



universität
wien

DIPLOMARBEIT

Titel der Diplomarbeit

„Tod und Sterben in Kinder- und Jugendliteratur -
Interdisziplinäre Zugänge und mögliche
Didaktisierung“

Verfasserin

Bianca Gratzl

angestrebter akademischer Grad

Magistra der Philosophie (Mag.phil.)

Wien, 2013

Studienkennzahl lt. Studienblatt:

A 190 333 299

Studienrichtung lt. Studienblatt:

UF Deutsch, UF Psychologie und Philosophie

Betreuer:

Ao. Univ.-Prof. Univ.-Doz. Dr. Murray G. Hall

Eidesstattliche Erklärung

Ich erkläre hiermit an Eides statt, dass ich die vorliegende Diplomarbeit selbstständig und ohne Benutzung anderer als die angegebenen Hilfsmittel angefertigt habe. Die aus fremden Quellen direkt oder indirekt übernommenen Gedanken sind als solche kenntlich gemacht.

Die Arbeit wurde bisher in gleicher oder ähnlicher Form keiner anderen Prüfungsbehörde vorgelegt und auch noch nicht veröffentlicht.

Wien, 2013

Bianca Gratzl

Inhaltsverzeichnis

Vorbemerkung und Einleitung	8
-----------------------------------	---

Teil I

1. Interdisziplinäre Überlegungen.....	10
--	----

1.1 Historische Aspekte des Todes..... 10

1.1.1 Frühzeitliche Aspekte der griechischen Antike	13
1.1.1.1 Tod in Griechenland – Der Ablauf einer Bestattung.....	13
1.1.1.2 Die Reise in die Unterwelt	14
1.1.1.3 Funktionen der Bestattungsbräuche	15
1.1.1.4 Die Wandlung der Unterwelt.....	16
1.1.1.5 Der Tod als unerwünschte Befleckung	16
1.1.2 Frühzeitliche Aspekte der römischen Antike	17
1.1.2.1 Zweifel am Jenseits	18
1.1.2.2 Ablauf einer römischen Bestattung	18
1.1.3 Tod im Mittelalter	20
1.1.3.1 Tod im Alltag.....	21
1.1.3.2 Die Christen und der Tod	22
1.1.3.3 Ars moriendi und der mittelalterliche Totentanz	23
1.1.3.4 Jenseitsvorstellungen im Mittelalter.....	25
1.1.4 Tod in der Frühen Neuzeit	26
1.1.4.1 Kirchliche Frömmigkeit	27
1.1.4.2 Die Zeit der Aufklärung und ihre Folgen	28

1.2. Aktuelles zu Tod und Sterben 29

1.2.1 Medizinische Aspekte.....	29
1.2.1.1 Die Abwesenheit bei Beginn und Ende	30
1.2.1.2 Die Schwierigkeiten einer Definition	30
1.2.1.3 Formen des Sterbens oder ‚Wie man (nicht) gehen möchte‘	31

1.2.2	Der Mensch und das Töten im Krieg.....	33
1.2.2.1	Die Frage der Moral.....	33
1.2.2.2	Ius in bello.....	35
1.2.3	Tabuthema Tod?.....	37
1.2.3.1	Die Verdrängung der eigenen Endlichkeit.....	38
1.2.3.2	Wie entsteht ein Tabu?.....	40
1.3	Philosophische Überlegungen	42
1.3.1	Die Unsterblichkeit der Seele.....	42
1.3.1.1	Aspekte aus dem Altertum – Platon	42
1.3.1.2	Denker der Neuzeit – I. Kant.....	44
1.3.1.3	Neuere Gedanken zur Unsterblichkeit – S. Freud.....	46
1.3.2	Tod und Sinnklärung	48
1.3.2.1	Kreationismus und Naturalismus.....	49
1.3.2.2	Zweck vs. Sinn.....	51
1.3.2.3	Die Traurigkeit eines festgelegten Sinns.....	52
1.3.2.4	Sinnsuche und Esoterik	52
1.3.3	Tod und Ethik: Sterbehilfe	55
1.3.3.1	Rechtliches und Debatten	56
1.4	Soziologische Überlegungen.....	57
1.4.1	Thanatosoziologie.....	57
1.4.2	Privatisierung und Institutionalisierung: Der verdrängte Tod.....	59
1.4.2.1	Räume des Sterbens	60
1.4.2.2	Kinder und ihr Wissen vom Tod	61
1.4.3	Der anerkannte Tod	62

Teil II

2. Entstehung und Entwicklung des Todeskonzeptes bei Kindern..... 66

2.1	Entwicklungspsychologische Grundlagen	66
2.1.1	Kognitive Entwicklung bei Kindern	67
2.1.1.1	Vier Phasen der Intelligenzentwicklung nach Piaget	67

2.1.1.2	Entwicklung des Todeskonzeptes bei Kindern	69
2.2	Emotionale Entwicklungen	73
2.2.1	Angst vor dem Tod	73
2.2.1.1	Allgemeine Aspekte zu ‚Angst und Tod‘	73
2.2.1.2	Die kindliche Todesangst	76
2.2.1.3	Wesentliche Faktoren für kindliches Todesverständnis	77
2.2.2	Das Sterben – Ein Reifeprozess	78
2.2.2.1	Die Phasen des Sterbeprozesses nach E. Kübler-Ross	79
2.2.2.2	Anpassung des Modells an heutige Erkenntnisse	80
2.2.3	Trauer – Notwendigkeit und Bedingungen	82
2.2.3.1	Definitionen von Trauer	82
2.2.3.2	Prozesshafte Trauer bei Erwachsenen	83
2.2.3.3	Trauerverhalten von Kindern	84
2.3	Pädagogische Überlegungen	86
2.3.1	Rolle der Erwachsenen	87
2.3.2	Rolle der Eltern	88
2.3.3	Rolle der Schule	89

Teil III

3. Kinder- und Jugendliteratur (KJL) und das Thema ‚Tod und Sterben‘ 91

3.1.	Zum Begriff und Wesen der KJL.....	91
3.1.1	Geschichtlicher Verlauf.....	91
3.1.1.1	KJL zum späten 18. und 19. Jahrhundert.....	92
3.1.1.2.	KJL zum 20. Jahrhundert.....	95
3.1.2.	Literatur zweiter Klasse?.....	98
3.1.2.1	Universitärer Rahmen – Gegen ‚Ghettoisierung‘.....	100
3.2.	Zur Beurteilung: Was ist <i>gute</i> KJL?	101
3.2.1.	Zeitlicher und individueller Kontext.....	101

3.2.2	Qualitätskriterien.....	102
3.2.3	Ästhetik, Pädagogik und Lesepsychologie	104
3.2.3.1	Die Forderung nach Ästhetik.....	104
3.2.3.2	Der Einfluss und die Anwendung von Pädagogik	105
3.2.3.3	Die Rezeptionsforschung im psychologischen Sinn.....	105
3.3	Wenn Kinder lesen.....	106
3.3.1	Kindliche Leselust und Lesemotivation	107
3.3.1.1	Die Lust am Lesen	107
3.3.1.2	Bedingungen für Lesemotivation.....	108
3.3.2	Pubertäres Lesen.....	110
3.3.2.1	Zehnjährige als Buchleser	112
3.3.3	Psychologische Vorgänge beim kindlichen Lesen	115
3.3.3.1	Anspruch an die kognitive Entwicklung.....	116
3.3.3.2	Förderung der Sprachentwicklung.....	117
3.3.3.3	Impulse zur Kreativität.....	118
3.3.3.4	Anregung der sozialen und emotionalen Entwicklung.....	119
3.3.4	Pädagogische Aspekte beim kindlichen Lesen.....	123
3.3.4.1	Kinderliteratur und Pädagogik.....	123
3.4	Das Buch in der Schule	126
3.4.1	Bildungsstandards – Kompetenzbereich ‚Lesen‘.....	127
3.4.2	Leseprozess und Lesekompetenz	128
3.4.3	Leseförderung	129
3.4.4	Lektüre und Deutschunterricht	130
3.5	Schule, Tod und KJL	132
3.5.1	Das Thema ‚Tod‘ im (Deutsch-)Unterricht.....	132
3.5.1.1	Hilfestellung im Lehrplan.....	133
3.5.2	Literatur zum Thema ‚Tod‘ im Deutschunterricht.....	134
3.5.2.1	Wirkung, Leistung und Probleme.....	136

Teil IV

4. Mögliche Didaktisierung ausgewählter KJL zum Thema

Sterben.....140

4.1 Lektüre für die 5. Schulstufe – Die Nordwindhexe.....140

4.1.1 Über dieses Buch.....140

4.1.2 Inhalt und behandelte Stoff.....141

4.1.3 Mögliche Aufbereitung im Unterricht.....144

4.1.3.1 Hinführung zum Thema (etwa 25 Minuten).....145

4.1.3.2 Erarbeitung und Abschluss des Themas.....148

4.1.4 Qualifikation für den Unterricht bei 10-jährigen SchülerInnen.....155

4.2 Lektüre für die 10./11. Schulstufe – Superhero.....157

4.2.1 Über dieses Buch.....157

4.2.2 Inhalt und behandelte Stoff.....157

4.2.3 Mögliche Aufbereitung im Unterricht.....161

4.2.3.1 Hinführung zum Thema: Die erste Einheit.....163

4.2.3.2 Erarbeitung des Themas (vier Unterrichtseinheiten).....166

4.2.3.3 Ergebnissicherung und Abschlussdiskussion (eine Unterrichtseinheit).....168

Zusammenfassung und Ausblick 170

Bibliographie 173

Curriculum Vitae 185

Vorbemerkung und Einleitung

In dieser Arbeit soll gezeigt werden, dass bei der Bearbeitung von themenspezifischer Kinder- und Jugendliteratur (KJL) stets auch von Bedeutung ist, was geschichtliche, kulturelle und interdisziplinäre Entwicklungen an Erkenntnissen und Aspekten zutage gebracht haben. Für die kindliche Rezeption von Kinder- und Jugendliteratur ist nicht nur ein Verständnis um die kindliche kognitive und kreative Entwicklung notwendig, sondern auch Wissen über die KJL selbst, welche nie ohne den historischen und kulturellen Hintergrund betrachtet werden darf.

Es ist mir ein Anliegen, mit dieser Arbeit eine Verbindung verschiedener Wissenschaften einzugehen, da ich der Meinung bin, dass Querdenken über verschiedene Fächer und Felder sowohl im Unterricht als auch im Leben von äußerster Wichtigkeit sind. Wissen über ein spezielles Feld zu besitzen und darin Experte zu sein, ist gut und nützlich, jedoch nur die halbe Miete: Die Anwendung im dynamischen und fortschrittlichen Konglomerat aus allen verwandten Wissenschaften und Themenbereichen macht den Gebildeten erst zum Experten. Diese Fähigkeit möchte ich auch betonen, wenn es um Unterricht für Kinder und Jugendliche geht: Das fächerübergreifende Wissen und die Anwendung von Wissen in mehreren Disziplinen ermöglicht den Kindern schon in den ersten Jahren kognitive Förderung und die durchaus nützliche Kompetenz des Querdenkens und Assoziierens.

Der menschliche Tod und seine Folgen sind seit jeher ein Thema, das uns fasziniert und vielleicht auch überfordert. Daher wird es stets mit viel Respekt und dennoch mit Wissensdurst bearbeitet und weiter erforscht. Der Kontakt der Kinder zu dieser durchaus schwierigen Thematik ist besonders wichtig, gerade auch, um die pubertäre Sinnsuche und die emotionale Entwicklung und Identitätsbildung zu fördern. Die Schule leistet einen ebenso bedeutsamen Beitrag hierfür wie Eltern oder Gleichaltrige. Daher ist aus

pädagogischer Sicht zu überlegen, wie der junge Mensch diesem Thema im Unterricht am besten begegnen kann, um einerseits Wissen zu erlangen und Informationen auszubilden und andererseits persönliche Entwicklungsschritte ermöglicht zu bekommen.

Gerade im Bereich der Überlegungen zum Tod ist es wichtig, den Kindern genug Freiraum zu lassen, um sich mit Fragen und Ängsten ebenso wie mit Wissen und Informationen beschäftigen zu können.

Meine Zukunft als Lehrerin sehe ich unter ebendiesem Vorsatz: Die SchülerInnen sollen im schulischen Rahmen nicht nur mit Wissensvermittlung, sondern auch mit menschlicher Entwicklung konfrontiert werden und im unmittelbaren Ineinandergreifen von mehreren Wissenschaften erleben, dass das Leben nicht nur auf dem Papier zu begreifen ist und der Mensch nicht nach Vorlage funktioniert.

In dieser Arbeit soll nun auf interdisziplinäre Zugänge zu jener Thematik Wert gelegt werden, um diese anschließend im eigentlichen Feld der KJL anzuwenden und zu veranschaulichen. Die kindliche Entwicklung spielt ebenso eine Rolle wie die Rolle der Schule.

Das Thema ‚Tod in der Kinder- und Jugendliteratur‘ soll daher aus mehreren Blickwinkeln entwickelt werden, um schließlich in einer modellhaften Anwendung zweier Unterrichtsplanungen dargestellt zu werden.

Teil I

1 Interdisziplinäre Überlegungen

1.1 Historische Aspekte des Todes

Bei den antiken Völkern des östlichen Mittelmeerraumes dominiert nicht etwa ein Glaube oder eine Meinung über das Jenseits. Es herrscht eine Vielzahl an Lehren, die sich mit dem Leben und dem Leben nach dem Tod beschäftigen. Es stehen sich die düsteren Jenseitsorte wie der Tartaros und der Hades (‚Hades‘ als Gott der Unterwelt wird gelegentlich auch als Bezeichnung für die Unterwelt selbst herangezogen) und die paradiesischen Orte Elysium (oder Elysion) und Himmel gegenüber.¹

Der Hades wird in allen alten Kulturen als unangenehmer Ort und der Aufenthalt dort in den schwärzesten Farben geschildert, doch erscheint er nie als Hölle, in der besondere, als Strafe verstandene Qualen zu erleiden sind.²

Diesem düsteren Ort, von dem schon Achilleus in der Odyssee II / 489 klagt, er wolle lieber in der Oberwelt Ackerknecht eines Armen sein als König aller Toten in der Unterwelt, steht immer ein lichtvoller und nur für privilegierte Verstorbene bestimmter Ort gegenüber: das Elysium.³

Der Tod ist damit nichts Erstrebenswertes und gleichzeitig ein Bereich, in dem Achtsamkeit geboten ist. So ist nicht nur die Lebensweise während man noch unter den Lebenden weilt von Bedeutung, auch die Vorbereitungen nach dem Tod von den Verwandten und Freunden tragen wesentlich dazu bei, wie das ‚Leben‘ nach dem Hinscheiden für den Verstorbenen aussehen soll.

¹ Vgl. Lang, Bernhard: Himmel und Hölle. Jenseitsglaube von der Antike bis heute. München: C.H. Beck oHG Verlag. 2003. S. 9

² Lang, 2003: S. 10

³ Vgl. Lang, 2003: S. 13

Die antiken Völker überschneiden sich in mancherlei Hinsicht; bei anderen Trends und Bräuchen wiederum sind von Kultur zu Kultur Unterschiede zu erkennen.

Wie man generell mit Tod und Sterben umgeht und was es dabei alles zu bedenken, bzw. richtig zu machen gilt, kann sich grundlegend unterscheiden, muss es aber nicht.

In der Antike galt dem Tod generell eine besondere Aufmerksamkeit: Er war ständiger Begleiter des Menschen und alltäglich präsent. Gründe für dieses akute Bestehen waren mitunter die Umweltbedingungen, die den antiken Menschen täglich an den Tod erinnerten. Kindersterblichkeit war verbreitet und leider keine Seltenheit, Mangelernährung war weit verbreitet und fehlende Hygiene bot Bakterien und Viren einen guten Nährboden und führte zu unzähligen Krankheiten. Außerdem war Gewalt ein weit verbreitetes Mittel, um Konflikte zu lösen. Besonders durch das antike Militär fanden viele ihren Tod: Hierbei denke man nicht nur an die bei Feldzügen gefallenen Soldaten, sondern auch an zahlreiche ansteckende Massenerkrankungen, die von den Soldaten aus der Ferne in die Heimat geschleppt wurden.⁴

Diese Allgegenwärtigkeit und Alltäglichkeit des Todes galt auch für die römische Antike. In beiden Kulturen waren die Umweltbedingungen und Beschaffenheit des Lebens ähnlich, wodurch eine prinzipiell immerwährende Präsenz des Todes gegeben war. Dennoch unterschieden sich die Handhabung und die kulturellen Riten und Brauchtümer hinsichtlich des Todes und der Sterbebegleitung in einigen Punkten.

In beiden Kulturen schenkte man den Verstorbenen eine besondere Form der Aufmerksamkeit, da die stetige Präsenz des Todes im Alltag nicht nur Respekt vor Tod und Sterben erzeugte, sondern auch Phänomene wie der Glaube oder die Hoffnung auf ein ‚besseres Leben‘ nach dem Tod.

Man kämpfte mit der Angst vor dem Tod und sah sich dennoch einer Allgegenwärtigkeit des Todes ausgeliefert:

Gerade durch die Hoffnung auf große Ehrungen in Form einer prächtigen Beisetzung und in Form von regelmäßigen Opfermahlen am Grab im Kreise der Familie und vor

⁴ Vgl. Graen, Dennis (Hrsg.) mit Beiträgen von Jana Brückner und Henning Wabersich: Tod und Sterben in der Antike. Grab und Bestattung bei Ägyptern, Griechen, Etruskern und Römern. Stuttgart: Konrad Theiss Verlag GmbH. 2011. S. 9

allein durch die Vorstellung eines glückseligen Weiterlebens in einer jenseitigen Welt wurde den Menschen weitgehend die Angst vor dem Tod genommen.⁵

Dieser große Aufwand und nicht selten auch die Höhe der Kosten dieser Rituale stellen für uns heute eine große Faszination dar: Die Beigaben in das Grab des Verstorbenen überstiegen oft die finanziellen Kapazitäten der Hinterbliebenen. Häufig brachte sich eine Familie mit einer Beisetzung in geldliche Schwierigkeiten:

Dennoch war die gesellschaftliche Verpflichtung der Familie eines Verstorbenen, ihm ein anständiges Begräbnis zu bereiten, derart groß, dass nicht nur peinlich genau auf die Einhaltung aller Bestattungsriten geachtet wurde, die für den Verstorbenen für ein Weiterleben im Jenseits unabdingbar waren, sondern dass sie im Laufe der Zeit auch zu einer enormen Prachtentfaltung führte, die die Familien zur Repräsentation der gesellschaftlichen Stellung geschickt nutzten.⁶

Schon hier erkennt man eine wirtschaftlich-ökonomische Motivation der Menschheit: ‚Das Geschäft mit dem Tod‘ gibt es demnach, seit es den Tod gibt. Die sich daraus entwickelnde Bestattungsbranche bot ein ausgearbeitetes und breit gefächertes Angebot an Waren und Dienstleistungen:

...von der Organisation professioneller Klageweiber, die den Toten im Haus und beim Leichenzug beweinten, über Bestattungsvereine, die ein Grabstück und die Bestattung selbst organisierten, bis hin zu Handwerkern, die sich auf die Errichtung, Verzierung und Bemalung der Grabmonumente spezialisiert hatten.⁷

Damit erhalten der Tod und das Sterben nicht nur einen gesellschaftlichen Ereigniswert, sondern auch eine wirtschaftliche Komponente, die wiederum die gesellschaftliche Entwicklung beeinflusst und auch widerspiegelt.

Nach Graen sei darauf hingewiesen, dass derartig finanziell belastende Formen der Bestattung nicht in allen Fällen vorhanden waren. Viele Bestattungen der Antike waren schlicht gehalten und beschränkten sich auf Beigaben, die ohne größeren Aufwand getätigt werden konnten, wie beispielsweise Kleidung, Nahrung oder etwas Schmuck, sowie auch persönliche Gegenstände.

⁵ Graen, 2011: S. 9

⁶ a.a.O.

⁷ a.a.O.

1.1.1 Frühzeitliche Aspekte der griechischen Antike

1.1.1.1 Tod in Griechenland – Der Ablauf einer Bestattung

Nun soll fortlaufend auf die griechische Tradition der Bestattung und Totenbegleitung verwiesen werden, im darauffolgenden Kapitel auf die der römischen Antike.

In Griechenland war Tod und Bestattung stets auch ein Moment der Entscheidung. Wenn das Leben mit dem Tod geendet hatte, so blieben in der griechischen Antike nur noch düstere Aussichten: Im Moment des Todes verlässt die Seele den Körper. Diese hat die Form eines Schattenwesens (Eidolon), mit den Umrissen des Körpers des Verstorbenen. Die Seele begibt sich nun mit Hermes, dem göttlichen Begleiter, auf die Reise in die Unterwelt. Dort angekommen, sieht man sich dem Fluss Styx gegenüber, dem Grenzfluss, welchen man nur mit genügender Bezahlung überqueren darf. Ist ein Obolus (ein kleines Geldstück) von den Hinterbliebenen bei der Bestattung mitgegeben worden, so wird man von dem Fährmann des Flusses Charon ins Reich der Toten gebracht. Um diese Fahrt ‚bezahlen‘ zu können, braucht der Verstorbene eine adäquate Bestattung, wofür die Kinder bzw. andere Verwandte verantwortlich sind, die damit auch ihr Recht auf das Erbe erklären.⁸

Wenn der Ritus um die Bestattung und die Auswahl der Beigaben einen derart großen Stellenwert für das Weiterleben im Jenseits bedeuten, kann man auch die Wichtigkeit der Existenz einer Leiche erklären. Wird der Verstorbene nicht gefunden oder gar von Tieren gefressen, ist keine adäquate Bestattung möglich und die Folgen in gleichem Maße dramatisch wie schandhaft für die Familie.⁹

Grundsätzlich lässt sich aus vielen Werken die stets gleiche Zusammensetzung einer Bestattung herauslesen: In drei Schritten wird der

⁸ Vgl. Vollkommer, Rainer: Das antike Griechenland. Stuttgart: Konrad Theiss Verlag GmbH. 2007. S. 151

⁹ Vgl. Vollkommer, 2007: S. 151

Verstorbene ‚verabschiedet‘. Zunächst wird er im Haus aufgebahrt (próthesis), anschließend begleiten die Familie und die Trauergäste den Verstorbenen in einem Trauerzug zum Grab (ekphorá) und am Ende folgt die eigentliche Beisetzung.¹⁰

Die Vorbereitung des Leichnams für die Aufbahrung war in den meisten Fällen die Aufgabe der weiblichen Verwandten. Der Leichnam wurde am Tag seines Dahinscheidens von ihnen gewaschen, in ein Tuch gehüllt und mit einer Decke überzogen. Am Tag darauf wurde die eingehüllte Leiche von den Trauernden beweint. Am dritten Tag nach dem Tod brachte man den Leichnam vor Sonnenaufgang zum Grab.¹¹

Die eigentliche Bestattung konnte auf mehrere Arten vollzogen werden:

Man beerdigte seinen Leichnam oder verbrannte zunächst seinen Körper, sammelte seine Überreste, legte sie in eine Urne und bestattete ihn. Auch stattete man den Toten mit Grabbeigaben aus, die gegenüber vielen anderen Kulturen meist aber verhältnismäßig dürftig ausfielen.¹²

Die Grabbeigaben waren nicht wahllos, wenn auch vergleichsweise sparsam: Verstorbene Frauen bekamen Schminkspiegel und Schminkkästchen, Männer Waffen und Sportausrüstung und Kinder Spielsachen, wie etwa kleine Tonpuppen. Außerdem wurden jedem Leichnam Speisen und Getränke in unterschiedlichen Gefäßen mit auf den Weg in das Jenseits gegeben.¹³

Aus all den Quellen über die griechischen Bestattungsriten in der Antike geht hervor, dass der Tod kein wünschenswerter Zustand war, nichts, worin man große Hoffnungen legte und nichts, was mit Erlösungsgedanken zu tun hatte. Der Tod war das Ende des Lebens und damit auch nichts Anzustrebendes.

1.1.1.2 Die Reise in die Unterwelt

Das Totenreich liegt unter der Erde und jenseits des Okeanos, jenes Flusses, der die damals bekannte Welt umspülte; außerdem ist es der Aufenthaltsort der Seelen der Verstorbenen und Wohnort des Herrscherpaares Hades und Persephone, die dort in einem Palast residieren; noch tiefer verborgen und mit einem ehernen Tor

¹⁰ Vgl. Schmitz, Winfried: Haus und Familie im antiken Griechenland. Enzyklopädie der griechisch-römischen Antike. München: Oldenbourg Wissenschaftsverlag GmbH. 2007. S. 16

¹¹ Vgl. Vollkommer, 2007: S. 151f

¹² Vollkommer, 2007: S. 152

¹³ Vgl. Vollkommer, 2007: S. 152

verschlossen ist der Tartaros, die Verbannungsstätte der Titanen, die vor den olympischen Göttern über die Welt herrschten.¹⁴

Wollte man in die Unterwelt gelangen, musste man einen der Flüsse zuerst überqueren, wofür man den Obolus – auch den ‚Charonspfennig‘ genannt – mitgebracht haben sollte, eine Grabbeigabe der Familie, die es ermöglicht, den Fährmann zu bezahlen.¹⁵

Damit war nicht nur der Verstorbene selbst dafür verantwortlich, den Eintritt in die Unterwelt gewährt zu bekommen, sondern auch seine Familie. Ohne eine angemessene Bestattung war ein Eintreten in die ewige Welt nicht denkbar.

Der Eingang der Unterwelt wird von dem Höllenhund Kerberos bewacht, einer fünfzigköpfigen Bestie mit einem Schwanz in Schlangengestalt. War man einmal an diesem Wächter vorbeigekommen, so gelangte man in das Reich des Hades, dem strengen und ungeliebten Gott der Unterwelt, dessen Gefolge die Brüder Hypnos (der Schlaf) und Thanatos (der Tod) darstellten. Auch der Götterbote Hermes vollbrachte sein Werk in der Unterwelt: Er war dafür zuständig, die Seelen der Verstorbenen in die Unterwelt zu begleiten.¹⁶

1.1.1.3 Funktionen der Bestattungsbräuche

Die Riten um eine Bestattung erfüllten mehrere Funktionen:

Sie waren Äußerung von Zuneigung und Achtung, die dem Verstorbenen zum letzten Mal bekundet wurde, galten als religiöse Pflicht, die mit Opfern erfüllt wurde. In einem prunkvollen Begräbnis, in aufwändigen Grabbauten und durch kostbare Beigaben wurde die soziale Position der Familie demonstriert. Durch die Einhaltung der Bestattungsbräuche sollte aber auch eine posthume Existenz des Verstorbenen gesichert werden, ein Übergehen der Seele in das Totenreich.¹⁷

Damit wird deutlich, dass all diese Bräuche nicht nur aus Nächstenliebe dem Verstorbenen gegenüber passierten, sondern durchaus auch ökonomische Absichten und Gründe des Prestiges präsentierten.

¹⁴ Graen, 2011: S. 16

¹⁵ Vgl. Graen, 2011: S. 16

¹⁶ Vgl. Graen, 2011: S. 16ff

¹⁷ Schmitz, 2007: S. 17

1.1.1.4 Die Wandlung der Unterwelt

Mit der Zeit entwickelte sich aus der Vorstellung der Unterwelt ein dualistisches Modell: Innerhalb des Hades gab es schließlich den Tartaros, den Ort ewiger Verdammnis, in dem die Feinde der Götter in einem dunklen Abgrund noch jenseits der Unterwelt schreckliche Qualen erleiden mussten. Berühmte Beispiele dafür sind etwa Sisyphos (...). Ein anderer Sünder gegen die Götter war Tantalos (...). Ein erstrebenswerter Ort hingegen war das Elysion, das man sich im äußersten Westen der Erde gelegen vorstellte. Auf diese sogenannte Insel der Seligen wurden nach ihrem Tod jene Helden entrückt, die von den Göttern geliebt wurden oder denen diese Unsterblichkeiten schenkten.¹⁸

Das Elysion war ein Ort, ganz gegensätzlich zum Tartaros: Es war immer Frühling und alle Wiesen trugen Rosen und man konnte stets nektarähnliche Tränke zu sich nehmen. Dieses Paradies war zwar ein Hoffnungsschimmer für ein erfüllendes Leben nach dem Tod, allerdings nur für große Helden und Götterliebende, nicht aber für alle Sterblichen.¹⁹

1.1.1.5 Der Tod als unerwünschte Befleckung

Wie schon erwähnt, war der Tod bei den Griechen nichts Erstrebenswertes, nichts Erfüllendes oder ein Tor in eine bessere Welt – ist doch das Elysion nur den Helden vorbehalten.

Die Götter herrschten über den Menschen und versprachen aber keinen Trost für ein Leben danach; wer starb wurde von einer düsteren Unterwelt erwartet:

Wer von dort entkommen wollte, mußte zu Lebzeiten etwas geleistet haben, das der Erinnerung der Menschen wert war, da diese allein die Grenzen der Zeit aufheben konnte.²⁰

Das Totenreich galt im Allgemeinen eher als eine unliebsame und düstere Umgebung, so dass man sich den Tod in keinem Fall herbeiwünschte.²¹

¹⁸ Graen, 2011: S. 18

¹⁹ Vgl. Graen, 2011: S. 18

²⁰ Dahlheim, Werner: Die griechisch-römische Antike. Band 1 Griechenland. Paderborn: Ferdinand Schöningh GmbH. 1994. (2. Aufl.) S. 267

²¹ Vgl. Graen, 2011: S. 20

Außerdem bedeutete der Tod stets eine ‚Befleckung‘. So kehrten die Hinterbliebenen nach der Bestattung in ihre Häuser zurück und reinigten sowohl sich selbst als auch die Räumlichkeiten vom ‚miasma‘ des Todes.²²

Alle Familienangehörigen des Verstorbenen waren während der Zeit der Trauer von der Gesellschaft ausgeschlossen, da sie mit einem Toten und daher mit dem Tod selbst in Berührung kamen.²³

Als Zeichen und Warnung für diese rituelle Befleckung – miasma – wurde während der Zeit der Trauer ein Gefäß mit Wasser vor das Haus des Verstorbenen gestellt, mit dem sich die Angehörigen beim Verlassen des Hauses reinigen mussten.²⁴

1.1.2 Frühzeitliche Aspekte der römischen Antike

Auch bei den Römern waren Tod und Bestattung wichtige gesellschaftliche Ereignisse. Es lassen sich generell viele Gemeinsamkeiten in den Traditionen und Riten der Griechen und jenen der Römer feststellen. Oftmals wurden diese in Rom nur weitaus größer zelebriert.²⁵

Und auch wenn eine andauernde Beeinflussung der Völker zu beobachten ist, so drängt sich dennoch stets die Eigenart oder eine besondere Ausprägung der einen oder anderen Kultur auf. Die Unterschiede und die Gemeinsamkeiten zeigen deutlich, dass der Tod zwar ein gemeinsames Schicksal ist, er aber nicht immer gleich gehandhabt werden muss.

Ogleich ab einem gewissen Zeitraum die römischen Jenseitsvorstellungen von den griechischen beeinflusst wurden, so herrschte doch jener Glaube bei den Römern vor: Die Verstorbenen hausen in ihren Gräbern weiter. Dort findet auch jeglicher Umgang mit ihnen statt und man scheute sich auch nicht, zwischen den Gräbern zu wohnen. Im alten römischen Brauch pflegte man also einen anderen Umgang mit der Welt der Toten als heute. Später aber – unter griechischem und etruskischem Einfluss – entwickelte man auch in Rom

²² Vgl. Graen, 2011: S. 45f

²³ Vgl. Graen, 2011: S. 43

²⁴ Graen, 2011: S. 43

²⁵ Vgl. Graen, 2011: S. 48

neue und vor allem komplexere Jenseitsvorstellungen, wie beispielsweise einen separierten Ort einer Unterwelt.²⁶

Dennoch waren die römischen Gedanken zu Tod und Jenseits keinesfalls den griechischen gleich. Im Gegenteil, in Rom entwickelte sich später ein sehr fortschrittlicher Gedanke: Man begann das Jenseits in seinem generellen Bestehen drastisch anzuzweifeln.

1.1.2.1 Zweifel am Jenseits

Dem Jenseitsgedanken, welchem zufolge man in die Unterwelt hinabsteigt und dort ein ewiges Dasein fristet, stehen auch Gedanken von Skeptikern und Erklärungen gegenüber:

Gleichwohl gab es auch gegenläufige Auffassungen, die im Tod ein definitives Ende sahen, dem nichts folgt – eine philosophische Erklärung, die in Griechenland von Epikur (ca. 341 - 270 v. Chr.) begründet worden war. In Rom fand diese Vorstellung vor allem Anhänger innerhalb der gebildeten Oberschicht.²⁷

Man zweifelte eine unterirdische Welt an und bezeichnete sie als ‚Kindermärchen‘: Dieses Leben über den Tod hinaus sei eine bloße Erfindung der menschlichen Eitelkeit, in dem sie der Seele Unsterblichkeit zuschreibe; so drastisch äußerte sich der ältere Plinius darüber.²⁸

1.1.2.2 Ablauf einer römischen Bestattung

All diesen Zweifeln gegenüber gab es in Rom dennoch die breite Mittelschicht, die nicht nur nach dem Tod eines Verwandten oder Freundes für seine Bestattung verantwortlich waren, sondern durchaus an den bekannten Jenseitsvorstellungen festhielten und ihre Bräuche und Sitten danach ausrichteten.

²⁶ Vgl. Fugmann, Joachim / Kolb, Anne: Tod in Rom. Grabinschriften als Spiegel römischen Lebens. Kulturgeschichte der antiken Welt. Band 106. Mainz am Rhein: Verlag Philipp von Zabern. 2008. S. 11

²⁷ Fugmann / Kolb: 2008. S. 11

²⁸ Vgl. Fugmann / Kolb: 2008. S. 11

Dass die Bestattung zum pflichtbewussten Handeln eines jeden römischen Bürgers gehörte, war in öffentlichen Vorschriften und Gesetzestexten festgehalten.²⁹

Wie auch in Griechenland, war es die Aufgabe der Verwandten und der Familie, sich für den Verstorbenen verantwortlich zu zeigen und die Erinnerung an ihn zu garantieren. Unmittelbar nach dem Eintreten des Todes wurde die ‚conclamatio‘ von den Anwesenden durchgeführt, ein mehrfaches Rufen des Namens des Verstorbenen als Zeichen kollektiver Klage.³⁰

Die Vorbereitungen, das Waschen und Salben des Körpers, wurden nicht von der Familie ausgeführt, sondern von einem Spezialisten. Der Körper wurde damit für die Aufbahrung nicht wirklich konserviert; viel eher wurden die starken Gerüche mithilfe von Duftölen und verschiedenen Sorten Balsam übertüncht. Die Ankleidung des Leichnams übernahm ebenso der Spezialist, wobei diese nach der Funktion, die der Verstorbene innehatte, ausgewählt wurde. Außerdem wurde dem Toten Schmuck beigelegt, sowie – in Anlehnung an die griechische Tradition – eine Münze, um den Fährmann Charon zu bezahlen.³¹

Danach wurde der Leichnam aufgebahrt. Die Aufbahrung – die ‚collocatio‘ – ist der griechischen Tradition sehr ähnlich. Hier ist zu erwähnen, dass in Rom auch Fremde und Nicht-Mitglieder der Familie das Haus des Verstorbenen, in dem er aufgebahrt wurde, betreten durften, um ihre Trauer kund zu tun.³²

Die rituelle Totenklage gestaltete sich ähnlich wie bei den Griechen: Schlagen der Brust, Raufen der Haare, Zerkratzen der Wangen. Neu ist die Tatsache, dass diese traditionell durch die Frauen des Hauses durchgeführte Handlung bei den Römern auch durch professionelle Klageweiber (...) verrichtet werden konnte.³³

Den Leichenzug selbst – die ‚pompa funebris‘ – gestaltete man stets mit großem Aufwand. Dieser diente nicht zuletzt auch der Familie des Verstorbenen zu gesellschaftlichen Repräsentationszwecken oder regelrechten Inszenierungen. Man setzte mit Bekanntgabe des Totenfestes auf allerlei Zuseher, man gestaltete sogar Werbung in Form von Todesanzeigen auf Plakaten und Hauswänden. Interessant ist hierbei sicherlich, dass jene Form der öffentlichen Bestattung, die mehr schon ein gesellschaftliches Ereignis als eine normale Abschiedsfeier darstellte,

²⁹ Graen, 2011: S. 48

³⁰ Vgl. Graen, 2011: S. 49

³¹ Vgl. Graen, 2011: S. 49f

³² Vgl. Graen, 2011: S. 50f

³³ Graen, 2011: S. 51

sicherlich nur der oberen Schicht zur Verfügung stand. Die normale oder ärmere Mittelschicht wurde eher unauffällig zu Grabe getragen, minderjährige Kinder wurden in der Regel ohnehin nur nachts beigesetzt.³⁴

Die gesellschaftliche Note bei einer Bestattung ist also weder in Rom noch in Griechenland zu übersehen: Ein Todesfall ist nicht nur negativ behaftet und stellt gleichsam eine Befleckung und Beschmutzung der Angehörigen dar, sondern ist auch ein Grund, die Stellung der Familie in der Gesellschaft zu bekunden und deutlich zu inszenieren. Dennoch war ein Todesfall in keinem Fall ein freudiges Ereignis.

Wenngleich die Grabinschriften diesen Pessimismus reflektieren, etwa durch Hinweise auf die Auflösung aller Spuren (...) oder die Sterblichkeit der Seele (...).³⁵

Das Haus galt ebenso als unrein und wurde mit Tannen- und Zypressenzweigen markiert.³⁶

Der Tod war damit in Rom ebenso wie in Griechenland beides: Trauergrund und Inszenierung. Man sah sich einem unbeugsamen Gegner gegenüber, zog schließlich aber auch Nutzen daraus. Die Vorstellungen einer Jenseitswelt, die bei den Griechen von Hades und Elysion geprägt sind, haben in Rom mehr als einen Wandel durchgenommen. Von der Vorstellung, das Leben nach dem Leben würde sich in den Gräbern abspielen, über die Annahme der Jenseitsvorstellung der Griechen mit deren Unterweltgedanken, bis hin zur Anzweiflung aller Jenseitsgedanken und schließlich auch deren vollkommene Verneinung.

Letztendlich bleibt für die antiken Völker aber gleich: Der Tod ist nicht der Freund des Menschen, man strebte ihn nicht an; dennoch war er für niemanden unumgänglich.

1.1.3 Tod im Mittelalter

³⁴ Vgl. Graen, 2011: S. 51

³⁵ Fugmann / Kolb: 2008. S. 11

³⁶ Vgl. Fugmann / Kolb: 2008. S. 12

Ist die Beschäftigung mit dem Tod als ein die eigene Existenz von Grund auf in Frage stellendes Ereignis eine anthropologische Konstante, so variieren die Antworten auf die Frage, was denn Tod eigentlich sei. Das wechselt nach Zeit, Raum, persönlicher Disposition, vor allem aber ist es abhängig vom geistigen Horizont einer Gesellschaft, von ihrem Menschenbild und dem daraus abgeleiteten praktischen Umgang mit Tod und Sterben.³⁷

Im Mittelalter begegnet man dem Tod nicht, ohne dass man auch verschiedenen Bräuchen und Phänomenen begegnet: Der Ars moriendi, dem Totentanz und dem schwarzen Tod. All das sind Schlagwörter für die Zeit zwischen dem 6. und dem 15. Jahrhundert, geht es um die Thematik des Sterbens und des Todes.

Nicht umsonst beschreibt folgender Satz eine Wahrheit, die nicht nur aus dem Mittelalter stammt, sondern diese Zeit auch erheblich prägte:

„Media vita in morte sumus – ‚Mitten im Leben sind wir vom Tod umfangen.‘“³⁸

1.1.3.1 Tod im Alltag

Der Tod hatte im Mittelalter eine andere Bedeutung als heute. Die Menschen waren noch immer Opfer vieler Naturlaunen, Krankheiten oder Hungersnöten. Es herrschten auch zu dieser Zeit mangelnde medizinische Versorgung sowie mangelnde Hygiene. Die Lebenserwartung lag bei durchschnittlich 35 Jahren. Wurde ein Mensch älter als 60, war dies eine Seltenheit, die jedoch nicht immer geehrt oder geschätzt wurde. Das Alter war eine Last für die Menschen, da es einen baldigen Tod ankündigte.³⁹

Der Tod und die Möglichkeit zu Sterben waren, auch wenn der Tod selbst als ‚Feind‘ und ‚unnatürlich‘ gesehen wurde, alltäglich präsent:

Von Kindesbeinen an erlebte man mit, wie Familienangehörige starben oder zahlreiche Hinrichtungen öffentlich vollzogen wurden. In jeder Messe wurde der Toten gedacht, Bilder und Kruzifixe erinnerten an die Vergänglichkeit. (...) Der

³⁷ Patschovsky, Alexander: Tod im Mittelalter. Eine Einführung. In: Borst, Arno / Graevenitz, Gerhard v./ Patschovsky, Alexander / Stierle, Karlheinz (Hrsg.): Tod im Mittelalter. Konstanz: UVK Universitätsverlag Konstanz, Band 20. 1993. S. 9

³⁸ Diers, Michaela: Vom Nutzen der Tränen. Über den Umgang mit Leben und Tod im Mittelalter und heute. Köln: DuMont. 1994. S. 162

³⁹ Vgl. Riegler, Martina: Hoffnung auf einen ‚guten Tod‘ – Angst vor einem ‚schlechten Tod‘ im Mittelalter. Diplomarbeit zur Erlangung des Magistergrades der Philosophie an der Universität Wien. 2000. S. 6-7

Mensch war sich allgegenwärtig bewußt, daß er eines Tages sterben würde. Der Tod stand mitten im alltäglichen Leben, wurde akzeptiert und kultiviert.⁴⁰

Der Tod wurde allerdings im Mittelalter nicht als ‚Ende‘ angesehen. Man glaubte an ein Weiterleben nach dem Tod, was unvermeidlich eine Verbindung zwischen Diesseits und Jenseits zur Folge hatte. Wenn man den Tod als die Geburt für das eigentliche Leben ansieht, so war hierfür Glaube das Fundament.⁴¹

1.1.3.2 Die Christen und der Tod

Natürlich ist *ein* Einfluss im Mittelalter im Bereich Tod und Sterben kaum wegzudenken, vielleicht sogar der größte seiner Klasse: Das Christentum und die katholische Kirche gaben dem Tod und Sterben eine besondere Note. Die Vorstellung einer Hölle, in welcher man zu schmoren verdammt werden kann, sowie Heiligenkulte gehören in das Gebiet des Christentums.⁴²

Damit einher geht natürlich die Annahme, die Lebensform im Diesseits wäre ausschlaggebend für das Leben im Jenseits: Welchen Platz ich wo erhalte ist letztendlich von der Frömmigkeit meines Lebens hier abhängig.

Der Tod in Sündhaftigkeit, die *Mors peccatorum pessima*, war die furchtbarste aller Erwartungen. Das ewige Schmoren in der Hölle galt damit als ausgemachte Sache. Als seit dem 12. Jahrhundert die Gnadenmittel der Kirche immer mehr ausdifferenziert wurden, standen auch zur Bannung der Furcht vor dem „schlimmen Tod“ Gegenmittel zur Verfügung, um gut gerüstet die diesseitige Welt zu verlassen und in die jenseitige einzugehen.⁴³

Eine besondere Rolle in Christentum, Religion und Tod spielte auch die Form des Tröstens und des Zuspruches, die die Kirche ihren Anhängern bot oder aufzwang. Die Kirche nicht nur als Zufluchtsort und mütterlicher (oder väterlicher) Schoß, welcher alle seine Schützlinge aufnimmt, sondern auch als Vormund, als Regel- und Gesetzgeber, der nicht zuletzt mit gut durchdachten Strategien arbeitete.

On the surface, it appears that the advice given by the late medieval illustrated *Ars moriendi*⁴⁴ is paradoxical, even contradictory. Some passages engender hope and

⁴⁰ Riegler: 2000. S. 12

⁴¹ Vgl. Riegler: 2000. S. 13

⁴² Vgl. Meinhardt, Matthias / Ranft, Andreas / Selzer, Stephan (Hrsg.): Oldenbourg Geschichte Lehrbuch: Mittelalter. München: Oldenbourg Wissenschaftsverlag. 2009. S. 177

⁴³ Meinhardt / Ranft / Selzer: 2009. S. 177

⁴⁴ Anm. d. Verf.: ‚Ars moriendi‘ siehe Punkt 1.1.3.3.

confidence, others seem to incline one to despair. (...) A study if late medieval consolation theology reveals that such apparently paradoxical advice is a deliberate part of late medieval consolation strategy.⁴⁵

Gott wurde neu etabliert: Als ein tötender Gott, ein Vater, der seinen Zorn über die Welt in Form von Strafen beim Menschen deutlich machen konnte. Besonders zu Zeiten der verheerenden Epidemien wurde das Motiv des strafenden Gottes vermehrt gebraucht.⁴⁶

Durch diese ständige Bedrohung, zum einen aufgrund der Alltäglichkeit des Todes und zum anderen aufgrund der Allmacht des Todes (oder Gottes, der über den Tod verfügte), lebte man in steter Angst vor dem plötzlichen Ableben.

Diese ständige Bedrohung des Lebens fand auch einen starken kulturellen Niederschlag, beispielsweise in der Literatur, etwa in der Ars moriendi, im Totentanzmotiv und anderen Totendarstellungen.⁴⁷

1.1.3.3 Ars moriendi und der mittelalterliche Totentanz

Wie stirbt man gut und korrekt? Eine erstaunliche und etwas bizarre Frage. Dennoch war dies Hauptthema in der sogenannten ‚Ars-moriendi-Literatur‘. Man war von einer Lehr- und Lernbarkeit des Todes überzeugt und stellte mit Lehrgedichten und Traktaten Anleitungen zum ‚heilsamen Sterben‘.⁴⁸

Übersetzt bedeutet ‚Ars moriendi‘ ‚Kunst des Sterbens‘. In diesem Zusammenhang lässt sich deutlich die Verbindung erkennen, auf welche dieser Kult abzielt: Eine Fähigkeit, ein Talent, sogar eine Kunst wird aus dem Sterbeprozess herausgefiltert. Man kann es oder man muss es lernen.

Im ausgehenden Mittelalter war keine Literaturgattung so verbreitet wie ‚Die Kunst des heilsamen Sterbens‘, die ars moriendi. Ursprünglich waren diese Schriften eine pastoraltheologische Anweisung für die jungen Priester, wie man Sterbende begleiten und ‚versehen‘ mußte. In den großen Pestepidemien jener Zeiten aber konnten die

⁴⁵ Reinis, Austra: Reforming the Art of Dying. The Ars Moriendi in the German Reformation (1519-1528). St. Andrews Studies in Reformation History. o. O.: Ashgate Publishing. 2007. S.17

⁴⁶ Vgl. Riegler: 2000. S. 14

⁴⁷ Riegler: 2000. S. 14

⁴⁸ Vgl. Neulinger, Dagmar: Alle Menschen sind sterblich. Über die Konfrontation mit einer Tatsache. Ist eine ars moriendi heute noch möglich?. Diplomarbeit zur Erlangung des Magistergrades der Philosophie an der Universität Wien. 1995. S. 59

Priester ihrer seelsorgerischen Verpflichtung, alle ihre Kranken und Sterbenden zu besuchen und zu versehen, nicht mehr nachkommen. So wurden diese Schriften aus dem Lateinischen in die Volkssprachen übersetzt, damit sich auch Laien mit dem Inhalt vertraut machen könnten.⁴⁹

In den Büchern der Ars-moriendi-Literatur werden hauptsächlich didaktische Ziele verfolgt, die den Menschen schon jetzt auf das Sterben vorbereiten sollen. In den Illustrationen der Bücher – Illustrationen waren die weitaus effektiveren Darstellungen, konnten doch wenige Menschen aus dem Volk lesen oder schreiben – wurde vorwiegend der Kampf zwischen guten und bösen Mächten am Sterbebett des Einzelnen verdeutlicht. Der Sterbende wird fünf Mal von den Dienern des Teufels in Verführung gebracht, fünf Mal muss er den Versuchungen widerstehen. In der letzten Abbildung wird schließlich die Seele des Betroffenen von Engeln in den Himmel geführt.⁵⁰

Es war Ziel dieser Bücher, den guten Christen schon zu Lebzeiten auf die Sterbestunde vorzubereiten, um gottwohlgefallig sterben und den Versuchungen des Bösen besser widerstehen zu können.⁵¹

Kritik wird heutzutage nicht selten laut, betrachtet man diese Art von Lehre und Dogmatismus.

Ars moriendi gab Wissen vor, wo es kein Wissen, sondern allerhöchstens Glauben geben kann. (...) Ars moriendi kokettiert mit der Möglichkeit, das Sterben sei wie das Einmaleins oder ein Handwerk unter bestimmten Bedingungen lernbar. (...) Sie könnte als Versuch gesehen werden, durch Handlungsanweisung und genaue Strukturierung dessen, was zu tun ist, zu minimieren. (...) Bald werden diese starren Verhaltensregeln aber von den Totentänzen und der Einsicht abgelöst, daß der Tod eine gleichmachende Instanz ist. Ob arm oder reich, alle Menschen müssen sterben.⁵²

Im Totentanz

(...) visualisierte man die egalisierende Gewalt des Todes über den Menschen unabhängig von dessen gesellschaftlicher Stellung im Diesseits. So tanzen Päpste und Kaiser, Könige und Fürsten, Kardinäle und Bischöfe, Mönche, Ritter, Bürger und Bauern mit dem Sensenmann ihrem unvermeidlichen Schicksal entgegen.⁵³

Mit seiner Idee vereint der Totentanz Ständekritik und die Memento-mori-Symbolik⁵⁴: Alle Menschen sind vor dem Tod gleich, werden vom Sensenmann gleich behandelt und sind damit ihres Standes beraubt. Eine erste Form der Kritik am Ständesystem wird deutlich.

⁴⁹ Piper, Hans-Christoph: Einladung zum Gespräch. Themen der Seelsorge. Göttingen: Vandenhoeck und Ruprecht. 1998. S. 161

⁵⁰ Vgl. Neulinger: 1995. S. 60

⁵¹ Neulinger: 1995. S. 60

⁵² Neulinger: 1995. S. 62

⁵³ Meinhardt / Ranft / Selzer: 2009. S. 177

⁵⁴ Vgl. Patschovsky,: 1993. S. 17

Ebenso der sich in den folgenden Jahren und Jahrzehnten noch haltende Gedanke einer Memento-mori-Lebensweise: Sei des Todes eingedenk. Wie sich diese Form des Lebens mit einer anderen konkurriert und den Menschen, wie auch sein Weltbild prägt und dominiert, wird die dem Mittelalter folgende Zeit zeigen. Mit der frühen Neuzeit wird so mancher Gedanke nicht unbedingt neu entwickelt, vielmehr aber schärfer formuliert.

Der mittelalterliche Totentanz ist eine Kunstform mit zahlreichen Erscheinungen:

(...) mit aller Bestimmtheit wird uns überliefert, dass er als Schauspiel von lebenden Personen aufgeführt wurde, unmittelbar kennen wir verschiedene Niederschriften davon und endlich bildliche Darstellungen in Gemälden, Holzschnitten, Miniaturen und Bildhauerarbeit.⁵⁵

Der Totentanz basiert trotz seiner multidisziplinären Ausführung auf einem gemeinsamen Grundgedanken, der allen Formen gleichermaßen eigen ist: Nicht das Sterben der Menschen soll gezeigt werden (wie es beispielsweise die zur selben Zeit existierenden Todesbilder tun), sondern agieren mehr oder minder im Namen eines weiteren Zweckes: Memento Mori.⁵⁶

1.1.3.4 Jenseitsvorstellungen im Mittelalter

Diese Allgegenwärtigkeit des Todes lässt auch deutlich werden, dass man sich im Mittelalter ständig mit der Thematik des Sterbens befasst hat. Es gab zahlreiche Glaubensrichtungen was das Jenseits betrifft, Vorstellungen über ganze Szenarien waren keine Seltenheit.

Stellte man sich vor, mit dem Tod ein anderes Leben zu beginnen, schien das Dahinscheiden um ein großes Stück weniger furchtbar. Durch ein Leben in ständiger Angst zu sterben, entwickelte man eine Ansicht, die mehr Trost spendete als Angst bereitete: Der Tod war nur der Beginn eines neuen Lebens. Damit vermied man, die psychische und physische Existenz gedanklich zu beenden und verfolgte einen Glauben an die Auferstehung des

⁵⁵ Goette, Alexander: Holbeins Totentanz und seine Vorbilder. Hamburg: Severus Verlag. 2010. Nachdruck der Originalausgabe von 1897. S. 5

⁵⁶ Vgl. Goette: 2010. S. 5

Körpers und die Unsterblichkeit der Seele. All diese Gedanken waren geleitet durch die christlichen Lehren.⁵⁷

Es gibt mehrere ‚Visionsberichte‘, die sich mit dem Austritt der Seele aus dem Körper zum Zeitpunkt des Todes beschäftigen und weiterführend auch darüber aufklären, wie sich das Jenseits für den ein oder anderen gestalten mag. Spirituelle und didaktische AutorInnen sprechen in diesem Zusammenhang von zwei verschiedenen Arten des Todes und des Jenseits: Einem guten Tod im Sinne der Heiligen, bei welchem sich der Mensch glücklich fühlt, aus seinem Körper austreten zu können und im himmlischen Jenseits einen Platz in ewigem Frieden zu finden und dem schlechten Tod, dem Tod des Sünders, der sich mit vielen Strafen im Jenseits dahinquälen wird müssen.⁵⁸

Wenn die gute Seele ihren Leib verläßt, ist dies ein angenehmer und erfreulicher Vorgang. (...) In der Literatur der Jenseitsreisen halten nur die zur Hölle Verdammt, (...), am Leben fest. Für die Gerechten dagegen bedeutet das Verlassen der Seele auch Abschied von Mühsal und Sorgen.⁵⁹

1.1.4 Tod in der Frühen Neuzeit

Die mittelalterlichen Vorstellungen und auch Ängste waren bis in die frühe Neuzeit weiterhin zu erkennen. Was jedoch in den Jahrhunderten zwischen dem auslaufenden Mittelalter (etwa 1500) und den ausschlaggebenden Revolutionen (Atlantische Revolution, Französische Revolution, Industrielle Revolution...) etwa um 1800 passierte, war alles andere als einheitlich. Dieser Zeitraum lässt sich als ‚Frühe Neuzeit‘ titulieren, stehen ihm vorher das Mittelalter und nachher die Moderne als datierte Epochen gegenüber.⁶⁰

⁵⁷ Vgl. Riegler: 2000. S. 99

⁵⁸ Vgl. Zaleski, Carol: Nah-Todeserlebnisse und Jenseitsvisionen. Vom Mittelalter bis zur Gegenwart. Originaltitel: Otherworld Journeys. Accounts of Near-Death Experience in Medieval and Modern Times. Übersetzt von Ilse Davis Schauer. Frankfurt am Main und Leipzig: Insel Verlag. 1993. S. 71-72

⁵⁹ Zaleski: 1993. S. 74

⁶⁰ Vgl. http://www.uni-muenster.de/FNZ-Online/einleitung/einfuehrung_epoche/unterpunkte/fruehe_neuzeit.htm (Zugriff vom 27.11.2012)

1.1.4.1 Kirchliche Frömmigkeit

Begonnen wird die frühe Neuzeit mit den Vorstellungen und Ängsten des auslaufenden (Spät-)Mittelalters. Eine hohe Mortalitätsrate und das von Seuchen und Naturkatastrophen geprägte Leben installierten den Tod bereits zu Lebzeiten in die Köpfe der Menschen. Der Glaube und die Vorstellungen hinsichtlich Tod und Sterben waren durch die Kirche und ihre Schriften geprägt. Gedruckte Leichenpredigten wurden aus dieser Zeit überliefert und zeigen nicht nur das Zusammenspiel von Leben und Tod sondern auch den tiefgreifenden Wandel, der sich im 18. Jahrhundert langsam abzeichnete.⁶¹

Kirche und Frömmigkeit durchdrangen (...) das private Leben der Menschen und nahezu alle Bereiche des sozialen Lebens, und die Autorität der Kirche wirkte insbesondere durch ihre seelsorgerischen Aufgaben bis in den mentalen Bereich hinein ebenso normgebend wie disziplinierend. Nur ein gutes Jahrhundert später scheint sich ein Wandel abzuzeichnen: Auf die „Barockfrömmigkeit“ folgte mit dem 18. Jahrhundert eine Epoche, die vor dem Hintergrund der literarischen und philosophischen Strömungen der Zeit das Ende der Einheit von Kirche und Gesellschaft einleitete und auch einen Wendepunkt in der Haltung der Menschen zum Tod bedeutete.⁶²

Die Kirche und ihre christlichen Betrachtungen hinsichtlich des Todes verloren langsam ihren Absolutheitsanspruch. Tod und Sterben wurden als Lebensmittelpunkt und gefürchtete Erfahrung in ein distanziertes und von Verdrängung und Tabuisierung geprägtes Abseits verschoben.⁶³

Ein interessanter Wandel machte sich breit: Von den beinahe gesetzlichen Vorschriften und Dogmen der Kirche konnte man sich bislang nicht abwenden, ein zu großes Verbot wäre damit ignoriert. Die christlichen Lehren und Betrachtungsweisen hatten einen besonderen Bann und Reiz für die damalige Bevölkerung – die Vorstellung, ewig in der Hölle zu schmoren und Qualen erleiden zu müssen war in höchstem Maße angsteinflößend und daher nicht im Interesse der Menschen, riskiert zu werden.

Man begann dennoch – über Jahrzehnte hinweg – eine neue Denkweise zuzulassen, bzw. interessant zu finden: Ist die Kirche tatsächlich das Monopol, das uns erklären kann, wie die Strafen oder Belohnungen im

⁶¹ Vgl. <http://www.presse.uni-oldenburg.de/25095.html> (Zugriff vom 27.11.2012)

⁶² <http://www.presse.uni-oldenburg.de/25095.html> (Zugriff vom 27.11.2012)

⁶³ Vgl. <http://www.presse.uni-oldenburg.de/25095.html> (Zugriff vom 27.11.2012)

Jenseits aussehen werden? Was ist, wenn es da noch mehr gibt? Und damit war ein neuer Gedanke eröffnet: die eigene Vernunft.

1.1.4.2 Die Zeit der Aufklärung und ihre Folgen

Vernunft und rationales Denken bekamen eine neue Betrachtungsweise, vielleicht sogar zum ersten Mal überhaupt Beachtung. Man ging sogar soweit, dass der Tod an Kraft und Macht verlor, betrachtete man nur alles mit einem vernünftigen Blick.

In einem Werk aus der Zeit der Aufklärung, hier 1855, heißt es:

Es ist ein Widerspruch, sich zum Tode rüsten, und dabei nicht an den Tod denken. Es ist aber ein beinahe eben so klarer Widerspruch: ernsthaft und oft an den Tod denken, und nicht zum Tode rüsten. Leider! Ist eine boshafte Seele gewöhnt, in Widersprüchen zu leben, und mit Widersprüchen zu sterben. ‚Beweinst du einen Todten, weil er des Lichtes beraubt ist, so beweine auch den Thoren, dem es an der Vernunft fehlt. Weine wenig über einen Todten, denn er ruhet. Das grundböse Leben eines boshaften Narren ist viel ärger, als sein Tod.⁶⁴

Der Tod als ungewisse Konstante im Leben und das Phänomen des Sterbens erfuhren einen radikalen und dennoch stetigen Wandel im Laufe der Zeit und innerhalb der Entwicklung unserer Gesellschaft. Von alten Bestattungsriten bei den Römern und Griechen ausgehend, konnte man deutlich erkennen, dass der Tod als Thema immer präsenter wurde und als Teil des Lebens in den Alltag inkludiert wurde, auch wenn er Angst und Entsetzen auslöste. Man kann von einer Todeskultur sprechen, einem Befassen mit dem Phänomen des Sterbens, das es bei weiterer Entwicklung der Gesellschaft nicht schaffen konnte, weiterhin in solch einer präsenten Form zu bestehen. Die Zeit bringt Fortschritt und der Fortschritt verbannt den Tod.

Tod und Sterben werden zu einem Thema der Expertise, einem Thema, das nicht mehr im Alltag präsent ist und wonach das Handeln ausgerichtet wird. Man beginnt sich besser den Umständen und Witterungen des Lebens anzupassen, die fortschreitende Entwicklung und Forschung ermöglicht gute

⁶⁴ Tanner, Conrad: Betrachtungen zur sittlichen Aufklärung im 19ten Jahrhunderte. Band 1. Bayrische Staatsbibliothek: Nik. Doll Verlag. 1855. S. 57-58

Hygiene, bessere Medikation und weitgehend Verbesserungen in allen Bereichen, welche zu früheren Zeiten den sicheren Tod gebracht hätten.

Der Tod wird ausgetrickst, in ein Randgebiet verbannt. Die Medizin beschäftigt sich als einziges Feld noch weitgehend damit.

Was wurde aus dem Verständnis des Todes der damaligen Zeit? Und wie konnte es passieren, dass die Frage aufkommt, ob der Tod ein Tabu geworden sei? Ist das so oder versteht der heutige Mensch vieles nicht mehr zu diesem Thema? Oder ist es eher so, dass er noch mehr als je zuvor versteht und demnach - als einzige Konsequenz - ein Verbannen der Thematik nicht ausbleibt?

1.2. Aktuelles zu Tod und Sterben

1.2.1 Medizinische Aspekte

In den letzten zwei Jahrzehnten hat das Interesse an dem Phänomen Sterben und Tod in der Medizin sowie in naturwissenschaftlichen Disziplinen, aber auch generell, in einem bisher nie gekannten Maße zugenommen. (...) Das neu entstandene Interesse und die wiedererlangte Aktualität für diese Thematik haben verschiedenen Ursachen, und es gibt nicht wenige Ansätze für eine Deutung.⁶⁵

In erster Linie sind die signifikant gestiegenen Möglichkeiten der Lebenserhaltung und der Lebensverlängerung in der Medizin ausschlaggebend. Zusammen mit einer fortschrittlich entwickelten Informations- und Datenvermittlung wurde es möglich, Ergebnisse schnell und optisch gut sichtbar in alle Teile der Welt zu versenden und sie damit zugänglich zu machen. Der Tod wird mit den neuesten Methoden in den Bereichen der Organtransplantation, der Reanimation und der Intensivmedizin jeden Tag weiter aufgeschoben und scheinbar entmachtet. Auch andere

⁶⁵ Baust, Günter: Sterben und Tod. Medizinische Aspekte. Berlin: Ullstein Mosby GmbH & Co. KG. 1992. S. 25

Gebiete wie die Sterbeforschung (Thanatologie) oder die Reanimatologie haben sich aus diesem Interesse entwickelt.⁶⁶

Das Sterben und der Tod sind auf der Grundlage wissenschaftlich begründeter Möglichkeiten pharmakologisch und mit Hilfe der medizinischen Technik manipulierbar geworden.⁶⁷

1.2.1.1 Die Abwesenheit bei Beginn und Ende

In einem menschlichen Leben gibt es zwei große Ereignisse, die nicht nur das Leben als solches definieren, sondern auch unbewusst vonstatten gehen, obwohl sie in ihrer Funktion die beiden bedeutendsten Ereignisse darstellen: Die eigene Geburt und der eigene Tod. Niemand erlebt diese beiden Ereignisse im eigenen Leben jemals bewusst. Man kann lediglich die Prozesse der Geburt oder des Sterbens bei anderen beobachten, empathisch miterleben und sich daraus Vorstellungen bilden.⁶⁸

Neue wissenschaftliche Untersuchungen und zunehmende klinische Erfahrungen der letzten Jahre bestätigen die viel verbreitete Annahme, daß der Beginn des Sterbens von dem Betroffenen in irgendeiner Weise geahnt oder gespürt wird. Es ist eine – vielleicht sogar vorprogrammierte – Vorahnung, die Unsicherheit und Erwartung gleichermaßen auslöst. Es muß eine Art Grübeln über das unbekannte Kommende sein, das bald in einen erlösenden Schlaf übergeht. Doch bereits dieser beginnende Schlaf wird genausowenig bewußt wie jeder abendliche Schlaf im Leben, auf den man oft verzweifelt wartet, jedoch niemals bewußt wahrnimmt, wenn er eintritt.⁶⁹

1.2.1.2 Die Schwierigkeiten einer Definition

Selbst in der Medizin läßt sich das Sterben nur bedingt definieren, da es in seinen Abläufen und Dimensionen sehr uneinheitlich und schwer zu fassen ist. Man kann allgemein von einem Übergang zwischen Leben und Tod sprechen, aber schon die Festlegung von Beginn und Ende des Sterbeprozesses läßt keine einheitliche Definition zu. Es gibt nun mehrere Definitionen, die sich alle an verschiedenen Bereichen orientieren,

⁶⁶ Vgl. Baust: 1992. S. 25-29

⁶⁷ Baust: 1992. S. 29

⁶⁸ Vgl. Baust: 1992. S. 31

⁶⁹ Baust: 1992. S. 31-32

beispielsweise die klinisch-biologische Definition, welche sich am Aufhören lebenswichtiger Funktionsabläufe des Körpers orientiert.⁷⁰

Dennoch fehlt bislang eine einheitliche Definition, die alle Zugänge der verschiedenen wissenschaftlichen (Teil-)Disziplinen abdeckt.

Beim menschlichen Organismus gilt das Eintreten des Stillstandes von Herz-Kreislauf-Funktion und Atmung, die eng gekoppelt sind, oder aber das Eintreten des Hirntodes, (...) in der Regel als Eintreten des Todes – wobei schon die Tatsache dieser doppelten Festlegung auf die bestehenden Definitionsschwierigkeiten hinweist. Die gerade geschilderten Definitionsversuche von Sterben und Tod für mehrzellige Organismen werden dadurch verkompliziert, daß die heutige Medizin über vielfältige Methoden der Revitalisierung, Kompensation, Substitution oder Transplantation auch lebenswichtiger Funktionen und Organe verfügt, die zum Teil über sehr lange Zeiträume (...) aufrechterhalten werden können. (...) Bei der Definition von ‚Sterben‘ darf daher nicht auf den natürlichen Verlauf, sondern muß auf den zu erwartenden Verlauf unter Berücksichtigung der medizinisch-technischen Möglichkeiten rekurriert werden.⁷¹

1.2.1.3 Formen des Sterbens oder ‚Wie man (nicht) gehen möchte‘

Sterben bedeutet nie einen einheitlichen Prozess, der bei allen Menschen gleich abläuft und zu erklären ist. Dennoch ist das prozesshafte Sterben bei allen Menschen gleich. Doch die Ursachen, die dahinter stehen, können sehr unterschiedlich sein und definieren damit zumindest verschiedene Sterbformen. Die häufigste Form zu sterben ist der Alterstod, das ‚physiologische Sterben‘, das eine fortschreitende und altersbedingte Funktionseinschränkung lebenswichtiger Organe bedeutet. Diese Form ist für die meisten Menschen die am meist gewünschte, man ersehnt sich ein kurzes, schmerzfreies Sterben am Ende eines erfüllten Lebens.⁷²

Eine weitere Form des Sterbens beschreibt Menschen, bei denen eine Krankheit mit schlechten Prognosen diagnostiziert wird und infolgedessen vitale Funktionen im Körper versagen. Diese Krankheiten sind an kein spezielles Alter im Leben gebunden. Eine Zeit der Krankheit, die oftmals mit

⁷⁰ Vgl. Baust: 1992. S. 33

⁷¹ Hucklenbroich, Peter: Tod und Sterben – Was ist das? Medizinische und philosophische Aspekte. In: Hucklenbroich, Peter / Gelhaus, Petra (Hrsg.): Tod und Sterben. Medizinische Perspektiven. Münster: Lit Verlag. 2001. S. 8

⁷² Vgl. Baust: 1992. S. 49-50

Schmerzen verbunden sein kann, nimmt seinen Lauf, bevor der Mensch ablebt.⁷³

Das plötzliche Versagen einer oder mehrerer vitaler Funktionen bei uneingeschränkter Gesundheit stellt die letzte Form dar. Hierbei lassen sich auch Todesformen wie Verkehrsunfälle oder Gewaltverbrechen, wie Vergiftung, Ertrinken oder Tod durch Schusswaffen einordnen. Hier kann das Sterben unmittelbar am Ort des Ereignisses sein und der Sterbende kann bei vollem Bewusstsein sein. Gerade das macht diese Form des Sterbens besonders grausam und gefürchtet.⁷⁴

Es ringen die Wissenschaften um Definitions- und Kategorisierungsversuche im Bereich des menschlichen Sterbens. Mehrheitlich werden oftmals ähnliche Faktoren in Betracht gezogen, deren Zusammenwirken die Definition des Sterbens einigermaßen beschreiben können.

Eine Möglichkeit wäre, den Hirntod als eigentlichen Tod des Menschen zu sehen, eine andere wiederum spricht sich dagegen aus und erklärt Herztod für die Ursache. Wiederum andere würden den Zelltod verantwortlich machen.

Nach moderner medizinischer Definition ist ein Mensch tot, wenn die Sauerstoffversorgung des Gehirns so lange unterbrochen ist, daß das Gehirngewebe abgestorben ist, der Patient nicht mehr atmen, denken und fühlen kann.⁷⁵

Dagegen postuliert die ‚Berliner Initiative gegen den Hirntod‘:

Ein Mensch sei erst dann tot, wenn der Blutkreislauf irreversibel zum Stillstand gekommen ist.⁷⁶

Der Tod bedeutet weniger für den Sterbenden selbst eine große Hürde, als auch für die Hinterbliebenen. Sterben als individueller Prozess ist zwar in seinem Ablauf so zu beschreiben, nicht jedoch in seinen Auswirkungen. Die Zeit bis oder nach dem Ableben eines geliebten Menschen, versetzt viele Angehörige lange Zeit in Ausnahmesituationen, tiefe Trauer oder verursacht psychologisch ernstzunehmende Depressionszustände.

⁷³ Vgl. Baust: 1992. S. 50, 60

⁷⁴ Vgl. Baust: 1992. S. 50

⁷⁵ Nessler, Thomas: Wann ist ein Mensch tot: Wenn das Gehirn ausfällt? Ein Interview von Thomas Nessler. In: Blum, Mechthild / Nessler, Thomas (Hrsg.): Tabu Tod. Freiburg im Breisgau: Rombach GmbH. 1997. S. 65

⁷⁶ a.a.O.

1.2.2 Der Mensch und das Töten im Krieg

Nach der Industrialisierung im 19. Jahrhundert begannen sich für den Menschen viele Veränderungen anzutun. Mit der voranschreitenden Technik und den Fortschritten in vielen Wissenschaften entwickelten sich nicht nur der Mensch und seine Ansichten weiter, sondern auch die Instrumente, mit denen er seine Kämpfe beschritt.

Zur Frühindustrialisierung in Deutschland und Österreich der ersten Hälfte des 19. Jahrhunderts integrierte man die ersten zentralen Innovationen wie mechanische Textilverarbeitung oder die Verwendung von Steinkohle. Mitte des 19. Jahrhunderts stand man der industriellen Revolution gegenüber. Man beschleunigte die kommende Industrialisierung mit dem Eisenbahnbau und fortschrittlich entwickelten Verfahren zur Baumwollverarbeitung und zur Stahlherstellung, bis man zur Zeit der Hochindustrialisierung um 1900 etwa mit neuen Sektoren wie Chemie oder Elektrotechnik konfrontiert wurde.⁷⁷

Die Welt begann sich neu zu erfinden, so auch der Mensch.

Mit neuen Instrumenten und Errungenschaften blieb die Frage nach Neid, Intoleranz und Macht nicht lange aus: Der Mensch begann, sich systematisch selbst zu bekämpfen.

1.2.2.1 Die Frage der Moral

Die erste und wohl bedeutendste Frage, die sich in diesem Zusammenhang auftut, ist die der Moral. Welcher Moral, welchem Moralverständnis und welchen Moralverpflichtungen sehen wir uns gegenüber, denken wir an Tod, töten und Krieg?

An diesem Punkt angekommen, ist die vorherige Entwicklung des vernünftigen und sich auf die Ration berufenden Denkens des Menschen nicht ohne Bedeutung. Aus dem abklingenden blinden Gehorsam der Kirche gegenüber hat sich nicht nur ein neuer und bislang nicht in der Form dagewesener Individualismus und Rationalismus ergeben, sondern auch die

⁷⁷ Vgl. http://www.wiwi.uni-muenster.de/wisoge/md/personen/pfister/Vorlesungsdateien/Deutsche_Wirtschaft_seit_1850/S09-Anfange-Industrialisierung-Folien.pdf (Zugriff vom 03. 12. 2012)

Frage nach dem weiteren gesellschaftlichen Zusammenleben, den Gesetzmäßigkeiten des Miteinanders, wenn nicht mehr Gott derjenige ist, der uns im Jenseits für unsere Sünden strafen wird. Mit der Ablehnung – oder zumindest der Abschwächung – des allmächtigen Gottes und seiner Dogmen tut sich die Frage nach einem Ersatz auf: Wer richtet, wer stellt Regeln auf, was passiert, wenn man sie nicht befolgt?

Im Folgenden errichtet sich der Mensch ein System, das weder gegen Gott noch mit Gott funktioniert: Er stellt die Frage nach der Moral und ethischem Denken und Handeln.

In its most familiar sense, morality refers to norms about right and wrong human conduct that are so widely shared that they form a stable (although incomplete) social agreement.⁷⁸

Die bei Beauchamp und Childress behandelte ‚common morality‘ bezieht sich auf jeden Menschen innerhalb jedes Kulturkreises zu jeder Zeit. Eine Art Universalmoral, die unabhängig von den einzelnen Kontexten zu jedem Zeitpunkt gültig ist. Es wird deutlich darauf hingewiesen, dass sich neben dieser Universalmoral eine spezifische Moral entwickelte, die (berufs-) gruppenabhängig variiert.⁷⁹

Für die Betrachtungen, die hier zur Thematik ‚Töten im Krieg‘ aufgestellt werden sollen, ist diese Grundsatzmoral von äußerster Wichtigkeit, denn nur mit ihr kann man von abweichenden moralischen Prinzipien bzw. von im Krieg geltenden Ausnahmen sprechen.

The common morality is the set of norms shared by all persons committed to morality. (...) The common morality is applicable to all persons in all places, and we rightly judge all human conduct by its standards. The following are norms that are examples (though not a complete list) of standards of action (rules of obligation) found in the common morality: (1) Do not kill, (2) Do not cause pain or suffering to others, (3) Prevent evil or harm from occurring, (4) Rescue persons in danger, (5) Tell the truth, (6) Nurture the young and dependent, (7) Keep your promises, (8) Do not steal, (9) Do not punish the innocent, and (10) Obey the law.⁸⁰

In dieser kurzen Auflistung der Bestandteile der Universalmoral betreffen mindestens fünf der Punkte das Thema ‚Töten‘ generell: ‚Bring niemanden um‘, ‚Verursache keinen Schmerz oder Leiden für andere‘, ‚Verhindere Böses

⁷⁸ Beauchamp, Tom / Childress, James: Principles of Biomedical Ethics. Sixth Edition. New York: Oxford University Press Inc. 2009. S. 2

⁷⁹ Vgl. Beauchamp / Childress: 2009. S. 4-5

⁸⁰ Beauchamp / Childress: 2009. S. 3

und Schadhafes', ‚Rette deine Mitmenschen bei Gefahr', ‚Bestrafe keine Unschuldigen' und ‚Gehorche dem Gesetz'.⁸¹

Wie ist es daher möglich, dass das Töten im Krieg eine Ausnahme bildet, die den Menschen von all diesen Moralansprüchen scheinbar befreit? Töten ist unbezweifelbar als unmoralisch und weiterhin als Straftat im Gesetz verankert und damit unbestritten als verboten erklärt. Dennoch ist oft die Rede von einem Sonderfall, geht es um den Kontext eines Krieges:

Menschen behaupten keineswegs selten, dass der Krieg ein moralischer Sonderfall ist. Manche – die Anhänger einer Spielart des ‚politischen Realismus' – behaupten, die Moral gelte unter Kriegsbedingungen nicht. Andere vertreten die Ansicht, dass der Krieg schwächeren oder weniger einschränkenden moralischen Prinzipien unterliegt als den außerhalb des Krieges geltenden.⁸²

In diesem Zusammenhang wird deutlich, dass es sich in Kriegssituationen entweder um eine adaptierte Form der Moral handeln muss oder aber die Vorstellungen der Moral generell unterbunden oder gar abgeschafft werden.

(...) Denn all diese Auffassungen finden die gleiche Antwort auf die Frage, ob Menschen, wenn sie einander angreifen und sich gegenseitig töten, zulässig handeln oder sich des Mordes schuldig machen: das hänge davon ab, ob ihr Konflikt als ein Krieg betrachtet wird bzw. zählt.⁸³

Der Kontext also bestimmt die Zulässigkeit von Töten und anderen moralischen Zweifeln. Dass die Moral und mit ihr etwaige Bestimmungen jedoch nicht einfach abgeschafft werden, zeigt die folgende Entwicklung: ‚Neutrale Einschränkungen der Kriegsführung' sollen dazu beitragen, dass die Kämpfenden die abgeänderten Prinzipien einhalten und damit einen ‚gerechten Krieg' führen. Es scheinen im Krieg bestimmte Regelungen zu gelten, die sich deutlich von der Alltagsmoral unterscheiden.⁸⁴

1.2.2.2 Ius in bello

Ein Konzept der gerechten Kriegsführung im Sinne einer adaptierten Moral prägt die Menschheit schon seit zwei Jahrtausenden. Man entwickelte eine

⁸¹ Vgl. Beauchamp / Childress: 2009. S. 3

⁸² McMahan, Jeff: Kann Töten gerecht sein? Krieg und Ethik. Originaltitel: Killing in War. Übersetzt von Axel Walter. Darmstadt: WBG Wissenschaftliche Buchgesellschaft. 2010. S. 33

⁸³ McMahan: 2010. S. 33

⁸⁴ Vgl. McMahan: 2010. S. 34

regelrechte Theorie, ein ‚Recht zum Krieg‘. Besagte Theorie umfasst allgemein das Recht zum Kriegführen sowie die Frage nach einer rechtmäßigen Kriegsführung und darin enthaltene Kriterien wie beispielsweise rechte Absicht, gerechter Grund, letztes Mittel, legitime Autorität, Aussicht auf Erfolg und Verhältnismäßigkeit der Folgen. Diese Lehre begann bereits in der Antike, sie trug die Bezeichnung ‚bellum iustum‘-Lehre.⁸⁵

Der Schwerpunkt dieser Betrachtungen liegt eindeutig auf einer abgewandelten Auslegung des Moralverständnisses. Ist damit die Rechtfertigung des Tötens nur eine Frage der Definition?

Die Gesetzwidrigkeit des Tötens ist im Krieg nicht oder nur bedingt gegeben. Diese sehr umstrittene Vorgehensweise lässt Raum für beides, Kritik und Zustimmung: Wie käme der einzelne Mensch als Individuum dazu, eine gesetzwidrige Handlung zu begehen und zeitgleich aber als Instrument des Staates zu agieren? Der Mensch wirkt im Krieg als Werkzeug eines Staates oder einer Vereinigung und damit nicht (manchmal nicht nur) in seinem eigenen Interesse. In diesem Kontext tötet der Mensch nicht aufgrund eigener Gründe und Zielsetzungen, sondern wirkt als Mittel. Damit kann er unmöglich die Verantwortung für eine Pflicht tragen, die ihm aufgetragen wurde. Handelt der Mensch aber in freien Stücken und nimmt beispielsweise an einem Krieg freiwillig teil, könnte die Gesetzwidrigkeit des Tötens wieder neu definiert werden. Tötet er jedoch gegen seinen Willen, so ist dem Einzelnen keine Verantwortung oder Schuld dafür anzulasten.

Man könnte aber erwidern, dass dies nur ein diplomatisch formuliertes Stattgeben einer Straftat sei. Wenn der Mensch die Moral für bestimmte Situationen (wie beispielsweise Krieg) verändert, werden verwerfliche Akte (wie Töten im Krieg oder die Kriegsführung generell) nie als verwerflich anerkannt und vermieden. Man ebnet sich den Weg und umgeht Probleme, indem man das Moralverständnis und die Gesetzgebung ändert.

Bei dieser problematischen Verschmelzung von Moral und Recht gibt es zweifelsohne beide oder sogar noch mehr Standpunkte, beispielsweise jener:

⁸⁵ Vgl. Werker, Ines-Jacqueline / Liedhegener, Antonius: Von der Lehre vom gerechten Krieg zum Konzept des gerechten Friedens? Einleitung. In: Werker, Ines-Jacqueline / Liedhegener, Antonius (Hrsg.): Gerechter Krieg – gerechter Frieden. Religionen und friedensethische Legitimationen in aktuellen militärischen Konflikten. Wiesbaden: Verlag für Sozialwissenschaften GWV Fachverlage GmbH. 2009. S. 10

Warum erkennen wir so bereitwillig an, dass die gewöhnlichen Nazi-Soldaten, die andere Soldaten aus ganz Europa töteten, um deren Länder zu erobern, lediglich ihre Soldatenpflicht erfüllten, vorausgesetzt, sie unterließen es, Zivilisten absichtlich anzugreifen? Noch grundsätzlicher gefragt, warum haben die meisten Menschen in so gut wie allen Kulturen zu allen Zeiten geglaubt, dass eine Person nichts Verkehrtes tut, wenn sie in einem ungerechten Krieg kämpft, sofern sie die Prinzipien befolgt, denen die Kriegsführung unterliegt?⁸⁶

Wie diese umstrittene Thematik auch anzusehen sein mag, Töten hat – und damit auch der Tod selbst – im Krieg eine andere Bedeutung als im Alltag. Man stirbt und tötet in der Masse.

1.2.3 Tabuthema Tod?

Die Ansichten des Menschen über Tod und Sterben sind eng mit Ansichten über Moral und Gesetzmäßigkeit verbunden: Stirbt man eines natürlichen Todes, ist die Todesursache keine Frage des Gesetzes, jedoch die weiteren Vorgehensweisen, welche die Hinterbliebenen betreffen. Wie ist nach einem Todesfall zu handeln, welche Termine sind einzuhalten, was ist nicht erlaubt? Es gibt eine Reihe von Richtlinien, die nicht immer streng, aber dennoch vorhanden sind. Wenn der Mensch jedoch unsachgemäß stirbt, wenn er ermordet wird, sich selbst das Leben nimmt, im Krieg stirbt, oder Sterbehilfe angewandt oder zugelassen wurde, so steht man vor einigen Rätseln hinsichtlich Definition, Regelung, Gesetzmäßigkeit. Das Thema des Todes und des Sterbens ist heutzutage brisant wie je, vielleicht trägt es sogar noch weitreichendere Brisanz in sich, da zahlreiche Verfahren, Fortschritte und Erkenntnisse vorliegen, die es komplizierter machen.

Der sich immer mehr entfaltende und entwickelnde Bereich des Sterbens und des Todes ist mit seinem Wachstum aber auch einer Grenze unterlegen: Er ist mehr und mehr zu einem Tabu geworden. Die Medizin ist das führende Feld der Entwicklungen und fortschreitenden Erkenntnisse. Die Naturwissenschaften allgemein, wie Biologie, Psychologie oder auch Chemie und Physik trugen ihr übriges dazu bei, dass das Feld des Sterbens ein zunehmend durchsichtigeres wurde. Doch wurde es tatsächlich

⁸⁶ McMahan: 2010. S. 95

durchsichtiger? Oder verschließen wir gerade deshalb mehr und mehr die Augen davor?

1.2.3.1 Die Verdrängung der eigenen Endlichkeit

Warum ist der Tod ein Tabu im menschlichen Dasein, wenn doch gerade der Mensch als Lebewesen das einzige ist, das die Endlichkeit seines Daseins versteht und erkennt? Gerade deshalb sollten wir doch eigentlich damit umgehen können. Aber genau das ist das Problem: Das Wissen vom Tod, nicht der Tod selbst bereitet dem Menschen Probleme. Hinzu kommt die Frage, ob der Mensch seine eigene Sterblichkeit überhaupt wissen *möchte*?⁸⁷ Die Frage ist nun, ob ein Tabu für den Menschen eine Frage der Courage beinhaltet: Traut man sich nicht, über den Tod zu reden? Oder wodurch wurde er aus unserem Leben verbannt?

Durch die neuesten Medien wie Fernsehen, Internet sowie Funk- und Printmedien halten der Tod und seine teilweise grausamen Geschichten Einzug in das Privatleben der Menschen. Naturkatastrophen, Bürgerkriege, Genozide, Unfälle auf den Autobahnen und private Tragödien – nichts bleibt uns vorenthalten, alles können wir bildlich vor uns sehen und erhalten detaillierte Informationen.⁸⁸

Diese Abbildungen haben für uns keine Bedeutung und keine Folgen mehr. Die vielen Todes-Bilder haben das Bild vom Tod entleert und zerstört. Aber nicht nur die Bilder haben das getan. Zuvor schon hat unser Denken über den Tod und haben unsere Bräuche sich gewandelt; neue gesellschaftliche Einstellungen, Normen haben den Tod ‚ausgebürgert‘ (...). Wir haben eine hochprofessionelle Bürokratie des Sterbens entwickelt: Krankenhäuser, Altenheime, sogar Sterbekliniken, in denen heute die Totkranken und die siechen Alten zu sterben pflegen – so daß am Tod nichts mehr ‚natürlich‘ ist; vielfach bestimmen Ärzte und ihre Apparate den Zeitpunkt des Todes, den sie technisch zerlegt haben in Herztod, Hirntod und Zelltod. Den Rest besorgen Bestattungsunternehmen in einem gutgeschnürten Entsorgungspaket. So daß wir nicht mehr gezwungen sind, dem Tod ins Angesicht zu schauen.⁸⁹

Was hier in einer recht drastischen und trockenen Weise dargestellt wird, zeigt die Verbindung von ‚mehr Wissen‘ und ‚weniger wissen wollen‘: Dass der Mensch so viel mehr über diese Thematik weiß und so viel mehr

⁸⁷ Vgl. Glaser, Leopold: Wir verdrängen die eigene Endlichkeit und schaffen gleichzeitig nekrophile, selbstzerstörerische Strukturen. In: Blum, Mechthild / Nesseler, Thomas (Hrsg.): Tabu Tod. Freiburg im Breisgau: Rombach GmbH. 1997. S. 9

⁸⁸ Vgl. Glaser: 1997. S. 9

⁸⁹ Glaser: 1997. S. 9-10

Handlungsmöglichkeiten zur Verfügung hat, bedeutet nicht, dass er dieses Wissen auch immer in Anspruch nehmen möchte. Wir benutzen dieses Wissen eher auf ökonomische Weise: Wir schaffen ein Expertentum, eine dafür zuständige Gruppe, die uns nicht nur Entscheidungen, sondern auch ganze Handlungen abnehmen.

Damit wurde der Tod von der Öffentlichkeit ins Private verlagert, in ein Feld der Expertise und der Privatsphäre.

Wenn jemand stirbt, bleibt weder die Welt noch die Gesellschaft für diesen Verstorbenen stehen, die Trauer wurde abgeschafft, so Ariès, der Autor einer großen ‚Geschichte des Todes‘.⁹⁰

Am liebsten möchte man den Tod, das eigene und das fremde Dahinscheiden nicht bemerken, ein ‚Verschlafen‘ des Todes wäre den meisten Menschen das Liebste: Ein plötzlicher und schmerzfreier Tod, den man kaum bemerkt. Das stellt in seinem Wesen das absolute Gegenteil zum präferierten Todesvorgang der Antike dar: Damals war eben dieser schnelle, unmerkliche Tod das Schlimmste, was man sich für sich oder für Angehörige wünschte. Mit diesem Verschwinden des Todes aus der Öffentlichkeit wird auch eine Verweigerung des Nachdenkens geboren.⁹¹

Warum verdrängt man Nachdenken über den Tod, warum wird der Tod in Gedanken regelrecht ‚ausgeschaltet‘?

Die Anerkennung der eigenen Endlichkeit bedeutet solchem Denken die Infragestellung der Autonomie des neuzeitlichen Subjekts: für das Bewußtsein der Moderne eine tiefe Kränkung.⁹²

Damit wird klar, womit sich der Mensch konfrontiert fühlt: mit einer Unmenge an Unwissen in diesem so gut erforschten Feld, mit einer Ohnmacht gegenüber diesem Gegner und schlussendlich mit einem Verlust in diesem Kampf, obwohl man doch alles über den Gegner und das Spiel weiß. Man kommt nicht aus, man kann nicht davor fliehen, der Mensch steht vor einer Kränkung seiner selbst wie schon bei Kopernikus, Freud oder Darwin.

Der Tod als Tabuthema ist demnach nur ein Resultat der immer noch bestehenden (oder eher erst jetzt richtig bewusstwerdenden) Ohnmacht und

⁹⁰ Vgl. Glaser: 1997. S. 10

⁹¹ Vgl. Glaser: 1997. S. 11

⁹² Glaser: 1997. S. 12

Wissenslosigkeit. Der Mensch von heute kann unbesiegbare Gegner dieser Größe nicht dulden.

1.2.3.2 Wie entsteht ein Tabu?

Eine Gegenposition dazu – dennoch die Entwicklungen ebenso miteinbeziehend – stellt einen weiteren Gedanken dazu auf:

Ist da die Rede vom ‚Tabu Tod‘ nicht eine billige, zumindest aber ungenaue Rede? (...) Sicher, der Anblick von Toten ist aus dem öffentlichen Leben verschwunden. Sie werden nicht im offenen Sarg durch die Stadt getragen; die wenigsten sterben im Kreis der Familie. In unserer kapitalistischen Gesellschaft blicken wir mehr auf Leistung, Profit und Konsum als auf das, was sie stört, auf Krankheit, Alter und Tod. Das gesellschaftliche Verhalten zum Tod hat sich verändert, (...). Doch ist dies wirklich Zeichen menschlicher Verarmung und kulturellen Niedergangs?⁹³

Damit ist die Abschaffung des Todes aus dem alltäglichen Umfeld ein Zeichen menschlichen Veränderns geworden, weniger ein Zeichen menschlicher Ohnmacht. Was aber ist nun der Grund dafür, dass der Tod Auszug aus den Wohnungen und Häusern genommen hat? Wollen wir den Tod nicht mit ansehen, weil es uns Angst bereitet, fühlen wir uns in unserer Macht gekränkt oder haben wir uns einfach nur verändert und handhaben Dinge aufgrund der Entwicklungen und Fortschritte anders als noch vor 500 Jahren?

Für die Sichtweise des übermannenden Ohnmachtgefühls sprechen sicher die vielzähligen Religionen und esoterischen Zugänge:

Menschen wussten schon seit früher Zeit, dass sie irgendwann sterben werden. Doch das Wissen darum bedeutete nicht zugleich auch die Fähigkeit, mit diesem Wissen umzugehen. Viele schützten sich vor diesem Wissen, in dem sie Todesvorstellungen verneinen oder mit anderen Vorstellungen kombinieren, die den Tod weniger grausam oder auch sinnvoll erscheinen lassen. Der Mensch entwickelt religiöse und spirituelle Gedanken, im Tod aufzugehen und zu Gott zu schreiten, mit dem Tod das eigentliche Leben zu beginnen. Diese Vorstellungen wurden bald schon ausphantasiert und

⁹³ Pietzcker, Carl: Wahrhaftigkeit, Trost, Spiel und Vermeidung. Vom Umgang der Literatur mit Sterben und Tod. In: Blum, Mechthild / Nessler, Thomas (Hrsg.): Tabu Tod. Freiburg im Breisgau: Rombach GmbH. 1997. S. 103-104

regelrecht systematisiert. Phantasien entwickelten sich zu Richtungen des Glaubens, beispielsweise Wiedergeburt oder Unsterblichkeit.⁹⁴

Sie haben die Schrecken der Vergänglichkeit durch vielfältige Riten entschärft, (...). Oder aber sie haben Erfahrungen von Ohnmacht durch ständige Aktivität überspielt. Dies sind Mechanismen der Angstbewältigung; sie stehen in den Gruppen, die sich ihrer bedienen, mehr oder weniger unter dem Schutz von Tabus.⁹⁵

Demnach wird Tabubruch in einem bestimmten Milieu (nämlich in jenem, wo bestimmte Phantasien und Glaubensrichtungen praktiziert und fast dogmatisch angenommen werden) zugleich auch ein Angriff auf die vorherrschende angstfreie Kultur. Mit dem Brechen eines Tabus eröffnet man Angst, Empörung und riskiert soziale Ausstoßung. Damit wird deutlich, was ein Tabu gleichzeitig auch bedeuten kann: Ein Netz aus perfekt inszenierten und begründeten Phantasien, die durch Hinnahme und Unanzweifelbarkeit geschützt werden.⁹⁶

Die heutige Gesellschaft und ihr Umgang mit Tod und dem Thema des Sterbens reichen über Moralvorstellungen, Gesetzmäßigkeiten, Tabuisierung, Phantasieren, Angstbewältigung bis hin zur Bewältigung von Ohnmachtsgefühlen. Das Thema Tod ist in seinem Wesen nicht mehr homogen und einfach zu erläutern, mit ihm hängen zahlreiche psychologische, historische, philosophische und soziologische Phänomene zusammen. Für ein Tabu beispielsweise benötigt der Mensch nicht nur die Angst, über etwas nicht sprechen zu wollen, sondern die Absicherung eines bestimmten Glaubens, der ihm hilft, seine Angst zu beseitigen.

Gesetzmäßigkeiten und Moralbestimmungen variieren nach menschlichem Belieben nach und beschreiben damit interessante soziologische und psychologische Effekte.

Mit diesen vielfältigen Betrachtungen wurden die Entwicklungen von Tod und seinem Umgang durch die verschiedenen Zeiten und Wissenschaften deutlich. Es ist kein kongruentes Feld, das sich aufschlüsseln und einfach erläutern lässt. Eine historische Entwicklung trägt jedoch wesentlich zum

⁹⁴ Vgl. Pietzcker: 1997. S. 104

⁹⁵ Pietzcker: 1997. S. 104-105

⁹⁶ Vgl. Pietzcker: 1997. S. 105

heutigen Verständnis bei, ein Verständnis, das durch weitere komplexe Phänomene und Effekte gekennzeichnet ist.

Neben den historischen Entwicklungen und den heutigen Zuständen rund um das Thema Tod und Sterben ist eine Richtung besonders von diesem Thema betroffen und damit involviert: die Philosophie.

Mit zahlreichen Zugängen und Überlegungen zu Körper, Seele und Geist betrat die Philosophie schon sehr bald ein Feld, das in seiner Zusammensetzung alles andere als einfach ist. Erkenntnistheorien um die Unsterblichkeit der Seele, Versuche der Sinnklärung, wozu der Mensch überhaupt ein Leben erhält und damit dem Tod in irgendeiner Form gegenübersteht, und Bereiche wie Esoterik oder Sterbehilfe prägen das Feld der Philosophie und beschäftigen sich intensiv mit dem wohl kritischsten und umstrittensten Thema der Menschheit, dem Tod.

1.3 Philosophische Überlegungen

Philosophie als Geisteswissenschaft ist mit ihren Überlegungen seit früher Zeit nah am Thema des Todes und des Sterbens dran und beschäftigte sich schon zu Zeiten Platons mit der Frage nach der Beschaffenheit von Körper, Geist und Seele.

1.3.1 Die Unsterblichkeit der Seele

1.3.1.1 Aspekte aus dem Altertum – Platon

Philosophie befaßt sich mit dem für die Augen Dunklen und Unsichtbaren, nicht mit derjenigen Begrifflichkeit, die sich auf das Körperlich-Materielle bezieht(...), schwerfällig, wuchtig, erdgebunden, sichtbar. Wer nicht philosophiert (...) bleibt diesen Dingen verhaftet (...). Deshalb geben sich echte Philosophen (...) körperlich-

materiellen Begierden nicht hin, sondern kümmern sich um den Zustand ihrer Seele (...), ihre psychische Verfassung.⁹⁷

Der Philosoph als ein Denker, der sich absichtlich mit jenen Phänomenen auseinandersetzt, die nicht körperlich, nicht fassbar, vielleicht nicht einmal richtig erkennbar sind. Damit sind die Seele und die Psyche ein wesentlicher Bestandteil der frühen und auch heutigen philosophischen Betrachtungen.

Dass der Körper sterblich und damit vergänglich ist, war schon bald unumstritten, während man sich über Aussagen die Seele betreffend nicht ganz so einig war. Steht die Seele einem Sterben gegenüber oder ist sie darüber erhaben? Viele Stimmen, unter anderem im berühmtesten Dialog Platos, dem Phaidon, vertreten eine Unsterblichkeit der Seele.

In diesem Dialog befasst Platon sich aufgrund des Todes seines von ihm sehr geschätzten Lehrers Sokrates mit dem Thema Tod und damit auch mit Unsterblichkeit.⁹⁸

In zahlreichen Dialogen, insbesondere im Dialog Phaidon, finden wir ausführliche Stellungnahmen zum Tod des Menschen und zur Unsterblichkeit der Seele. Der platonische Sokrates versucht durch mythische Erzählungen und philosophische Argumentationen seinen Gesprächspartnern glaubhaft zu machen, dass die Seele unsterblich ist und die Trennung vom Körper überlebt. Nach Platon ist das Sterben ein sich Trennen von Seele und Körper und der Tod folglich nichts anderes als das Getrenntsein beider voneinander.⁹⁹

In dieser Betrachtungsweise zeichnet sich der Tod durch ein Fehlen der Seele, bzw. des Körpers aus. Die beiden Substanzen sind voneinander getrennt, wodurch man merkt, dass der Mensch tot ist.

Die Seele ist bei Platon ein Lebensprinzip, eigentlich sogar selbst lebendig. Wenn ein Lebewesen stirbt, weicht die Seele aus dem Körper, macht ihn dabei leblos. Während sich der Körper in seiner Beschaffenheit mit der Zeit auflöst und vergeht, bleibt die Seele eben wegen ihrer Unkörperlichkeit bestehen. Ihre Einfachheit (ihre Unkörperlichkeit) kann nicht zerfallen und damit auch nicht vergehen.¹⁰⁰

⁹⁷ Gardeya, Peter: Platons Phaidon. Interpretation und Bibliographie. Würzburg: Königshausen und Neumann. 1996. S. 15

⁹⁸ Vgl. Rorarius, Winfried: Seele Tod Unsterblichkeit. Gütersloh: Gütersloher Verlagshaus Gerd Mohn. 1979. S. 124

⁹⁹ Bossart, Yves / Westermann, Hartmut: Erkenne dich selbst. Der Mensch bei Platon. In: Jansen, Ludger / Jedan, Christoph (Hrsg.): Philosophische Anthropologie in der Antike. Frankfurt: Ontos Verlag. 2010. S.150

¹⁰⁰ Vgl. Bossart / Westermann: 2010. S. 150

Das Hauptargument Platons ist somit auf der Unkörperlichkeit der Seele aufgebaut: Sie hat keine greifbare Substanz aufzuweisen, also auch keinen Tod zu befürchten.

Ein zweites Argument für die Unsterblichkeit der Seele stammt von Überlegungen des Vorsokratikers Empedokles. Dieser postulierte, dass das Wahrnehmende und das Wahrgenommene immer gleichartig zueinander stehen und damit zueinander passen würden. Dieser Wahrnehmungstheorie folgend, überträgt Platon den Gedanken auf seine Erkenntnistheorie: Die erkennende Seele sei deshalb unsterblich, weil sie sich mit den Ideen befasst und diese erkennt. Die Ideen sind nach Platon ‚einfach, unveränderlich und ewig‘, wodurch der Schlussfolgerung nach auch die Seele diese Eigenschaften besitzen muss.¹⁰¹

1.3.1.2 Denker der Neuzeit – I. Kant

Zweitausend Jahre später war das Problem der Unsterblichkeit immer noch brisant und interessant. Immanuel Kant befasste sich mit ihr im Zusammenhang mit seiner ‚Kritik der reinen Vernunft‘: Es gebe nur drei wesentliche Ideen im Bereich der Metaphysik und damit im Leben eines Menschen: Gott, Freiheit und Unsterblichkeit. Freiheit sei mit Gott verbunden und führt damit mit einer Notwendigkeit auf das dritte Element, die Unsterblichkeit.¹⁰²

Kant stellte enorme Bemühungen an, sich das Feld der Unsterblichkeit zugänglich zu machen. Mit der Klärung der für diese Thematik wesentlichen Frage „Was darf ich hoffen?“ musste er auch zwei weitere Fragen, nämlich „Was kann ich wissen?“ und „Was soll ich tun?“ beantworten. Diese drei Grundfragen sind gerade für das Feld der Unsterblichkeit von großer Bedeutung.¹⁰³

Die Vernunft, in ihrer spekulativen Art, kann zu Gott, Freiheit und Unsterblichkeit keine konkrete Stellungnahme abgeben. Sie kann die

¹⁰¹ Vgl. a. a. O.

¹⁰² Vgl. Rorarius, Winfried: Seele Tod Unsterblichkeit. Gütersloh: Gütersloher Verlagshaus Gerd Mohn. 1979. S. 130

¹⁰³ Vgl. Rorarius: 1979. S. 130-131

unsterbliche Seele, den freien Willen und Gott weder beweisen, noch verneinen.¹⁰⁴ Dennoch lässt Kant diese Thematik für sich nicht ungeklärt stehen:

Gleichwohl haben für Kant die unsterbliche Seele und Gott keine theoretische, sondern eine praktische Existenz. Ihr Dasein wird nicht durch eine mögliche Anschauung, sondern durch die Wirklichkeit des Sittengesetzes bewiesen. Weil der Mensch unter dem Sittengesetz steht, ist er durch die Vernunft genötigt, an die Unsterblichkeit der Seele und das Dasein Gottes zu glauben. Es wäre deshalb falsch, die Postulate im Sinne eines Pragmatismus für nützliche Fiktionen zu halten. Für Kant sind Unsterblichkeit und Gott wirkliche Gegenstände, allerdings nicht der empirischen, sondern der moralischen Welt.¹⁰⁵

Damit sind wir bei Kant in einem moralischen Feld, einem Feld der Ethik. Der Mensch handelt nicht mehr moralisch, weil er sich einer Reaktion im Jenseits, sei es Belohnung oder Bestrafung, sicher ist, sondern weil er Achtung vor dem Sittengesetz hat. Die Moral führt aber bei Kant dennoch wieder zur Religion. Wohlbemerkt ist Religion aber nicht die Grundlage, sondern die Folge von Moral.¹⁰⁶

Der Mensch denkt vernünftig und bedient sich seines Verstandes selbstständig. Damit möchte er dem Sittengesetz gehorchen und steht unter einem bestimmten Moralkodex.

Dieser wiederum bringt den Menschen direkt zur Religion, indem der Sinn des autonomen Handelns den allgemeinen Sinn als das höchste Gut betrachtet und damit im Zeichen Gottes und der Unsterblichkeit der Seele steht.¹⁰⁷

Im Unterschied zu vielen ‚aufgeklärten‘ Zeitgenossen hält Kant nicht nur am Dasein Gottes, sondern auch an der ‚tröstenden Hoffnung‘ auf die Unzerstörbarkeit der Person fest.¹⁰⁸

Bei Kant stehen damit mehrere Aspekte in Verbindung zueinander: Religiosität und der Glaube an eine Unsterblichkeit der Seele und damit auch des Menschen, ein bestehender Moralkodex und die Vernunft, die die Moral zum einen erschafft und zum anderen auch erhält.

Der Mensch wird nur durch seine Vernunft unsterblich. Denn durch das vernünftige Denken findet er seinen Weg zur Moral und damit zu Gott. Kant

¹⁰⁴ Vgl. Höffe, Otfried: Immanuel Kant. München: C.H. Beck Verlag. 7., überarbeitete Auflage. 2007. S. 139

¹⁰⁵ Höffe: 2007. S. 256

¹⁰⁶ Vgl. Höffe: 2007. S. 255

¹⁰⁷ Vgl. a. a. O.

¹⁰⁸ Höffe: 2007. S. 255

postuliert hier eine sehr selten vertretene Position: vernünftiges, vom reinen Verstand geleitetes Denken in Verbindung mit Religiosität und Glaube.

Bei allem dürfen wir aber eines nicht übersehen, worauf Kant ständig und mit aller Entschiedenheit aufmerksam macht, daß den Ideen von Gott, Freiheit und Unsterblichkeit wohl Realität zukommt, aber immer nur in Beziehung auf die Ausübung des moralischen Gesetzes, keineswegs aber in spekulativer Hinsicht (...).¹⁰⁹

Damit sind Gott, der freie Wille und die Unsterblichkeit der Seele keine absolut bewiesenen Tatsachen, sondern nur Realität, solange man es durch die Brille des moralischen Handelns betrachtet.

Der Gedanke der Unsterblichkeit der Seele jedes einzelnen Menschen widerspricht aber einem anderen Prinzip:

Denn Unsterblichkeit hat es ja mit dem Interesse am Fortbestand der individuellen Person zu tun. Dieses Interesse aber widerstreitet der religiösen Grundintention, 'so viel als möglich eins (zu) werden' mit dem Universum und sich in ihm aufzulösen.¹¹⁰

1.3.1.3 Neuere Gedanken zur Unsterblichkeit – S. Freud

Sigmund Freud arbeitete nicht nur im Feld der Psychologie und Menschenlehre, sondern auch wesentlich im Bereich der Bewusstseinsforschung, der Psychoanalyse und der Philosophie.

Mit seinen Konzepten vom menschlichen Bewusstsein und seinen Vorgängen kam Freud nach langem Bestehen eines rein dualistischen Modells (Ich- und Sexualtrieb) zu der Auffassung, dass es ein Zusammenspiel aus Lebens- und Todestrieben sein muss, welches den Menschen prägt.¹¹¹

Der Lebenstrieb ist nach Freud jener Trieb, den er als ‚Eros‘ bezeichnet und dessen Grundaufgabe es ist, die lebende Substanz zu erhalten und größere Einheiten daraus zusammenzuschließen. Dieser Trieb inkludiert damit auch den Sexualtrieb. Der Todestrieb steht diesem entgegen und wirkt darin, die vom Lebenstrieb zusammengehaltenen Einheiten zu zerstören. Dem Todestrieb eigen sind Destruktionstriebe wie der Aggressionstrieb. Der

¹⁰⁹ Rorarius: 1979. S. 139

¹¹⁰ Thielicke, Helmut: Glauben und Denken in der Neuzeit. Tübingen: J. C. B. Mohr (Paul Siebeck) Verlag. 2. Auflage durchgesehen und erweitert. 1988. S. 303

¹¹¹ Vgl. Rorarius: 1979. S. 155-156

Todestrieb spielt nach Freud eine sehr wichtige Rolle im menschlichen Leben.¹¹²

Der Todestrieb wie auch der Lebenstrieb sind psychologisch erschlossene, dabei überindividuelle Mächte, die in besonderen, allgemein-kulturellen, wie auch individuellen Wirkungen ihren Niederschlag finden. Danach könnte man Freuds theoretischen Standpunkt als Triebpsychologismus deklarieren, der damit zu einer Entwertung des Bewußtseins bzw. der autonomen Subjektivität führt.¹¹³

Der einzige Daseinszweck des Menschen ist hier das Glücksstreben, nur erreicht durch Triebbefriedigung. Die Existenz der beiden Triebe ist unveränderlich und unabdingbar, denn andernfalls wäre der Daseinszweck des Menschen nicht vorhanden. Mit diesem Existieren des Todestriebs ist auch der Tod des Menschen als ‚unabänderliches und natürliches‘ Schicksal zu deuten, eben weil der Mensch dem Todestrieb ausgeliefert ist.¹¹⁴

Damit ist der Tod ein unvermeidlicher Bestandteil des Lebens, wobei diese Verbindung über den Daseinszweck und die Triebbefriedigung läuft.

Obwohl Freud der Naturwissenschaft stark verschrieben war, befasste er sich eingehend mit den Problem der Unsterblichkeit, einem der Wissenschaft schwer zugänglichen Feld.¹¹⁵

Freud selbst dürfte mit Rücksicht auf seine dezidiert naturwissenschaftliche Einstellung bei der Überwindung des Todes durch das Leben, (...), keinesfalls an ein persönliches Überleben gedacht haben, so wenig wie er bei der Betrachtung des Todes den persönlichen Aspekt genügend zu würdigen wusste.¹¹⁶

Freud war bald schon ein heimlicher Gegner der Philosophie und verschrieb sich eher einer Aufklärung im Sinne Kants: Freud sprach von einer Aufklärung gegen die Mythen vom Sündenfall, von Gott, von einer Unterscheidung zwischen dem Guten und dem Bösen sowie von der Unsterblichkeit und wählte dabei diese Beispiele nicht zufällig. Diese sind alle metaphysische Ideen und damit Kerngebiet der Philosophie.¹¹⁷

Sich auf den Tod einzurichten heißt für Freud, ihm seinen gebührenden Platz einzuräumen, ihn als das zu sehen und akzeptieren zu lernen, was er ist, nämlich das Ende des Lebens. Diese Haltung verlangt das Aufgeben sämtlicher Ideologien, die die Aufhebung des Lebens verleugnen, also alle Vorstellungen eines jeglichen Lebens nach dem Tode wie auch den Glauben an die Unsterblichkeit der Seele.

¹¹² Vgl. Rorarius: 1979 S. 156

¹¹³ Rorarius: 1979 S. 159

¹¹⁴ Vgl. Rorarius: 1979. S. 159

¹¹⁵ Vgl. Rorarius: 1979. S. 160

¹¹⁶ Rorarius: 1979. S. 160

¹¹⁷ Vgl. Vetter, Helmuth: Das kulturelle und gesellschaftliche Umfeld Freuds. In: Wimmer, Manfred (Hrsg.): Freud – Piaget – Lorenz. Von den biologischen Grundlagen des Denkens und Fühlens. Wien: Universitätsverlag WUV. 1998. S. 30-31

Denn diese Vorstellungen sind für Freud nichts anderes als die Verleugnung des Todes selbst.¹¹⁸

Egal wann und egal wer sich mit der Frage der Unsterblichkeit der Seele beschäftigte, es kam auch immer die Frage nach der Beschaffenheit der Seele auf. Auch in der modernen Neuzeit gab es hierüber Spekulationen und Überlegungen. Man nahm an, dass die Seele besondere Kräfte besitze, die man schon zu Lebzeiten und aber auch nach dem Tod kultivieren müsse, um ihre Wirksamkeit zu erhalten. Dieses theoretische Wissen war der Anfang zu zahlreichen Praktiken, die sich damit beschäftigten, wie man diese Kräfte der Seele aktivieren könnte. In den 1780er Jahren entwickelte sich ein ganzes Repertoire an spirituellen Praktiken. Dazu zählten unter anderem psychophysikalische Versuche und magische Praktiken wie Geisterbeschwörungen. Die aufgeklärte Bevölkerung Europas stand diesen Entwicklungen durchaus offen und interessiert gegenüber, mal mehr und mal weniger kritisch.¹¹⁹

Aus den Überlegungen zu Seele und Unsterblichkeit haben sich also auch spirituelle Richtungen und die Frage nach dem Sinn entwickelt.

1.3.2 Tod und Sinnklärung

Wenn man sich mit dem Leben und dem Tod als Thema beschäftigt, kommt man nicht umhin, in das Feld der Sinnfrage zu treten. Warum leben wir überhaupt und welchen Sinn hat ein Leben und vielmehr auch der Tod? Warum werden wir geboren? Nur um eines Tages wieder zu sterben? Oder weil uns ein paar Jahre als lebendiger Mensch geschenkt wurden? Von wem?

¹¹⁸ Baumann, Heinz: Individualität und Tod. Psychologische und anthropologische Aspekte der Todeserfahrung. Würzburg: Königshausen und Neumann GmbH. 1995. S. 183

¹¹⁹ Vgl. Conrad, Anne: Wir verplauderten die Zeit recht angenehm, sprachen von Geistersehen, Ahnungen und dergleichen. Religion als Thema aufklärerischer Geselligkeit. In: Weckel, Ulrike / Opitz, Claudia / Hochstrasser, Olivia / Tolkemitt Brigitte (Hrsg.): Ordnung, Politik und Geselligkeit der Geschlechter im 18. Jahrhundert. Göttingen: Wallstein Verlag. 1998. S. 222-223

Die klassischen philosophischen Überlegungen zum Sinn des Lebens sprechen und sprachen stets vom Sinn als ‚Zweck‘ bzw. als ‚Ende‘ allen Seins. Heute mag uns dies ein wenig fremd erscheinen, geht es doch auf Aristoteles und Platon zurück und steht im Sinne ihrer Lehren vom ‚höchsten Gut‘ des Lebens. ‚Ende‘ und ‚Zweck‘ meinen beide das, worauf alle Dinge hinauslaufen: Der Mensch strebt danach, er kann sich diesem Streben nicht entgegensetzen. Diese Sichtweise ist uns heute nicht mehr geläufig, denn man glaubt heutzutage nicht mehr daran, dass es in der Natur Zwecke gibt, die nur um ihrer selbst willen bestehen und vom Menschen erfahren werden müssen. Heute leben wir nach dem Sinngedanken, dieser hat den Zweckbegriff einigermaßen ersetzt. Der Sinn wird von uns gesetzt oder für uns gesetzt und für uns gilt, wir müssen ihn dann ‚nur‘ noch verstehen.¹²⁰

Es wird die unermessliche Weite an Fragen und Theorien bewusst, mit welchen man bei der Sinnfrage zu kämpfen hat.

Wenn man die richtigen Antworten finden möchte, muss man sich auch über die Fragen dazu klar sein.

‚Was ist der Sinn des Lebens?‘ könnte ‚Warum sind wir hier?‘ bedeuten. Diese Frage ist jedoch nicht eindeutig und lädt zu zwei sehr unterschiedlichen Antworten ein. Die eine erklärt die Gründe unseres Daseins; sie bezieht sich auf die Vergangenheit und die Ursprünge. Die andere befaßt sich mit dem Zweck unserer Existenz; sie bezieht sich auf die Zukunft und unsere Ziele, wie schon Aristoteles differenzierte.¹²¹

1.3.2.1 Kreationismus und Naturalismus

Wir müssen also zum einen nach dem Ursprung unseres Lebens fragen und zum anderen nach dem Zweck unseres Lebens.¹²²

Der Ursprung eines menschlichen Lebens ist im Grunde nicht sehr mysteriös. Es gibt dazu zwei größere Theorien, die zwar jede für sich nicht alle Details geklärt und ausformuliert haben, jedoch in einer ausreichenden Formulierung und Entwicklung gut erklären, wie der Ursprung unseres Lebens aussehen

¹²⁰ Vgl. Grondin, Jean: Vom Sinn des Lebens. Göttingen: Vandenhoeck & Ruprecht GmbH & Co. KG. 2006. S. 18-19

¹²¹ Baggini, Julian: Der Sinn des Lebens. Philosophie im Alltag. (Originaltitel: What's It All About? Philosophy and the Meaning of Life.) Aus dem Englischen von Sonja Hauser. München: Piper Verlag GmbH. 2005. S. 12

¹²² Vgl. Baggini: 2005. S. 12

könnte. Diese beiden Theorien konkurrieren miteinander und sind unter den Begriffen ‚Kreationismus‘ und ‚Naturalismus‘ bekannt.

Bei kreationistischen Theorien geht man davon aus, dass der Ursprung menschlichen Lebens auf ein geistiges und übernatürliches Wesen zurückgeht, welches den Menschen aus einer übernatürlichen Sphäre geschaffen hat. Naturalistische Theorien hingegen postulieren einen natürlichen, ziellosen Prozess des Lebens, aus welchem sich das menschliche Leben entwickelt habe.¹²³

Diese Geschichte (Anm. d. Verf.: die Geschichte des Naturalismus) beginnt mit dem Urknall vor fünfzehn Milliarden Jahren, geht mit der Entstehung unserer Sonne zehn Milliarden Jahre später weiter und endet vorerst mit der relativ kurze Zeit zurückliegenden Entwicklung primitiver einzelliger Lebensformen und dem Auftauchen des homo sapiens vor gerade mal 600 000 Jahren. Befragt, wie Gott in dieses Bild passe, berufen sich Wissenschaftler für gewöhnlich auf die Worte des französischen Forschers Laplace, der auf eine ähnliche Frage Napoleons die Antwort gab: ‚Eine solche Hypothese brauche ich nicht.‘¹²⁴

Auch wenn die Ansicht des Naturalismus Belege liefert, die aus einer ganzen Bandbreite an Wissenschaften entstammen und ihre Ergebnisse und Beweise im Großen und Ganzen überwältigend erscheinen, so ist doch dagegen einzuwenden, dass der nüchterne Beigeschmack, den diese Theorie mit sich bringt, nie ganz zu vermeiden ist: Wenn diese naturalistische Entwicklung des Lebens die wahre ist, dann wäre das Leben ein unbedeutender Zufall der Natur.¹²⁵

Bertrand Russell beschreibt den Menschen als Teil des Ganzen in folgenden Worten und zeigt damit nicht nur die Sinnhaftigkeit der naturalistischen These, vielmehr auch die Ernüchterung, die daraus für den Menschen entsteht:

In der sichtbaren Welt ist die Milchstraße ein winziger Teil; innerhalb dieses Teils ist das Sonnensystem ein unendlich kleiner Fleck, und in diesem Fleck ist unser Planet ein mikroskopischer Punkt. Auf diesem Punkt kriechen winzige Klümpchen unreinen Kohlenstoffs und Wassers von komplizierter Struktur mit ein wenig ungewöhnlichen physischen und chemischen Eigenschaften ein paar Jahre lang herum, bis sie sich irgendwann wieder in die Elemente auflösen, aus denen sie bestehen.¹²⁶

Eigenartig nur, dass diese winzigen Klümpchen mit ihren physischen und psychischen Eigenschaften in der Lage sind, das ganze System um sie herum zu erforschen und zu beleuchten...

¹²³ Vgl. Bagгинi: 2005. S. 13

¹²⁴ Bagгинi: 2005. S. 13-14

¹²⁵ Vgl. Bagгинi: 2005. S. 14

¹²⁶ Bagгинi: 2005. S. 15

1.3.2.2 Zweck vs. Sinn

Der Sinn des Lebens ist auch eine Frage der Betrachtungen des Menschen an sich selbst. Wie sehen wir uns und den Zweck unseres Daseins?

Jean Paul Satre brachte an dieser Stelle das Beispiel mit dem Brieföffner: Ein Brieföffner hat ein definiertes und ausschließlich festgelegtes Wesen, einen Zweck; er soll die Funktion, Briefe zu öffnen, erfüllen. Ein scharfer Feuerstein würde diese Funktion auch erfüllen, ohne dass er dieses Wesen, diesen ausschließlichen Zweck erfüllt. Satre argumentiert nun, dass der Mensch sich selbst als Brieföffner betrachtet, weil er denkt, dass Gott ihn zu einem bestimmten Zweck erschaffen habe. Nach diesem Zweck sucht er schließlich sein ganzes Leben lang. Wenn nun die Annahme der Naturalisten stimmt, und es keinen Gott gibt, dann werden wir Menschen zu Feuersteinen. Wir haben keinen höher bestimmten Zweck, wir SIND einfach nur mehr. Stößt man an diesen Punkt, müsste man entweder annehmen, dass das Leben sinnlos ist oder wir bezweifeln unsere eigene Erwartung, wie ein Brieföffner sein zu müssen.¹²⁷

Vielleicht sollte man aber auch beides in Erwägung ziehen:

Das Leben kann man erst dann – und natürlich mit vollkommenem Recht – als sinnlos erfahren, wenn man eine Sinnerwartung hegt. Von einem sinnlosen Leben lässt sich nur reden, wenn man von einem sinnvollen ausgeht.¹²⁸

Demnach wäre es am besten, keinen uns gegebenen Sinn im Leben anzunehmen, keinen zu erwarten, um auch nicht an der schwierigen Frage zu scheitern.

Doch dieser Schluss, dass uns Sinn und Zweck des Lebens nicht per se innewohnen, beziehungsweise nicht in einem großen Geheimnis vorgeschrieben wurden, wobei unsere Aufgabe die Entschlüsselung wäre – all diese Gedanken, dieser Schluss würde bedeuten, dass wir uns selbst einen Sinn schaffen müssten, wir müssten uns der Verantwortung stellen und uns und unserem Leben selbst einen Sinn zuschreiben. An diesem Punkt zögern die meisten Menschen. Das ist eine hohle Antwort, das ist geradezu

¹²⁷ Vgl. Baggini: 2005. S. 17

¹²⁸ Grondin: 2006. S. 17

zu leer, um damit etwas anfangen zu können. Also ziehen wir es vor, das Schicksal für unseren Sinn verantwortlich zu machen und nehmen dankend die Position des Ratenden ein.¹²⁹

1.3.2.3 Die Traurigkeit eines festgelegten Sinns

Laut Satre ist die Ansicht, dass jeder Mensch seinen Sinn selbst schaffen sollte, nicht nur diejenige mit der vernünftigeren Herleitung, sondern auch die für den Menschen befriedigendere:

Ein im Voraus festgelegter Sinn könnte das Leben sogar weniger bedeutungsvoll machen. Stellen wir uns zum Beispiel einen modernen Frankenstein vor, der einen Menschen zu dem einzigen Zweck schafft, sein Haus zu putzen. Ein solches Leben besäße doch sicher weniger Würde und Sinn als das eines Menschen, der in ein naturalistisches Universum hineingeboren wurde. Für ein solches Geschöpf wäre es besser, seinen Sinn selbst bestimmen zu können, als einfach nur die Wünsche seines Schöpfers zu erfüllen.¹³⁰

Satre hielt darum seine Idee vom Existentialismus für optimistisch. Denn der Mensch bekommt bei dieser Ansicht ein höheres Maß an Macht für sich selbst: Er kann seinen Sinn selbst bestimmen und damit kann er sich auch (wenn auch nur rein theoretisch) ein sinnvolleres Leben erschaffen.¹³¹

1.3.2.4 Sinnsuche und Esoterik

Dennoch ist die Sinnsuche im alltäglichen Leben vorhanden und wird in allen Kulturen praktiziert. Menschen nehmen einen vorgegebenen Sinn an, einen uns zugeteilten Sinn, der allerdings verschlüsselt ist und von uns in aufwendigen Erkenntnisprozessen entziffert werden muss.

Die größte Hoffnung in der Sinnsuche ist wohl die Hoffnung selbst: Der Mensch sucht nach dem Sinn des Lebens, um hoffen zu dürfen, um an etwas glauben zu können, um Antworten zu erhalten.

Antworten auf die Fragen „Warum bin ich hier?“ „Wer hat mich erschaffen und welchen Zweck soll ich erfüllen?“.

¹²⁹ Vgl. Baggini: 2005. S. 18

¹³⁰ Baggini: 2005. S. 19

¹³¹ Vgl. Baggini: 2005. S. 19

Biologen und Naturwissenschaftler würden diese Frage mit dem sehr einfachen und nicht unwesentlichen Aspekt der Fortpflanzung beantworten. Der Mensch ist auf Erden, um seine Rasse zu erhalten und sich fortzupflanzen. Doch ist das alles? Ist ein Leben, in dem man sich fortpflanzt in seinen wichtigsten Elementen erfüllt? Wie sehen das kinderlose Menschen? Es mag angezweifelt sein, dass ihr Leben den Sinn verfehlt habe. Ist die Sinnsuche nicht viel komplexer und zielt vielleicht auch auf Bereiche ab, die sich nicht nur mit dem bloßen Zufriedensein des Menschen beschäftigen, sondern in den Bereich der Selbstverwirklichung übergehen?

Indem man nun die eigentlichen Lebensaufgaben erkennt und zu bewältigen versucht, kann man möglicherweise sein Selbst realisieren. Leben ist demnach stets sozial-kulturelle Leistung, und das beginnt bereits bald nach der Geburt. Schon in den ersten sechs Jahren muss sich das Kind mit zahllosen Fragen und Schwierigkeiten beschäftigen, die es in seinem Werdegang vorfindet.¹³²

Der Mensch ist damit mit der Sinnsuche in jener Weise sein Leben lang konfrontiert, als dass er durch Selbstverwirklichung zu einem von ihm gefundenen (oder erfundenen?) Sinngedanken findet. Diese Selbstverwirklichung beginnt schon in früher Kindheit und zieht sich durch alle sozialen und individuellen Bereiche des Lebens durch.

Vor allem der sozial-interaktive Bereich im menschlichen Leben ist ein wesentlicher Faktor für die Selbstverwirklichung und Sinnfindung.

Beispielsweise tragen Verehrung und Bewunderung ausschlaggebend dazu bei, sich selbst zu verwirklichen und kennen zu lernen, weiterhin seinem eigenen Leben einen Sinn zuschreiben und dem Wissen um Vergänglichkeit und Tod besser entgegentreten zu können.¹³³

Verehrung und Bewunderung sind zwei wichtige Seelenhaltungen, wenn man eine geistige Entwicklung erreichen möchte. Das Hochschätzen von Vorbildern oder auch Feinden kann im Leben und Schaffen eines Menschen große Entwicklungen bedeuten. Das Verehren ist die Grundlage für Imitation des Begehrten. Der Mensch kann sich auf diese Art und Weise selbst weiterentwickeln und selbst verwirklichen, auch wenn der Impuls von außen genommen wurde. Soziales Verhalten ist und bleibt ein wesentlicher Bereich des menschlichen Lebens und der Sinnsuche.

¹³² Rattner, Josef / Danzer, Gerhard: Selbstverwirklichung. Seelische Hygiene und Sinnsuche im Dasein. Würzburg: Königshausen und Neumann Verlag. 2006. S. 19

¹³³ Vgl. Rattner / Danzer: 2006. S. 27

Man denke an dieser Stelle nur an das Phänomen der Liebe: Wie viele Menschen geben an, ihren individuellen Sinn in der Liebe eines anderen Menschen gefunden zu haben? Die Liebe als Sinnspender ist nicht selten, die Vergänglichkeit einer Liebe hat demnach leider auch oft den Verlust des persönlichen Sinns zur Folge.

Die scheinbar offensichtlichste Möglichkeit, die Sinnsuche aktiv zu gestalten, ist, sich direkt und offensiv mit dem eigenen Leben, dem eigenen Streben, den eigenen Ängsten und Wünschen auseinander zu setzen. Für dieses Vorhaben sind wenig wissenschaftliche und objektive Leitfäden nützlich, es gilt, sich in einem anderen Feld zu bewegen und seine Sphären scheinbar erweitern zu müssen, möchte man zu einer Erkenntnis über sich selbst gelangen. Viele Menschen wählen an genau diesem Punkt im Leben den Weg in esoterische Praktiken. Die Verbindung zur Esoterik ist nicht unverbunden mit Tod und Sterben, sogar mit Religion.

Esoterik bedeutet ‚Urwissen‘ und ist die ‚Lehre vom Verborgenen‘, sozusagen der innere Kreis, um welchen sich der äußere Kreis, die Exoterik, rankt. In ihren Ursprüngen waren alle Religionen nichts anderes als esoterisches Wissen, das nur die Priester und auserwählte Eingeweihte hatten, welches sie in exoterischer Form in Bildern und Gleichnissen der Bevölkerung weitergaben.¹³⁴

Der Mensch sucht auch in der Religion nach Antworten, die er alleine nicht zu finden vermag. Das Feld der Esoterik ist im Grunde genommen unvermeidlich verbunden mit der Frage nach dem Grund allen Daseins und mit dem besseren Verständnis des Todes.

¹³⁴ Vgl. Schwarz, Rolf: Die Suche nach dem Sinn. Eine Reise durch das esoterische Weltbild. Norderstedt: Books on Demand GmbH. 2008. S. 13

1.3.3 Tod und Ethik: Sterbehilfe

Tod und Sterben ist als Thema und auch als Praxis in keinem anderen philosophischen Feld so stark vertreten wie in der Ethik, genauer gesagt, im Bereich der Sterbehilfe.

Aktive Sterbehilfe bedeutet die intendierte und schmerzlose Tötung eines kranken Menschen durch eine/n Ärztin/Arzt. Ziel hierbei ist die Erlösung des/der PatientIn von unerträglichen Schmerzen, die nicht anders gelindert werden können. Das ist das wichtigste Motiv zur Unterscheidung von anderen Tötungshandlungen. Außerdem unterscheidet man bei aktiver Sterbehilfe zwischen der Tötung auf Verlangen (der/die PatientIn äußert den ausdrücklichen Wunsch auf die Tötung) und nicht-freiwillige aktive Sterbehilfe (Patientinnen ohne Mündigkeit und Entscheidungsfähigkeit werden getötet, beispielsweise Neugeborene oder PatientInnen im Koma). Passiert eine Tötung gegen den Willen des/der Patienten/Patientin, handelt es sich nicht um Sterbehilfe, sondern um Mord oder Totschlag.¹³⁵

Zur Unterscheidung von anderen Formen der Sterbehilfe dienen die Begriffe „passive Sterbehilfe“ und „indirekte Sterbehilfe“. Passive Sterbehilfe benennt jene Form der Tötung, die auf der Unterlassung oder den Verzicht von zum Überleben notwendigen Behandlungen bei sterbenden PatientInnen oder das Beenden von ärztlichen Maßnahmen, die den Prozess des Sterbens hinauszögern würden. Die indirekte Sterbehilfe bezeichnet die Inkaufnahme eines früheren Todeszeitpunktes als unbeabsichtigte Nebenwirkung einer wirksamen palliativ-medizinischen Maßnahme. Die höchste Priorität liegt hier auf der Schmerzlinderung des/der Patienten/Patientin.¹³⁶

¹³⁵ Vgl. Hick, Christian (Hrsg.): Klinische Ethik. Mitwirkende: M. Gommel, A. Ziegler, P.W. Gaidzik. Deutschland: Springer DE Verlag. o.J. S. 78-79

¹³⁶ Vgl. Dettmeyer, Reinhard B.: Medizin & Recht. Rechtliche Sicherheit für den Arzt. Grundlagen, Fallbeispiele und Lösungen, Medizinrechtliche Antworten. Heidelberg: Springer Medizin Verlag. 2. Auflage. 2006. S. 87

1.3.3.1 Rechtliches und Debatten

Die aktive Sterbehilfe ist die aus ethischer Sicht am leidenschaftlichsten diskutierte medizinische Entscheidung am Lebensende. Das liegt vor allem daran, dass hier grundsätzliche Wertentscheidungen über die Verfügbarkeit menschlichen Lebens, die Rolle des Arztes und die Aufgaben der Medizin gefordert werden. (...) Aus rechtlicher Sicht könnte die Situation in Deutschland nicht klarer sein. Aktive Sterbehilfe ist als Tötung auf Verlangen nach §216 StGB verboten.¹³⁷

In Österreich ist aktive Sterbehilfe ebenfalls strafbar, während indirekte Sterbehilfe straffrei ist. Die passive Sterbehilfe ist insofern straffrei, als dass sie gemäß aktuellem Willen des/der Patienten/Patientin oder mittels gültiger Patientenverfügung erlaubt ist.¹³⁸

Es gibt zahlreiche und vor allem vielfältige Argumente in den ethischen Debatten um Sterbehilfe. Die Argumente der Befürworter beziehen sich hauptsächlich auf die Selbstbestimmung der PatientInnen, welche – wie bei allen anderen medizinischen Maßnahmen – berücksichtigt werden muss. Außerdem sei es des/der Arztes/Ärztin größte Pflicht, das Leiden eines/einer Patienten/Patientin umgehend zu mildern. Ein weiteres Argument wäre der kaum ausmachbare moralische Unterschied zwischen aktiver und passiver Sterbehilfe (welche per Gesetz straffrei ist). Die Argumente der Gegner berufen sich darauf, dass das Leben eines Menschen in jedem Fall erhalten werden müsse, sowie auf das gesellschaftliche Ausmaß einer Zulassung der aktiven Sterbehilfe, welches ungeahnte Dimensionen annehmen würde.¹³⁹ Weitere Argumente und Debatten seien an dieser Stelle nicht aufzulisten.

Tod und Sterben im Bereich der Ethik ist nicht mehr nur eine Frage der Gesellschaft, viel mehr noch eine Frage der Selbstbestimmung und Autonomie. Wenn der Tod am Ende *meines* Lebens steht, dann ist dieser auch als Teil *meines* Lebens zu betrachten. Töten und Sterbehilfe sind unbedingt voneinander zu unterscheiden, nicht nur per Gesetz, sondern auch in ihrer Betrachtungsweise.

¹³⁷ Hick: o.J. S. 79

¹³⁸ Vgl. Dettmeyer: 2006. S. 88

¹³⁹ Vgl. Hick: o.J. S. 79-80

Die philosophischen Betrachtungen zu diesem Thema sind seit Jahrzehnten mit Sterbehilfe beschäftigt. Die Dringlichkeit einer Regelung in diesem Bereich sieht nicht nur das Gesetz vor, sondern auch die moralische Vertretbarkeit der unvermeidbaren Handlungen im Berufsfeld der Mediziner.

1.4 Soziologische Überlegungen

1.4.1 Thanatosoziologie

Individuum und Kollektiv bzw. Gesellschaft sind durch den Tod miteinander verschränkt. Das Individuum wird durch das Bewußtsein seiner Endlichkeit, der ablaufenden Lebenszeit, zur Leistung motiviert. Da das Kollektiv bzw. die Gesellschaft das Individuum überdauert, wird eine Motivation gefördert, Leistungen im Dienste des Kollektivs durchzuführen, weil dadurch eine Teilnahme an der gesellschaftlichen Unsterblichkeit ermöglicht wird.¹⁴⁰

Die Thanatosoziologie befasst sich als Wissenschaftsfeld mit dem Tod und Sterben des Menschen im Kontext der soziologischen Beschaffenheit von Individuen, Kollektiv und Tod selbst.

Themen der Thanatosoziologie werden in den meisten Seminaren und Vorträgen darüber sehr ähnlich behandelt: Sterben als Grenzerfahrung wird als Problem schon für die Lebenden gesehen. Tod und Sterben als soziales Geschehen wird an kulturell unterschiedliche Todesdeutungen und Sterbenspraktiken deutlich. Ebenso die Frage nach einer neuen Institutionalisierung wird laut: Wie kann man den Wandel von Todesvorstellungen aufgrund fortschreitender Modernisierungen, den praktischen Umgang mit Sterbenden und Toten, Todesnähe-Erfahrungen und ähnliches neu definieren und institutionalisieren?¹⁴¹

Ein anderes Seminar beschreibt die Thematik wie folgt:

¹⁴⁰ Feldmann, Klaus: Thanatosoziologie. Ausgewählte Erkenntnisse. Ausschnitte aus: Sterben und Tod. Sozialwissenschaftliche Theorien und Forschungsergebnisse. 1997. S. 4 Abgerufen unter: <http://www.feldmann-k.de/texte/thanatosoziologie/articles/thanatosoziologie--ausgewaehlte-aspekte.html> (Zugriff vom 17.12.12)

¹⁴¹ Vgl. http://www.student.uni-augsburg.de/fachschaften/soziologie/KVV/Sose2007/Haupt/Schneider_Sterben_und_Tod/ (Zugriff vom 18.12.12)

Der Tod ist geschwätzig und dennoch ist die Thanatosoziologie innerhalb der deutschen Soziologie ein bisher nur zögerlich erforschter Wissenschaftsbereich.¹⁴²

Klaus Feldmann befasst sich in einem weiteren Artikel mit dem Begriff und dem Wissenschaftsfeld der Thanatosoziologie. Er beschreibt sie als eine interdisziplinäre Patchwork-Wissenschaft von Sterben und Tod. Die Thanatosoziologie habe sich in diesem interdisziplinären Feld als periphere Subdisziplin der Soziologie entwickelt und spezialisiert.¹⁴³

Feldmann konstatiere eine mangelhafte wissenschaftliche Institutionalisierung, sowie eine nicht vorhandene Professionalisierung der Thanatosoziologie.¹⁴⁴

Als Gründe (Anm. d. Verf.: für die mangelhafte wissenschaftliche Institutionalisierung) nennt er die Diffusion des Todes innerhalb der modernen Gesellschaft. Es geben verschiedene Institutionen, Professionen, Wissenschaften etc. und Sterben und Tod würden je nach Subsystem (Wirtschaft, Politik, Gesundheit, Religion, Medien, Naturwissenschaft etc.) unterschiedlich verarbeitet und verwaltet. Mächtige Professionen und wissenschaftliche Disziplinen besetzten die nach ihren Interessen und Codes geformten Felder. Die Institutionalisierung neuer Wissenschaftsbereiche werde durch die alten, herrschenden Disziplinen verhindert (...).¹⁴⁵

Die Thanatosoziologie ist also in ihrem Aufbau nicht leicht zu institutionalisieren, zumal vorherrschende Wissenschaften das Feld von Tod und Sterben mit ihren Erkenntnissen und Formeln gut besetzen. Es ist eine große Herausforderung, ein neues wissenschaftliches Feld in einem interdisziplinären Vorgang zu entwickeln, ohne dabei bestehenden Wissenschaften vor den Kopf zu stoßen.

Wruck betont in ihrer Arbeit zu diesem Thema die Bedeutung von Frank Schiefers Gedanken, welcher sich u. a. in den Werken „Die vielen Tode“ aus 2007, mit dem Bereich der Thanatosoziologie befasst hat: Obwohl Tod und Sterben eine nicht unwesentliche Bedeutung in allen Wissenschaften und in alltäglichen Betrachtungen erlangt haben, ist es nach wie vor schwierig, den Forschungsbereich der Thanatosoziologie vollends auszudifferenzieren. Trotz den vielen Ressourcen zum Thema Tod und Sterben, die aus

¹⁴² <http://www.tweber.org/files/Information.pdf> (Zugriff vom 18.12.12)

¹⁴³ Vgl. Feldmann, Klaus: Soziologie des Sterbens und des Todes (Thanatosoziologie). In: Kneer, Georg / Schroer, Markus (Hrsg.): Handbuch Spezielle Soziologien. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften Springer Fachmedien GmbH. 2010. S. 569

¹⁴⁴ Vgl. Wruck, Claudia: Neuere thanatosoziologische Theorien im Vergleich. Magisterarbeit. Norderstedt: Books on Demand GmbH. 2011. S. 39

¹⁴⁵ Wruck: 2011. S. 39

gesellschaftlichen und wissenschaftlichen Diskussionen erschöpfbar sind, ist das Feld der Thanatosoziologie noch nicht vollends ausformuliert.¹⁴⁶

Thanatosoziologie hat damit eine bedeutende Verbindung zwischen Mensch, Kollektiv und Tod erfasst, welche zwar in ihren Wurzeln bereits definiert, jedoch noch nicht ausreichend erforscht wurde.

1.4.2 Privatisierung und Institutionalisierung: Der verdrängte Tod

Wie in Abschnitt 1.1.3 und 1.1.4 beschrieben, ist der gesellschaftliche Umgang mit Tod und Sterben über die Entwicklungen der Zeit nicht immer gleich geblieben. Mit den vorherrschenden sozialen Formen und den sich verändernden Kontexten, in welchen die Entwicklung stattfand, entwickelte sich auch der individuelle Umgang mit dem Tod.

In den frühen Zeiten – man denke an das Mittelalter und die frühe Neuzeit – war der Umgang, wie in den vorigen Abschnitten beschrieben, ein offener und fast alltäglich normaler. Durch Seuchen und die hohe Kindersterblichkeit war der Tod stets präsent und ein Teil des Lebens und der Traditionen. Diese Tatsache änderte sich mit den fortschreitenden Mitteln, den Tod ‚aufzuhalten‘. Heutzutage erwartet den kranken Menschen nicht nur eine verbesserte medizinische Versorgung, sondern auch generell bestehende bessere Lebensbedingungen ermöglichen eine gesteigerte Lebenserwartung. Durch all diese Fortschritte ging auch eine weitere Entwicklung von statten: Warum sich mit dem Tod auseinandersetzen, wenn er seltener und nicht mehr so präsent ist? War früher ein Todesfall noch eine Angelegenheit für die Öffentlichkeit (Totentänze, städtische Totenaufbahrung, Familienfeiern zur

¹⁴⁶ Vgl. Wruck: 2011. S. 28

Beweinung der Toten und ähnliches), so ist er in der heutigen Zeit in den privaten oder sogar unsichtbaren Raum verschwunden.¹⁴⁷

Diese Privatisierung und Institutionalisierung des Todes ist eine typische Erscheinung moderner Gesellschaften, in der meist beide Ehepartner berufstätig und damit völlig ausgelastet sind, so dass Zusammenhänge mit dem Tod weitgehend verdrängt werden. In früheren Gesellschaften regelten Rituale und Zeremonien verbindlich den Umgang mit Sterbenden (...). Infolgedessen hatten die Menschen eine gewisse Sicherheit bezüglich ihres Verhaltens den Sterbenden und den Trauernden sowie der Gesellschaft gegenüber.¹⁴⁸

Vier gesellschaftliche Tendenzen, die den verdrängten Tod belegen, werden auch in der Fachzeitschrift ‚Pädagogik‘ von Herbert Gudjons genannt, einem bedeutenden deutschen Erziehungswissenschaftler, der sich nicht nur mit Kindern, Pädagogik und erzieherischen Fragen befasste, sondern auch einen wesentlichen Beitrag zum Verständnis des Todes in der modernen Gesellschaft leistete:

- Jenseitsvorstellungen zerfallen;
- Tod wird in der modernen Gesellschaft verdrängt, verleugnet und ‚verloren‘ (massenmedialer Abstumpfungseffekt);
- Kollektive Menschheitsbedrohung und gigantische Verdrängung sind korrespondierende Aspekte von Wirklichkeit;
- Gleichwohl spricht Gudjons von markanten ‚Gegenbewegungen‘, die er im Kontext menschlicher Grundbedürfnisse deutet (Hospizbewegung, Sterbebegleitung, Trauerseminare, Literaturboom etc.).¹⁴⁹

1.4.2.1 Räume des Sterbens

Der private Tod, der vergessene oder auch der verbotene Tod. Tod und Trauer werden aus dem öffentlichen Raum gezogen und ins Privatleben verdrängt, was natürlich auch nicht vermeiden lässt, dass die Familie sich alleine um den Sterbenden kümmert und damit nicht selten überfordert ist. Im Rahmen einer medizinischen Pflege oder Sterbebegleitung sieht das Problem wenig anders aus: Auch das Pflege- und Krankenhauspersonal meidet oft aufgrund von Unsicherheit und Überforderung den Kontakt zum Sterbenden.

¹⁴⁷ Vgl. Lohmann, Renate: Analyse und Vergleich zweier Kinderbücher zum Thema „Tod und Trauer“: E. Kübler-Ross / M. Rothmayr, Die unsichtbaren Freunde – I. Hermann, C. Solé-Vendrell, Du wirst immer bei mir sein. Examensarbeit. o.O.: GRIN Verlag. 2006. S. 27

¹⁴⁸ Lohmann: 2006. S. 27-28

¹⁴⁹ <http://www.uni-koblenz.de/~didaktik/wiro/Verlust%20des%20Todes.pdf> (Zugriff vom 22.12.12) Bezugnehmend auf: Herbert Gudjons: Der Verlust des Todes in der modernen Gesellschaft – Wie wir das Sterben, Trauern und Leben wiedergewinnen, in: Pädagogik 9/96, S. 6-13

Anzeichen des nahen Todes werden der Familie und dem Betroffenen oft vorenthalten. Auch die heute üblichen Sterbezimmer und Sterbestationen in Krankenhäusern dienen der Isolation der Betroffenen. Der Tod wird in Einrichtungen verdrängt, die sich beruflich mit ihm auseinander setzen und selbst in solch einem Rahmen wird ihm ein eigener Bereich zugeteilt.¹⁵⁰

Der Tod wird sukzessive verboten und ausrangiert. Der heutige Mensch kann mit dieser Form des Umgangs offenbar besser umgehen.

Mit diesen Entwicklungen taten sich einige Probleme auf: Das Denken und Fühlen der Menschen ist nicht unbedingt nur erleichtert worden durch die Verbannung des Todes. Der Sterbende heute scheut sich oftmals davor, seine Ängste bei seinen Angehörigen zu äußern, weil ihn diese Verbannung des Todes geradezu tabuisiert.¹⁵¹

Nicht nur der Umgang mit dem Tod durch Betroffene – Sterbende oder Angehörige – hat sich durch die Privatisierung verändert, auch ein weiteres Feld ist davon betroffen. Ein Feld, das mitunter dafür verantwortlich sein wird, wie der Umgang mit Tod und Sterben sich in der Zukunft gestaltet.

1.4.2.2 Kinder und ihr Wissen vom Tod

Die Kindererziehung, die Wissensvermittlung bei Kindern, ist massiv von dieser Veränderung betroffen. Einstellungen zum Tod sind immer schon abhängig von den Einstellungen zum Leben und umgekehrt. Wenn man in einer Gesellschaft aufwächst, die den Tod verbannt hat und praktisch ‚ein Leben ohne Tod‘ lebt, ist es wenig verwunderlich, wenn man kaum über den Tod hört. Der Tod ist, genau wie alles andere Grausame, nichts für Kinder und gehört damit nicht in die Bildung oder Erziehung von Kindern und Jugendlichen, nicht selten hören sich heutige Ansichten so an. Es entsteht langsam aber sicher ein Rätsel über den Tod.¹⁵²

Aber angesichts des Todes müssen sie (Anm. d. Verf.: die Kinder) dennoch die Sprachlosigkeit der Erwachsenen übernehmen; falls sie Antworten hören, sind diese oftmals ein Konglomerat aus euphemistischen Metaphern und Bruchstücken früherer

¹⁵⁰ Vgl. Lohmann: 2006. S. 28

¹⁵¹ Vgl. Stockhausen, Stephan: ‚Du siehst nur mit dem Herzen gut‘ – Die Entwicklung des kindlichen Todeskonzeptes unter besonderer Berücksichtigung des Einflusses der Kinderliteratur. Diplomarbeit. o.O.: GRIN Verlag. 2006. S. 30

¹⁵² Vgl. Stockhausen: 2006. S. 30

Todeskonzepte – insbesondere aus dem, für viele ‚moderne‘ Menschen anachronistischen, christlichen Auferweckungsglauben.¹⁵³

Für Kinder wird es damit beinahe unmöglich, eine gute und menschenwürdige Verarbeitung des Todes zu erreichen bzw. diese weitergeben zu können. Es ist unbedingt notwendig, den Tod nicht zu verleugnen, nicht zu verdrängen, um den Kindern schon in der frühen Erziehung und Bildung ein realistisches und gut verständliches Todeskonzept zu ermöglichen.¹⁵⁴

1.4.3 Der anerkannte Tod

Herbert Gudjons betitelte oben genanntes Werk in der Zeitschrift ‚Pädagogik‘ mit ‚Wie wir das Sterben, Trauern und Leben wiedergewinnen‘ und veranschaulicht in prägnanter Weise, wie die in Punkt 1.4.2. angeschnittene Entwicklung des Todes seinen Lauf genommen hat und wie wir heute am besten damit umgehen:

Wie auch Stockhausen in seiner Arbeit beschrieben hat, ist es für Gudjons unbedingt notwendig, sich mit dem Tod auseinanderzusetzen, um gerade auch Kindern eine gute und nützliche Hilfe zu sein, mit dem Tod als Ende des Lebens umzugehen und ihm würdig begegnen zu können. Dabei, so auch Gudjons, ist es von höchster Bedeutung, die Verbindung von Leben und Tod nicht aus den Augen zu verlieren: Erst mit der Einbeziehung eines sinnvollen Lebens können wir uns mit dem Tod gut und richtig auseinandersetzen und umgekehrt.¹⁵⁵

Gudjons zentrale These, die verdrängte Todesangst führe zu Lebensangst, hat nicht nur in pädagogischen Kreisen große Wellen geschlagen. Die These besagt, dass in den westlichen, industrialisierten und modernen Gesellschaften die Tendenz bestehe, dass Arbeit, Erfolg und Konsum für die Existenz verantwortlich seien und als Sinninhalte fungierten. Damit wachse auch die Angst, das Leben zu versäumen. Gudjons beschreibt, dass mit dem Ausschluss des Todes auch diejenige Lebendigkeit ausgeschlossen werde,

¹⁵³ Stockhausen: 2006. S. 30

¹⁵⁴ Vgl. Stockhausen: 2006. S. 31

¹⁵⁵ Vgl. <http://www.uni-koblenz.de/~didaktik/wiro/Verlust%20des%20Todes.pdf> (Zugriff vom 22.12.12)

die sich eben aus dem Bewusstsein über Sterblichkeit und der Öffnung gegenüber der Trauer ergeben würden.¹⁵⁶

Tod und Sinn des Lebens sind hier unmittelbar aneinander gebunden und ein wesentlicher Baustein in der frühen Kindeserziehung. Die Entwicklung des Todes, von seinen antiken Wurzeln bis in die Gegenwart, ist damit in vielen interdisziplinär verbundenen Bereichen – der Ethik und dem Verständnis des Todes für die Interaktion mit anderen, der Philosophie und ihrer Sinnfindung, oder auch der modernen Soziologie – integriert und ausschlaggebend dafür, wie Kinder heute dem Tod begegnen können und was sie für eine gute Begegnung brauchen.

Um nun – auch den Erwachsenen – eine gute Auseinandersetzung zu ermöglichen, ist es von Bedeutung, sich dem Tod zu öffnen und ihn mehr oder minder als das, was er repräsentiert, nämlich Sterblichkeit und Endlichkeit, anzuerkennen. Gudjons beschreibt auch die Meinung von Sogyal Rinpoche, einem Meditationslehrer aus Tibet und Gründer des buddhistischen Netzwerkes ‚Rigpa‘ in Europa¹⁵⁷, wenn er sagt:

Es ist alles andere als morbide und nekrophil, im ständigen Gewahrsein des Todes – d.h. im Bewusstsein der Vergänglichkeit und Sterblichkeit zu leben. Im Gegenteil: Wir lernen, unser Leben nicht zu verschwenden. Wir gewinnen eine ungeahnte Freiheit, Gelassenheit und Frieden. Wir lernen Prioritäten zu setzen und ‚verlieren‘ keine Zeit (...).¹⁵⁸

Laut Gudjons sei es an der Zeit zu erkennen, dass die Fähigkeit zu trauern eine wichtige Voraussetzung für die Krisenbewältigung, der neuen Zuwendung zum Leben und gleichzeitig nur mit der Anerkennung des Todes möglich ist. Nur im Zulassen von Trauer und Schmerz könne sich ein Phasenverlauf ergeben, in welchem man eine Krise überwinden kann: Gefühle sind hier begrenzt, klingen nach einer Zeit ab und lassen sich zu einer Erinnerung transformieren. Lasse man aber den Schmerz nicht zu,

¹⁵⁶ Vgl. <http://www.uni-koblenz.de/~didaktik/wiro/Verlust%20des%20Todes.pdf> (Zugriff vom 22.12.12)

¹⁵⁷ Vgl. <https://portal.dnb.de/resolver.htm?referrerResultId=Woe%3D113645805%26any&referrerPosition=0&identifier=113645805> (Zugriff vom 22.12.12)

¹⁵⁸ <http://www.uni-koblenz.de/~didaktik/wiro/Verlust%20des%20Todes.pdf> (Zugriff vom 22.12.12)

müsse man ihn endlos lang ertragen. Ganz im Sinne der freudschen Verdrängung kommt Gudjons zum Schluss¹⁵⁹:

Unterdrückte Gefühle spalten sich von unserem Bewusstsein ab, wandern in den unbewussten Untergrund der Seele und werden hier gleichsam zu Partisanen, die subversiv weiterwirken.¹⁶⁰

Mit dieser Eingliederung des Todes in unser alltägliches Leben soll nicht die antike ‚Memento Mori‘-Lebensweise neu entfacht werden, sondern vielmehr eine Offenheit passieren, mit der sich speziell auch Kinder umgehen trauen, um dem Tod – dem eigenen sowie auch dem fremden und miterlebten – besser begegnen zu können.

Es ist damit nicht nur von größter Bedeutsamkeit wie Kinder dem Tod in Erziehung und elterlicher Begleitung erleben (dürfen), sondern auch eine Frage der Entwicklung der kindlichen Vorstellungen und kognitiven Kompetenzen. Ab wann und wie sind Kinder bereit, dem Tod zu begegnen? Wie sollte auf die entwicklungstheoretischen Erkenntnisse eingegangen werden? Wie setzt man sich als PädagogIn oder Elternteil mit einem Kind mit dem Tod auseinander?

Aus den historischen und interdisziplinären Entwicklungen ist deutlich hervorgegangen, warum Kinder und auch Erwachsenen heute oft an psychischen Belastungen und Traumata leiden und wie eine angemessene Auseinandersetzung stattfinden könnte und sollte. Der Tod hat sich im Individuum und auch in unserer Gesellschaft und ihren interaktiven und intrapersonellen Vorgängen einem Wandel unterzogen, welcher nicht nur an seinem heutigen Stand der Dinge gemessen werden sollte.

All die Phasen und Einflüsse aus anderen Wissenschaften und zeitlichen Epochen sind ausschlaggebend und ein wesentlicher Bestandteil für seine heutige Erscheinung. Die moderne Forschung hat diese Entwicklung erkannt und erläutert, in verschiedenen Disziplinen wurde über Jahrhunderte lang geforscht und nachgedacht – über Fragen, die den Tod betreffen, die Trauerbegleitung, den Sinn des Lebens, Moralvorstellungen, die psychischen Vorgänge im Sterbenden und in den Betroffenen.

¹⁵⁹ Vgl. <http://www.uni-koblenz.de/~didaktik/wiro/Verlust%20des%20Todes.pdf> (Zugriff vom 22.12.12)

¹⁶⁰ <http://www.uni-koblenz.de/~didaktik/wiro/Verlust%20des%20Todes.pdf> (Zugriff vom 22.12.12)

In der modernen Sichtweise geht aus all diesen Betrachtungen eine deutliche Tendenz hervor: Will man die Gesellschaft für die Zukunft prägen und vielleicht auch ändern, so muss man nicht nur die Vergangenheit und ihre Entwicklungen betrachten, sondern vor allem dort ansetzen, wo eine Verbindung zur Zukunft überhaupt erst hergestellt werden kann: bei den Kindern.

2 Teil II

Entstehung und Entwicklung des Todeskonzeptes bei Kindern

2.1 Entwicklungspsychologische Grundlagen

Die Entwicklung der Kinder, sowohl die kognitive, als auch die soziale und interaktive Entwicklung, ist stark dafür verantwortlich, welches Bild die Kinder in welcher Phase ihres frühen Lebens vom Tod und vom Prozess des Sterbens haben. Auch ihre Reaktionen auf das Ende des Lebens sind von ihrer kognitiven und sozialen Entwicklung abhängig; ebenso wie die Entwicklung der Wahrnehmung und des Gehirns sind auch die Elternbindung und die Einstellung der Eltern Einflussfaktoren. Die Vorstellungen, die weiterführend thematisiert werden, sind nur Richtwerte, individuelle Unterschiede und Ausnahmen sind durchaus möglich.¹⁶¹

Die Entwicklungspsychologie liefert als Forschungsfeld eine vielfältige Bandbreite an Theorien über die Veränderungen des Erlebens und Verhaltens, besonders bei Kindern. Lange war die Entwicklung des Kindes fast ausschließlich auf die Reifung genetischer Anlagen verschoben worden. Jean Piaget, Psychologie und Erkenntnistheoretiker, legte nun das Augenmerk auf eine wechselseitige Beziehung zwischen den heranreifenden Fähigkeiten des Kindes und seiner Begegnung mit der Umwelt.¹⁶²

¹⁶¹ Vgl. Tausch-Flammer, Daniela / Bickel, Lis: Wenn Kinder nach dem Sterben fragen. Ein Begleitbuch für Kinder, Eltern und Erzieher. Freiburg im Breisgau: Herder Verlag. 1994. S. 77

¹⁶² Vgl. Bründler, Paul / Bürgisser, Daniel / Lämmli, Dominique / Bornand, Jilline: Einführung in die Psychologie und Pädagogik. Lerntext, Aufgaben mit kommentierten Lösungen und Glossar. Ein Psychologie- und Pädagogik-Lehrmittel für Mittelschulen und das Selbststudium. Zürich: Compendio Bildungsmedien AG. 2004. S. 61

2.1.1 Kognitive Entwicklung bei Kindern

Besonders bedeutend in diesem Feld war Jean Piaget, Erkenntnistheoretiker und bekannter Psychologe.

Laut Piaget ist ein Kind stets als neugieriges Wesen mit großem Forscherdrang zu betrachten, welches spielt und mit Objekten aus seiner Umgebung experimentiert. Durch die Erlebnisse, die es im Umgang mit seiner Umgebung durchlebt, entwickelt das Kind Theorien über sein Umfeld. Hierfür verwendet das Kind Schemata, die es mit seinen erworbenen Erkenntnissen entwickelt. Diese Schemata sind (kindliche) Theorien über die Zusammenhänge der Umwelt.¹⁶³

Das Fortschreiten der Entwicklung und die Einordnung in besagte Schemata nennt Piaget Akkommodation und Assimilation. Assimilation bezeichnet den Vorgang, der ein wahrgenommenes Objekt oder einen Gedanken in ein bereits bestehendes Schema einzuordnen. Dabei wird die Umwelt den eigenen Kenntnissen angepasst und im Rahmen der bestehenden Kategorien klassifiziert. Akkommodation wiederum bedeutet die Fähigkeit, sich und seine Erlebnisse an neue Strukturen und Schemata anzupassen.¹⁶⁴

2.1.1.1 Vier Phasen der Intelligenzentwicklung nach Piaget

Die vier Phasen der Intelligenzentwicklung sind ein wesentlicher Teil von Piagets Lebenswerk und in der Entwicklung von Todeskonzepten von Kindern ein fester Bestandteil. Piaget spricht dem Menschen eine kognitive Entwicklung von der Geburt bis zum 16. Lebensjahr zu, welche er in vier Stufen unterteilt.¹⁶⁵

Für diese Stufen gilt laut Piaget:

(...) sie bei allen Versuchspersonen in einer konstanten Reihenfolge aufeinanderfolgen, daß jede durch eine Gesamtstruktur charakterisiert werden kann

¹⁶³ Vgl. Bründler / Bürgisser / Lämmli / Bornand: 2004. S. 61

¹⁶⁴ Vgl. Poglitsch, Gudrun: Wenn Kinder trauern. Pädagogische Überlegungen zur Unterstützung der kindlichen Trauerarbeit bei Verlust eines Elternteils. Diplomarbeit zur Erlangung des Magistergrades an der Universität Wien: 1994. S. 19

¹⁶⁵ Vgl. Kesselring, Thomas: Jean Piaget. 2. Aktualisierte und um ein Nachw. erw. Aufl. München: Beck Verlag. 1999. S. 100

(und nicht nur durch eine dominierende Eigenschaft) und daß sich diese Strukturen gemäß ihrer Entwicklungsfolge einander wechselseitig integrieren.¹⁶⁶

Piaget teilt die kognitive Entwicklung in folgende vier Stufen ein: sensumotorische Stufe, präoperationale Stufe, konkret-operationale Stufe und formal-operationale Stufe.

In der ersten Phase – dem sensumotorischen Stadium – erlebt das Kind zwischen der Geburt und zwei Jahren hauptsächlich den Zusammenhang von Handlung und Effekt. Die Wahrnehmung durch die Sinnesorgane und die dazu passenden und intendierten Handlungen werden vom Kind systematisch miteinander verbunden und angewandt. Mittel und Zweck werden in einem aktiven Experimentieren mit den Objekten und Subjekten der Umwelt erkannt und entwickelt. Diese Phase beschreibt auch den Beginn des eigentlichen Denkens, da manche Experimente auch nur in Gedanken vom Kind durchgedacht werden können.¹⁶⁷

Die zweite Phase – die präoperationale Phase – beschreibt die Entwicklungen des Kindes von zwei bis sieben Jahren. In diesem Stadium werden viele Regeln oder Handlungen vom Kind noch nicht verstanden, doch es entwickelt sich dank der Sprache ein symbolisches und vorbegriffliches Denken. Durch Wörter können Dinge und Subjekte ersetzt werden. Auch Dinge können Personen ersetzen und als sie fungieren. Die Anwendung von Phantasie – besonders im Spiel – setzt in dieser Phase ein. Kinder in dieser Phase orientieren sich noch sehr an dem, was sie mit ihren Sinnen wahrnehmen, weniger an theoretischen oder logischen Abfolgen. Dennoch gehen wesentliche Entwicklungsfortschritte wie die Perspektivenübernahme in dieser Phase vorstatten. Das Kind kann sich allmählich in die Situation anderer versetzen. Bis zum Alter von etwa dreieinhalb Jahren ist Kindern der Zukunftsbegriff fremd; sie leben in der Gegenwart. Das Zeitverständnis und strategisches Handeln sind Entwicklungsschritte, die erst später folgen werden.¹⁶⁸

In der konkret-operationalen Phase – der dritten Entwicklungsstufe von sieben bis elf Jahren – besucht das Kind im Regelfall die Grundschule. In dieser Altersklasse beginnen sie, logische Handlungen und Manipulationen zu

¹⁶⁶ Kesselring: 1999. S. 100. (Zitiert nach Jean Piaget (1966, S. 466))

¹⁶⁷ Vgl. Bründler / Bürgisser / Lämmli / Bornand: 2004. S. 62

¹⁶⁸ Vgl. Bründler / Bürgisser / Lämmli / Bornand: 2004. S. 62 -63

begreifen und anzuwenden. Mengen, Zahlen und Objekte werden erkannt und ihrer Wichtigkeit und Größe nach eingeordnet. Langsam befreit sich das Denken von der sinnlichen Wahrnehmung und gelangt in einen rein theoretischen Bereich. Durch die Rechenfähigkeiten und die Fähigkeit zu klassifizieren gelangt das Kind in die letzte Entwicklungsstufe.¹⁶⁹

Von elf bis zwölf Jahren befindet sich das Kind in der formal-operationalen Phase, was bedeutet, dass das Kind nun auch abstrakte Symbole für Handlungen oder Gedankengänge nutzen kann. Sie beginnen, systematisch vorzugehen, um ein Problem zu lösen und stellen Hypothesen auf. Außerdem werden Induktion und Deduktion für das Kind zugänglich.¹⁷⁰

Die Theorie Piagets ist bis heute nicht unangetastet und unkritisiert geblieben, obschon sie einen bedeutenden Fortschritt in den Kenntnissen um die kindliche Entwicklung gebracht hat.

2.1.1.2 Entwicklung des Todeskonzeptes bei Kindern

Jean Piaget und seine Forschungen zur kindlichen Intelligenzentwicklung mögen zwar heute in manchen Punkten überholt oder ergänzt sein, dennoch bedeuten sie große Fortschritte in allen Bereichen der Entwicklung theoretischer Konzepte bei Kindern. Dies ist auch bei den Todeskonzepten der Fall. Wenn Kinder ihre Denkfähigkeit entwickeln, passiert dies beinahe wie körperliche Entwicklung: systematisch, phasenweise und individuell etwas unterschiedlich. Die Todesvorstellungen entwickeln sich ebenso in diesem Rahmen: Erst allmählich wird den Kindern bewusst, was es bedeutet, wenn jemand gestorben und nun tot ist. Der Tod ist in seiner Ungreifbarkeit für Kinder besonders schwer zu fassen, dennoch gehört das Erfassen von Tod und Sterben, wie auch andere Phänomene, in den Bereich der Denkfähigkeiten.

Todesvorstellungen und Todeskonzepte (wobei für ‚Todeskonzepte‘ das kognitive Verständnis des Begriffs Tod und für ‚Todesvorstellungen‘ alle Bilder

¹⁶⁹ Vgl. Bründler / Bürgisser / Lämmli / Bornand: 2004. S. 63-64

¹⁷⁰ Vgl. Bründler / Bürgisser / Lämmli / Bornand: 2004. S. 64

und Gefühle, die in Zusammenhang mit Tod und Sterben assoziiert werden, gemeint sind) waren schon früher zentrale Forschungsinhalte. Die Forschung hinsichtlich kindlicher Todeskonzepte und deren Entwicklung lässt sich grob in zwei Phasen einteilen: Der erste große Boom in dieser Forschung ist zwischen 1929 und 1949 zu bemerken. In dieser Zeit sind vor allem Forschungen und Studien von Schilder und Wechsler (1934), Gesell (1946 und 1958) sowie u. a. auch Nagy (1948 und 1959) anzusetzen. Nach einer Pause erfolgt ein wiederaufflammendes Interesse an der Forschung ab den 1970er Jahren. Den Beginn machte Kroocher mit einer kognitionspsychologischen Studie.¹⁷¹

Die weiter angeführten Klassifizierungen von Todesvorstellungen und deren altersgemäße Entwicklung basiert auf zahlreichen Studien und Experimenten der Wissenschaftler mit Kindern, in welchen die Kinder zeichneten, Aufsätze zum Thema ‚Tod‘ schrieben oder in (kindliche) Diskussionen verwickelt wurden. Aus vielen verschiedenen Forschungsergebnissen zu diesem Thema kann man heute eine halbwegs einheitliche Einteilung auflisten.¹⁷²

Für folgende Einteilungen wurden mehrere Diplomarbeiten und Monographien herangezogen:

2.1.1.2.1 Todesvorstellungen 0-5 Jahre

Tod für Kinder unter drei Jahren ist ein ungreifbares Phänomen. Sie haben noch keine Vorstellung vom Tod oder davon, tot zu sein. Sie erleben tote Menschen als kurzfristig abwesende Menschen.¹⁷³

So tröstet die dreijährige Maria nach dem Tod ihres Vaters ihre Mutter: ‚Papi kommt gleich heim. Papi ist im Geschäft‘, und sucht ihn überall.¹⁷⁴

Kinder, die jünger als fünf Jahre sind, wissen noch nicht, was Tod bedeutet. Der Tod wird in den meisten Fällen als vorübergehend und temporäre Abreise verstanden, wobei Leben und Tod beliebig oft wechseln können. In dieser Phase werden leblose Objekte und tote Menschen ebenso als lebendig betrachtet wie lebende Menschen.

¹⁷¹ Vgl. Poglitsch: 1994. S. 25

¹⁷² Vgl. Poglitsch: 1994. S. 26

¹⁷³ Vgl. Tausch-Flammer / Bickel: 1994. S. 77

¹⁷⁴ Tausch-Flammer / Bickel: 1994. S. 77-78

Die amerikanische Psychoanalytikerin Erna Furman (...) geht davon aus, daß Kinder im Alter von zwei Jahren ansatzweise begreifen, was 'tot sein' bedeutet. Dieses Verständnis kann gefördert werden, wenn man ihnen hilft, sich an gewisse Erlebnisse, wie beispielsweise an ein totes Tier, zu erinnern. Sie betont, daß gerade jüngere Kinder, um sich einen Begriff vom Tode zu machen, Unterstützung vom Erwachsenen brauchen, da ihre Realitätsprüfung noch unreif ist (...).¹⁷⁵

Besonders interessant zu beobachten ist in dieser Phase, dass Kinder zwischen drei und fünf Jahren viele ‚magische Vorstellungen‘ haben. Das Kind erlebt sich selbst als Mittelpunkt der Welt und bezieht damit alles, was rund um es geschieht, auf sich selbst. Das Kind ist der Meinung, die Welt beeinflussen und lenken zu können. Mit dieser ‚phantastischen‘ Lebensweise sind Kinder besonders bei Todesfällen stark gefährdet, Ängste und vor allem Schuldgefühle zu entwickeln.¹⁷⁶

2.1.1.2.2 Todesvorstellungen 5-9 Jahre

In dieser Zeit wird der Tod für Kinder etwas realistischer, wenn auch nicht ganz greifbar. Tod ist für Kinder in diesem Alter mit Trennung und Schmerzen verbunden und damit nicht gemocht.¹⁷⁷

Der Tod wird mittlerweile als etwas Endgültiges gesehen, als unwiderruflich und unvermeidbar. Diese Erkenntnis passiert, weil das Kind ab dem sechsten Lebensjahr in etwa Erfahrungen in eine sinnvolle Ordnung zueinander setzen und damit die Abfolge von Ursache und Wirkung erkennen können.¹⁷⁸

Nagy postuliert, dass in dieser Phase der Tod ‚personifiziert‘ und damit als Sensenmann, Skelett oder Knochenmann gesehen wird. Er wird als etwas Existentes aber Unsichtbares empfunden. Laut der kindlichen Intelligenzentwicklung nach Piaget ist in dieser Phase ein Übergang in das Denken in Bildern und Vorstellungen zu bemerken.¹⁷⁹

In diesem Zusammenhang bekommt der Tod ein realistischeres Kleid, jedoch als ‚personenartiges‘, oftmals gefährliches und unsichtbares Wesen.

¹⁷⁵ Böck, Eva-Maria: Mutterverlust im Kindesalter. Trauerarbeit des Kindes nach dem Tod der Mutter. Diplomarbeit zur Erlangung des Magistergrades an der Universität Wien: 2003. S. 48

¹⁷⁶ Vgl. Böck: 2003. S. 48

¹⁷⁷ Vgl. Tausch-Flammer / Bickel: 1994. S. 78

¹⁷⁸ Vgl. Böck: 2003. S. 49

¹⁷⁹ Vgl. Poglitsch: 1994. S. 27

2.1.1.2.3 Todesvorstellungen 9-14 Jahre

Ab neun Jahren stellt das Kind fest, dass der Tod keine Person an sich ist, sondern vielmehr ein Prozess, der im menschlichen Körper vor sich geht und den Zerfall der Materie mit sich bringt. Kinder beginnen zu verstehen, dass der Tod unvermeidbar ist.¹⁸⁰

Die Kinder wissen damit auch um ihre eigene Sterblichkeit und sind damit größeren Ängsten und Sorgen ausgeliefert als in den Jahren zuvor. Sie erleben den Tod anderer auch als Vorausdeutung auf den eigenen bzw. den Tod der Eltern. Nichtsdestotrotz entsteht ein sachliches Interesse am Tod, Kinder stellen viele Fragen und interessieren sich auch für biologische Vorgänge des Sterbens. Dabei erkennen die Kinder leider immer wieder, dass dieses Thema bei den Erwachsenen ein nicht gern angesprochenes ist. Der Tod bedeutet außerdem auch eine gewisse Faszination, da er für die Kinder unheimlich wirkt. In dieser Phase befassen sich Kinder gerne spielerisch mit dem Tod, um seine Faszination auszuleben und erzählen sich zum Beispiel gerne Gruselgeschichten.¹⁸¹

Das Kind besitzt nun bereits eine gewisse ‚moralische Selbstständigkeit‘, weshalb der Tod häufig als Strafe für das Schlechte gesehen wird. Es hat eine genaue Vorstellung von der Endgültigkeit des Todes, es weiß, daß dieser nicht umkehrbar ist (...).¹⁸²

Den Kindern ist mit dieser Phase der Entwicklung ein gewisser Freiraum zu geben, um ihre Vorstellungen, Ängste und Fragen mit den Eltern ausleben und teilen zu können. Durch das stückweise Erfahren des Todes und seiner Unvermeidbarkeit, ist es für die Kinder unsagbar wichtig, sich mit diesem schwer fassbaren Thema auseinander zu setzen, Fragen stellen und darüber reden zu dürfen.

Die Sekundarstufe 1 fällt in diese letzte Entwicklungsphase des Kindes noch zur Gänze hinein, weshalb es auch von großer Wichtigkeit ist, das Thema im Unterricht gut und richtig zu behandeln. Nicht nur das direkte Interesse am Tod, sondern auch das Interesse an umliegenden Themen wie Moral, Vergänglichkeit, Abschied und Trauer sind ein Bestandteil der Entwicklung der Kinder.

¹⁸⁰ Vgl. Poglitsch: 1994. S. 27

¹⁸¹ Vgl. Böck: 2003. S. 49

¹⁸² Böck: 2003. S. 49-50

2.2 Emotionale Entwicklungen

Neben den kognitiven Entwicklungen, die Kinder im Zuge ihrer Intelligenzentwicklung auch im Bereich der Todesvorstellungen erleben, ist ein weiterer Faktor von Bedeutung, bewegt man sich in diesem Themengebiet: Wie entwickelt sich das Kind emotional? Wie entwickelt es Ängste, Wünsche, Besorgnisse? Wie kommuniziert es mit anderen über seine Emotionen? Wie steht das Kind der eigenen Trauer gegenüber?

Besonders im Trauerverhalten gibt es viele Aspekte, die beachtet werden können, um ein gutes und vor allem zukunftsorientiertes Auseinandersetzen mit einem Verlust zu gewähren. Wie unterscheidet sich das Trauerverhalten von Kindern von jenem der Erwachsenen? Gibt es konkrete Orientierungshilfen, die auch Pädagogen anwenden können?

Es gibt besondere und auch abgegrenzte Bedingungen für gute Bewältigung von Krisen und Verlusten. Die Kinder sind dabei nicht nur auf ihre eigene Entwicklung angewiesen, sondern vor allem auch auf ihr Umfeld. Die elterliche Fürsorge, Obhut und Förderung hat schon im Bereich der kognitiven Entwicklung eine wesentliche Rolle gespielt. Geht es nun um die emotionale Entwicklung des Kindes, besonders hinsichtlich Trauerverhalten und Todesvorstellungen, so sind vor allem die Eltern gefordert. Jedoch nicht ausschließlich: Auch die Rolle der Erwachsenen generell, der Schule und der Pädagogen, sowie jene der (Massen-)Medien sind heutzutage nicht ausgeschlossen, wenn es um Kinder und ihre Trauer geht.

2.2.1 Angst vor dem Tod

2.2.1.1 Allgemeine Aspekte zu ‚Angst und Tod‘

Aus einer Studie im Rahmen einer Diplomarbeit zur Untersuchung von ‚Ängstlichkeit durch Tod und Sterben‘ sind folgende Ergebnisse hervorgegangen:

Der Verlust eines Elternteils bedeutet, wie in den angeführten Hypothesen angenommen, für die Mehrheit der Kinder und Jugendlichen einen gravierenden Einschnitt in ihr Leben. Die gesunde Entwicklung wird dahingehend beeinträchtigt, daß im Erwachsenenalter eine deutlich erhöhte Ängstlichkeit zu erkennen ist. Im gleichen Maße, wie es zu einer Steigerung der Ängstlichkeit kommt, ist eine Verringerung des Selbstwertgefühles und der Glücksfähigkeit zu bemerken.¹⁸³

Mit Ergebnissen wie in dieser Studie lässt sich zeigen, dass nicht nur eine Verbindung von Angst und Tod im Sinne einer ‚Angst vor dem Tod‘ besteht, sondern durchaus auch eine ‚Angst aufgrund von Tod‘ der Fall sein kann. Diese Angst entsteht aufgrund von Verlusterfahrungen und Traumata, die im Kindesalter erlebt und nicht richtig behandelt bzw. bearbeitet wurden. In den folgenden Zeilen soll jedoch mehr auf die Angst vor dem Tod eingegangen werden.

Ernest Becker, Sozialanthropologe zwischen den 1920er und den 1970er Jahren befasste sich in seinen Werken mit der Todesangst und der (so auch ein Titel von ihm) ‚Dynamik des Todes‘. Becker beschreibt hierin zwei verschiedene Ansichten zur Angst vor dem Tod. Er erwähnt ‚Die umweltbedingte Todesangst‘ und ‚Die angeborene Todesangst‘.¹⁸⁴

2.2.1.1.1 Die umweltbedingte Todesangst

Bei diesem Begriff erläutert Becker die Unnatürlichkeit von Todesangst: Niemand wird mit einer natürlichen Angst vor dem Tod geboren; diese wird viel eher anerzogen bzw. im Laufe des Lebens von jedem Individuum selbst erworben. Zuerst wird das Kind nur mit lebendigen Dingen konfrontiert, alles um es herum lebt und bewegt sich. Erst mit der Zeit erkennt es, dass es den Tod gibt. Erst Stück für Stück kommt die allmähliche Gewissheit über den Tod und seine Irreversibilität.¹⁸⁵

¹⁸³ Jandrisevits, Maria: Verlusterlebnisse durch Tod und Scheidung und ihre Auswirkungen auf die Persönlichkeitsvariable ‚Ängstlichkeit‘. Diplomarbeit zur Erlangung des Magistergrades an der Universität Wien: 1993. S. 128

¹⁸⁴ Vgl. Poglitsch: 1994. S. 13

¹⁸⁵ Vgl. Poglitsch: 1994. S. 13-14

Diese Ansicht gewährt – wie in den bisherigen Absätzen beschrieben – den Eltern bzw. dem gesamten Umfeld des Kindes eine entscheidende Rolle in der Entwicklung der kindlichen Todesangst.

2.2.1.1.2 Die angeborene Todesangst

Diese, dem ersten Standpunkt sehr konträre Ansicht besagt nun, dass die Todesangst die fundamentalste aller Ängste sei, die der Mensch in seinem Leben je empfinden mag. In diesem Zusammenhang wird die Verbindung zwischen Todesangst und Selbsterhaltungstrieb relevant: Den Selbsterhaltungstrieb, also des Menschen ureigene Kraft, alles für sein Leben zu opfern und Triebe für die Selbsterhaltung zu befriedigen, kann der Mensch nicht ausschalten. Im Gegensatz: Alles in seinem Leben richtet sich nach diesem Trieb, sogar die Aussicht auf das Ende des Lebens. Die Angst vor dem Tod ist eigentlich nur ein Ausdruck des Selbsterhaltungstriebes, sozusagen die Veranschaulichung dieses Dranges. Damit muss die Todesangst bei allen Tätigkeiten und Entscheidungen vorhanden sein, um die Selbsterhaltung des Menschen zu propagieren.¹⁸⁶

Für Becker sind beide Ansichten miteinander verknüpfbar, wenn sie auch gegensätzlich erscheinen mögen: Für ihn sind beide Ansichten Teil derselben Erklärung, nur abhängig vom jeweiligen Blickwinkel. Im ersten Fall werde die Todesangst scheinbar als abwesend erklärt, während im zweiten Fall eine gewisse Maskierung der Todesangst zu beobachten sei.¹⁸⁷

Wie auch immer die Todesangst entstehen mag, sie betrifft früher oder später jedes Individuum. Entscheidend ist die Tatsache, dass der Tod als Phänomen schon früh seinen Platz im Leben eines Menschen findet. Wir entwickeln unsere Vorstellungen vom Tod bald und in Zusammenhang mit Intelligenz und Umfeld. Ob dabei eine angeborene Verbindung zum ursprünglichsten aller Triebe, dem Selbsterhaltungstrieb, vorhanden ist oder nicht, sei in diesem Fall nicht weiter hinterfragt, denn die Angst vor dem Tod entsteht mit

¹⁸⁶ Vgl. Poglitsch: 1994. S. 14

¹⁸⁷ Vgl. Poglitsch: 1994. S. 14

oder ohne dieser Triebverbindung auf jeden Fall auch aus einer Furcht vor dem Ungewissen und einer Furcht vor dem Verlust des Lebens.

Unbekanntheit des Bevorstehenden und Verlustängste sind als Bestandteile der Todesangst nicht wegzudenken.

2.2.1.2 Die kindliche Todesangst

Dennoch bleibt die Frage nach der kindlichen Todesangst mehr oder weniger nur mittelmäßig befriedigend beantwortet:

Zur Frage der kindlichen Todesangst gibt es nur wenige Hinweise und auch die sind widersprüchlich. Einige Studien lassen vermuten, dass es zumindest bei jungen Kindern bis etwa fünf Jahren keine Todesangst gebe (Halpern/Palic 1984, Gartley/Bernasconi 1967, Schilder/Wechsler 1934, Wittkowski/Schnell 1981). Natürlich hängt diese Position damit zusammen, dass in den genannten Untersuchungen den jüngeren Kindern überhaupt ein Verständnis des Todes abgesprochen wird. (...) So gibt es auch einige gegenläufige Beobachtungen: Reed (1972) behauptet beispielsweise, dass ca. 80% der Kinderängste den Tod betreffen. Die Kinder befürchten zu sterben, getötet zu werden, oder dass ein Familienmitglied sterben könnte.¹⁸⁸

Hier treffen sehr gegensätzliche Ansichten aufeinander. Eine völlige Angstfreiheit bis zum fünften Lebensjahr, eine große Angst vor dem eigenen Sterben und vor dem Verlust enger Familienmitglieder bis hin zu prinzipiellen Verlassensängsten stehen einander gegenüber. In den kognitiven Entwicklungen eines Kindes konnte bereits gezeigt werden, dass sich ein Todesverständnis tatsächlich erst schrittweise mit wachsenden Intelligenzkompetenzen ausbildet. An diese Tatsache angelehnt lässt sich eine in den ersten Lebensjahren kaum direkt wahrgenommene Todesangst durchaus für plausibel erklären. Dennoch, so auch Furman, ist eine Angst vor dem Tod gerade bei kleinen Kindern sehr häufig. Dabei ist es nicht unwahrscheinlich, dass sich eben die kindlich sachliche und scheinbar emotionslose Einstellung zum Tod nicht auf Unwissen zurückführen lässt, sondern vielmehr auf einen Versuch der Abwehr der Todesängste.¹⁸⁹

Dennoch würde laut Kognitionsentwicklung dafür sprechen, dass zuerst die intellektuellen Kapazitäten und Kompetenzen ausgeschöpft sein müssten, um

¹⁸⁸ Gebhard, Ulrich: Kind und Natur. Die Bedeutung der Natur für die psychische Entwicklung. 3., überarbeitete und erweiterte Auflage. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften / GWV Fachverlage GmbH. 2009. S. 230

¹⁸⁹ Vgl. Gebhard: 2009. S. 230

Todesangst selbst und auch die ‚abwehrende‘ Form der Reaktion auf die Furcht vor dem Sterben nachweisen zu können.

In jedem Falle ist laut Erna Furman zu beobachten, dass die Nähe zur verstorbenen Bezugsperson für das Kind ausschlaggebend darüber ist, wie sehr Todesängste empfunden werden. Je größer die Nähe zur verstorbenen Person, umso größer ist auch das kindliche Bedürfnis, sich von diesem Schicksal zu distanzieren. Durch Distanzierung zum Verstorbenen ermöglicht sich schon der sehr junge Mensch einen Umgang mit seiner Todesfurcht. Für ein Kind ist es im Rahmen von elterlichem Sterben besonders schwierig, sich von dem ‚fremden‘ Sterben zu distanzieren, da ein hohes Maß an Empathie und Sympathie vorhanden ist.¹⁹⁰

2.2.1.3 Wesentliche Faktoren für kindliches Todesverständnis

2.2.1.3.1 Umwelteinfluss und Entwicklung der Gesellschaft

In diesen Zusammenhängen von kognitiver Entwicklung, Einfluss der Umwelt, sowie elterlicher Einfluss, Todesvorstellungen im Rahmen der Intelligenzkompetenzen, Todesängste als Erscheinung von mangelnder Abgrenzung und Empathiefähigkeit, ist in jedem Falle eine Verbindung hervorzuheben: Das Kind und sein Verständnis vom Tod ist in keinem Fall von der Umwelt abgeschnitten oder isoliert. Alles, was das Kind zum näheren Verständnis, für seine Vorstellungen oder Entwicklungen benötigt, muss und sollte es aus der Umwelt beziehen.

Die Interaktion mit Eltern, Pädagogen, Gleichaltrigen und auch der Medienkonsum (darauf soll noch eingegangen werden) sind wesentlicher Bestandteil kindlicher Todesvorstellungen und –empfindungen.

Damit ist eine weitere Verbindung nicht außer Acht zu lassen: Mit der Bedingtheit der Umwelt und ihren Einflüssen an die Entwicklung der Kinder ist auch die Umwelt nicht absolut und unbedingt vorhanden. Die im ersten Teil dieser Arbeit beschriebenen Entwicklungen der verschiedenen

¹⁹⁰ Vgl. Gebhard: 2009. S. 230 (Zitiert nach Furman, Erna 1977)

Wissenschaften, allen voran das geschichtliche Fortschreiten der Todespraktiken, sind ausschlaggebend für das Todesverständnis einer Gesellschaft. Der verbannte Tod, tabuisierte Moralvorstellungen und eine vom Tod befreite Kindererziehung prägen das heutige Bild der Kinder vom Tod und kollidieren damit enorm mit den kindlichen Entwicklungen, die sich unabhängig von den gesellschaftlichen Entwicklungen ausprägen: Das Kind entwickelt ein Verständnis und eine Vorstellung von Tod und Endgültigkeit, von lebendig und nicht lebendig, von Abgrenzung und Mitgefühl, während die Gesellschaft das Thema um Tod und Sterben ausgrenzt.

Einmal mehr wird hier die Wichtigkeit eines geschützten und gut entwickelten Raumes deutlich, den die Kinder für ihre Fragen und Ängste benötigen, um in ihrer Entwicklung nicht durch eine verängstigte und teilweise verbitterte und abgestumpfte Gesellschaft gehindert zu werden.

2.2.2 Das Sterben – Ein Reifeprozess

Elisabeth Kübler-Ross, 1926 in Zürich geboren, war nicht nur Medizinerin und einer der ersten Ärzte, die sich aktiv mit dem Tod und den Sterbenden befasst. Ihre wissenschaftlichen Forschungen zum Thema Sterben brachten nicht nur weltweite Auszeichnungen für die Schweizerin, sondern vor allem auch neue und bedeutende Erkenntnisse. Kübler-Ross stellte ein bedeutendes Modell zum Sterbeprozess auf, forschte zur ‚Sprache der Sterbenden‘ auf und beschäftigte sich mit einzelnen Sterbeszenen und betroffenen Familien.

Das Modell zum Prozess des Sterbens ist ein für die heutige Forschung sehr bedeutendes: In ihm beschreibt Kübler-Ross das Sterben als einen Reifeprozess, wobei das Ziel die Akzeptanz und Annahme des Todes ist.

Der Prozess gliedert sich insgesamt in mehrere ‚Phasen‘, die es sowohl von Sterbenden, als auch von Angehörigen zu durchleben gilt. Wichtig hierbei ist zu betonen, dass nur die bewusste und aktive Auseinandersetzung mit dem kommenden Tod das erwünschte Ziel herbeiführen kann. Dass der Betroffene sein Sterben annehmen und akzeptieren kann, passiert nicht ohne intensive

geistige Gefühlsarbeit. Der Mensch muss sich durch die Phasen ‚durcharbeiten‘, um am Ende fried- und würdevoll sterben zu können.¹⁹¹

Wer dies nicht tut, wird bis zum Ende gegen den Tod und das Sterben ankämpfen und verkrampft und angstvoll sterben.¹⁹²

2.2.2.1 Die Phasen des Sterbeprozesses nach E. Kübler-Ross

Gefühle	Phase	Verhalten
Panik	Schock Nein, nicht ich!	Verdrängen
Depression	Gefühle Warum ich?!	Katharsis (Flut der Gefühle)
Ausverkauf	Verhandeln Vielleicht doch nicht.	Feilschen
Verzweiflung	Erkennen Was bedeutet das für mich?	Realitätsarbeit
Resignation	Verbindlichkeit Wenn es sein muss – ja.	Stille Annahme
	offene Annahme Ja, meine Stunde ist da.	

Abb.1: Sterbephasen nach E. Kübler-Ross

Die Erkenntnisse der Sterbeforscherin sind bis heute in den meisten wissenschaftlichen Büchern zur (Pallativ-)Pflegeforschung enthalten und ein fester Bestandteil der Sterbebegleitung bei Psychologen.

Auch wenn das Phasenmodell einzelne Stufen enthält und in seinem Verständnis eine Stufe nach der anderen bearbeitet,

so ist eine derartig lineare Sichtweise nicht immer die treffendste Vorgangsweise. Dass Stufe zwei erst nach dem Abschließen von Stufe eins begonnen werden kann, ist so nicht vorgesehen und entspricht einem ‚Ideal‘, das E. Kübler-Ross so nicht beschrieben hat. Sie versuchte vielmehr, ein generelles Grundmuster für den Sterbeverlauf zu erstellen. Die Dauer der einzelnen Phasen ist nicht zu datieren, sie können bei lang andauernden Krankheiten über Jahre hinweg anhalten, manchmal dauern die einzelnen Phasen auch nur einige Tage. Mit diesem Modell wurde die Grundlage für das heutige Verständnis von Sterbeprozessen geschaffen.¹⁹³

¹⁹¹ Vgl. Charlier, Siegfried: Grundlagen der Psychologie, Soziologie und Pädagogik für Pflegeberufe. Stuttgart: Georg Thieme Verlag. 2001. S. 134-135

¹⁹² Charlier: 2001. S. 135

¹⁹³ Vgl. Huber, Gudrun / Casagrande, Christina (Hrsg.): Komplementäre Sterbebegleitung. Ganzheitliche Konzepte und naturheilkundliche Therapien. Stuttgart: Karl. F. Haug Verlag in MVS Medizinverlage Stuttgart GmbH & Co. KG. 2011. S. 12

2.2.2.2 Anpassung des Modells an heutige Erkenntnisse

Das stufenförmige Modell von Kübler-Ross würde in einer zur weiteren Veranschaulichung eingebauten Graphik so aussehen:

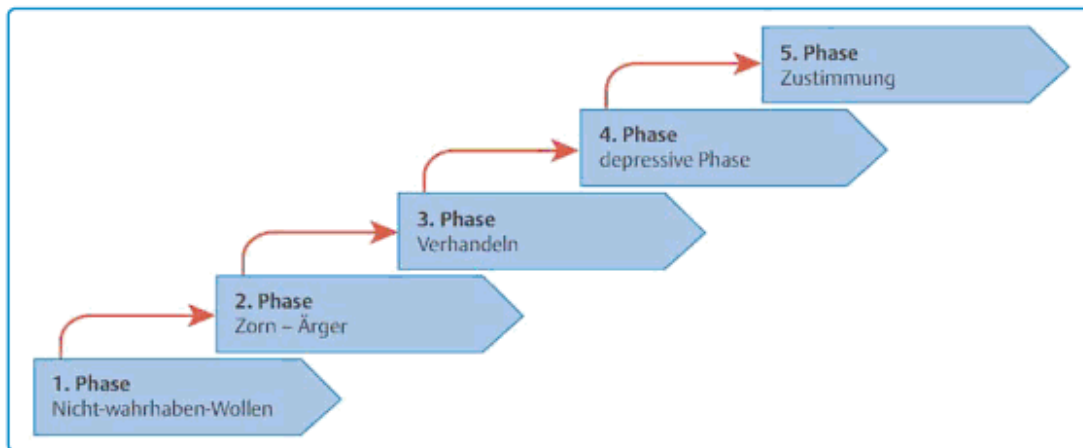


Abb.2: Stufenförmiges Modell nach E. Kübler-Ross

Mittlerweile kam man zu der Erkenntnis, dass nicht jede der Phasen durchlebt werden muss, dass es Variationen in der zeitlichen Abfolge und vermeintliche Regressionen geben kann. Auch sind die einzelnen Phasen in ihrem Erscheinen in der Realität oft schwer voneinander zu trennen und klar zu unterscheiden. Heute nimmt man an, dass der Sterbeprozess eher einen spiralförmigen und dynamischen Ablauf hat. Diese neue Sichtweise sollte so verstanden werden, dass auch wenn ein/e PatientIn in einer bestimmten Phase ist, er/sie Gefühle und Reaktionen aus anderen Phasen an den Tag legen kann. Auch ist eine vermeintliche Regression nicht als Rückschritt zu betrachten, sondern vielmehr als Teil eines dynamischen Prozess, in welchem ein Austausch über alle Ebenen stattfinden kann. Sterbeprozesse sind und bleiben individuelle Vorgänge, die nie zur Gänze modelliert werden können. Dennoch bietet das Modell von Kübler-Ross eine Veranschaulichung möglicher Verarbeitungsreaktionen, wie man sie auch vorfinden kann. Leider lässt sich das Modell in seiner linearen Version nicht oder nur sehr selten auf die Realität ummünzen.¹⁹⁴

¹⁹⁴ Vgl. Huber / Casagrande: 2011. S. 12-13

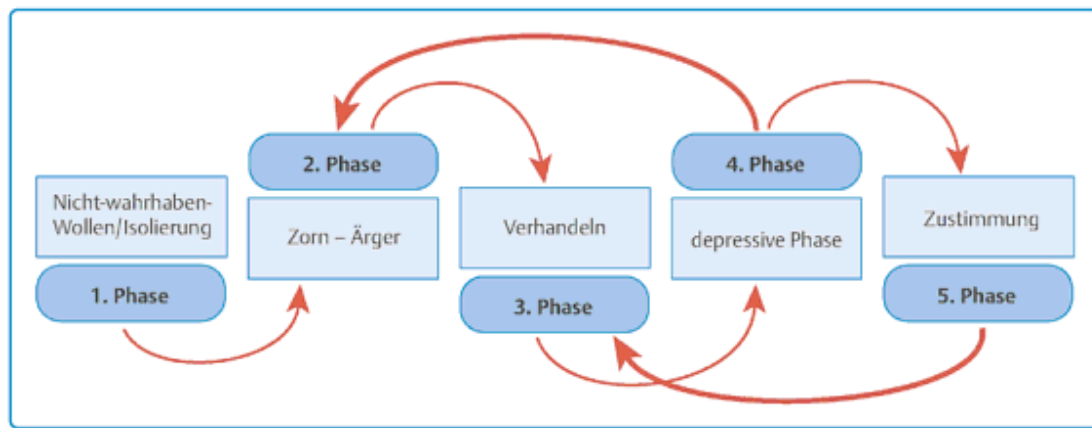


Abb.3: Dynamisch-spiralförmiges Modell

Mit diesem Verständnis ist auch in der kindlichen Sterbebegleitung ein Leitfaden geboten, der den Erwachsenen und Angehörigen Hilfe bieten kann. Mit dem Sterben als Prozess ist folglich ein weiterer Prozess ins Rollen gebracht worden: Trauer und ihre verschiedenen Gesichter.

Wie auch das Sterben selbst, ist die Trauer ein Prozess, ein Vorgang, bei welchem sich verschiedene Phasen, verschiedene Dynamiken und Bedingungen erkennen lassen. Passiert Trauer in einem guten und geschützten Rahmen, so kann eine Verarbeitung des Verlustes oder der Krise herbeigeführt werden, Trauer fungiert in diesem Fall als Heilung. Trauer kann aber auch unterdrückt, gehemmt oder falsch beantwortet werden und damit zum Verdrängen eines einschneidenden Erlebnisses führen.

Wie wichtig Trauer für die Verarbeitung von traumatischen Erlebnissen oder Verlusten ist, wird im folgenden Abschnitt erläutert. Ein wichtiger Aspekt in diesem Bereich ist auch, dass Kinder eine besondere Hilfestellung der Angehörigen und Erwachsenen benötigen, um ‚gut‘ trauern zu können.

2.2.3 Trauer – Notwendigkeit und Bedingungen

2.2.3.1 Definitionen von Trauer

Laut Volkan und Zintl ist Trauer zu sehen als

(...) psychische Reaktion auf jeden Verlust oder jede Veränderung – die Verhandlungen, die wir führen, um unsere innere Welt der Realität anzupassen.¹⁹⁵

Trauer ist also ein Prozess, der in uns stattfindet und uns helfen soll, die innere, meist durcheinandergebrachte Welt der äußeren Welt wieder anzupassen. Interessant ist hier die Verbindung zu Jean Piagets Aspekte zur kindlichen Intelligenzentwicklung: Das Kind lernt, neue Objekte und Situationen in bestehende Muster einzuordnen. Ist ihm dies nicht möglich, da es keine passenden Schemata besitzt, ist es gefordert, neue Erlebnisse und Situationen an neue Schemata anzupassen. Trauerverhalten ist in dieser Hinsicht ähnlich zu betrachten: Eine ungewohnte und vielleicht auch unerwartete Situation zerstört bestehende Muster und Schemata. Der Trauernde muss sich mit sich und seiner Umwelt auseinandersetzen, um eine Anpassung an neue Schemata zu ermöglichen. Ein Prozess des Lernens, der Gewöhnung und der Verarbeitung hat begonnen.

So könnte man auch folgende Definition von Judith Viorst (1986) auffassen:

Wir leben, indem wir verlieren und verlassen und uns loslösen. Und früher oder später und unter mehr oder weniger starken Schmerzen müssen wir alle erfahren, daß Verlust tatsächlich ‚ein lebenslanger Zustand des Menschen‘ ist. Trauer ist der Prozeß der Anpassung an die Verluste unseres Lebens.¹⁹⁶

Erna Furman macht auf eine wesentliche Komponente beim Trauern aufmerksam: Die Endgültigkeit eines Verlust und das Wissen des Betroffenen darüber. Denn nur mit dem Wissen um die Irreversibilität des Verlustes kann der Hinterbliebene den Trauerprozess beginnen und auch beenden.¹⁹⁷

¹⁹⁵ Volkan, Vamik D. / Zintl, Elizabeth: Wege der Trauer. Leben mit Tod und Verlust. Gießen: Psychosozial Verlag. 2000. S. 10

¹⁹⁶ Goldbrunner, Hans: Trauer und Beziehung. Systemische und gesellschaftliche Dimension der Verarbeitung von Verlusterlebnissen. Mainz: Matthias-Grünwald-Verlag. 1996. S. 17 (Zitiert nach: Viorst, Judith: Mut zur Trennung. Menschliche Verluste, die das Leben sinnvoll machen. Hamburg. 1986 S.310)

¹⁹⁷ Vgl. Böck: 2003. S. 53

Auch Freud hat sich mit Trauer und dem gesamten Trauerprozess befasst und eine Definition für Trauer hervorgebracht. Freud beschreibt Trauer als eine regelmäßige Reaktion auf den Verlust einer geliebten Person. ‚Trauerarbeit‘ als Begriff wurde ebenfalls von Freud geprägt, welcher die Loslösung von der geliebten Person (oder einer ihr gleichkommenden Abstraktion wie Freiheit, Vaterland...) meint. Wird die Trauer nicht als psychische Arbeit angewandt, um ein Verarbeiten zu erzielen, sieht Freud die Gefahr einer Melancholie oder Depression.¹⁹⁸

Mit dieser Definition wird Trauer auch als psychische Arbeit gesehen, als Prozess, für welchen der Betroffene Emotionen und Geduld investieren muss.

2.2.3.2 Prozesshafte Trauer bei Erwachsenen

Der britische Psychiater und Psychoanalytiker John Bowlby stellte ein Modell des Trauerns vor, dass sich auf vier Phasen mit fließenden Übergängen bezieht: Betäubung, Sehnsucht und Suche nach der verlorenen Person, Desorganisation und Verzweiflung und Reorganisation.¹⁹⁹

In der ersten Phase, der Phase der ‚Betäubung‘, kommt zur Verleugnung des erlittenen Verlustes oder zu Wutausbrüchen. Die zweite Phase, jene der ‚Sehnsucht‘, beschreibt einen Ausnahmezustand, in welchem sich die Person befindet. Die verlorene Person wird gesehen oder gehört, der Hinterbliebene erhält überall Zeichen des Verstorbenen. Immer noch besteht Zorn als Hauptbestandteil. In der folgenden Phase der ‚Desorganisation und Verzweiflung‘ wird der Trauernde mit radikal wechselnden Gefühlen konfrontiert: Wut, Ärger, Erschöpfung, Schmerz, Verzweiflung. Diese ‚emotionalen Schläge‘, so Bowlby, seien notwendig dafür, um den Betroffenen vor chronischen Depressionen zu bewahren und ein Abschließen der Trauer zu ermöglichen. In der letzten Phase, der Phase der ‚Reorganisation‘, erlangt

¹⁹⁸ Vgl. Gerken, Bettina / Prüß, Claudia: Trauerbewältigung in der Altenpflege. Erkennen, Erfahren, Handeln. Hannover: Schlütersche. 2002. S. 17

¹⁹⁹ Vgl. Nuber, Ursula: Trauer. Der Preis der Liebe. In: Psychologie Heute. Weinheim: Julius Beltz GmbH & Co. KG. Ausgabe Juni 2012. S. 21-22

der Trauernde wieder neuen Bezug zu sich selbst und seiner Umwelt. Er akzeptiert seinen Verlust und beginnt, sein Leben neu zu planen.²⁰⁰

Auch bei diesem Phasenmodell bleibt zu erwähnen, dass ein linearer Gang durch alle Phasen nicht bei allen Menschen gleich beschrieben werden kann. Individuelle Abweichung ist auch hier keine Seltenheit. Auch die zeitliche Dimension ist nicht auf ein Ideal festzuschreiben: Wie lange jemand in einer Phase verharnt oder wie schnell er zwischen den Phasen wechselt, kann nicht nach Zahlen definiert werden. Bedeutend jedoch ist eine Grundannahme über einen bestimmten Trauerzeitraum, in welchem die Trauerphasen zu durchleben sind. Bei einer enormen Ausweitung des zeitlichen Rahmens ist das Trauerverhalten nicht mehr gesund und kann zu psychischen Krankheiten wie Posttraumatischen Belastungsstörungen oder Depressionen führen.

2.2.3.3 Trauerverhalten von Kindern

Je nach Entwicklungsstand, Wissen und Umgebung haben Kinder ein unterschiedliches Verständnis vom Tod, reagieren verschieden auf ihn und trauern auch auf völlig unterschiedliche Weise.²⁰¹

Das kindliche Trauerverhalten ist stark von der Reife des Kindes und seinem Alter geprägt. Dennoch ist auch bei Kindern und ihrer Trauer vieles zu beachten.

Bei der Suche nach Ursachen bewerten sie ihre eigene Verantwortung ungebührlich hoch, (...). Eine weitere Rolle spielt dabei, daß Kinder ihre Macht überschätzen – ein Phänomen, das man gemeinhin als kindliches Omnipotenzgefühl umschreibt. Schuldgefühle und Versöhnungsphantasien, die z.T. aus kindlichen Allmachtsvorstellungen entspringen, erschweren die Trauer über den Verlust der Eltern als Paar²⁰², (...).²⁰³

Kübler-Ross verweist darauf, dass Kinder diesen Schuldgefühlen in derartigem Maße ausgesetzt sein können, dass es ihnen besonders bei

²⁰⁰ Vgl. Nuber: 2012 S. 21-22

²⁰¹ Böck: 2003. S. 53 (Zitiert nach: Kroen, William C.: Da sein, wenn Kinder trauern. Freiburg im Breisgau: Herder Verlag. 1998. S. 62)

²⁰² In diesem Verweis nimmt Goldbrunner auf Scheidungskinder Bezug, die mit der Trauer um den Verlust der Eltern als Paar konfrontiert werden. Dennoch ist das kindliche Omnipotenzgefühl auch bei Verlust durch Tod der führende Grund für kindliche Schuldgefühle an der jeweiligen Situation.

²⁰³ Vgl. Goldbrunner: 1996. S. 105

Abschiedsritualen, wie dem Begräbnis, besonders schwer falle, daran teilzunehmen.²⁰⁴

Negative Empfindungen dem Verstorbenen gegenüber sind im Prozess des Trauerns durchaus normal – wie auch von Bowlby in den vier Trauerphasen beschrieben – dennoch bedeuten gerade diese Gefühle, man denke an Wut, Aggression, Hass dem Verstorbenen gegenüber, für Kinder erschwerte Bedingungen. Sie fühlen sich noch weiter schuldig und sprechen oft mit niemandem darüber. Ein klärendes und für das Kind verständliches Gespräch über diese negativen Gefühle soll dem Kind zeigen, dass es diese Emotionen zulassen darf und an der Gefühlswelt der Erwachsenen teilhaben darf.²⁰⁵

Diese Hilfestellung und Form von Zugang zu neuen Möglichkeiten der Trauerbewältigung ist auch für Pädagogen im schulischen Kontext interessant. Es könnte durchaus der Fall sein, dass das Kind in einem etwas entfernteren Rahmen – der Schule – eher über seine Erlebnisse und Ängste spricht, wenn es von einem informierten und geduldigen Erwachsenen begleitet und unterstützt wird.

Wenn ein Kind mit Trauer und Verlust konfrontiert wird, löst dies für gewöhnlich – wie auch beim Erwachsenen – Angst und Zorn aus. Das Kind drückt seine Angst dahingehend aus, dass es einen weiteren Verlust (wie etwa einer weiteren Bezugsperson, wenn es bereits eine verloren hat) geben könnte. In diesem Fall wird das Kind sehr anhänglich und ängstlich. Auch zornige Ausbrüche und Wutanfälle sind nicht selten bei Kindern zu beobachten, die mit einem Verlust umgehen müssen. Ein eher introvertiertes Kind äußert seine Wut durch mehrmaliges Beklagen und Weinen.²⁰⁶

Nicht nur ein Kind, sondern auch ein Erwachsener braucht, so glauben wir, den Beistand einer anderen vertrauenswürdigen Person, wenn der Verlust überwunden werden soll. Fast alle Autoren, die untersucht haben, wie Kinder auf einen Verlust reagieren und wie man ihnen am besten helfen kann, haben betont, wie außerordentlich wichtig es ist, daß ein Kind eine einzelne und ständige Ersatzperson hat, an die es nach und nach eine Bindung entwickeln kann. Nur unter diesen Bedingungen können wir erwarten, daß ein Kind den Verlust schließlich als

²⁰⁴ Vgl. Kübler-Ross, Elisabeth: Reif werden zum Tode. Stuttgart: Kreuz Verlag. 1984. S. 84

²⁰⁵ Vgl. Poglitsch: 1994. S. 56

²⁰⁶ Vgl. Bowlby, John: Verlust, Trauer und Depression. Frankfurt am Main: Fischer Taschenbuch Verlag. 1994. S. 372-373

unabänderlich akzeptiert und dann sein inneres Leben entsprechend neu organisiert.²⁰⁷

Bezugspersonen und Umwelt sind für die Trauerzeit und die Verlustbewältigung von Kindern von äußerster Wichtigkeit und haben auch dementsprechend großen Einfluss auf das Kind und sein Verhalten für die Zukunft.

Interessant und zu beachten ist die Unterschiedlichkeit, mit welcher Kinder einen Verlust verkraften: Die Kinder werden in ihrer Trauerarbeit von ihren Erlebnissen, ihrer Entwicklungsstufe und ihrer Umgebung maßgeblich beeinflusst und legen daher auch ein sehr individuell unterschiedliches Verhalten an den Tag. Manche Kinder sind ängstlich und klammernd, andere sind zornig oder weinerlich. Wiederum andere zeigen keinerlei Anzeichen von Schmerz oder Trauer, indem sie ein fröhliches Wesen an den Tag legen. Dennoch steckt auch hier in den meisten Fällen Ausdruck großer Verwirrung und Trauer dahinter. Manche Kinder sind nicht mehr belastbar, halten Stresssituationen, wie beispielsweise Lerndruck, nur mehr schlecht aus und reagieren mit Lernhemmungen.²⁰⁸

2.3 Pädagogische Überlegungen

Wie bereits zusammengefasst, ist die Bewältigung eines Verlustes bei Kindern vor allem eines: abhängig. Von der Umwelt, der Entwicklungsstufe und den Erlebnissen, die das Kind bis dato in diesem Bereich hatte. Demnach wird auch deutlich, dass die verschiedenen Einflüsse der Umwelt eine große aber auch unterschiedliche Rolle für das Kind und seine Bewältigung spielen. Nicht nur Eltern haben die Verantwortung, das Kind gut durch ihre Trauer zu begleiten, sondern Erwachsene generell, als Bezugspersonen oder Pädagogen.

²⁰⁷ Bowlby, John: Das Glück und die Trauer. Herstellung und Lösung affektiver Bindungen. Stuttgart: J.G. Cotta'sche Buchhandlung Nachfolger GmbH. Klett-Cotta Verlag. 3. Aufl. 2009. S. 118

²⁰⁸ Vgl. Böck: 2003. S. 65 (Zitiert nach: Finger, Gertraud: Mit Kindern trauern. Zürich: Kreuz Verlag. 1998. S. 67 und Rogge, Jan-Uwe: Kinder haben Ängste. Von starken Gefühlen und schwachen Momenten. Reinbek bei Hamburg: Rowohlt Verlag. 1997. S. 127)

Wichtig ist, so betont Kübler-Ross, sich auf das kindliche Sehen einzustellen: Wenn man ihnen bei ihrem Verlust zur Seite stehen möchte, ist es unumgänglich, das Sterben und den Tod aus den Augen der Kinder zu betrachten. Kinder haben eigene Vorstellungen, was den Tod betrifft, wenn man diese nicht kennt oder falsch interpretiert, kann man ihnen weder helfen, noch ihre Reaktionen nachvollziehen, die sie im Trauerprozess an den Tag legen.²⁰⁹

2.3.1 Rolle der Erwachsenen

Der Erwachsene ist für das Kind jemand mit viel Wissen und Informationen, die es selbst nicht hat, sich teilweise auch nicht vorstellen kann. Das Kind ist ganz entscheidend von den teilhabenden Erwachsenen (Eltern, Verwandte oder sonstige Nahestehende) abhängig. Die Erwachsenen haben Informationen über den Verstorbenen, das Sterben allgemein und die vorliegende Situation. Die Erwachsenen haben es fortlaufend auch in der Hand, wie das Kind in den Trauerprozesse eingebunden wird: Wird mit ihm über die empfundene Trauer, auch über die negativen Gefühle gesprochen? Während sich Erwachsene selbstständig Hilfe und Rat suchen, ist ein Kind in vollem Maße von angebotener Unterstützung abhängig.²¹⁰

Daher ist es die Rolle der Erwachsenen generell, das Kind in den Trauerprozess miteinzubinden, Fragen zu beantworten und Informationen zu geben. Die Erwachsenen können mit den Kindern über die vorherrschenden Gefühle oder Wünsche sprechen und das Kind in seiner Trauer betreuen. In vielen Fällen ist keine Unterhaltung oder ein ausgereiftes Konzept zur kindlichen Trauerbewältigung gefragt, sondern einfach viel Gefühl und menschliche Empathie. Ein Kind versteht vieles noch nicht und ist neben seiner Trauer über den Verlust auch mit vielen Fragen konfrontiert.

²⁰⁹ Vgl. Kübler-Ross, Elisabeth: Interviews mit Sterbenden. Stuttgart: Kreuz Verlag. 1973. S. 163

²¹⁰ Vgl. Poglitsch: 1994. S.104

2.3.2 Rolle der Eltern

Die Rolle der Eltern deckt sich weitgehend mit der allgemeinen Rolle der Erwachsenen, mit ein paar feinen Unterschieden. Ist ein Elternteil des Kindes verstorben, so bekommt der verbleibende Elternteil eine besondere Funktion und Bedeutung für das Kind. Nachdem das Kind in seiner Trauer auch mit der Angst konfrontiert ist, einen weiteren Verlust erleiden zu müssen und auch die Furcht vor seinem eigenen Tod entwickelt, ist das verbleibende Elternteil besonders wichtig für das Kind. Das Elternteil, mit dem das Kind seine Trauer nun teilen kann (und soll) ist für das Kind nun nicht nur mehr Mama / Papa, sondern übernimmt auch die Funktion des verstorbenen Elternteils. Wie Bowlby (1994) beschrieben hat, muss das verbleibende Elternteil das verstorbene ersetzen und die möglicherweise große Anhänglichkeit des Kindes annehmen und ihm ein Gefühl der Sicherheit geben.

Auch für das Elternteil wäre es in dieser Situation zu empfehlen, so offen als möglich mit dem Kind über seine (auch negativen) Gefühle zu sprechen, denn das Kind benötigt hier besondere Anteilnahme. Einem Erwachsenen generell ist es eher möglich, negative Gefühle gegenüber dem Verstorbenen („Warum hast du mich alleine gelassen?“) zu verarbeiten, als dem Kind. Das Kind ist in besonderer Weise auf jemanden angewiesen, mit dem es gerade über diese Empfindungen sprechen kann.²¹¹

Ist das Kind von einem Verlust betroffen, der keines der beiden Elternteile betrifft, sondern einen nahestehenden Verwandten, so hat das Kind beide Elternteile für seine Trauerphase und Aufklärung zur Verfügung.

Wenn das Kind seine Trauerarbeit beginnt, steht es einer enormen psychischen Arbeit gegenüber. Das Kind muss Sicherheit verspüren, um sich dieser geistigen Herausforderung überhaupt stellen zu können. Die verbleibenden Bezugspersonen, das vertraute Heim, der bisher gekannte Alltag. All das sind Faktoren, die es dem Kind ermöglichen, sich auf Dinge und Personen verlassen zu können und in einem geschützten und vertrauten Umfeld den Schmerz über den Verlust zuzulassen.²¹²

²¹¹ Vgl. Reed, Elizabeth L.: Kinder fragen nach dem Tod. Stuttgart: Quell Verlag. 1972. S. 45

²¹² Vgl. Furman, Erna: Ein Kind verwaist. Untersuchungen über Elternverlust in der Kindheit. Stuttgart: Klett-Cotta Verlag. 1977. S. 33

Für Kinder ist die gewohnte Umgebung und das ihnen bekannte Zuhause das beste Umfeld, um sich einer Neuorientierung des Lebens zu stellen, denn in diesem Rahmen ist es ihnen möglich, weitere Verluste zu vermeiden und keine Angst davor zu empfinden. Außerdem bietet ein gewohntes Umfeld eine Verbindung zur nun so schmerzlich betrachteten Vergangenheit.²¹³

2.3.3 Rolle der Schule

Die Rolle der Schule und Pädagogen ist ein etwas schwierigeres Feld. In ihm verbinden sich Erziehung und Begleitung ohne Erziehung. Das Kind ist in einem weniger geschützten, mehr anonymen Rahmen, in welchem seine Situation nicht überall genug Platz und die benötigte Rücksichtnahme erhält. Das Kind ist mit seinen privaten Problemen in einem öffentlichen Raum und nicht nur mit seiner Trauer konfrontiert, sondern mit seinem Alltag, der auch vor dem Todesfall schon bestanden hat. Es muss seine Leistung erbringen und Stress aushalten. Das Kind ist gefordert, seine Gefühle zu kontrollieren und sich auf andere Dinge zu konzentrieren. Im Fall eines schwerwiegenden Verlustes ist mit großen Lernhemmungen zu rechnen, mit Konzentrationsschwierigkeiten oder Schwierigkeiten mit den MitschülerInnen. Nicht betroffene Kinder verstehen den empfundenen Schmerz kaum und können nicht richtig darauf eingehen. Doch das ist nur eine Seite der Medaille. Denn wenn Kinder im schulischen Rahmen von ihrer Trauer Abstand nehmen müssen, weil weder der Raum noch das nötige Verständnis vorhanden sind, so kann dies auch eine Pause bedeuten. Die Kinder *dürfen* sich mit anderen, vielleicht unwichtig erscheinenden, Themen befassen, mit Kindern über Dinge lachen, die sie früher auch zum Lachen gebracht haben. Die Schule kann also Ort der Ablenkung ebenso sein, wie Ort der Selbstbeherrschung.

Die Lehrperson hat dabei eine wichtige Funktion, denn es liegt an ihr, wie viel Platz dem Kind für sein Trauern eingeräumt werden kann, wie seine Eingliederung in den normalen Unterricht aussieht und wie das Kind seine Gefühle mitteilen darf. Die Lehrperson sollte das Kind ebenso beraten und

²¹³ Vgl. Furman: 1977. S. 102

betreuen, wie seine Angehörigen, jedoch mit einem für das Kind verständlichen, objektiveren Hintergrund. Der/Die LehrerIn kann dem Kind beispielsweise nach dem Unterricht oder in den Pausen für einen gewissen Zeitraum mit besonderer Rücksicht zur Verfügung stehen, den Unterricht jedoch normal abhalten und das trauernde Kind ohne Sonderbehandlung miteinbeziehen. Wenn dies aufgrund der schlechten Verfassung des Kindes nicht möglich sein sollte, liegt es an den Eltern und den LehrerInnen, eine anderweitige Lösung für das Kind zu finden.

Es ist schließlich keine Lösung, so auch Kübler-Ross, einen Trauernden unter Druck zu setzen, indem man ihn mit Aufmunterungen konfrontiert oder ihn davon überzeugt, dass das Erlebte doch gar nicht so schlimm sei. Der Trauernde muss seinen Schmerz – zumindest für eine Zeit lang – auch Ausdruck verleihen dürfen, um ihn bewältigen zu können.²¹⁴

²¹⁴ Vgl. Kübler-Ross, Elisabeth: 1973. S. 82

3 Teil III

Kinder- und Jugendliteratur und das Thema ‚Tod und Sterben‘

3.1. Zum Begriff und Wesen der KJL²¹⁵

Es wird (...) davon ausgegangen, daß es eine allumfassende, in jeder Hinsicht und zu allen Zeiten gültige Definition dieses kulturellen Phänomens (Anm. d. Verf.: der Kinder- und Jugendliteratur) nicht geben kann und daß es auch gar nicht sinnvoll ist, danach zu suchen.²¹⁶

3.1.1 Geschichtlicher Verlauf

Die Schwierigkeit, die bei einer Definition von KJL besteht, ist mit Sicherheit nicht nur ihre Wandelbarkeit und eine Angezweifelte Sinnhaftigkeit einer Eingrenzung.

Auch das Wesen der KJL selbst machte bislang eine Definition schwierig: In der ganzen Bandbreite der bestehenden Literatur mit ihrer Geschichte und der gesamten literaturwissenschaftlichen Forschung, war die KJL ein sehr überschaubarer Bereich. Durch die Begrenztheit der KJL aufgrund ihrer begrenzten Zielgruppe wurde sie gleichermaßen zu einer Sonderform der Literaturgattungen und war damit an Grenzen und Schwierigkeiten gekoppelt.²¹⁷

²¹⁵ In den folgenden Abhandlungen schließt die Abkürzung ‚KJL‘ sowohl ‚Kinderliteratur‘ als auch ‚Jugendliteratur‘ (bis etwa 16 Jahre) mit ein.

²¹⁶ Ewers, Hans-Heino: Literatur für Kinder und Jugendliche. Eine Einführung. Paderborn: Wilhelm Fink GmbH & Co. Verlags-KG. 2000. Unveränderter Nachdruck 2008. S. 15

²¹⁷ Vgl. Mattenklott, Gundel: Zauberkreide. Kinderliteratur seit 1945. Stuttgart: Metzler'sche Verlagsbuchhandlung. 1989. S. 1

3.1.1.1 KJL zum späten 18. und 19. Jahrhundert

Es bestand also eine klar abgegrenzte Literatur für Kinder während der große Bereich der ‚eigentlichen Literatur‘ den Erwachsenen gehörte. Dass bei diesem Verständnis von KJL weder eine gute Forschung, noch interessante Weiterentwicklungen passieren konnten, steht außer Frage und war auch Brennpunkt vieler Diskussionen.

In den 1970er Jahren machte die KJL jedoch einen tiefgreifenden Wandel durch, der genau diese Problematik in Angriff nahm: Sie brachte in kurzer Zeit eine eindrucksvolle Bandbreite an neuen Themen und Motiven hervor und drängte somit auf einen Platz in der Gesamtliteratur. Die KJL zeigte deutlich ihre Ambitionen, die Grenzen zur Erwachsenenliteratur endlich aufzuheben, damit sie ihren rein pädagogischen Charakter ablegen konnte. Kinderliteratur konnte auch als Kunstform aufgefasst werden und abweichen von der reinen erzieherischen Instrumentalisierung. Das bis dato anhaftende Prädikat der Kunstlosigkeit wertete die KJL nicht nur in ästhetischen Belangen ab, sondern drohte ihr auch damit, sie abzuschaffen.²¹⁸

Warum kam man überhaupt an den Punkt, eine Separierung rückgängig machen zu müssen? Es steht fest, dass die Kinder- und Jugendliteratur eine abgegrenzte Leserschaft bedeutete, eine Leserschaft, die sich im Alter und in der literarischen Kompetenz von der übrigen Leserschaft unterschied. Doch wie kam man dazu, diese Form der Literatur generell zu definieren und abzugrenzen?

Eckhardt postulierte zweierlei Gründe für die frühe Separierung der Kinder- und Jugendliteratur von der ‚eigentlichen‘ Literatur: Zum einen nennt er die gesellschaftlich-historischen Gegebenheiten der damaligen Zeit und zum anderen den pädagogischen Nutzen und die vordergründig erzieherische Anwendung dieser Literaturform.²¹⁹

²¹⁸ Vgl. Lypp, Maria: Die Frage nach dem Verhältnis von Kinderliteratur und Moderne. Ein Glasperlenspiel? Einleitende Bemerkungen. In: Ewers, Hans-Heino / Lypp, Maria / Nassen, Ulrich (Hrsg.): Kinderliteratur und Moderne. Ästhetische Herausforderungen der Kinderliteratur im 20. Jahrhundert. Hrsg. In Verbindung mit der Arbeitsgemeinschaft Kinder- und Jugendliteraturforschung. (Doderer, Klaus / Ewers, Hans-Heino: Jugendliteratur – Theorie und Praxis.) Weinheim, München: Juventa Verlag. 1990. S. 9

²¹⁹ Vgl. Winter, Silvia: Das Todesmotiv in der Kinder- und Jugendliteratur zwischen 1990 und 1995. Diplomarbeit zur Erlangung des Magistergrades an der Universität Wien. 1997. S. 10

Kinder- und Jugendliteratur hat zweifelsohne einen großen Wandel über die letzten Jahrzehnte erlebt, doch sind ihr sekundärer Status und ihre beinahe stiefmütterliche Behandlung auch noch Thema der heutigen Betrachtungen.

3.1.1.1.1. Kindheit – Ein undurchsichtiges Feld

Kaminski schreibt nicht nur über den Wandel der KJL, der in dieser Zeit ganz besonders zu beobachten war, sondern bezieht auch einen wesentlichen anderen Faktor in seine Überlegungen mit ein. Wie konnte sich das Verständnis von KJL so derartig wandeln? Diese Frage ist nach Kaminski nur mit Beobachtungen zu beantworten, die das Kind und den Umgang mit Kindern zur damaligen Zeit betreffen. Kindsein war kein abgegrenzter Zeitraum mit stetiger und abhängiger körperlicher und geistiger Entwicklung. In den meisten Fällen und Regionen war ‚Kindheit‘ nicht einmal vorhanden, oder derart unüberlegt vorhanden, dass auch Vierundzwanzigjährige als Kinder angesprochen wurden. Die ersten Erziehungsversuche, die man unternahm, galten vorwiegend den Jungen und nicht den Mädchen. Einige Pädagogen zu der Zeit entwickelten Vorstellungen über Kinder und ihr Verhalten und hielten dazu an, den Kindern züchtig und ernst gegenüber zu treten sowie ihr Verhalten zu kontrollieren. Man nahm ein Konzept der kindlichen Unschuld an, welches zu formen war. Dies diente dazu, um den Kindern zu zeigen, wie man sich im Leben verhalten dürfe und wie nicht.²²⁰

Den Fokus auf das Kind und die Betrachtungen und Umgangsformen für die Kindheit zu legen, ist nicht wertlos für weitere Erkenntnisse im Zuge der Literatur für ebenjene Altersgruppe. Wenn die Zielsetzung die Einführung in ein korrektes Erwachsenenleben war, so ist auch nicht verwunderlich, wie Kinder- und Jugendliteratur (sofern es welche gab) orientiert und aufbereitet war.

Zitiert nach: Eckhardt, Juliane: Kinder- und Jugendliteratur. Darmstadt: Wissenschaftliche Buchgesellschaft. 1987. (Erträge der Forschung; Bd. 247) S. 6).

²²⁰ Vgl. Kaminski, Winfred: Einführung in die Kinder- und Jugendliteratur. Literarische Phantasie und gesellschaftliche Wirklichkeit. Weinheim, München: Juventa Verlag. 1987. S. 9-13

Kinder- und Jugendliteratur hat immer schon mit Kindheit zu tun. Sich wandelnde Sichtweisen von Kindheit haben Rückwirkung auf die Literatur für junge Leser.²²¹

3.1.1.1.2. Literatur erzieht

Kinder- und Jugendliteratur setzte sich erst Mitte des 18. Jahrhunderts als eigener Literaturzweig durch – strikt und unweigerlich mit der Pädagogik vereint. In der Romantik ist so ein Wandel erstmals zu erkennen, als besonders Dichter, Schriftsteller und Germanisten Kinder- und Jugendliteratur verfassen, weniger Pädagogen und Theologen, die bis dato auf diesem Feld alleine tätig waren. Dennoch konnte ihre vorrangig erzieherische und pädagogische Ausformung nicht revidiert werden. KJL unterlag der nützlichen Funktionalisierung, während die künstlerischen Ausformungen der Gattung leider nur von kurzer Dauer waren.²²²

Leider zeigt sich hier schon deutlich, dass eine kindgerechte Leseerziehung und allgemeine Alphabetisierung kaum der Regelfall war.

Unterhaltungsliteratur für die Freizeit gab es im 18. Jahrhundert generell kaum, schon gar nicht für Kinder. Lesen lernten die Kinder – wenn sie es denn lernen durften und Teil der Privilegierten waren – unter monotoner Strenge, die weder beim Stoff (meist waren es theologische und antike Schriften in alten Sprachen), noch beim Vermitteln (Wiederholen und Auswendiglernen) auf kindgerechte Vorgangsweisen achteten.²²³

Ein weiterer Grund, warum es für die meisten Kinder im 18. und 19. Jahrhundert beinahe ein Ding der Unmöglichkeit war, lesen zu lernen oder gar Lesemotivation zu entwickeln, waren nicht nur die fehlenden Stoffe und kindlichen Aufbereitungen zur Unterhaltung, sondern auch der beschränkte oder gar nicht vorhandene Zugang zu Literatur im Allgemeinen.

Auch wenn im 19. Jahrhundert die Alphabetisierung einen Fortschritt aufweisen kann, so ist den meisten Kindern Literatur verwehrt geblieben.²²⁴

²²¹ Kaminski: 1987. S. 17

²²² Vgl. Kaminski: 1987. S. 17-18

²²³ Vgl. Eggert, Hartmut / Garbe, Christine: Literarische Sozialisation. Stuttgart, Weimar: J.B. Metzler'sche Verlagsbuchhandlung. 1995. S. 93

²²⁴ Vgl. Eggert / Garbe: 1995. S. 94

3.1.1.2. KJL zum 20. Jahrhundert

Im 20. Jahrhundert hat sich in einigen Aspekten die KJL stark gewandelt. Zuerst wurde der Zugang zur Literatur und auch zur Schulbildung für beinahe alle Kinder möglich. Die Buchproduktion wurde günstiger und die allgemeine Schulpflicht versicherte, dass jedes Kind lesen und schreiben lernte.²²⁵

Außerdem vollzog sich ein erster Wandel in der Auslegung der KJL schon in Zeit von 1895 bis 1938, so schreibt auch Dolle-Weinkauff in einem Buch von Seibert und Ewers:

Insgesamt gesehen weist die proletarische Kinderliteratur Österreichs zwei Gattungsbereiche auf: (1) eine pädagogisch, politisch und kulturell-praktisch orientierte Sach- und Zweckliteratur, die mit Lehr- und Aufklärungsbüchern, jugendgerecht ausgewählten bzw. bearbeiteten politischen Abhandlungen, Handreichungen für Feste und Spiele, Jugendweihehaben und lebenspraktischen Handreichungen den wohl größeren Anteil stellt; (2) eine proletarische Belletristik (...).²²⁶

Bald schon steht die KJL des Proletariats zu dieser Zeit einem Dilemma gegenüber: Auf der einen Seite drängen die Traditionen der bisherigen proletarischen Literatur, auf der anderen Seite wird ein gesellschaftlicher Modernisierungsprozess mit seinem ‚Ruf nach Wirklichkeit‘ laut. Damit gerät die KJL in ein Wanken ihrer Stellung im literarisch-kulturellen System.²²⁷

3.1.1.2.1. Die Gesellschaft und ihr Modernisierungsprozess

Wie schon Kaminski für seine Forschungen einen Schritt unter die Beobachtungsebene getan hat und sich für den Wandel in der KJL den Wandel in der Kindheit allgemein angesehen hat, so ist auch an dieser Stelle zu überlegen, inwiefern sich der gesellschaftliche Modernisierungsprozess entwickelt und welche Konsequenzen er mit sich gezogen hat.

Hans-Heino Ewers tut eben diesen Schritt und erläutert, dass jede Modernisierung, die sich in der bestehenden Literatur niederschlägt und

²²⁵ Vgl. Eggert / Garbe: 1995. S. 95

²²⁶ Dolle-Weinkauff, Bernd: Der brave Maschinenknabe. Proletarische Kinder- und Jugendliteratur in Österreich (1895-1938). In: Ewers, Hans-Heino / Seibert, Ernst (Hrsg.): Geschichte der österreichischen Kinder- und Jugendliteratur von 1800 bis zur Gegenwart. Wien: Buchkultur Verlagges.m.b.H. 1997. S. 98

²²⁷ Vgl. Dolle-Weinkauff: 1997. S. 103

thematisiert wird, oft nur eine Reaktion, wenn nicht plumpe Abbildung, einer stattfindenden Realität bedeutet. Die Entwicklung der Gesellschaft lässt sich oft in den literarischen Verarbeitungen wiederfinden.²²⁸

Damit ist auch der Bereich der Kinder- und Jugendliteraturforschung betroffen: Will man eine kongruente und wirklichkeitsgetreue Literaturforschung zur KJL betreiben, so ist dafür zum einen der vorherrschende Kindheits- und Jugenddiskurs zu berücksichtigen und zum anderen die Lebensumstände und Interessen der Kinder und Jugendlichen.²²⁹

3.1.1.2.2. Kinder- und Jugendliteratur ab 1945 bzw. ab 1960

Kinder- und Jugendliteratur im dritten Reich war ‚gelenkte‘ Literatur, weshalb diese Literatur auch inhaltlich und formal sehr dürftig ausfiel. Man verfolgte hauptsächlich funktionale Ziele im Sinne des nationalsozialistischen Regimes.²³⁰

Kinder und Jugendliteratur war funktional gedacht bei der Vermittlung der nationalsozialistischen Weltanschauung; Schreiben für Kinder und Jugendliche war Instrument von Politik und Pädagogik, nicht etwa Selbst- oder Welterfahrung: Ein Selbst (Subjektivität) sollte geradezu verhindert werden.²³¹

Nach dem zweiten Weltkrieg, ab 1945, änderte sich nicht nur der Inhalt, sondern auch die Form und Funktion von Kinder- und Jugendliteratur grundlegend. Damit war jedoch die KJL kein Sonderfall, sondern eines vieler Felder, das nach dem dritten Reich einer Renovierung und Umgestaltung bedurfte. Dennoch wusste man unmittelbar nach Kriegsende nicht recht, in welche Richtung man nun blicken bzw. schreiben sollte.

Man stellte sich die Frage, welche Inhalte, welche Traditionen nun in der KJL beschrieben und vertreten werden sollte, wo sollte man nach so einer furchtbaren Zeit ansetzen? Vor dieser Frage stand nicht nur die KJL, sondern die gesamte Literatur. Im Vergleich zu ihr machte es sich die KJL einfach: Alles eindeutig Nationalsozialistische wurde abgetan und dabei belassen.

²²⁸ Vgl. Ewers, Hans-Heino: Kinder- und Jugendliteratur im Modernisierungsprozess. Skizzierung eines Projekts. In: Wild, Reiner (Hrsg.): Gesellschaftliche Modernisierung und Kinder- und Jugendliteratur. St. Ingbert: Röhrig Verlag. 1997. (Mannheimer Studien zur Literatur- und Kulturwissenschaft, Band 12). S. 37

²²⁹ Vgl. Ewers: 1997. S. 38

²³⁰ Vgl. Kaminski: 1987. S. 26

²³¹ Kaminski: 1987. S. 26

Die gesellschaftliche (und politische) Entwicklung sollte nach Möglichkeit von Kindern und Jugendlichen ferngehalten werden. Die Erwachsenen wünschten sich für ‚ihre‘ Kinder eine ‚heile‘ Welt herbei, aus der alles Belastende, Bedrängende, Zerstörerische nach Möglichkeit ausgespart bleiben sollte. Vor ‚Schmutz und Schund‘ wollten sie ‚ihre‘ Kinder bewahren, und auch von zeitgeschichtlichen Ereignissen sollte die Kinder- und Jugendliteratur verschont bleiben.²³²

Eine Phase der ‚Trümmerliteratur‘ oder gar eine metaphorische ‚Stunde Null‘ kannte die KJL hier nicht. Die Folgen und Spätfolgen des Weltkrieges mit seinen alltäglichen Sorgen und Problemen waren in der KJL nicht zu finden.²³³

Wer die Harmonie des Vergessens störte, machte sich unbeliebt: Kritische Texte stießen durchwegs auf Unverständnis, wenn nicht Ablehnung (...).²³⁴

Bis in die 1960er Jahre konnte man im Bereich der KJL eine eher zurückhaltende, fast biedermeierliche Haltung des Bewahrens erkennen, wenig oder gar nicht aufsässig oder aufarbeitend, umso mehr jedoch harmoniebedürftig. Ab den 1960er Jahren trat langsam eine neue Motivation ans Tageslicht: Die KJL sollte ihren Beitrag dazu leisten, die Literatur als Medium der Sozialisation zu betrachten, man kritisierte die vorangegangene KJL als ‚Heile-Welt-Geschichten‘, ‚Weltflucht‘ und ‚notwendig scheiternde Lebenshilfe‘. Die KJL begann, den Deckmantel des Schweigens zu lüften und erstmals das dritte Reich und seine Verbrechen zu thematisieren. Man forderte in der KJL das Nachdenken und Aufarbeiten.²³⁵

Die entscheidende Wende in der Kinder- und Jugendliteratur erfolgte um das Jahr 1968. Jetzt wurden neue Verlage gegründet, z.B. Basis (Berlin), Oberbaum (Verlag) Weismann (München) oder Anrich (Mühlheim a. d. R.), die an die neuen Ideen der Sozialisationsforschung, an das Erziehungskonzept von A. S. Neill und die liberaleren Ideen der Sexualerziehung von Kindern anknüpften und sie auch propagierten.²³⁶

Diese neue Betrachtungsweise hatte natürlich zur Folge, dass die bereits bestehende KJL als ‚Fluchtliteratur‘ gesehen wurde, als Literatur ohne Bezug zur Wirklichkeit. Die neue antiautoritäre KJL bot die Voraussetzung für allerlei

²³² Malina, Peter: Zu sehen, was zu sehen ist. Zur Erinnerungsarbeit in der österreichischen Kinder- und Jugendliteratur nach 1945. In: Ewers, Hans-Heino / Seibert, Ernst (Hrsg.): Geschichte der österreichischen Kinder- und Jugendliteratur von 1800 bis zur Gegenwart. Wien: Buchkultur Verlagsges.m.b.H. 1997. S. 158

²³³ Vgl. Kaminski: 1987. S. 28

²³⁴ Malina: 1997. S. 159

²³⁵ Vgl. Kaminski: 1987. S. 31

²³⁶ Kaminski: 1987. S. 31

neue Richtungen, wie beispielsweise für die phantastische Literatur von Christine Nöstlinger.²³⁷

Anhand dieser Entwicklung und der kritischen Stellungnahme auf sie im Laufe der letzten Jahrzehnte ist zu erkennen, dass ein paar Komponenten in jedem Falle eine wesentliche Rolle spielen, dreht es sich um KJL: Politik, Pädagogik und Erziehung, Kunst und Ästhetik (wenn auch mangelhaft vertreten in den Anfängen), Zielgruppenüberlegungen und altersgerechte Form, Sprache, Inhalte, sowie gesellschaftliche Überlegungen zum vorherrschenden Kindheits- und Jugendverständnis.

3.1.2. Literatur zweiter Klasse?

Gerhard Haas beschreibt den geschichtlichen Wandel der KJL mit einigen Aspekten aus den ersten Schritten dieser Literaturgattung. Er verweist hier auf das Nichtvorhandensein von KJL bis zum Beginn des 18. Jahrhunderts. Die in dieser Zeit sich entwickelnde Sprach- und Literaturwissenschaft beschäftigte sich ausschließlich mit Erwachsenenliteratur, da es die Umstände kaum anders zuließen. Nur an einer einzigen Universität in Deutschland gab es eine sachliche Möglichkeit, sich mit KJL auseinander zu setzen und produktiv zu forschen. Es fehlten, abgesehen von Anerkennung für dieses Thema, auch jegliche Ausstattung oder Menschen, die ihre Zeit und Mühe darauf verwenden wollten. Das führte letztendlich dazu, dass es bis heute keine Geschichte der KJL gibt, die den wissenschaftlichen Ansprüchen genügen würde. Es schien fast so, als könnte sich die KJL nicht mehr lange behaupten.²³⁸

Diese Ausgrenzung der KJL beschreibt auch Binder mit einigen Anmerkungen zur darauffolgenden Reaktion der sich entwickelnden Gesellschaft:

Die Kinder- und Jugendbücher des 19. und beginnenden 20. Jahrhunderts waren – mit wenigen Ausnahmen – so sehr von erzieherischen Zielvorstellungen geprägt, daß nicht nur die Produktion, sondern auch Auswahl, Kritik und wissenschaftliche

²³⁷ Vgl. Kaminski: 1987. S. 32

²³⁸ Vgl. Haas, Gerhard: Einleitung. In: Haas, Gerhard (Hrsg.): Kinder- und Jugendliteratur. Zur Typologie und Funktion einer literarischen Gattung. Stuttgart: Philipp Reclam Verlag. 1974. S. 7-8

Auseinandersetzungen mit der Lektüre für junge Leser den Pädagogen vorbehalten blieben. Die Entwicklung der Kinder- und Jugendliteratur nach dem 2. Weltkrieg tendierte jedoch immer mehr von der Triviallektüre zur Literatur, vom pädagogischen Zweckbuch zur selbstständigen literarischen Form.²³⁹

Wie hat es das Kinder- und Jugendbuch also in die Kinderzimmer und aus der Hand der Pädagogen geschafft? Wie hat Pippi Langstrumpf den Weg in die Akzeptanz schließlich bezwungen? Klaus Doderer zeigt ihre Problematik:

Hinzu tritt die alte, schwer zu beseitigende – (...) – Spannung zwischen pädagogischer und ästhetischer Wertung, die zu so simplen Urteilen führen kann, wie Astrid Lindgrens Pippi Langstrumpf sei zwar ein nettes Buch, aber pädagogisch nicht zu verantworten, weil es ein zu aufsässiges Kind zum Helden habe.²⁴⁰

Binder schreibt nun, warum eine Einbettung der KJL in die Erwachsenenliteratur nicht nur angemessen, sondern auch wichtig ist. Einerseits erschließt sich ein Unterschied der KJL zur Erwachsenenliteratur nur durch ihren Schwierigkeitsgrad im Hinblick auf die zu erwartende Leserschaft. Doch die Grenzen verlaufen hier teilweise schwimmend, wie beispielsweise die Geschichten von Michael Ende, die sowohl bei Erwachsenen, als auch bei Kindern beliebt sind. Andererseits weist sie darauf hin, dass viele gegenwärtige Literaturgattungen und –strömungen Parallelen zur KJL aufweisen, man denke an phantastische Elemente, Lyrik oder unter anderem auch Mundartdichtungen. Außerdem sind all jene AutorInnen, die sowohl für Erwachsene als auch für Kinder schreiben, für Binder ein weiterer Punkt auf der Liste, warum KJL längst zur regulären Literatur gezählt werden sollte.²⁴¹

²³⁹ Binder, Lucia: Literatur zweiter Kategorie? Kinder- und Jugendliteratur zwischen literarischem Anspruch, Unterhaltungsbedürfnis und Erziehungsauftrag – Jugendbucharbeit im universitären Bereich. In: Böhm, Victor / Steuer, Heinz (Hrsg.): Theorie und Praxis der Kinder- und Jugendliteratur in Österreich. Festgabe für Richard Bamberger zum 75. Geburtstag. Wien-München: Jugend und Volk Verlagsgesellschaft m.b.H. 1986. S. 36

²⁴⁰ Doderer, Klaus: Klassische Kinder- und Jugendliteratur. Kritische Betrachtungen. Unter Mitarbeit von P. Aley, U. Bühler, I. Doderer, K. Fryder-Eisenhut und H. Müller. (Im Zuge von: Doderer, Klaus (Hrsg.): Jugendliteratur heute. Schriftenreihe des Instituts für Jugendbuchforschung der Johann Wolfgang Goethe – Universität. Frankfurt am Main.) Weinheim, Berlin, Basel: Julius Beltz Verlag. 1969. S. 12

²⁴¹ Vgl. Binder: 1986. S. 36

3.1.2.1 Universitärer Rahmen – Gegen „Ghettoisierung“²⁴²

KJL passte lange in keinen Rahmen, in keine Forschung und kein Wissenschaftsfeld. Und wenn sie eingeordnet und geduldet wurde, dann in einem erzieherischen Feld mit ausschließlich pädagogischen Ambitionen, ohne jedoch jemals in andere Felder zu rücken.

Binder kritisiert, dass das Problem der Einbindung der KJL schon auf den Universitäten beginnt; dort, wo die LehrerInnen von Morgen ausgebildet werden und der Zugang zu KJL noch am vermeintlich einfachsten sein sollte. Doch auch an den Universitäten ist die KJL mehr oder minder ein Stiefkind, man findet keinen festen Platz für sie: In den wenigen Seminaren und Lehrveranstaltungen, die die KJL für sich beanspruchen kann, wird kaum ein Rahmen abgesteckt, in welchem sie zu betrachten wäre. Sie ist kein Teil der allgemeinen Literaturwissenschaft, keiner der an der Universität angebotenen Pädagogiklehreveranstaltungen, keiner der Psychologieveranstaltungen und schon gar kein Teil der Kunstwissenschaften, obschon KJL in all jenen Bereichen mitzureden hätte.²⁴³

Es wird von vielen Seiten laut gefordert, die KJL besser zu erforschen, ihr einen wissenschaftlichen Platz und die passende Aufmerksamkeit zu schenken. Die KJL ist schon lange mehr als nur pädagogisches oder gar politisches Werkzeug. Man ist sich über lange Zeit jedoch dieser Bedeutsamkeit der KJL nicht bewusst; erst langsam beginnen die Universitäten und damit ein weitläufiger akademischer Rahmen sich für die KJL zu interessieren und sie in die gängige Literatur- und Sprachwissenschaft einzubinden.

Von den ersten, sehr zögerlichen und kaum erkennbaren Anfängen der Kinder- und Jugendliteratur bis zum heutigen Umgang war es ein ambivalenter und zeitweise auch sehr kontroverser Verlauf. Man spürt in vielen Bereichen die Uneinigkeit oder auch Zögerlichkeit, einem so lange Zeit

²⁴² Binder verwendet in ihrem Beitrag ‚Literatur zweiter Kategorie‘ diesen Begriff, welchen sie aus Klaus Doderers ‚Lexikon der Kinder- und Jugendliteratur‘ zitiert.

²⁴³ Vgl. Binder: 1986. S. 37

vergessenen Bereich richtig zu begegnen. Doch im Rahmen der Diskussion, wie Kinder- und Jugendliteratur sich entwickelt hat und warum es über lange Zeit so schwierig war, sie zu formen, kommt man letztendlich an eine weitere Frage, die man sich stellen sollte: Wenn KJL den Ansprüchen genügen sollte, um ihren Zweck zu erfüllen und angesehen zu werden als Teil der allgemeinen Literatur, so ist die Frage nach der Beschaffenheit der Ansprüche nicht weit. Welche Ansprüche hat man heute an die KJL? Wie soll gute KJL aussehen? Gibt es Beurteilungen, Normen oder Klassifikationen?

3.2. Zur Beurteilung: Was ist *gute* KJL?

3.2.1. Zeitlicher und individueller Kontext

Eine Beurteilung der KJL aus pädagogischer Sicht ist ohne Kenntnisse über die historische Entwicklung und die bestehenden (historischen) Konstellationen wohl kaum möglich. Wie bildet sich der vorherrschende Zeitgeist ab, wie werden aktuelle oder vergangene Themen und Inhalte behandelt?²⁴⁴

Ohne an dieser Stelle eine Liste an Beurteilungsmaßstäben anzusetzen, ist hier dennoch festzuhalten, dass vor allem der zeitliche, wenn nicht auch der örtliche Kontext unbedingt zu beachten ist und die jeweiligen Richtlinien mit Sicherheit mitbestimmen.

Im Laufe der Zeit haben sich die Qualitätsmerkmale für die KJL Beurteilung gewandelt. In der Zeit der Aufklärung lag das Hauptaugenmerk auf dem Nützlichen in Verbindung mit dem Angenehmen, man versuchte, Pädagogik mit Unterhaltung zu kombinieren. Später wurde die KJL mehr oder weniger zweckentfremdet und im Sinne der Herrschertreue und Kriegstreiberei eingesetzt. Ende des 19. Jahrhunderts kam die Forderung nach Ästhetik und ‚Absichtslosigkeit‘: Es sollten keine Ziele verfolgt werden, die nicht unmittelbar

²⁴⁴ Vgl. Rittelmeyer, Christian: Was sollen Kinder lesen. Kriterien, Beispiele, Empfehlungen. Stuttgart: Kohlhammer GmbH. 2009. S. 18

mit dem Kindsein zu tun haben. Auch die rein pädagogische Absicht trat wieder in den Hintergrund. In der Nachkriegszeit trat neben dem Pädagogischen ein anderer Wert in den Vordergrund; der Kunst-Charakter wurde bedeutsamer und verlangte Ganzheit, Echtheit, ausgewogene Bauform, Stimmigkeit, Kindgemäßheit und ähnliche Werte. Doch auch dieser Versuch scheiterte in der Praxis: Die hier beschriebenen Qualitätskriterien ließen eine nur sehr oberflächliche und fast idealistische KJL zu.²⁴⁵

3.2.2 Qualitätskriterien

Rittelmeyer gibt einen Leitfaden über die neun bedeutendsten Qualitätskriterien²⁴⁶, wenn es um Kinder- und Jugendliteratur geht:

- i) Das erste Qualitätsmerkmal bezieht sich auf die Themenwahl und die formale Realisierung: Es müssen bei beiden die zentralen Interessen, Bedürfnisse und Probleme von ebenjener Altersgruppe, für welche das Buch bestimmt ist, berücksichtigt und angesprochen werden. Außerdem sind die Themen nicht nur literarisch, sondern auch bildlich adäquat aufzugreifen und mögliche Lösungswege für die kindlichen Probleme anzubieten.
- ii) Die Formulierung und Darstellung von Punkt i) soll in positiver und konstruktiver Form passieren, welche eine positive Weltanschauung und das Vertrauen in die eigenen Fähigkeiten des Kindes fördern.
- iii) Kinderliteratur soll empathische Gefühle hervorrufen. Interesse, Gefühle und Anteilnahme am Schicksal und Leben anderer sollen geweckt werden, ohne dabei suggestiv oder sentimental zu wirken.

²⁴⁵ Vgl. Kaminski: 1987. S. 106

²⁴⁶ Vgl. Rittelmeyer: 2009. S. 58

- iv) Ein ‚falsches Bewusstsein‘ durch Ideologienvermittlung soll unbedingt unterbunden werden. KL soll zeitgemäß aber nicht traditions- oder zukunftscheu auf die Kinder zugehen. Außerdem sollen ethische Überlegungen und Orientierungen geboten werden.
- v) Ähnlich wie i): Die KL soll auf die jeweilige Altersgruppe abgestimmt sein und die hier interessanten Themen und Ausdrucksformen verwenden und bearbeiten.
- vi) Die Sprache muss mit den Inhalten übereinstimmen.
- vii) Kinderliteratur sollte nach Möglichkeit tiefere symbolische Gehalte, metaphorische Aspekte und allgemeine Wahrheiten und Humanitätsfiguren enthalten.
- viii) Ihre Sprache und der Stil sollten beide anspruchsvoll und differenziert, dennoch gut verstehbar sein. Sprachliche Fähigkeiten, wie beispielsweise sachgemäße, taktvolle und treffende Ausdrucksformen zu beherrschen, soll vermittelt werden. Dennoch muss die Sprache klar, einfach, bildhaft und gehaltvoll sein.
- ix) Die kindliche Phantasie soll durch die Erzeugung innerer Bilder angeregt werden.

Die Formulierung von Qualitätskriterien ist dennoch stets eine Frage der historischen, kulturellen und altersspezifischen Hintergründe.

Es ist inzwischen von der literaturgeschichtlichen Forschung herausgearbeitet worden, wie stark die jeweilige Beantwortung solcher Fragen (Anm. d. Verf.: Fragen zu den Qualitätskriterien) von bestimmten kulturellen Leitvorstellungen, von historisch und regional vorherrschenden Kindheitsbildern abhängt (diese können das Kind z.B. als ein vor Gefahren zu schützendes hilfloses Wesen oder – im Gegenteil – als eigenaktives, durchaus schon urteilsfähiges Mitglied der Gesellschaft erscheinen lassen). Auch persönliche Vorlieben oder gar Ideologien der Autoren und Leser

können hinsichtlich der Qualitätskriterien zu sehr verschiedenartigen Resultaten führen.²⁴⁷

Die Literatur soll die Kinder und Jugendlichen begleiten, inspirieren und zur persönlichen und geistigen Entwicklung anregen. Dabei sind Phantasie und Beobachtungsgabe, Taktgefühl und Kommunikationsfähigkeit, Sprach- und Stilgefühl sowie Ausdrucksvielfalt nur ein paar der Qualitäten, die sich Kinder und Jugendliche u.a. durch Literatur aneignen können, bzw. sollten.²⁴⁸

3.2.3 Ästhetik, Pädagogik und Lesepsychologie

Das Zusammenspiel der folgenden Faktoren ist, laut Kaminski, weniger als Aneinanderreihung, mehr als produktive Konkurrenz zu betrachten, bei welcher sich die einzelnen Elemente ineinander weben und nicht isoliert zu betrachten seien. Nach Überlegungen hinsichtlich der historischen und kulturellen Entwicklung, sieht man sich als Literaturwissenschaftler eher in der Lage, angemessene Kriterien für die Bewertung von KJL zu finden und kann folgende Punkte als wesentlich ansehen:²⁴⁹

3.2.3.1 Die Forderung nach Ästhetik

(...) beim literarischen Aspekt beginnen mit Fragen nach dem Themenkreis, der Inhaltsfeststellung, Form- und Aufbauanalyse, sprachliche Beurteilung, den soziologisch bedingten Faktoren wie schichtspezifische Sprechweise, triviale oder elitäre Darstellungsform und –inhalt.²⁵⁰

Bei diesem Punkt beschreibt Kaminski die Dimension der Sprache und Form, sowie jene des Inhalts.

Als Beispiel nennt er hier die Frage nach sprachlich-stilistischem Standard eines Textes oder die Unverwechselbarkeit und Neuheit eines behandelten

²⁴⁷ Rittelmeyer: 2009. S. 54

²⁴⁸ Vgl. Rittelmeyer: 2009. S. 58

²⁴⁹ Vgl. Kaminski: 1987. S. 108

²⁵⁰ Kaminski: 1987. S. 108

Stoffes. In jedem Fall geht es bei der Frage nach der Ästhetik um Form, Stil, Sprache, Handlung, Themen, Bilder und ähnliches.²⁵¹

3.2.3.2 Der Einfluss und die Anwendung von Pädagogik

Unter pädagogisch-funktionalem Gesichtspunkt könnte es angebracht erscheinen, nach der erzieherischen Relevanz eines Textes zu fragen, den vermutlichen und tatsächlichen Wirkungen, der beabsichtigten oder unerwünschten Beeinflussung der Lernprozesse und dies hinsichtlich des einzelnen wie der Gesellschaft.²⁵²

Hier fragt Kaminski nach Leseanreizen, die das Kind zum Lesen motivieren würden, nach dem Zielpublikum und seinen vorausgesetzten Fähigkeiten (beispielsweise, ob der Text für einen Spezialisten geschrieben wird?) oder nach Hilfestellungen, die es dem/der heranwachsenden LeserIn ermöglichen, sich selbst und die Welt besser zu verstehen. Außerdem wird untersucht, ob der Text für das Kind oder den Jugendlichen bewusstseinserweiternd, sozial oder individuell wirksam, aussagekräftig, wirklichkeitstreu, realistisch oder beispielsweise auch inspirierend ist. Diese hier genannten Anforderungen sind nur einige der bei Kaminski angeführten.²⁵³

3.2.3.3 Die Rezeptionsforschung im psychologischen Sinn

Leserpsychologisch geht es um den Bezug Buch - Leser, den Leser als Ansprech- und Kommunikationspartner des Autors (Schichtzugehörigkeit, Milieu, Bildungsgrad, Lernmotivation, Leseinteressen, Lesealter).²⁵⁴

Bei diesem Aspekt geht die Forschung auf den Rezipienten, auf das Kind oder den/die Jugendliche/n als LeserIn, ein. Wichtig ist hier, dass die kindlichen Lesebedürfnisse vom Text erfüllt sein sollten, wie beispielsweise das Bedürfnis von Spannung oder Abwechslung. Außerdem sind auch

²⁵¹ Vgl. Kaminski: 1987. S. 109-110

²⁵² Kaminski: 1987. S. 108

²⁵³ Vgl. Kaminski: 1987. S. 109

²⁵⁴ Kaminski: 1987. S. 108

entwicklungspsychologische und soziostrukturelle Bedürfnisse zu beachten und im Text mit den passenden Mitteln zu bearbeiten. Auch die Frage nach der Problem- und Lösungsorientiertheit stellt sich in diesem Bereich: Inwiefern werden kindliche Lebenserfahrungen im problematischen wie auch im alltäglichen Sinn bearbeitet und thematisiert, man denke hier an Themen wie Diskriminierung, Rollenverhalten, Außenseiterproblematiken und ähnliches.²⁵⁵

3.3 Wenn Kinder lesen

Die Formulierung ‚Wenn Kinder lesen‘ bezieht sich im weiteren Sinn nicht nur auf Folgen oder Effekte, die zu beobachten sind, wenn Kinder lesen, sondern vielmehr auch auf die Gründe, warum Kinder überhaupt lesen. In diesem Falle sind sowohl die Beweggründe, als auch die kollektiven, bzw. individuellen Voraussetzungen zur Lesefähigkeit und Lesemotivation von Bedeutung. Welche Motive und Motivationen können Kinder haben, wenn es um das Thema ‚Lesen‘ geht? Ist Lesen bei Kindern im Alter von 10 – 16 Jahren unbeliebt oder eine reizvolle Beschäftigung? Wie kommen Kinder mit Büchern zurecht, wie gelangen sie an Bücher, die für ihr Alter passend und fördernd sind? Welche psychologischen, geschlechtsspezifischen bzw. pädagogischen Vorgänge lassen sich beim Lesen beobachten? Es gibt zahlreiche Fragen, die sich stellen, wenn man sich mit kindlichem (und jugendlichem) Leseverhalten auseinandersetzt.

In den folgenden Kapiteln wird versucht, einigen davon auf den Grund zu gehen.

²⁵⁵ Vgl. Kaminski: 1987. S. 108

3.3.1 Kindliche Leselust und Lesemotivation

3.3.1.1 Die Lust am Lesen

Wenn Kinder zu lesen beginnen oder die Lust am Lesen entdecken, spricht man von ‚Lesesozialisation‘. Damit meint man den Prozess, bei welchem ein Mensch in die Gemeinschaft der Lesenden hineinwächst, wobei sich dieser Prozess und vor allem die Entwicklung von stabilen Lesemotivationen sehr individuell gestaltet.²⁵⁶

Dennoch ist die Frage nach der Leselust und Lesemotivation in der gesamten Forschung von literarischer Sozialisation zentral und seit langem vertreten. Wenn man die Frage nach der Motivation zum Lesen stellt, so kommt man am Grad der Nützlichkeit nicht vorbei: Was bringt es mir, wenn ich lese? Welche Vorteile, Belohnungen oder andere Gratifikationen genieße ich, weil ich lese und eben nicht andere Medien benutze, die es auch noch gäbe? Die Gratifikationsforschung nennt als fundamentalstes Phänomen hinter der Lesemotivation die Leselust.²⁵⁷

Die Lust muss also vorhanden sein, um eine Motivation entwickeln zu können. Lust ist immer verbunden mit dem Gefühl einer Belohnung, und wenn es nur das angenehme Gefühl der Lust in ebendem Moment selbst ist. Das allein reicht, um für das Lesen motiviert zu sein. Doch von was für einer Lust sprechen wir?

Lust wird beim kindlichen Lesen vor allem durch eine Erfahrung erreicht, die sich im Lesen als Erwachsener durchwegs verliert: Ein Verlieren von sich selbst im Buch durch die Lektüre. Das Selbst und die Umgebung werden nahezu vollkommen ausgeblendet. Für Kinder ist diese intensive und selbstvergessende Form von Lesen meistens an einen bestimmten Ort gebunden, einen Lieblingsort oder eine ‚Lesehöhle‘. Dabei bemerken Eggert

²⁵⁶ Vgl. Pette, Corinna: Psychologie des Romanlesens. Lesestrategien zur subjektiven Aneignung eines literarischen Textes. Weinheim, München: Juventa Verlag. 2001. S. 31

²⁵⁷ Vgl. Eggert / Garbe: 1995. S. 95-96

und Garbe, dass der Leseort später besser erinnert wird als der Inhalt des damals Gelesenen.²⁵⁸

3.3.1.2. Bedingungen für Lesemotivation

Die Voraussetzungen, die dafür verantwortlich sind, ob sich bei einem Kind eine stabile Lesemotivation und auch Lesekompetenz herausbildet, sind nicht nur individuell unterschiedlich, sondern auch von einigen Faktoren abhängig.

Dabei (Anm. d. Verf.: bei der Entwicklung einer stabilen Lesemotivation) nimmt in frühen Jahren die Familie eine dominierende Rolle ein. Die weitere Entwicklung bestimmt sich über die erworbene Rezeptionskompetenz und gemachte Leseerfahrungen sowie über das engere soziale Umfeld.²⁵⁹

Wenn man Lesemotivation untersucht, erforscht man sogenannte ‚Lese-Lebens-Kurven‘, welche die Lesegewohnheiten und Lesemengen in beobachtbaren Lesephasen ausdrücken. Man kann dabei in jeder individuellen Kurve Schwankungen erkennen. Das ist deshalb der Fall, weil Lesen immer vor dem Hintergrund ‚umfassender Sozialisationsbedingungen‘ passiert. Diese sozialisatorischen Prozesse spielen nicht nur beim aktiven Leseverhalten, sondern auch beim Erwerb von Lesefähigkeit und Lesemotivation, eine wesentliche Rolle. Die Lesesozialisation ist damit keine in der Kindheit erworbene und abgeschlossene Leistung, sondern vielmehr ein lebenslanger Prozess, der sich und die erworbenen Rezeptionsfähigkeiten stetig weiterentwickelt.²⁶⁰

Bei der kindlichen Lesemotivation sind dennoch mehrere wesentliche Einflussfaktoren zu erkennen, die in ihrer Intensität und Bedeutung zwar individuell variieren, aber dennoch als ‚generelle‘ Hintergründe gesehen werden können.

²⁵⁸ Vgl. Eggert / Garbe: 1995. S. 96

²⁵⁹ Pette: 2001. S. 31

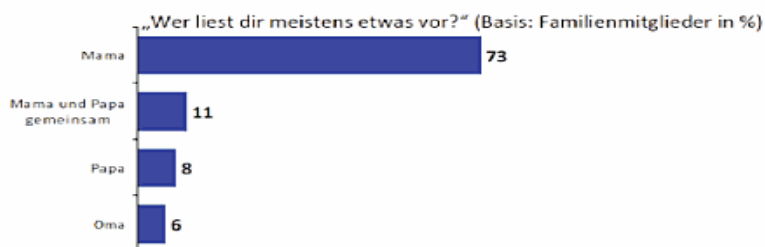
²⁶⁰ Vgl. Pette: 2001. S. 31-32

3.3.1.2.1 Kindliches Lesen als ‚Symbiose‘

Einige Ansätze hinsichtlich kindlicher Lesemotivation und kindlichem Leseverhalten gehen auf psychologische Modelle, bzw. Annahmen zurück, die äußerst tiefgreifend auf die kindliche und überhaupt menschliche Entwicklung eingehen.

So nennen Schneider und Steinlein²⁶¹ ein psychisches Geschehen in Form einer Illusionsbildung als eine Form des kindlich symbiotischen Lesens (in diesem Ansatz wird auf die Theorie der Grundstörung (basic fault) von Michael Balint aufgebaut): Das Kind ist bei der Geburt schon seiner ersten Trennung ausgesetzt und damit sehr früh in seiner Entwicklung mit einem Mangel konfrontiert. Die versorgende und vertraute Umgebung wird ihm genommen. Die daraus resultierende Sehnsucht nach dem Urzustand (Regression) der Ungeschiedenheit mit der Mutter prägt die in den nächsten Jahren forthin verlorene und nun wieder angestrebte Mutter-Kind-Symbiose. Schneider und Steinlein verwenden nun Balints Theorie, um die kindliche Leselust als Sehnsucht nach dem Mutterleib bzw. Sehnsucht nach der Einheit mit der Mutter zu beschreiben: Die Texte werden zu den ‚Ursubstanzen‘ (beispielsweise das Fruchtwasser im Körper der Mutter), in die das Kind gleichsam eintaucht, um die unvermeidliche Trennung von der Mutter vorübergehend ausblenden zu können.²⁶²

Dieser schon beinahe tiefenpsychologische Ansatz stößt nicht immer auf Zustimmung, bildet jedoch eine interessante Denkrichtung, sieht man sich die Frage „Wer liest dir meistens etwas vor?“ (einer Vorlese-Studie von 2009) welche zu 73% mit „Mama“ beantwortet wurde.



(Abb.1: Entnommen aus: Vorlese-Studie 2009, 7)

Abb.4.: Vorlese-Studie 2009

²⁶¹ Peter Schneiders und Rüdiger Steinleins Arbeiten werden hier nach Eggert und Garbe zitiert. Sie basieren zeitweise und unter anderem auf den Theorien von Michael Balint.

²⁶² Vgl. Eggert / Garbe: 1995. S. 96-97

Als weiteres Phänomen, mit der Mutter-Kind-Symbiose einhergehend, beschreibt Steinlein 1987: Er verweist auf die Verbindung der Texte mit ihrer stimmlichen Realisierung durch die sprechende bzw. vorlesende Mutter. Damit sähen die Kinder die Texte unbewusst als Substitut der Mutter(stimme) an. Dieses Eintauchen in die Zeilen, wie auch beim ersten Aspekt beschrieben, wäre auch hier eine Regression in die Mutter-Kind-Symbiose.²⁶³ Das Kind versucht unbewusst, über das Lesen, das in kindlichen Phasen einem ‚Eintauchen‘ in die teilweise noch wirre Welt der Buchstaben gleicht, in die Einheit mit der Mutter zurückzufinden. Dieser Ansatz ist ebenfalls geprägt durch die Lehren Sigmund Freuds und Jaques Lacans.

3.3.2 Pubertäres Lesen

Das Lesealter von 11 bis 16 Jahren ist der Höhepunkt der menschlichen Lesegeschichte, denn hier werden zwei Aspekte an ihre Spitze getrieben: Die Quantität der Bücher als auch die Intensität der Lektüre erreichen in diesem Alter Höchstwerte. Hier wird ein ‚wahlloses, verschlingendes und geradezu süchtiges‘ Lesen beschrieben; meist handelt es sich ‚nur‘ um banale und triviale Leseinhalte. Dieses Leseverhalten wird von vielen erzieherischen Instanzen oft nur belächelt oder sogar abgelehnt.²⁶⁴

Die mitreißende Suchthaftigkeit von pubertärem Lesen beschreiben Eggert und Garbe, indem sie Erich Schön (1993) zitieren:

Die Pubertät (ca. 11/12 – 14/15 Jahre) ist zweifellos die auffälligste Phase in der Leseentwicklung. (...) Wie seit dem historischen Beginn unserer heutigen Lesekultur im 18. Jahrhundert trägt das Lesen in der Pubertät suchthaften Charakter. Es geschieht vielfach heimlich, nicht generell, aber in seinen pubertätsspezifischen Exzessen. Der Ort schlechthin für das pubertäre Lesen ist das Bett; und gelesen werden muss das Buch in einem Zug, und sei es die Nacht hindurch. (...)²⁶⁵

²⁶³ Vgl. Eggert / Garbe: 1995. S. 97

²⁶⁴ Vgl. Eggert / Garbe: 1995. S. 122-123

²⁶⁵ Eggert / Garbe: 1995. S. 123 (Zitiert nach Schön (1993, S. 265f))

Die ‚literarische Pubertät‘ ist also Teil und Phase der eigentlichen Pubertät. In dieser Phase entscheidet sich, wie sich das Leseverhalten im Erwachsenenalter darstellen wird: Ob jemand zum/r Viel-LeserIn oder zum/r Nicht-LeserIn wird, hängt von der literarischen Sozialisation ab, die wir in der Pubertät durchleben.²⁶⁶

Wie Schöns Beobachtungen in Eggert und Garbe beschrieben wurden, so haben wir es beim pubertären Lesen oft mit exzessivem und triebgesteuertem Lesen zu tun.

Interessant werden nun die in Pettes Werk dargestellten Überlegungen von Werner Graf, welcher diese Phase durch eine ‚literarische Pubertät‘ ablöst. In dieser Phase wird die rein triebbefriedigende Lesekultur abgelöst durch andere Leseerfahrungen. Erich Schön und Werner Graf sind sich einig, dass es sich (auch laut Antworten in Umfragen bei Erwachsenen) beim pubertären Lesen um ein ‚exzessives‘ und ‚wildes‘ Lesen handelt, welches in der Phase der literarischen Pubertät seinen Ausgang findet und die Weichen für das zukünftige Leseverhalten legt.²⁶⁷

Hierbei wird das Weiterlesen nach Ende der Kinder- und Jugendlektüre als Neuanfang erlebt, weil eine Veränderung der affektiven Qualität der Leseerlebnisse bzw. Erinnerungen an diese stattfindet. Es ändern sich nicht nur die Präferenzen hinsichtlich der Lesestoffe, sondern v. a. auch die Rezeptionsmuster (Schön, 1990a). (...) Als Voraussetzungen dafür, dass Lust beim Lesen von anspruchsvoller (Erwachsenen-)Literatur empfunden werden kann, gelten die Möglichkeit, Leseerfahrungen sammeln zu können, die dazu motivieren, andere Bücher zu lesen, eine alltägliche Erfahrungsfähigkeit zu entwickeln sowie das Bewusstsein eines eigenen Lebens auszubilden (ebd.).²⁶⁸

Offensichtlich hat die Lektüre in der Pubertät eine weitaus größere Bedeutung als nur zu unterhalten oder unausgesprochene Wünsche in der Phantasie zu befriedigen. Die jugendliche Lektüre ist auch maßgeblich für die weitere literarische Entwicklung verantwortlich.

²⁶⁶ Vgl. Pette: 2001. S. 36-37

²⁶⁷ Vgl. Pette: 2001. S. 37

²⁶⁸ Pette: 2001. S. 37

3.3.2.1 Zehnjährige als Buchleser: Entdeckungen von Bamberger / Binder / Vanecek

Laut eigenem Untertitel handelt es sich bei der folgenden Studie ‚Zehnjährige als Buchleser‘ von Richard Bamberger, Lucia Binder und Erich Vanecek um eine ‚Untersuchung zum Leseverhalten, zur Leseleistung und zu den Leseinteressen‘.

Diese Untersuchungen sind von wesentlicher Bedeutung, denn auch Eggert und Garbe nahmen sie als Anhaltspunkt für ihre Forschung an den Funktionen von Jugendlektüre, bei welcher sie nach den Themen und Stoffen der meistgelesenen Jugendbüchern suchten, um eine Verbindung zur Funktion herstellen zu können.²⁶⁹

3.3.2.1.1 Methodik und Vorgehensweise

Bamberger, Binder und Vanecek entwickelten für ihre Forschung im Bereich ‚Kind und Buch‘ eine Kombination aus Tests und Fragebögen, um eine möglichst genaue Erfassung der sehr komplexen Materie zu gewährleisten. Sowohl SchülerInnen (Alter: 10 Jahre) und LehrerInnen wurden mit Tests und Fragebögen konfrontiert. Der SchülerInnen-Fragebogen wurde mit standardisiertem, offenen und geschlossenen Fragetypus gestaltet, wobei hier noch stärker auf die Fehlerquelle der sozialen Erwünschtheit Rücksicht genommen wurde.²⁷⁰

Man versuchte mithilfe der Tests und Fragebögen die Leseleistung der Kinder zu messen. Hierfür existierten keine geeigneten Tests. Bamberger und Co. untersuchten für die Messung der Leseleistung zwei Faktoren: die Lesegeschwindigkeit und das Leseverständnis. Außerdem wurden SchülerInnenaufsätze und der mündliche Ausdruck der Kinder in die

²⁶⁹ Vgl. Eggert / Garbe: 1995. S. 124

²⁷⁰ Vgl. Bamberger, Richard / Binder, Lucia / Vanecek, Erich: Zehnjährige als Buchleser. Untersuchungen zum Leseverhalten, zur Leseleistung und zu den Leseinteressen. Wien: Jugend und Volk Verlagsgesellschaft m. b. H. Reihe 905 Pädagogik der Gegenwart. (Hrsg. von Dr. Hermann Schnell) 1997. S. 16-17

Untersuchungen inkludiert. Der Buchbesitz von 10jährigen, das Lesen in der Freizeit („Das Interesse für eine Sache und ihr Stellenwert im Denken von Kindern (ja auch Erwachsenen) drückt sich am deutlichsten in der freiwilligen Beschäftigung mit dieser Sache in der Freizeit aus.“²⁷¹), der Wunsch nach Büchern oder die Mitgliedschaft in Bibliotheken oder Buchgemeinschaften wurden erfragt.²⁷²

3.3.2.1.2 Zur Leseleistung (Lesegeschwindigkeit und Leseverständnis)

In den Ergebnissen der Untersuchung wird deutlich, dass die durchschnittliche Lesegeschwindigkeit bei 162,2 Wörtern pro Minute liegt. Dabei haben 50% der Kinder eine Lesegeschwindigkeit von weniger als 150 WpM:

(...) d. h. sie lesen so schlecht, daß sie ein ganzheitliches Buch (also ein Buch, das nicht eine Sammlung von Geschichten darstellt), nicht mit Leichtigkeit, Freude und Gewinn zu lesen vermögen.²⁷³

In der Inhaltserfassung wurde ein interessantes Detail aufgedeckt: Die vielerorts und lange vermutete Annahme, dass langsame LeserInnen das bessere Textverständnis aufweisen, konnte deutlich widerlegt werden. Die Untersuchung zeigte ein gleichzeitiges Ansteigen von Lesegeschwindigkeit und Leseverständnis. Dennoch wäre gerade im schulischen (und auch im privaten) Kontext die Bedeutung des Leseverständnisses hervorzuheben. Viel wesentlicher als die Geschwindigkeit ist dennoch, ob ein Kind in der Lage ist, den Inhalt eines gelesenen Textes wirklich zu verstehen und ihn korrekt widerzugeben zu können.²⁷⁴

²⁷¹ Bamberger / Binder / Vanecek: 1997. S. 35

²⁷² Vgl. Bamberger / Binder / Vanecek: 1997. S. 16-43

²⁷³ Bamberger / Binder / Vanecek: 1997. S. 45

²⁷⁴ Vgl. Bamberger / Binder / Vanecek: 1997. S. 46

3.3.2.1.3 Die Lieblingsbücher Zehn- bzw. Vierzehnjähriger

Eggert und Garbe beziehen sich in ihren Forschungen ebenfalls auf die Studie von Bamberger und Co., wenn sie hinsichtlich der beliebtesten Inhalte die Funktionen von Jugendliteratur herausbilden wollen:

An erster Stelle standen Karl Mays Winnetou-Bände, an zweiter Enid Blytons Fünf-Freunde-Bände; es folgten Das Bermuda-Dreieck, Lederstrumpf und Robinson Crusoe, ferner unter den ersten 20 Nennungen: Die Schatzinsel, Robin Hood, Der Troitzkopf, Hanni und Nanni, Vom Winde verweht und weitere Bücher von Karl May,. Die von Jugendbuch-Kritikern empfohlenen Jugendbücher wurden dagegen höchst selten gelesen (...).²⁷⁵

Tatsächlich beschreiben auch Binder, Wilhelm Urban und Erich Vanecek in ihren Untersuchungen zu ‚Vierzehnjährige als Buchleser‘ beinahe idente Ergebnisse hinsichtlich der Lieblingswerke. Als auffallend wird hier erklärt, dass sowohl bei den Zehn- als auch bei den Vierzehnjährigen die meistgelesenen Werke in vielen Fällen aus dem Fernsehen oder aus Verfilmungen bekannt sind.²⁷⁶

Klaus Doderer beschäftigte sich in einem Lexikon-Artikel über die Klassiker in der KJL ebenfalls mit einer Auswahl an Lieblingsbüchern und den Auswahlkriterien:

Doderer unterscheidet drei Ebenen der Kanonisierung von Klassikern: Auf einer ersten werden die jugendgemäßen Werke der als Klassiker anerkannten Nationalschriftsteller wie Ludwig Anzengruber, Wilhelm Busch, Annette von Droste-Hülshoff zusammengefasst; auf der zweiten die Werke der Weltliteratur, mit Betonung des internationalen Charakters, sowohl die ehemaligen Erwachsenenbücher wie Jonathan Swifts Gulliver, Miguel de Cervantes' Don Quijote als auch Carlo Collodis Pinocchio; auf der dritten werden unter weiter gefassten Gesichtspunkten wie Sprache, Distribution oder soziale Herkunft auch Werke oder Figuren wie Tarzan, Winnetou, Micky Mouse, Superman und Asterix ebenfalls zu den Klassikern gezählt.²⁷⁷

In mehreren Untersuchungen und Forschungen zur pubertären Lesephase konnte immer wieder ein ähnliches Ergebnis erzielt werden: Die von den Pädagogen und Wissenschaftlern empfohlene oder entwickelte Literatur für Jugendliche genoss nicht annähernd den Anklang und Aufmerksamkeit wie

²⁷⁵ Eggert / Garbe: 1995. S. 124

²⁷⁶ Binder, Lucia / Urban, Wilhelm / Vanecek, Erich: Vierzehnjährige als Buchleser. Eine Untersuchung des Leseverhaltens, der Leseleistung und der Leseinteressen am Ende der Pflichtschulzeit. Herausgegeben von Hans Matzenauer im Zuge von ‚Pädagogik der Gegenwart‘. Wien: Jugend und Volk Verlagsgesellschaft m.b.H. 1984. S. 80

²⁷⁷ Vgl. Seibert, Ernst: Themen, Stoffe und Motive in der Literatur für Kinder und Jugendliche. Wien: Facultas Verlags- und Buchhandels AG. 2008. S. 41

banale, triviale oder ‚veraltete‘ Stoffe und Werke. Schon früh erkannte man, dass die LeserInnen anderen Werken nachgingen als jenen, die ihnen durch die ‚Volksaufklärer‘ nahegelegt wurden.²⁷⁸

Dieser Widerspruch zwischen der aufklärerischen Lesepropaganda und dem suchthaften, ‚unvernünftigen‘ Leseverhalten der ‚profanen‘ LeserInnen ist bis heute virulent geblieben in der ablehnenden Haltung ‚aufgeklärter‘ Eltern und Pädagogen gegenüber den ‚trivialen‘ Lesestoffen und triebhaften Lesehaltungen von Pubertierenden.²⁷⁹

Wie lässt sich das erklären? Welche psychologischen und pädagogischen Vorgänge sind zu beachten, wenn man sich mit der Lesekultur von Kindern und Jugendlichen auseinandersetzt? Warum besteht ein so großer Widerspruch zum tatsächlichen Verhalten der Jugendlichen hinsichtlich Lesepraktiken und Lesestoffauswahl und den pädagogischen Vorschlägen?

3.3.3 Psychologische Vorgänge beim kindlichen Lesen

Kinder- und Jugendliteratur sollte nicht nur unter formalen oder ästhetischen Aspekten beurteilt und kritisiert werden, sondern (wie auch Kaminski und Rittelmeyer schon betonten) auch unter rezeptionspsychologischen Betrachtungen.

Kinder werden ebenso wie Erwachsene als Rezipienten betrachtet: Der Autor/die Autorin verfasst den Text unter der Annahme eines bestimmten und gezielten Lesepublikums. Hierbei beachtet er/sie sowohl Altersgruppe und die damit verknüpften Entwicklungen als auch Interessen und Rezeptionskompetenzen seiner zukünftigen Leserschaft.

Das Kind wird in der KJL als LeserIn betrachtet und als RezipientIn angesprochen. Die KJL wird hinsichtlich der Effekte auf die kindliche Entwicklung untersucht: Wie wird die kindliche Entwicklung aufgrund von Lektüreimpulsen gefördert oder beeinflusst? Welche Fähigkeiten werden beim Kind angesprochen? Die psychologische Rezeptionsforschung beschäftigt

²⁷⁸ Vgl. Eggert / Garbe: 1995. S. 125

²⁷⁹ Eggert / Garbe: 1995. S. 125

sich auch mit den möglichen Hemmungen in der kindlichen Entwicklung, die von einer Kinder- oder Jugendlektüre ausgehen können.²⁸⁰

Für diese Betrachtung sind Erkenntnisse aus verschiedenen Bereichen der Psychologie notwendig: Vor allem aus der Entwicklungspsychologie, der Lernpsychologie, der Sozialpsychologie sowie der Psychoanalyse.²⁸¹

3.3.3.1 Anspruch an die kognitive Entwicklung

Hartmann schreibt bezüglich der psychologischen Vorgänge bei der Kinderlektüre von mehreren Blickwinkeln. Die erste Betrachtung liege auf der Frage nach den möglichen Entwicklungsimpulsen, d. h. inwiefern regt das Buch die kognitive Entwicklung, die Wahrnehmung, das Gedächtnis mit etwaigen Denkprozessen an? Muss das Kind bei der Lektüre dieses Buches genau beobachten, muss es vergleichen, einordnen, unterscheiden, sich erinnern, Zusammenhänge erkennen oder unter anderem auch Ursache und Wirkung erkennen? Diese Vorgänge setzen gute Wahrnehmungs- und Merkfähigkeiten voraus.²⁸²

Wenn neben dem Textverständnis auch ein Bezug zur alltäglichen Realität hergestellt wird, spricht das für die Komplexität der kindlichen Denkstrukturen und ermöglicht dem Kind, den Inhalt auch auf einer möglicherweise metaphorischen Ebene zu betrachten oder als Entsprechung für andere Situationen zu erkennen. Diese Fähigkeiten sind neben der Lesegeschwindigkeit und dem Leseverständnis von großer Bedeutung, möchte sich das Kind zu einem späteren Zeitpunkt anspruchsvollerer Literatur zuwenden.

Hinsichtlich der kognitiven Entwicklung stellte Jerome Bruner, ein Psychologe der Harvard University, die Hypothese auf, dass jedem Kind jeder beliebigen Entwicklungsstufe jeder Lehrgegenstand in einer passenden Form beigebracht werden könne. Damit meint er, dass jeder Sachverhalt so

²⁸⁰ Vgl. Hartmann, Waltraut: Psychologische, pädagogische und soziologische Aspekte bei der Rezension von Kinder- und Jugendliteratur. In: Böhm, Victor / Steuer, Heinz (Hrsg.): Theorie und Praxis der Kinder- und Jugendliteratur in Österreich. Festgabe für Richard Bamberger zum 75. Geburtstag. Wien-München: Jugend und Volk Verlagsgesellschaft m.b.H. 1986. S. 101-102

²⁸¹ Hartmann: 1986. S. 102

²⁸² Vgl. Hartmann: 1986. S. 102

vereinfacht und vermittelt werden kann, dass ihn ein Kind jeder Altersstufe verstehen würde.²⁸³

3.3.3.2 Förderung der Sprachentwicklung

Die Frage, ob durch das Lesen von Büchern die Sprachentwicklung gefördert werden kann, wird nach Jerome Bruner bejahend beantwortet, in dem er im Zuge einer Studie aus 1978 gemeinsam mit Ninio ‚Bücher lesen‘ als eine der effektivsten Methoden zur Sprachförderung nennt.²⁸⁴

Der Zusammenhang von Sprache, Kommunikation und Büchern ist in vielen Studien und Untersuchungen zu finden.

Hinsichtlich der Sprachentwicklung und –förderung durch Kinder- und Jugendlektüre lassen sich Fragen stellen, wie beispielsweise ob das jeweilige Sprachniveau auf die Sprachkompetenzen der Kinder in diesem Alter Rücksicht nimmt oder auch ob der Wortschatz und der Begriffserwerb der Kinder durch diese Lektüre gefördert werden. Außerdem lässt sich der Sprachcode untersuchen: Wird eine bestimmte Mundart oder Slang verwendet, der einer bestimmten Region oder Schicht zugehörig ist? Welche Spracherfahrungen braucht das Kind, um den Text verstehen zu können?²⁸⁵

Damit geht eine beidseitige Abhängigkeit einher: Das Kind muss der Sprache und der Sprachgewandtheit eines Buches mächtig sein und umgekehrt muss auch das Buch die Sprache des Kindes fördern und anregen.

Außerdem ist die Frage nach der Sprachkreativität eine bedeutende. Bekommt das Kind Freude am Text, da dieser kreativen Gebrauch der Sprache macht, indem er neue und spannende Ausdrücke und Redewendungen sowie Wortspielereien oder Neologismen verwendet?²⁸⁶

Das Sprachverständnis der Kinder kann durch unbekannte Wörter und interessante Redewendungen erweitert werden, wenn diese im Text nicht überwiegen. Wechselreden, Wiederholungen wichtiger Stellen sowie eingebaute Fragen regen zum Mitdenken, Mitsprechen und Mitgestalten an.²⁸⁷

²⁸³ Vgl. Hartmann: 1986. S. 103

²⁸⁴ Vgl. Eggert / Garbe: 1995. S. 121

²⁸⁵ Vgl. Hartmann: 1986. S. 105

²⁸⁶ Vgl. a.a.O.

²⁸⁷ Hartmann: 1986. S. 105

3.3.3.3 Impulse zur Kreativität

Lesen ist nicht Rezeption, wie eine grob vereinfachende Kommunikationstheorie nahelegte, sondern produktives Assoziieren und Entwickeln von Fragen, nicht nur zum Fortgang der Handlung und zu Aussehen und Charakter der Figuren, sondern zu möglichen Alternativen, zu früheren Leseerfahrungen.²⁸⁸

Der Rezeptionsprozess als einfaches ‚Aufsaugen‘ oder Annehmen von Gebotem ist längst veraltet und kaum haltbar. Beim Lesen passieren viele im/in der RezipientIn aktive Vorgänge, die ihn/sie eigentlich selbst auch wieder zum/zur AgentIn machen. Der Text wird nicht nur gelesen, er wird verstanden und kognitiv auf die eigene Erlebniswelt angewendet und angepasst, er wird im Zusammentreffen mit einer nicht passenden Erfahrungswelt mit derjenigen kollidieren und Unstimmigkeiten bzw. Unsicherheiten im Individuum auslösen. Der nicht einzuordnende oder nicht ganz verstandene Text wird damit zum Anreger einer neuen Sichtweise und fordert das Individuum zu neuen Schemata oder Denkstrukturen heraus. Der Text verwandelt den/die RezipientIn in den/die AgentIn, wenn er ihm/ihr Leerstellen²⁸⁹ bietet, unausgesprochene Details oder fehlende Überleitungen. Der/die Lesende, mit Lücken oder Mängeln konfrontiert, ist gezwungen, nachzudenken und kreative Lösungen (für sich selbst) zu bieten, um erstens dem Text Folge leisten zu können und zweitens um den Text an die eigene Welt anpassen zu können.

Die Bücher können mit ihren Bildern und Inhalten konkrete Anregungen und sogar Handlungsanweisungen geben, welche durch die Gestaltungsfreude und Phantasie der RezipientInnen selbst initiiert werden (wenn auch manchmal unbewusst). Außerdem regen Texte und Bilder manchmal dazu an, sich Dinge und Situationen vorzustellen, die es in der realen Welt gar nicht gibt (man denke hier besonders an Märchen oder phantastische Geschichten). Im Zuge solch phantastischer Impulse, die vom Buch auf den/die RezipientIn wirken, muss man sich fragen, ob die Vorstellungen,

²⁸⁸ Kliever, Heinz-Jürgen: Eine eigene Literaturdidaktik? Jugendbücher im Unterricht. In: Richter, Karin / Hurrelmann, Bettina (Hrsg.): Kinderliteratur im Unterricht. Theorien und Modelle zur Kinder- und Jugendliteratur im pädagogisch-didaktischen Kontext. Weinheim und München: Juventa Verlag. 1998. S. 31

²⁸⁹ Mit ‚Leerstellen‘ sind hier fehlende Details im Text zur Deutungs Offenheit im Sinne Wolfgang Isters und Hans Robert Jauss’ Rezeptionsästhetik gemeint.

Bilder und Symbole, die im Text verwendet werden, für das Kind auch nachvollziehbar bzw. interpretierbar sind. Hartmann verweist darauf, dass bei der Beantwortung dieser oder ähnlicher Fragen nicht immer das Urteil der Erwachsenen sinnvoll erscheint, wenn man bedenkt, dass Kinder oft eine weitaus lebendigere und anschaulichere Vorstellungskraft als Erwachsene besitzen.²⁹⁰

Damit steht außer Frage, dass die Kriterien einer ‚erwachsenen‘ Beurteilung gerade bei diesem Aspekt nicht optimal sind. Ob ein phantastischer und surrealer Inhalt dem Kind einen nützlichen und unterhaltsamen Impuls geben kann, kann ein erwachsenes Vorstellungsvermögen womöglich gar nicht adäquat beurteilen.

Wenn man sich im Feld der Phantasie und Kreativität befindet, das von einem Buch auf den/die LeserIn wirkt, stößt man auch auf Wunschbilder, die möglicherweise durch den Text angesprochen oder erweckt werden könnten. Man müsste hier weiterforschen, inwiefern diese ‚entdeckten‘ Wunschbilder Anerkennungsstreben oder Selbstverwirklichung ermöglichen. Auch das Risiko des ‚Eskapismus‘, einer Flucht in eine nicht-existente Traumwelt, durch diese Wunschvorstellungen und Phantasien ist zu bedenken, überschreitet jedoch hier die zu beachtenden psychologischen Vorgänge.²⁹¹

3.3.3.4 Anregung der sozialen und emotionalen Entwicklung

Wenn Kinder und Jugendliche Bücher lesen, laufen zahlreiche beobachtbare und unbewusste Vorgänge ab, wie die vorangehenden Punkte schon zeigen konnten. Ein wesentlicher Einfluss passiert auf der emotionalen und auf der damit zusammenhängenden sozialen Ebene. Beim Lesen werden Gefühle und Emotionen freigesetzt oder hervorgerufen, die vielleicht nur unbewusst oder noch gar nicht vorhanden waren. Vielleicht werden die LeserInnen aber auch mit ihnen schon bekannten Gefühlen erneut konfrontiert. In jedem Falle reagiert der/die RezipientIn in irgendeiner Form: Ob Rückzug,

²⁹⁰ Vgl. Hartmann: 1986. S. 107

²⁹¹ Vgl. Hartmann: 1986. S. 109

Nachdenklichkeit, Kreativität, Aufregung oder Angstzustände zutage treten, ist individuell und situationsbedingt unterschiedlich. Der Mensch kann unnnennbar viele verschiedene Emotionen und Gefühlslagen empfinden, Bücher können all jene Emotionen auslösen oder entstehen lassen. Mit diesem Aspekt wird auch die Bedeutung von Büchern in der zwischenmenschlichen Ebene deutlich: Emotionen betreffen in vielen Fällen nicht nur das Individuum alleine, sondern affektieren eine Partnerschaft, eine Beziehung zwischen Eltern und Kindern oder ganze Gruppen von Menschen.

Hartmann beschreibt, dass schon sehr junge Kinder durch den geschriebenen Text Gefühle erleben wie Geborgenheit oder Akzeptanz. Mit den Figuren in den Texten werden auch andere Gefühle zugänglich, wie beispielsweise Ärger, Trauer, Angst, Freude, Hoffnung, Spaß etc. Die Kinder werden damit literarisch an die Fähigkeit zur Empathie herangeführt. Einer Fähigkeit, die nicht nur das zwischenmenschliche Zusammenleben vereinfacht und verbessert, sondern auch das individuelle Erleben und mit ihm die eigenen Gefühle zugänglicher und durchsichtiger werden lässt.²⁹²

Die Fähigkeit zur Empathie ist unweigerlich mit der emotionalen Entwicklung eines Menschen verbunden. Damit sind auch Bücher ein Zugang zur zwischenmenschlichen Kommunikation.

In diesem Feld sollte man danach fragen, inwieweit das Kind durch das Buch zur Identifikation mit den Figuren bzw. zur zwischenmenschlichen Empathie angeregt wird oder inwiefern das Kind seine eigenen Gefühle in die Figuren hineinprojizieren kann. Möglicherweise könnte ein solcher Projektionsvorgang entlastend wirken, da der Druck der Außenwelt abfallen kann.²⁹³

Damit wird ein weiteres Feld angesprochen: der Umgang mit der Außenwelt und die eigene Identität. Das Kind wird durch die Lektüre mit allerhand Gefühlen und Situationen konfrontiert, die es in seiner Erfahrungswelt noch nicht oder auch schon erlebt hat.

Schön konstatiert, dass der regelmäßige Leser gezielt und aktiver an der Bewältigung seiner Entwicklungsaufgaben beteiligt sei. Dennoch ist bislang ungeklärt, ob Literatur wirklich abgrenzbare Möglichkeiten zur Bewältigung von (Entwicklungs-)Aufgaben bietet. Es konnte herausgefunden werden, dass

²⁹² Vgl. Hartmann: 1986. S. 109

²⁹³ Vgl. Hartmann: 1986. S. 111 und 113

sogar ein Bedürfnis (vor allem bei Frauen) besteht, sich mit fremden Gefühlen empathisch auseinanderzusetzen und empathische Literatur zu konsumieren.²⁹⁴

Aber nicht nur die empathische Lektüre oder die Konfrontation mit eigenen Gefühlen ist häufig der Fall. Gerade im pubertären Lesen kommt ein weiteres Phänomen deutlich zum Tragen:

Auf der Basis von Intensiv-Interviews mit 17-19jährigen Jugendlichen über ihre private Lesepraxis stellen Messner und Rosebrock fest, daß sich beinahe alle befragten Jugendlichen ‚in ihrem privaten Lesen eine Art Nische oder Enklave schufen, um durch ihre Lektüre – so die sich aufdrängende Annahme – eine Befriedigung von im sonstigen Leben unerfüllt bleibenden Wünschen und Bedürfnissen zu finden.‘ (...)²⁹⁵

Diese Ansicht widerspricht genaugenommen der identitätstheoretischen Betrachtungsweise von vorhin ein wenig. Hier wird der jugendlichen Lektüre weniger die bewältigende Funktion von Entwicklungsaufgaben zugeschrieben, mehr jedoch die Aufgabe beigelegt, ein Feld für das ‚Unerledigte‘ zu bearbeiten, in welchem von der Gesellschaft unerwünschte Bedürfnisse und Vorstellungen ihren Platz finden können.²⁹⁶

Während Entwicklungspsychologie und Identitätstheorie tendenziell in der Perspektive des Realitätsprinzips argumentieren, dem die ‚Befriedigung von (...) unerfüllt bleibenden Wünschen und Bedürfnissen‘ eher dysfunktional oder regressiv erscheinen muß, rücken Messner und Rosebrock das Verdrängte in den Mittelpunkt ihrer Überlegungen.²⁹⁷

Hier werden zwei Aspekte miteinander verbunden, auch wenn sie sich scheinbar konkurrieren: Lektüre im Kindes- und Jugendlichenalter ist einerseits mit der Integration in die Gesellschaft, Empathiefähigkeit und Identifikation mit sich und ‚den anderen‘ verbunden, andererseits aber auch eine Möglichkeit, das Abgegrenzte und Verdrängte zu be- und verarbeiten. Laut Messner und Rosebrock ließe sich das Leseverhalten von Jugendlichen mit folgender These beschreiben:²⁹⁸

Lesen, vor allem in seiner privat-abgeschotteten, lustbetonten, gleichsam ‚unzivilisierten‘ Form, scheint den Träumen und Beunruhigungen, den Wünschen und Phantasmen, die im realen Leben keine Chance haben oder gar nicht wahr- und ernstgenommen werden, eine Möglichkeit zur symbolischen Artikulation und zum Ausleben zu geben.²⁹⁹

²⁹⁴ Vgl. Eggert / Garbe: 1995. S. 131

²⁹⁵ Eggert / Garbe: 1995. S. 132-133 (Zitiert nach: Messner/Rosebrock 1987. S. 157)

²⁹⁶ Vgl. Eggert / Garbe: 1995. S. 133

²⁹⁷ Eggert / Garbe: 1995. S. 133

²⁹⁸ Vgl. Eggert / Garbe: 1995. S. 133

²⁹⁹ Eggert / Garbe: 1995. S. 133 (Zitiert nach: Messner/Rosebrock 1987. S. 159)

Damit ist Literatur aber auch nicht nur für den/die Jugendliche/n ein Zugang zur Gesellschaft und zu sich selbst, sondern auch für Erwachsene. Mit dem Wissen über Kinder und ihre Entwicklung, über Jugendliche und ihre pubertäre Lesesucht, die gleichzeitig Integration und Abgrenzung bedeutet, können Erwachsene den Kindern und Jugendlichen und ihren Sorgen, Wünschen und Bedürfnissen anders und vielleicht passender begegnen.

Deutlich sichtbar ist (...) die Notwendigkeit einer tiefgründigen Beschäftigung mit den Fragen zu Rezeption und Wirkungsergebnissen von Literatur bei Kindern und Jugendlichen. Das hilft uns, die Kinder besser zu verstehen, Wege zu ihren Problemen zu finden, den Unterricht aus der Sicht der Kinder so zu gestalten, dass sie erleben, dass sich über Literatur – im Durchspielen der unterschiedlichsten Möglichkeiten, im Vergleichen eigener Erfahrungen mit Handlungen und Haltungen der Protagonisten – die eigene Innenwelt ausagieren kann und (sic!) Welt erfahrbar wird in einem ungeahnten Ausmaß.³⁰⁰

Mit den psychologischen Zugängen - kognitiv, kreativ, emotional und sozial – wurden bereits wesentliche Aspekte und Vorgänge beschrieben, die eine/n LeserIn und auch seine/ihre Mitmenschen erwarten. Der Umgang mit Lektüre als Individuum gestaltet sich unterschiedlich und sowohl situations- als auch erfahrungsbedingt anders. Dennoch lässt sich sagen, dass bei allen Lektüreerfahrungen, die Kinder und Jugendliche machen, eine adäquate Begleitung und Betreuung von Vorteil sein kann, vor allem dann, wenn die Lektüre im schulischen Rahmen stattfindet. Denn oft kann genau hier tiefgehende und emotionale Interaktion zwischen den Kindern und Jugendlichen passieren. Es ist auf jeden Fall vorteilhaft, wenn man gerade auch als Lehrperson mit den einzelnen Vorgängen in Kontakt gekommen ist, um mit den pädagogischen Aspekten, die bei der jugendlichen und kindlichen Lektüre passieren, besser umgehen zu können.

³⁰⁰ Schulz, Gudrun: ‚Macker‘ wider den pädagogischen Zeigefinger oder wie Kinder Texte über Gewalt lesen. In: Richter, Karin / Hurrelmann, Bettina (Hrsg.): Kinderliteratur im Unterricht. Theorien und Modelle zur Kinder- und Jugendliteratur im pädagogisch-didaktischen Kontext. Weinheim und München: Juventa Verlag. 1998. S. 158

3.3.4 Pädagogische Aspekte beim kindlichen Lesen

Dass Kinder- und Jugendliteratur schon seit früher Zeit, und damals eigentlich auch ausschließlich, zur Belehrung und Erziehung genutzt wurde, steht außer Frage und wurde auch schon erläutert. Die KJL dient als Instrument der Erziehung und Bildung der Kinder und Jugendlichen. Aber auch als Instrument zur Erlernung von Moral, Normen und Werten.

Durch diese schon früh vorhandene Motivation, die Kinder durch die Literatur zu bilden und zu erziehen, kann man in den jeweiligen Werken, je nach Zeitgeist und Kultur, die vorherrschenden moralischen und religiösen Werte ablesen. Damit kann KJL auch nie ohne den historischen und kulturellen Diskurs beurteilt oder analysiert werden.³⁰¹

3.3.4.1 Kinderliteratur und Pädagogik

Schon seit vielen Jahren diskutieren PädagogInnen, KinderbuchautorInnen, LehrerInnen, Eltern u.v.m. über die Zusammenhänge von Pädagogik und Kinderliteratur. Hat die Pädagogik das Recht, die KL für ihre Zwecke zu gebrauchen, sie zu ‚instrumentalisieren‘, wie viele Kritiker es formulieren? Eine allgemeine Einigkeit besteht darin, dass die moderne KJL ‚nützlich‘ sein sollte, nützlich auf lustige und schöne Art und Weise.³⁰²

Die Philanthropen (...) bedienten sich der Literatur, um ihre (...) Wertvorstellungen und ihr Konzept von Erziehung zu verbreiten; sie wollten sozialerzieherisch wirken, die jungen Leser zur Selbstbeherrschung führen, (...) etc. Zwar erwuchs dem aufklärerischen Konzept der KJL in der Romantik ein Gegenkonzept, z.B. im Märchen und im Kinderlied, aber im Grunde ging es nur um Varianten von Kindheitsvorstellungen, die allesamt darauf hinausliefen, Kindheit (...) als eigenständige, vom Erwachsenenalter abgrenzbare Phase(n) zu konstituieren, die einer besonderen Zuwendung und Beachtung bedarf (...). Neueren Datums ist die Unterscheidung von ‚Erziehung durch Literatur‘ und einer ‚Erziehung zur Literatur‘, womit eine nützliche Differenzierung getroffen wurde (...).³⁰³

³⁰¹ Vgl. Hartmann: 1986. S. 114

³⁰² Vgl. Dahrendorf, Malte: Überlegungen zur immanenten Didaktik und Pädagogik der Kinder- und Jugendliteratur. In: Richter, Karin / Hurrelmann, Bettina (Hrsg.): Kinderliteratur im Unterricht. Theorien und Modelle zur Kinder- und Jugendliteratur im pädagogisch-didaktischen Kontext. Weinheim und München: Juventa Verlag. 1998. S. 13

³⁰³ Dahrendorf: 1986. S. 13

Dahrendorf unterscheidet im Zusammenhang von Literatur und Didaktik eine ‚hinzugefügte‘ von einer ‚immanenten‘ Didaktik. Die ‚hinzugefügte Didaktik‘ meint die Wirkung von KJL im pädagogischen und didaktischen Kontext, in dem man sie in ebendiesen Kontext hereinholt und sie darin verwendet³⁰⁴

Hinzugefügte Didaktik hieße, der sich in der Lektüre vollziehenden ‚Selbstvermittlung‘ eine Vermittlung durch Dritte, etwa Lehrer und Lehrerinnen an Schulen, aber auch Erzieherinnen und Erzieherinnen an Kindergärten gegenüberzustellen. Analog könnte man eine ‚hinzugefügte Pädagogik‘ erwähnen, die die Texte der KJL aus pädagogischer Sicht betrachtet, analysiert, bewertet.³⁰⁵

Doch bekommt man bei Dahrendorfs ‚hinzugefügter‘ Didaktik, bzw. Pädagogik nicht ebenso das Problem der ‚Instrumentalisierung‘? Wie kann er verhindern, dass KJL im pädagogischen Rahmen genutzt wird und dennoch keine Wertevermittlungen und Suggestionen über die KJL verbreitet werden?

Dahrendorf schreibt hier, dass es nicht gleich auf eine Instrumentalisierung hinauslaufen muss, wenn die Vermittlung von KJL eine Form von Bildung ermöglicht, solange nur das spezifisch Literarische als Medium des Bildungsprozesses gilt.³⁰⁶

Wenn Dahrendorf zum Begriff der ‚immanenten Didaktik‘ übergeht, nennt er vorab vier Teilaspekte der KJL, die diese Literaturform für ihn charakterisieren und den speziellen Adressatenbezug ausmachen, welchen man in der KJL beobachten kann. Innerhalb dieser vier Aspekte erwähnt er, dass KJL genügend Leseanreiz bietet, durch Momente der Spannung oder auch Komik, dass KJL an die Erfahrungen der LeserInnen anknüpft, dass der Schwierigkeitsgrad der Texte adäquat auf die Fähigkeiten der Lesenden abgestimmt sein muss, so dass Kinder zum Umgang mit der Literatur ermutigt werden können, und zuletzt noch, dass KJL zu neuen Erfahrungen und Lernen beiträgt, trotz seiner adressatenbedingten Leseerleichterung: Die LeserInnen sollen Vorurteile erkennen und abbauen, sollen im Prozess der ‚Selbstsozialisation‘ und Identitätsbildung zu sich selbst finden können.³⁰⁷

Immanente Didaktik oder auch immanente Pädagogik bedeuten für Dahrendorf die in der KJL aufgrund des Alters der AdressatInnen

³⁰⁴ Vgl. Dahrendorf: 1986. S. 13-14

³⁰⁵ Dahrendorf: 1986. S. 14

³⁰⁶ Vgl. Dahrendorf: 1986. S. 14

³⁰⁷ Vgl. Dahrendorf: 1986. S. 15

innewohnenden Wirkungen und Aspekte. Die Unterscheidung zwischen Kind und Erwachsenem schlägt sich in der KJL in zahlreichen Aspekten und Unterschieden nieder.³⁰⁸

Wenn man nun die KJL von ihren pädagogischen (nach Dahrendorf: ‚von ihren pädagogisch immanenten‘) Aspekten her betrachtet, sollte man die KJL auf ein paar Blickwinkel hin untersuchen:

Werden in der KJL Verhaltensmuster, Ideologien oder Wertvorstellungen angeboten, die die KJL gleichsam instrumentalisieren und funktionalisieren? Bemüht sich der Autor, die Normen, Werte und gängigen Vorstellungen zur Diskussion anzubieten, zu hinterfragen, die jungen LeserInnen zur Skepsis aufzufordern? Wie wird die Welt in der KJL dargestellt: wird den Kindern eine heile Welt geboten und die Vermeidung von Problemen in Kauf genommen oder werden die Kinder mit Problemen und möglichen Lösungen konfrontiert? Wie wird das Rollenschema dargestellt, werden Klischees und Stereotype verwendet? Wird das Kind beim Lesen aufgefordert, seine eigenen Verhaltensmuster und Werte durchzudenken und anzuwenden?³⁰⁹

Dem pädagogischen Aspekt, sowie auch der Kritik der Instrumentalisierung muss man sich mit einiger Vorsicht und Fingerspitzengefühl annähern. Dennoch ist dieser Bereich ein sehr wesentlicher, wenn es um die Wirkung von KJL auf junge LeserInnen geht. Außerdem kommt man ohne die psychologischen, literaturtheoretischen, sprachwissenschaftlichen, semantischen, soziologischen und auch pädagogischen Vorgänge bei der Anwendung und Erforschung von KJL nicht aus, wenn man sich in das Feld ‚Buch und Schule‘ begeben möchte. Denn spätestens in der Schule, am Ort der Bildung für Kinder, wird man mit all jenen Bereichen konfrontiert.

Wie interagieren Kinder und Bücher, welche Rolle hat das Buch im System Schule und wie gehen Kinder mit Büchern um, die sie (nicht) interessieren? Welche Aufgabe hat die Lehrperson, wenn es um Bücher und KJL in der Schule geht?

So schreibt auch Hartmann:

³⁰⁸ Vgl. Dahrendorf: 1986. S. 17

³⁰⁹ Vgl. Hartmann: 1986. S. 115

Die Mitberücksichtigung psychologischer, pädagogischer und soziologischer Aspekte bei der Beurteilung von Kinder- und Jugendbüchern bewahrt die Rezension vor einem Abgleiten ins rein Subjektive, Ideologische. Außerdem erweitert sie den Blickwinkel über den ästhetischen Aspekt hinaus auf die Zielgruppen Kinder und Jugendliche sowie auf relevante gesellschaftliche Zusammenhänge.³¹⁰

3.4 Das Buch in der Schule

Lesen und Bücher sind in der Schule nicht nur Gegenstand sondern auch Mittel für den Unterricht – und zwar in allen Unterrichtsfächern. Im Deutschunterricht wird das Mittel gleichzeitig zum Gegenstand. Ebenso gilt dies für die Sprache selbst. Sie wird in allen Fächern verwendet, aber nur in einem zum Gegenstand der Betrachtungen: Der Deutschunterricht soll den Kindern Zugang zu Büchern, Literatur, der Sprache, Lesen und Schreiben bieten und zeitgleich all diese Dinge als Mittel für den Unterricht verwenden.

Dabei ist Leseverständnis und Lesekompetenz Teil eines jeden Unterrichtsfaches, auch laut Unterrichtsprinzipien des Bildungsministeriums für Unterricht, Kunst und Kultur. Hier wird die ‚Leseförderung – Literacy‘ als eigenständiges Unterrichtsprinzip angeführt:

Das Bundesministerium für Unterricht, Kunst und Kultur sieht ‚Lesen‘ als Grundkompetenz an, die den Zugang zum ‚Weltwissen‘ und die Teilhabe an der Gestaltung unserer Welt ermöglicht. Der Begriff ‚Literacy‘ als ein Sammelbegriff für Lese-, Erzähl- und Schriftkultur spielt eine große Rolle bei der Zielformulierung, da er Fähigkeiten beschreibt, die dann sichtbar werden, wenn Menschen erfolgreich schrift- und medienbezogen kommunizieren.³¹¹

Ebenso sind das Lesen, die Leseförderung und die Lesekompetenz im Bildungsanliegen des Bildungsministeriums verankert.³¹²

³¹⁰ Hartmann: 1986. S. 117

³¹¹ <http://www.bmukk.gv.at/schulen/unterricht/ba/literacy.xml> (Zugriff vom 02.02.2013)

³¹² Vgl. <http://www.bmukk.gv.at/schulen/unterricht/ba/literacy.xml> (Zugriff vom 02.02.2013)

3.4.1 Bildungsstandards – Kompetenzbereich ‚Lesen‘

In den Bildungsstandards für die 8. Schulstufe ist der Kompetenzbereich Lesen durch folgende Kurzdefinition angegeben:

Ausgehend von grundlegenden Lesefertigkeiten literarischer Texte, Sachtexte, nichtlineare Texte (Tabellen, Diagramme) und Bild-Text-Kombinationen in unterschiedlicher medialer Form inhaltlich und formal erfassen und reflektieren.³¹³

In vier Bereichen werden insgesamt 14 Kompetenzen, die bis zur 8. Schulstufe im Bereich ‚Lesen‘ erworben sein sollten, beschrieben³¹⁴:

Der erste Bereich befasst sich mit allgemeinem Verständnis zu einem Text, welches der/die SchülerIn entwickeln sollte. Hier ist es notwendig, dass der/die SchülerIn das Hauptthema, die Gliederung und Textsignale eines Textes erkennt und für das Verständnis nutzen kann. Außerdem sollen die SchülerInnen nicht-fiktionale Textsorten in ihrer Form, Funktion und Aussage sowie die verschiedenen Textsorten und Gattungen (Lyrik, Epik, Dramatik) voneinander unterscheiden können.

Der zweite Bereich beschreibt das Ermitteln von expliziten Informationen: Die SchülerInnen sollen zentrale und detaillierte Informationen aus dem (linearen oder tabellarischen) Text filtern und finden können. Die SchülerInnen können Wortbedeutungen mithilfe von Nachschlagewerken erkunden. Außerdem sind sie in der Lage, Informationssuche in den verschiedenen Medien zu betreiben und zu recherchieren.

Im dritten Bereich sollen textbezogene Interpretationen entwickelt werden können. Diese berufen sich auf Textvergleiche, Bezugsherstellung zwischen Textstellen oder Phrasen im gegebenen Kontext, sowie der Unterscheidung zwischen Information, Unterhaltung und Wertung.

Im letzten Teil der Bildungsstandards sieht der Kompetenzbereich ‚Lesen‘ die Reflexion des Textes vor: Die SchülerInnen können Intentionen und Wirkungen von Texten sowie Handlungsmotivationen, Verhalten oder Eigenschaften von Figuren aus den Texten reflektieren.

³¹³ PDF-Dokument zu den Bildungsstandards unter <https://www.bifie.at/node/325> (Zugriff vom 02.02.2013)

³¹⁴ Alle Bereiche beschrieben aus PDF-Dokument zu den Bildungsstandards unter <https://www.bifie.at/node/325> (Zugriff vom 02.02.2013)

3.4.2 Leseprozess und Lesekompetenz

Für einen guten und erfolgreichen Leseprozess ist nicht nur die allgemeine Leseleistung (Lesegeschwindigkeit und Leseverständnis wie in Kapitel 3.3.2.1.2 beschrieben) von Bedeutung, sondern auch Teilbereiche wie eine gute Inferenzbildung, d.h. die inhaltliche Verknüpfung von Wissen im und um den Text. Bei einer textbezogenen Inferenzbildung werden Leerstellen mit Welt-, Text- oder Kontextwissen aufgefüllt und Zusammenhänge hergestellt. Außerdem sind bei einem guten Leseprozess auch die sprachliche Verknüpfung von Bedeutung, sowie eine Gesamtvorstellung von den beschriebenen Inhalten, ein Wissen um den Kontext und Textwissen.³¹⁵

Die Frage, wie SchülerInnen einen Text verstehen hängt damit zusammen, wie sie dem Text begegnen.

Wenn ein/e SchülerIn vor einem Text sitzt, spielen viele Voraussetzungen, Bedingungen und Vorgänge eine Rolle. Lesen ist immer mehr als nur das Rezipieren von Worten und Sätzen.

Lesen setzt nicht nur (aber auch) sprachliches Wissen voraus, das bedeutet, der/die SchülerIn kennt die Buchstaben und Worte, er/sie versteht die Semantik und die Syntax und verfügt über einen ausreichenden Wortschatz. Außerdem benötigt das Textverständnis eine gewisse kognitive Disposition welche meint, dass der/die SchülerIn intelligent genug, motiviert und emotional beteiligt sein sollte, um den Text in seinen Aussagen und Anliegen verstehen zu können. Neben diesen beiden Bereichen spielt auch das Welt- und Sachwissen eine Rolle; für das globale Textverständnis und die Inferenzbildung. Und der/die LeserIn sollte (dieser Bereich kann auch als ‚Ziel des Leseprozesses‘ gesehen werden) eine Reflexion und Interpretation des Textes formulieren und durchdenken können.³¹⁶

Damit wird deutlich, dass sich Lesen und Wissen in einem Kreislauf miteinander befinden: Wer mehr liest, versteht und weiß mehr; wer mehr weiß und versteht, liest (erfasst) auch mehr.

³¹⁵ Diese Inhalte wurden aus den Inhalten des Seminars „Lesen, ästhetische Kommunikation und Medienkommunikation“ bei Mag. Herbert Staud an der Universität Wien entnommen und abgeleitet.

³¹⁶ Vgl. Aus dem Seminar „Lesen“, Universität Wien.

3.4.3 Leseförderung

Wenn SchülerInnen (und auch Kinder und Jugendliche im privaten Kontext) einen Text verstehen und im besten Falle reflektieren sollen, dann ist nicht nur die Arbeit am Text selbst und seinen (Schlüssel-)Informationen entscheidend, sondern auch die Arbeit VOR dem Text.

Ein/e SchülerIn ohne Motivation für das Thema oder den Text wird es beim Leseverständnis weitaus schwieriger haben, als motivierte und lerneifrige SchülerInnen. Dass die Motivation oft auch mit dem sozialen und emotionalen Hintergrund und Alter des Kindes einhergeht, sei hier nicht dezidiert erläutert. Die Lesemotivation kann schon sehr bald gefördert und überhaupt erst geweckt werden: Das familiäre Umfeld ist ein bedeutender Faktor, wenn es um die spätere Lesemotivation geht.

Die Lesekompetenz und die Lesegewohnheiten sowie der Stellenwert des Lesens und von Lesemedien sind Ergebnis der Lesesozialisation. Lesen bedeutet nämlich soziales Handeln, es ist eine Form des sozialen Tuns in unserem Alltag, in unseren Lebenswelten. (...) Je positiver die Einstellung zum Lesen und zu Lesemedien ist, desto vielseitiger wird das Lesen in den Alltag integriert.³¹⁷

Wenn also das (frühkindlich-) familiäre Umfeld eines Kindes lesefreundlich und leseaktiv ist, entwickelt das Kind eher intrinsische Freude und Motivation am Lesen selbst. Auf einer solchen Basis lassen sich Lesetrainings in Form von Lesestrategien und Lesegeläufigkeit weitaus besser und effektiver aufbauen.

Nicht nur die Motivation und der Zugang zu Büchern und dem Prozess des Lesens wird familiär und frühkindlich geprägt, sondern auch die Empathiefähigkeit und das Moralverständnis. Diese beiden Faktoren sind ebenso wesentlich für die Lesesozialisation.

Damit Kinder lesen w o l l e n, ist es demzufolge notwendig, ihnen genügend Gelegenheit, Anregungen und Hilfen dafür zu geben, für sie lohnende

³¹⁷ Rittmann-Pechtl, Claudia: Familie und Lesesozialisation. In: Schögg, Werner / Fenkart, Gabriele / Gordon, Harald / Lasselsberger, Anna / Leitich, Meinhard / Rittmann-Pechtl, Claudia / Sporer, Michael: Lesen fördern, Leser/innen stärken. Leseschwächen erkennen, Schüler/innen individuell fördern, Fertigkeiten sichern und erweitern. Arbeitshefte zur multimedialen Schulbibliothek 2. Wien: ARGE Multimediale Schulbibliothek. Bundesministerium für Unterricht, Kunst und Kultur. 2007. S. 40

Leseerfahrungen machen zu können, und ihnen dabei zu helfen, einen klaren Begriff davon zu entwickeln, warum und wozu und mit welchem Gewinn sie sich immer wieder für Lektüre entscheiden können.³¹⁸

Auch der Deutschunterricht ist mit unter dafür verantwortlich, dass Kinder ebenjene Gelegenheiten und Anregungen zum Lesen erfahren dürfen.

3.4.4 Lektüre und Deutschunterricht

Wenn die Kinder in der Schule das Lesen zu schätzen lernen und weniger als Anstrengung, können mehr Kinder Freude am Lesen und Motivation für Leseförderung finden.

In den Erinnerungen erwachsener LeserInnen spielt der Deutschunterricht meist eine untergeordnete oder sogar negative Rolle. Häufig wird er retrospektiv als diejenige Instanz empfunden, die den Heranwachsenden die ‚Lust am Lesen‘ gründlich verleidet habe.³¹⁹

Der Deutschunterricht steckt hinsichtlich seines Gegenstandes in einer doppelten Krise: Einerseits fragt man nach dem Sinn von Literatur hinsichtlich von Lehrinhalten und Lernzielen und andererseits nach dem Rezeptionsvermögen und der Lesemotivation der SchülerInnen. Damit entsteht ein Spannungsverhältnis von Literaturdidaktik und Rezeptionsforschung. Ersteres regt die SchülerInnen dazu an, sich dem Text unterzuordnen, während Letzteres eher dazu tendiert, den Text den SchülerInnenbedürfnissen und Absichten unterzuordnen. Der Deutschunterricht ist damit in einem maßgeblichen Spannungsfeld gefangen: Er steht zwischen den Normen des Literatursystems und den Interessen und Bedürfnissen der SchülerInnen.³²⁰

In diesem Spannungsfeld sind laut Eggert und Garbe zwei Bereiche zu bearbeiten: der Gegenstand des Unterrichts (Literaturkanon) und die Vermittlung des Gegenstands (der Literatur).

³¹⁸ Rittmann-Pechtl: 2007. S. 41

³¹⁹ Eggert / Garbe: 1995. S. 135

³²⁰ Vgl. Eggert / Garbe: 1995. S. 138

Hinsichtlich der Frage, welche Werke eine derart große Verbindlichkeit und Wichtigkeit aufweisen, dass sie unbedingter Bestandteil der ‚literarischen Hochkultur‘ einer (der österreichischen) Gesellschaft sind und damit Teil des Kanons werden, gab es lange Zeit intensive Debatten und Diskussionen.³²¹

Seit den 1970er Jahren verzichteten AHS- und BHS-Oberstufen in Österreich auf einen Literaturkanon; im AHS-Lehrplan von 2003 ist somit zu lesen:

Auszuwählen sind Texte, die repräsentativ für ihre Epoche sind, Bezüge zur Gegenwart aufweisen und das Interesse der Schülerinnen und Schüler erwecken.³²²

Doch ein offizielles Fehlen eines Literaturkanons bedeutet nicht, dass es keine Klassiker mehr gibt. Viele Schulen funktionieren nach einem ‚heimlichen Kanon‘, so meint Stefan Krammer, Leiter des Fachdidaktischen Zentrums Deutsch an der Universität Wien in der Presse:

Gewisse Texte bleiben im kollektiven Gedächtnis. Sowohl Lehrer als auch Schüler wollen sie dann lesen.³²³

Bedeutet das Fehlen eines Kanons, dass der/die LehrerIn bestimmt, was die SchülerInnen interessiert und was nicht? Diese Frage kann wohl nicht einheitlich und universell beantwortet werden, denn es liegt nicht nur im Gutmeinen der Lehrperson, auf die Interessen der SchülerInnen einzugehen und die Literatúrauswahl mit den SchülerInnen gemeinsam vorzunehmen, sondern auch an der Motivation und dem Willen der SchülerInnen selbst, sich für die Auswahl überhaupt zu interessieren.

³²¹ Vgl. Eggert / Garbe: 1995. S. 139

³²² http://diepresse.com/home/bildung/schule/595637/Deutschunterricht_Die-verstaubten-Bestseller (Zugriff vom 03.02.2013) Zitiert nach <http://www.ris.bka.gv.at/Dokument.wxe?Abfrage=Bundesnormen&Dokumentnummer=NOR40072958> (Zugriff vom 03.02.2013)

³²³ http://diepresse.com/home/bildung/schule/595637/Deutschunterricht_Die-verstaubten-Bestseller (Zugriff vom 03.02.2013)

3.5 Schule, Tod und KJL

3.5.1 Das Thema ‚Tod‘ im (Deutsch-)Unterricht

Wie kann man dem Tod, dem Prozess des Sterbens und seinen Nachwirkungen im schulischen Kontext begegnen? An dieser Stelle muss eine wesentliche Unterscheidung getroffen werden: Ist die Thematik ‚Tod und Sterben‘ Teil des Lehrplans und/oder Thema eines Buches, welches mit den SchülerInnen gelesen wird, so wird sie in den Unterricht eingeflochten, bildet den Unterricht für eine Zeit lang. Das Thema wird ebenso mit anschaulichen Materialien, Lektüre, Diskussionen, Schreibarbeiten und anderen Unterrichtsmethoden bearbeitet wie beispielsweise Rassismus oder der Klimawandel. Dennoch gebührt gerade dem Thema des Todes ein besonderer Respekt, denn er kann in einzelnen Situationen die SchülerInnen emotional sehr berühren oder aufregen. Dabei sind nicht nur SchülerInnen gemeint, die einen Todesfall in der Familie oder im Bekanntenkreis erlebt haben und anders oder vielleicht sogar bedrückt auf das Thema reagieren, sondern auch die einfache Angst vor dem Tod, die die SchülerInnen hemmt, darüber zu sprechen oder stark belastet.

Das Thema muss daher in einem sicheren Umfeld mit den passenden Methoden aufbereitet werden, die Lehrperson sollte ihre SchülerInnen und deren Hintergrund zumindest ein wenig kennen, um mit allen Individuen angemessen zu interagieren.

Außerdem ist die Altersstufe der Kinder ausschlaggebend für die Art und Weise, wie das Thema im Unterricht Platz findet. Mehr dazu in noch folgenden Kapiteln.

Der zweite Fall der Unterscheidung, wenn es um die Behandlung von ‚Tod und Sterben‘ im Unterricht geht, ist jener der akuten Präsenz.

Todesfälle können Lehrern in der Schule bzw. ihrem Umfeld jederzeit begegnen, so dass Tod und Sterben nicht nur im Rahmen des Lehrplans, sondern auch aus gegebenem Anlass zum Gegenstand des Unterrichts werden. In der akuten Situation (...) ist mit dem Lebensende natürlich didaktisch und inhaltlich anders umzugehen, als wenn es vorrangig um vermittelnde Kenntnisse und Kompetenzen geht, stehen

bei akuten Anlässen doch vorrangig seelsorgerische und stabilisierende Aspekte im Vordergrund.³²⁴

Im akuten Anlass eines Todesfalles eines/r SchülerIn, eines/r LehrerIn oder Angehörigen muss der Unterricht außerplanmäßig passende Unterstützung bieten, die jedoch den gesamten Unterrichtsplan nicht allzu sehr dominieren darf. Auch hier ist die Reaktion der Lehrperson und die folgenden Schritte von der Situation abhängig: Wie alt sind die SchülerInnen? Sind von diesem Todesfall mehrere Kinder oder nur eines betroffen? Wie kann man das Thema in den Unterricht einfließen lassen und gleichzeitig Hilfestellung als Lehrkraft anbieten, ohne dabei die Rolle eines/r TherapeutIn zu übernehmen?

Dies sind durchaus schwierig zu beantwortende Fragen, doch eines steht mit Sicherheit fest: Wenn man als Lehrperson tagtäglich mit Kindern allen Altersstufen zu tun hat, ist es unbedingt nötig, nicht nur die Kinder in ihren Charakterzügen kennen zu lernen, sondern auch ein wenig Theoriewissen über ihre Entwicklung, die Entwicklungsphasen, die kindlichen bzw. jugendlichen Verhaltensweisen erworben zu haben. Damit kann man in jedem Falle – nicht nur bei einem akuten Todesfall oder ähnlichen belastenden Ereignissen – besser und angemessener reagieren und das Verhalten der Kinder und Jugendlichen besser verstehen und voraussehen.

3.5.1.1 Hilfestellung im Lehrplan

Im aktuellen österreichischen Lehrplan der AHS-Oberstufe ist in der Rubrik ‚Aufgabenbereiche der Schule‘ neben ‚Wissensvermittlung‘ und ‚Kompetenzen‘ auch der Punkt ‚Religiös-ethisch-philosophische Bildungsdimension‘ vertreten. Dieser Punkt gibt Aufklärung darüber, dass ethische, religiöse und philosophische (Sinn-)Fragen zu einem sinnerfüllten und menschenwürdigen Leben unvermeidlich dazugehören:

In den Unterrichtsgegenständen ist auf philosophische und religiöse Erklärungs- und Begründungsversuche über Ursprung und Sinn der eigenen Existenz und der Welt einzugehen. Junge Menschen sollen Angebote zum Erwerb von Urteils- und

³²⁴ Platow, Birte / Böcher, Florian (Hrsg.): Vom Tod reden im Religionsunterricht. Göttingen: Vandenhoeck und Ruprecht GmbH & Co. KG. 2010. S. 121

Entscheidungskompetenz erhalten, um ihr Leben sinnerfüllt zu gestalten. Orientierungen zur Lebensgestaltung und Hilfen zur Bewältigung von Alltags- und Grenzsituationen sollen die Schülerinnen und Schüler zu einem eigenständigen und sozial verantwortlichen Leben ermutigen.³²⁵

Auch im offiziellen Lehrplan der AHS Oberstufe findet man im weiteren Sinn das Thema ‚Tod und Sterben‘ (sowie alle anderen belastenden Lebensereignisse) vor: Tod und Lebensende sind Teil des Lebens und damit Teil des Menschen. Auch die Schule ist – neben dem privaten Lebensraum – ein wesentlicher Sozialisationsfaktor für diesen (belastenden) Bereich. Im schulischen Rahmen stehen den Kindern Gleichaltrige, ausgebildete Lehrkräfte und SchulpsychologInnen zur Verfügung. Die SchülerInnen sollten im Falle belastender Lebensereignisse Zugang zu produktiven und professionellen Gesprächen haben. Diese finden im Unterricht oft nicht den Platz, den das Individuum mit seinem Problem benötigen würde. In diesem Falle sollte jede Lehrperson (aus jedem Unterrichtsfach) als Mensch für den/die betroffene/n SchülerIn ansprechbar sein. Die weitere Vorgehensweise und Problembearbeitung kann und sollte fortlaufend jedoch von ausgebildeten Fachkräften (mit oder unter der Beisein der schulischen oder privaten Vertrauensperson des/der betroffenen SchülerIn) übernommen werden.

3.5.2 Literatur zum Thema ‚Tod‘ im Deutschunterricht

In diesem Kapitel wird von einem (lehr-)planmäßigen Stoffgebiet um das Thema ‚Tod und Sterben‘ ausgegangen. Nicht nur der Religions- oder Philosophieunterricht kann und soll sich mit dem Thema beschäftigen, vielmehr sollte den SchülerInnen ein interdisziplinärer Zugang aus mehreren Wissenschaften wie Geschichte, Literatur, Ethik, Biologie oder Psychologie zum Thema des Sterbens geboten werden. Damit ist auch der Deutschunterricht explizit mit seinen Zugängen zu Sprache, Literatur und

³²⁵ <http://www.bmukk.gv.at/medienpool/11668/11668.pdf> (Zugriff vom 05.02.2013)

Kultur ein wesentlicher Teil für die Sterbeerziehung von Kindern und Jugendlichen.

Der Mensch kann aus einem Text sehr viel mehr als nur Unterhaltung ziehen. Ein Text, ein Buch kann zudem auch Information, Hilfestellung, Anleitung, Aufforderung, Inspiration oder Kritik bedeuten. Der/die LeserIn kann und sollte einem Text stets nicht nur als Rezipient begegnen, wie auch die vorangegangenen Kapitel bereits erläuterten. Wenn ein Text es schafft, dass er LeserInnen in einem solchen Maße beeindruckt, so wird er es auch schaffen, dass der/die RezipientIn sich weiterführend und tiefgehender mit den Inhalten, Stoffen und Kontexten beschäftigt.

Wie kann man als Lehrperson ermöglichen, für eine Klasse von etwa 20-30 Schülern einen Text, ein Buch auszuwählen, das allen diese Form von Leseerlebnis bietet? Wahrscheinlich gar nicht.

Eine Lehrperson steht vor der schwierigen Aufgabe ein Buch auszuwählen, das nicht nur alle oder zumindest die Mehrheit interessiert, sie muss auch darauf achten, dass das behandelte Thema in den Lehrstoff passt, sich für die Altersstufe der SchülerInnen eignet und den Rahmen des Unterrichts nicht sprengt, aber dennoch fordernd ausfüllt. Außerdem wäre es wünschenswert, wenn die SchülerInnen nach der Lektüre und der Bearbeitung des Stoffes im Unterricht – so auch der Lehrplan – neue Handlungs- und Ausdrucksformen erlernt haben, um ihr Leben ein Stück weit autonomer und unabhängiger führen zu können. Das alles mit einem Buch. Mit der Auswahl eines Stoffgebiets und einem dazu passenden Werk.

Eine Aufgabe, die es in sich hat.

Dennoch ist das Thema des Sterbens eines, welches vielleicht, wie manch andere kontroverse und aktuelle Themen – das Potential hat, in mehreren Altersstufen Interesse und Aufmerksamkeit unter den SchülerInnen zu finden. Wenn es um Tod und Sterben geht, haben die jüngeren Altersstufen noch wenig Erfahrung, vielleicht sogar noch mehr offenkundige Angst diesem Thema gegenüber, die älteren Jahrgänge vielleicht einen respektvollen Zugang mit ernstem Interesse und eigenen Erfahrungen.

3.5.2.1 Wirkung, Leistung und Probleme

3.5.2.1.1 Leistung und Wirkung der KJL zum Thema Tod in ihrer Anwendung im Deutschunterricht

Wenn eine Lehrperson beschließt, das Thema Tod und Sterben in den Deutschunterricht einzubauen und dabei unter anderem das Medium des Buches wählt, um mittels einem Text die schwierige Thematik darzustellen, ist es von Bedeutung sich zu überlegen, was diese Form von Inhalt und Anwendung für die SchülerInnen nützen und leisten kann. Pubertäre Literatur im Speziellen ist bei vielen Jugendlichen eine Art Lesesucht, die sich mehr oder weniger mit zwei Phänomenen auszeichnen lässt: Zum einen verschafft die Literatur dem/der Jugendlichen einen Ausweg aus der vermeintlich spießigen und erwachsenen Gesellschaft, aus den Normen und Werten, in welchen die eigenen unpassenden oder unmoralischen Wünsche der jungen StürmerInnen und DrängerInnen keinen Platz finden. Zum anderen ist die pubertäre Lektüre auch eine Möglichkeit, sich eben in genau diese Gesellschaft langsam einzufinden.

Seit Ende der 1970er Jahre ist ein ‚Aufblühen‘ der KJL zum Thema Tod und Sterben zu beobachten; man beschäftigt sich offiziell und professionell mit kindlichen Trauergefühlen und Ängsten. Damit kann die KJL gegen den Vorwurf antreten, die Schattenseiten des Lebens würden hinter einer ‚heilen-Welt-Fassade‘ versteckt werden. Es wird seit den 1980er Jahren auch von einer Wende im Sinne eines ‚Endes der Tabuisierung‘ gesprochen.³²⁶

The frequency of death's appearance in books published for children has increased markedly in the period post-1970, yet academic analyses of the subject remain limited.³²⁷

Die wohl größte Leistung der KJL zum Thema Tod ist ihre eigentliche Existenz und die Anwendung im Unterricht selbst. Die Kinder und Jugendlichen dürfen sich endlich auch einem Thema widmen, das in der Erwachsenenwelt lange Zeit nur ein ‚Darüber spricht man nicht!‘ als Antwort

³²⁶ Vgl. Winter: 1997. S. 24

³²⁷ James, Kathryn: Death, gender and sexuality in contemporary adolescent literature. New York: Taylor & Francis. 2009. S. 2

gebracht hätte. Die Tatsache, dass es nun vielerlei KJL zu diesem Thema gibt und dass die Lehrpersonen mutig genug sind, diesen schwierigen Stoff im Unterricht aufzubereiten, ist sowohl ein großer Fortschritt als auch eine Leistung im Sinne der positiven Entwicklung unserer Kinder und Jugendlichen.

Es wird den Kindern und Jugendlichen ein interaktiver und vor allem kommunikativer Zugang zu einem Thema ermöglicht, welchem sie zwar mittlerweile täglich in multimedialer Form begegnen, das sie aber nicht zur eigentlichen Bearbeitung und Auseinandersetzung zur Verfügung gestellt bekommen. Die Verarbeitung persönlicher Erlebnisse oder nur der indirekten Begegnung mit dem Tod über Fernsehen, Internet oder Printmedien wird in diesem Kontext in anderen Ebenen möglich.

Damit kann die Bearbeitung von dieser KJL im Unterricht mit einer Wirkung weit über Lesekompetenz oder Wissensvermittlung hinausgehend rechnen: Die Kinder und Jugendlichen finden einen kritischen und auch interaktiven Zugang zu einem schwierigen Thema. Ob diese Auseinandersetzung in der eigentlichen und stillen Lektüre passiert, in Schreibaufgaben zu diesem Thema oder in Klassendiskussionen ist individuell unterschiedlich.

Zu der Möglichkeit, diesem Thema überhaupt nahe zu kommen und nichts mehr von einem Tabu zu spüren ist ein Vorteil, bzw. eine Form der positiven Wirkung, wenn dieses Thema im Unterricht aufbereitet wird.

Eine andere Leistung wäre sicherlich die im Lehrplan festgehaltene Unterstützung zur Formung ethischer und philosophischer Weltansichten und Denkweisen. Die Frage nach dem Sinn des Lebens stellt sich vor allem in der frühen Adoleszenz und findet in vielen Bereichen des Lebens keinen Platz. Gerade im Unterricht unter Gleichaltrigen, mit freier Meinungsäußerung und Denkanstößen von Literatur, FreundInnen, KollegInnen und LehrerInnen kann es den Jugendlichen ermöglicht werden, über dieses Thema, den Sinn des Lebens und andere philosophische und transzendente Fragen nachzudenken.

In jüngeren Jahrgängen würde die Bearbeitung von Tod und Sterben mittels Literatur in erster Linie dazu beitragen, die Kinder an dieses Thema heranzuführen, die ersten Überlegungen dabei zu tätigen und den Kindern

eine Chance zu geben, über selbst erlebte Verluste nachzudenken und in einem sicheren Rahmen darüber zu sprechen.

3.5.2.1.2 Probleme bei der Anwendung von KJL zum Thema Tod im Deutschunterricht

Auch bei den möglichen Problemen und Schwierigkeiten ist zu unterscheiden, ob es sich um eine akute Situation eines Todesfalls handelt oder eine (lehr-) planmäßige Beschäftigung mit diesem Thema. Außerdem ist auf die Altersstufe der SchülerInnen zu achten, um die verschiedenen Probleme zu vermeiden oder zumindest gut beheben zu können.

Gerade in jüngeren Jahrgängen wird ein offener Umgang mit dem Thema Tod nicht immer gutgeheißen:

Perhaps the very act of bringing ‚death‘ and ‚children‘ together is unsettling. Some critics argue, for instance, that death is not a suitable topic for either children or the novels that are produced for them: it is too morbid, too painful, or too likely to induce psychological harm, they claim.³²⁸

Andere Kritiker behaupten, ein Auftauchen von Tod in der KJL und im Unterricht für Kinder sei nicht nur unpassend, sondern könne auch bei Jugendlichen schädlich werden und fatale Folgen haben:

Others believe that exposing young people to graphic or violent depictions of death merely generates more violence; in becoming so familiar with death, they argue, children have lost the capacity to be shocked by it or to conceive of its finality. Without doubt, death can be a difficult subject to read and write about.³²⁹

Kann die Beschäftigung mit Tod im Unterricht tatsächlich zu vermehrtem gewalttätigen Verhalten führen? An dieser Stelle kann natürlich keine universelle und professionelle Antwort gegeben werden. Dennoch muss man sich als Lehrperson bei vielen Themen in Acht nehmen. Wenn Kinder und Jugendliche mit dem Thema Tod konfrontiert werden, ist nicht auszuschließen, dass einzelne Schicksale damit schlechter zurecht kommen und dem Stoff sowie der Literatur den Zugang zu sich verwehren. Hier ist nicht nur pädagogisches, sondern auch menschliches und psychologisches

³²⁸ James: 2009. S. 2
³²⁹ a.a.O.

Geschick der Lehrperson gefragt, um mit einzelnen SchülerInnen eine Lösung für dieses Problem zu finden.

Der allgemeinen Korrelation zwischen Beschäftigung mit Tod im Unterricht und einem vermehrten Drang zu gewalttätigem Verhalten möchte ich persönlich an dieser Stelle mit folgendem Argument begegnen:

Die Mehrheit der SchülerInnen wird ohnehin nur dann mit dem Thema konfrontiert, wenn die Lehrperson die Einschätzung vertritt, dass sowohl Klassengemeinschaft, SchülerInnen und Altersstufe für diese Bearbeitung bereit sind. Wenn dann eine Bearbeitung erfolgt – man gehe hier von einem gut durchdachten und passenden Umgang mit dem Thema aus - so kann es in Einzelfällen dennoch passieren, dass ein/e SchülerIn persönliche Probleme oder Ängste hat oder entwickelt, die fortlaufend jedoch individuelle Absprache und Betreuung benötigt.

Dennoch ist in meinen Augen einer Bearbeitung des Themas unter passenden Voraussetzungen nichts entgegenzusetzen, da auch Themen wie ‚Rassismus‘ oder ‚Essstörungen‘ alltägliche Bearbeitung in allen Sprachen und anderen Unterrichtsfächern finden und nicht zwangsläufig zu Intoleranz oder Krankheiten führen.

Ohne Zweifel hat man es jedoch als Lehrperson bei dem Thema Tod und Sterben mit einem sehr heiklen Gebiet zu tun. Dennoch sollte man sich davon nicht abschrecken lassen, dieses in den Unterricht einfließen zu lassen, stellt es doch gerade für die SchülerInnen einen wesentlichen Baustein in ihrer Entwicklung und persönlichen und kollektiven Sinnsuche dar.

4 Teil IV

4 Mögliche Didaktisierung ausgewählter KJL zum Thema Sterben

Die folgenden beiden Bücher sollen unter den hier beschriebenen und entwickelten Aspekten für den Deutschunterricht modellhaft aufbereitet werden. Ich wählte aufgrund der Altersgruppe ein Buch für die erste Klasse AHS (5. Schulstufe), sowie ein Buch für die 5. Klasse AHS (10. Schulstufe). Beide Bücher behandeln in jeweils kind- bzw. jugendgerechter Art das Thema ‚Tod und Sterben‘ und geben dem/der LeserIn einen Einblick in das Leben von kranken Protagonisten, die sich mit dem Lebensende in recht unterschiedlicher Form beschäftigen. Beide Bücher können mit spannenden und außergewöhnlichen Extras punkten und sind nicht nur deshalb gerade für die Klassenlektüre gut geeignet.

4.1 Lektüre für die 5. Schulstufe –

4.1 Die Nordwindhexe

4.1.1 Über dieses Buch

Das Buch ist in seiner Originalausgabe 2004 bei Em. Querido's Uitgeverij B.V. Amsterdam erschienen. Der Autor ist Daan Remmerts de Vries. Die hier bearbeitete Version ist jene aus dem Jahr 2006, Cecilie Dressler Verlag, Hamburg.

Die Nordwindhexe ist ein Kinderbuch zum Thema ‚Tod und Sterben‘ und erstreckt sich über insgesamt 130 Seiten in sehr großer Schrift und kleinem

Seitenformat. Die Lesezeit für dieses Buch beträgt bei einem/r durchschnittlich schnellen, erwachsenen LeserIn etwa 2 Stunden.

4.1.2 Inhalt und behandelter Stoff

Die in diesem Buch behandelten und angeschnittenen Themen erstrecken sich über Kindheit, Tod, Krankheit, Familiensituationen bis hin zu schulischen und sozialen Problemen von Kindern im Alter von acht bis zwölf Jahren.

Das Buch punktet vor allem durch seinen Aufbau: In der Mitte des Buches ist ein grauer Vorhang über eine Doppelseite abgebildet. Dieser Vorhang hat eine besondere Bedeutung für die Geschichte, die erzählt wird.

Sie handelt von einem 12jährigen Mädchen, Rifka, und ihrer schwerwiegenden Krankheit. Das Mädchen leidet an Hautproblemen, die bald ihr ganzes Immunsystem betreffen und sie sehr schwächen. Ihre Geschichte wird dem/r LeserIn in der ersten Person aus Rifkas direkter Sicht erzählt.

Das Mädchen wächst bei ihrem Onkel Gol auf, einem eigenwilligen Uhrmacher. Rifka lebt mit ihm ein eigenwilliges und zurückgezogenes Leben, den größten Einfluss haben Bücher und Filme auf das Mädchen.

Die Uhren ihres Onkels haben eine eigenwillige Faszination für Rifka. Sie wird in der Schule gehänselt wegen der Flecken auf ihrer Haut (noch dazu übt sich ihr Schwarm am besten in den Hänseleien gegen sie). Bald schon geht Rifka nicht mehr in die Schule, die Flecken auf ihrem Körper werden immer mehr, größer und schmerzhafter.

Eines Nachts macht das Mädchen eine eigenartige und dennoch sehr prägsame Erfahrung mit den Uhren ihres Onkels. Als ob sie es spüren würde, bald sterben zu müssen, spricht sie in einer Nacht mit einem Geist, der aus der größten Uhr steigt. Sie fragt ihn, wie es sich anfühlt, wenn man tot und ein Geist ist, woraufhin er ihr entgegnet:

Ich weiß es nicht. Ich fühle mich nicht tot. Nur sehr leicht. (...) irgendwann einmal war ich um einiges schwerer, glaube ich. Aber alles, was schwer war, habe ich damals liegen lassen.³³⁰

³³⁰ Remmerts de Vries, Daan: Die Nordwindhexe. Hamburg: Cecilie Dressler Verlag. 2006. S. 31-32

Dieses Gespräch fasziniert und inspiriert das kranke Mädchen. Sie versucht daraufhin in jeder Nacht zu schweben, denn so könne sie – so erzählt sie ihrem Onkel davon – ihr Jucken und ihren Körper einfach im Bett liegen lassen und über der Stadt schweben. Nachdem ihr Onkel von diesen nächtlichen ‚Ausflügen‘ erfahren hat, bringt er sie ins Krankenhaus.

Als sie dort ankommen, schläft ein Junge in dem Bett neben jenem von Rifka. Sie möchte nicht gesehen werden, da sie sich aufgrund ihrer Flecken sehr schämt und es wird ein grauer Vorhang zwischen den Betten vorgezogen. Dieser Vorhang verhindert bis zum Schluss, dass sich die Kinder gegenseitig sehen.

Wenn man das Buch wendet und von der anderen Seite zu lesen beginnt, erfährt man, wer dieser Junge ist und warum er im Krankenhaus liegt.

Er heißt Moritz und ist auch zwölf Jahre alt. Moritz lebt bei seiner Mutter, die ihn aber wenig beachtet und ihren Pflanzen jene Aufmerksamkeit und Liebe schenkt, die Moritz sich von seiner Mutter wünschen würde. Moritz ist sehr ungeschickt und hat nicht viele Freunde. Vieles fällt ihm hinunter oder er übersieht Gegenstände und wirft sie um. Diese Tollpatschigkeit ist ihm sehr unangenehm und je häufiger dies vorkommt, umso unglücklicher wird er. Er wird von großen Schatten bedrückt, die ihm bald schon die ersten ‚Blackouts‘ bescheren. In vielen Situationen kann sich Moritz an einzelne Zeitspannen nicht mehr erinnern. Als sein Zustand eines Tages sehr schlecht wird und der Junge in der Badewanne erbricht, bringt seine Mutter ihn ins Krankenhaus. Als er dort im Dämmer Schlaf liegt, merkt er halbwach, dass ein Mädchen in sein Zimmer gebracht wurde. Als Moritz nach dem Mädchen fragt – er kann sie ja nicht sehen aufgrund des Vorhanges – erklärt ihm eine Krankenschwester, dass das Mädchen überall am Körper Schuppen hat und nicht gesehen werden möchte.

Schon bald aber recht vorsichtig nehmen die Kinder über Sprechen und Zuhören Kontakt zueinander auf. Sie teilen ihre Probleme aus dem alltäglichen Leben miteinander und kommen mit der Zeit auf ihre Krankheiten zu sprechen. Es scheint, als ob beide eben aufgrund der Sichtbehinderung zum jeweils anderen erst in der Lage sind, offen miteinander zu sprechen. Moritz erzählt Rifka, dass er sich Sorgen macht, von seiner Mutter wegen

seiner Ungeschicklichkeit verlassen zu werden und Rifka öffnet sich ihm, indem sie ihm von ihrer Fähigkeit zu schweben erzählt.

Gemeinsam erschaffen sie ein Bild einer Hexe, gegen die sie kämpfen und welche sie besiegen wollen, um sich am Ende als Schneewittchen (Rifka beschreibt sich selbst als Schneewittchen mit wunderschöner Haut) und Prinz küssen zu können.

Während beider Sichtweisen erfährt man (manchmal sich überlappende, manchmal nur einseitig erzählte) Fakten und Probleme aus deren Leben. Während Moritz' Zustand sich langsam bessert, ist bei Rifka keine Besserung in Sicht. Moritz sieht in einer Nacht eine eigenartige Gestalt hinter dem Vorhang vor dem Fenster, da wo eigentlich Rifkas Bett steht.

Bald kommt der/die LeserIn an ein trauriges und an ein schönes Ende: Rifka ist eines Morgens, als sich Moritz mit vorsichtigem Gang hinüberwagt, nicht mehr in ihrem Bett. Moritz wird mitgeteilt, dass sie das Krankenhaus bereits verlassen habe und es ihr nun gut geht.

Für den/die LeserIn wird klar: Rifka ist verstorben.

Moritz wird aus dem Krankenhaus entlassen und denkt noch viele Male an Rifka und ihre Geschichte mit der Nordwindhexe.

Der Inhalt ist zweifelsohne sehr harter Tobak. Nicht nur die Krankheitsverläufe, sondern auch die scheinbar nebensächlichen Themen befassen sich mit vielen Gebieten, die Kinder beschäftigen und belasten. Doch die Art und Weise, wie diese beiden Geschichten geschrieben wurden, wie sie aufeinandertreffen und wie sie sich gegenseitig befruchten, macht das Buch zu einer lesenswerten Klassenlektüre.

Besonders die Einfachheit der Sprache und Darstellung ist vorteilhaft, wenn ein so schwieriges Thema behandelt wird.

Die SchülerInnen werden mit diesem Buch an ein Thema herangeführt, das in seiner Erscheinung sehr unterschiedlich sein kann, ebenso wie in seinem Ausgang. Es wird in diesem Buch wunderbar beschrieben, wie Krankheit im Leben eingebaut werden kann und muss und wie Kinder mit Krankheiten verschieden umgehen. Durch den Aufbau dieses ‚Wendebuches‘ entsteht ein besonderer Reiz, gerade für Kinder im Alter von etwa zehn Jahren.

Wenn man eine Geschichte bis zu Ende (das heißt bis zur Buchmitte) liest, erhält man einen sehr guten und kindlichen Einblick in das Leben der jeweils erzählenden Person (auch wenn Moritz' Geschichte in der dritten Person erzählt wird). Doch auch von der jeweils anderen Person erfährt man bis zur Buchmitte einiges. Interessant ist die Leseerfahrung im doppelten Sinn: Wendet man das Buch nach der ersten Geschichte, erfährt man im Laufe der zweiten Erzählung viele Erfahrungen und Beschreibungen aus der jeweils anderen Sicht, obwohl man sie schon einmal gelesen hat. Es entsteht ein kongruentes und stimmiges Bild während des Lesens der zweiten Geschichte. Dabei spielt es keine Rolle, mit welcher der beiden Erzählungen man beginnt.

Das Lesen der ersten Geschichte ist eine ganz andere Erfahrung als das Lesen der zweiten. Man kennt die erste Person gar nicht, während man bei der zweiten Geschichte das Gefühl hat, einer bekannten Person zu begegnen.

4.1.3 Mögliche Aufbereitung im Unterricht

Das Buch lässt sich aus mehreren Gründen wunderbar im Deutschunterricht einer fünften Schulstufe (1. Klasse Mittelschule) aufbereiten. Erstens ist es ein wirklich vorsichtig geschriebenes Buch für Kinder, das sich nicht vor brisanten Themen scheut. Zweitens ist der Aufbau für Kinder nicht nur interessant und reizvoll, sondern auch nützlich: Eine gemeinsame Geschichte von zwei so verschiedenen Schicksalen aus zwei Perspektiven zu erzählen, fördert nicht nur die empathischen Fähigkeiten der Kinder, sondern konfrontiert sie auch mit mehreren Sichtweisen zu einer Situation.

Mit den verschiedenen Ausgängen des Buches (einem Todesfall und einer Genesung) werden die Kinder auch mit beidem konfrontiert: Trauer und Freude. Das Thema ‚Tod und Sterben‘ wird in diesem Buch weder von einem heile-Welt-Vorhang bedeckt, noch in brutaler Form zum Kinderschreck.

Die Kinder lernen, dass Krankheit und Tod Teil des Lebens sind und jeder Betroffene Halt und Unterstützung in Familie und Freunden findet.

Ich würde mir für dieses Buch und das Thema ‚Tod und Sterben‘ einen Zeitraum von etwa 6 Unterrichtsstunden zurechtlegen. In diesem Zeitraum soll nicht nur das Buch gelesen und das Thema bearbeitet, sondern auch ermöglicht werden, dass sich die Kinder selbst damit auseinandersetzen.

4.1.3.1 Hinführung zum Thema (etwa 25 Minuten)

Zu Beginn dieses Blockes wird eine thematische Hinführung angesetzt, die es den Kindern ermöglicht, sich auf das kommende Thema einzustellen und sie ein wenig darauf vorbereitet. Ich würde in dieser Altersstufe keinen direkten oder überraschenden Einstieg wählen, da es in diesem Falle dazu führen könnte, dass einige SchülerInnen überfordert oder ängstlich reagieren.

Um einen schonenden und vorsichtigen Einstieg in das Thema zu gewährleisten, sollte eine Hinführung gewählt werden, die es den Kindern ermöglicht, sich selbst in das Thema einzubringen. Mit dieser Methode bekommt auch die Lehrperson ein Bild davon, welche Kinder wie viel Input geben und welche sich eher distanziert verhalten.

4.1.3.1.1 Methode: Impuls und Ideen

Darum wird als Einstieg und Hinführung zu diesem Thema eine Methode gewählt, die zu Beginn einen kurzen Lehrereinput gibt und anschließend ein Ideensammeln vorsieht.

Die Lehrperson kann sich den SchülerInnen mit einer kleinen Geschichte über den Tod nähern oder aber auch mit einem Bild, in welchem Tod und Sterben eine Rolle spielen. Die Kinder sollen anschließend über diesen Impuls (Bild oder Geschichte) überlegen, was ihnen dazu einfällt.

Es wäre zu empfehlen, bei einem Medium wie Bild oder einer vorgetragenen Geschichte zu bleiben und nicht etwa einen Film zu wählen, damit den Kindern ein kreativer und imaginativer Spielraum erhalten bleibt, der ein anschließendes Ideensammeln ermöglicht.

Mit diesem Impuls konfrontiert, sollen die Kinder angehalten werden, zu überlegen, welche Worte und Situationen ihnen zu dieser Geschichte oder zu diesem Bild einfallen.

Das Ideensammeln sollte zu einem kommunikativen Prozess gestaltet werden und weniger in die Richtung eines ‚stillen Brainstormings‘ gehen, bei welchem die SchülerInnen still Begriffe an die Tafel schreiben würden. Diese Methode wäre in der hier dargestellten Situation zu anspruchsvoll für die Kinder und auch wenig zielführend, soll doch ein möglichst offener und vorsichtiger Zugang zu diesem vergleichsweise schwierigen Thema geboten werden.

Das Ideensammeln anhand eines Impulses soll also offen (jede/r darf ihre/seine Meinung sagen), kommunikativ und lehrergeleitet (der/die LehrerIn soll immer wieder auf den Impuls verweisen, die Einwände und Ideen der Kinder annehmen, zusammenfassen und zu weiteren Ideen anregen) vonstatten gehen.

Zunächst sind alle Ideen zugelassen, Kritik oder Bemerkungen sind verboten. Auf die Gedanken des Vorredners darf man aber eingehen. (...) Das Brainstorming ist häufig als Grundlage für eine weitere Teamarbeit einsetzbar. Außerdem hilft es, eine vertrauensvolle Atmosphäre zu schaffen, da sich alle frei äußern können, ohne negativer Kritik ausgesetzt zu sein.³³¹

4.1.3.1.2 Vorteile dieser Methode

Wenn die Kinder genug Begriffe und Ideen gesammelt haben (zur Veranschaulichung sollten diese unbedingt visuell festgehalten sein), hat die Lehrperson bereits einen Einblick in die Klassendynamik bekommen und beobachten können, welche Kinder viel bzw. wenig Input gegeben haben. Darauf kann und sollte individuell und passend reagiert werden. Dieser Punkt kann an dieser Stelle nicht weiter erläutert werden, da hier der/die betroffene SchülerIn, sein/ihr Hintergrund und andere Faktoren bekannt sein müssten. Außerdem sind die Kinder bereits aktiv in das Thema eingebunden. Ihr Interesse kann viel eher für ein Stoffgebiet gefördert werden, wenn die SchülerInnen die Möglichkeit haben, sich und ihre Ideen in das Geschehen

³³¹ Traub, Silke: Unterricht kooperativ gestalten. Hinweise und Anregungen zum kooperativen Lernen in Schule, Hochschule und Lehrerbildung. o.O.: Julius Klinkhardt. 2004. S. 76

einbringen und den Verlauf des Unterrichts damit ein Stück weit auch lenken können.

Außerdem konnte auch das Stoffgebiet bereits erschlossen werden: Es wurden Begriffe gesammelt und Ideen gebündelt, die Kinder haben zu diesem Zeitpunkt schon Verhältnisse geschaffen, Zusammenhänge verknüpft und sich gedanklich dem Thema gewidmet.

4.1.3.1.3 Mitschrift

Als Zeitrahmen wären für die gesamte Hinführung zum Thema und der Begrüßung etwa 25 Minuten anzuschlagen.

Wichtig am Ende der Einführung ist, vor allem bei jüngeren SchülerInnen, die bearbeiteten Inhalte schriftlich festzuhalten. Die SchülerInnen sollten entweder schon während des Ideensammelns Zeit haben, die von ihren MitschülerInnen und die selbst genannten Schlagwörter und Situationen in ihr Schulheft einzutragen, oder aber am Ende der Einführung ein paar Minuten Zeit bekommen, um das kollektiv entstandene Tafelbild abschreiben zu können.

4.1.3.1.4 Das Ende der Einführung

Für die Hinführung zu diesem Thema kann und sollte, je nach Klasse, auch eine ganze Stunde verwendet werden, wenn es die Situation erfordert.

Die erste Stunde kann sonst für Fragen der SchülerInnen genutzt werden. Allgemeine Fragen, die die SchülerInnen zu diesem Thema haben, können und sollen gestellt werden.

Am Ende der Stunde teilt die Lehrperson Kärtchen zweier Farben aus. Ein Teil ist grün und ein Teil ist blau. Auf jedem grünen Kärtchen stehen die selben drei Schlagworte und auf jedem blauen Kärtchen ebenso.

Die drei Schlagworte beziehen sich auf entweder Rifka oder Moritz.

Ein Beispiel wäre:

Rifkas Schlagworte auf dem grünen Kärtchen: Schneewittchen, Fleck, Geist.

Moritz' Schlagworte auf dem blauen Kärtchen: Ketchup, Pflanzen, Filmrolle.

Die Kärtchen werden von der Lehrperson vorgestellt ohne weitere Kommentare zum Buch. Es wird nur erwähnt, dass auf jedem blauen Kärtchen dieselben Worte stehen und auf jedem grünen. Anschließend suchen sich die Kinder je eine Karte aus.

Wenn alle Kinder eine Karte haben, erklärt die Lehrperson, dass für alle Kinder mit einem blauen Kärtchen gilt, den Teil von Moritz zu lesen und für alle Kinder mit einem grünen Kärtchen, den von Rifka zu lesen. Sie sollen bis zur nächsten Einheit diese Geschichte lesen, soweit sie kommen (bis maximal zur Buchmitte) oder mindestens 30 Seiten. In der darauffolgenden Einheit haben alle Kinder mindestens 30 Seiten oder die jeweilige Geschichte zur Gänze gelesen.

4.1.3.2 Erarbeitung und Abschluss des Themas

Für die eigentliche Bearbeitung des Themas und auch der Klassenlektüre wird ein Zeitraum von fünf weiteren Unterrichtseinheiten angesetzt. Die erste Einheit dieses Themenblocks wird der Hinführung gewidmet und es wird mittels der Kärtchen eingeteilt, wer welche Geschichte als erstes lesen wird.

4.1.3.2.1 Die Lektüre

Bei der Erarbeitung des Themas und der Klassenlektüre muss auf mehrere Aspekte Rücksicht genommen werden: Ein Buch kann nicht ausschließlich im Unterricht gelesen werden, da hierfür schlicht keine Zeit bleibt, wenn man bedenkt, dass die Lektüre unbedingt bearbeitet und gefestigt werden sollte.

Das bedeutet, dass die Lektüre auf zuhause verschoben werden muss. An dieser Stelle ist es wichtig, den SchülerInnen bereits vor der ersten ‚Lesehausübung‘ großes Interesse für das Buch mitzugeben, um eine möglichst hohe Quote an SchülerInnen zu erzielen, die das Buch zuhause

auch wirklich lesen. In den jüngeren Klassen sollte dies jedoch kein zu großes Problem darstellen.

Damit ist die Lehrperson angehalten, die Hinführung und das erste Lesen in der Klasse so durchzuführen, dass die Kinder möglichst viel Interesse und Wille entwickeln, das Buch zu lesen. Das ermöglichen die Reizworte auf den Kärtchen und der Vorgang, dass sich jedes Kind für eine Farbe entscheiden muss. Auch das gibt den Kindern wiederum das Gefühl, im Unterricht mitwirken zu können und Kontrolle über die eigenen Handlungen zu haben.

Auf die Einwände und Ideen, die die Kinder zu diesem Zeitpunkt aus der Hinführung zum Thema gebracht haben und mitnehmen konnten, sowie auch auf ihren Entwicklungsstand im Alter von etwa zehn bis elf Jahren ist hier Rücksicht zu nehmen.

4.1.3.2.2 Todesvorstellungen und Hintergrundwissen

Kinder in diesem Alter haben bereits eine konkretere Vorstellung vom Tod, wie in Kapitel 2.1.1.2.3 beschrieben wurde. Sie können den Tod bereits als etwas Abstraktes wahrnehmen, das jeden Menschen betrifft. Daher sind die Kinder in dieser Altersstufe auch ängstlicher als in den vorherigen Altersstufen. Sie können den Tod als etwas Ungreifbares aber jeden Betreffendes orten und sehen sich daher auch in direkter Gegenüberstellung mit diesem ‚Gegner‘. Dennoch oder gerade deshalb haben sie in diesem Alter sehr großes Interesse an allen Fragen (auch biologischen), die den Tod betreffen. Die Kinder leben ihre Neugier und auch das Defizit an gewinnbringenden Antworten durch phantasierte Spiele und Geschichten über den Tod aus. Damit ist gerade die fünfte Schulstufe zum einen sehr interessiert an diesem Thema und zum anderen auch mit den nötigen kognitiven Kompetenzen ausgestattet, um das Thema in seiner Vielschichtigkeit zu begreifen.

Zweite Einheit

Zu Beginn der zweiten Einheit haben die Kinder bereits eine Geschichte der beiden gänzlich oder zumindest 30 Seiten davon gelesen. Allen gemeinsam ist hier auf jeden Fall ein erster Einblick in die Hauptfigur ihrer Geschichte.

Als erste Aufgabe für diese Unterrichtseinheit ist es, sich einen Partner aus der anderen Geschichte zu suchen: Die Kinder mit dem blauen Kärtchen wählen sich je einen Partner mit einem grünen Kärtchen und setzen sich zusammen. Anschließend erklärt die Lehrperson, was zu tun ist: Die Paare haben nun etwas Zeit, um sich gegenseitig von ihrer Figur (nicht von der Handlung!) zu erzählen. Als Hilfestellung und Leitfaden kann die Lehrperson Fragen an die Tafel oder auf den Overheadprojektor schreiben: Wer ist meine Figur? Wie heißt er/sie? Bei wem wohnt er/sie? Wie sieht ihr/sein Freundeskreis aus? Welche Hobbies hat er/sie? (...)

Für diese Paarbesprechung soll ein Zeitraum von etwa 20 Minuten angesetzt werden.

Die SchülerInnen haben mittlerweile einen guten Eindruck von ihrer eigenen Figur erhalten und bereits ein paar Informationen durch Erzählungen eines/r MitschülerIn. Dabei wurde eine wichtige Kompetenz geschult: Das Filtern von Informationen aus einem Gespräch, der Vergleich mit bestehendem Wissen und das Beschreiben eines gelesenen Inhalts.

Danach folgt die zweite Aufgabe dieser Einheit: Die SchülerInnen sind angehalten, noch einmal ihre blauen bzw. grünen Kärtchen zur Hand zu nehmen. Mit welchen Stichworten können sie bereits arbeiten? Was haben sie im Text bereits erfahren, das zu den Wörtern passt oder sie genauer beschreibt? Die SchülerInnen haben nun Zeit, in ihre Mitschrift Notizen und Ergänzungen zu den drei Wörtern zu machen. Diese Notizen sollen nicht nur Stichwörter sein, sondern in groben Zügen die Figur charakterisieren. Für diese Ausarbeitung und eine anschließende Diskussion im Plenum über einzelne Ergebnisse und Vorschläge kann der Rest der Stunde herangezogen werden. Abschließend kann und sollte eine Ergebnissicherung stattfinden, die noch einmal die wesentlichen Punkte der Einheit auflistet.

Zu Hausübung bekommen die SchülerInnen die Aufgabe, ihre Geschichte fertig zu lesen.

Dritte Einheit

Die Kinder haben bereits Ideen und Erfahrungen zum Thema ‚Tod und Sterben‘ gesammelt, haben Fragen gestellt und durften Antworten geben. Außerdem haben sie eine der beiden Geschichten fertig gelesen, sich anhand von Schlagwörtern und deren Einordnung in die Geschichte mit dem Handlungsverlauf und der Personencharakterisierung auseinandergesetzt und eine mündliche Beschreibung der anderen Person gehört, sowie eine eigene mündliche Beschreibung gegeben.

Nun werden Gruppen zu je vier SchülerInnen aus der selben Geschichte gebildet. Bei einer Klasse von etwa 24 SchülerInnen, werden pro Farbe etwa drei Gruppen entstehen. Jede der drei Gruppen einer Farbe bekommt eine andere Aufgabenstellung, wobei immer eine Gruppe der anderen Farbe dieselbe bekommt. Alle Gruppen haben den selben Arbeitsablauf, nur ein anderes Thema.

Alle Gruppen sind dazu angehalten, ihre Figur hinsichtlich eines Aspekts zu untersuchen und genauer kennen zu lernen. Die erste Gruppe beschäftigt sich mit ‚Freuden, Hobbies und Vorlieben‘ ihrer Figur. Die zweite Gruppe bespricht den Bereich ‚Ängste und Probleme‘ der Figur. Und die dritte Gruppe bespricht ‚Phantasien und Träume‘ der Figur.

Mit diesen drei Bereichen wird zum einen die Figur in ihren Charakterzügen genauer beleuchtet und zum anderen werden die Nebeneffekte der Handlung deutlich: Zum Thema ‚Tod‘ gehört nicht nur das Sterben per se, sondern eben auch Ängste und Problemstellungen aus dem Alltag (Verlustängste, Zukunftsängste, ungeklärte Fragen, Trauer, Wut, etc.) der Umgang mit Freude und Vorlieben (Freude zu erlauben, die Möglichkeit von ‚normalen‘, uneingeschränkten Vorlieben und Hobbies, Freundschaften, etc.) und auch Phantasien und Träume (die Frage nach dem Himmel, Gottesfragen, Berufswünsche, Zukunftswünsche, Heilungswünsche, etc.).

Die Kinder behandeln diese Aspekte im Leben ihrer Figur im Hinblick auf ihre Krankheit und der Möglichkeit zu sterben.

Die SchülerInnen sind dazu angehalten, ihre Ergebnisse nach Möglichkeit mit Zitaten zu untermauern (je nach Niveau und Kompetenz der Klasse).

Anschließend sollen die Gruppen Plakate mit ihren Ergebnissen gestalten.

Für diese Gruppenaufgabe wird ein Zeitraum von etwa 35 Minuten eingeplant.

Anschließend nimmt jede/r ihren/seinen Platz ein und es folgt der zweite Teil der Einheit.

An dieser Stelle ist es wichtig, der Lehrperson wieder eine leitende Rolle zuzuteilen, da die SchülerInnen die gesamte Einheit bisher und auch in der letzten Einheit zu einem großen Teil in Allein-, Partner- oder Gruppenarbeit gearbeitet haben. Demnach wäre ein moderiertes LehrerIn-SchülerInnen-Gespräch von Nutzen.

Die SchülerInnen brauchen von Zeit zu Zeit Input und Impulse von der Lehrperson, um ihre Kreativität erneut zu schüren und auch um neues Wissen und neue Erfahrungen sammeln zu können.

In der nun folgenden LehrerIn-SchülerInnen-Diskussion sollen Fragen zum Verhältnis Figur und Tod gestellt und kollektiv beantwortet werden. Es dürfen alle Argumente zu diesem Thema vorgestellt und kritisiert werden, die SchülerInnen sind angehalten mit dem/r LehrerIn und ihren MitschülerInnen zu diskutieren. Hier sollen Fragen diskutiert werden wie: „Erlebst du deine Figur als traurig? Wenn ja, warum?“, „Wie stellt sich deine Figur den Tod vor? Und: siehst du das auch so?“, „Wie wichtig ist das Thema ‚Tod‘ im Leben deiner Figur? Kommt es sehr oft oder eher selten vor?“, etc.

Hierfür kann die restliche Zeit der Einheit verwendet werden. Diese offene und kommunikative Methode eignet sich nicht nur für fachlichen Input, sondern auch für die Förderung von Kritikfähigkeit und von hinterfragendem Mitdenken. Bei dieser Form von LehrerIn-SchülerInnen-Diskussion spricht man auch von einem/r ‚Hermeneutischen Auswertungsgespräch und Arbeitsbesprechung‘:

(...) hier kann man von einer echten Gesprächssituation sprechen, weil in gleichberechtigter Partnerschaft alle Beteiligten die Ausleuchtung eines Themas im Informations-, Meinungs- und Gedankenaustausch stattfindet. Hermeneutik ist die Kunst des Verstehens. Lehrende und Lernende befinden sich in ihrem Bemühen, Interpretationen, Deutungen oder Auslegungen vorzunehmen, Ansichten zu vertreten und zu verteidigen bzw. einen Arbeits- oder Lernvorgang zu planen und zu organisieren, auf gleicher Ebene.³³²

³³² Gies, Horst: Geschichtsunterricht. Ein Handbuch zur Unterrichtsplanung. Köln: Böhlau Verlag GmbH & Cie. 2004. S. 187

Als Hausübung zu dieser Einheit wird den Kindern eine Schreibaufgabe mitgegeben. Die Kinder sollen eine kurze Geschichte (etwa zwei Seiten) über die andere Figur verfassen. Dafür bekommen sie das jeweilig andere Kärtchen (mit den drei Schlagworten). Diese müssen in der Geschichte vorkommen. Außerdem müssen sie sich erinnern, was ihnen über diese Person erzählt wurde. Die Geschichte muss nicht mit dem tatsächlichen Handlungsverlauf des Buches übereinstimmen. Sinn und Ziel dieser Aufgabe ist eine Reizwortgeschichte zu einer fremden Person, die sie nur aus Erzählungen und aus ihrem gelesenen Teil des Buches kennen.

Vierte Einheit

In dieser Einheit werden die Gruppenarbeiten zu den Ängste, Vorlieben und Phantasien der Figuren vorgestellt. Vier Gruppen dürfen sich freiwillig zur Präsentation melden. Für die Präsentation der vier Gruppen zu je vier Mitgliedern wird das gestaltete Plakat herangezogen. Die übrigen MitschülerInnen können/sollen sich Notizen machen.

Für die vier Präsentationen ist ein Zeitraum von etwa 45 Minuten (oder die volle Einheit) einzuplanen.

Als Hausübung erhalten die Kinder den Auftrag, die jeweils andere Geschichte zu lesen (oder ein Minimum von 30 Seiten).

Fünfte Einheit

In der fünften Einheit wird zu Beginn die Bearbeitung der Reizworte in Alleinarbeit wiederholt. Jedes Kind hat nun die andere Geschichte zumindest zu einem Teil gelesen und sollte zu mindestens einem Wort Ideen haben und diese in seiner Mitschrift festhalten. Auch hier gilt wie beim ersten Mal: Es sollen nicht nur Stichworte, sondern grobe Charakterisierungen der Figur anhand der Wörter vorgenommen werden.

Für diese Schreibaufgabe wird ein Zeitraum von etwa 20 Minuten benötigt.

Anschließend folgt die Präsentation der beiden letzten Gruppen zu je etwa 10-12 Minuten.

Als letzte Hausübung sollen die SchülerInnen die zweite Geschichte zu Ende lesen.

Sechste Einheit

In der letzten Einheit zu diesem Thema und zur Lektüre haben alle Kinder das ganze Buch gelesen und schon einiges über die Figuren, Vorgänge hinsichtlich Tod und Sterben, sowie damit verwandte Problematiken gehört und selbst erarbeitet. Es wurden mehrere kleine und eine größere Schreibaufgabe erledigt sowie in Gruppen gearbeitet und präsentiert.

In der letzten Stunde soll eine großräumige Ergebnissicherung in Form eines gelenkten Gesprächs zwischen LehrerIn und SchülerInnen stattfinden:

Die Kinder sind dazu angehalten zu überlegen, welchen Platz der Tod in den beiden Geschichten erhalten hat, wie die Figuren damit umgegangen sind. Sie dürfen Kritik an den Texten üben und ihre Meinung äußern, wie ihnen das Buch bzw. die beiden Geschichten einzeln gefallen haben. Fragen dazu sollen gestellt werden. Änderungsvorschläge dürfen vorgebracht werden. Es soll gemeinsam überlegt werden, wer in den Geschichten noch betroffen ist von der Krankheit und dem Tod / dem Überleben der Figur und wie sich die Betroffenheit der Nebenfiguren ausdrückt. Die Kinder sollen ihre ganze Aufmerksamkeit in der letzten Einheit auf die Diskussion lenken und nach Möglichkeit eigene Beiträge formulieren. Es wird hier keine Mitschrift verlangt; die Kinder bekommen am Ende des Themas und am Ende der Einheit ein Thesenpapier, das noch einmal das Wichtigste zusammenfasst. Dieses wird in das Schulheft geklebt. Am Ende der letzten Einheit soll überlegt werden, ob die drei Schlagworte aus SchülerInnen Sicht passend sind. Anschließend darf jedes Kind zu jeder der beiden Figuren drei eigens gewählte Worte auf das Thesenblatt oder in das Schulheft schreiben.

Damit werden das Thema und die Lektüre abgeschlossen.

4.1.4 Qualifikation für den Unterricht bei 10-jährigen SchülerInnen

Die Analyse des Buches hinsichtlich folgender Fragen und Qualitätskriterien wurde nach dem Beitrag von Waltraut Hartmann durchgeführt³³³.

Das Buch *Die Nordwindhexe* wird auf seine psychologische Wirkung hinsichtlich kognitiver, sprachlicher, kreativer, emotionaler und sozialer Gesichtspunkte analysiert.

Die kognitive Entwicklung des Kindes wird hinsichtlich der gegebenen Thematik und dem Aufbau gefördert. Das Kind muss sich beim Lesen auf zwei Schicksale und zwei Blickwinkel einlassen. Die Vereinfachung des Themas ist für Kinder im Alter von 10 – 12 Jahren gelungen und anwendbar. Die Informationen, die im Buch enthalten sind, sind für das Verständnis der Handlung ausreichend, dennoch ist anzumerken, dass keine der beiden Krankheiten mit einem Namen versehen wurde, man bekommt als LeserIn keine konkrete Diagnose oder Krankheit genannt. Der Sachverhalt von Krankheit, Sterben und Heilung wird zwar vereinfacht, dennoch aber nicht verniedlicht dargestellt. Der/die RezipientIn muss sich mit den Themen auseinandersetzen. Weil aber Kinder in der Handlung von den Krankheiten und dem Tod bzw. der Heilung betroffen sind, wird deren Geschichte auch aus kindlicher Perspektive und unter kindlichem Verständnis erzählt.

Der Text löst durch seine phantastischen Elemente (die Nordwindhexe, Schneewittchen, der Geist aus der Uhr, die ersehnte Filmrolle) kreative und produktive Denkprozesse aus. Die LeserInnen sind während des Lesens immer wieder inspiriert, nach Lösungen zu suchen und die Probleme und Krankheiten der Protagonisten aus der Welt zu schaffen.

Das Buch nimmt in seiner sprachlichen Gestaltung auf die Altersstufe und das kindliche Sprachvermögen Rücksicht. Hinsichtlich der Sprache liegt vollkommene Authentizität vor, da die Geschichte aus kindlicher Sicht erzählt wird. Außerdem wird die Sprachkreativität der Kinder mit diesem Buch

³³³ Vgl. Hartmann: 1986. S. 102 – 115

deutlich angeregt: Die Kinder werden mit Neologismen, Wortspielereien, lustigen Redewendungen und Geschichten in der Geschichte konfrontiert.

Es wird Bezug auf die Lebenswelt der Zehn- bis Zwölfjährigen genommen: Bereiche wie die Schule, Wohnsituation, Hobbies, Ängste, Vorstellungen und Phantasien und auch Wünsche sind an dieses Alter angepasst. Die Geschichte befasst sich mit Problemen in der Eltern-Kind-Beziehung, genauso wie mit Problemen im Klassenzimmer oder mit Freunden. Die Außenseiterproblematik findet Platz: Aufgrund einer (un-)sichtbaren Krankheit zum Außenseiter zu werden, ist in diesem Alter von großer Präsenz und mit viel Angst besetzt. Auch dieses Thema wird aufgearbeitet.

Das Buch behandelt Wunschphantasien und Wunschscenarien ebenso wie Schilderungen der Realität und des Sterbens. Es wird kein Eskapismus im Sinne einer Flucht in eine Traumwelt und Verleugnung der Realität angewendet, zumal eines der beiden Kinder am Ende nicht überlebt. Außerdem wird auch der Krankheitsverlauf realistisch beschrieben.

Der Aufbau des Buches stimuliert soziales Lernen und kommunikatives Lernen. Mit seinen zwei Blickwinkeln und dem Wenden des Buches nach der Hälfte ist für Kinder in der 5. und 6. Schulstufe ein besonderer Reiz gegeben. Die Kinder müssen keine eigenen Erfahrungen mit Tod oder Sterben gemacht haben, um das Buch zu verstehen oder ihm mitfühlend folgen zu können. Beide Geschichten sind mit viel Mit- und Feingefühl verfasst, so dass eine Identifikation sicher zu einem gewissen Grad nicht ausgeschlossen werden kann. Dies ist jedoch als Qualität des Buches, weniger als Mangel zu betrachten, liegt es doch an der Bearbeitung und Diskussion im schulischen Rahmen, diesen Vorgang für Kinder passend aufzubereiten und zu begleiten. Der Stil des Buches ist kindlich und dennoch in seinen Schilderungen frei und offen geschrieben, so dass der Freiraum hinsichtlich dieses Themas gerade für Kinder zwischen 9 und 14 Jahren auf jeden Fall gegeben ist.

Das Werk eignet sich auf alle Fälle für die Bearbeitung im Unterricht, da das Thema ‚Tod und Sterben‘ anschaulich, individuell und kommunikativ bearbeitet werden kann. Das Buch ist nicht zu lang, so dass ein Zeitrahmen von etwa sechs Unterrichtseinheiten ausreichend sein sollte.

4.2 Lektüre für die 10./11. Schulstufe –

4.2 Superhero

4.2.1 Über dieses Buch

Anthony McCarten, ein 1961 geborener Neuseeländer schrieb 2005 das Buch ‚Death of a Superhero‘, erschienen bei Random House Inc., Neuseeland. Die deutsche Übersetzung wurde u.a. 2007/2008 im Diogenes Verlag unter dem Titel ‚Superhero‘ veröffentlicht.³³⁴ Die Geschichte ist in drei Akten und einem Schlussteil, der den Titel ‚Outtakes und gestrichene Szenen‘ trägt, aufgeteilt. Der Titel des Schlussteils ist in meinen Augen etwas irreführend, da er für das Verständnis der Handlung auf jeden Fall gelesen werden sollte. Der letzte Teil beinhaltet wesentliche Schlüsselszenen der eigentlichen Handlung.

4.2.2 Inhalt und behandelte Stoff

Der vierzehnjährige Donald Delpé ist ein recht eigenwilliger und eigentlich sehr normaler Teenager. Er durchlebt übliche Sorgen und denkt den ganzen Tag über fast ausschließlich an Sex, Brüste und Frauen als Domina mit Peitschen und Teufelsschwänzen. Er zeichnet Comics und kann nicht mehr sprechen, wenn er einem hübschen Mädchen gegenüber steht. Donald ist ein normaler Teenager im schwierigsten Alter und Donald ist krank. Er hat Leukämie und ist immer wieder an Chemotherapien und andere Formen der medizinischen Behandlung angewiesen und im Krankenhaus ans Bett gefesselt. Er hat Begleitung von einem Psychologen, Dr. Adrian King, einem

³³⁴ McCarten, Anthony: Superhero. Zürich: Diogenes Verlag. 2008

Mann mittleren Alters, von seiner wunderschönen Frau örtlich getrennt, aber verheiratet, lebend auf der Suche nach der eigenen Erfüllung und der richtigen Lebensweise. Donald hat einen älteren Bruder, Jeff. Die Verbindung zwischen den Brüdern ist im Buch jedoch sekundär. Am Ende bekommt sie ein bisschen mehr Bedeutung, doch eine Hauptrolle hat Jeff nicht.

Seine Eltern, Renata und Jim, sind eigentlich glücklich verheiratet, man kann als LeserIn jedoch mitverfolgen, wie schwer eine tödliche Krankheit des Kindes auch auf Beziehung und Partnerschaft lastet.

Donald nimmt kein Blatt vor dem Mund, das Buch ist zwar auktorial erzählt, dennoch mit der Sprache des Jungen. Schimpfwörter, Neologismen und vulgäre Ausdrucksform mischen sich zu einem einzigartigen Konglomerat aus Authentizität und trotziger Jugendlichkeit.

Das Buch und die Haupthandlung rund um Donald und seine Krankheit, seinen Heilungsprozess und seine alltäglichen Erlebnisse werden von seinem Comic, welchen er fortlaufend zeichnet, unterbrochen: Sein Leben spiegelt sich darin eindeutig wider und es können besonders am Ende tragische Parallelen gezogen werden. Der Hauptheld seines Comics, Miracleman, kämpft gegen seine Auslöschung durch Gummifinger, seinen Erzrivalen, einen Arzt. Am Ende laufen Leben und Comic des Jungen beinahe parallel ab, obschon diese sehr deutliche aber phantastische Darstellung für das Verständnis der Handlung nicht nötig wäre.

Sie dient vielmehr einem anderen Zweck: Das parallele Leben des Jungen in seinen Comics ist auf jeden Fall als Eskapismus und zeitgleich auch als Verarbeitung seines Leidens zu betrachten. In der phantasierten Welt kann Donald sein Leben ordnen und verstehen lernen. Er braucht diese bewusste Loslösung von der Realität: In den Comics trifft der/die LeserIn auf allerlei unrealistische Situationen und Menschen. Ein Comicheld und seine Aufgaben spiegeln eine ganz andere Art von Held wieder: Ein krebskranker Junge, der sich dem/die LeserIn zu Beginn wenig kämpfend und sehr resigniert zeigt, im Laufe der Handlung jedoch dem Leben und der Liebe begegnet und zum Schluss Kräfte entwickelt, die dem/die LeserIn bis zum Ende der Lektüre nicht verraten, ob der Junge den Kampf gegen den Tod nicht doch noch zu gewinnen vermag.

Während der Behandlung des Jungen erlaubt auch der Psychologe, Dr. King, dem/der LeserIn Einblicke in sein Leben. Man erfährt von seiner eigenen gescheiterten Ehe mit einer Frau, die er kaum zu bändigen weiß. Man erlebt Dr. King als professionelle Figur, die jedoch im Laufe der Handlung eindeutig in ihren Zügen verschwimmt. Es passiert eine starke Form der Identifizierung und Empathie für seinen Patienten, der Arzt verliert scheinbar die Kontrolle über seinen Beruf und sich selbst. Am Ende stellt sich der/die LeserIn jedoch die Frage, ob dieser Kontrollverlust nicht viel mehr auch bewusstes Umdenken und Veränderung gewesen sein könnte.

Dr. King bemerkt schnell, dass sich das Leben seines Patienten nicht wirklich um seine Krankheit dreht, er sucht zu Beginn sogar nach Konfrontation mit der Situation. Doch der Junge hat vielmehr Sex und seine Comicwelt im Kopf. In langen Auseinandersetzungen und Therapien, die meistens draußen, bei Treffen und Verabredungen im alltäglichen Leben (Restaurant, Kino, Rummelplatz, etc.) stattfinden merkt Dr. King, dass sein Patient ein ganz besonderer Mensch ist.

Donald beschäftigt sich nur in seinem Comic mit Vergänglichkeit, Macht, Kampf gegen Feinde (oder den Tod) und mit all seinen Phantasien. Er zeichnet Frauen stets als ‚Teufelinnen‘, da sie in dieser Form weniger real und weniger angsteinflößend auf den Jungen wirken. Dabei möchte Donald doch eigentlich nur eines: Sex.

Dr. King versteht schon bald das Verhalten und die Begierden seines Patienten und entwickelt eine so starke Bindung, dass er bereit ist, dem Jungen auf eine Art und Weise zu helfen, die ihm nicht nur den Job, sondern im Endeffekt auch seine bisherige Weltanschauung und Lebensweise kosten könnte: Er beschließt, dem Jungen diesen Wunsch zu erfüllen. Eine Prostituierte soll ihm den heißersehten Traum ermöglichen, sie muss schön, jung und gebildet sein. Er fordert Donald auf, ihm eine ‚Einkaufsliste‘ mit zu geben, wenn er für ihn ‚auf Suche‘ gehen wird.

Für den Jungen erfüllt sich ein scheinbarer Traum. Während er im Krankenhaus liegt und schwere Therapien seinen Körper mehr und mehr schwächen, entwickelt er im Warten auf diese Frau erneut Kraft.

Dabei wäre Donald eigentlich verliebt. Ein Mädchen aus der Kirche, mit gelber Strickweste: Shelly.

Shelly lächelt, perfekte Zähne, zweimal täglich geputzt seit dem ersten Milchzahn, ein kluges, gesundes Mädchen, das mindestens neunzig wird.³³⁵

Doch jeder Annäherungsversuch von ihr oder ihm scheitert an seiner Sprachlosigkeit und / oder seinem Ungeschick, mit der Situation umzugehen. Seine Lust auf körperliche Befriedigung und einem perfekten Frauenkörper, wie er ihn in seinem Comicband ‚Elektra‘ vorfindet, dominiert parallel seine Gedanken. Nicht verwunderlich also, dass er das Treffen mit der Professionellen kaum erwarten kann.

Als es schließlich von Dr. King (unter für seine Karriere riskantem Auswahlverfahren) ermöglicht wird und er mithilfe eines Angestellten, Roy, die perfekte Frau für Donald findet, kann dieser es kaum glauben.

Tanya, Mitte zwanzig, gepflegt, schlank, üppige Brust und hochintelligent. Sie ist die Auserwählte, die Donald zu seinem letzten Glück verhelfen soll. In der Nacht, als Donald in Adrians Begleitung mit Tanya in Kontakt kommt, entscheidet sich der Junge im Nebenzimmer anders: Als er mit Tanya alleine ist, will er sie zeichnen, nicht aber Geschlechtsverkehr haben. Er zeichnet Tanya und spricht mit ihr über Sex und das Gefühl dabei. Dr. King soll dies nie erfahren. Die Rose, die er für Tanya gekauft hat, hat er im Auto vergessen.

Am nächtlichen Weg zurück ins Krankenhaus springt Donald (scheinbar) grundlos aus dem Auto und flieht in die Nacht. Dr. King kann ihn nicht finden und man wird auf den Zusammenhang zwischen ihm und dem Verschwinden des Jungen im Krankenhaus aufmerksam. Die Karriere steht kurz vor dem Zusammenbruch. Als Donald nach dieser Nacht wieder auftaucht, begibt er sich in sein Krankenhausbett und fällt wenig später ins Koma.

Es soll sich herausstellen, dass er mittlerweile einen derart starken Willen zum Leben entwickelt hat: Der Junge lässt nicht los, er stirbt nicht. Aus irgendeinem Grund scheint er Lebensenergie gewonnen zu haben, er scheint zu kämpfen. Etwa zwei Wochen sind seine Eltern Tag und Nacht an seinem Bett. Doch in der Minute, als Donald noch einmal kurz ins Leben zurückkehrt und die Augen öffnet, ist niemand im Zimmer. Daraufhin stirbt er. Seine Mutter hat ihm kurz zuvor ‚erlaubt‘, dass er gehen darf (sie war stets die Stimme des Kampfes, die ein Aufgeben nicht gestattet hatte).

³³⁵ McCarten: 2008. S. 291

Die Geschichte endet damit, dass sowohl Donald als auch Miracleman sterben. In seinem Comic stirbt Miracleman nach einer vollendeten Liebesnacht mit seiner Angebeteten.

Die Handlung wäre damit für den/die LeserIn komplett, dennoch fehlt das Wissen um die Schlüsselszene. Hört man an dieser Stelle das Lesen auf, glaubt man, dass Donald durch die Nacht mit der Prostituierten am Ende gekämpft und trotzdem verloren hat.

In den Outtakes erfährt man, wo Donald in der besagten Nacht war und was er erlebt hat. Außerdem wird von Dr. Kings Disziplinarverfahren berichtet.

Donald hat sich in dieser Nacht mit Shelly getroffen und die beiden hatten ihr erstes Mal miteinander. Der Junge hat nach Sex gesucht und Liebe gefunden. Dr. King wird aus dem Ärztereister gestrichen und ihm wird die Lizenz entzogen. Nach dem Gerichtstermin rutscht er das Treppengeländer hinunter und befreit sich von allen Zwängen, er widmet diese Handlung Donald.

Das Ende, besonders aber auch die Sterbeszene von Donald, sind besonders tragisch. Der/die LeserIn wird einer hochgradig rational und sachlich beschriebenen Tragik ausgesetzt, die zum Stil des Buches und zum Leben der Hauptfigur passen. Die Minute des Sterbens und das Herbeieilen der Eltern und ihr Umgang mit dieser Situation lässt dem/der LeserIn ein warmes und auch beängstigendes Gefühl zurück.

Doch das Wissen um die eigentlichen Geschehnisse jener Nacht wirkt fast wie ein Balsam auf dem traurigen Ende.

4.2.3 Mögliche Aufbereitung im Unterricht

Das Buch *Superhero* ist aus mehreren Gründen absolut für die Schule und den Deutschunterricht zu empfehlen: Der Stil und die Schreibweise sind nicht nur einzigartig und andersartig, sondern auch ein besonderer Reiz für die SchülerInnen im Alter von etwa 15 Jahren. Die Hauptfigur in diesem Buch ist im Alter der Zielgruppe. Die schwierigen Themen des Buches wie Krankheit, Tod und Sterben, sowie der Wunsch nach Anerkennung, Liebe und Sex, ist in dem Alter besonders präsent. Die Themen werden neu und eigenwillig

beschrieben und bearbeitet. Ein Held, der keiner ist, tritt in Erscheinung und erschüttert ab der ersten Seite die gewohnten Leseerfahrungen:

Aufblende... Donald Delpe. Vierzehn. Magerer Junge, Schultern dürr wie ein Kleiderbügel. Schräger Vogel. Keine Augenbrauen, keine Haare. Gesicht wie eine Pellkartoffel. Stapft mit Schuhen Größe 46 durch Watford, in den Nordostser hinein, ein Regenschirmkiller direkt aus Sibirien. (...) Wut ist seine Standardeinstellung. Wehmut auch. (...) Sein größtes Problem? Sex im Kopf, wie immer, seit ein-zwei Jahren schon. Ein Acidtrip, nur mit Testosteron, scheißeinsam, jeder zweite Gedanke nicht jugendfrei. Wenn die Filme in seinem Kopf je in die Kinos kämen, würden die Zensoren nur noch Schnipsel übriglassen, würden sie verpixeln und ihnen mit Bleeps und schwarzen Balken jede Realität austreiben, würden daraus den Frei-ab-zwölf-Langweiler machen, für den die ganze Welt Donald F. Delpe hält.³³⁶

Diese ungewohnte Ausdrucksweise, ehrlich, jugendlich und beinahe ein wenig skandalös, wirkt auf eine/n junge/n LeserIn anziehend und reizvoll. Für mich gestaltete sich die Leseerfahrung als besonders einmalig und hat definitiv großen Wiedererkennungswert.

In dieser Tradition steht auch die Handlung: McCarten nimmt jugendliche Alltagsthemen und das größte, angsteinflößendste Thema des menschlichen Lebens, den Tod, und vermischt diese beiden Teile zu einer tragischen und ehrlichen Erzählung über einen Jungen, der ein Kind der Gegensätze ist: Im Kopf und auf dem Zeichenblock die wildesten Zeichen wahrer Revolution und Zensurpflicht, in seiner Erscheinung ein resigniertes Mauerblümchen, weniger noch, ein Häufchen Elend, dem man nichts sagen kann, was ihn interessieren könnte. Dieser Zwiespalt prägt das Buch ebenso wie der Gegensatz von Inhalt und Ausdruck: Ein so schweres und bedrückendes Thema wird in einer Leichtigkeit und scheinbarer Gleichgültigkeit erzählt, dass die schlussendliche Tragik erst damit richtig wirken kann.

Das Buch ist unter anderem aus diesen Gründen für den Unterricht zu empfehlen und soll in folgender Form über einen Zeitraum von etwa sechs Unterrichtseinheiten, wobei zwischen erster Einheit und zweiter Einheit ein längerer Zeitraum liegen sollte (Ferien, Schulausflüge oder Unterrichtseinheiten mit anderem Stoff).

³³⁶ McCarten: 2008. S. 11

4.2.3.1 Hinführung zum Thema: Die erste Einheit

Die Hinführung zu dem Thema und der Lektüre soll in einer Einheit passieren, die am besten vor etwa zwei- bis dreiwöchigen Ferien liegt. Ein Zeitraum von etwa zwei bis drei Wochen kann auch mit anderen Inhalten in den Unterrichtseinheiten gefüllt werden, so dass die zweite Einheit zu diesem Thema erst danach stattfindet.

Grund dafür ist die benötigte Lese- und Vorbereitungszeit. Die SchülerInnen brauchen für die gesamte Erarbeitung bereits die Leseerfahrung und das Wissen um den Inhalt. Ein schrittweises Lesen und Bearbeiten wird hier nicht als Methode gewählt, weil das Buch in seiner Handlung besser zu bearbeiten ist, wenn das Ende bekannt ist und der gesamte Handlungsverlauf verglichen und analysiert werden kann.

Erste Einheit

Für die erste Einheit wird ein direkter Einstieg in die Lektüre gewählt, denn nichts kann das Buch besser erklären, als die eigenständige Lektüre. Außerdem kann damit garantiert werden, dass alle SchülerInnen das Buch zumindest in die Hand nehmen und ihm eine Chance geben müssen. Der Leseanreiz und die Neugier auf das Buch entstehen zweifelsfrei gleich zu Beginn der Geschichte. Die SchülerInnen sind angehalten, etwa 20 Minuten bis inklusive Seite 19 (das macht 9 Seiten zu lesen, da das Buch erst bei Seite 11 beginnt) in der ersten Einheit zu lesen. Die Lektüre endet an dieser Stelle mit folgendem Absatz:

Don nickt, und Sipetka führt ihn zu einem Aufzug. Zusammen fahren sie nach oben, acht Stockwerke. Dann den Korridor nach rechts, durch eine Schwingtür mit einem vergilbten Schild darüber. Donald sieht nicht hoch, als er durch die Tür geht. Sein Blick ist auf seine Schuhe geheftet. Er weiß sowieso, was auf dem Schild steht. „Krebsstation.“³³⁷

Hier sollen die SchülerInnen die Lektüre vorerst beenden. Anschließend sollen ein paar Minuten dafür verwendet werden, um die ersten Eindrücke der ersten Seiten zu sammeln und im Plenum zu diskutieren. Kritik und Lob,

³³⁷ McCarten: 2008. S. 19

Fragen und Gedanken sollen und können ausgesprochen werden. Die Lehrperson führt durch die Diskussion.

Anschließend gibt die Lehrperson das Thema bekannt. Die folgenden Einheiten (nach dem Zeitraum der Lektüre) sollen das Thema ‚Tod und Sterben‘ behandeln. Der/die LehrerIn stellt die Vorgehensweise vor:

Es soll darauf verwiesen werden, dass das Buch mit der Rezeption und Konzeption von verschiedenen Medien (Buch, Comic, Film, Theaterstück) spielt und diese in die Handlung einbaut. Demnach soll auch das Thema in multimedialer Form bearbeitet werden.

In den folgenden vier Einheiten werden vier Aspekte anhand von vier Medien bearbeitet werden, den SchülerInnen werden folgende Informationen als ‚Fahrplan‘ gegeben:



Abb.5: Pietà von Michelangelo

- I Die Geschichte des Todes und die Thematik der Vergänglichkeit anhand eines **Bildes**, das in *Superhero* öfter vorkommt: Der Pietà von Michelangelo.



Abb.6: Comic zum Thema Tod

- II Realisierung von Tod und Sterben anhand eines **Comics**. Comics spielen auch im Buch eine Rolle bei der Realisierung von Tod.

*„Einschlafen dürfen, wenn man müde ist, und eine Last fallen lassen, die man sehr lange getragen hat, das ist eine wunderbare Sache.“
(Hermann Hesse)*

- III Tod als Erlösung und Ausweg? Kann Tod auch positiv gesehen werden? Anhand eines **Zitates** folgt eine Klärung verschiedener Aspekte.

*„Immer enger, leise, leise,
Ziehen sich die Lebenskreise,
Schwindet hin, was prahlt und prunkt,
Schwindet Hoffen, Hassen, Lieben,
Und ist nichts in Sicht geblieben
Als der letzte dunkle Punkt.“
(Theodor Fontane)*

IV Trauer und Abschied von Betroffenen und Angehörigen werden anhand eines **Gedichts** bearbeitet.

All diese Zugänge und Themen werden in verschiedenen Unterrichtsmethoden und in Bezugnahme auf die Lektüre vorgenommen.

In der ersten Einheit erfahren die SchülerInnen jedoch nur die einzelnen Impulse sowie die Kernthemen.

Es werden vier Seiten mit je einem Impuls und kurzer Erläuterung an jede/n SchülerIn ausgeteilt. Auf diesen Seiten werden in den folgenden Einheiten während der Bearbeitung Notizen gemacht. Es soll am Ende eine eigenständige Mitschrift zu Lektüre und Thematik entstanden sein. Darüber werden die SchülerInnen informiert.

Sind die Seiten ausgeteilt und die Themen und Impulse kurz vorgestellt, erfolgt eine Einteilung in vier Gruppen. Zu jedem Impuls finden sich fünf bis sechs SchülerInnen (man geht hier von einer SchülerInnenanzahl zwischen 20 und 25 aus). Anschließend erhält jede Gruppe eine kurze (mündliche oder schriftliche) Anweisung für die Vorbereitung. Die Bearbeitung des Gruppenthemas soll bis zur nächsten Einheit dieses Themas (in etwa zwei oder drei Wochen) zusammen mit der Lektüre des gesamten Buches vollendet sein.

Die Aufgaben der Gruppen lauten wie folgt:

I Geschichte:

Stellt Recherchen in verschiedenen Medien zur Geschichte des Todes an. Wie hat sich der Tod früher gezeigt, wie gehen wir heute damit um? Welche Zeiträume fallen euch besonders ins Auge und warum?

II Realisierung:

Recherchiert zu den Trauerphasen von Elisabeth Kübler-Ross. Welche Phasen durchleben Angehörige und Betroffene? Welche Arten, den Tod zu verarbeiten und zu realisieren hat der Mensch gefunden?

III Erlösungsgedanke:

Kann der Tod auch gut sein? Welche Aspekte findet ihr zum Thema Sterbehilfe? Kann Tod Hoffnung oder Erlösung sein/bieten?

IV Abschied:

Wie findet Trauer statt? Wie trauern Angehörige und Betroffene? Welche Gefühle sind bei Trauer anzutreffen? Wie unterscheidet sich Trauer der Angehörigen von jener der Betroffenen?

Mit der Aufgabenstellung wird die erste Einheit geschlossen.

4.2.3.2 Erarbeitung des Themas (vier Unterrichtseinheiten)

Zweite Einheit: Die Geschichte und das Bild

Die SchülerInnen hatten zwei bis drei Wochen (am besten in den Ferien) Zeit, sich der Lektüre und der Gruppenaufgabe zu widmen.

Nun folgt die Bearbeitung des ersten Impulses: Die Geschichte des Todes anhand des Bildes von Michelangelo.

Die Gruppe präsentiert ihre Resultate zur Geschichte des Todes in einer etwa 10-15 minütigen Präsentation. Die MitschülerInnen sind angehalten, Notizen auf der ausgeteilten Seite mit der abgebildeten Pietà zu machen. Anschließend folgt ein LehrerIn-SchülerInnen-Gespräch über die Geschichtlichkeit von Tod. Die Fragen nach der Bedeutung von Vergänglichkeit und Zukunft verbinden ‚Geschichte‘ und ‚Tod‘.

Danach bearbeiten die SchülerInnen in Allein- oder Partnerarbeit Stellen und Zitate aus dem Buch, welche sich mit der Geschichtlichkeit von Tod befassen und ihnen von der Lehrperson vorgegeben werden. Die SchülerInnen sollen die Zitate anhand der Notizen der Präsentation einordnen und analysieren. Im Plenum oder in Partnerarbeit. Kulturelle und historische Aspekte wurden durch die Präsentation der MitschülerInnen erläutert und stellen die Grundlage für die Auseinandersetzung mit der Lektüre zu dieser Fragestellung dar.

Dritte Einheit: Die Realisierung und der Comic

In dieser Einheit geht es um die Konfrontation mit dem Tod selbst. Wie kann der Tod eines Angehörigen oder der eigene (kommende) Tod realisiert und verarbeitet werden? Die Präsentation dieser Gruppe zeigt die Trauerphasen von Elisabeth Kübler-Ross und schildert kurze Aspekte zur Lektüre: Wie realisiert und verarbeitet Donald seine Erlebnisse und Vorstellungen zum Tod und zu seinem verbleibenden Leben? Welche Rolle spielt die Form des Comics? Warum wählte der Autor diese Form?

Anschließend soll ein Film über Trauerarbeit einen weiteren Impuls für die SchülerInnen und ihre Bearbeitung des Themas bringen. Der Film soll in einer Länge von etwa 5-10 Minuten einen visuellen Impuls zum Thema Trauer und Abschied bieten und die SchülerInnen multimedial in der Erarbeitung begleiten.

Die SchülerInnen sollen nun im Plenum folgende Fragen diskutieren und sich dabei sowohl an die Notizen der Präsentation, an die eigene Meinung und an die Informationen des Kurzfilms halten: Wie geht Donald im Buch mit Phantasie und Realität um? Welche Rolle spielen diese beiden Komponenten, wenn es um Todesvorstellungen geht? Warum verarbeitet Donald seine Erlebnisse, Wünsche und Ängste in Comicform? Wie könnte Realisierung anders passieren?

Vierte Einheit: Die Erlösung und das Zitat

Die vierte Einheit befasst sich mit dem Gedanken der Erlösung und jenem des ‚guten‘ Todes. Die SchülerInnen dieser Gruppe tragen ihre Präsentation wiederum in einem Zeitraum von etwa 10-15 Minuten vor, während sich die MitschülerInnen auf dem dazugehörigen Blatt Papier ihre Notizen machen. In der Präsentation erfahren die SchülerInnen Aspekte und Argumente für und gegen Sterbehilfe, sowie Gedanken zu Situationen, in denen der Tod eine Erlösung oder aber auch Schock und Leid bedeuten können. Der Präsentation folgend, sind die SchülerInnen nun angehalten, Zitate und Stellen im Buch zu suchen, die sich mit dem Tod als Möglichkeit zur Erlösung oder mit dem Tod als Ursache allen Leidens auseinandersetzen und diese gegensätzlichen Ansichten im Plenum diskutieren.

Fünfte Einheit: Das Abschiednehmen und das Gedicht

In dieser Einheit der Erarbeitung des Themas widmet sich die Klasse der Trauer und Trauerarbeit, sowie dem Abschiednehmen. Die Präsentation (wiederum etwa 10-15 Minuten) stellt die Formen von Trauer und den Loslösungsprozess vor und schickt einige Aspekte zur Trauer von Angehörigen und Betroffenen voraus. Der Rest der Stunde (etwa 40 Minuten) wird für die Arbeit an der Lektüre verwendet: Die SchülerInnen bekommen den Auftrag, sich in vier Gruppen einzuteilen (die Einteilung erfolgt hier willkürlich). Die Vortragenden dieser Stunde sind von dieser Einteilung ausgenommen, sie fungieren bei der nachfolgenden Arbeit als Expertentum. Die Gruppen stellen folgende Überlegungen an und haben dafür etwa 15 Minuten Zeit:

Gruppe 1 und 2: Welche Stellen und Passagen im Buch zeigen, wie Angehörige mit Trauer und Abschieden umgehen? Wie reagieren Donalds Eltern und sein Therapeut auf schlechte Nachrichten und Rückschläge bzw. auf den Tod des Jungen?

Gruppe 3 und 4: Welche Stellen und Passagen im Buch zeigen, wie der Betroffene (in diesem Fall Donald) mit der eigenen Trauer und dem Abschied nehmen (vom Leben und von den Angehörigen) umgeht? Wie reagiert er auf Rückschläge und wie begegnet er dem Tod?

Die Experten dieser Einheit begleiten die Gruppen bei ihren Erarbeitungen und stehen mit dem Fachwissen über Trauer und Abschiednehmen zur Seite. Anschließend werden die Ergebnisse in kurzer Form aus dem Plenum und in Diskussionsform präsentiert.

4.2.3.3 Ergebnissicherung und Abschlussdiskussion (eine Unterrichtseinheit)

Die letzte Unterrichtseinheit zu diesem Thema widmet sich der Frage nach der sprachlichen Realisierung von *Superhero*. Der eigenwillige und jugendlich formulierte Stil ist in seiner Erscheinungsweise sehr einprägsam und

ausschlaggebend für den Verlauf der Handlung. Die SchülerInnen sollen in einem geleiteten LS-Gespräch mit den notwendigen Informationen zu diesem Aspekt versorgt werden und während der Diskussion folgende Erkenntnisse entwickeln: Die Sprache spiegelt nicht nur das Alter des Protagonisten wider, womit sie im Zeichen von Jugend steht. Die Sprache, die hier von McCarten verwendet wird, ist auch ausschlaggebend für den Verlauf der Handlung, weil die Sprache Donalds Charakter abbildet: Er ist einerseits sehr unsicher in seinen Taten, aber sehr gefestigt in seinen Wünschen. Er weiß, was er will, er kann es nur nicht wirklich realisieren, aufgrund seiner Ängste und Hemmungen. Die Sprache wirkt sehr forsch und frech, ist im Inneren aber von Selbstzweifeln und Fragen geprägt, die bei näherer Betrachtung immer wieder durchleuchten.

Die SchülerInnen sollen außerdem überlegen, warum der Aufbau für die Rezeption interessant aber auch verlustbringend sein kann: Warum stellt der Autor die wesentlichen Schlüsselszenen in einen nachgetragenen, scheinbar unwichtigen Teil des Buches? Die Handlung kann ohne die Schlüsselszenen verstanden werden, jedoch nicht vollkommen richtig, denn der/die LeserIn verbleibt ohne das Wissen um die Schlüsselszenen in der Meinung, Donald hätte seine letzte Kraft aus der Nacht mit der Prostituierten gezogen, denn man erfährt nicht, dass er es geschafft hat, sich seiner Liebe zu nähern. Die SchülerInnen sind dazu angehalten, zu überlegen, warum der Autor diesen Aufbau gewählt hat und inwiefern dieser zur Aussage der Handlung passen könnte.

Abschließend soll und darf Kritik und Lob über die Lektüre und über die Präsentationen der MitschülerInnen geäußert werden. Das Thema soll einen runden und passenden Abschluss finden und die SchülerInnen nicht mit Fragen oder Stress zurücklassen. Andernfalls ist darauf zu reagieren und z.B. eine Fragestunde einzurichten.

Zusammenfassung und Ausblick

In dieser Diplomarbeit habe ich mich mit mehreren Bereichen zum Thema ‚Tod und Sterben in der Kinder- und Jugendliteratur‘ beschäftigt. Es sollte ein interdisziplinärer Zugang über historische Aspekte, aktuelle Ansichten, philosophische und soziologische Zugänge zum Thema Tod, psychologische Entwicklungsvorgänge bei Kindern, Untersuchungen zu geschichtlichen und aktuellen Fragen der KJL, sowie Einbettung der Todesthematik in KJL passieren. Am Ende sollte anhand zweier Werke, einem Kinder- sowie einem Jugendbuch, eine mögliche Erarbeitung im Deutschunterricht für die 5. bzw. die 10./11. Schulstufe geschildert werden.

Im ersten Teil wurden schon in den Überlegungen zur Geschichte jene Aspekte zu Tod und Sterben beleuchtet, welche auch in der heutigen Verarbeitung der Thematik in der KJL und im Unterricht bedeutend sind: Wie verhielt man sich in der Antike dem Tod gegenüber, welche Rituale und Ängste hegte man zu dieser Zeit? Wie entwickelten sich Todeskonzepte und warum gibt es kulturelle Unterschiede? Der damalige Umgang mit Tod, den Toten und dem gesamten Sterbeprozess ist auch dafür verantwortlich, wie die Menschen heute mit dem Tod umgehen und warum eine permanente Diskussion um seine Tabuisierung und seine Verbannung besteht.

Der Fortlauf der Zeit brachte schon im Mittelalter die ersten Kritiker und Dogmatiker, die den Tod schließlich in ganz andere Bahnen lenkten, um damit den Menschen kontrollieren zu können. Der Umgang mit Tod und Sterben zur Zeit der Aufklärung ist schließlich schon das Sprungbrett in die Gegenwart und zu aktuellen Überlegungen.

Wie werden der Tod und das Sterben heute betrachtet? Die Art und Weise, wie die heutige Gesellschaft mit diesen Themen umgeht ist größtenteils dafür verantwortlich, wie den Kindern und Jugendlichen der Zugang hierzu geboten wird. Kinder stellen viele sachliche Fragen zum Prozess des Sterbens und sind auch an biologischen Vorgehensweisen interessiert. Die medizinischen

Aspekte sind daher auch ein Bestandteil unseres heutigen Wissens über Tod und Sterben, die auch den Kindern zugänglich gemacht werden sollten.

Die Todesthematik soll und wurde auch in dieser Arbeit in Zusammenhang mit moralischen Diskussionen und ethischen Grenzsituationen betrachtet (werden): In einem der beiden Werke am Ende ging es u. a. auch um die Frage, inwiefern der Tod eine Erlösung für Betroffene und Angehörige sein kann. Daher sind die Kinder und Jugendlichen auch mit dem Gedanken vertraut zu machen, dass es ethische Diskrepanzen hinsichtlich eines ‚guten Todes‘ gibt.

Als zentrale Frage in den interdisziplinären Zugängen hat sich jene gestellt, die den Tod als Tabuthema bearbeitet. Der Umgang mit Tod und Sterben als Tabu hat gänzlich andere Auswirkungen auf die Gesellschaft und ihre Kinder als ein freier und offener Umgang. Es wurde der Frage nachgegangen, ob und, wenn ja, in welcher Form der Tod tabuisiert wird.

Auch philosophische und soziologische Überlegungen hinsichtlich dem menschlichen Sterben sind von Bedeutung, wenn man sich der kindlichen Entwicklung und dem kindlichen Umgang mit dem Tod widmen möchte.

Im zweiten Teil der Arbeit wurde auf die kindliche Wahrnehmung und Entwicklung eingegangen: Wie entwickelt sich das Todeskonzept bei Kindern und welche Faktoren sind hierbei ausschlaggebend? Die emotionalen Entwicklungen, die ein Kind im Laufe seiner kognitiven Entwicklung erlebt, sind ebenso von Bedeutung. Entwicklung und Bändigung von Todesangst, das Verständnis des Todes als Prozess und die Trauerphasen von Elisabeth Kübler-Ross sollen helfen, um den kindlichen Zugang zu diesem Thema deutlich zu machen. Außerdem spielten pädagogische Überlegungen eine Rolle: Wie können und sollen Eltern, die Schule oder LehrerInnen die Kinder bei dieser Thematik begleiten?

Im dritten Teil wandten wir uns der Kinder- und Jugendliteratur zuerst allgemein und schließlich themenspezifisch zu. Es wurde geklärt, welche Entwicklung und Formung die KJL über die letzten Jahrhunderte und Jahrzehnte erlebt hat und wie sie die Diskrepanz zwischen Pädagogik und Ästhetik seit jeher zu meistern versucht. Es wurde versucht, sich mit Qualitätskriterien auseinanderzusetzen und zu untersuchen, was gute KJL ausmacht.

Schließlich wurde erforscht, was passiert, wenn Kinder lesen: Welche Vorgänge finden statt, welche Leistungen erbringen Kinder wenn sie lesen und was brauchen sie, um optimal gefördert zu werden? Es sollte gezeigt werden, dass pubertäres Lesen ausschlaggebend für den zukünftigen Umgang mit Lektüre sein kann und welche psychologischen und pädagogischen Vorgänge und Aspekte beim kindlichen und jugendlichen Lesen zu beobachten bzw. zu beachten sind. Sprachentwicklung, Kreativität und kognitive Fähigkeiten wurden ebenso in die Untersuchungen eingegliedert wie Überlegungen zum schulischen Gebrauch von KJL.

In diesem Bereich widmeten wir uns den Bildungsstandards und den Bereichen des Lesens in der Schule. Anschließend wurde versucht, das Thema ‚Tod‘ im schulischen Kontext – vor dem Hintergrund der Entwicklungen der kindlichen Todeskonzeption, sowie der Entwicklungen der KJL und der interdisziplinären Überlegungen zu diesem Thema – zu untersuchen und darzustellen. Welche Probleme und welche Leistungen erzielt KJL zum Thema Tod im Deutschunterricht und wie könnte diese angewendet werden?

Der letzte Teil befasste sich mit zwei Vorschlägen zur Anwendung von KJL zu diesem Thema im Deutschunterricht. Dafür wurden zwei Werke (je eines für die Sekundarstufe I und Sekundarstufe II) ausgewählt und modellhaft für je sechs Unterrichtseinheiten aufbereitet, um zu veranschaulichen, wie jene Bereiche dieser Arbeit in den schulischen und didaktischen Diskurs einwirken. Es sollte gezeigt werden, dass sowohl interdisziplinäre Zugänge zur Geschichte, zur Philosophie und Soziologie, als auch Überlegungen zur psychologischen Entwicklung von Kindern von Bedeutung sind, wenn man sich der Rezeption der (allgemeinen und themenspezifischen) KJL und der Anwendung im Unterricht widmen möchte.

Ich versuchte mit dieser Arbeit, alle jene Bereiche, die mein Studium an der Universität Wien formten, einzubringen und zu verbinden: Pädagogische, philosophische, psychologische und germanistische Erkenntnisse und Felder sollten sich verbinden, um eine kongruente und reflektierte Arbeit zum Thema ‚Tod und Sterben in der Kinder- und Jugendliteratur, sowie ihre Anwendung im Unterricht‘ darzustellen.

Bibliographie

BAGGINI, Julian: Der Sinn des Lebens. Philosophie im Alltag. (Originaltitel: What's It All About? Philosophy and the Meaning of Life.) Aus dem Englischen von Sonja Hauser. München: Piper Verlag GmbH 2005.

BAMBERGER, Richard / BINDER, Lucia / VANECEK, Erich: Zehnjährige als Buchleser. Untersuchungen zum Leseverhalten, zur Leseleistung und zu den Leseinteressen. Wien: Jugend und Volk Verlagsgesellschaft m. b. H. Reihe 905 Pädagogik der Gegenwart (Hrsg. von Dr. Hermann Schnell) 1997.

BAUMANN, Heinz: Individualität und Tod. Psychologische und anthropologische Aspekte der Todeserfahrung. Würzburg: Königshausen und Neumann GmbH 1995.

BAUST, Günter: Sterben und Tod. Medizinische Aspekte. Berlin: Ullstein Mosby GmbH & Co. KG 1992.

BEAUCHAMP, Tom / CHILDRESS, James: Principles of Biomedical Ethics. Sixth Edition. New York: Oxford University Press Inc 2009.

BINDER, Lucia: Literatur zweiter Kategorie? Kinder- und Jugendliteratur zwischen literarischem Anspruch, Unterhaltungsbedürfnis und Erziehungsauftrag – Jugendbucharbeit im universitären Bereich. In: Böhm, Victor / Steuer, Heinz (Hrsg.): Theorie und Praxis der Kinder- und Jugendliteratur in Österreich. Festgabe für Richard Bamberger zum 75. Geburtstag. Wien-München: Jugend und Volk Verlagsgesellschaft m.b.H 1986. S. 36-48

BINDER, Lucia / URBAN, Wilhelm / VANECEK, Erich: Vierzehnjährige als Buchleser. Eine Untersuchung des Leseverhaltens, der Leseleistung und der Leseinteressen am Ende der Pflichtschulzeit. Herausgegeben von Hans Matzenauer im Zuge von ‚Pädagogik der Gegenwart‘. Wien: Jugend und Volk Verlagsgesellschaft m.b.H 1984.

BÖCK, Eva-Maria: Mutterverlust im Kindesalter. Trauerarbeit des Kindes nach dem Tod der Mutter. Diplomarbeit Universität Wien: 2003.

BOSSART, Yves / WESTERMANN, Hartmut: Erkenne dich selbst. Der Mensch bei Platon. In: Jansen, Ludger / Jedan, Christoph (Hrsg.): Philosophische Anthropologie in der Antike. Frankfurt: Ontos Verlag 2010, S. 129 – 157.

BOWLBY, John: Das Glück und die Trauer. Herstellung und Lösung affektiver Bindungen. Stuttgart: J.G. Cotta'sche Buchhandlung Nachfolger GmbH. Klett-Cotta Verlag 3. Aufl 2009.

BOWLBY, John: Verlust, Trauer und Depression. Frankfurt am Main: Fischer Taschenbuch Verlag 1994.

BRÜNDLER, Paul / BÜRGISSER, Daniel / LÄMMLI, Dominique / BORNAND, Jilline: Einführung in die Psychologie und Pädagogik. Lerntext, Aufgaben mit kommentierten Lösungen und Glossar. Ein Psychologie- und Pädagogik-Lehrmittel für Mittelschulen und das Selbststudium. Zürich: Compendio Bildungsmedien AG 2004.

CHARLIER, Siegfried: Grundlagen der Psychologie, Soziologie und Pädagogik für Pflegeberufe. Stuttgart: Georg Thieme Verlag 2001.

CONRAD, Anne: Wir verplauderten die Zeit recht angenehm, sprachen von Geistersehen, Ahnungen und dergleichen. Religion als Thema aufklärerischer Geselligkeit. In: Weckel, Ulrike / Opitz, Claudia / Hochstrasser, Olivia / Tolkemitt Brigitte (Hrsg.): Ordnung, Politik und Geselligkeit der Geschlechter im 18. Jahrhundert. Göttingen: Wallstein Verlag 1998, S. 203-229.

DAHLHEIM, Werner: Die griechisch-römische Antike. Band 1 Griechenland. Paderborn: Ferdinand Schöningh GmbH 2. Aufl. 1994.

DAHRENDORF, Malte: Überlegungen zur immanenten Didaktik und Pädagogik der Kinder- und Jugendliteratur. In: Richter, Karin / Hurrelmann, Bettina (Hrsg.): Kinderliteratur im Unterricht. Theorien und Modelle zur Kinder- und Jugendliteratur im pädagogisch-didaktischen Kontext. Weinheim und München: Juventa Verlag 1998, S. 11-26.

DETTMEYER, Reinhard B.: Medizin & Recht. Rechtliche Sicherheit für den Arzt. Grundlagen, Fallbeispiele und Lösungen, Medizinrechtliche Antworten. Heidelberg: Springer Medizin Verlag 2. Aufl. 2006.

DIERS, Michaela: Vom Nutzen der Tränen. Über den Umgang mit Leben und Tod im Mittelalter und heute. Köln: DuMont 1994.

DODERER, Klaus: Klassische Kinder- und Jugendliteratur. Kritische Betrachtungen. Unter Mitarbeit von P. Aley, U. Bühler, I. Doderer, K. Fryder-Eisenhut und H. Müller. (Im Zuge von: Doderer, Klaus (Hrsg.): Jugendliteratur heute. Schriftenreihe des Instituts für Jugendbuchforschung der Johann Wolfgang Goethe – Universität. Frankfurt am Main.) Weinheim, Berlin, Basel: Julius Beltz Verlag 1969.

DOLLE-WEINKAUFF, Bernd: Der brave Maschinenknabe. Proletarische Kinder- und Jugendliteratur in Österreich (1895-1938). In: Ewers, Hans-Heino / Seibert, Ernst (Hrsg.): Geschichte der österreichischen Kinder- und Jugendliteratur von 1800 bis zur Gegenwart. Wien: Buchkultur Verlagsges.m.b.H 1997, S. 98- 106.

EGGERT, Hartmut / GARBE, Christine: Literarische Sozialisation. Stuttgart, Weimar: J.B. Metzler'sche Verlagsbuchhandlung 1995.

EWERS, Hans-Heino: Literatur für Kinder und Jugendliche. Eine Einführung. Paderborn: Wilhelm Fink GmbH & Co. Verlags-KG. 2000 Unveränderter Nachdruck 2008.

EWERS, Hans-Heino: Kinder- und Jugendliteratur im Modernisierungsprozess. Skizzierung eines Projekts. In: Wild, Reiner (Hrsg.): Gesellschaftliche Modernisierung und Kinder- und Jugendliteratur. St. Ingbert: Röhrig Verlag 1997. (Mannheimer Studien zur Literatur- und Kulturwissenschaft, Band 12)

FELDMANN, Klaus: Soziologie des Sterbens und des Todes (Thanatosoziologie). In: Kneer, Georg / Schroer, Markus (Hrsg.): Handbuch Spezielle Soziologien. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften Springer Fachmedien GmbH 2010, S. 569 – 587.

FELDMANN, Klaus: Thanatosoziologie. Ausgewählte Erkenntnisse. Ausschnitte aus: Sterben und Tod. Sozialwissenschaftliche Theorien und Forschungsergebnisse. 1997. S. 4 Abgerufen unter: <http://www.feldmann-k.de/texte/thanatosoziologie/articles/thanatosoziologie---ausgewaehlte-aspekte.html> (Zugriff vom 30.12.12)

FUGMANN, Joachim / KOLB, Anne: Tod in Rom. Grabinschriften als Spiegel römischen Lebens. Kulturgeschichte der antiken Welt. Band 106. Mainz am Rhein: Verlag Philipp von Zabern 2008.

FURMAN, Erna: Ein Kind verwaist. Untersuchungen über Elternverlust in der Kindheit. Stuttgart: Klett-Cotta Verlag 1977.

GARDEYA, Peter: Platons Phaidon. Interpretation und Bibliographie. Würzburg: Königshausen und Neumann 1996.

GEBHARD, Ulrich: Kind und Natur. Die Bedeutung der Natur für die psychische Entwicklung. 3., überarbeitete und erweiterte Auflage. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften / GWV Fachverlage GmbH 2009.

GERKEN, Bettina / PRÜSS, Claudia: Trauerbewältigung in der Altenpflege. Erkennen, Erfahren, Handeln. Hannover: Schlütersche 2002.

GIES, Horst: Geschichtsunterricht. Ein Handbuch zur Unterrichtsplanung. Köln: Böhlau Verlag GmbH & Cie 2004.

GLASER, Leopold: Wir verdrängen die eigene Endlichkeit und schaffen gleichzeitig nekrophile, selbstzerstörerische Strukturen. In: Blum, Mechthild / Nessler, Thomas (Hrsg.): Tabu Tod. Freiburg im Breisgau: Rombach GmbH 1997, S. 9 – 15.

GOETTE, Alexander: Holbeins Totentanz und seine Vorbilder. Hamburg: Severus Verlag 2010. Nachdruck der Originalausgabe von 1897.

GOLDBRUNNER, Hans: Trauer und Beziehung. Systemische und gesellschaftliche Dimension der Verarbeitung von Verlusterlebnissen. Mainz: Matthias-Grünwald-Verlag 1996.

GRAEN, Dennis (Hrsg.) mit Beiträgen von Jana Brückner und Henning Wabersich: Tod und Sterben in der Antike. Grab und Bestattung bei Ägyptern, Griechen, Etruskern und Römern. Stuttgart: Konrad Theiss Verlag GmbH. 2011.
GRONDIN, Jean: Vom Sinn des Lebens. Göttingen: Vandenhoeck & Ruprecht GmbH & Co. KG 2006.

HAAS, Gerhard: Einleitung. In: Haas, Gerhard (Hrsg.): Kinder- und Jugendliteratur. Zur Typologie und Funktion einer literarischen Gattung. Stuttgart: Philipp Reclam Verlag 1974, S. 7- 21.

HARTMANN, Waltraut: Psychologische, pädagogische und soziologische Aspekte bei der Rezension von Kinder- und Jugendliteratur. In: Böhm, Victor / Steuer, Heinz (Hrsg.): Theorie und Praxis der Kinder- und Jugendliteratur in Österreich. Festgabe für Richard Bamberger zum 75. Geburtstag. Wien-München: Jugend und Volk Verlagsgesellschaft m.b.H 1986, S. 101-117.

HICK, Christian (Hrsg.): Klinische Ethik. Mitwirkende: M. Gommel, A. Ziegler, P.W. Gaidzik. Deutschland: Springer DE Verlag o. J.

HÖFFE, Otfried: Immanuel Kant. München: C.H. Beck Verlag. 7., überarbeitete Auflage 2007.

HUBER, Gudrun / CASAGRANDE, Christina (Hrsg.): Komplementäre Sterbebegleitung. Ganzheitliche Konzepte und naturheilkundliche Therapien. Stuttgart: Karl. F. Haug Verlag in MVS Medizinverlage Stuttgart GmbH & Co. KG 2011.

HUCKLENBROICH, Peter: Tod und Sterben – Was ist das? Medizinische und philosophische Aspekte. In: Hucklenbroich, Peter / Gelhaus, Petra (Hrsg.): Tod und Sterben. Medizinische Perspektiven. Münster: Lit Verlag 2001, S. 3-21.

JAMES, Kathryn: Death, gender and sexuality in contemporary adolescent literature. New York: Taylor & Francis 2009.

JANDRISEVITS, Maria: Verlusterlebnisse durch Tod und Scheidung und ihre Auswirkungen auf die Persönlichkeitsvariable ‚Ängstlichkeit‘. Diplomarbeit Universität Wien: 1993.

KAMINSKI, Winfred: Einführung in die Kinder- und Jugendliteratur. Literarische Phantasie und gesellschaftliche Wirklichkeit. Weinheim, München: Juventa Verlag 1987.

KESSELRING, Thomas: Jean Piaget. 2. Aktualisierte und um ein Nachw. erw. Aufl. München: Beck Verlag 1999.

KLIEWER, Heinz-Jürgen: Eine eigene Literaturdidaktik? Jugendbücher im Unterricht. In: Richter, Karin / Hurrelmann, Bettina (Hrsg.): Kinderliteratur im Unterricht. Theorien und Modelle zur Kinder- und Jugendliteratur im pädagogisch-didaktischen Kontext. Weinheim und München: Juventa Verlag 1998, S. 27-35.

KÜBLER-ROSS, Elisabeth: Interviews mit Sterbenden. Stuttgart: Kreuz Verlag 1973.

KÜBLER-ROSS, Elisabeth: Reif werden zum Tode. Stuttgart: Kreuz Verlag 1984.

LANG, Bernhard: Himmel und Hölle. Jenseitsglaube von der Antike bis heute. München: C.H. Beck oHG Verlag 2003.

LOHMANN, Renate: Analyse und Vergleich zweier Kinderbücher zum Thema „Tod und Trauer“: E. Kübler-Ross / M. Rothmayr, Die unsichtbaren Freunde – I. Hermann, C. Solé-Vendrell, Du wirst immer bei mir sein. Examensarbeit. o.O.: GRIN Verlag 2006.

LYPP, Maria: Die Frage nach dem Verhältnis von Kinderliteratur und Moderne. Ein Glasperlenspiel? Einleitende Bemerkungen. In: Ewers, Hans-Heino / Lypp, Maria / Nassen, Ulrich (Hrsg.): Kinderliteratur und Moderne. Ästhetische Herausforderungen der Kinderliteratur im 20. Jahrhundert. Hrsg. In Verbindung mit der Arbeitsgemeinschaft Kinder- und Jugendliteraturforschung. (Doderer, Klaus / Ewers, Hans-Heino: Jugendliteratur – Theorie und Praxis.) Weinheim, München: Juventa Verlag 1990, S. 9 -25.

MALINA, Peter: Zu sehen, was zu sehen ist. Zur Erinnerungsarbeit in der österreichischen Kinder- und Jugendliteratur nach 1945. In: Ewers, Hans-Heino / Seibert, Ernst (Hrsg.): Geschichte der österreichischen Kinder- und Jugendliteratur von 1800 bis zur Gegenwart. Wien: Buchkultur Verlagges.m.b.H 1997, S. 158-165.

MATTENKLOTT, Gundel: Zauberkreide. Kinderliteratur seit 1945. Stuttgart: Metzler'sche Verlagsbuchhandlung 1989.

McCARTEN, Anthony: Superhero. Zürich: Diogenes Verlag 2008

McMAHAN, Jeff: Kann Töten gerecht sein? Krieg und Ethik. Originaltitel: Killing in War. Übersetzt von Axel Walter. Darmstadt: WBG Wissenschaftliche Buchgesellschaft 2010.

MEINHARDT, Matthias / RANFT, Andreas / SELZER, Stephan (Hrsg.): Oldenbourg Geschichte Lehrbuch: Mittelalter. München: Oldenbourg Wissenschaftsverlag 2009.

NESSLER, Thomas: Wann ist ein Mensch tot: Wenn das Gehirn ausfällt? Ein Interview von Thomas Nessler. In: Blum, Mechthild / Nessler, Thomas (Hrsg.): Tabu Tod. Freiburg im Breisgau: Rombach GmbH 1997, S. 65-69.

NEULINGER, Dagmar: Alle Menschen sind sterblich. Über die Konfrontation mit einer Tatsache. Ist eine ars moriendi heute noch möglich?. Diplomarbeit Universität Wien 1995.

PATSCHOVSKY, Alexander: Tod im Mittelalter. Eine Einführung. In: Borst, Arno / Graevenitz, Gerhard v./ Patschovsky, Alexander / Stierle, Karlheinz (Hrsg.): Tod im Mittelalter. Konstanz: UVK Universitätsverlag Konstanz, Band 20 1993, S. 9-17.

PETTE, Corinna: Psychologie des Romanlesens. Lesestrategien zur subjektiven Aneignung eines literarischen Textes. Weinheim, München: Juventa Verlag 2001.

PIETZCKER, Carl: Wahrhaftigkeit, Trost, Spiel und Vermeidung. Vom Umgang der Literatur mit Sterben und Tod. In: Blum, Mechthild / Nessler, Thomas (Hrsg.): Tabu Tod. Freiburg im Breisgau: Rombach GmbH 1997, S. 103-125.

PIPER, Hans-Christoph: Einladung zum Gespräch. Themen der Seelsorge. Göttingen: Vandenhoeck und Ruprecht 1998.

PLATOW, Birte / BÖCHER, Florian (Hrsg.): Vom Tod reden im Religionsunterricht. Göttingen: Vandenhoeck und Ruprecht GmbH & Co. KG 2010.

POGLITSCH, Gudrun: Wenn Kinder trauern. Pädagogische Überlegungen zur Unterstützung der kindlichen Trauerarbeit bei Verlust eines Elternteils. Diplomarbeit Universität Wien: 1994.

RATTNER, Josef / DANZER, Gerhard: Selbstverwirklichung. Seelische Hygiene und Sinnsuche im Dasein. Würzburg: Königshausen und Neumann Verlag. 2006.

REED, Elizabeth L.: Kinder fragen nach dem Tod. Stuttgart: Quell Verlag. 1972.

REINIS, Austra: Reforming the Art of Dying. The Ars Moriendi in the German Reformation (1519-1528). St. Andrews Studies in Reformation History. o. O.: Ashgate Publishing. 2007.

REMMERTS DE VRIES, Daan: Die Nordwindhexe. Hamburg: Cecilie Dressler Verlag 2006.

RIEGLER, Martina: Hoffnung auf einen ‚guten Tod‘ – Angst vor einem ‚schlechten Tod‘ im Mittelalter. Diplomarbeit Wien 2000.

RITTELMEYER, Christian: Was sollen Kinder lesen. Kriterien, Beispiele, Empfehlungen. Stuttgart: Kohlhammer GmbH 2009.

RITTMANN-PECHTL, Claudia: Familie und Lesesozialisation. In: Schöggel, Werner / Fenkart, Gabriele / Gordon, Harald / Lasselsberger, Anna / Leitch, Meinhard / Rittmann-Pechtl, Claudia / Sporer, Michael: Lesen fördern, Leser/innen stärken. Leseschwächen erkennen, Schüler/innen individuell fördern, Fertigkeiten sichern und erweitern. Arbeitshefte zur multimedialen Schulbibliothek 2. Wien: ARGE Multimediale Schulbibliothek. Bundesministerium für Unterricht, Kunst und Kultur 2007, S. 40-43.

RORARIUS, Winfried: Seele Tod Unsterblichkeit. Gütersloh: Gütersloher Verlagshaus Gerd Mohn 1979.

SCHMITZ, Winfried: Haus und Familie im antiken Griechenland. Enzyklopädie der griechisch-römischen Antike. München: Oldenbourg Wissenschaftsverlag GmbH 2007.

SCHULZ, Gudrun: ‚Macker‘ wider den pädagogischen Zeigefinger oder wie Kinder Texte über Gewalt lesen. In: Richter, Karin / Hurrelmann, Bettina (Hrsg.): Kinderliteratur im Unterricht. Theorien und Modelle zur Kinder- und Jugendliteratur im pädagogisch-didaktischen Kontext. Weinheim und München: Juventa Verlag 1998, S. 145-160.

SCHWARZ, Rolf: Die Suche nach dem Sinn. Eine Reise durch das esoterische Weltbild. Norderstedt: Books on Demand GmbH 2008.

SEIBERT, Ernst: Themen, Stoffe und Motive in der Literatur für Kinder und Jugendliche. Wien: Facultas Verlags- und Buchhandels AG 2008.

STOCKHAUSEN, Stephan: ‚Du siehst nur mit dem Herzen gut‘ – Die Entwicklung des kindlichen Todeskonzeptes unter besonderer Berücksichtigung des Einflusses der Kinderliteratur. Diplomarbeit. o.O.: GRIN Verlag 2006.

TANNER, Conrad: Betrachtungen zur sittlichen Aufklärung im 19ten Jahrhundert. Band 1. Bayrische Staatsbibliothek: Nik. Doll Verlag 1855.

TAUSCH-FLAMMER, Daniela / BICKEL, Lis: Wenn Kinder nach dem Sterben fragen. Ein Begleitbuch für Kinder, Eltern und Erzieher. Freiburg im Breisgau: Herder Verlag 1994.

THIELICKE, Helmut: Glauben und Denken in der Neuzeit. Tübingen: J. C. B. Mohr (Paul Siebeck) Verlag. 2. Auflage durchgesehen und erweitert 1988.

TRAUB, Silke: Unterricht kooperativ gestalten. Hinweise und Anregungen zum kooperativen Lernen in Schule, Hochschule und Lehrerbildung. o.O.: Julius Klinkhardt 2004.

VETTER, Helmuth: Das kulturelle und gesellschaftliche Umfeld Freuds. In: Wimmer, Manfred (Hrsg.): Freud – Piaget – Lorenz. Von den biologischen Grundlagen des Denkens und Fühlens. Wien: Universitätsverlag WUV 1998, S. 19-36.

VOLKAN, Vamik D. / ZINTL, Elizabeth: Wege der Trauer. Leben mit Tod und Verlust. Gießen: Psychosozial Verla. 2000.

VOLLKOMMER, Rainer: Das antike Griechenland. Stuttgart: Konrad Theiss Verlag GmbH 2007.

WERKER, Ines-Jacqueline / LIEDHEGENER, Antonius: Von der Lehre vom gerechten Krieg zum Konzept des gerechten Friedens? Einleitung. In: Werker, Ines-Jacqueline / Liedhegener, Antonius (Hrsg.): Gerechter Krieg – gerechter Frieden. Religionen und friedensethische Legitimationen in aktuellen militärischen Konflikten. Wiesbaden: Verlag für Sozialwissenschaften GWV Fachverlage GmbH 2009, S. 9 – 23.

WINTER, Silvia: Das Todesmotiv in der Kinder- und Jugendliteratur zwischen 1990 und 1995. Diplomarbeit Universität Wien 1997.

WRUCK, Claudia: Neuere thanatosoziologische Theorien im Vergleich. Magisterarbeit. Norderstedt: Books on Demand GmbH 2011.

ZALESKI, Carol: Nah-Todeserlebnisse und Jenseitsvisionen. Vom Mittelalter bis zur Gegenwart. Originaltitel: Otherworld Journeys. Accounts of Near-Death Experience in Medieval and Modern Times. Übersetzt von Ilse Davis Schauer. Frankfurt am Main und Leipzig: Insel Verlag 1993.

Zeitschriften

- NUBER, Ursula: Trauer. Der Preis der Liebe. In: Psychologie Heute. Weinheim: Julius Beltz GmbH & Co. KG Ausgabe Juni 2012, S. 20-25.

Internetquellen

http://www.uni-muenster.de/FNZ-Online/einleitung/einfuehrung_epoche/unterpunkte/fruehe_neuzeit.htm

<http://www.presse.uni-oldenburg.de/25095.html>

http://www.wiwi.uni-muenster.de/wisoge/md/personen/pfister/Vorlesungsdateien/Deutsche_Wirtschaft_seit_1850/S09-Anfng-Industrialisierung-Folien.pdf

<http://www.feldmann-k.de/texte/thanatosoziologie/articles/thanatosoziologie--ausgewahlte-aspekte.html>

http://www.student.uni-augsburg.de/fachschaften/soziologie/KVV/Sose2007/Haupt/Schneider_Sterben_und_Tod/

<http://www.tweber.org/files/Information.pdf>

<http://www.uni-koblenz.de/~didaktik/wiwo/Verlust%20des%20Todes.pdf>
Bezugnehmend auf: Herbert Gudjons: Der Verlust des Todes in der modernen Gesellschaft – Wie wir das Sterben, Trauern und Leben wiedergewinnen, in: Pädagogik 9/96, S. 6-13

<https://portal.dnb.de/resolver.htm?referrerResultId=Woe%3D113645805%26any&referrerPosition=0&identifier=113645805>

<http://www.bmukk.gv.at/schulen/unterricht/ba/literacy.xml>

<https://www.bifie.at/node/325>

Abb.1 Sterbephasen nach E. Kübler-Ross

Charlier, Siegfried: Grundlagen der Psychologie, Soziologie und Pädagogik für Pflegeberufe. Stuttgart: Georg Thieme Verlag 2001, S. 134.

Abb.2 Stufenförmiges Modell nach E. Kübler-Ross

Huber, Gudrun / Casagrande, Christina: Komplementäre Sterbebegleitung. Ganzheitliche Konzepte und naturheilkundliche Therapien. Stuttgart: Karl. F. Haug Verlag in MVS Medizinverlage Stuttgart GmbH & Co. KG 2011, S. 12.

Abb.3 Dynamisch-spiralförmiges Modell

Huber, Gudrun / Casagrande, Christina: Komplementäre Sterbebegleitung. Ganzheitliche Konzepte und naturheilkundliche Therapien. Stuttgart: Karl. F. Haug Verlag in MVS Medizinverlage Stuttgart GmbH & Co. KG 2011, S. 12.

Abb.4 Vorlese-Studie 2009

Bleffert, Julia: Neue Medien im Deutschunterricht. Förderung der Lesemotivation von Jungen. Hamburg: Diplomica Verlag GmbH 2012, S. 12.

Abb.5 Pietà von Michelangelo

<http://de.academic.ru/pictures/dewiki/109/39a2afb0c2c785c2df8e3ac150810879.jpg> (Zugriff vom 04.02.2013)

Abb.6 Comic zum Thema Tod

http://www.toonsup.com/users/p/psycholiki/tod_and_kids_bessere_quali_080912_1626.jpg (Zugriff vom 04.02.2013)

Curriculum Vitae

Bianca Gratzl

1995 – 1999	Grundschulzeit VS 26, Linz
1999 – 2007	Schulzeit an der AHS Europagymnasium Auhof, Abschluss mit Matura in Auszeichnung
10 / 2007 – 01 / 2008	Bakkalaureats Studium „Publizistik und Kommunikationswissenschaften“ (ein Semester) an der Universität Wien
03 / 2008 – 2013	Lehramtsstudium Germanistik & Psychologie und Philosophie an der Universität Wien
2009 – 2010	Praktikum an der AHS Europagymnasium Auhof als DaF/DaZ Unterrichtsassistentin
2010	Mitarbeiterin in der OÖ Kinderwelt Kinderbetreuung: Betreuerin in mehreren Kinder- und Lerncamps
2010	Abschluss des ersten Abschnittes im Lehramtsstudium. Erstes Diplomprüfungszeugnis an der Universität Wien.
2011	Ausbildungslehrgang zur Kinder- und Lernbetreuerin bei den Kinderfreunden OÖ
2011	Ausbildung zur diplomierten Baby- und Kindersitterin an der VHS Wien/ Rudolfsheim-Fünfhaus
09 / 2012 – 11 / 2012	Mitarbeiterin bei Reichl und Partner Werbeagentur als Texterin