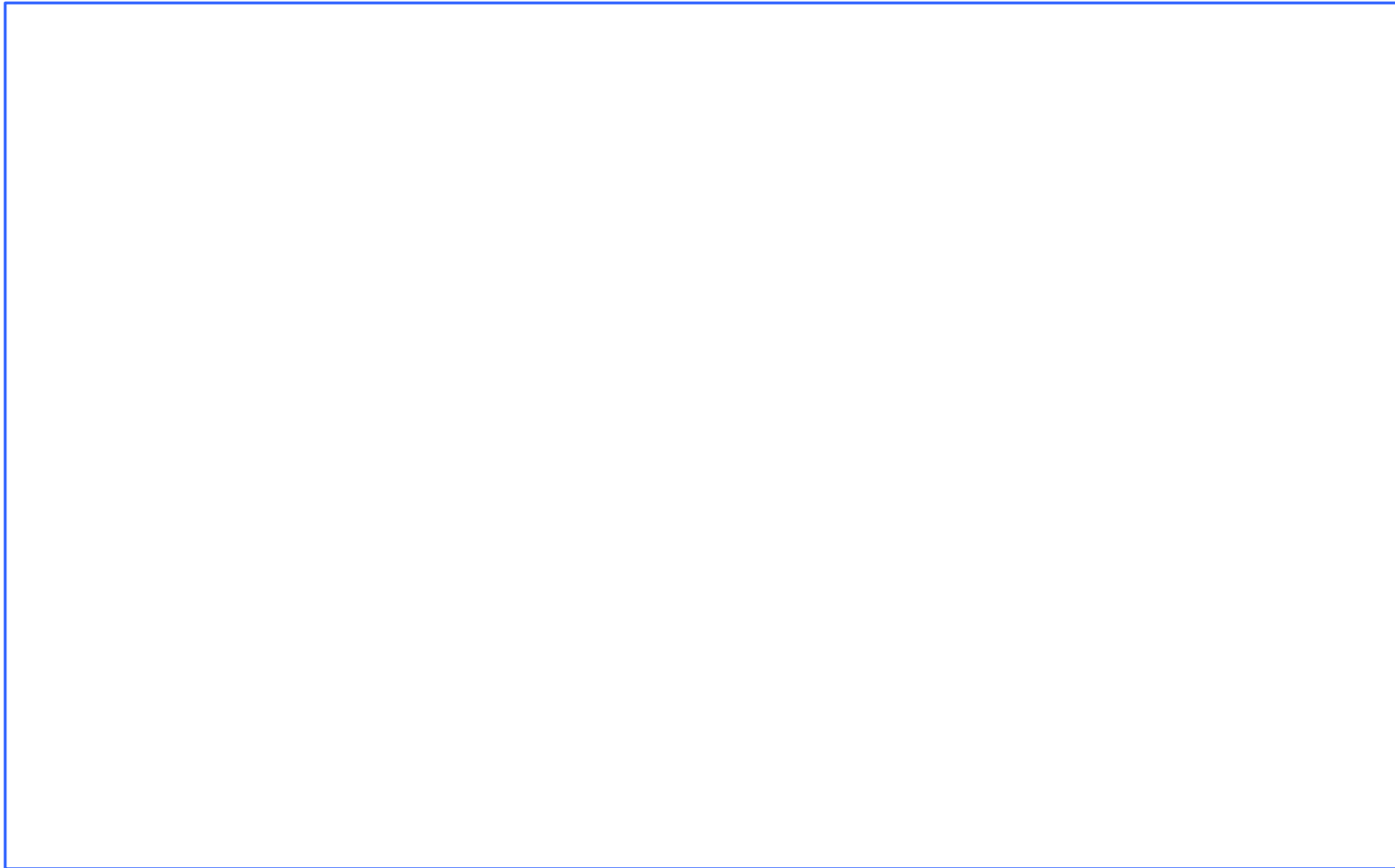


Abbildung 7: Das Konzept ‚Death Education‘ für Kinder

