



universität
wien

DIPLOMARBEIT / DIPLOMA THESIS

Titel der Diplomarbeit / Title of the Diploma Thesis

„Über das Sterben und den Tod sprechen.
Möglichkeiten und Grenzen im Philosophieunterricht“

verfasst von / submitted by

Anita Aquino Garcia

angestrebter akademischer Grad / in partial fulfilment of the requirements for the degree
of

Magistra der Philosophie (Mag. phil.)

Wien, 2017 / Vienna, 2017

Studienkennzahl lt. Studienblatt /
degree programme code as it appears on
the student record sheet:

A 190 353 299

Studienrichtung lt. Studienblatt /
degree programme as it appears on
the student record sheet:

Lehramt Spanisch und Psychologie/ Philosophie

Betreut von / Supervisor:

Mag. Mag. Mag. Dr. Dr. Paul Tarmann

EIDESSTATTLICHE ERKLÄRUNG

Ich erkläre hiermit, dass ich die vorliegende Arbeit selbstständig und ohne Benutzung anderer als der angegebenen Quellen sowie Hilfsmittel verfasst habe.

Die Arbeit wurde bisher in gleicher oder ähnlicher Form keiner anderen Prüfungsbehörde weder im In- noch Ausland vorgelegt.

Wien, im November 2017

Unterschrift

DANKSAGUNG

Zunächst möchte ich mich bei Herrn Mag. Mag. Mag. Dr. Dr. Tarmann für die Betreuung meiner Diplomarbeit bedanken. Seine fachlichen Kenntnisse und Anregungen sowie sein konstruktives Feedback waren eine wertvolle Hilfe.

Mein Dank gilt auch meinem Mann, der mir in diesen Monaten durch seine unterstützenden Worte immer wieder von Neuem Mut geschenkt hat. Danke für deine Geduld und Motivation.

Besondere Momente schenkte mir mein Sohn Julian, der mich durch seine Tritte im Bauch sehr oft daran erinnert hat, wie schön und kostbar das Leben ist. Danke, dass ich beim Verfassen dieser Arbeit nicht alleine war.

Mira und Veronika, ihr wart sehr wichtige Begleiterinnen und Christian, du ein wichtiger Begleiter in den letzten Monaten. Vielen Dank für eure Hilfe beim Korrekturlesen.

INHALTSVERZEICHNIS

1.	EINLEITUNG	9
1.1.	Thematische Einführung	9
1.2.	Fragestellung und Zielsetzung	10
1.3.	Aufbau und Methodik	11
2.	WIE ZEIGT SICH LEBEN, STERBEN UND TOD IM SCHULISCHEN ALLTAG?	13
2.1.	Leben	13
2.2.	Sterben	16
2.3.	Tod	18
2.4.	Hirntod und Hirntoddebatte	21
2.5.	Fazit	25
2.6.	Umgang und Reaktionen Jugendlicher auf den Tod	27
2.6.1.	Angst und Abwehrmechanismen	27
2.6.2.	Trauer	29
2.7.	Tod und Sterben in der Schule	31
2.7.1.	Tod eines Mitschülers oder einer Mitschülerin	33
2.7.2.	Tod eines Familienmitglieds eines Schülers oder einer Schülerin	34
2.7.3.	Rituale zur Trauerbewältigung	35
3.	ÜBER STERBEN UND TOD DENKEN UND REDEN: ELISABETH KÜBLER-ROSS UND KARL JASPERS IM DIALOG	37
3.1.	Tabuisierung in der Gesellschaft, mögliche Gründe und Chancen der Enttabuisierung	37
3.2.	Elisabeth Kübler-Ross	43
3.2.1.	Sterbeforschung	43
3.2.2.	Die vier Quadranten	45
3.2.3.	Trauerphasen	46
3.2.4.	Resümee	48
3.3.	Karl Jaspers	49
3.3.1.	Grenzsituationen	51
3.3.2.	Der Tod als Grenzsituation	55
3.3.3.	Resümee	57
3.4.	Schlussfolgerungen	58

4.	AUFGABEN UND GRENZEN DES PHILOSOPHIEUNTERRICHTS	59
4.1.	Was bedeutet es, zu philosophieren?.....	59
4.2.	Was ist Philosophie und was soll Philosophieunterricht leisten?.....	61
4.3.	Voraussetzungen für den Unterricht.....	67
4.4.	Methodik: Möglichkeiten eines dialogischen Unterrichts.....	71
4.4.1	Der Begriff der Methode	72
4.4.2	Philosophische Denkmethoden und Denkrichtungen nach Martens	72
4.4.3	Dialogische Möglichkeiten im Unterricht	80
5.	UMSETZUNG IM PHILOSOPHIEUNTERRICHT.....	88
5.1.	Entwicklung des Todeskonzeptes bei Jugendlichen.....	89
5.1.1	Das Todesbewusstsein nach Stern.....	89
5.1.2	Das Todesbewusstsein nach Gesell / Ing.....	90
5.1.3	Todesbewusstsein nach Thiede	91
5.1.4	Andere wichtige Theorien	92
5.2.	Was sieht der Lehrplan vor: Ziele, Methoden? Welche unterrichtlichen Voraussetzungen sollen erfüllt sein?	94
5.3.	Unterrichtseinheit 1	97
5.4.	Unterrichtseinheit 2	99
6.	RESÜMEE UND AUSBLICK.....	101
	LITERATURVERZEICHNIS.....	103
	ANHANG.....	108
	KURZFASSUNG.....	116
	ABSTRACT	117

Da der Tod (genau zu nehmen) der wahre Endzweck unseres Lebens ist, so habe ich mich seit ein paar Jahren mit diesem wahren, besten Freunde des Menschen so bekannt gemacht, daß sein Bild nicht allein nichts Schreckendes mehr für mich hat, sondern sehr viel Beruhigendes und Tröstendes! Und ich danke meinem Gott, daß er mir das Glück gegönnt hat, mir die Gelegenheit (Sie verstehen mich) zu verschaffen, ihn als den Schlüssel zu unserer wahren Glückseligkeit kennen zu lernen. Ich lege mich nie zu Bette, ohne zu bedenken, daß ich vielleicht (so jung als ich bin) den andern Tag nicht mehr sein werde; und es wird doch kein Mensch von Allen, die mich kennen, sagen können, daß ich im Umgange mürrisch oder traurig wäre; und für diese Glückseligkeit danke ich alle Tage meinem Schöpfer, und wünsche sie vom Herzen Jedem meiner Mitmenschen.

Wolfgang Amadeus Mozart, 1787

1. EINLEITUNG

Die Einleitung bildet zugleich das erste Kapitel dieser Arbeit und zeigt deren Problemstellung auf.

1.1. Thematische Einführung

Es scheint uns vollkommen natürlich, wenn wir mit Freunden und Freundinnen über Kinderplanung und Geburt, die gemeinsame Jugendzeit oder später über die Sorgen um die groß gewordenen Kinder und das ein oder andere Wehwehchen im Alter sprechen. Ohne groß darüber nachzudenken, unterhalten wir uns gerne über den Beginn des Lebens, staunen über das Wunder Mensch und seine Entwicklung, merken, wie mit zunehmendem Alter die Zeit immer schneller zu vergehen scheint, aber über den Tod nachdenken oder gar darüber sprechen? – Nein, das scheint uns oft nicht angemessen. Auch nicht für unsere Kinder. Weshalb sollte es wichtig sein, dass sich Kinder oder Jugendliche auf ein Gespräch über ein so ernstes und vielleicht auch trauriges Thema einlassen? In der Blüte ihrer Jahre sollten sie sich doch nicht unnötig Sorgen über etwas machen, das noch lange von ihnen entfernt zu sein scheint. Oder vielleicht doch?

Nicht nur Erwachsene und ältere Menschen machen Erfahrungen mit dem Tod. Kinder und Jugendliche werden mit dem Lebensende oft früher konfrontiert, als ihnen lieb ist. Passiert bereits in ihrer Familie, durch Bezugspersonen, in öffentlichen Einrichtungen, wie beispielsweise Kindergärten und Schulen, und schließlich durch die moderne Gesellschaft eine altersgerechte Annäherung zum Thema Sterben und Tod, sind sie gestärkt und ein Stück weit gewappnet, sollte ein Todesfall ihre unbesorgte Kindheit und Jugend trüben. Die Basis für diese Annäherung sollte zweifelsfrei in der Familie passieren, dennoch können auch die moderne Gesellschaft und Bildungseinrichtungen einen Teil dazu beitragen.

Die meisten Schüler und Schülerinnen haben vermutlich bereits Erfahrungen mit dem Thema Sterben und Tod in der ein oder anderen Form gemacht. Zudem werden sie häufig mit dem Tod konfrontiert, sei es durch die Medien oder brutale Computerspiele. Eine tiefgründigere Auseinandersetzung bleibt aber leider oft aus, denn niemand spricht gerne über die Trauer des Verlusts eines geliebten Menschen oder über Möglichkeiten mit dieser Trauer umzugehen. Die Art und Weise, wie unsere Eltern und Bezugspersonen mit Sterben,

Trauern und schließlich dem Tod und Abschiednehmen umgehen, prägt uns von Kind an. Es lassen sich bestimmte Trauerprozesse erkennen und infolgedessen Bewältigungsstrategien unterscheiden.

Solange es uns gut geht und wir gesund sind, denken wir kaum über das Sterben oder den Tod nach. Erst wenn uns, einem Angehörigen oder einem lieben Freund etwas zustößt, setzen wir uns mit dem Thema Tod näher auseinander. Der Wunsch eines jeden Menschen ist vermutlich ein schmerzfreier Tod. Was aber bedeutet es für Jugendliche zu sterben? Welche Vorstellungen haben sie über den Tod und worin liegen die Chancen einer Auseinandersetzung für den Unterricht? Im Philosophieunterricht ist es erlaubt, offen über die eigenen Vorstellungen und vielleicht auch Ängste bezüglich des (eigenen) Todes zu sprechen. Sterben betrifft uns früher oder später alle, denn niemand ist vor Schicksalsschlägen gefeit, auch keine Schulklasse. Unterschiedliche Gefühle und Haltungen können reflektiert und bewusstgemacht werden. Dem Nachdenken über die eigene Sterblichkeit und Sinn der eigenen Existenz kann somit Platz eingeräumt werden.

1.2. Fragestellung und Zielsetzung

Das Thema meiner Diplomarbeit setzt an der Problematik der Tabuisierung von Sterben und Tod in der modernen Gesellschaft und ebenso im Philosophieunterricht an. Sterben ist genauso wie Leben, Teil eines jeden Menschen, jedoch wird es oft ausgeklammert und totgeschwiegen.

Mein besonderes Interesse liegt darin, die Möglichkeiten des Philosophieunterrichts aufzuzeigen, schülergerecht das Thema Sterben und Tod zu behandeln. Hierbei soll auch auf etwaige Grenzen eingegangen werden. Ich möchte klären, aus welchen Gründen das Thema Sterben und Tod im Philosophieunterricht behandelt werden sollte und was Philosophieunterricht überhaupt leisten oder beitragen kann und soll. Außerdem ist es wichtig, Erfahrungen und Vorstellungen über den Tod, die Schüler und Schülerinnen bereits mitbringen, zu berücksichtigen.

Problematiken der Tabuisierung sind in der modernen Gesellschaft zu finden. Diesen Problemen soll auf den Grund gegangen werden, wobei zugleich Chancen der Enttabuisierung in der modernen Gesellschaft aufgezeigt werden sollen. Im Zuge dessen werde ich zwei philosophische Konzepte darstellen und in Dialog setzen.

Folgende Forschungsfrage lässt sich nun ableiten:

Was kann der Philosophieunterricht beitragen, um Schülerinnen und Schülern einen bewussten Zugang zum Thema Sterben und Tod näher zu bringen und weshalb ist dieses Thema in der heutigen Gesellschaft überhaupt relevant?

1.3. Aufbau und Methodik

Um diese Fragen ausreichend beantworten zu können, werden im zweiten Kapitel relevante Begriffe um Leben, Sterben und Tod geklärt, wobei an Erfahrungen der Schüler und Schülerinnen angeknüpft wird. Bei diesem Punkt spielen todesbezogene Ängste eine Rolle, wodurch es sinnvoll scheint, mögliche Reaktionen Jugendlicher auf einen Trauerfall aufzuzeigen. Ebenso wird kurz auf die Problematik der Hirntoddebatte hingewiesen.

Im dritten Kapitel wird versucht, die Tabuisierung von Sterben und Tod in der Gesellschaft aufzuzeigen, wobei auf Möglichkeiten verwiesen wird, wie dieses Schweigen gebrochen werden kann. Auch kritischen Stimmen, die sich gegen die Verdrängungsthese stellen, soll Platz eingeräumt werden. Nicht nur in der Familie ist es sinnvoll, sich mit dem Thema Tod auseinanderzusetzen, sondern auch die Institution Schule sollte Raum schaffen, um im Unterricht Fragen nach dem Lebensende altersgerecht zu integrieren. Der Philosophieunterricht und insbesondere die Tätigkeit des Philosophierens an sich, bieten hierfür einen angstfreien Raum, genauso wie die grundsätzliche Möglichkeit für Gespräche zum Reflektieren und Weiterfragen. Elisabeth Kübler-Ross und Karl Jaspers werden in weiterer Folge in Dialog gesetzt. Ihre Konzepte und Ansichten werden kurz dargelegt und Gemeinsamkeiten beziehungsweise Unterschiede herausgearbeitet. Ausgangspunkte bilden ihre Ansichten zum Sterben und zum Tod, wobei auch den von ihnen geprägten Begrifflichkeiten rund um die Todesthematik Platz eingeräumt wird.

Das vierte Kapitel und somit der theoretische Teil dieser Arbeit, befasst sich mit der grundlegenden Frage, was es denn überhaupt bedeutet, zu philosophieren und welche Möglichkeiten der Philosophieunterricht hierfür bietet. Die Theorien von Ekkehard Martens und seine Werke zur Philosophiedidaktik bilden hierfür einen wichtigen Anhaltspunkt. Bevor auf dialogische Möglichkeiten im Unterricht eingegangen wird, sollen die wichtigsten Denkmethoden und Denkrichtungen vorgestellt werden.

Schließlich soll im fünften Kapitel darauf eingegangen werden, wie das Thema Sterben und Tod im Philosophieunterricht integriert werden kann. Hierzu ist es zunächst notwendig, Todeskonzepte und -vorstellungen von Jugendlichen herauszuarbeiten, um auf deren Grundlage Möglichkeiten und Grenzen für den Unterricht auszumachen. Anhand von geplanten Unterrichtseinheiten soll ein praktischer und schülerkonformer Zugang geschaffen werden, wobei versucht wird, theoretische Konzepte in die Praxis umzusetzen.

Abschließend werden die Kernaussagen erarbeitet und darauf hingewiesen, welche Behandlungstendenz das Thema Sterben und Tod mit sich bringt.

2. WIE ZEIGT SICH LEBEN, STERBEN UND TOD IM SCHULISCHEN ALLTAG?

Die Annahme, Kinder und Jugendliche hätten aufgrund ihres Alters weniger Todeserfahrung oder seien diesen nie oder gar selten ausgesetzt, wurde im Rahmen von Untersuchungen widerlegt. So erlebten beinahe 90% der befragten Jugendlichen den Tod einer ihnen nahestehenden Person (Vgl.: Reuter, S.12f). Um Todeserfahrungen zu bewältigen und sich mit ihnen auseinanderzusetzen, sind Hilfestellungen von außen notwendig. Sei es durch kommunikatives Angebot, Interaktion mit den Beteiligten oder andere Formen von Hilfestellungen. Insbesondere Kinder und Jugendliche, welche weder im häuslichen Umfeld, noch in Bildungseinrichtungen die Möglichkeit haben, sich mit dem Thema Sterben und Tod vertraut zu machen, sind auf diese Angebote angewiesen (Vgl.: Ebd.).

Jugendliche bringen ihre ganz persönlichen Erfahrungen in den Unterricht mit und haben im Laufe ihres Lebens individuelle Einstellungen zum und Vorstellungen über den Tod entwickelt. Gleichzeitig gründen sich diese Deutungen auf gesellschaftlichen Wertvorstellungen und sind somit sozial geprägt (Vgl.: Ebd., S. 14). Jugendliche haben gelernt, dass der Tod aus der modernen Gesellschaft verdrängt wird und als Tabuthema wie ein Schleier über unseren Köpfen schwebt. Die Ausgrenzung des Todes aus der Gesellschaft und die damit verbundenen Defizite, können im Philosophieunterricht, möglicherweise, bis zu einem Teil aufgehoben werden, beziehungsweise kann eine Auseinandersetzung mit dem Tod in einem geschützten Rahmen stattfinden. Um diesen Themenkreis im Unterricht zu integrieren und einen einheitlichen Ausgangspunkt zu schaffen, sollen vorab wichtige Begrifflichkeiten näher beleuchtet werden. Solch ein geteilter Ausgangspunkt ist notwendig, da Jugendliche unterschiedliche Erfahrungen mit sich bringen und sich demnach dem Thema auf unterschiedlichen Arten nähern.

2.1. Leben

Die Antwort auf die Frage, was denn Leben überhaupt sei, scheint sehr einfach: Der Zeitraum zwischen Geburt und Tod. Im Alltag wird der Begriff des Lebens zwar häufig verwendet, aber nicht genau definiert. In Gesprächen hört man Bemerkungen wie „Was für ein Leben“ oder „Das ist doch kein Leben“. Oft handelt es sich dabei um wertende Aussagen, welche die Qualität eines Lebens beschreiben, aber nicht seine Bedeutung oder seinen Sinn.

Die Frage nach der menschlichen Existenz stellt sich im Laufe der Geschichte immer wieder und ist zugleich mit Neugier und Angst vor dem Tod verbunden (Vgl.: Springmann u.a., S. 115).

Um die verschiedenen Deutungen von Leben in Beziehung zu setzen, ist es notwendig, die Bereiche Natur, Kultur und Transzendenz zu berücksichtigen. Nur der Mensch kann in diese drei Bereiche eintreten. Der Philosophie kommt eine vermittelnde Rolle zu, denn in ihr wird der Begriff des Lebens von einer naturphilosophischen, anthropologischen und religionsphilosophischen Perspektive diskutiert.

Menschen sind Teil der Natur und beeinflussen durch ihre ethischen Einstellungen, sowie durch ihre Werte und Ziele, ihr Handeln, welches sich wiederum in ihrem Verhältnis zur Umwelt zeigt. Ihre Intelligenz und die Fähigkeit, Symbole zu bilden, befähigen die Menschen sich und die Welt zu deuten, wodurch sie in den Bereich der Kultur eintreten und an sozialem Leben teilhaben können. Das Fragen nach ihrem Woher und Wohin und das Wissen um die eigene Endlichkeit, ermöglichen die Annäherung an den dritten Bereich, den der Transzendenz. Die verschiedenen Bestimmungen von Leben sind im Menschen selbst zu finden und können unter religiösen und existentiellen Kategorien begriffen werden. Werden sie nun in Beziehung gesetzt, kann ein Zusammenhang erkannt werden, wobei Erfahrung eine wesentliche Rolle spielt (Vgl.: Baumann, S. 23f). Diese Erfahrung setzt personale Identität, sowie „zwischenmenschliche Beziehungen und ethische Verbindlichkeiten“ voraus (Ebd.).

Menschen entstehen und bestehen bevor sie schließlich vergehen. Was aber definiert nun dieses Bestehen, also das Leben? Ist es das bloße Funktionieren der Organe, die den Organismus aufrechterhalten und darauf abzielen, den Menschen am Leben zu erhalten, gewissermaßen das Zusammenspiel einzelner Teile? Spinoza definierte diese Selbsterhaltung als letztlches Lebensziel. Der menschliche Organismus arbeitet, unabhängig davon, ob sich die äußeren Bedingungen ändern und kann durch diese Flexibilität den eigenen Zustand erhalten, indem er ihn anpasst und gegebenenfalls variiert. Ein funktionierender Organismus bildet die Voraussetzung, um das menschliche Leben um die beiden anderen Bereiche, Kultur und Religion, zu ergänzen. Leben wird nicht als ein Zustand betrachtet, sondern vielmehr als ein immer andauernder Prozess der Aufnahme, Anpassung und Integration von etwas, sei es Energie oder Information. Selbsterhaltung funktioniert nur durch Selbstüberschreitung zur Umwelt, was wiederum auf Selbstbewegung beruht. Der Mensch erfährt Selbstüberschreitung, indem er seinen Horizont

laufend erweitert und sich demnach angemessen als kulturelles und religiöses Wesen zum eigenen Leben und zur Umwelt verhält. Endet dieser Prozess der Selbstüberschreitung und somit der Selbstbewegung, stirbt der Mensch (Vgl.: Ebd.).

Die Gegensätze Leben und Tod sind zwei Pole, zwischen denen sich Menschen laufend bewegen. Philosophische Konzepte beschreiben diese Gegensätze als Einheit. Sowohl die Zeit vor der Geburt, als auch jene nach dem Tod, markieren einen Zeitpunkt des Nichtseins, an dem der Mensch keine Angst empfindet, denn er weiß nichts. Dem Nichtsein vor der Geburt, wird häufig weniger Aufmerksamkeit geschenkt, als dem Nichtsein nach dem Tod, welches mit Angst verbunden ist. Im Laufe des Lebens wird der Mensch mit Gesundheit und Krankheit konfrontiert, welche sich, wie das Leben und der Tod, gegenseitig bedingen. Freud beschreibt diese Bedingung als Eros und Thanatos, als Lebenstrieb und Todestrieb. Demnach ergänzen sich Leben und Tod, Gesundheit und Krankheit, sowie Wachstum und Abbau und bilden ein instabiles Gleichgewicht. In Antonovskys Konzept der Salutogenese findet sich dieser Ansatz wieder. Demzufolge lebt der Mensch nie in einem Gleichgewicht zwischen Gesundheit und Krankheit, sondern befindet sich stets in Heterostase. Das menschliche Leben ist demnach nicht nur durch Gesundheit und Wohlergehen gekennzeichnet, sondern genauso durch Leiden, Schmerzen und Krankheit (Vgl.: Leyendecker, S. 36f).

Sterben wird nicht nur als individuelles Geschehen betrachtet, sondern ebenso als soziales Phänomen erlebt. Menschen sind im Laufe ihres Lebens stets in einem soziokulturellen Umfeld integriert. Die Wichtigkeit dieser sozialen Komponente menschlicher Beziehungen, ist im Laufe des Lebens unbestreitbar. Stirbt ein Mensch, so hat sein Tod Auswirkungen auf dessen Umwelt, denn mit dem Tod eines Menschen werden diese Beziehungen abgebrochen und für immer beendet. Die soziale Bedeutung des Todes ist nicht zu unterschätzen, denn ihre Auswirkungen werden im Umfeld des Toten oder der Toten unmittelbar spürbar. Gefühle von Hilflosigkeit, Ohnmacht und Trauer bei den Hinterbliebenen sind folglich Komponenten der sozialen Dimension des Todes.

Die Gewissheit des Todes verleiht dem Leben eine besondere Bedeutung und Tiefe, denn gäbe es ihn nicht, wäre alles wiederholbar, nachholbar oder könnte auf einen späteren Zeitpunkt verschoben werden (Vgl.: Ebd., S. 36-45).

2.2. Sterben

Ein Auszug aus den Rechten des oder der Sterbenden (Kessler, S. 7f):

- Das Recht, als lebender Mensch behandelt zu werden.
- Das Recht, sich ein Gefühl der Hoffnung zu bewahren, wie subjektiv es auch sein mag.
- Das Recht, Gefühle und Gedanken über den Tod auf seine Weise zum Ausdruck zu bringen.
- Das Recht, auf alle Fragen eine ehrliche und vollständige Antwort zu bekommen.
- Das Recht auf körperliche Schmerzfreiheit.
- Das Recht der Kinder, am Tod teilzuhaben.
- Das Recht, in Frieden und Würde zu sterben.
- Das Recht, nicht einsam zu sterben.
- Das Recht, zu wissen, dass die Unantastbarkeit des Körpers nach dem Tod respektiert wird.

„An die Stelle des Todes aber tritt das *Sterben*“ (Beck, S. 250). Im Gegensatz zum Tod, ist das Sterben wahrnehmbar und erfahrbar. Dafür sorgen unter anderem Ärzte und Ärztinnen, diverse Versicherungen und die Pharmaindustrie (Vgl.: Ebd.). Kann der Augenblick des Sterbens jedoch definiert werden? Bereits 500 Jahre vor Christi Geburt hat Hippokrates folgende Formulierung festgehalten: „Stirn faltig und trocken, Augen eingefallen, Nase spitz, mit einem schwärzlichen Rand umgeben, Schläfen eingesunken, hohl und faltig. [...]“ (Ziegler, S. 74). Selbst, wenn diese Definition nicht mehr ausreicht, um den Augenblick des Sterbens zu beschreiben, enthält sie viele Kernelemente, die in heutigen ergänzenden Definitionen zu finden sind. Folgende Kriterien werden als Bestimmung des irreversiblen Komas und somit als Augenblick des Sterbens genannt:

- Nicht-Aufnahmefähigkeit und Nicht-Antwort
- Fehlen von Atembewegung
- Fehlen von Reflexen
- Flaches Enzephalogramm (Vgl.: Ebd., S. 74ff)

Der Tod und das Sterben sind begrifflich voneinander zu trennen. „Das Sterben ist ein Prozess, der im Leben stattfindet, und kann, je nach den jeweiligen Umständen, vom Sterbenden bewusst erlebt, empfunden und erfahren werden“ (Lacina, S. 14). Sterben ist demnach noch eine Phase des Lebens, hängt aber unmittelbar mit dem Tod zusammen, denn

ohne den Tod wäre das Sterben kein Sterben und umgekehrt gäbe es keinen Tod ohne das Sterben, das ihm vorangeht.

Kübler-Ross hat durch ihre langjährige Arbeit mit Sterbenden, viele Patienten und Patientinnen begleitet und spricht davon, dass diese mehrere Phasen durchmachen, bevor sie ihren Tod überhaupt begreifen können. Diese Phasen können sehr unterschiedlich ablaufen, wobei nicht unbedingt der oder die Sterbende jede Phase durchlaufen muss, sondern auch nahestehende Personen können diese Phasen erleben. Kinder und Jugendliche müssen mit der Realität des Todes und Sterbens vertraut gemacht werden, denn dann, so Kübler-Ross, können sie zum einen eine neue Lebensqualität erfahren, und müssen zum anderen, wenn sie selbst krank sind, nicht jede Phase des Sterbeprozesses durchmachen. In einem weiteren Kapitel wird auf Kübler-Ross' Sterbeforschung und den von ihr erarbeiteten Phasen, näher eingegangen, sie sollten hier aber nicht unerwähnt bleiben.

Die Beziehung zu einem Patienten oder einer Patientin sollte nicht erst dann aufgebaut werden, wenn er oder sie als Sterbender oder Sterbende wahrgenommen wird, sondern bereits viel früher. Außerdem sei es außer Frage, mit Sterbenden offen und ehrlich zu kommunizieren. (Vgl.: Kübler-Ross 1974, S. 10). Sie haben das Recht die Wahrheit über ihren Gesundheitszustand zu erfahren. Ärzte und Ärztinnen oder Angehörige schaffen es allerdings nicht immer, dem oder der Sterbenden mitzuteilen, dass er oder sie krank ist und nicht mehr gesund wird. Es fehlen ihnen die Worte, um auf Fragen, wie zum Beispiel, warum jemand stirbt, zu antworten. In solchen Situationen sei es wichtig, Mitgefühl auszudrücken und wenn sie nicht wissen, wie sie etwas ausdrücken sollen, sich das auch einzugestehen (Vgl.: Ebd., S. 18). Es gibt keine vorgefertigten Antworten oder Erklärungen. Sterbende wollen vielleicht ihren Kummer und ihre Gefühle ausdrücken und brauchen jemanden, der ihnen zuhört. Aufrichtig zu sein, bedeutet aber nicht von sich aus über den bevorstehenden Tod zu sprechen. Werden Gedanken an den Tod von dem Sterbenden oder der Sterbenden formuliert, können sie aufgegriffen und thematisiert werden. Ein offenes Gegenüber und das Gefühl, ernst genommen zu werden, helfen den Betroffenen, ihre Gedanken zu ordnen und eventuell letzte Bestimmungen zu treffen (Vgl.: Ebd., S. 9-18).

2.3. Tod

Was in früheren Zeiten und was in der modernen Gesellschaft unter Tod verstanden wird, soll in Anlehnung an Philippe Ariès Werk „Geschichte des Todes“ aufgezeigt werden. Er beschrieb ausführlich die Einstellung der Gesellschaft zu Sterben und Tod und deren Veränderung über fast zwei Jahrtausende lang, „von Homer bis Tolstoi“ (Ariès, S. 42)

Früher waren die Menschen mit dem Tod vertraut, anders als der moderne Mensch, der versucht die Endlichkeit seines Lebens zu ignorieren. Um diese Gegensätze darzulegen, verwendet Ariès die Begriffe „gezähmter Tod“ und „verwilderter Tod“ (Ebd., S. 13, S. 379). Er beschreibt, dass der gewöhnliche normale Tod den Menschen Zeit zur Vorahnung lässt. Die Toten sind zwar im Leben der Menschen allgegenwärtig, ihre Gegenwart jedoch ist nur für diejenigen wahrnehmbar, die dem Tod nahe sind. „Der Todgeweihte allein ermißt [sic.] die Frist, die ihm noch verbleibt“ (Ariès, S. 14). Die damals fließende Grenze zwischen Natürlichem und Übernatürlichem wurde von Jahrhundert zu Jahrhundert weitergegeben. War der Tod jedoch nicht vorhersehbar und trat plötzlich ein, als „mors repentina“, galt er als schreckliches Phänomen, über das besser nicht gesprochen wurde (Vgl.: Ebd., S. 14-20). Für gewöhnlich vollzog sich das Sterben eines Menschen in einem öffentlichen Rahmen nach einem vorgeschriebenen Ritual, das der oder die Sterbende selbst gestalten konnte. Fühlte der oder die Todgeweihte den Tod nahe, versammelten sich Angehörige, einschließlich der Kinder, Freunde, Nachbarn und der Priester um das Sterbebett, um sich zu verabschieden. Die Beichte wurde abgenommen, letzte Gebete gesprochen und die eigene Seele Gott empfohlen. Der Tod wurde als Übergang in eine andere Welt betrachtet, die sich jedoch nicht wesentlich von jener auf Erden unterschied. Vom fünften Jahrhundert bis Ende des 18. Jahrhunderts wandelte sich die Einstellung zum Tod und den Toten kaum. Der Tod war für die Menschen ein nahes Ereignis. Ariès wählte die Metapher des „gezähmten Todes“, um diese Vertrautheit auszudrücken (Vgl.: Ebd., S. 29-43).

Die jahrhundertelange Kontinuität des Todesverständnisses blieb jedoch nicht unverändert fortbestehen. Die Vorankündigung des Todes und dessen Erwarten am Sterbebett büßt an Bedeutung ein, bis sie schließlich gänzlich verloren geht. Der Tod wird zu etwas Metaphysischem, das die Seele vom Körper trennt. Das Schicksal des oder der Sterbenden entscheidet sich nicht mehr am Sterbebett, sondern der Gesamtzeitraum des Lebens gewinnt an Bedeutung. Der Tod wird in die Lebensgestaltung integriert und als Mittel zum besseren Leben verstanden. Auch wenn der Tod weiterhin als ein dramatisches Ereignis galt, wurde

versucht seine Intensität abzuschwächen, was folglich Auswirkungen auf die Einstellung der Menschen zum Tod hatte. Unmittelbare Folgen dieser Entwertung des guten Todes war dessen Banalisierung. Dennoch stand er noch dem traditionellen gezähmten Tod nah (Vgl.: Ebd., S. 381-394). Schritt für Schritt ändert sich die Einstellung zu Leben und Tod, was insbesondere im 16. Und 17. Jahrhundert deutlich wurde. Traditionen und Rituale rund um den Sterbenden oder die Sterbende und dessen oder deren Tod wurden jedoch größtenteils beibehalten. Auffallend waren Vergänglichkeitsdarstellungen, welche aus einem Stillleben oder Portrait und einem symbolischen Bild der Zeit und des Todes zusammengesetzt waren. Erst im 18. Jahrhundert wurden sie seltener. Zuvor wurde in den Gemälden die Liebe zum Leben ausgedrückt. Nun aber hatten Tod und Leben die Rollen getauscht. Die sonst so schön dargestellte Welt wurde ins Gegenteil verkehrt und erschien überflüssig und modrig (Vgl.: Ebd., S. 417-424). Der Tod spielte zwar im Leben der Menschen eine bedeutendere Rolle, verlor gegen Ende des Mittelalters diese Präsenz jedoch. Er wandelte sich immer mehr zu dem, was Ariès den verwilderten Tod nennt. Von einem natürlichen Teil des Lebens wurde er zu einer ernst zu nehmenden Angelegenheit. Geistliche machten sich diese Angst vor dem Tod und den weit verbreiteten Glauben an einen Zusammenhang zwischen Tod und Sünde und demnach entweder an ein Erwachen im Paradies oder in der Hölle, zu nutze. Sie schürten diese Angst und zielten darauf ab, bei den Menschen Entsetzen hervorzurufen (Vgl.: Ebd., S. 417-424, S. 515f). Die sowohl lateinisch-katholisch als auch protestantisch geprägte Gesellschaft gegen Ende des 18. Jahrhundert übernahm das, „was durch die schrecklichen Bilder hindurch ihrer kollektiven und geheimen Vorstellung vom Tod entsprach [...]“ (Ebd., S. 516). Der Tod wurde immer noch als ein öffentliches und soziales Ereignis gefeiert. Das Sterbezimmer wurde mit Kerzen geschmückt, Nachbarn, Angehörige und Freunde besuchten den oder die Toten ein letztes Mal, um sich zu verabschieden und schließlich wurde er oder sie am Friedhof von der gesamten Gemeinde beerdigt.

Durch die Infragestellung der Existenz des Teufels und der Hölle und den medizinischen Fortschritt, änderte sich das bisherige Bild vom Tod. Es wurde möglich, Leiden zu lindern und das spirituelle und moralische „malum“ verschwand fast vollständig. Man verstand den Tod nicht mehr als Abschluss des Lebens und Übergang in ein Neues, sondern als ein „Herausgerissen werden aus dem Leben“ (Ebd., S. 475). Die Gesellschaft gestand sich erstmals eine Ohnmacht dem Tod gegenüber ein. Da es niemandem möglich war oder auch je sein wird, ihm zu entkommen, begannen die Menschen über ihn zu schweigen. Er wurde auf ein beliebiges Ereignis reduziert, was zur Folge hatte, dass sowohl der einzelne Mensch, als auch die gesamte Gesellschaft nicht stark genug war oder ist, den Tod anzuerkennen. Der

Glaube an das Böse, den Teufel und die Hölle, waren notwendig gewesen, um den Tod zu zähmen. Durch deren Abschaffung und die Auslagerung von Sterben und der Tod in Krankenhäuser, wurde der Tod wild. Er sollte nicht mehr im Kreise der Familie und Gemeinde, sondern in Institutionen schmerzfrei und ohne Leiden erwartet werden (Vgl.: Ebd., S. 715, S. 784-789). Vorbereitungen auf den Tod und das Danach werden weniger häufig getroffen als früher. Der plötzliche Tod, der einst als schrecklich galt, wird heute oft herbeigesehnt, um sich möglichst wenig mit dem Erleben von Schmerz und Leid auseinandersetzen zu müssen. An die Stelle der Vorahnung des Todes, durch welche das eigene Ende gespürt werden konnte, tritt der Wunsch eines Nicht-Spürens. Das Wissen um den eigenen Tod scheint wenig aushaltbar zu sein. Daher soll nach Sicht der Mediziner und Medizinerinnen der oder die Sterbende mit einer ernsten Prognose nicht belastet werden. Diagnosen werden vorenthalten, was dazu führt, dass dem oder der Betroffenen der bevorstehende Tod verheimlicht wird (Vgl.: Reuter, S. 31). Ebenso kann ihr Bewusstsein mit pharmakologischen Substanzen gedämpft werden, sodass eine Konfrontation erspart bleibt, keine emotionale Belastung entsteht und der oder die Sterbende nichts spürt. Untersuchungen haben gezeigt, dass die Betroffenen sehr wohl über ihren Zustand informiert werden möchten, denn durch ein Vorenthalten von Diagnosen ist eine Vorbereitung auf den eigenen Tod nur schwer möglich, wodurch Bedürfnisse und etwaige Ängste nicht zur Sprache kommen und berücksichtigt werden können (Vgl.: Reuter, S. 24f).

Ist ein Mensch erstmal gestorben, gilt es diesen für tot zu erklären. Wie umstritten die Kennzeichen und Merkmale dafür sind wird sich in diesem Teil der Arbeit zeigen.

Der Begriff Leben beschreibt nach Schreibers Definition „die biologisch-physische Existenz des Menschen als Lebewesen in seiner körperlich-geistigen Einheit“ (Schreiber, S. 242). Der Tod wird durch das Ende dieser menschlichen Existenz definiert. Mit der fortlaufenden Entwicklung der Medizin wurde der Todeszeitpunkt, der bisher über den Stillstand des Kreislaufes und der Atmung definiert wurde, durch Möglichkeiten der Wiederbelebung überwunden und musste somit neu diskutiert werden. 1968 schlug das Komitee der Harvard Medical School das Hirntodkonzept als Kriterium zur Abgrenzung vor, worauf im folgenden Abschnitt genauer Bezug genommen wird (Vgl.: Ebd., S. 242f).

Quante definiert Tod als das „Ende der Existenz eines bestimmten Organismus“ (Quante, S. 127). Heidegger sieht im Tod eine „Seinsmöglichkeit, die je das Dasein selbst zu übernehmen hat. [...] So enthüllt sich der Tod als die *eigenste, unbezügliche, unüberholbare Möglichkeit*. Als solche ist er ein *ausgezeichneter* Bevorstand“ (Heidegger, S. 250. Kursiv

im Original.). Die Menschen sollten sich mit der Tatsache auseinandersetzen, dass sie den Zeitpunkt des eigenen Todes nicht wissen können, sich aber bewusst sein sollten, dass es jederzeit soweit sein kann, dass sie sterben. Der Tod wird keineswegs als negatives Ereignis verstanden, sondern als etwas, das dem Leben einen Sinn verleiht. Ohne eine Annäherung an das Thema Tod, sei es den Menschen nicht möglich, zu ihrer Ganzheit zu finden. Der Tod der Menschen ist etwas Natürliches und genetisch vorprogrammiert, sozusagen das *Ureigenste* (Berner, S. 310. Kursiv im Original.). Hegel spricht von der Notwendigkeit des Todes, deren Ursache im Übergang des Individuums in die Allgemeinheit liegt. Durch den Tod lösen sich zusammenhängende Prozesse unwiederkehrbar auf (Vgl.: Engelhardt, u.a., S. 39). Im Gegensatz zu Heidegger, welcher die Natürlichkeit des Todes betont, vertritt Jean-Paul Sartre eine Position, die auf einer Fremdheit und Feindschaft des Todes beruht. Der Mensch könne sich auf den Tod nicht einstellen oder mit ihm vertraut werden, denn der Tod könne nicht entdeckt werden (Vgl. Berner, S. 312). Thomas H. Macho vertritt die Ansicht, dass es uns nicht möglich sei, den eigenen Tod oder den Tod anderer zu erfahren, denn der Tod sei unserer Erfahrung vorenthalten. Die Tatsache, dass jemand tot ist, die Verwandlung eines Individuums in eine Leiche, mag vielleicht nicht begreifbar sein, dennoch ist sie Realität und somit erfahrbar. „Wir erfahren *keinen* Tod, wohl aber erfahren wir die *Toten*“ (Macho, S. 293. Kursiv im Original.). Begegnungen mit den Toten ermöglichen eine Suche nach Erfahrungen des Todes und werfen Fragen auf. Worüber sprechen wir also nun, wenn wir vom Tod sprechen? Biologische, philosophische und theologische Erklärungsmodelle stehen hier zur Verfügung.

Der Tod wird durch das Ende menschlichen Lebens definiert. Medizinischen Überlegungen zufolge geht es nicht primär darum zu klären, ob ein Mensch tot ist, sondern wann ein Mensch tot ist.

2.4. Hirntod und Hirntoddebatte

Ehe ich auf den viel diskutierten Begriff des Hirntods näher eingehen werde, soll gezeigt werden, wie umstritten die Kriterien sind, den Todeszeitpunkt einer Person festzulegen.

Es gilt, dass der Tod durch eine qualifizierte Person diagnostiziert werden muss. Erst durch die Bestimmung und Bestätigung des Todes, kann eine Sterbeurkunde ausgestellt und Schritte für eine Bestattung eingeleitet werden. Kriterien, anhand derer man feststellt, ob

eine Person tot ist, haben sich im Laufe der Zeit verändert. Traditionell galten „das Aussetzen von Herzschlag und Atmung, die Totenstarre, Leichenflecken, Veränderungen des Auges, Blässe oder Fühllosigkeit auf Stimuli“ als Todeskriterien (Lacina, S. 15). Laut dem Medizinhistoriker Martin S. Pernick, habe es noch nie eine sichere Definition und Diagnose des Todes gegeben, denn diese war immer schon in kulturelle, soziale und technische Kontexte integriert und somit ständig im Wandel (Vgl.: Ebd., S. 17).

Mehrere Konzeptionen stehen sich nun gegenüber. Zunächst gilt es den Herz-Kreislauf-Tod vom Ganzhirntod beziehungsweise vom Teilhirntod zu unterscheiden. Prinzipiell definiert der Hirntod den Herz-Kreislauf-Stillstand als Todeszeitpunkt eines Menschen, wenn auch das Hirn irreversibel ausgefallen ist. Vertreter und Vertreterinnen des Teilhirntodkriteriums erklären einen Menschen nicht erst durch den kompletten Ausfall des Hirns für tot, sondern bereits durch den Ausfall des Neocortexes und den damit verbundenen höheren Hirnfunktionen. Diese höheren Hirnfunktionen sind für die Existenz eines Menschen absolut notwendig, denn mit ihnen einher geht die Persönlichkeit eines Menschen. Befürworter und Befürworterinnen argumentieren damit, „das Subjekt des Todes korrekt“ (Quante, S. 120) bestimmen zu wollen, wobei es sich nicht um den menschlichen Organismus handle, sondern um die Person selbst. Es sei moralisch falsch, Menschen, welche noch am Leben sind, wie Tote zu behandeln, oder umgekehrt sie wie Lebende zu behandeln, obwohl sie bereits verstorben sind. Das Ganzhirntodkriterium lehnen sie außerdem ab, denn dadurch wären Angehörige einer emotionalen und finanziellen Belastung ausgesetzt, welche nicht notwendig sei und auf medizinischer Ebene könnten Ressourcen und Möglichkeiten, beispielsweise für Transplantationen, nicht genutzt werden (Vgl.: Ebd., S. 119f).

Durch den medizinischen Fortschritt wurde es möglich, die Funktion ausgefallener Organe maschinell zu ersetzen, wodurch eine Neukonzeption des Todesbegriffs notwendig wurde. Die fortlaufende medizinische Entwicklung und die damit verbundene Überwindung des Herz-Kreislauftodes mittels Wiederbelebung und maschineller Ersetzung ausgefallener Organe war das eigentliche Ausgangsmotiv für die Debatte um eine Neukonzeption des Todesbegriffs. Im Jahre 1968, schlug das Ad Hoc Committee der Harvard Medical School den Hirntod als neues Todeskriterium vor und erwähnte in diesem Zusammenhang auch erstmals die Möglichkeit einer Organspende. Europäische Länder übernahmen das neue Kriterium, welches sich rasch etablierte (Vgl.: Lacina, S. 15ff). Der 1968 eingeführte Begriff des Hirntods wurde sprachlich mittlerweile durch den präziseren Begriff des irreversiblen Hirnfunktionsausfalls ersetzt (Vgl.: Pöltner, S. 229).

- Todesdefinition

Kritiker und Kritikerinnen wollen Probleme, die mit dem Todeskriterium des irreversiblen Funktionsausfalls des Gesamthirns verbunden sind, aufzeigen.

Kriterien für eine gültige Todesdefinition, welche allgemein und verbindlich gelten soll, wurden vom Philosophen und Ethiker Dieter Birnbacher beschrieben. Zuvor formulierte er drei Fragen, welche sich an der Todesdefinition nach dem Hirntodkriterium orientieren. Entscheidend für ihn sind die Fragen nach Akzeptanz, Validität und Zuverlässigkeit der Tests, welche den Hirntod überprüfen. Außerdem sollten in der Diskussion, um eine allgemeingültige Todesdefinition, folgende fünf Forderungen berücksichtigt werden:

- Es soll nur eine Definition geben. Diese muss eindeutig sein und darf keine Verunsicherungen zulassen. Es handelt sich um einen anthropologischen Todesbegriff, der sich nicht auf andere niedere Lebewesen übertragen lässt.
- Die Definition soll deskriptiv und frei von wertenden Implikationen sein. Unter diesen Punkt fällt die Befugnis zur Organspende, sowie Vorschriften in Bezug auf den Umgang mit dem Leichnam. Diese Forderung begründet er mit der unterschiedlichen Behandlung des Leichnams in den verschiedenen Kulturen.
- Die Definition soll weitgehend intersubjektiv sein und darf keinen individuellen Interpretationen unterliegen.
- Die Definition soll in kulturelle Traditionen eingebettet sein. Gäbe es eine starke Abweichung von ihnen, könnte die allgemeine Akzeptanz darunter leiden.
- Die Definition soll sich an Sachgesichtspunkten orientieren. Diese sind pragmatischen Aspekten vorzuziehen (Vgl.: Lacina, S. 18f).

„Ergebnis dieser Überlegungen ist für Birnbacher das Akzeptieren des Hirntodkriteriums als relevantes und gleichermaßen eingängiges Todeskriterium“ (Ebd., S. 19).

Kritiker und Kritikerinnen fordern, dass der Hirntod nicht mit dem Tod des Menschen gleichgesetzt werden darf. Sie sehen im Hirntodkriterium vor allem ein legitimes Instrument zur Organspende und – transplantation. Ferner würde sich das Hirntodkriterium „*gegen eine ganzheitliche Sichtweise des Menschen*“ (Schneider, S. 298. Kursiv im Original.) richten, indem er ihn auf messbare Hirnströme reduziert. Bis heute sind nicht die gesamten Hirnfunktionen bekannt oder messbar, wodurch prinzipiell nicht nachgewiesen werden kann, ob es sich um einen Gesamtausfall des ganzen Gehirns handelt. Kritiker und Kritikerinnen lehnen daher ab, dass menschliches Leben auf Leistungen des menschlichen

Gehirns reduziert wird und fordern, dass die Grenzen des wissenschaftlich Beschreibbaren, nicht mit den Grenzen der Wirklichkeit gleichgesetzt werden (Vgl.: Ebd., S. 298f). „Der Zusammenbruch des Hirns darf höchstens als ein Übergangsstadium im Sterbeprozess betrachtet werden“ (Knoche, 1996).

Auf philosophischer Ebene drängen sich ethische Fragestellungen hinsichtlich dieser Grenze zwischen Leben und Tod auf. Leben ist die Existenzweise der Menschen und nicht bloß eine Eigenschaft von ihnen. Verliert ein Mensch sein Leben, löst dies keine Veränderung an einem existierenden Menschen aus, sondern steht für dessen Tod. „Sich Verändern ist zu unterscheiden von aufhören zu existieren“ (Pöltner, S. 231). Pöltner reflektiert über den Menschen als personales Wesen und setzt ihn in einen zeitlichen Bezug. Der Mensch hat Zeit, wobei Zeit haben Zeit-haben für etwas heißt und die dreidimensionale Zeit – Gegenwart, Zukunft, Vergangenheit, jene ist zu der sich der Mensch verhält. Häufig dominieren hierbei Vergangenheit oder Zukunft, die Gegenwart wird übersprungen, obwohl sie reale Möglichkeiten bietet. Zeit haben umfasst gleichsam das Verhalten zum eigenen Anfang und Tod und damit das Wissen über die Unausweichlichkeit der eigenen Endlichkeit. Als Mensch leben heißt, sich auf eine gewisse Art und Weise zum eigenen Tod beziehungsweise zum eigenen „Daseinsanfang“ (Ebd., S. 67) und nicht zu Vorstellungen darüber zu verhalten. Sowohl der Beginn als auch das Ende sind Geheimnisse des Lebens, wobei das menschliche Verhalten zum Tod mit jenem zum Anfang gleichzusetzen ist (Vgl.: Ebd., 63-67). „Die Einstellung zum eigenen Daseinsanfang und zum eigenen Tod entspricht der Einstellung zum Leben und umgekehrt“ (Ebd.).

Tarmann behandelt in seiner Untersuchung über Menschenrecht, Ethik und Friedenssicherung ausführlich den Personenbegriff Karl Løgsmayers. Nach Løgsmayer sind alle Menschen als Personen gleich, gehören der selben Seinsstufe an und sind frei. „Das Besondere an der jeweiligen Person ist ihr Sein“ (Tarmann, S. 57). Die Identität des Menschen etabliert sich im Sein und ist von Person zu Person unterschiedlich, jeder Mensch ist in seinem Sein als Person aber gleich. Nach Løgsmayer kann der Begriff der Person auch einfach mit Ich bezeichnet werden, wobei dieses vom Ichbewusstsein zu unterscheiden ist. „Denn das Ich, die Person, ist auch dann, wenn das Ichbewußtsein nicht vorhanden ist, zum Beispiel im Schlaf“ (Ebd., S. 61).

Der Personenbegriff und die Abgrenzung zum Ichbewusstsein werfen weitere Fragen hinsichtlich der angeführten Hirntod-Debatte und der Frage, wann ein Mensch tot sei, auf. Auf medizinisch-ethischer Ebene stößt man unausweichlich auf den Begriff der Würde und

deren Achtung. Im ersten Artikel der Allgemeine Erklärung der Menschenrechte (AEMR) heißt es: „Alle Menschen sind frei und gleich an Würde und Rechten geboren“ (Allgemeine Erklärung der Menschenrechte, S. 2). Die Idee der Menschenrechte wurde über mehrere Jahrhunderte entworfen und weiterformuliert. Am 10. Dezember 1948 wurde die AEMR von der Generalversammlung der Vereinten Nationen offiziell verkündet und ist bis heute gültig. Da die AEMR nur als Erklärung verabschiedet wurde ist sie keine bindende Konvention, kann aber als völkerrechtliches Gewohnheitsrecht allgemeine Gültigkeit beanspruchen (Vgl.: Maywald, S. 38). Menschenrechte können beziehungsweise müssen nicht erst erworben werden, sie stehen jedem Menschen allein durch sein Menschsein ab dem Zeitpunkt seiner Geburt, wie im ersten Artikel der AEMR deutlich wird, zu. Karl Lugmayer fasst die Menschenrechte als „unvollkommen und zeitgebundenen Ausdruck der zwei höchsten Gebote“ (Tarmann, S. 72), Gottes- und Nächstenliebe, auf. Jeder Mensch ist Person und besitzt Würde. Die Gleichheit der Personen im Denken Lugmayers wurde bereits genannt, wobei der Begriff der Menschenrechte nur zu halten sei, wenn die Person als Wirklichkeit anerkannt werde. Er weist auf die Rechte des Menschen hin, betont aber auch dessen Pflichten und Verantwortung (Vgl.: Ebd., S. 73f).

Der Umgang mit Sterbenden führt unausweichlich zu Fragen auf medizinisch-ethischer Ebene. „Sterbende sollen würdig sterben können“ (Pöltner, S. 256), ein würdiges Sterben lässt sich jedoch nicht eindeutig definieren. Behandlungsabbruch oder Behandlungsverzicht spielen hierbei eine Rolle und können zu einem würdigen Sterben beitragen. Eine besondere Schwierigkeit stellt die Beurteilung des Zeitpunktes des Behandlungsabbruchs oder Behandlungsverzichts dar. Wenn der Patient oder die Patientin nicht mehr gefragt werden kann, bleibt die Orientierung an seinen oder ihren letzten geäußerten Willen, insofern dieser bekannt ist beziehungsweise von Angehörigen richtig wiedergegeben und respektiert wird (Vgl.: Ebd.).

2.5. Fazit

Der Mensch ist es gewohnt heutzutage selbstbestimmt, autonom und unabhängig zu leben. Er trifft seine Entscheidungen aufgrund seines freien Willens und steuert sein Leben nach seinen Vorstellungen. Früher war das Leben eines Menschen durch Faktoren, wie Herkunft, Geschlecht oder Hautfarbe größtenteils vorbestimmt. Das Gefühl der Machtlosigkeit war kein Unbekanntes. Daher sieht Harald Martenstein den Tod in der heutigen Zeit als größere

Zumutung, als er es für unsere Vorfahren war. Die Machtlosigkeit und fehlende Möglichkeit einer Einflussnahme ist für den modernen Menschen etwas Ungewöhnliches. Demnach spielt der Tod im Alltag keine große Rolle, denn er ist etwas Abstraktes und Unbegreifliches. Sich das Nichts vorzustellen scheint unmöglich zu sein (Vgl.: Martenstein, S. 25f). Hinzukommt, dass der Tod in der modernen Gesellschaft, seine Natürlichkeit verloren hat. Das Lebensende kann hinausgezögert werden, um den Patienten oder der Patientin ein friedliches Sterben zu ermöglichen. Teilweise handelt es sich jedoch nicht um eine Lebensverlängerung, sondern um eine Sterbeverzögerung. Sterben, als Teil des Lebens anzuerkennen, gelingt vielen Menschen, inklusive jenen, welche täglich mit dem Tod konfrontiert sind, noch nicht (Vgl.: Ridder de, S. 52f). „Seine Endlichkeit anzunehmen, sagt Michael de Ridder, das ist ein großer Schritt in dieser Zeit des Jugendwahns“ (Ebd., S. 55). Doch selbst wenn das eigene Sterben akzeptiert wird, bedeutet das nicht, dass somit auch die Angst vor dem Tod genommen ist. Oftmals überwältigt der Tod die Menschen, denn im Laufe ihres Lebens wurde der Gedanke an ihn beiseitegeschoben. Der Philosoph Michel de Montaigne schlägt den Menschen daher vor, einen anderen Weg als den sonst üblichen einzuschlagen indem sie das Sterben lernen. Selbstverständlich stirbt jeder Mensch nur einmal, daher kann das Sterben nicht wie andere Tätigkeiten geübt und erlernt werden. Montaigne meint vielmehr die Gewöhnung an den Gedanken, dass man sterben wird. Der Tod soll seiner Unheimlichkeit beraubt werden, indem er überall erwartet und so der Umgang mit ihm gepflegt wird. Durch die Vorstellung und das Vorbedenken des Todes, kann der Mensch lernen zu sterben, denn nur dann befreit er sich von den Zwängen und Lasten des Lebens (Vgl.: Lacina 2014, S. 83). Einen Beitrag dazu leisten kann das Philosophieren, denn wenn die Furcht vor dem Tod abgelegt ist, kann der Mensch ein gelingendes Leben führen. „Wer die Menschen sterben lehrte, würde sie leben lernen“ (Montaigne, S.135). Auch Erich Fromm sieht eine Möglichkeit darin, die Angst vor dem Tod zu überwinden, indem sich die Menschen nicht an das Leben klammern und dieses als Besitz betrachten. Die Angst vor dem Sterben kann nicht auf die bloße Angst des nicht Weiterlebens reduziert werden, denn sie umfasst ebenso die Angst den eigenen Körper, den Besitz und die Identität zu verlieren. „In dem Maße, in dem wir in der Existenzweise des Habens leben, müssen wir das Sterben fürchten“ (Fromm, S. 156). Der Mensch soll sich demnach zu Lebzeiten bemühen im Sein zu wachsen und das Haben zu verringern. Somit kann auch die Angst vor dem Sterben gemildert werden (Vgl.: Ebd.).

2.6. Umgang und Reaktionen Jugendlicher auf den Tod

Das Streben nach Autonomie und Unabhängigkeit ist ein typisches Merkmal in der adoleszenten Entwicklung und macht sich daher insbesondere bei Jugendlichen deutlich bemerkbar. Dieses Suchen und Einfordern, den eigenen Weg selbstbestimmt zu gehen, zeichnet sich bei der Frage nach Sterben und Tod ebenso ab. Im Vordergrund steht, einen „authentischen und selbstverantworteten“ (Bescherer, S. 117) Umgang mit dem Tod zu finden. Dies bildet die Grundlage für eine produktive Alltagsgestaltung, wobei eine gesunde psychische Verfassung Voraussetzung dafür ist, überhaupt im Hier und Jetzt handlungsfähig zu bleiben. Der Tod bestimmt nicht vorrangig das Leben Jugendlicher. Unabhängig von ihrer religiösen Einstellung, sehen sie wenig Sinn darin, sich ständig mit dem Tod auseinanderzusetzen, da sie das Gefühl haben, das Thema betreffe sie noch lange nicht. Eine Konfrontation mit thanatalen Themen passiert oft erst dann, wenn sie oder ein Angehöriger von einem Todesfall betroffen sind. Die eigene Biografie ist demnach maßgeblich dafür, wie sich das Todesverständnis und die Jenseitsvorstellungen Jugendlicher entwickeln (Vgl.: Ebd., S. 115f). Auch Kastenberg vertritt die Ansicht, dass Jugendliche dem Tod nur wenig Bedeutung beimessen. Der Fokus der meisten liegt in der Gegenwart und nahen Zukunft. Nur jene Jugendliche, welche sich auch mit der entfernten Zukunft beschäftigen und sich an langfristigen Zielen orientieren, setzen sich mit thanatalen Themen auseinander und räumen dem Tod eine Bedeutung in ihrer Lebensführung ein (Vgl.: Reuter, S. 72f).

2.6.1. Angst und Abwehrmechanismen

So wie alle Menschen nach einem Sinn im Leben suchen, suchen laut Kelly auch alle Menschen nach einem Sinn im Tod. Die Gedanken an den (eigenen) Tod können jedoch Angst und Ungewissheit auslösen, wobei Menschen, welche den Tod als Teil ihres Lebens betrachten und ihn als solchen akzeptieren, ihn als weniger bedrohlich empfinden. Ebenso haben sowohl sehr schwach, als auch sehr stark religiöse Menschen weitaus weniger Angst vor dem Tod, als Menschen mittlerer Religiosität. Die Angst vor dem Tod kann unterschiedliche Dimensionen erreichen. Einerseits die Angst vor physischem Leiden und einem möglichen Verlust der eigenen Würde, bedingt durch die entstehende Pflegesituation, wobei auch Angst vor Demütigung durch die Umwelt hinzukommt. Andererseits die Angst vor den Folgen, die der eigene Tod für die Angehörigen mit sich bringt, und die Angst vor der Vernichtung des eigenen Körpers (Vgl.: Freese, S. 13f). Bei stark religiösen oder stark gläubigen Menschen konnte eine besonders ausgeprägte postmortale Angst, vor einer Bestrafung durch das Jüngste Gericht, beobachtet werden. Befürchtungen und konkrete

Vorstellungen über Geschehnisse nach dem Tod lösen hierbei spezifische Ängste aus (Vgl.: Freese, S. 13. Vgl.: Ochsmann, S. 65).

Todesfurcht wird demnach als ein Ergebnis von Lernprozessen aufgefasst, wodurch der Schluss gezogen werden kann, dass Erfahrungen mit Sterbenden oder dem Tod, die persönliche Haltung gegenüber dem Tod beeinflussen. Menschen, welche Kontakt zu Sterbenden hatten, gaben an, weniger Angst vor dem Sterbeprozess und dem Tod zu haben (Vgl.: Ochsmann, S. 65).

Todesvorstellungen sind bei Jugendlichen hingegen überwiegend negativ gefärbt und lösen Gefühle der Angst, Trauer oder Hilflosigkeit aus. Hinzukommende Einsamkeit und Ablehnung können eine Angst hervorrufen, mit dem Tod bestraft zu werden, wobei der Tod eines geliebten Menschen mehr gefürchtet wird als der eigene (Vgl.: Reuter, S. 83ff). Eine mögliche Erklärung hierfür ist, dass mit dem Tod, alle positiven Lebensaspekte verloren gehen. Hierzu zählen nicht nur angestrebte Ziele, sondern auch andere Vorzüge des Lebens. Angst vor dem Tod ist bei Jugendlichen demnach überaus nachvollziehbar, denn sie haben noch nicht ausreichend Erfahrungen gesammelt und streben danach, ihre Lebensziele zu erfüllen.

Der Angst vor dem Tod sind mehrere Aspekte und unterschiedliche Ursachen inbegriffen. Es ist nicht nur die Endgültigkeit, die gefürchtet wird, sondern auch das ungewisse Wie des Todes. Die Unberechenbarkeit des Todeszeitpunkts und die Angst vor etwaigen Schmerzen und Leiden beeinflussen die Angst vor dem Tod. Ebenso befürchten Jugendliche einsam zu sterben, oder abhängig von anderen zu sein, wodurch sie den Verlust der persönlichen Würde fürchten. Zugleich spielen die anderen eine wichtige Rolle, denn auch um deren Schicksal ist man besorgt. Die Frage nach dem Danach, also was nach dem Tod passieren würde, war besonders bedeutsam (Vgl.: Ebd., S. 82). Die Angst vor Sterben und Tod bezieht sich demnach auf gefürchtete Konsequenzen. Jugendliche im Alter von fünfzehn bis neunzehn Jahren wurden befragt, welche Konsequenzen sie nach ihrem eigenen Tod befürchten. An höchster Stelle wurde Trauer bei den Hinterbliebenen genannt, gefolgt von der Beendigung aller Pläne und Ziele im Leben. An dritter Stelle wurde ein schmerzvoller Sterbeprozess befürchtet und schließlich die Angst davor, keine Erfahrungen mehr machen zu können. Um Ängste, in Bezug auf Sterben und Tod bewältigen zu können, lassen sich bei Jugendlichen unterschiedliche Abwehrmechanismen und Strategien beobachten. Nachdem der Tod zu rationalisieren und intellektualisieren versucht wird, verlagern eine große Anzahl der Jugendlichen, Gedanken an den Tod in die ferne Zukunft. Zahlreiche versuchen sich mit

Allmachtsphantasien gegen den eigenen Tod zu schützen und wollen sich einer persönlichen Immunität vergewissern, indem sie riskantes Verhalten zeigen, wie beispielsweise gefährliches Autofahren, Drogenkonsum oder Ähnliches. Ebenso wird versucht durch das Sehen von brutalen Filmen, todesbezogene Ängste zu überwinden oder zu unterdrücken. Hierbei forschen Jugendliche ihre Grenze bezüglich Gewalt und Spannung aus, um zu testen, wie viel Brutalität und Angst sie ertragen oder aushalten können (Vgl.: Ebd., S. 89-92).

Der Angst, die der eigene Tod mit sich bringt, ist genauso viel Bedeutung beizumessen, wie jener vor dem Tod Angehöriger. Auch wenn Jugendliche im Tod oftmals eine Erlösung von Schmerz und Leid sehen, sterben Menschen nicht immer aufgrund von Krankheit oder fortgeschrittenem Alter. Der Tod kann ebenso unerwartet als auch plötzlich eintreten und bei den Hinterbliebenen Gefühle der Überforderung und des Ausgeliefertseins auslösen. Bereits im Kindesalter sind Trennungsängste und die Angst vor dem Verlust eines Elternteils präsent. Das Kind weint oder schreit, wenn ein Elternteil den Raum verlässt, da es sich nicht sicher sein kann, dass der Vater oder die Mutter auch wiederkommt. Im Kindesalter fällt die Unterscheidung zwischen vorübergehender Trennung und Tod noch schwer. Aber auch Jugendliche können unter Verlustängsten leiden und nachts das Elternschlafzimmer aufsuchen, um sich zu vergewissern, dass die Eltern in der Nähe sind. Wird bereits im Kindesalter mit Tod oder Erkrankung gedroht, ist es für die betroffenen Kinder und Jugendlichen sehr schwer diese Angst zu überwinden und aufzuarbeiten. Sie sehen in ihrem Verhalten den Grund eines etwaigen Verlusts und fühlen sich folglich schuldig (Vgl.: Leist, S. 22f). Der Tod zählt zu den existentiellsten Verlusterfahrungen, wobei auch andere Arten von Verlusten eine einschneidende Rolle im Leben Kinder und Jugendlicher spielen können. Hierzu zählen Trennung oder Scheidung der Eltern, Übergangsprozesse wie beispielsweise der Eintritt in den Kindergarten, die Schule, der Auszug aus dem Elternhaus oder aber auch die Geburt eines Geschwisterchens können Verlustängste auslösen und die gewohnte Geborgenheit und Sicherheit erschüttern (Vgl.: Franz, S. 85).

2.6.2. Trauer

Eine weitere Reaktion auf den Tod einer nahestehenden Person, die der Trauer, ist eine Erfahrung, die den ganzen Menschen erfasst und der nicht ausgewichen werden kann. Sie ist ein angeborenes Gefühl und die Fähigkeit mit Verlusten umzugehen. Trauer ist nicht auf das bloße Gefühl des Traurig-Seins zu reduzieren, sondern sie umfasst unterschiedliche Gefühle und drückt sich in vielfältigen Verhaltensweisen aus. Prozesse der Trauer sind notwendig, um einen Verlust zu bewältigen, ihn in sein Leben zu integrieren und um sich

schließlich neu zu orientieren. Abschiede sind ein wesentlicher Bestandteil des Lebens, werden jedoch gerne verdrängt, um einen unbeschwerten Alltag nicht zu stören und das Bild eines sorgenfreien Lebens zu wahren. Einen wichtigen Bestandteil, um einen Verlust zu bewältigen, bildet die Trauerarbeit. Sigmund Freud prägte bereits 1916 diesen Begriff und meinte damit einerseits die Begleitung der Trauernden und andererseits den erforderlichen Verarbeitungsprozess des Verlustes. Dieser ist notwendig, um zunächst die Realität des Todes zu erkennen und um die Fähigkeit zu entwickeln, neue Beziehungen einzugehen.

Trauerreaktionen können sich auf sehr unterschiedliche Weise äußern. Manche Menschen reagieren mit Rückzug und fühlen sich einsam, andere verhalten sich so, als ob nichts passiert wäre, lachen und wirken fröhlich. So unterschiedlich Trauerreaktionen sein können, so verschieden sind auch Verlustsituationen. Es ist daher sinnvoll sich zu fragen, in welchem Verhältnis der oder die Betroffene zu dem oder der Verstorbenen stand und wie intensiv diese Beziehung war. Auch ob der Tod überraschend kam, oder ein Abschied möglich war, macht einen Unterschied für die Betroffenen. Außerdem ist die Art und Weise, wie über den Tod informiert wurde, maßgebend, wobei auch immer der Entwicklungsstand und etwaige vorausgegangene Todeserfahrungen berücksichtigt werden sollten. Zudem ist es von Bedeutung die Beziehungssituation des oder der Betroffenen zu beachten. Hierzu zählen mögliche Angebote der Hilfestellung, die Familienstruktur und Dynamiken innerhalb der Familie, sowie stärkende Ressourcen (Vgl.: Franz, S. 84-87). Elisabeth Kübler-Ross hat ausführlich mögliche Reaktionen auf einen Verlust und die damit verbundenen Phasen der Trauer beschrieben. Diese werden jedoch an einer anderen Stelle dieser Arbeit genauer behandelt und ausgeführt. Dennoch sollen Reaktionen, die insbesondere bei Jugendlichen auftreten können, kurz angeführt werden. Ein Wissen darüber ist für Menschen im nahen Umfeld hilfreich, kann aber auch Lehrpersonen in der Schule eine Orientierung bieten und Verständnis fördern.

Die Reaktion auf einen Verlust ist einerseits von der Einstellung der Eltern zu Sterben und Tod abhängig, aber es spielen auch, wie bereits erwähnt, das Alter, die Beziehung zum oder zur Verstorbenen, die Art des Todes und frühere Erfahrungen mit dem Tod eine Rolle. Akzeptanz der Realität des Todes ist zwar der erste Schritt in Richtung Verlustverarbeitung, ihr gehen aber andere Reaktionen voraus. Die Erschütterung, die ein Todesfall mit sich bringt, löst einen Gefühlsschock aus, der oftmals mit Benommenheit oder Teilnahmelosigkeit einhergeht. Es kann dadurch der Eindruck entstehen, dass Jugendliche von der Situation unberührt bleiben, wodurch ihr Verhalten fälschlicherweise als

Desinteresse oder gar Gleichgültigkeit interpretiert wird. In Wirklichkeit wird versucht sich von der schwer zu verkraftenden Situation zu entfernen, um dem psychischen Druck ein Stück weit zu entkommen. Im Gegensatz zur eher passiven Abwehrhaltung, zählen Gefühlsausbrüche ebenso zu Trauerreaktionen. Jugendliche können wütend und zornig wirken und zugleich eine tiefe Ohnmacht und Enttäuschung spüren. Auch aggressive Verhaltensweisen, sei es dem oder der Verstorbenen, anderen Personen oder sich selbst gegenüber, sind häufig auftretende Trauerreaktionen. Oft zeigt sich in ihnen die Verzweiflung und Unfähigkeit mit dem Verlust umzugehen, aber auch Schuldgefühle können Anlass dafür geben. Eine weitere Reaktion kann die Idealisierung des oder der Verstorbenen sein. Fähigkeiten werden überschätzt und es wird ihnen ein höherer Stellenwert als zu Lebzeiten eingeräumt. Teilweise kommt es zur Übernahme von typischen Verhaltensweisen des oder der Toten oder zu einem Schwelgen in Erinnerungen (Vgl.: Ebd., S. 90-97). Abgesehen von den psychischen Reaktionen auf einen Verlust, können auch physische Symptome auftreten. Gliederschmerzen, Kopfschmerzen, Müdigkeit, Appetitlosigkeit oder Schlafstörungen sind einige davon. Ein wichtiger Faktor, um den Trauerprozess zu bewältigen, ist Zeit. Ein Verlust kann besonders bei Jugendlichen eine Identitäts- und Sinnkrise auslösen. Daher ist es wichtig, dass Bezugspersonen, aber auch Lehrpersonen, über Trauerprozesse informiert sind, um bei Bedarf angemessen zu reagieren (Vgl.: Witt-Loers S. 18f).

2.7. Tod und Sterben in der Schule

„Schweigt die Schule den Tod tot?“ Neulinger hat zu dieser Thematik eine Studie durchgeführt und untersuchte, inwiefern das Thema Tod und Sterben in der modernen Gesellschaft tabuisiert wird. Er führte eine Befragung an Grundschulen durch und schloss anhand der Ergebnisse auf eine positive Beantwortung der Ausgangsthese der Tabuisierung. Das Thema Sterben und Tod ist weder frei von Angst noch von Vorurteilen. Hinzu kommt, dass in vielen Familien wenig bis überhaupt nicht darüber gesprochen wird. Der Institution Schule kommt somit die wichtige Rolle zuteil, das Thema als natürliches Ereignis jedes Menschen im Rahmen des Unterrichts zu behandeln. Ein angemessenes Verhältnis soll vermittelt werden, sodass Kinder und Jugendliche lernen, mit Sterben und Tod umzugehen. Aus der Befragung geht hervor, dass Lehrer und Lehrerinnen grundsätzlich bereit sind, das Thema in den Unterricht zu integrieren. Es bestehen jedoch viele Unsicherheiten über das

Wie, denn dieser Themenkreis bildet keinen festen Bestandteil des sonstigen didaktischen Programms. Das Entscheidende bei der Thematisierung im Unterricht ist der Kontext, in dem die Thematik behandelt werden soll. Es macht einen Unterschied, ob es einen konkreten Anlass gibt, um über Sterben und Tod zu sprechen, oder ob es als ohnehin vorgesehenes Thema im Jahresplan behandelt wird. Ist dies der Fall, ist eine Auseinandersetzung einfacher, da die Situation nicht vorbelastet und entspannter ist. Da jede Klasse aus unterschiedlichen Persönlichkeiten zusammengesetzt ist und somit keine soziale Struktur der anderen gleicht, ist die offene Auseinandersetzung mit der Thematik zwar einerseits von den Schülern und Schülerinnen, voran aber von der Lehrperson abhängig. Ist keine Bereitschaft vorhanden sich dem Thema zu öffnen, wird eine Integration im Unterricht nur sehr schwer umsetzbar sein. Auf bildungstheoretischer Ebene lässt sich die Behandlung im Unterricht mit der Identitätsgewinnung rechtfertigen. Indem der Mensch weiß, dass er sterben muss, hat er die Möglichkeit sich mit dieser Gewissheit auseinanderzusetzen und gewinnt dadurch an Identität.

Sterben und Tod sind existentielle Fragestellungen, welche offen und ehrlich behandelt werden müssen. Da jeder Mensch einen anderen Zugang und diverse Vorstellungen darüber hat, ist eine Annäherung vor Subjektivität nicht gefeit. Ist sich die Lehrperson dessen bewusst, stellt diese Problematik kein Hindernis dar. Fremde Vorstellungen müssen nicht zwingend den eigenen entsprechen und eine Konfrontation mit unterschiedlichen Ideen kann eine Bereicherung darstellen. Es ist wichtig, dass jeder und jede die Möglichkeit hat, eigene Vorstellungen von Sterben und Tod zu entwickeln, was grundsätzlich durch eine Anleitung von außen geschehen kann. Der Themenkreis kann auf unterschiedlichen Ebenen, unter verschiedenen Gesichtspunkten behandelt werden: objektiv und faktenorientiert, kulturell und gesellschaftlich orientiert oder subjektiv und erfahrungsorientiert. Je nach Kontext sollte die Lehrperson entscheiden, welcher Zugang am passendsten erscheint und danach den Unterrichtsverlauf anpassen. Ist ein aktueller Kontext gegeben, beispielsweise durch den Tod eines Mitschülers oder einer Mitschülerin, eines Familienmitglieds eines Schülers oder einer Schülerin oder den Tod einer Lehrperson, kann eine Aufarbeitung des Ereignisses in der Klasse beginnen und Schüler und Schülerinnen helfen, mit dem Verlust angemessen umzugehen (Vgl.: Leyendecker u.a., S. 166ff).

2.7.1. Tod eines Mitschülers oder einer Mitschülerin

Ist eine Klasse mit dem Tod eines Mitschülers oder einer Mitschülerin konfrontiert, bieten sich Möglichkeiten zur Trauerarbeit und Ritualen in der Klasse an, um das Ereignis aufzuarbeiten. Oftmals sind Schüler und Schülerinnen bereits darüber informiert, dennoch sollte die Lehrperson die traurige Nachricht aufgreifen. Ist der Lehrer oder die Lehrerin die erste Person, die die Klasse über den Tod des Mitschülers oder der Mitschülerin informiert, sollte die Nachricht dem Alter und Entwicklungsstand entsprechend übermittelt werden. Die Mitteilung über den Todesfall ist der erste Schritt der Trauerarbeit. Es sollte eine ruhige Atmosphäre, in der Schüler und Schülerinnen ausreichend Zeit erhalten, um ihre Reaktionen zum Ausdruck zu bringen können, geschaffen werden. Die Lehrperson muss auf unterschiedliche Reaktionen gefasst sein, auch wenn diese für einen selbst fremd erscheinen mögen, ist es wichtig sie zuzulassen. Sie sind der unmittelbare Ausdruck ihrer momentanen Emotionen und Betroffenheit. Die Klasse sollte eine Bereitschaft zu Gesprächen spüren, sich aber nicht gedrängt fühlen, dieses Angebot annehmen zu müssen. Kommen Fragen auf, ist es wichtig, auf diese einzugehen, denn hinter ihnen verbergen sich häufig Unsicherheiten und Ängste der Schüler und Schülerinnen. Trauerarbeit soll die Klasse befähigen, Gefühlen und Gedanken hinsichtlich Sterben und Tod Ausdruck zu verleihen, selbst wenn sie widersprüchlich erscheinen.

Für die Lehrperson ist es hilfreich, sich in die Schüler und Schülerinnen hineinzuversetzen und von deren Vorstellungen auszugehen. Je nach Alter und Entwicklungsstand kann eine unterschiedliche Form der Verarbeitung stattfinden. Kreative Möglichkeiten können beispielsweise das Malen von Bildern oder Schreiben von Briefen oder Gedichten sein. Um den verstorbenen Schüler oder die verstorbene Schülerin im Gedächtnis zu behalten, kann über gemeinsame Erinnerungen und Erlebnisse gesprochen werden, seinen oder ihren Platz in der Klasse geschmückt, vielleicht ein Foto aufgehängt oder eine Kerze angezündet werden. Trauerarbeit ist ein Prozess, der die ganze Klasse miteinschließt und auf die jeweilige Stimmung adaptiert werden sollte. Es sollte keine Idealisierung des oder der Verstorbenen passieren. Bei gemeinsamen Gesprächen können sowohl positive als auch negative Eigenschaften thematisiert werden (Vgl.: Ebd., S. 182). Zusätzlich ist es wichtig, die Eltern der Schüler und Schülerinnen der betroffenen Klasse zu informieren, damit sich diese orientieren und auf etwaige Fragen reagieren können. Es kann auch hilfreich sein, wenn die Eltern über das geplante Vorgehen zur Verarbeitung des Verlusts in der Klasse Bescheid wissen (Vgl.: Meili-Lehner, S. 30).

2.7.2. Tod eines Familienmitglieds eines Schülers oder einer Schülerin

Der Tod eines nahen Angehörigen betrifft Kinder und Jugendliche in einer anderen Art und Weise als der Tod von Geschwistern oder einem Elternteil. In vielen Fällen ist diese Art von Todesfall die erste Begegnung des Kindes oder Jugendlichen mit dem Tod eines Menschen. Ist diese erste Begegnung mit einem Schock verbunden, etwa Tod durch Verkehrsunfall oder äußere Gewalteinübung, wird das Kind oder der/die Jugendliche die Nachricht anders auffassen, als wenn der Tod der nahestehenden Person als natürlicher Abschluss eines erfüllten Lebens betrachtet wird. Der Tod von Geschwistern, einem oder beiden Elternteilen hinterlässt tiefe Spuren im Leben einer Person und stellt eine schwere Belastung dar (Vgl.: Leist, S. 30). In der Schule ist es daher wichtig, dass Lehrpersonen einerseits über mögliche Phasen von Trauer Bescheid wissen und sich andererseits bewusst sind, dass sich Reaktionen darauf auch erst nach Wochen oder Monaten zeigen können. Der Verlust betrifft den Schüler oder die Schülerin direkt. Zu Hause ist ein leerer Platz entstanden, der unersetzbar ist. Daher sollte eine Verarbeitung des Verlusts vorab nicht mit der ganzen Klasse passieren, sondern primär mit dem betroffenen Schüler oder der Schülerin selbst. Auch wenn er oder sie Gespräche nicht annehmen will, ist förderlich, immer wieder Angebote zu setzen. Es sollte jedoch keinesfalls Druck ausgeübt werden, diese zwingend anzunehmen. Begleitung, Beratung und Geduld erweisen sich für den oder die Betroffene als sehr wertvoll, wobei sie auch Schutz vor unangemessenen Reaktionen erhalten sollen (Vgl.: Meili-Lehner, S. 28f).

Jeder Mensch trauert auf seine ganz persönliche Art und Weise. Es kann durchaus möglich sein, dass die Lehrperson nach dem Verlust des Schülers oder der Schülerin keine Veränderungen bezüglich der schulischen Leistung oder im Verhalten wahrnimmt. Dies gilt es zu achten und zu akzeptieren. Annahmen oder wertende Aussagen über das Verhältnis zum verstorbenen Familienmitglied sind nicht nur unangemessen, sondern stören auch den Trauerprozess. Hilfreich ist es dem Schüler oder der Schülerin zu signalisieren, dass ein ehrliches Interesse für sein oder ihr Befinden vorhanden ist. Das kann bereits durch einfache Fragen, wie beispielsweise „Wie geht es dir heute?“, geschehen. Zeigen sich Veränderungen im Verhalten oder der schulischen Leistung, sind Lehrpersonen gefordert, solidarisch zu bleiben und die Reaktionen als Chance zu betrachten, auf das gezeigte Verhalten einzugehen. Wut, Aggression oder Verzweiflung sind normale Reaktionen auf einen starken Verlust und erfordern einen sensiblen Umgang. Auffälliges Verhalten ist zwar eine natürliche Reaktion auf einen Verlust, der Schüler oder die Schülerin muss sich dennoch an klare Grenzen halten, so wie die anderen der Klasse auch. Kommuniziert die Lehrperson auf

der Sachebene, ist es für den oder die Betroffenen einfacher, gesetzte Grenzen einzuordnen. Es ist nicht notwendig ihn oder sie zu bemitleiden. Anteil nehmen und Verständnis und Geduld zeigen sind zu jedem Zeitpunkt förderlich, denn so merkt der Schüler oder die Schülerin, dass sein oder ihr Verhalten nicht persönlich genommen wird und ihm oder ihr die notwendige Zeit eingeräumt wird, um den Verlust zu verarbeiten (Vgl.: Ebd.).

2.7.3. Rituale zur Trauerbewältigung

Eine weitere Möglichkeit, um einen Verlust zu verarbeiten und Trauer zu leben, ist der Einsatz von Ritualen. Sie bieten Gelegenheit, „Unbewusstes auszudrücken und Unfassbares zu begreifen“ (Leyendecker, S. 190). Ritualen wird in der modernen Gesellschaft nicht mehr jene Bedeutung zuteil wie früher, wobei sie durchaus eine soziale Funktion aufweisen und das Leben in der Gemeinschaft stützen können. Rituale unterliegen festen Regeln, folgen gleichbleibenden Handlungsmustern und sind allgemein verbindlich. Sie kommen vor allem bei schwierigen Übergangszeiten zum Einsatz, um diese Übergänge bewusst zu machen und deren Durchleben zu erleichtern. Hierzu zählt nicht nur Sterben und Tod, sondern auch Geburt und Hochzeit. Die durch Rituale angebotenen Verhaltensmuster können leicht aufgegriffen und nachvollzogen werden (Vgl.: Ebd.).

Ist eine Klasse mit einem Todesfall eines Mitschülers oder einer Mitschülerin konfrontiert, ergeben sich mehrere Möglichkeiten damit umzugehen. Neben der ritualisierten Form des Abschiednehmens, etwa durch Teilnahme am Begräbnis, können im Unterricht alternative Abschiedsformen praktiziert werden. Die Klasse könnte einen Abschiedsbrief formulieren oder ein Gedicht verfassen, wobei auch jeder Schüler und jede Schülerin für sich ihre Gedanken und Erinnerungen aufschreiben kann. Ein Schiffchen mit einem Brief könnte ins Meer oder den Fluss entlang geschickt werden, oder Luftballons mit Abschiedsnachrichten steigen gelassen werden. In der Klasse selbst besteht die Möglichkeit ein Bild des verstorbenen Mitschülers oder Mitschülerin aufzuhängen, seinen/ihren Platz zu schmücken oder eine Erinnerungsecke einzurichten. Ist die Möglichkeit gegeben, am Begräbnis teilzunehmen, sollte der Klassenlehrer oder die Klassenlehrerin vorab die Eltern oder das Bestattungsunternehmen kontaktieren. Das kann hilfreich sein, um über den Ablauf des Begräbnisses informiert zu sein und etwaige Vorbereitungen zu treffen. Im Unterricht könnte besprochen werden, welche Blumen mitgebracht werden oder ob jemand ein Gedicht, ein Lied oder liebe Worte vortragen möchte. Es haben vielleicht nicht alle Schüler und Schülerinnen bereits an einem Begräbnis teilgenommen. Daher ist es sinnvoll mit der Klasse über den Ablauf zu sprechen und alle miteinzubeziehen. Die Teilnahme am Begräbnis sollte

auf freiwilliger Basis passieren und in Absprache mit den Eltern der Mitschüler und Mitschülerinnen, aber auch mit den Eltern des oder der Verstorbenen. Ist eine Teilnahme nicht möglich oder erwünscht, kann eine Gedenkfeier organisiert werden, bei der Erinnerungen an den oder die Verstorbenen ausgetauscht werden können. Ein Angebot über die eigene Trauer und auch Ängste zu sprechen kann dadurch gesetzt werden. Unsicherheiten hinsichtlich des eigenen Sterbens und Todes finden Raum, aber auch Ängste vor dem Vergessen-Werden sollen gehört werden. Werden Formen gefunden, um den verstorbenen Mitschüler oder die verstorbene Mitschülerin nicht in Vergessenheit geraten zu lassen und immer wieder an ihn oder sie zu denken, hat die Klasse die Hoffnung, auch nach ihrem Sterben nicht vergessen zu sein und in den Gedanken der Mitmenschen weiterzuleben (Vgl.: Schroeder u.a., S. 79f).

3. ÜBER STERBEN UND TOD DENKEN UND REDEN: ELISABETH KÜBLER-ROSS UND KARL JASPERS IM DIALOG

3.1. Tabuisierung in der Gesellschaft: Mögliche Gründe und Chancen der Enttabuisierung

MIT DEM TOD HABE ICH NICHTS ZU
SCHAFFEN.

BIN ICH, IST ER NICHT.

IST ER, BIN ICH NICHT.

Epikur von Samos

Es ist uns nichts so gewiss, wie der eigene Tod, aber dieser wird „in unserer Gesellschaft beredet verdrängt“ (Joachim-Meyer, S. 9). Es scheint als wüssten wir nicht, mit dem Thema umzugehen, das notwendige Rüstzeug wurde uns nicht mitgegeben. Tagtäglich erfahren wir den Tod ein Stück weit durch die Medien. Er findet statt: jeden Tag, jede Stunde, jede Minute stirbt ein Mensch auf dieser Welt. Ist sich ein Mensch seiner Sterblichkeit bewusst, kann eine Auseinandersetzung mit dem Tod erfolgen. Nach Max Scheler hat ein Jeder und eine Jede eine Urgewissheit vom eigenen Tod und diese Urgewissheit ist nicht an empirische Erfahrungen geknüpft (Vgl.: Ebd., S. 27).

Eine Auseinandersetzung mit Sterben, Tod und der dazugehörigen Trauer gehört zu einer gesunden geistig-seelischen Entwicklung von Kindern und Jugendlichen. Wird dem Kind eine solche Auseinandersetzung vorenthalten, wird ihm die Möglichkeit des Begreifens und des Abschieds verwehrt. Je mehr Kinder und Jugendliche über todesbezogene Themen wissen und je sensibilisierter sie sind, umso ausgeprägter ist ihr Problembewusstsein. Die verbreitete Annahme, man müsse Kinder und Jugendliche schonen und Rücksicht auf sie nehmen, führt oft dazu, ihnen Trauererfahrungen ersparen zu wollen. Wird ihnen eine Annäherung an todesbezogene Themen, wie Sterben, Tod und Trauer genommen, werden sie in einer gewissen Art ausgeschlossen, wodurch wiederum Gefühle der Einsamkeit entstehen können.

Nicht nur Erwachsene erschweren Kindern und Jugendlichen eine altersadäquate Auseinandersetzung mit thanatalen Themen. Aus der Gesellschaft und dem alltäglichen

Leben verschwinden Möglichkeiten, Sterbenden und folglich dem Tod zu begegnen. Bis in unser Jahrhundert hinein, fand eine Konfrontation mit dem Sterben und dem Tod statt, denn man starb im Kreise der Familie und gab damit verbundene traditionelle Umgangsformen an die nächste Generation weiter. Durch den medizinischen Fortschritt einerseits und die Veränderung der Familiengefüge andererseits, hat sich auch der Umgang mit den Sterbenden und dem Tod verändert. Heutzutage wird das Sterben in außerhäusliche und außerfamiliäre Einrichtungen ausgelagert (Vgl.: Freese, S. 146). Früher hingegen wurden Riten und Traditionen gepflegt, welche heute weitgehend verschwunden sind. Hierzu zählen beispielsweise das gemeinsame Trauern in der Familie, die Aufbewahrung des Toten oder der Toten zu Hause, Trauerfeiern, oder die Totenwache und -klage. Die Gesellschaft hat den Tod zu einem Tabu gemacht, wobei er gleichzeitig präsent ist. Die steigende Lebenserwartung, verbunden mit hohen Ansprüchen an die medizinische und gesundheitliche Versorgung, wird verstärkt durch das in den Medien vermittelte Bild vom idealen Menschen, wobei gleichzeitig Angst und Schrecken vor dem Tod spürbar sind (Vgl.: Witt-Loers, S. 12ff).

In den Medien wird tagtäglich über Mord und Totschlag berichtet. Bilder von Kriegsgebieten, Unfällen oder Katastrophen sind frei zugänglich. In Computerspielen und Filmen wird das Töten verharmlost. Teilweise ist es sogar Ziel eines Spiels, möglichst viele Gegner und Gegnerinnen oder Mitspieler und Mitspielerinnen zu töten. Es findet zwar eine Konfrontation statt, aber keine Aufarbeitung. Kinder und Jugendliche werden sich mit ihren Gefühlen selbst überlassen (Vgl.: Ebd.). Dieses Übermaß an Todesnachrichten und Todesszenarien kann zu einer Abstumpfung von Gefühlen führen. Kinder und Jugendliche zeigen sich gewaltbereiter und entfernen sich von einem angemessenen Umgang mit Krankheit, Sterben und Tod. Durch die Bagatellisierung des Todes durch die Medien und den fehlenden Zugang zu Sterbenden, können Kinder und Jugendliche Sterbeprozesse kaum noch realistisch einschätzen. Dem Tod auch im Leben eine Bedeutung beizumessen scheint in der Gesellschaft keine überaus große Wichtigkeit zu haben (Vgl.: Freese, S. 146). „Eine gesamtgesellschaftliche Verdrängung des Todes findet zwar nicht statt, aber der Tod wird auch nicht als unausweichliches Ereignis wahrgenommen“ (Ebd.). Die selten gewordene Auseinandersetzung mit dem Tod lässt sich demnach nicht auf dessen Tabuisierung zurückführen, sondern auf gesellschaftliche Veränderungen und Entwicklungen.

Die Beschäftigung mit dem Tod scheint für die Menschen nicht relevant zu sein, da man ihm kaum begegnet und somit auch nicht an ihn denkt. Hinzu kommt eine Leistungsgesellschaft,

welche ihre Grundstruktur auf den idealen und vor allem gesunden Menschen stützt. Ihr Ziel ist es, dass der moderne Mensch möglichst lange lebt und dabei möglichst viel erlebt, oder besser gesagt konsumiert. Ziegler kritisiert dieses idealisierte Bild, welches es dem Menschen vorwegnimmt, seiner Sterblichkeit eine positive Dimension zu verleihen. Er nennt den westlichen Kapitalismus als Hauptkriterium, welches den Menschen den Tod nimmt. Es passiert eine systematische Verbannung aus dem Bewusstsein, welche sich in der herrschenden Ideologie, der Politik, dem Bildungssystem und der Konsumwerbung widerspiegelt. Der Tod, beziehungsweise der Versuch einer Sozialisierung des Todes, wird nicht zugelassen. Seine Wirklichkeit wird ausgeklammert und an seine Stelle rückt der Warenhedonismus (Vgl.: Ziegler, S. 66f).

In der heutigen Zeit zeichnet sich also eine weitgehende Ausgrenzung der Todesproblematik ab. Nicht nur in der Gesellschaft ist eine Verdrängung der Todesproblematik spürbar, sondern auch im privaten familiären Bereich. Findet eine Annäherung an todesbezogene Themen statt, sind Gespräche darüber oftmals von einer spürbaren Hilflosigkeit und Unsicherheit begleitet. Es herrscht eine gewisse Sprachlosigkeit und teilweise auch Unverständnis darüber, das Thema Sterben und Tod zu bereden. Zum einen, ist kein überaus großes öffentliches Interesse am Tod vorhanden und zum anderen wirkt das Leben in der modernen Gesellschaft, die nach Leistung und Konsum strebt, so, als ob nicht gestorben wird. Ein Diskurs darüber ist daher meist sachlich und anonym (Vgl.: Jennessen, S. 7f). Zusammenfassend sprechen folgende Punkte für eine gesellschaftliche Verdrängung des Todes:

- Veränderungen in den Familienstrukturen
- Verlagerung des Sterbens in institutionelle Einrichtungen
- Mangelnde Möglichkeiten der Primärerfahrung des Todes
- Gesellschaftlich geprägtes Bild vom idealen Menschen und damit verbundene Unsterblichkeitsphantasien
- Rückgang von Begräbnis- und Trauerritualen

Es gibt jedoch auch Gegner und Gegnerinnen der Verdrängungsthese des Todes. Nach ihnen findet durchaus eine Auseinandersetzung, wenn auch eine indirekte, mit dem eigenen Tod statt. Diese sehen sie im Abschluss von Lebensversicherungen oder im Verfassen eines Testaments (Vgl.: Ebd.). Außerdem sehen sie in Argumenten der Distanzierung und Tabuisierung von todesbezogenen Themen, eine „inhaltliche Pauschalisierung“ und kritisieren diese hinsichtlich ihrer Undifferenziertheit. Ferner würde der Tod in der

Gesellschaft eine Konstante darstellen, die keinem Wandel unterläge, weder durch geschichtliche Gegebenheiten noch durch gesellschaftlich bedingte Entwicklungen (Vgl.: Leyendecker u.a., S. 44). Im deutschsprachigen Raum versucht Werner Fuchs die These der Tabuisierung und Verdrängung des Todes in seinem Werk über die Todesbilder der modernen Gesellschaft zurückzuweisen. Er kritisiert die Verdrängungsthese vor allem in zwei Punkten. In zahlreicher Literatur werde diese inhaltlich pauschal vorgebracht und kaum gut begründet. Dies gilt insbesondere für den Begriff an sich, der nicht näher bestimmt wird, denn die Rede ist sowohl von Verdrängung, Tabuisierung, als auch von Banalisierung, Bagatellisierung oder Entöfentlichung des Todes. Außerdem sei die Verdrängungsthese mit ideologischen Momenten und Handlungsanweisungen behaftet. Sie sei gleichzeitig Diagnose und Klage, und zwar über den Zustand der gesellschaftlichen Orientierung hinsichtlich des Todes. Zugleich stellt sie den Versuch dar, diese Orientierung zu ändern, sodass die Menschen ihre Sterblichkeit akzeptieren und anerkennen (Vgl.: Fuchs, S. 7f). Vertretern und Vertreterinnen der Verdrängungsthese zufolge, sollte das memento mori wieder zur sozialen Norm werden. Durch die Anerkennung der eigenen Sterblichkeit würden Menschen nicht nur persönliche Freiheit gewinnen, sondern auch Distanz gegenüber Ansprüchen und Zwängen, die ihnen von der Gesellschaft auferlegt werden (Vgl.: Ebd., S. 8f).

Fuchs führt hauptsächlich Argumente gegen die Verdrängungsthese an, er stimmt aber mit ihren Vertretern und Vertreterinnen überein, dass in der Beziehung Tod und Gesellschaft und der daraus entstehenden soziokulturellen Orientierung, ein Widerspruch vorhanden ist. Die soziokulturelle Orientierung umfasst das Verständnis über den Tod, sozusagen die Vorstellungen über ihn, was er bringt und wohin er führt. Diese Ansichten variieren zwischen den verschiedenen Gesellschaften aber auch innerhalb einer Gesellschaft, insbesondere der modernen Industriegesellschaft. Den Widerspruch sieht Fuchs in der Art und Weise, wie über den Tod gedacht und gesprochen wird. Die Menschen sprechen vom Tod so, als ob sie alles wüssten, aber das können sie nicht. Sie unterliegen seiner Macht, schieben diese Kenntnis jedoch beiseite, indem sie seine Irreversibilität leugnen. Genau hier sieht Fuchs den Fehler der Verdrängungsthese. Der Tod wird nicht verdrängt, es wirken vielmehr archaische Todesbilder nach, welche den Tod nicht als Ende des Lebens betrachten. Bei der Gegenüberstellung vom magisch-archaischen Todesbild und jenem modernen-rationalen, erhält der Begriff des natürlichen Todes eine besondere Bedeutung. Er stellt inhaltlich die Gegenposition zum magisch-archaischen Todesbild dar und meint a) Tod aufgrund natürlicher Ursachen, wie Aufhören der biologischen Lebensprozesse und b)

das gewaltlose Lebensende, sozusagen einen friedlichen Tod, der weder durch Gewalteinwirkung noch durch Krankheit eintritt.

An dieser Stelle sieht Fuchs eine Art der Kritikübung an der Gesellschaft, da die Theorie des natürlichen Todes keinen Zustand beschreibt, sondern einen sozialen Prozess. Seine Realisierung sei abhängig davon, ob sich eine Gesellschaft friedlich und gewaltfrei entwickelt, wobei auch Krankheit als unnatürlich und gewaltsam betrachtet wird. Die Einsicht, dass nicht alle Menschen voll und ganz aus den Möglichkeiten, die das Leben bietet, schöpfen können, spielt hier eine wichtige Rolle. Die friedliche Entwicklung der Gesellschaft sieht Fuchs in Anbetracht der Geschichte als unrealistisch und beschreibt diese Vorstellung als Utopie (Vgl.: Ebd., S. 20ff, 71-74).

Eine Veränderung aber sei, dass Menschen „verblendet oder durch soziale Normen angehalten seien, diese immer gleichbleibende Bedeutung des Todes zu verleugnen“ (Leyendecker, S. 44). Als ein weiteres Argument gegen die Verdrängungsthese von Sterben und Tod ist die Hospizbewegung zu nennen. Sie wird sowohl von Befürwortern und Befürworterinnen als auch von Kritikern und Kritikerinnen der Verdrängungsthese angeführt. In dieser Arbeit soll sie als Element der Enttabuisierung betrachtet werden, da sie für eine Chance steht, todesbezogene Themen gesellschaftsnah zu vermitteln, um zugleich deren Wichtigkeit aufzuzeigen.

Die Wurzeln einer Enttabuisierung von todesbezogenen Themen sind in den USA zu finden. Thanatale Fragestellungen werden wissenschaftlich bearbeitet, wobei die öffentlichen Diskussionen um Sterbehilfe, Sterbebegleitung und Sterbebedingungen einen großen Teil dazu beitragen. Die Frage nach menschenwürdigem Sterben und die Möglichkeit einer Patientenverfügung spielen in diesem Zusammenhang ebenso eine Rolle. Hierbei ist die Hospizbewegung als maßgebendes Element zu nennen. Ihr spezieller Auftrag ist die Lebensbegleitung unheilbar kranker Menschen und derer Familien bis zu ihrem Tod. Ein offener Umgang mit den Themen Sterben und Tod ist demnach unabdingbar und soll durch gezielte Öffentlichkeitsarbeit vermehrt Bewusstsein in der Gesellschaft schaffen. Eine Möglichkeit hierfür bieten Gesprächskreise für Menschen, welche einen sterbenden Angehörigen oder eine sterbende Angehörige zu Hause betreuen, aber auch Trauergruppen sind Teil davon. Krankheit, Sterben und Tod betreffen aber nicht nur ältere Menschen. Im Rahmen der Hospizbewegung entstand die Kinderhospizbewegung, welche sich mit dem Tabu des frühen Todes auseinandersetzt und sich gezielt Kindern, Jugendlichen und deren Familien widmet. Die Unterstützung erfährt demnach nicht nur das lebensbedrohlich

erkrankte Kind, sondern das ganze System Familie. Das Ziel ist es, Möglichkeiten der Versorgung zu schaffen, die herkömmliche Strukturen nicht anbieten können. Es geht nicht nur um eine bedürfnisorientierte Betreuung und Pflege, sondern auch um die psychische Unterstützung, Entlastung und Beratung Kranker und deren Angehörigen. Ebenso Teil der Unterstützungsmaßnahmen ist neben Sterbebegleitung die Möglichkeit der Trauerbegleitung (Vgl.: Jennessen, S. 18f und Vgl.: Leyendecker u.a., S. 45).

Ein weiterer Schritt in Richtung Enttabuisierung der Todesthematik war die Entwicklung einer neuen Bestattungskultur, deren Anfang in den achtziger Jahren liegt. Ein Grund dafür lag im wachsenden Todesbewusstsein vieler junger Menschen, deren Freunde oder Angehörige durch AIDS starben. Es entwickelten sich Alternativen zu den bisherigen traditionellen und christlichen Bestattungen, wodurch es zu neuen Ausdrucksformen von Trauer und Abschied kam. Freunde und Familienangehörige organisierten Trauerfeiern mit Musik, Gedichten und Briefen an den oder die Verstorbene (Vgl.: Jennessen, S. 19). Der frühe Tod kann als Anlass betrachtet werden, um mit der „stark verbreiteten, verschämten und/oder gedankenlosen Routine im Umgang mit verstorbenen Menschen“ zu brechen (Ebd.).

Im Verhältnis der Menschen zu Sterben und Tod lassen sich zwei sich widersprechende Tendenzen abzeichnen. Zum einen ist der Versuch, Sterben und Tod aus dem öffentlichen Leben zu verdrängen und damit zu tabuisieren, beobachtbar. Zum anderen zeigt sich eine Orientierung, welche auf eine Auseinandersetzung mit todesbezogenen Themen abzielt, indem sie deren Notwendigkeit betont und auf die Endlichkeit des Lebens und die damit verbundene Irreversibilität des Todes hinweist (Vgl.: Reuter, S. 21).

3.2. Elisabeth Kübler-Ross

ERST WENN WIR WIRKLICH
BEGRIFFEN HABEN, DASS WIR AUF
ERDEN NUR EINE BEGRENZTE ZEIT
ZUR VERFÜGUNG HABEN (...)
WERDEN WIR DAMIT BEGINNEN,
JEDEN TAG SO VOLLSTÄNDIG ZU
LEBEN, ALS WÄRE ES DER EINZIGE,
DER UNS ZUR VERFÜGUNG STEHT.

Elisabeth Kübler-Ross

Die schweizer Ärztin Elisabeth Kübler-Ross beeinflusste und revolutionierte die Sicht auf das Sterben und den Tod. Mit ihren zahlreichen Publikationen zur Sterbeforschung, berichtet sie nicht nur über Ängste und Sorgen von Sterbenden und ihren Angehörigen, sondern räumt auch deren Hoffnungen und Erwartungen genügend Raum ein. Der folgende Abschnitt dieser Arbeit beschäftigt sich mit ihrer Sicht auf das Sterben und den Tod.

3.2.1. Sterbeforschung

In Europa wurde zu Zeiten der Pest ein Dokument mit dem Titel *Ars bene moriendi* – Die Kunst des Sterbens formuliert. Es diente Angehörigen dazu, ihrer Trauer um den Toten oder die Tote, Ausdruck zu verleihen. Sterbende Personen, oder Menschen die mit dem Tod rechneten, planten ihre Bestattung und formulierten ihre letzten Wünsche. Die Beerdigung wurde geprobt, wodurch die Menschen das Gefühl hatten, sie seien ihrem Tod ein Stück weit vertrauter und das Sterben fiel ihnen dadurch einfacher (Vgl.: Kessler, S. 253). Heute ist eine Tabuisierung in der Gesellschaft von todesbezogenen Themen zu erkennen. Kübler-Ross kritisiert die gesellschaftliche Abwehrhaltung gegenüber dem Tod und fragt gleichzeitig, was mit den Menschen in einer Gesellschaft passiert, wenn der Tod ignoriert und jegliche Gedanken an ihn vermieden werden. Sie beschreibt eine Gesellschaft, in der dem oder der Einzelnen wenig Wert beigemessen wird und der Fokus auf Zahlen, sozialem Status und der Masse liegt (Vgl.: Kübler-Ross 1971, S. 39ff).

Für Kübler-Ross ist der Tod ein normales menschliches Geschehen, vergleichbar mit der Geburt. Jeder Mensch wird den Moment des Todes erleben, unabhängig seiner sozialen

Herkunft, Geschlecht oder Religion. Der Moment des Sterbens ist dem der Geburt fast gleichzusetzen. Es ist sozusagen der Übergang in eine andere Existenz, wobei es sich hierbei nicht um Glauben handelt, sondern vielmehr um Wissen (Vgl.: Kübler-Ross 1984, S. 12ff).

Der Moment des Todes kann in drei Stufen erklärt werden. Kübler-Ross verwendet hierfür eine symbolisch-bildhafte Sprache. Die erste Stufe meint den körperlichen Tod des Menschen, welcher mit dem Heraustreten des Schmetterlings aus seinem Kokon beschrieben werden kann. Der Schmetterling steht für die menschliche Seele. Der Kokon und die Larve symbolisieren ein vorübergehendes Haus für den vorübergehenden menschlichen Körper. Sterben bedeutet demnach, den Umzug in ein schöneres Haus. Durch irreparable Beschädigung oder Krankheit des Kokons, fehlt dem Sterbenden jegliches Wachbewusstsein, das Hirn ist zu sehr beschädigt, um zu funktionieren. Atmung, Puls und Hirnwellen können nicht festgestellt oder gemessen werden. Der Kokon funktioniert sozusagen nicht mehr, was jedoch nicht bedeutet, dass der Tod bereits eingetreten ist. Der Schmetterling, also die menschliche Seele wird freigegeben und verlässt den Körper, wodurch eine zweite Stufe erreicht wird. Diese sorgt dafür, dass der oder die Sterbende keine Angst mehr vor dem Tod hat. Hierfür wird er oder sie wichtige Dinge erfahren und anstatt mit körperlicher Energie, mit psychischer Energie versorgt werden. Aufgrund des freien Willens, kann der Mensch diese beiden Energien manipulieren und sie positiv oder negativ nutzen. Die zweite Stufe beschreibt eine außerkörperliche Erfahrung, welche nach Kübler-Ross nicht mit Sauerstoffmangel erklärt werden kann. In solchen außerkörperlichen Erfahrungen konnten Blinde wieder sehen, Gelähmte gehen und Taube hören. Außerdem würde man seinen Geliebten begegnen, da auf dieser Stufe weder Zeit, noch Raum oder Distanz existieren. Sie geht noch einen Schritt weiter und beschreibt die Existenz von Schutzengeln als Tatsache. Jeder Mensch werde von Geburt an, bis zu seinem Tod von „Geistwesen“ (Ebd., S. 21) begleitet. Kleine Kinder würden mit ihnen sprechen und sie als Spielgefährten bezeichnen. Bevor die dritte Stufe erreicht wird, beschreibt Kübler-Ross eine Übergangsphase, in welcher die körperliche Form zurückgelassen und eine neue Form angenommen wird. Diese neue Form besitzt man schließlich in der Ewigkeit. In dieser Übergangsphase sehen Sterbende ein weißes, helles Licht und werden von dem Gefühl bedingungsloser Liebe erfüllt. Das Leben auf Erden ist mit einer Schule und den damit verbundenen Prüfungen gleichzusetzen. Sobald Menschen auf der Erde das gelernt haben, was sie zu lernen hatten, dürfen sie gehen und dorthin zurückkehren, woher sie gekommen sind. Die Übergangsphase endet mit der dritten Stufe. In diesem Licht verfügen Sterbende über alles Wissen und müssen ihr Leben nochmal betrachten. Sie verfügen aber nicht mehr

„über jenes Bewusstsein der ersten Stufe oder über jenes Wahrnehmungsvermögen der zweiten Stufe“ (Ebd., S. 25).

3.2.2. Die vier Quadranten

Für Kübler-Ross besteht jeder Mensch aus einem physischen, emotionalen, intellektuellen und spirituellen Quadranten, welche sich im Laufe des Lebens entwickeln und verändern. Von Geburt an bis zum ersten Lebensjahr sind alle Menschen physische Quadranten. Damit der Säugling und das Kleinkind keine Angst vor dem Leben und dem Sterben entwickelt, braucht er in diesem ersten Lebensjahr sehr viel Liebe, Zuwendung und Körperkontakt. In der modernen Gesellschaft lebt jede Generation oft für sich alleine, wodurch vielen Kindern diese notwendige bedingungslose Liebe fehlt. Zwischen dem ersten und sechsten Lebensjahr entwickelt sich der emotionale Quadrant und mit ihm die ersten Probleme, die durch das Fehlen dieser Liebe resultieren. Im Laufe der Entwicklung des emotionalen Quadranten, bildet das Kind entscheidende Verhaltensweisen aus, die für sein weiteres Leben prägend sind. Eine wichtige Rolle spielen hierbei Erziehung und Umgang mit kindlichem Benehmen. Gelingt eine Balance zwischen bedingungsloser Liebe und ausgewogener Disziplin, kann die Ausbildung des intellektuellen Quadranten gelingen. Dieser beeinflusst die Einstellung der Kinder in Bezug auf Schule und Lernen und vollzieht sich im Alter von sechs bis dreizehn Jahren. Dieser neue Lebensabschnitt kann von Kindern, bei gelungener Entwicklung, nicht als Bedrohung, sondern vielmehr als Herausforderung erlebt werden. Die Entwicklung des spirituellen Quadranten erfolgt ohne Zutun, ganz von selbst. Er ist uns sozusagen bereits bei unserer Geburt immanent und beinhaltet alles Wissen. Die Entwicklung des spirituellen Quadranten erfolgt in der Adoleszenz, wobei eine Voraussetzung eine bisher natürliche und störungsfreie Kindheit ist. Leiden Kinder an einer schwerwiegenden Krankheit oder sterben, beispielsweise infolge eines Tumors, verfällt der physische Quadrant und sie bilden stattdessen, vielleicht schon im Alter von drei oder vier Jahren, ihren spirituellen Quadranten aus. Durch diese Entwicklung können Kleinkinder überaus weise wirken und, wie wir es üblicherweise von älteren Menschen gewohnt sind, mit sehr viel Bedacht sprechen (Vgl.: Kübler-Ross 2004, S. 57-66).

Auch Tessler stellte bei einer psychologischen Untersuchung einen Unterschied im sozialen Verhalten, zwischen lebensbedrohlich erkrankten und gesunden Kindern fest. Die Gruppe der lebensbedrohlich erkrankten Kinder wies eine höhere Sensibilität und Empathie auf. Beziehungen wurden als tiefgründiger und mitfühlender beschrieben, wobei die emotionale Entwicklung ausgeprägter war, als jene von gleichaltrigen gesunden Kindern.

Ausschlaggebend hierfür sieht Tessler die Konfrontation mit thanatalen Themen. Wären Kinder in so jungem Alter damit nicht konfrontiert gewesen, hätten sie noch kein reifes Todeskonzept entwickeln können. Eine schwerwiegende Erkrankung kann demnach Entwicklungsprozesse anregen (Vgl.: Leyendecker u.a., S. 54-57).

Kübler-Ross sieht die Entwicklung der modernen Gesellschaft problematisch, denn die jeweiligen Generationen leben ihr zufolge hauptsächlich für sich, nebeneinander und nicht mehr miteinander. Damit Kinder, aber auch ältere Menschen, also jene Gruppen, welche besonders bedingungslose Liebe benötigen, diese auch erhalten, könnte der Bau und Ausbau von sogenannten E.T.-Zentren eine Lösung sein. E.T.-Zentren sind Einrichtungen für ältere Menschen (Elderly) und kleine Kinder (Toddlers). Die Mischung der beiden Generationen bringt nicht nur ihnen selbst Vorteile, sondern auch der Generation dazwischen, den oft berufstätigen Eltern. Die älteren Menschen würden sich demnach um ein Kind kümmern, wobei sie gleichzeitig bedingungslose Liebe geben und diese auch erhalten (Vgl.: Kübler-Ross 2004, S. 58).

3.2.3. Trauerphasen

Die von Kübler-Ross beschriebenen Phasen sind keine Fixpunkte in der Trauerbewältigung eines Menschen. Sie sind vielmehr als Rüstzeug zu verstehen, um Gefühle besser einordnen und mit Verlusten besser umgehen zu können. Nicht jeder oder jede durchläuft alle Phasen der Trauer oder erlebt zwingend die nun beschriebene Reihenfolge. Trauerprozesse sind sehr individuell, sowie auch Reaktionen auf einen Verlust unterschiedlich sind (Vgl. Kübler-Ross 2006, S. 20).

○ Leugnen oder Nicht-Wahrhaben-Wollen

Nicht nur Sterbende, sondern auch Menschen, die eine nahestehende Person verloren haben, können diese Phase erleben, wobei es bei Letzteren vielmehr symbolisch zu verstehen ist. Die Fassungslosigkeit, dass es nicht mehr so ist wie bisher, löst Reaktionen von Schock und Erstarrung aus. Psychische Überforderung ist die Folge, wobei Betroffene sehr wohl wissen, dass ein nahestehender Mensch gestorben ist, seinen oder ihren Tod wollen sie aber nicht wahrhaben und leugnen ihn. Das Stadium des Leugnens hilft den Trauernden, den Verlust zu überleben und dennoch einen Sinn im Leben zu sehen. Es kann als eine Art psychischer Schutzmechanismus verstanden werden, um emotional nicht überfordert zu sein. Indem Menschen über ihren Verlust sprechen, können sie das Trauma bewältigen und den Verlust als etwas Endgültiges akzeptieren. Durch diese Akzeptanz beginnt unbewusst der

Heilungsprozess und das Leugnen lässt nach. Gefühle, welche geleugnet wurden, werden schließlich im Heilungsprozess präsent (Ebd., S. 21-24).

- Zorn

Der Zorn kann sich auf verschiedene Personen richten. Auf den nahestehenden Menschen, der gestorben ist. Auf sich selbst, weil man den Tod nicht verhindern konnte. Aber auch auf Ärzte und Ärztinnen, welche den Verstorbenen oder die Verstorbene nicht retten konnten. Für den Prozess der Heilung ist die Phase des Zorns wichtig. Wird er zugelassen, kann er sich auflösen und dem Heilungsprozess Raum schaffen. Zorn ist eine Emotion, die prinzipiell andere Gefühle überdeckt aber mit der am Ehesten umgegangen werden kann. Erst nach und nach wird man in der Lage sein, sich mit den unterdrückten Gefühlen auseinanderzusetzen und sie zuzulassen. Zorn begegnet Menschen im Trauerprozess mehrfach und in unterschiedlichen Formen. Für den Heilungsprozess ist diese Emotion notwendig, daher sollte sie zugelassen werden (Ebd., S. 25-30).

- Verhandeln

In der Phase des Verhandeln kommt oft der Wunsch zum Vorschein, unser Leben, so wie es einmal war, zurück haben zu wollen und mit ihm, unsere Lieben. Sätze wie „Was wäre wenn...“ begleiten das Verhandeln, welches oftmals von Schuldgefühlen gekennzeichnet ist. In manchen Fällen fällt es Trauernden oder Sterbenden noch schwer, den Schmerz zuzulassen, wodurch sie in der Vergangenheit verharren. Andere hingegen schaffen durch das Verhandeln den Übergang in ein anderes Trauerstadium. Es kann ihnen helfen, schmerzhaft Emotionen fernzuhalten, während ihre Psyche versucht, sich an die Situation anzupassen. Mit der Zeit nimmt das Verhandeln eine andere Position ein. Es wird nicht mehr versucht, den geliebten Menschen zu retten, sondern vielmehr zukunftsorientiert zu denken. Man verhandelt, um Krankheiten aufzuschieben, um von Tragödien verschont zu bleiben oder um die Lieben im Jenseits wieder zu sehen (Ebd., S. 31-34).

- Depression

In dieser Phase verharrt der oder die Trauernde oder Sterbende nicht mehr in der Vergangenheit oder hofft auf eine bessere Zukunft, sondern konzentriert sich auf die Gegenwart. Die depressive Phase ist nicht einer psychischen Erkrankung gleichzusetzen, sondern meint vielmehr eine angemessene Reaktion auf einen Verlust. Das Gefühl der Trauer sitzt tief, verbunden mit einem Gefühl der Leere. Im Trauerprozess sind depressive Verstimmungen vollkommen normal und können, genauso wie die Phase des Verhandeln,

als Schutzmechanismus dienen. Die Depression ist Teil des Heilungsprozesses und wird, wenn sie zugelassen wird und ihren Zweck erfüllt hat, auch wieder vergehen. In der heutigen Gesellschaft wird die Phase der Depression oftmals nicht als natürliche Reaktion auf einen Verlust wahrgenommen. Daher wird versucht sie mit Medikamenten in den Griff zu bekommen, obwohl sie eine natürliche Phase der Trauerarbeit darstellt. Nichtsdestotrotz kann im Fall eines Verlusts eine Kombination von Antidepressiva, Psychotherapie und Hilfestellungen notwendig sein, damit der oder die Trauernde einen gewissen Halt im Leben wiederfindet (Ebd., S. 35-39).

- Zustimmung

Die Phase der Zustimmung geht oft fälschlicherweise mit der Vorstellung einher, dass das Geschehene in Ordnung sei, was jedoch nicht der Fall ist. Die geliebte Person, die gestorben ist, ist physisch nicht mehr da. Diese Gegebenheit wird zur Kenntnis genommen und es wird versucht, sich dieser Realität anzupassen und mit ihr zurechtzukommen. Wird der Verlust angenommen, kann die Vergangenheit losgelassen werden. Das Geschehene wird zwar nicht gutgeheißen, aber man lernt, mit dem Verlust umzugehen und mit ihm zu leben. Es ist wichtig, Gefühle nicht zu leugnen und auf Bedürfnisse einzugehen. Wird der Trauerarbeit genügend Platz eingeräumt, kann sich wieder anderen Menschen zugewandt, in Beziehungen investiert und sich auf das Leben eingelassen werden (Ebd., S. 40-43).

3.2.4. Resümee

Elisabeth Kübler-Ross hat sich im Laufe ihres Lebens für Sterbende eingesetzt und wollte durch praktische Hilfe das Sterben menschlicher gestalten. Sie war nicht nur der Ansicht, dass der Tod ein selbstverständlicher Begleiter vom Leben ist, sondern war überzeugt, dass er die Chance bietet, sich den Fragen eines würdigen, erfüllten aber auch verantworteten Lebens zu stellen. Angst vor dem Tod zu haben war für die Ärztin nicht denkbar, denn nach ihr gibt es keinen Grund sich vor dem Tod zu fürchten, da der Tod nicht das Ende, sondern vielmehr ein neuer Beginn sei. Das Leben auf Erden sei nach Kübler-Ross eine Gelegenheit, trotz Schmerzen und Leid, seelisch zu wachsen. Nichts, was einem Menschen im Laufe seines Lebens begegne, sei negativ. Vielmehr seien derartige Erfahrungen ein Geschenk, um einen bestimmten Zweck zu erfüllen. Ihre Einstellung zum Leben und zum Tod gewann sie vor allem durch Gespräche mit Sterbenden, indem sie diese begleitete und an deren Seite war, als sie starben. Auch wenn sie für ihre Ansicht, dass es ein Weiterleben nach dem Tod gäbe, häufig kritisiert wurde, behielt sie ihre Überzeugung bei und lehrte sie ebenso an verschiedenen Universitäten. Sie beschrieb den Tod als ein Hinübergehen in einen neuen

Bewusstseinszustand. In diesem Zustand seien die Sinne intakt und es wäre ebenso nicht ausgeschlossen, weiterhin zu wachsen. Lediglich der physische Körper ginge verloren, er werde nun nicht mehr gebraucht. Von ihm trennt sich die Seele des Menschen, sie wird sozusagen freigegeben, der oder die Sterbende hat den Zweck auf Erden erfüllt und kann nun dort zurückkehren, woher er oder sie gekommen ist. Wegen ihrer Überzeugung, dass die Menschen nach dem Tod, auf der anderen Seite, alle geliebten Menschen treffen werden, hatte auch sie selbst keine Angst vor dem Tod und versuchte dem Tod seinen bitteren Beigeschmack zu nehmen. Angst vor dem Tod ist nach Kübler-Ross auf einer Angst vor dem Leben gegründet. Jene, welche nicht sinnvoll gelebt hätten, würde diese Angst verspüren. Kübler-Ross war nicht nur Ärztin, sondern auch Wissenschaftlerin. Sie wurde zwar häufig aufgrund ihrer Arbeit mit Sterbenden und ihren Werken geehrt, ebenso häufig wurde sie jedoch wegen ihrer These, den Tod gäbe es nicht, kritisiert. Laut ihr haben Ärzte und Ärztinnen Angst vor der Wahrheit. Sie schrieb von Erfahrungen, welche ihre Patienten und Patientinnen, aber auch sie selbst, von der anderen Seite machten und war überzeugt, dass niemand alleine sterben werde. Auf jeden sterbenden Menschen würde jemand warten. Das Wichtigste aber sei, bedingungslos zu lieben.

3.3. Karl Jaspers

DER TOD STEHT JEDEM BEVOR.
ALS LEBENDIGE GLAUBEN WIR
NICHT EIGENTLICH AN IHN,
OBGLEICH ER UNS DAS GEWISSESTE
IST.

Karl Jaspers

Karl Jaspers, lässt sich als Denker der Grenze bezeichnen, welcher zu Lebzeiten versuchte, die Grenzen zwischen Philosophie, Psychologie, Psychiatrie und Medizin zu überwinden. Zentrale Begriffe seiner Philosophie sind Grenzsituation, Kommunikation und Freiheit. Der von ihm geprägte Begriff der Grenzsituation, wird in diesem Kapitel genauer behandelt und insbesondere in Zusammenhang mit dem Tod thematisiert.

„Im Versuch, das Sein zu denken, zeigte sich, dass alles Denken des Seins nur *der scheiternde Ausdruck* ist von dem, was Sein und letzte Wahrheit eigentlich ist“ (Saner 1970, S. 94. Kursiv im Original.). Ein Zugang zum Sein kann nicht durch das Denken geschaffen werden, da gedachtes Sein, nicht das Sein ist. Ein Weg zum Sein ist für Jaspers das Menschsein, durch welches der Mensch im Sein steht, im Sinne einer Seinserfahrung. Dasein, Bewusstsein, Geist und Existenz sind subjektive Seinsweisen. Der Mensch ist gleichzeitig Subjekt und Objekt innerhalb der Welt. Das Sein umgreift Subjekt und Objekt, begegnet uns aber nicht als solches, sondern in verschiedenen Weisen, was wiederum den umgreifenden Charakter des Seins spiegelt. Der Mensch erfährt durch sein Selbstsein was er ist, im bloßen Erdenken seiner selbst wäre diese Erfahrung nicht möglich. Für Jaspers bedeutet Selbstsein, Existenz. Sie ist unersetzbar, absoluter Ursprung jedes Menschen und tritt zugleich nur als Möglichkeit auf. Im Gegensatz zum Dasein, das entweder ist oder nicht ist. Existenz ist für Jaspers nicht ohne Transzendenz zu denken, was gleichzeitig die Struktur der Existenz bildet. Sie gründet sich sozusagen in der Transzendenz, im Umgreifenden (Vgl.: Ebd., S. 94f).

Jaspers Denken ist demnach der Existenzphilosophie zuzuordnen, da nach ihm alles Denken aus dem Existieren entspringt. Das Zentrum seiner Philosophie bildet die Existenzerhellung. Diese soll die Frage klären, was Existenz eigentlich ist und wie sie wird. Da Existenz jedoch nicht begrifflich erfasst werden kann, da sie absolut einzeln, geschichtlich und somit individuell ist, gibt es kein Wissen über Existenz. Existenzerhellung bezeichnet demnach mögliche Existenz. Existenzphilosophie ist eine offene Philosophie, welche sich nicht nur dem Dasein, sondern auch der Transzendenz zuwendet. Jaspers war der Ansicht, dass sich Philosophie dem praktischen und faktischen Leben zuwenden soll und sich zur Existenzphilosophie umgestalten muss. Jaspers wollte den Menschen als Ganzes verstehen und die Grenzen der menschlichen Möglichkeiten erfassen. Existenzphilosophie bezeichnet also jenes Denken, durch welches der Mensch er selbst werden möchte (Vgl.: Ebd., S. 94-98).

Wer philosophiert, redet nun also vom Selbstsein. Existenz steht nach Jaspers nicht für das alltägliche Dasein, sondern für das Selbstsein als äußerste Möglichkeit des Menschen. Der Weg, auf dem der Mensch zu sich selbst kommen kann, ist von Hindernissen und Tiefschlägen geprägt, wobei das Scheitern das Letzte ist, das der Mensch erfährt. Die Frage nach dem Sein spielt bei ihm eine wichtige Rolle. Das menschliche Dasein soll analysiert werden, wobei dies nicht unpassend konkret oder detailliert passieren soll. Versuche, das

Sein mittels einer Kategorie zu fassen, würden laut Jaspers dazu führen, eine „bestimmte Art von vorkommendem Seienden zum Sein schlechthin“ (Fuchs 2015, Min. 28:12) zu erheben, was aber nicht möglich sei. Das Sein selbst ist ebenso ungreifbar, wie der Mensch oder die Existenz, welche nicht durch Definitionen erfasst und gänzlich beschrieben werden können. Sein, das wir wissen können, ist nicht das Sein schlechthin. Jaspers nennt dieses Sein, das sich nicht restlos in Worte fassen lässt, das Umgreifende. Dieses Umgreifende ist wichtig, da jedes Philosophieren über die Grenze hinaus, ins Umgreifende drängt. Um zu erfahren, was das Sein ist und was wir selbst sind, muss über dieses Denken hinausgegangen werden. Ferner unterscheidet Jaspers wissenschaftliche Wahrheit von existentieller Wahrheit. Unterscheidungskriterium bildet die Unmöglichkeit, die Existenz selbst durch die Wissenschaft zu erfassen und weiters das Nicht-Vorhandensein einer absoluten Wahrheit. Bereits der alleinige Versuch, sich denkend und erkennend in der Welt zu orientieren, führt mit innerer Notwendigkeit an Grenzen. Existenzphilosophie definiert sich durch das Denken, durch das der Mensch er selbst werden könnte (Vgl.: Fuchs 2015), denn „Grenzsituationen erfahren und Existieren ist dasselbe“ (Jaspers 1932, S. 204).

3.3.1. Grenzsituationen

Den Ursprung der Philosophie bilden für Jaspers die Grenzsituationen. Die Idee der existentiellen Grenzsituationen entwickelte Jaspers in seinem Frühwerk *Psychologie der Weltanschauungen* und meint damit Situationen, die „überall gefühlt, erfahren, gedacht werden“, und deren Gemeinsamkeit darin liegt, dass „*nichts Festes* da ist, kein unbezweifelbares Absolutes, kein Halt, der jeder Erfahrung und jedem Denken standhielte“ (Jaspers 1960, S. 229. Kursiv im Original.).

Alles Dasein steht in psychischen, physischen, sinnbezogenen oder konkreten Situationen. Diese sind allgemeine, typische oder geschichtlich bedingte Situationen, die jeder Mensch zwar erlebt, welche sich aber aufgrund von äußeren Bedingungen, von Handeln, Erleben und Verstehen des Menschen, ändern. Diese Situationen sind also Einzelsituationen, die zufällig und veränderbar sind. Es ist unmöglich aus einer Situation herauszutreten, ohne in eine andere einzutreten, da Dasein ein Sein in Situationen ist. Von diesen Einzelsituationen unterscheidet Jaspers letzte Situationen, welche nicht veränderbar oder überwindbar sind und mit dem menschlichen Dasein gegeben sind (Vgl.: Saner 1970, S. 98). Er bezeichnet sie als Grundsituationen, vorausgesetzt es handelt sich dabei um Situationen des Menschseins, „innerhalb deren alle Einzelsituationen liegen“ (Ebd.). Sie werden zu Grenzsituationen, wenn der oder die Einzelne sie erlebt. Grenzsituationen sind bloß in ihrer Erscheinung

wandelbar. Endgültigkeit erfahren sie nur in Bezug auf das menschliche Dasein. Jaspers beschreibt ihr Erleben so, als ob der Mensch an eine Wand stößt, an der er scheitert, denn Grenzsituationen können durch menschliches Zutun nicht verändert werden. Der Begriff der Grenze beschreibt, dass es zwar ein anderes gibt, dieses aber nicht für das Bewusstsein im Dasein ist. Dem Bewusstsein sei es nicht möglich die Grenzen zu übertreten oder sich ihnen zu nähern. Es nimmt sie wahr, meidet, ignoriert oder vergisst sie. Jeder Mensch wird im Laufe seines Lebens mit Grenzsituationen konfrontiert, sie gehören zur menschlichen Existenz. Ihnen auszuweichen ist nur möglich, wenn man vor ihnen die Augen verschließt. Findet ein bewusstes Eintreten in Grenzsituationen statt, kann es zum Philosophieren kommen, welches in drei Sprüngen erfolgt. Der erste Sprung setzt das Erfahren von Grenzsituationen mit dem Existieren gleich. Durch ihre Erfahrung erkennt der Mensch, dass er mehr ist, als Dasein, er erfährt sich als Existenz. Im zweiten Sprung verdeutlicht sich das Dasein die Grenzsituationen als Möglichkeiten und zwar mittels Philosophie - es kommt zur Erhellung. Wissen und Sein gilt es jedoch zu unterscheiden, denn die denkende Erhellung der Grenzsituationen ist nicht Wirklichkeit, sondern nur Möglichkeit (Vgl.: Jaspers 1932, S. 203-206). Durch einen „*einzigartigen umsetzenden Vollzug im eigenen Dasein*“ (Ebd., S. 206. Kursiv im Original.) kann sich Existenz ihrer selbst gewiss werden und wird dadurch in ihrer Erscheinung geprägt. Dadurch kommt es zum eigentlichen, dem dritten Sprung, welcher mögliche Existenz zu wirklicher erhebt.

Grenzsituationen scheinen für das Leben unerträglich, sind aber für Jaspers absolut notwendig. Um nicht in permanenter Angst oder Verzweiflung vor ihnen zu leben, erfährt jeder Mensch einen bestimmten Halt. Religiöse, ideologische oder wissenschaftliche Weltbilder, sozusagen Begründungen, werden geschaffen. Diese sind erforderlich, denn sie geben dem Leben eine Struktur, Zuversicht und Hoffnung. Charakteristisch für diesen Halt, der auch ermöglicht, Grenzsituationen zu bewältigen und zu überwinden, ist der jeweilige Geistestypus. Erst im Erleben von Grenzsituationen wird dieser sichtbar. Der Grenzsituationen bewusst werden wir uns erst, wenn wir an sie stoßen oder aber wir erfahren sie, wenn wir uns uns selbst zuwenden, beziehungsweise versuchen, uns selbst zu verstehen (Vgl. Jaspers 1960, S. 229). Die Erkenntnis, dass unser Dasein anders ist als das der Dinge, löst eine gewisse Krise in uns aus, wir stoßen an Grenzsituationen. Diese sind mit einem Scheitern verbunden, welches durch das menschliche Dasein unvermeidlich gegeben ist. Jeder Halt wird in Frage gestellt, da das Gefühl, einem werde der Boden unter den Füßen weggezogen, entsteht (Vgl.: Pfeiffer, S. 399). Diese Erfahrung ist notwendig, denn erst durch sie wird das Wesen des Menschen bewusst wahrnehmbar. Jaspers geht also davon aus, dass

das Sein erst durch das Scheitern in der Grenzsituation erfahren werde. Zur Transzendenz, also zu Gott, führt das Scheitern nicht zwingend, vielmehr kann die Erfahrung der Transzendenz, die Seinserfahrung, eintreten. Die Bereitschaft zum Scheitern kann den Menschen den Weg zur Transzendenz des Seins ebnen.

Der Mensch ist mit Freiheit ausgestattet. Freiheit bedeutet für Jaspers, dass der Mensch in jeglicher Situation, in der er sich befindet, die Wahl hat, Entscheidungen zu treffen. Hierbei kann er sich selber ergreifen oder sich verfehlen, sich gewinnen oder verlieren. „Es geht um die tiefste existentielle Freiheit, um die existentielle Wahl meines Selbst und den Entschluss im Dasein selbst zu sein“ (Ebd.). Freiheit stellt eine Möglichkeit, keinesfalls jedoch eine Gegebenheit dar. Nach Jaspers gehe es darum, dass der Mensch sich selber wahrhaft ergreife, sich selber wähle, er selbst werde (Vgl.: Ebd.).

Es gibt nun also Situationen, welche einem laufenden Wechsel unterliegen. Man befindet sich in einer Situation, verlässt diese und findet sich in einer anderen wieder. Im Unterschied zu den immer wechselnden Situationen, führt Jaspers einige an, welche immerzu gegeben sind. Beispielsweise die Tatsache, dass jeder Mensch sterben muss und das Wissen darüber, dass man dem Zufall ausgesetzt ist, kämpfen muss und Leid erfahren wird. Diese Situationen sind immer bleibende Situationen. Grundsituationen sind nicht geschichtlich bedingt, sondern charakterisieren immer schon das menschliche Leben. Jaspers beschreibt sie als eine „Zerrissenheit im Sein“ und führt weiter an, dass Grundsituationen auf der Suche nach Einheit sind, jedoch wieder und wieder scheitern müssten. Jeder Mensch hat eine Grenze, „an der die vermeintliche Geschlossenheit und Einheit des Daseins zerbricht“ (Fuchs 2008, S. 96). Diese Grenze bilden die Grundsituationen. Sie gehen in Grenzsituationen über, wenn sie vom Alltäglichen zu einer erschütternden Erfahrung für den Menschen werden (Vgl.: Ebd.). Wird solch eine Situation, die Tod, Zufall, Kampf oder Leid bringt, demnach akut erfahren, wird sie zur Grenzsituation. Nicht nur das Wissen über die Möglichkeit Leid zu erfahren, sondern tatsächlich zu leiden und Schmerz zu erleben, kennzeichnen Grenzsituationen. Sie sind Anzeichen der menschlichen Sterblichkeit (Vgl.: Saner 2008, 19:43-20:26).

Das Wesentliche der Grenzsituationen ist ihre antinomische Struktur des Daseins, welche sich in der Widersprüchlichkeit des Lebens zeigt und sich nicht aufheben lässt, sondern ausgehalten werden muss. Der Mensch erlangt „Geist“ erst durch die Erfahrung antinomischer Strukturen. Geist ist für Jaspers eine Einheit von Kräften, welche sich auf unterschiedliche Art darbieten und sich in verschiedenen Geistestypen wiederfinden.

Ausgangspunkt bildet die Unterscheidung zwischen Subjekt und Objekt sowie die unterschiedliche Weise wie diese zueinander in Beziehung stehen. Die antinomische Struktur wird insbesondere in Grenzsituationen erfahrbar (Vgl.: Steinmann, S. 78).

Jaspers unterscheidet also zwischen Antinomien auf Seite des Objekts und Antinomien auf Seite des Subjekts. Der Mensch befindet sich zwischen diesen beiden Welten, welche Einfluss auf ihn ausüben. Antinomien auf Seite des Objekts befassen sich mit dem Denken und Erkennen oder mit dem Handeln, sie bewegen sich sozusagen vor einem theoretischen oder praktischen Hintergrund. Der Satz des Widerspruchs kann im Denken und Erkennen mehrere Funktionen erfüllen. Antinomien des Denkens sind aus Sein und Nicht-Sein zusammengesetzt, was wiederum ein Widerspruch ist. Beispielsweise im Werden wird dieser Widerspruch deutlich. Im Werden ist etwas, wobei es zugleich nicht ist, da es im Werden anders wird. Diese Arten der Antinomien sind nicht direkt lösbar, sie können aber indirekt überwunden werden, wobei die Überwindung mittels Methoden erlernt werden kann. Antinomien der Wirklichkeit können durch Ideen überwunden, jedoch nicht gelöst werden. Sie sind, im Gegensatz zu den Antinomien des Denkens, nicht erlernbar. Ideen können als spontan erzeugte Kräfte verstanden werden, wobei die Richtung dieser Kräfte, Kräfte des Erkennens sind. Mitunter sind hier Welt, Materie, Energie, Leben und Seele gemeint (Vgl. Jaspers 1960, S. 232-235). Dem Erkennen kommt eine unendliche Aufgabe zuteil, die niemals zu erfüllen ist. „Das Letzte bleiben für uns immer die Antinomien, die uns auf dem unendlichen Wege vorantreiben“ (Ebd., S. 235). Es würde zu einer Auflösung der Antinomien führen, wenn es zu einer Erfüllung der Unendlichkeit käme, wobei das für uns unvorstellbar ist. Antinomien der Wirklichkeit sind Realitäten mit menschlicher Existenz. Die Grenze des Erkennens bildet ihre Wirklichkeit. Sie wird in eine unendliche Bewegung gesetzt und unendlich weitergeführt (Vgl.: Ebd., S. 235f). Antinomien für das Werten und Handeln umfassen einerseits die menschliche Erkenntnis über die Wirklichkeit und beschreiben zugleich ein Eingreifen in sie. Dieses Eingreifen entsteht dadurch, dass der Mensch wertet und infolgedessen auch handelt (Vgl., Ebd. S. 237).

Antinomien auf Seite des Subjekts werden in den Trieben, Charaktereigenschaften und Möglichkeiten der individuellen Entwicklung und Selbstgestaltung jedes Menschen sichtbar. Wird ein Trieb erlebt, spürt das Subjekt eine Spannung, da Gegensätze aufeinandertreffen. Jaspers beschreibt, dass die Disziplinierung einerseits auf die Persönlichkeitsentwicklung und andererseits auf das Handeln wirkt. Da im Erleben beide Seiten vorhanden sind, steht jedem Wollen ein Nichtwollen gegenüber. In anderen Worten

„charakterologisch sind entgegengesetzte Eigenschaften aneinander gebunden“ (Ebd., S. 239). Gegensätzliche Charaktereigenschaften gehören zum Menschen, denn auch die individuelle Entwicklung ist von Gegensätzen geprägt. Der Weg der Selbstgestaltung ist kein geradliniger, sondern von Entweder-oder-Entscheidungen geprägt. Diese Entscheidungen folgen keinem allgemeinen Schema, sondern werden situationsbedingt getroffen (Vgl.: Ebd., S. 238ff). Subjekt und Objekt sind durch einander bestimmt und bedingen sich gegenseitig. Sie sind keine feststehenden endgültigen Punkte, denn sie beide sind unendlich (Vgl.: Ebd., S. 21).

Jaspers beschreibt in seinem Werk *Philosophie* die Grenzsituationen von Tod, Leiden, Kampf und Schuld und nennt in anderen Schriften auch jene des Zufalls. Die Grenzsituation von Tod soll nun näher erörtert werden.

3.3.2. Der Tod als Grenzsituation

Der Tod „ist eine allgemeine Situation der Welt, und sie ist zugleich eine spezifisch individuelle“ (Jaspers 1960, S. 260). Jaspers zählt ihn zu den Grenzsituationen, wobei er das Verhältnis zum eigenen Tod und das zum Tode anderer unterscheidet.

„Der Tod als objektives Faktum des Daseins ist noch nicht Grenzsituation“ (Jaspers 1932, S. 220). Der Mensch weiß, dass er sterben muss, aber solange er selbst oder ein geliebter Mensch nicht vom Tod betroffen ist, wird die Unausweichlichkeit des eigenen Todes schnell wieder vergessen. Stirbt nun ein naher Angehöriger oder eine nahe Angehörige, hinterlässt sein oder ihr Tod einen tiefen Schnitt. Das eigene Leben wird angesichts des Todes geprüft, denn durch ihn erfährt der Mensch, was für ihn wichtig ist. Während der Tod des anderen als etwas Objektives und Allgemeingültiges wahrgenommen wird, ist der eigene Tod von einer gewissen Unerfahrbareit gekennzeichnet. Lediglich die Beziehung zu ihm kann der Mensch erfahren, also die Beziehung des Lebendigen zum Tode. Selbst wenn der Tod in seiner Allgemeinheit erfasst wird, ist im Menschen instinktiv etwas vorhanden, das ihn dennoch für unmöglich befindet. Selbst die Erfahrung von Schmerzen, Todesangst oder das leidvolle Sterben heben weder diese Unerfahrbareit auf, noch sind sie Ausdruck von Grenzsituationen (Vgl.: Ebd., S. 220-222). Der individuelle Tod markiert eine einschneidene Grenze im Leben des Menschen, dem es jedoch nicht möglich ist, diese spezielle Beziehung zu kommunizieren oder zu vermitteln, es bleibt etwas „gänzlich Inkommunikables“ (Jaspers, 1960, S. 260). Der eigene Tod lässt sich nicht mit dem anderer gleichsetzen, da er als etwas Unvorstellbares wahrgenommen wird, als etwas Unmögliches. Interessant für Jaspers ist die Grenzerfahrung des Todes, das ganz persönliche Verhalten und die Reaktion wenn der Tod

als Grenzsituation in das Leben des Menschen tritt. Der Tod als Grenzsituation meint demnach nicht die Grenze des menschlichen Daseins, quasi den Tod als Begrenzung des Lebens, sondern er führt den Menschen zu einem Bewusstsein über das Vorhandensein dieser Grenze, was wiederum zu einem Bewusstsein der Endlichkeit des menschlichen Daseins führt (Vgl.: Ebd., S. 259-262).

Nicht alle Menschen erleben den Tod zwingend als Grenzsituation. Jaspers führt die primitiven Völker als jene Gruppe von Menschen an, welche den Tod nicht als Grenzsituation erfahren. Der Tod als Grenzsituation ist nicht in das Erleben dieser Menschen eingetreten. Grund dafür sei das Vorhandensein von fertigen Todesvorstellungen, von Unsterblichkeitsphantasien, wodurch die Angst vor dem Tod überwunden werden kann. Das Bewusstsein der Grenze und die damit verbundene Endlichkeit des Daseins geht verloren und der Tod wird als bloßer Abschnitt erlebt. Er hört auf Grenzsituation zu sein. Wird er jedoch als Grenzsituation erlebt, gehen vorhandene Unsterblichkeitsphantasien verloren. Denn bleibt der Tod dem Menschen im Bewusstsein und erreicht er diese Grenzsituation, dann besteht die Möglichkeit, neue Kräfte zu bilden, oder, wie Jaspers sie nennt, Lebenseinstellungen. Dies ist aber nur eine mögliche Reaktion auf den Tod als Grenzsituation. Eine weitere wäre eine rein negative Reaktion, nach welcher alle vorhandenen Glaubensinhalte durch neue ersetzt würden (Vgl.: Ebd. S. 262f). Hierbei wird der Sinn des Todes als Grenze umgeformt und der Unsterblichkeitsgedanke wird „in mannigfacher, sich selbst widersprechender Form immer wieder als Ausdruck dieser die Grenzsituation überwindenden Kraft formuliert, ohne die Grenzsituation zu ignorieren und zu vergessen“ (Ebd. S. 263). Jaspers fordert in der Grenzsituation eine Haltung der Tapferkeit gegenüber dem Tod. Durch Tapferkeit kann der Mensch sterben, ohne sich selbst zu täuschen. Sie frei von jeglicher Illusion und hält nicht an der Hoffnung fest, dass der Tod lediglich den Übergang zu einer anderen Daseinsform bildet. „Wahrhaftes Sterben“ ist nach Jaspers ein Sterben, ohne darauf zu bestehen, im Jenseits weiterzuleben. Ist dies nicht der Fall, dann verliert der Tod, als unausweichliches Ende, an Schrecken. Die Angst des Nichtseins löst sich auf und mit ihr das „wahrhafte Sterben“ (Jaspers 1932, S. 224f).

Für Jaspers ist das Ja zum eigenen Sterben und Tod und der damit verbundene Schmerz der Endlichkeit gleichzeitig Bedingung, um darin „das Ja zur Unendlichkeit der Transzendenz zu suchen“ (Pfeifer, S. 406). Fakt ist, jeder Mensch wird sterben. Der Tod ist demnach als Faktum eine stets gleichbleibende Tatsache. Er bleibt in der Grenzsituation weiterhin bestehen, ist jedoch in seiner Gestalt wandelbar und zwar so, wie der jeweilige Mensch in

seiner Existenz gerade ist. Der Tod ist demnach geschichtlich und kann sich durch die jeweilige Herkunft, Erziehung und individuelle Erfahrung in seiner Form verändern (Vgl. Jasper 1932, S. 229).

3.3.3. Resümee

Einer der wohl bedeutendsten Begriffe im Denken Karl Jaspers ist jener der Grenzsituationen. Sie bilden nach ihm nicht nur den Ursprung der Philosophie, sondern gehören zur menschlichen Existenz, da jeder Mensch im Laufe seines Lebens mit der ein oder anderen Grenzsituation konfrontiert sein wird. Erst durch das Erleben von Grenzsituationen können wir uns ihrer bewusst werden, sie werden sichtbar. Ein wichtiger Punkt in Bezug auf die Grenzsituationen ist das Scheitern, denn erst durch das Scheitern in der Grenzsituation sei das Sein für den Menschen erfahrbar und ermögliche ihm den Weg zur Transzendenz des Seins. Der Tod markiert den Endpunkt des menschlichen Daseins und kann als Grenzsituation Bewusstsein für diese Endlichkeit schaffen. Im Erleben der Grenzerfahrung verhält sich jeder Mensch anders und reagiert ganz individuell auf die erlebte Grenzsituation. Nach Jaspers sei es wichtig, gegenüber dem Tod eine Haltung der Tapferkeit einzunehmen, denn dann sei es dem Menschen möglich zu sterben, ohne sich selbst zu täuschen. Besteht der Mensch darauf, im Jenseits weiterzuleben beziehungsweise hält er an der Hoffnung fest, in eine andere Daseinsform überzugehen, wird es ihm nicht gelingen wahrhaft zu sterben. Der Weg zur Transzendenz führt über die Akzeptanz der eigenen Sterblichkeit. Unsterblich sind wir, wo wir lieben. Der Unsterblichkeitsgedanke ist unwesentlich, sofern der Mensch nichts für sich will, sondern dem Willen Gottes folgt. Der Mensch erreicht hier nach Jaspers eine äußerste Grenze, wo die Welt und er selbst aufhören und zwar im Umgreifenden, sozusagen im Sein. Ein Überschreiten dieser Grenze ist nur möglich, wenn der Mensch den Weg geht, den Gott für ihn vorgesehen hat. Durch Gott ist der Mensch nicht verloren, auch wenn der oder die Einzelne wie Nichts scheint, ist seine oder ihre Rolle in der Welt dennoch von Bedeutung, sein oder ihr Handeln ist nicht unbedeutend. Von der Unsterblichkeit erfährt der Mensch durch die Liebe, denn er ist mehr als die sichtbare Welt. Der Gedanke an ein ewiges Sein ist an die Welt, wie sie erlebt und gedacht wird, gebunden. Den Ursprung des Seins berührt der Mensch in der Freiheit, wodurch er zu sich selbst finden kann und ein neues Verständnis von Tod, Sterben und Unsterblichkeit entwickelt. Der Mensch kommt zu sich selbst, indem er von Liebe erfüllt wird. Liebe ist Ewigkeit, weshalb es nicht notwendig ist sich der Unsterblichkeit gewiss zu

sein. Sie sei Gehalt unserer Liebe, denn sie liegt in der Liebe an sich (Vgl.: Geisz).

3.4. Schlussfolgerungen

Kübler-Ross zufolge warten nach unserem Tod die von uns geliebten Menschen auf der anderen Seite auf uns. Niemand sterbe alleine. Das Wiedersehen der Geliebten, soll den Menschen die Angst vor dem Tod nehmen. Nach Jaspers aber kann nur das Philosophieren die Angst vor dem Tod nehmen, sofern dieser als unausweichlich und endgültig aufgefasst wird, als Zustand, der nach dem Erlöschen des eigenen Lebens folgt. In diesem Punkt gehen die Ansichten des Forschers und der Forscherin stark auseinander. Während Kübler-Ross überzeugt ist, dass der Tod nur ein Übergang in eine andere Existenz ist, beziehungsweise an sich nicht existiert und dass außerkörperliche Erfahrungen und jenseitige Erlebnisse nichts Außergewöhnliches sind, vertritt Jaspers die Ansicht, dass Vorstellungen über den Zustand des Totseins etwas Vergebliches seien, denn niemand sei je wiedergekehrt. Ein Weiterleben nach dem Tod sei weder beweisbar noch widerlegbar. Der Tod ist nach Jaspers Nichtsein. Er ist Nichts, wodurch die Angst vor ihm, die Angst vor dem Nichts sei. Die Möglichkeit eines anderen realen Daseins spricht er einerseits ab, gleichwohl er den menschlichen Drang zum ewigen Fortbestehen und Weiterleben nach dem Tod als natürlichen Wunsch im Leben sieht. Unsterblichkeit könne weder bewiesen noch widerlegt werden. Andererseits erlangt nach Jaspers der Mensch Unsterblichkeit nur, wenn er liebt und gut wird. Sie geschehe demnach nicht von selbst und ist auch nicht für alle Menschen gleich, so wie Geburt und Tod. „Unsterblichkeit ist nicht Inhalt unseres Wissens, sondern Gehalt unserer Liebe“ (Jaspers 1958, S.153).

4. AUFGABEN UND GRENZEN DES PHILOSOPHIEUNTERRICHTS

Dieses Kapitel orientiert sich hauptsächlich an den Theorien Ekkehard Martens und seinen Werken zur Philosophiedidaktik.

4.1. Was bedeutet es, zu philosophieren?

Philosophie stellt die Frage nach der Wahrheit. Miteinbegriffen ist die Frage nach dem wie und wozu wir leben wollen und wohin unser Tun führt. Im Alltag erfährt die Beschäftigung mit diesen durchaus persönlichen Fragen hauptsächlich Vernachlässigung oder löst sich in Einzelfragen auf. Es wird sich lieber angenehmeren Dingen zugewandt anstatt sich im eigenen Denken zu orientieren. Wird man jedoch mit einer Krisensituation konfrontiert, gewinnt die Frage nach dem wie und wozu wir leben wollen oder unser Leben gestalten an Bedeutung. Sinnfragen, die vorab an Experten, Psychologen, Theologen oder Dichter abgegeben wurden, wird sich vor allem in Ausnahmesituationen gewidmet. Es ist nicht notwendig, sich immerzu mit Sinnfragen des Lebens auseinanderzusetzen und sich mit Problemen zu belasten. Auch wenn hierfür keine außergewöhnlichen Fähigkeiten oder Kenntnisse erforderlich wären. Es fehlt schlichtweg an Übung, eigenständig über sich selbst nachzudenken, sich sozusagen im Denken zu orientieren und zwar durch Selberdenken. In Alltagssituationen und insbesondere im Gespräch mit Kindern ist man regelmäßig Situationen ausgesetzt, in denen man aufgefordert wird, oder auch selbst jemanden auffordert, sich deutlicher auszudrücken oder besser zu begründen, warum etwas gewollt wird oder nicht gewollt wird. Das alleinige Begründen oder genauer Sagen ist zwar noch nicht Philosophieren an sich, wenn aber ein konsequentes Weiterfragen und somit ein Weiterdenken stattfindet, erschließen sich durchaus philosophische Fragestellungen. Hierzu zählen die Fragen nach dem Sinn des Lebens, wer wir sind oder was unter bestimmten Begriffen eigentlich verstanden wird. Im Mittelpunkt steht die Reflexion über das eigene Denken und nicht die Orientierung an Emotionen, unmittelbaren Erfahrungen, Traditionen oder Religionen. Das philosophische Weiterdenken bedarf einer Kultivierung und Bildung, denn es entwickelt sich nicht von selbst. Voraussetzung, um sich philosophischen Fragen zu widmen, ist, neben einer offenen Haltung, eine gewisse Neugier gegenüber neuen Einsichten. Außerdem müssen Uneinigkeiten aushaltbar und die Bereitschaft, aus neuen Einsichten Konsequenzen für das eigene Denken zu ziehen, vorhanden sein. Neben der

offenen Haltung ist die Vorgehensweise, sozusagen die Methode relevant. Je nach Problemlage sollen klare und angemessene Begriffe und Argumente verwendet werden, wobei auch eine Auseinandersetzung mit der Auffassung von Begriffen und Argumenten anderer stattfinden soll. Nicht zuletzt charakterisiert sich Philosophie durch ihre Inhalte und Problembezüge. Eine Reduktion von Philosophie, auf eine bloße Haltung oder Methode, ist nicht zulässig (Vgl.: Martens 1990, S. 5f). Es gibt „keine typisch philosophischen Fragen, sondern nur Fragen, die durch die charakterisierte Haltung und Methode zu philosophischen Fragen werden können“ (Ebd., S. 6). Philosophie ist ein Allgemeingut und für jeden Menschen zugänglich, auch für Kinder und Jugendliche. Im Unterricht stellt sich die Frage nach der passenden Vermittlung und Darstellung. Die Lehrperson sollte sich den elementaren Fragen des „Wozu“, „Was“, „Wie“ und „Womit“ bewusst sein, um eine umfassende Didaktik und Methodik zu entwickeln. Der Versuch, den Begriff der Philosophie und ihre Bedeutung zu bestimmen, bildet hierfür einen wichtigen Kern. Ferner spielt die Stellung der Philosophie in der Gesellschaft eine wichtige Rolle, denn durch sie wiederum kann der Zweck des Philosophieunterrichts geklärt und verstanden werden (Vgl.: Martens 2003, S. 13ff).

Philosophie erfreut sich im privaten und öffentlichen Leben einer immer stärker werdenden Präsenz. Gründe hierfür sind einerseits in Orientierungskrisen Einzelner zu finden, aber auch in Erziehungskrisen. Bei letzterer werden nicht nur die Fragen hinsichtlich der richtigen Erziehung gestellt, sondern auch Unsicherheiten, die das eigene Handeln betreffen, aufgedeckt. Die Frage nach der richtigen Erziehung und Bildung stellte sich bereits in der Antike und bildete das Hauptmotiv der Philosophie Platons. Auch wenn philosophische Fragestellungen gegenwärtig in der Gesellschaft vermehrt präsent sind, ist der Beitrag, den die Philosophie beispielsweise in den Erziehungs- und Bildungswissenschaften leistet, gering. Der Anteil an bildungstheoretischen, lernpsychologischen und didaktisch-methodischen Themen überwiegt bei weitem. Was kann nun Philosophie zum guten Leben und zur richtigen Erziehung beitragen? Um diese Frage zu beantworten, ist es vorab notwendig zu klären, was Philosophie ist beziehungsweise was darunter verstanden werden soll (Vgl.: Ebd.).

4.2. Was ist Philosophie und was soll Philosophieunterricht leisten?

Seit der Antike bestehen Uneinigkeiten darüber, was Philosophie nun ist und soll. Klar ist, dass sie zu vielen Zwecken dienlich ist und vieles sein kann. Sie umfasst gleichermaßen das Staunen über den Kosmos, das Wissen über Prinzipien unseres Handelns und Erkennens, Rhetorik und Argumentationstheorie, sowie die Orientierung im eigenen Denken, wobei auch existentielle Fragestellungen eine Rolle spielen. Die unterschiedlichen philosophischen Strömungen setzen ihre Akzente und Schwerpunkte auf ihre persönliche Art und Weise (Vgl.: Ebd., S. 16). Der Begriff der Philosophie kann somit vielfältig gebraucht werden, vorausgesetzt, jeder Akzent berührt für sich eine grundsätzliche Frage, „die sich weder durch alltägliches noch durch wissenschaftliches Wissen beantworten lässt“ (Ebd.). Spaemann entwickelte eine Formel, welche Philosophie als kontinuierlichen „Diskurs über letzte Fragen“ definiert. Martens untersuchte diese Formel hinsichtlich Inhalt, dem „worüber“, Methode, dem „wie“, Zweck, dem „wozu“ und Träger, dem „wer“ philosophiert. Was Philosophie ist und was Philosophieunterricht leisten soll, ist in sich bereits eine philosophische Frage und ist daher nicht eindeutig beantwortbar. Unterschieden wird zwischen Philosophie als Tatbestand, welche „Erkenntnisse, Theorien oder Produkte der Tradition und der wissenschaftlichen Fachdisziplin Philosophie“ (Ebd., S. 15) umfasst und Philosophieren als Tätigkeit, womit der Prozess des Erkennens gemeint ist. Philosophie kann nicht ohne die Tätigkeit des Philosophierens gedacht werden und umgekehrt, da sie sind miteinander verwoben sind. Beide Seiten profitieren voneinander und müssen den wechselseitigen Einbezug ermöglichen. Philosophie zu verstehen, zu prüfen und weiterzuentwickeln ist nur in Zusammenhang mit Philosophieren an sich möglich, welches wiederum durch Erkenntnisse und Überlegungen von Philosophie vorgeprägt ist. Unter Berücksichtigung des Denkens der Tradition und Fachwissenschaft, also dem Wissen über Inhalt und Methode, kann eine Bereicherung stattfinden.

○ Inhalt

Philosophie fragt nach den Grundvoraussetzungen unseres Seins, Handelns und Denkens. Sie beschäftigt sich und beginnt nicht zuletzt mit sogenannten „letzten Fragen“. Diese stellen sich für gewöhnlich im normalen Alltag eines jeden Menschen. Eine inhaltliche Orientierung findet oftmals an den vier kantschen Fragen statt: Was kann ich wissen? Was soll ich tun? Was darf ich hoffen? Was ist der Mensch? Auch wenn die vier Kant-Fragen sehr plausibel für den Philosophieunterricht erscheinen und auch oftmals ein Bezug zu ihnen hergestellt wird, gilt es sie zu ergänzen. So können Fragen zur Art und Weise der Lebensführung gestellt

oder ästhetische Sichtweisen, beispielsweise was das Schöne sei, behandelt werden. Um philosophisches Weiterdenken anzuregen, werden zunächst Grundfragen gestellt, welche ferner mit den vier Kant-Fragen behandelt werden können, was jedoch nicht zwingend ist.

- Methode

Die Methodenfrage wird sich in einem weiteren Kapitel wiederfinden und genauer aufgeführt werden. Dennoch soll an dieser Stelle ein kurzer Abriss nicht fehlen. Diskurs, Kontinuität und Haltung der Offenheit sind jene Stichworte, die methodisch in der Philosophie relevant sind. Diskurs umfasst, nach Spaemann, ein „argumentatives Verfahren“ (Ebd., S. 17). Jemand, der philosophiert ist an Argumenten und an Argumentationen interessiert. Unter Kontinuität versteht Spaemann sowohl das Anknüpfen an die bisherige Denkgeschichte, als auch deren Weiterentwicklung. Ausgangspunkt bilden konkrete persönliche und gesellschaftliche Situationen oder Umbrüche. Philosophie stellt kontinuierlich Grundfragen, welche sich in einem „Argumentationsarsenal“ (Ebd.) zeigen. Dieses wiederum ermöglicht eine Präzisierung der Fragen und bearbeitet diese methodisch. Menschen sollen sich im Selbstdenken üben und sich ihres eigenen Verstandes bedienen. Somit können sie sich selbst helfen, konkrete Situationen der jeweiligen Zeit zu verstehen und zu erklären. Das Bemühen um gut begründete Einsichten ist anzustreben. Daher ist eine offene Haltung und Respekt anderen gegenüber unabdingbar und als drittes Merkmal anzuführen.

- Zweck

Philosophie vollzieht sich aus der Außenperspektive, welches sich mit dem Lehren und Lernen von Philosophie beschäftigt, oder der Innenperspektive, welche sich primär als Tätigkeit des Philosophierens vollzieht. Sie dient jenen als praktische Orientierung, die Antworten auf ihre Fragen suchen.

- Träger

Philosophie ist für jeden Menschen zugänglich, denn jeder oder jede kann sich in einer Situation wiederfinden, die eine Neuorientierung im Denken verlangt. Der philosophische Diskurs beschränkt sich nicht auf außergewöhnliche Situationen oder auf Experten und Expertinnen, sondern kann Kinder, Jugendliche und Erwachsene zum Nachdenken anregen und sie bei Orientierungsproblemen unterstützen (Vgl.: Ebd., S. 17ff).

Heutzutage finden sich Lernorte für Philosophie zwar hauptsächlich an Universitäten, Hochschulen oder an Gymnasien wieder, dennoch ist eine Ausweitung des Philosophieunterrichts beobachtbar. Dieser richtet sich nicht nur an Jugendliche in der Oberstufe, sondern umfasst genauso den Bereich der Erwachsenenbildung, die Hochschulbildung oder das Philosophieren mit Kindern. Die Frage, „Warum an verschiedenen Lernorten überhaupt philosophiert werden soll?“ versucht dieses Kapitel zu klären.

In sämtlichen Schularten bildet Philosophie bereits in den unteren Schulklassen einen Bestandteil im Fächerkanon. Als Alternative zum Religionsunterricht wurde teilweise ein Ethikunterricht eingerichtet. Philosophieren mit Kindern entwickelte sich zu einem Spezialgebiet der Philosophie und Didaktik. Philosophieren als allgemeines Unterrichtsprinzip und außerschulische Erziehung haben den Anstoß dafür gegeben. Philosophische Fragen sind nicht nur im Unterrichtsfach Philosophie verankert. Sie finden sich in sämtlichen Fächern wieder und sollen als durchgängiges Unterrichtsprinzip berücksichtigt werden. Lernziele weisen ebenso einen philosophischen Charakter auf, denn sie fordern neben Mündigkeit der Schüler und Schülerinnen, auch Reflexion und eigenständiges Nachdenken ein. Ebenso sind öffentliche Medien, wie Radio, Fernsehen und Zeitungen ein Lernort für Philosophie, denn sie haben einen erzieherischen und bildenden Einfluss auf Jugendliche und Erwachsene. Nicht zuletzt bilden Alltagssituationen nicht-institutionalisierbare Lernorte für Philosophie. Individuelle und gesellschaftliche Verhaltens- und Denkmuster werden durch diese nicht- institutionalisierten Lernorte, wie etwa Familie, Erziehung oder Beruf, (mit)geprägt und bilden dadurch den Kern unserer „Lebensphilosophie“. Die eben erwähnten Lernorte prägen unsere Lebensphilosophie und umgekehrt. Lernerwartungen, Interessen und Erfahrungen spielen hierbei eine Rolle. Martens fragt, ob es einen Zusammenhang zwischen Problem- und Lernort für Philosophie gibt und ob ein institutionalisierter Unterricht Anschluss an außerschulische Lernsituationen finden kann, beziehungsweise dies auch soll. Durch diese Ausweitung der Lernorte von Philosophie erschloss sich die Notwendigkeit, Philosophiedidaktik als eigenständige Disziplin einzuführen (Vgl.: Martens 1998, S. 286-289). Die zunehmende Entwicklung des Philosophie- und Ethikunterrichts sieht er als „Reaktion auf eine Verunsicherung in grundlegenden Orientierungsfragen des Wissens, Tuns, Hoffens und Menschseins“ (Ebd., S. 286). Eine Verunsicherung betreffe auch den wissenschaftlich-technischen Fortschritt, der eine Ambivalenz mit sich bringt und den fortschreitenden Prozess der Globalisierung, der die Gesamtgesellschaft betrifft. Diese Ambivalenz der modernen und globalen

Reflexionsstruktur lässt die Forderung nach einer freien und humanen Lebensgestaltung laut werden, welche als grundlegendes Menschenrecht angesehen wird (Vgl.: Ebd., S. 286-291).

Da diese Arbeit den Lernort Schule im Fokus hat, soll nun genauer darauf eingegangen werden, wie im Unterricht Schüler und Schülerinnen zum Philosophieren angeregt werden können. Ziel von Philosophieunterricht soll „Philosophieren-Lernen“ sein und nicht „Philosophie lernen“ (Martens 2003, S. 15). Folglich steht der Kompetenzerwerb und das Philosophieren-Können der Schüler und Schülerinnen im Mittelpunkt, im Unterschied zum Erwerb von Wissen über Philosophie (Vgl.: Ebd., S. 16). Die Frage nach der adäquaten Vermittlung führt demzufolge zur Frage nach einer Philosophiedidaktik.

Philosophiedidaktik behandelt, sowie andere Disziplinen auch, das bekannte Sachproblem der passenden Vermittlung. Sie beschäftigt sich mit der Frage, ob und wie sich philosophische Erkenntnis lehren lässt, beziehungsweise ob sie überhaupt erlernbar oder vermittelbar ist. Falls ja, soll sie das auch sein? Abgesehen von der Schwierigkeit, diese interne Fragestellung zu beantworten, eröffnet sich ein weiteres Problem und zwar die grundsätzliche Frage, „was Philosophie eigentlich ist und soll“ (Martens 1998, S. 284) und welche Aufgaben der Didaktik zuteil kommen. Der Fachterminus leitet sich vom Griechischen *didáskein* ab. Erstmals übersetzt wurde er 1613 in einem Bericht über pädagogische Vorschläge mit den Begriffen Lehrart oder Lehrkunst. Diese bezogen sich auf methodische Unterrichtsanweisungen. 1657 erweitert sich die Bedeutung des Begriffs in der *Didactica Magna*. Er beschreibt nicht nur unterrichtliche Methoden, sondern auch Ziele und Inhalte von Unterricht, sowie den Aufbau der Schule. Didaktik behandelte nun neben der Vermittlung von Fachinhalten, welche sich an einem Lehrplan und Bildungssystem orientieren, auch die Frage nach dem Ziel von Unterricht und der Auswahl der zu behandelnden Inhalte. Didaktik soll nicht nur theoretische Überlegungen umfassen, sondern auch praktisches Können. Eine Voraussetzung für eine verbesserte Praxis bildet die Reflexion. Sie kann zu einem verbesserten Wissen führen, was aber noch nicht ausreicht.

Die konkrete Vermittlung von Theorie und Praxis muss einen festen Bestandteil bilden, sodass eine verbesserte Praxis möglich wird. Hierfür ist es notwendig, sich zunächst auf der theoretischen Ebene mit folgenden Fragen auseinanderzusetzen:

- Wie soll die konkrete Vermittlung aussehen und
- Welche lernpsychologischen, gruppodynamischen und interaktionistischen Theorien müssen berücksichtigt werden?
- Wie können Lehr-Lernprozesse angeregt, strukturiert und verbessert werden?

Als konkrete Voraussetzungen nennt Martens die Einübung von reflektiertem didaktischem Können, sowie die Einübung in die Urteilskraft. Letztere sei wichtig, um allgemeine Prinzipien auf den Einzelfall anwenden zu können und umgekehrt, vom Besonderen auf allgemeine Prinzipien zu schließen. Entsprechende Verhaltens- und Handlungsweisen müssen hierfür eingeübt werden. Im Philosophieunterricht steht eine mögliche Selbstverständigung des Schülers oder der Schülerin im Mittelpunkt, sozusagen die praktische Orientierung. Weniger zentral ist die Vermittlung von Fachwissen, welches mechanisch erlernbar ist. Martens weist auf zwei Tendenzen hin, die sich in der Diskussion um Philosophiedidaktik erschließen. Die eine tendiert dazu, die „Objektseite“ didaktischer Prozesse zu betonen, wohingegen für die andere die „Subjektseite“ von zentraler Bedeutung ist. Um beide Seiten im Unterricht zu berücksichtigen und Schüler und Schülerinnen zu eigenständigem Philosophieren anzuregen und zu befähigen, ist es hilfreich auf dialogische Möglichkeiten zurückzugreifen (Vgl.: Ebd., S. 281-286).

Der fragende Sokrates wollte die Menschen zu eigenständigem Denken anregen, welches durch Klarheit gekennzeichnet sein sollte. Seine kritische Haltung und Fragen über das gute Leben kennzeichnen seine Philosophie. Philosophieunterricht soll sich zum Ziel setzen, Schüler und Schülerinnen zur Reflexion und zur kritischen Auseinandersetzung hinsichtlich ihrer Lebensgestaltung anzuregen. „Ein methodisch klares Denken über das gute Leben“ (Martens 2003, S. 30), also die Tätigkeit des Philosophierens, kann als vierte Kulturtechnik, neben Lesen, Schreiben und Rechnen, betrachtet werden. Damit ist aber keine mechanisch erlernte Fähigkeit gemeint, welche beliebig anwendbar ist. Mittels einer eingeübten Rhetorik und Wissen über Argumentationskunst ist sie zwar bis zu einem gewissen Punkt lehr- und erlernbar, dennoch kann philosophieren nicht auf den Gebrauch von Regeln und Kenntnissen reduziert werden. Genauso wie bei anderen Kulturtechniken verlangt es ein bestimmtes Feingefühl, die passende Mitte zu finden, Gründe gut abzuwägen und im richtigen Moment anderen Raum zu geben oder selbst Raum zu schaffen. Philosophieren lässt sich nicht erzwingen, sie ist eine freie Handlung und zeigt sich im Staunen, Fragen, Zweifeln und Miteinanderreden, was aber durchaus gemeinsam stattfinden kann. Hierfür sind keine Fachkenntnisse Voraussetzung, Philosophieren kann als einfache, elementare und

grundlegende Technik angesehen werden, die unser alltägliches Denken und Sprechen untersucht und bemüht ist, dieses zu verstehen. Sie dient den Menschen als Mittel zur Verständigung in einer komplexen Welt. Philosophieren bildet einen Teil unserer griechisch-europäischen Kultur und kann sowohl als genetisch-kulturelles Erbe betrachtet werden, als auch ein anthropologisches Merkmal der menschlichen Natur sein. Menschen handeln nicht ausschließlich nach ihren Instinkten, sondern leiten über Reflexion und Sprache ihr Verhalten ab. Ferner bildet Philosophieren einen Teil eines sinnvollen und selbstbestimmten Lebens und wird somit als normativ gewertet. Auch wenn Philosophie ein Allgemeingut ist und prinzipiell jeder und jede die Fähigkeit besitzt, zu philosophieren, muss sie didaktisch-methodisch kultiviert werden, - sie ist keine angeborene Fertigkeit. Schließlich ist Philosophieren eine legitimatorische Kulturtechnik, welche das Ziel verfolgt, durch demokratisch Erziehung, kritikfähige Schüler und Schülerinnen hervorzubringen. Sie leistet somit einen Beitrag zur Erziehung und Persönlichkeitsbildung (Vgl.: Ebd., 30ff).

Martens rechtfertigt einen Philosophieunterricht an der Schule nach drei Punkten. Zunächst nennt er das „immanente Selbstverständnis der Institution Schule in einer demokratischen Gesellschaft“ (Ebd., S. 34). Schule ist keine bloße Ausbildungsstätte, sondern wird zugleich als Bildungsstätte angesehen, um Kinder und Jugendliche zu einem selbstverantworteten und autonomen Leben zu führen. Neben Familie, Peergroup und anderen Instanzen soll die Institution Schule, abgesehen von Wissen, die Fähigkeit zu einer persönlichen, beruflichen und politischen Lebensführung vermitteln. Essentielle Grundfragen sollen methodisch und schülergerecht behandelt werden, sodass das angestrebte Ziel, Schüler und Schülerinnen zur Mündigkeit, Demokratiefähigkeit und Nachdenklichkeit zu bringen, realisierbar ist. Philosophie an der Schule ist, um den Bildungsauftrag nachzukommen, demnach unabdingbar. Es zeichnet sich ein Spannungsverhältnis, in dem Schule und Philosophie stehen ab, welches auf Ausbildungsanforderungen in Form von Lehrplänen zurückzuführen ist. Danach soll bestimmtes erlernbares Wissen und Können vermittelt werden. Gleichzeitig aber stellt Philosophie den Anspruch Lernerfolge durch Reflexion zu erzielen, um autonome und mündige Schüler und Schülerinnen hervorzubringen (Vgl.: Martens 2003, S. 34f). Martens fordert, dass Philosophie schulgerecht und die Schule „philosophiegerecht“ wird (Ebd., S. 35).

Als zweiten Punkt, welcher Philosophie an der Schule legitimiert, führt Martens die gesellschaftliche Situation der Schüler und Schülerinnen in der wissenschaftlich-technisch geprägten Moderne an. Gemeint ist hiermit, Schüler und Schülerinnen im öffentlichen und

politischen Diskurs soweit zu befähigen, dass sie zu mündigen Teilnehmern und Teilnehmerinnen werden und sich dadurch mit existentiellen Grundfragen auseinandersetzen. Die heutige Moderne spiegelt eine komplexe Kultur wieder, wodurch eine reflexive Orientierung notwendig erscheint, sozusagen, „*sich im Denken und durch das Denken zu orientieren*“ (Ebd. Kursiv im Original.). Der gemeinsame Glaube an den wissenschaftlich-technischen Fortschritt hat nicht nur Vorteile, sondern bringt auch Skepsis mit sich, welche auf dessen Schattenseiten hinweist. Daraus resultiert ein Nachdenken, über die Art und Weise der persönlichen Lebensführung. Schüler und Schülerinnen sollen durch ein elementares und angewandtes Philosophieren befähigt werden, sich auf diese Frage einzulassen und sie bestenfalls zu beantworten (Vgl.: Ebd., S. 35f).

Schließlich rechtfertigt Martens Philosophieunterricht aus einer „persönlichen, existenziellen Lebensentscheidung“ heraus. Die Bereitschaft, aber auch die Fähigkeit Einzelner, sich im Selbstdenken zu orientieren, hat Auswirkungen auf den öffentlichen und demokratischen Diskurs. Sich nicht an autoritäre Vorgaben klammern, sondern eigenständig nachdenken, hinterfragen und reflektieren, bilden einen wichtigen Teil der persönlichen Lebensperspektive. Philosophie an der Schule sollte daher Platz eingeräumt werden, damit die Möglichkeit geschaffen wird, sich mit ihr auseinanderzusetzen. Philosophische Lernprozesse können in autonomer und selbstverantwortlichen Form angeboten werden, besonders förderlich sind sie aber, wenn sie in einem dialogischen Rahmen passieren (Vgl.: Ebd., S. 36).

4.3. Voraussetzungen für den Unterricht

Die Beschäftigung mit dem Tod beginnt zwischen dem dritten und fünften Lebensjahr. Ein ungefähres Verständnis um Leben und Tod besteht demnach bei Schuleintritt, wodurch eine schulische Auseinandersetzung mit diesen Themen wichtig erscheint, denn sie sind Teil der kindlichen Erfahrungswelt. Philosophisch lässt sich eine Auseinandersetzung mit der Endlichkeit des Lebens damit begründen, dass die Tatsache, dass ein Mensch sterben muss, eine weitere Tatsache miteinschließt und zwar die Erkenntnis über die eigene Endlichkeit. Die Identität eines Menschen werde, nach Jennessen, durch dieses Bewusstsein beeinflusst (Vgl.: Jennessen, S. 2).

Bevor Voraussetzungen für einen gelingenden Unterricht, der sich an Jugendlichen orientiert, geklärt werden, möchte ich festhalten, dass bereits Kinder, wenn gleich sie einen

eher nüchternen und sachlichen Zugang zum Thema Sterben und Tod haben, das Leben, beispielsweise durch Krankheit, als bedrohlich empfinden können. Es wird die Möglichkeit, sterben zu müssen, wahrgenommen. Diese Erkenntnis löst nicht nur Fragen über das Leben und den Tod aus, sondern kann auch zu Belastungen führen. Jugendliche hingegen entwickeln vielmehr Todesfurcht und Jenseitsvorstellungen (Vgl.: Ebd., S. 2).

Anhand dieser Erkenntnisse, scheint eine pädagogische Auseinandersetzung mit thanatalen Themen, nicht nur im Philosophieunterricht, sondern auch bereits in der Grundschule, sinnvoll und auch notwendig. Die Integration thanataler Themen kann als Begleitung und Unterstützung dienen, insofern eine persönliche Annäherung an das Thema Sterben und Tod bereits stattgefunden hat und Lehrpersonen über fachliche, medizinische und psychosoziale Aspekte Bescheid wissen und über methodisch-didaktische Möglichkeiten und Kompetenzen verfügen (Vgl.: Jennessen, S. 2).

Die bewusste Annäherung und Bearbeitung von tabuisierten Themen kann Angst, Einsamkeit und Hilflosigkeit entgegenwirken. Lehrkräfte sollten daher nicht erst aus einem aktuellen Anlass heraus das Thema Sterben und Tod in den Unterricht integrieren. Sind Schüler und Schülerinnen mit einem Todesfall innerhalb der Klasse konfrontiert, kann auf vorhandene Ressourcen zurückgegriffen und eine eventuelle Entstehung von Ängsten vorgebeugt werden.

- Didaktische Voraussetzungen

Philosophiedidaktik fragt, wie jede andere Didaktik auch, nach dem Ziel, dem Inhalt und der Methode von einem gelingenden Unterricht und dem dafür notwendigen Handeln, sozusagen den didaktischen Verhaltensweisen. Um ein festgelegtes Lehr-, und Lernziel zu erreichen, müssen entsprechend der Inhalte angemessene Methoden ausgewählt werden. Diese können als Mittel betrachtet werden, denn Didaktik versucht immer etwas zu vermitteln. Es ergibt sich ein Zusammenhang zwischen dem angestrebten Ziel und der Vermittlung, wodurch sich vier didaktische Verhaltensweisen für den Philosophieunterricht erschließen. Martens nennt die Thesen der Überflüssigkeit, des Abbilds, der Schädlichkeit und der Konstituierung, welche im Zusammenhang mit dem jeweiligen Handeln stehen. Auf diese Thesen soll nun genauer eingegangen werden (Vgl.: Martens 1979, S. 9-13).

- Überflüssigkeitsthese

Diese These geht davon aus, dass prinzipiell jede Didaktik überflüssig ist. Die alleinige Tatsache, dass jemand über ausreichend Fachwissen verfüge, befähige ihn oder sie zu einer angemessenen und verständlichen Vermittlung dieses Wissens. Aristoteles war der Ansicht, dass didaktische Fähigkeiten das Kriterium für jemandes Wissen seien. Also die Tatsache, ob jemand etwas weiß oder eben nicht weiß, sei ausschlaggebend für die Fähigkeit, dieses Wissen an andere zu vermitteln und zu lehren. Ein Sollen wird mit dem Sein gerechtfertigt, was in einen naturalistischen Fehlschluss mündet. Laut dieser These sei es nämlich unmöglich, sich nicht didaktisch zu verhalten. Philosophie, als Reflexionswissenschaft, zeigt sich in einem reflexiven Verhältnis zu ihren Zielen und der Art ihrer Vermittlung. Dadurch ist ihr, im Gegensatz zu anderen Wissenschaften, eine gewisse Didaktik immanent. Die alleinige Reflexion ist jedoch nicht ausreichend für einen gelingenden Unterricht oder die Fähigkeit zur Vermittlung. Es braucht neben didaktischer Reflexion und didaktischem Wissen, eben auch ein gutes Fachwissen.

- Abbildthese

Diese These fragt, ob Didaktik für Philosophie sekundär sei. Um ein vorgegebenes Urbild von Philosophie adäquat abzubilden, ist neben einem guten Fachwissen auch empirisches Spezialwissen relevant. Dieses Spezialwissen bleibt, im Gegensatz zum Fachwissen, lediglich sekundär. Philosophie soll für Schüler und Schülerinnen zugänglich sein, wodurch es notwendig ist, den Lehr- und Lernstoff für unterrichtspraktische Ziele sorgsam auszuwählen und diesen mit den passenden Vermittlungsmethoden zu kombinieren. Philosophie muss demnach durchführbar sein. Die Abbildthese integriert zwar didaktische Überlegungen hinsichtlich des Ziels und der Vermittlung von Philosophie, aber für die Unterrichtspraxis „habe didaktisches Wissen lediglich Hilfsfunktion, da es bei ihr auf ein didaktisches Können ankomme“ (Ebd., S. 10). Letztlich führt die Abbildthese zur Überflüssigkeitsthese zurück, denn nach ihr besitzt man entweder ein gewisses pädagogisches Talent oder eben nicht.

- Schädlichkeitsthese

Da ein Abbild nie dem Urbild gleichzusetzen ist, könnte die Abbildthese ebenso als Schädlichkeitsthese formuliert worden sein, welche wiederum auf die erste These zurückführt. Der Hauptkritikpunkt dieser dritten These liegt im Vorwurf einer Verfälschung der wahren Philosophie. In der Schule und somit im Unterricht, liegt das Problem in der

Pädagogisierung, denn Philosophie werde auf Schüler und Schülerinnen zugeschnitten und nicht um ihrer Selbstwillen betrieben. Es handelt sich somit um „keine rein sachliche Arbeit um der Sache willen“ mehr (Ebd., S. 11).

- Konstituierungsthese

Die Konstituierungsthese fragt, worin die Ursachen der Störungen, der drei vorangegangenen Thesen liegen und stellt gleichzeitig den Versuch, diese zu beheben. Martens sieht sie als Realisierung der ersten These, in Verbindung mit dem Zusatzwissen der zweiten. Philosophie ist stets mit (Selbst-) Reflexion und Weiterdenken verbunden, verlangt aber genauso nach einer sauberen Argumentation, in der die Wichtigkeit und Richtigkeit ihrer Behauptungen dargelegt werden. Der gemeinsame Lehr-Lern-Prozess steht im Mittelpunkt und schließt jeden Menschen ein, der davon betroffen ist. Auch Jaspers sieht Philosophie als Gegenstand, der nicht nur jeden Menschen betrifft, sondern auch den Menschen in seinem Menschsein anbelangt. Dadurch ist Philosophie didaktisch und Didaktik wiederum konstitutiv und philosophisch. Dies ist ein Prozess, der nicht nur Wissen, sondern auch praktisches Können voraussetzt, das erlernbar ist. Soll Philosophie nun als Weiterdenken praktiziert werden, stellt sich die Frage nach der Realisierung (Vgl.: Ebd., S. 9-13).

Nun ist zu klären, welche Beziehung Philosophie zur Didaktik hat und ob diese Didaktik tatsächlich überflüssig, sekundär, schädlich und konstitutiv sei. Die ersten drei Thesen verstehen Philosophie als feststehende Größe. Die vierte These hingegen sieht Philosophie vielmehr als Ergebnis eines gemeinsamen Lehr-Lern-Prozesses. Mittels eines normativen Konsenses kann geklärt werden, was Philosophie überhaupt sein soll. Die Realisierung dialogischer Unterrichtseinheiten ist anzustreben, um diesen Konsens zu erzielen. Hierfür ist es notwendig, die didaktisch philosophische Beziehung genauer zu entfalten (Vgl.: Ebd., S. 48).

4.4. Methodik: Möglichkeiten eines dialogischen Unterrichts

Die Methodenfrage im Philosophieunterricht ist relativ jung, da sie innerhalb der Disziplin selbst umstritten ist. Ein Grund dafür lag zunächst in der Notwendigkeit der Etablierung und Akzeptanz von Philosophie als eigenständiges Unterrichtsfach im übrigen Fächerkanon (Vgl.: Martens 2003, S. 43).

Die österreichische Bildungsreform von 1847 bis 1853 war wesentlich für die spätere Etablierung von Philosophie als Unterrichtsfach. Im Zuge der Reform wurden einerseits die Pflichtfächer an Gymnasien neu organisiert und verteilt und zugleich ein philosophischer Einführungsunterricht verankert. Dies blieb auf universitärer Ebene nicht ohne Folgen. Das Ansehen der philosophischen Fakultät war geringer als jenes der Berufswissenschaften, denn vor 1848 galt Philosophie lediglich als „Grundlegungswissenschaft“ für die Jurisprudenz, Medizin und Theologie. Durch die gewonnenen Lehr- und Lernfreiheiten an den Universitäten kam es 1848 zu Umstrukturierungen, im Zuge derer die philosophische Fakultät nicht länger eine bloß vorbereitende Rolle innehatte, sondern als gleichrangig zu den anderen drei Fakultäten angesehen wurde. Weiters wurde der philosophische Einführungsunterricht den Gymnasien übertragen und galt als eigenes Unterrichtsfach, welches die Bereiche Psychologie und Logik beinhaltete (Vgl.: Pircher, S. 22ff).

Im Laufe der Jahre wurde das Unterrichtsfach Philosophie weiterentwickelt und beinhaltet nun weit mehr als die Bereiche Psychologie und Logik. Der aktuelle Lehrplan sieht ein Jahr für das Fach Psychologie und ein Jahr für das Fach Philosophie in der AHS Oberstufe vor. In der Einführungsphase lag der Fokus zunächst auf den Bereichen der Legitimation, des Inhalts und des Ziels von Philosophieunterricht. Erst in der späteren Etablierungsphase widmete man sich vermehrt der Frage nach den Methoden. Philosophie behandelt teils abstrakte, teils prinzipienorientierte und systematische Themenfelder. Dadurch könnte der Eindruck entstehen, handlungs- und anschauungsorientierte Methoden seien für den Unterricht nicht angemessen. An dieser Stelle ist es wichtig zu erwähnen, dass zahlreiche Methoden in Lehrbüchern oder Unterrichtskonzepten vorgeschlagen werden, die richtige Methode aber nicht zwingend zu den gewünschten Erkenntnissen führt (Vgl.: Martens 2003, S. 43f). Methodische Vielfalt kann „eine mögliche Einheit des Philosophierens im Unterricht bilden“ (Ebd., S. 44).

4.4.1 Der Begriff der Methode

Martens unterscheidet für das Philosophieren und den Philosophieunterricht sechs grundlegende Methoden voneinander, welche nun genauer ausgeführt werden.

Jeder Philosophie liegen erkenntnistheoretische Prämissen zugrunde. Nach diesen geht Erkenntnis aus sinnlichen Erfahrungen, der reinen Vernunft oder dem Sprachgebrauch hervor. Demzufolge variieren nicht nur die methodischen Ansätze, sondern auch die Richtung der Philosophie. Martens nennt diese Methode „Denk- oder Erkenntnismethode“. Hiervon zu unterscheiden sind „philosophische Arbeitsmethoden oder Arbeitstechniken“, welche aus sinnlicher Erfahrung, reiner Vernunft oder Sprachgebrauch resultieren. Drittens führt Martens „philosophische Unterrichtsmethoden“ an. Diese sollen die Anwendung von philosophischen Arbeitsmethoden und Arbeitstechniken aufzeigen und in Kombination mit allgemeinen Unterrichtsmethoden angewandt werden. Schülern und Schülerinnen soll somit zu philosophischer Arbeit und Einsicht verholfen werden, wobei fächerübergreifendes Unterrichten nicht ausgeschlossen ist. Neben philosophischen Unterrichtsmethoden führt Martens „allgemeine Unterrichtsmethoden“ an, welche oftmals auf phänomenologische oder hermeneutische Ansätze zurückgreifen, sozusagen auf philosophische Denk- und Erkenntnismethoden. Dennoch gilt es allgemeine Unterrichtsmethoden von philosophischen zu unterscheiden. Ein Gespräch kann frei oder mitunter gelenkt sein und gleichzeitig zu philosophischen Einsichten führen. Das sokratische Gespräch beispielsweise, realisiert bereits den Prozess des Philosophierens und kann ferner zu philosophischen Einsichten führen. Weiters weist Martens darauf hin, dass sich die unterschiedlichen Methoden, in diversen Medien anwenden lassen. Dabei begrenzt er sich nicht auf das Medium Sprache. Für Prozesse der Wahrnehmung, des Verständnisses, der Analyse oder der Diskussion, weist er auf eine mögliche schriftliche oder bildliche Realisierung hin. Als letzten Punkt gilt es unterschiedliche Lernmethoden zu berücksichtigen, welche schließlich jeder Unterrichtsmethodik zugrunde liegen. Im Philosophieunterricht bieten sich kommunikative Modelle an, welche nicht darauf abzielen, die Lerneffizienz zu steigern, sondern vielmehr die Schüler und Schülerinnen miteinzuschließen und durch das Angebot des Dialogs ein eigenständiges Philosophieren anregen (Vgl.: Ebd., S. 44ff).

4.4.2 Philosophische Denkmethoden und Denkrichtungen nach Martens

Die folgenden Denkmethoden sind als Arbeits- und Unterrichtsmethoden gedacht, wobei ihre Auswahl nicht zwingend ist. Das Methodenparadigma ist kein fest verankertes Schema, dem Folge zu leisten ist. Es kann variabel akzentuiert und variiert werden, um einen

möglichst umfassenden Prozess des philosophischen Denkens und Erkennens anzuregen (Vgl.: Martens 2003, S. 65).

- Phänomenologie

Orientiert man sich am sokratisch-aristotelischen Methodenparadigma, werden „problematisch gewordene Phänomene oder konkrete Erfahrungen“ (Ebd., S. 65) als Ausgangspunkt für die Tätigkeit des Philosophierens betrachtet. Für Aristoteles war es demnach wichtig, an den eigenen Erfahrungen und Beobachtungen festzuhalten, selbst wenn diese eine Klärung hinsichtlich ihrer Interpretation erforderten. Die Methodenreflexion des Sokrates hingegen streicht vielmehr das Nachdenken über konkrete Erfahrungen und Beobachtungen hervor und verweist auf persönliche, gesellschaftliche oder geschichtliche Beispiele, Einzelfälle oder Erfahrungen.

Philosophisches Denken schließt sinnliche und konkrete Erfahrungen mit ein. Ein Phänomenbezug ist notwendig, damit das Philosophieren nicht im Konkreten verweilt oder zu sehr ins Abstrakte abschweift. Für den Unterricht würde das entweder zu einer „Verkopfung“ führen, da kein Bezug zu konkreten Erfahrungen hergestellt wird, oder aber er würde in der Behandlung von unreflektierten Phänomenen stocken. Für einen phänomenorientierten Unterricht ist es sinnvoll, auf Erfahrungen und Gefühle der Schüler und Schülerinnen zurückzugreifen und in diesem schülerorientierten Ansatz, Aspekte ihrer Lebenswelt miteinzubeziehen. Philosophie muss nicht immer abstrakt sein oder sich an Begriffen orientieren. Es ist auch nicht notwendig, sich ununterbrochen an Prinzipien zu orientieren oder argumentativ vorzugehen.

Phänomenologische Denkmethoden weisen häufig Unsicherheiten und Unklarheiten bezüglich ihrer Anwendung auf. Lehrer und Lehrerinnen wählen einen Phänomenbezug oftmals als bloßen Ausgangspunkt, um ein Nachdenken anzuregen oder Motivation zu erwecken. Vielmehr sollte aber das integrative Moment des philosophischen Denkens und Erkennens im Vordergrund stehen. Phänomen bedeutet im Griechischen so viel wie „etwas, das sich von sich her zeigt“ oder „was in Erscheinung tritt“. Im Alltag verwenden wir das Wort Phänomen jedoch in einem anderen Zusammenhang, beispielsweise um etwas Außergewöhnliches oder Erstaunliches zu beschreiben. Die phänomenologische Methode zeigt auf, wie etwas in Erscheinung tritt, beziehungsweise wie sich etwas als etwas zeigt. Diesem In-Erscheinung-Treten geht eine komplexe Analyse voraus, die jedoch keinen Abschluss findet. Anhand des Beispiels von Berger/Luckmann, macht Martens klar, wie aus

phänomenologischer Sicht etwas *als* etwas wahrgenommen oder erkannt werden kann (Vgl.: Ebd., S. 65-69).

„So wird z.B. im Erlebnis einer Blume eine typische Gestalt mit einer typischen Farbe in einen Zusammenhang von typisch dazugehörenden Geruchs-, Berührungs- und Gebrauchsqualitäten eingebunden. In einer Aufmerksamkeitszuwendung wird das Erlebnis zur Erfahrung, die Erfahrung wird in einer Beziehung zu anderen Erfahrungen erfasst („so viele Blumen“) oder einer aus dem gesellschaftlichen Wissensvorrat übernommenen Klassifikation zugeordnet („Alpennelke“) und schließlich wird sie vielleicht in einen Handlungsentwurf eingebaut („pflücken, um sie der Geliebten zu bringen!“). Dabei werden mehrere klassifikatorische Typen („Alpennelke“, „Geliebte“) in ein Ablaufschema („pflücken und bringen“) gefügt und so in eine komplexere, jedenfalls aber noch alltägliche Sinneinheit eingeschmolzen. Wenn schließlich der Entwurf nicht problemlos in die Tat umgesetzt wird, weil er mit einer moralisch begründeten Handlungsmaxime in Widerspruch gerät („nicht pflücken! geschützte Blume!“) wird in einer schrittweisen Abwägung von Werten und Interessen eine Handlungsentscheidung getroffen und ein höherstufiger Sinn konstituiert. (Berger/Luckmann 1995, S. 11f.)“ (Ebd., S. 69).

Dies ist ein Beispiel für eine nicht ontologisch verstandene Anwendung der phänomenologischen Methode, welche sich aus vier wesentlichen Elementen zusammensetzt. Zunächst wird eine objektive theoretische Deutung der Tatsachen vorgenommen. Sozusagen Erklärungen, die frei von Vorurteilen sein müssen und lediglich Gegebenheiten beschreiben. Martens nennt diesen Schritt doppelte Reduktion oder „phänomenologische Reduktion“. Dadurch, dass Menschen einen unterschiedlichen und ganz individuellen Zugang zu dem, was sie wahrnehmen, beispielsweise einer Blume, haben, entstehen verschiedene Gefühle, Eindrücke und Erfahrungen. Die phänomenologische Reduktion schließt die unterschiedliche Wahrnehmung und Deutung von etwas als etwas nicht aus. Diese Erlebnisse werden ohne großes Zutun erfahren und vorerst nicht in einen bestimmten biografisch oder gesellschaftlich gefärbten Kontext gedeutet oder reflektiert. Nach Waldenfels erweist sich erst im nächsten Schritt, dem der „eidetischen Reduktion“, der Gegenstand als derselbe. Dies passiert unabhängig davon, aus welchem Blickwinkel oder welcher Entfernung er betrachtet wird, oder ob er tatsächlich wahrgenommen oder bloß erinnert wird.

Ein weiteres Element der phänomenologischen Methode ist die leibliche Dimension des Erkennens. Im Blumen-Beispiel von Berger und Luckmann wären hiermit die Geruchs-, Berührungs- und Gebrauchsqualitäten gemeint. Merleau-Pontys sieht nicht bloß die äußere Qualität eines Objektes, sondern verweist auf dessen Leiblichkeit. Dadurch, dass ein Gegenstand Teil des Leibes werden kann und auch als solcher betrachtet wird, werden Empfindungen und Wahrnehmung ausgedehnt, was wiederum zur Erweiterung der eigenen Umwelt führt. Als Beispiel führt Merleau-Ponty den Stock eines Blinden an, der nicht als

bloßes Stück Holz betrachtet werden kann, das diesem als Stütze und zur Orientierung dient, sondern vielmehr als Körperteil des Blinden wahrgenommen wird.

Als drittes Element führt Martens die „Fundierung einzelner Erlebnisse und Erfahrungen in der geschichtlich geprägten Lebenswelt“ an (Ebd., S. 70). Lebenswelt kann nicht in Begriffen erklärt oder zusammengefasst werden. Sie ist abhängig vom jeweiligen kulturellen, geschichtlichen und persönlichen Kontext, wobei auch die wissenschaftlich-technische Art der unterschiedlichen Deutungen berücksichtigt wird. Die Blume, im Beispiel von Berger und Luckmann, hätte demnach für einen Botaniker eine andere Bedeutung und Klassifikation als für einen Naturschützer.

Das vierte und somit letzte Element der phänomenologischen Methode, ist das des Problems. Ein Phänomen löst Erklärungsbedarf aus, wenn es in die bisherige Erfahrungswelt des oder der Betroffenen nicht eingeordnet oder gedeutet werden kann und somit dessen oder deren Erfahrungswelt in Frage stellt. Erst durch Interesse gewinnt das Problem an Bedeutung, wobei diese Zuwendung eine spontane und freie Handlung durch das Ich ist, welche im Hier und Jetzt passiert. Der spezifisch autobiografisch gefärbte Hintergrund und die soziale Umwelt, sind maßgebend dafür, ob etwas als beispielsweise bedrohlich empfunden wird und daher unser Interesse weckt. Ebenso kann ein bestimmter Handlungszusammenhang bestehen, wodurch in weiterer Folge eine Aufmerksamkeitslenkung passiert.

Zusammengefasst sind diese vier Elemente der phänomenologischen Methode wesentlich für philosophisches Erkennen. Werden theoretische Erklärungsmuster vorerst außer Acht gelassen und „das Phänomen in seiner vielfältigen Erscheinungsweise möglichst umfassend beschrieben“ (Ebd., S. 72), kann etwas als etwas erkannt werden. Hierbei ist auf den Einbezug des lebensweltlichen Kontextes zu achten, sowie ein problemorientierter Zugang anzustreben (Vgl.: Ebd., S. 69-72).

- Hermeneutik

Auch wenn die hermeneutische Methode in der Schule und im Unterricht oftmals im Lesen philosophischer Texte Anwendung findet und als philosophische Methode schlechthin verstanden wird, sollte sie nicht auf diesen einseitigen Gebrauch reduziert werden. Im Sinne des sokratisch-aristotelischen Methodenparadigmas, meint die hermeneutische Methode des Philosophierens, seine eigenen Deutungen zu hinterfragen oder sich dieser zu vergewissern, aber genauso Deutungen anderer, in Bezug auf ein Phänomen, einzubeziehen. Nach Schnädelbach sollten sich Lehrkräfte nicht hinter Texten verstecken, um etwaige

Unsicherheiten im Denken zu kaschieren. Dies würde Mittel in Zwecke und somit das Medium in den Inhalt des Philosophierens verkehren.

Hermeneutik stammt aus der griechischen Mythologie und wird als „Kunst des Hermes“ beschrieben, denn er vermittelte zwischen den Göttern und den Menschen. Als philosophische Denkmethode kann sie als Vermittlerin zwischen dem Schreiber oder der Schreiberin und dem Leser oder der Leserin eines Textes betrachtet werden. Friedrich Schleiermacher wandte sich vom ursprünglichen Sinn der Hermeneutik, nämlich dem Verstehen der Inhalte, ab und verlieh ihr einen methodischen Sinn. Anstatt sich primär auf das Verstehen des Inhalts zu konzentrieren, betonte Schleiermacher die philosophisch literarische Weise des Textverständnisses. „Die Methode des Verstehens ist für Schleiermacher in erster Linie ein psychologischer Prozess des Einfühlens in die Absichten des Autors aus dem Gesamtzusammenhang seines Textes und seines Lebens“ (Ebd., S. 75). Nach Gadamer sind wir in einer bestimmten Geschichte oder Tradition eingebettet und müssen zunächst uns selbst und ferner uns selbst in der Seinsgeschichte verstehen. Diese wiederum finden wir in philosophischen Texten. Hermeneutik wird als Methode des Sinnverstehens dargelegt, die sich in der Interpretation von Texten zeigt. Um einen Text zu verstehen ist es notwendig, einen Prozess zu durchlaufen, der sich, nach Gadamer, in Vorentwurf, Textverstehen und Verschmelzung der Horizonte teilt. Hermeneutisches Verstehen, als philosophische Denkmethode des Sinnverstehens, ist von der Methode des bloßen Textverstehens zu unterscheiden. Erstere wird den Geisteswissenschaften zugeordnet und, auch wenn sie nicht als sichere Form der Erkenntnisgewinnung angesehen wird, konstituiert sie als heuristisches Prinzip einführendes Verstehen (Vgl.: Ebd., S. 73-77).

- Analytik

Analytische Philosophie lässt sich nicht auf die bloße Klärung von Sätzen reduzieren. Sie wird als Methode betrachtet, die Begriffe und Argumentationen aufschlüsselt und dabei dem Inhalt gegenüber neutral bleibt. Repräsentiert wird sie im linguistic turn, der sprachlichen Wende der Philosophie. Demnach sind philosophische Probleme sprachliche Probleme, welche genauer untersucht werden müssen, denn menschliche Erkenntnis würde sich durch Sprache strukturieren. Es geht nicht mehr um einzelne Phänomene, sondern um das, was gemeint ist, wenn von diesen Phänomenen gesprochen wird. Analytische Philosophie unterscheidet zwei methodische Formen und teilt sich demnach in die Analyse der Idealsprache und der formalen Sprache. Vertreter und Vertreterinnen der Idealsprache versuchten die Alltagssprache so zu reformieren und zu korrigieren, um somit

philosophische Probleme zu lösen. Für die Anwendung bestimmter Begriffe wurden exakte Regeln und logische Sprechweisen entwickelt, um etwaige Ungenauigkeiten oder ein Irreführen auszuschließen. Vertreter und Vertreterinnen der anderen Variante sahen die Lösung philosophischer Probleme vielmehr in der Einsicht und dem Funktionieren von sogenannten Sprachspielen. Durch eine genaue Analyse eines Begriffs, könne einer einseitigen oder verzerrten Verwendung entgegengewirkt werden. Analytiker und Analytikerinnen der Alltagssprache lehnen idealsprachliche Metaregeln ab und heben stattdessen die Bedeutung von „innerpsychischen Phänomenerfahrungen“ hervor (Ebd., S. 83). Analytische Philosophie findet sich nicht nur in der Sprachanalyse wieder, sondern ist als Methode auch in der Metaphysik, Ethik oder Wissenschaftstheorie vertreten (Vgl.: Ebd., S. 77-83).

- Spekulation

Das in der Antike übliche Verständnis von Spekulation als „die höchste dem Menschen mögliche Erkenntnisweise“ (Ebd., S. 89) wird heute nicht mehr unter dieser Definition aufgefasst. Vielmehr wird Spekulation mit praxisfernen und kaum brauchbaren Ideen in Zusammenhang gebracht, die als „Spinnerei“ abgetan werden. Martens hebt jedoch die Wichtigkeit der sogenannten Spinnerei hervor, indem er es mit einer bildlichen Metapher in Verbindung bringt. Er verweist auf die Tätigkeit einer Spinne, die durch das Spinnen ihres Netzes eine klar erkennbare geometrische Form entstehen lässt. Die Spinnerei, also die Spekulation, ist demnach ein genauso wertvoller Teil des Methodenparadigmas wie die Phänomenologie, Hermeneutik, Analytik und Dialektik, und vervollständigt dieses.

Spekulative Philosophie wurde in der Antike anders verstanden als beispielsweise im Deutschen Idealismus. Es gilt spekulative Erkenntnis im engeren Sinne von jener im weiteren Sinne zu unterscheiden. Spekulative Erkenntnis im weiteren Sinn zählt als wesentlicher Teil zur Philosophie. Sie wird nicht nur als Intuition betrachtet, der phantastische und kreative Momente innewohnen, sondern sie schließt auch die Fähigkeit zur Hypothesenbildung mit ein. Die Tätigkeit des Spekulierens fördert philosophisches Erkennen und kann sowohl den Anfangspunkt dafür bilden als auch den Endpunkt.

Martens nennt Methoden für die Anwendung spekulativen Philosophierens, wobei er Methode nicht als einen Ablauf von bestimmten lehr- und lernbaren Schritten auffasst, sondern vielmehr als eine Kunst betrachtet, die Fingerspitzengefühl erfordert. Die platonisch-aristotelische Philosophie unterscheidet zwischen diskursiv, begrifflich-argumentativen und intuitiven Erkenntnisweisen. Es wurde versucht durch Erzählungen,

Mythen, oder aber durch intuitive Grundüberzeugung, metaphysische Grenzfragen zu beantworten. Konnte etwas nicht mittels einer Schlussfolgerung vermittelt werden, fand diese Form der Vermittlung Anwendung. Aristoteles betont zusätzlich die Wichtigkeit der Urteilskraft, insbesondere bei ethischen Entscheidungen. Hegel bezieht die spekulative Methode rein auf das Denken des Absoluten und schreibt ihr rationale Eigenschaften zu. Sein Zugang dient der Vergewisserung der eigenen absoluten Prämissen. Seine Methode kann jedoch nur als zirkuläre Methode der Erkenntnis betrachtet werden, da er von der Existenz Gottes ausgeht, der eine theologische Prämisse zugrunde liegt. In der Theorie der Abduktion oder Hypothesenbildung versucht Peirce einen neuen Zugang zum spekulativen Denken zu schaffen. Im Zentrum steht die Beobachtung, welche den Ausgangspunkt für jegliche Denkprozesse schafft. Sie unterliegt Regeln, anhand derer Hypothesen gebildet werden, welche überprüft werden und schließlich Schlussfolgerungen ermöglichen. Für Peirce ist die Abduktion Voraussetzung für innovatives und kreatives Denken, durch welches neue Ideen entstehen können (Vgl.: Ebd., S. 89-95).

- Dialektik

Würde Dialektik wörtlich übersetzt werden, würde es so viel wie die „Kunst des Unterredens“ bedeuten oder vom Griechischen „dialegesthai“ abgeleitet, heißt es übersetzt „logoi durchgehen“ (Ebd., S. 85). Der Begriff logos ist jedoch mehrdeutig und führt, je nach Übersetzung, zu einer unterschiedlichen Auffassung von Dialektik. Hierbei sind Seinserkenntnis, Dialogprozess und Wortstreit zu unterscheiden.

Logos als Seinsstruktur selbst, meint das Durchschreiten beziehungsweise die Erfassung von ideellen Denkprozessen. Dialektische Philosophie wird somit als Erkenntnis des Seins verstanden. Als Vertreter der dialektischen Seinserkenntnis ist Heraklit zu nennen, welcher dem Sein eine dialektische Struktur attribuiert, die durch interne Widersprüche gekennzeichnet ist. Der Dialogprozess versteht logos als Gedanken und beschreibt eine kontroverse Begriffs- und Argumentationsanalyse, welche entweder im Denkprozess, als innerer Dialog einer Person oder aber als äußerer Dialog mehrerer Personen stattfindet. Eigene und gemeinsame Vorstellungen können geklärt, verstanden, geprüft und gegebenenfalls korrigiert werden. Sokrates betonte, dass im Dialog nicht ausschließlich subjektive Vorstellungen ausgetauscht werden, sondern es wichtig wäre, zu möglichst gut begründeten Vorstellungen des Seins zu gelangen. Logos als Wort bezieht sich vor allem auf einen Streit um Worte in einem realen Prozess als äußerer Dialog. Als Prototyp der Dialektik als Wortstreit gilt Protagoras, welcher für seine Ansichten heftig kritisiert wurde,

denn er negierte jeglichen Wahrheitsgehalt und erhob somit auch keine philosophischen Erkenntnisansprüche. Er ging davon aus, dass Begriffe beliebige Konventionen sind, welche erst durch rhetorische Überzeugungskraft oder Manipulation, Richtigkeit erfahren. Aristoteles bezeichnete ihn deshalb als Vertreter der Eristik, der Streitkunst.

Für die dialektische Methode des Philosophierens ist insbesondere Dialektik als Dialogprozess relevant. Wie alle anderen Methoden auch, ist sie als Teil des Methodenparadigmas zu sehen, wobei auf struktureller Ebene das Denken von Widersprüchen und auf praktischer Ebene der reale Dialog zu unterscheiden ist. Ausgangspunkt sind widersprüchliche Erfahrungen oder Behauptungen, wobei es keine Rolle spielt, ob diese nur gedacht oder anderen mitgeteilt werden. Sie werden kommuniziert, bearbeitet und eventuell gelöst, oder falls dies nicht möglich ist, als vorübergehend unlösbar bestimmt. Handelt es sich um rein formale Widersprüche können diese durch ausreichend Information, Begriffs- und Argumentationsanalyse, klarem Denken und Bereitschaft der Beteiligten gelöst werden. Philosophische Widersprüche hingegen sind schwieriger zu lösen, denn es erfordert eine argumentative Auseinandersetzung und eine rhetorische, institutionelle und affektive Führung von realen Dialogen. Das Medium des realen Dialogs ist keine Voraussetzung für die dialektische Methode, sie kann sich aber darin vollziehen. Im Gegensatz zum ideellen Dialog, werden durch den realen Dialog Menschen motiviert, sich um klare Begriffe und Argumente zu bemühen. Alleine wären sie dazu vielleicht nicht im Stande, denn durch den Austausch wird ein gemeinsamer Problemlöseprozess gefördert, der die unterschiedlichen Perspektiven der Beteiligten beleuchtet und somit auch die methodische Kompetenz fördert und zu größerem Fachwissen beiträgt.

Durch den Prozess des dialogischen Denkens, können sich Beteiligte bewusst werden, dass das eigene Denken mit dem anderer in Verbindung steht und diese in gewisser Weise voneinander abhängen. Diese Denkprozesse können im Medium Sprache durch die Vernunft zum Ausdruck gebracht werden. Der ideelle Dialog hingegen kann als „Dialog in der Seele“ betrachtet werden. Dieses stille Nachdenken zeigt sich im rationalen Denken und ist frei von eigenen oder fremden „Erfahrungen, Emotionen, Stimmungen, spontanen Einfällen, Irritationen oder Zustimmung“ (Ebd., S. 89). Ferner ist es unabhängig von Raum und Zeit (Vgl.: Ebd., S. 83-89). Im Unterricht sollte die dialogische Methode keinesfalls auf ein bloßes Hin- und Herreden reduziert werden, welches letztendlich zu keinen Einsichten führt. Genauere Anwendungsmöglichkeiten werden im nächsten Punkt näher ausgeführt.

4.4.3 Dialogische Möglichkeiten im Unterricht

Um die Tätigkeit des Philosophierens zu fassen, braucht es ein Konzept. Der philosophische Begriff ist, ausgehend von Martens, offensichtlich dialogisch. Philosophie kann als problemorientierter Verständigungsprozess verstanden werden, der sich mitunter im Medium Sprache bewegt. Menschen kommunizieren miteinander und tauschen sich über etwas aus. Somit ist zwischen Zeichenbenutzern, also den Beteiligten, dem zu Bezeichnenden, sozusagen das, worüber gesprochen wird und schließlich den sprachlichen Zeichen zu unterscheiden. Martens spricht in diesem Zusammenhang von Sprach-, Gegenstands- und Personenebene. Da sich Philosophie im Medium Sprache bewegt, muss sie für jeden und jede verständlich sein. Philosophische Sätze können, genauso wie Sätze aus der Umgangssprache und Alltagssprache, Absichten und Interessen ausdrücken, aber gleichermaßen etwas in Frage stellen, behaupten oder bestätigen. Daher ist es wichtig, dass Sprache als Verständigungsglied betrachtet wird, welches sich am Problemverständnis der Beteiligten orientiert, sodass diese die Mitsprachemöglichkeit nutzen können (Vgl.: Martens 1979, S. 68-71). „Probleme und Sprechweisen richten sich nach den verschiedenen beteiligten Personen“ (Ebd., S. 71).

Dialogisches Lernen bedeutet miteinander lernen und drückt sich im Sprechen und Handeln aller Beteiligten aus. Mündliche Kommunikationsfähigkeit bildet daher die Voraussetzung und Realisierbarkeit für dialogisches Lernen. Dialogische Prozesse entstehen also im Miteinander und lassen sich nicht an eine bestimmte Unterrichtsform binden. An einem Dialog sind sowohl die Schüler und Schülerinnen, als auch die Lehrperson beteiligt. Die dadurch erlebte intrinsische Motivation von Seiten der Schüler und Schülerinnen trägt einen wichtigen Teil zur Mitarbeit bei. Lernprozesse können mitgestaltet werden, was die Motivation zum Mitdenken und somit die Mitarbeit erhöht. Diese Lernprozesse müssen jedoch durch die Lehrperson angeleitet werden. Einerseits, um die Schüler und Schülerinnen zu befähigen, anderen zuzuhören und sich bei Diskussionen auf das Wesentliche zu konzentrieren, und andererseits, um die mündliche Kommunikationskompetenz zu schulen. Gesprächs- und Dialogfähigkeit bildet ein komplexes Lernziel, welches von den Lehrpersonen Kommunikationskompetenz fordert, welche es zu schulen und auszubilden gilt (Vgl.: Thiel, S. 3f).

Philosophie als Sprechhandlung isoliert sich nicht oder grenzt sich auf ein bestimmtes Feld ein. Vielmehr umfasst sie unterschiedliche Ausprägungen, die sich an den Zielen der Beteiligten anpassen und konstituiert, je nach Zusammenhang und Bedarf, hierfür passende

Regeln und Inhalte. Für den Unterricht bedeutet dies nun, Wissen über Ziel, Inhalt und Methode zu vermitteln und es mit einem konkreten Können zu verbinden. Dieses Können lässt sich jedoch nur theoretisch vermitteln und zwar in Form von Sätzen. Wie eine Umsetzung im Philosophieunterricht aussehen könnte, soll an dieser Stelle in Form eines Zweck-Mittel-Dialogs aufgezeigt werden (Vgl.: Martens 1979, S. 71-75).

4.4.3.1 Dialogisch-pragmatischer Ansatz

Martens entwickelte den dialogisch-pragmatischen Ansatz in den 1970er Jahren. Ziel ist eine kommunikative Didaktik, bei der sich Unterricht durch das Gespräch entwickelt. Eine grundlegende Eigenschaft dieses Ansatzes liegt im Dialog und der Handlungsorientierung. Im Mittelpunkt steht die gemeinsame Wahrheitssuche philosophierender Menschen, die sich in einer Problemsituation befinden, von der sie sich befreien wollen. Das Dialogprinzip ist eines der zwei grundlegenden Kernelemente des Ansatzes. Demnach muss Philosophieunterricht im Dialog stattfinden, da sich Philosophie erst im Dialog konstituiert. Das zweite Element ist jenes der Handlungsorientierung. Martens geht von einer Orientierungskrise aus, welche mittels „Reflexion über die eigenen Handlungsgründe“ aufgehoben werden kann (Pfister, S. 183). Probleme der heutigen Zeit bilden nach diesem Prinzip den Inhalt, denn sie sind „durch den Aufklärungsprozess der Philosophie miterzeugt“ (Ebd., S. 184). Hierzu zählen Unsicherheiten im Handeln und der wissenschaftlich-technische Fortschritt, wobei hier insbesondere dessen negative Auswirkungen thematisiert werden. Problemen von Schülern und Schülerinnen soll aber ebenso Platz eingeräumt werden. Auch sie zählen zum Inhalt des Philosophieunterrichts. Ziel ist es, praktische Probleme mithilfe theoretischer Überlegungen zu lösen. Für die Umsetzung und Anwendung im Unterricht nennt Martens den Dialog als Methode (Vgl.: Ebd., S. 183f).

Er führt drei dialogische Momente an, welche als Einheit fungieren. Als erstes schlägt er ein „offenes Unterrichtsgespräch zur Klärung der eigenen Interessen und Vormeinungen“ vor, zweitens, das „Hinzuziehen von Dialogpartnern durch Zuhören bzw. Lesen von Texten“ und drittens, die „Realisierung des dabei erhaltenen Dialogangebots durch Rückfragen, Reformulierung und Problematisieren“ (Martens 1979, S. 140). Diese Dialogmethoden sind als Einheit zu betrachten und bewegen sich in spiralartiger Form. Die Spirale hat weder Anfang- noch Endpunkt und ist in ihrer Bewegung unendlich. Der Dreierschritt ist an keine fixe Abfolge gebunden und somit können, je nach Situation, die dialogischen Momente nach Bedarf eingesetzt werden. So muss, beispielsweise, das Lesen von Texten nicht zwingend das eigene Denken anregen, es kann auch lediglich zur Informationsvermittlung beitragen und gegebenenfalls ein offenes Gespräch im Unterricht fördern. Der Dreierschritt dient der

didaktischen Situation als Strukturierungshilfe. Da der Dialog im Mittelpunkt dieser Methode steht, sollten das Unterrichtsgespräch und der Austausch mit den Schülern und Schülerinnen keinesfalls auf ein Hin- und Herreden reduziert werden oder darauf hinauslaufen (Vgl.: Ebd., 1979, S. 140).

Die drei Dialogmomente sollen an dieser Stelle etwas genauer ausgeführt werden:

Das offene Unterrichtsgespräch orientiert sich an Kants Maxime des Selbstdenkens, wonach Schüler und Schülerinnen lernen sollen, eigenständig zu denken und nicht bloß Gedanken anderer zu folgen. Die Lehrperson soll sie dabei nicht tragen, sondern leiten, damit sie auch in Zukunft in der Lage sein werden, selbständig zu denken und zu handeln. Zweifelsohne ist es auch wichtig, sich in die Gedanken anderer hineinzusetzen und, so Kant, „mit sich selbst einstimmig zu denken“ (Ebd., S. 141). Eine wichtige Rolle spielt hierbei die eigene Erfahrung. Auch wenn ein eigenständiges Denken der Schüler und Schülerinnen wünschenswert ist, spricht nichts dagegen, das Unterrichtsgespräch zu lenken. Die Umsetzung an der Schule stößt aber auch auf ihre Grenzen. Die Tatsache, dass Lernerfolge überprüfbar sein müssen und durch Notengebung verdeutlicht werden, hindert das partnerschaftliche Gespräch in seiner vollen Entfaltung. Schüler und Schülerinnen zum Selbstdenken anzuleiten ist dennoch sehr sinnvoll und sollte ein Ziel sein, das jede Lehrperson anstrebt. Schmidt kritisiert diese Methode, da er eine realistische Verwirklichung nur im Zwiegespräch sieht und eine Umsetzung mit der ganzen Klasse nicht für möglich hält. Martens weist darauf hin, dass diese Methode Kreativität und Spontaneität von Seiten der Schüler und Schülerinnen verlangt, diese aber durchaus von der Lehrperson gefördert werden können. Voraussetzung dafür ist Übung und Erfahrung im sozialen Lernen und nicht bloß theoretisches Wissen darüber. Soziales Lernen beinhaltet die Vermittlung von Einstellungen und Haltungen, welche Menschen befähigen sollen, mit gesellschaftlichen, sozialen und institutionellen Anforderungen zurechtzukommen und diese auch zu erkennen. Die Methode des offenen Unterrichtsgesprächs ist demnach durchführbar, wenn ein gemeinsamer Problemlösungsprozess gewünscht ist und dementsprechend gefördert wird. Dafür sind die Fähigkeiten und Kenntnisse aller Beteiligten zu bedenken, um ein gemeinsames Philosophieren zu ermöglichen. Der jeweilige Entwicklungsstand der Schüler und Schülerinnen, und hierzu zählt auch die Entwicklung auf der Sprach- und Gegenstandsebene, muss berücksichtigt werden, um eine „Begegnung von Person zu Person“ zu ermöglichen (Ebd., S. 139). Wichtig zu wissen ist, dass sich die Methode des offenen Unterrichtsgesprächs weder exakt im Voraus planen lässt, noch ihre Anwendung in

der didaktischen Situation erzwungen werden kann, zumal es sich um keine Methode handelt, die mechanisch erlernbar ist. Förderlich für ihre Entstehung und Anwendung ist es, den Schülern und Schülerinnen mit Achtung, Rücksichtnahme, Authentizität, Verstehen und Empathie zu begegnen (Vgl.: Ebd., 1979, S. 138-143). Im offenen Unterrichtsgespräch passiert einerseits eine argumentative Auseinandersetzung mit Denkwidersprüchen, andererseits werden die Schüler und Schülerinnen dazu befähigt, reale Dialoge auf rhetorischer, institutioneller und affektiver Ebene zu führen. Diese beiden Formen des dialektischen Denkens sollen nun näher ausgeführt werden.

4.4.3.2 Sich mit Denkwidersprüchen auseinandersetzen

Sich-Wundern, Aporie, Paradoxien, Antinomien, Dilemmata und Synthesen sind sechs Formen und zugleich Gründe, um sich mit Denkwidersprüchen auseinanderzusetzen. Nach Platon und Aristoteles beginnt Philosophieren mit dem Staunen, dem Sich-Wundern. Gemeint ist hierbei ein kognitives Staunen über mathematisch-logische Probleme, dessen Ziel die Auflösung dieser Probleme ist. Die Aporie weist zwar Ähnlichkeiten mit dem Sich-Wundern auf, misst aber dem Prozess der Selbsterkenntnis einen zentralen Wert bei. Sie bezeichnet die Unmöglichkeit, eine philosophische Frage zu lösen. Diejenigen, die einen Dialog führen, besitzen gewisse Vorstellungen, werden jedoch im Laufe des Gesprächs zu der Einsicht gebracht, dass dieses Wissen zu widersprüchlichen Ergebnissen führt. Daher ist es aporetisch. Erfahrene Widersprüche werden aufgezeigt und zugespitzt (Vgl.: Martens 2003, S. 124f). „Erst nach der Einsicht in das aporetische Vorwissen kann das Erkenntnisstreben einsetzen“ (Ebd., S. 125). Paradoxien bezeichnen einen Denkwiderspruch von Vorerwartungen und Sinneswahrnehmungen. Antinomien sind Widersprüche zwischen mehreren Sätzen. Jeder einzelne für sich wäre richtig, zusammen sind sie aber falsch. Dilemmata umfassen praktische Handlungskonflikte. Ausgangspunkt dieser Konflikte sind unterschiedliche Interessen und moralische Prinzipien, wobei eine Lösung nur mittels eines Kompromisses gefunden werden kann. Die Auseinandersetzung mit Denkwidersprüchen beginnt mit der Aufstellung von Behauptungen, setzt mit deren Zuspitzung zu Thesen und Antithesen fort und endet schließlich mit der Suche nach Synthesen. Das sokratische Gespräch dient der argumentativen Dialektik als Vorbild (Vgl.: Ebd., S. 126).

4.4.3.3 Das sokratische Gespräch

Das sokratische Gespräch wird als Urform des Philosophierens bezeichnet. Ursprünglich waren es zwei Personen, die am Gespräch teilnahmen, wobei mittlerweile die Anzahl der Diskursteilnehmer und Diskursteilnehmerinnen nicht beschränkt ist. Die Klärung von alltäglich gebrauchten Begriffen bildet den Kern des sokratischen Gesprächs. Als ideale

Kommunikationsform strebt es nach einer verbesserten Gesprächskultur, in der die Dialogpartner und Dialogpartnerinnen ernst genommen und als gleichwertig angesehen werden. Außerdem ist es möglich, die eigene Meinung zu korrigieren. Es gilt das Dialogprinzip, dessen Basis die Sprache ist. Sprache wiederum ermöglicht Erkenntnis, Kognition, Interaktion sowie das Schaffen einer Gemeinschaft (Vgl.: Rösch, S. 289).

Das sokratische Gespräch ist demnach ein Dialog zwischen der Lehrperson und den Schülern und Schülerinnen. Als Arbeitsmethode im Unterricht vollzieht es sich einerseits auf der Beziehungsebene, als Auseinandersetzung mit anderen Personen, andererseits auf der institutionellen Ebene, charakterisiert durch die verschiedenen Machtverhältnisse. Es folgt den allgemeinen Regeln einer rationalen, kritischen Diskussion. Kientpointner hat hierzu eine Einteilung nach Dialogtypen vorgeschlagen, welche er nach Grad von Emotionalität und Vernunft unterscheidet. Er nennt das destruktive Streiten, das konstruktive Streiten, den persuasiven Dialog, die kritische Diskussion und die ideale Diskussion als mögliche Formen des Gesprächs. Diese fünf Dialogtypen existieren nicht getrennt voneinander, ihr Übergang ist fließend. Im Unterricht besteht zwar ein ungleiches Rollenverhältnis, dennoch sollte ein effektiver Austausch von Argumenten möglich sein, bei dem Uneinigkeiten dargelegt werden und deren Ursache geklärt wird. Grundsätzlich sollte den Schülern und Schülerinnen die Möglichkeit der Redefreiheit geboten werden, sodass sie ihren Standpunkt darlegen und in weiterer Folge diesen auch begründen und gegebenenfalls verteidigen können. Hierfür ist die Anwendung von korrekten Argumentationsmustern erwünscht. Diese sollten logische Gültigkeit haben oder zu logisch gültigen Schlussfolgerungen ergänzt werden können. Ungenaue oder mehrdeutige Formulierungen sollten vermieden werden, sodass für die Diskutierenden klar ist, worum es sich handelt (Vgl.: Martens 2003, S. 127ff).

Kennzeichnend für das sokratische Gespräch sind, abgesehen von den eben formulierten Regeln, seine philosophischen Inhalte, der auf das Selberdenken gerichtete Fokus und das Ziel, zu Einsichten und Erkenntnissen zu gelangen. Es ist nicht nur „Medium des Philosophierens, sondern bereits dessen Vollzug als Streben nach Weisheit“ (Ebd., S. 130). Lehrer und Lehrerinnen sollten sich als oberstes Ziel setzen, ihre Schüler und Schülerinnen selbst zu Philosophen und Philosophinnen zu machen und nicht, ihnen Philosophieren zu lehren. Martens konzentriert sich bei seinen Ausführungen zum sokratischen Gespräch auf Leonard Nelson, der als Begründer dieser Methode betrachtet werden kann. Typisch für diese philosophische Unterrichtsmethode ist der Rückgang zu den Prinzipien, der seine

Anwendung in der regressiven Methode findet. Im sokratischen Gespräch kann davon ausgegangen werden, dass die Schüler und Schülerinnen bereits über Wissen verfügen. Die regressive Methode dient demnach nicht dazu, sich neues Wissen anzueignen, sondern vielmehr regt sie zum Nachdenken über klare Begriffe an und weist philosophische Prinzipien auf. Sie ist ein Rückgang von den Folgen zu den Gründen. Ziel der regressiven Methode ist es, eigenes Erkennen und nicht äußere Kenntnisse zu vermitteln. Dadurch können Schüler und Schülerinnen angeleitet werden, den dafür notwendigen Rückschritt zu tätigen.

Für die Umsetzung im Philosophieunterricht führt Nelson vier Hauptschritte an, um das sokratische Gespräch bestmöglich anwenden zu können. In einem ersten Schritt schlägt er vor, der Klasse Fragen zu stellen. Diese sind keine philosophischen Fragen, sondern können von den Schülern und Schülerinnen selbst formuliert werden. Sind die Fragen nicht eindeutig oder klar formuliert, kann durch Nachfragen, - „Was meinst du damit?“ oder „Wer hat verstanden, was gerade gesagt wurde?“, genauer darauf eingegangen werden. Gegebenenfalls kann die Antwort, welche ebenso von den Schülern und Schülerinnen gegeben werden soll, durch Gegenfragen konkretisiert und untersucht werden (Vgl.: Ebd., S. 130ff). Beispiele für Gegenfragen wären: „Was hat die Antwort mit unserer Frage zu tun“ oder: „Auf welches Wort kommt es Ihnen an?“ oder: „Wer hat zugehört?“ (Ebd., S. 132). Es ist wichtig, dass unklare Fragen verständlich gemacht werden und die Antworten auf diese von den Schülern und Schülerinnen selbst formuliert werden. Die Lehrperson gibt Denkanstöße und leitet das Gespräch durch Nachfragen. Zweitens sollen die Schüler und Schülerinnen das Gefühl des Nichtwissens spüren und es vorerst auch aushalten. Das von der Lehrperson gelenkte Frage- und Antwortspiel, wie Martens es nennt, führt für gewöhnlich nicht sofort zu Erkenntnissen und Einsichten, sondern bringt zunächst Unklarheiten mit sich und kann für Verwirrung sorgen. Diese ist aber notwendig und führt die Schüler und Schülerinnen einen Schritt näher an die Erkenntnisgewinnung heran. Im dritten Hauptschritt kann die Lösung des Problems beginnen. Voraussetzung hierfür ist die vorab gemachte Erfahrung der eigenen Unwissenheit. Die Lehrperson soll das Selbstdenken anregen. Daher ist es sinnvoll, wenn Schüler und Schülerinnen auf Erfahrungen aus ihrer Lebenswelt zurückgreifen können oder Beispiele nennen, die sie selbst erlebt haben. Wie ihnen jedoch zu philosophischen Einsichten verholfen werden kann, beantwortet Nelson kaum. Die regressive Methode und somit der Vorgang der Abstraktion, ist als „analytisch-dialektischer Klärungsprozess zu verstehen“ (Ebd.). Den Ausgangspunkt dafür bilden konkrete Phänomene und die eigenen Deutungsmuster, wobei versucht wird, über diese zu

allgemeinen Prinzipien zu gelangen. Ziel ist es, möglichst gut begründete Erkenntnisse zu gewinnen. In pädagogischer Hinsicht ist es hilfreich, wenn sich die Lehrperson zurückhält, aber die Klasse insofern lenkt, als sich diese auf eine konkrete Fragestellung konzentriert, an dieser festhält und sie behandelt. Das Gespräch dient als Hilfsmittel des Denkens, um das vorhandene Potential voll auszuschöpfen und einen gemeinsamen Konsens anzustreben (Vgl.: Ebd., S 132f).

Unterrichtsprozesse vollziehen sich hauptsächlich mündlich, weswegen die soziale Dimension beim Lernen nicht unterschätzt werden sollte. Schüler und Schülerinnen kommunizieren miteinander, beziehungsweise mit der Lehrperson, wodurch Lernprozesse ausgelöst werden und ein Wissensaustausch ermöglicht wird. Diskursfähigkeit ist demnach ein Ziel kompetenzorientierten Unterrichts. Sie ermöglicht einen Erkenntnisgewinn und kann als Individual- und Gruppenkompetenz in Erscheinung treten. Rösch führt in ihrem Kompetenzmodell Teilkompetenzen an, welche diskursiv erreicht werden können. Zunächst nennt sie den Erwerb von Sachkompetenzen, wie beispielsweise das Wissen über Sprache und Kommunikation oder bestimmtes Fachwissen. Auch das Lösen moralischer oder sozialer Dilemmata zählt zu dieser Gruppe, denn durch den Austausch mit anderen werden unterschiedliche Argumentationsvorgänge deutlich. Weiters führt sie Selbstkompetenzen an, welche die persönlichen Einstellungen und Überzeugungen beinhalten, aber auch zu Flexibilität und Koordination führen können. Unter die von ihr genannte Methodenkompetenz fallen einerseits Gesprächsregeln, andererseits Kompetenzen auf rhetorischer und reflektiver Ebene. Als vierte Teilkompetenz nennt Rösch den Erwerb von Sozialkompetenzen, welche sich in der Diskussion und Interaktion der Gesprächsteilnehmer und Gesprächsteilnehmerinnen widerspiegeln. Sozialkompetenzen zeigen sich demnach in der Fähigkeit, mit anderen zu kooperieren, Verständnis zu zeigen oder auch eine Konfliktsituation bewältigen zu können. Individuelle Lernprozesse gehen kollektiven Lernprozessen voraus. Um ein Lernen in der Gruppe zu ermöglichen, sind bestimmte Fähigkeiten der Schüler und Schülerinnen von Bedeutung (Vgl.: Rösch, S. 288-295). Für die Gruppendiskussion führt Rösch drei Stufen an, auf denen sich die einzelnen Schüler und Schülerinnen befinden können und entwickelt ein Kompetenzraster, das sich in die Bereiche Prädiskursiv, Teildiskursiv und Diskursiv teilt. Die Einteilung in A1, A2, B1, B2, C1 und C2 orientiert sich an der Einteilung des Gemeinsamen Referenzrahmens von Sprachen. Prinzipiell können alle Kompetenzstufen innerhalb einer Diskussion vertreten sein.

	A1	A2	B1	B2	C1	C2
	Prädiskursiv / Interaktiver Egozentrismus		Teildiskursiv / Kommunikationseinheiten		Diskursiv / Globalität	
Diskurskompetenz Vernunftgeleitete, sachbezogene Auseinandersetzungen konsens- und dissensfähig führen. <i>(Strukturelle Komplexität)</i>	...kann Gesprächsregeln einhalten	...kann einzelne Vorschläge zum Thema machen, ohne auf die anderen einzugehen	...kann über einen gewissen Zeitraum auf einzelne andere Sprecher eingehen	... kann über einen längeren Zeitraum auf einzelne andere Sprecher eingehen	...kann sich mit eigenen Beiträgen funktional in die Gesamtdiskussion einbringen und diese koordinieren	...kann ein Gespräch nach den Grundsätzen der Logik und Pragmatik führen
Indikatoren (exemplarisch)	...kann • die Balance der Redebeiträge unter Anleitung einhalten • anderen zuhören • andere ausreden lassen	...kann • einzelne Meinungen isoliert vorbringen • in geringem Maße auf andere eingehen	...kann • Äußerungen anderer in den eigenen Beitrag integrieren, wenn sie inhaltlich in ihr/ sein Konzept passen • ausgewählte Gesprächsteilnehmer argumentativ unterstützen	...kann • eigene Vergleiche, Annahmen, Ablehnung, Einführung weiterer Informationen auf den Gesprächsgegenstand beziehen • den eigenen Redebeitrag auf eine größere Zahl divergierender Äußerungen beziehen	...kann • alle diskutieren Gesichtspunkte übersichtlich darstellen, miteinander vergleichen, zusammenfassen, hierarchisch verbinden • Argumentationslücken und Widersprüche konstruktiv aufdecken • ein Gespräch moderieren	...kann • das Prinzip der Widerspruchsfreiheit anerkennen • sich konstruktiv in eine Sprechsituation einbringen, die Repression und Ungleichheit aufhebt • das eigene Gesprächsverhalten selbstkritisch reflektieren

(Ebd., S. 298)

5. UMSETZUNG IM PHILOSOPHIEUNTERRICHT

Dieser Teil der Arbeit soll einen Beitrag zur Umsetzung im Philosophieunterricht leisten. Ein praktischer Zugang wird mittels Unterrichtsmatrizen geschaffen werden, wobei der Fokus auf dem Philosophieunterricht mit Jugendlichen in der Oberstufe liegt.

Kein anderer Begriff hat die pädagogisch-psychologische Bearbeitung von thanatalen Themen im Unterricht so nachhaltig geprägt wie jener der Death Education. Sie beschreibt die Entwicklung der individuellen Einstellung in Bezug auf die Endlichkeit des Lebens und die damit verbundenen Todesdeutungen. Ihr Anliegen ist es, Möglichkeiten der Auseinandersetzung mit Tod und Sterben zu schaffen, sodass Menschen dazu befähigt werden, den Tod als Tatsache der Endlichkeit in ihr Leben zu integrieren (Vgl.: Reuter S. 15, 39, 102).

Der Themenbereich Sterben und Tod bietet vielseitige Möglichkeiten für eine unterrichtliche Annäherung. Der Philosophieunterricht kann nicht nur die soziale Kompetenz der Schüler und Schülerinnen stärken, sondern ihnen auch ein Stück weit ihre persönlichen Bedürfnisse aufzeigen und sie bei der Entwicklung von Ausdrucksformen, in Bezug auf ihre Gefühle der Trauer oder Angst, unterstützen. Durch die Begegnung mit anderen, sei es kranken, sterbenden oder hilfsbedürftigen Menschen, erfahren Schüler und Schülerinnen was es bedeutet, soziale Verantwortung zu übernehmen und empathisch zu handeln. Sie lernen Wege der Trauerbewältigung kennen und entwickeln Möglichkeiten mit einem Verlust umzugehen. Die Klassengemeinschaft kann sehr hilfreich sein, denn Schüler und Schülerinnen erfahren, dass sie nicht alleine sind, es anderen Menschen sehr ähnlich ergeht und sie vielleicht sogar dieselben Sorgen oder Ängste teilen. Eine solide Vertrauensbasis innerhalb der Klasse ist wünschenswert, denn wenn sich die Jugendlichen untereinander vertrauen, kann mit sensiblen Themen sinnvoll und ohne Scham gearbeitet werden. Gegenseitiger Respekt, Wertschätzung und Anerkennung unterstützen ein angstfreies Klassen- und Unterrichtsklima, was es ermöglicht, den eigenen Blickwinkel zu erweitern.

5.1. Entwicklung des Todeskonzeptes bei Jugendlichen

Jugendliche haben bereits mehrere Entwicklungsphasen durchlaufen und abgeschlossen und befinden sich nun im Entwicklungsabschnitt der Adoleszenz, welche den Zeitraum zwischen Kindheit und Erwachsensein markiert. Auch wenn sie sich bezüglich des Alters nicht exakt festlegen lässt, ist dieser Lebensabschnitt durch viele körperliche und psychische Entwicklungen charakterisiert. Was aber wissen Jugendliche vom Tod? Vermittelt werden viele Bilder und mögliche Szenarien. Was aber davon glauben sie? Ist das Bild vom Sensenmann, der uns in der Nacht holen wird, tatsächlich realistisch? Schlafen wir vielleicht friedlich ein? Oder sterben wir doch bei einer Katastrophe oder am Krankenbett und können unser Schicksal nicht beeinflussen?

Die Entwicklung des Todeskonzepts lässt sich nicht eindeutig mit Erreichen eines bestimmten Alters festlegen. Vertreter und Vertreterinnen der Entwicklungspsychologie sind sich nicht einig, mit welchem Alter Todesvorstellungen entstehen. Einige Autoren und Autorinnen vertreten die Ansicht, dass bereits Kleinkinder eine Vorstellung vom Tod haben und wissen, was es bedeutet, tot zu sein. Andere gehen davon aus, dass Jungen und Mädchen erst in der Adoleszenz einen Todesbegriff entwickeln. Ein möglicher Grund für diese Unstimmigkeit in der Entwicklung des Todeskonzepts, könnte in den unterschiedlichen Konzepten zur kognitiven Entwicklung zu finden sein. Ein weiterer Grund liegt in der Anwendung verschiedener Untersuchungsmethoden, um den kindlichen oder jugendlichen Todesbegriff zu erfassen. Abgesehen von den Diskrepanzen zwischen den verschiedenen Theorien ist auffallend, dass sich Untersuchungen hauptsächlich auf gesunde Kinder und Jugendlichen beziehen. Erkrankte Kinder wurden zu ihrem Todesverständnis kaum befragt oder in Erhebungen berücksichtigt (Vgl.: Iskenius-Emmler, S. 161ff).

Der folgende Abschnitt wird die Sichtweisen von ausgewählten Autoren und Autorinnen und deren Theorie zur Entwicklung des Todeskonzepts bei Jugendlichen erläutern. Es sind Vertreter und Vertreterinnen, welche die Vorstellung haben, dass sich der Todesbegriff erst in der Präpubertät beziehungsweise Pubertät bildet.

5.1.1 Das Todesbewusstsein nach Stern

Nach Stern, weiß ein Kind bis zum vierten Lebensjahr noch nicht eindeutig, dass der Tod eines Menschen irreversibel und endgültig ist. Jugendliche hingegen, können sehr klar zwischen Leben und Tod differenzieren. Für ein Kind sind Merkmale des Todes primär durch Bewegungslosigkeit gekennzeichnet. Der Tod einer Person bedeutet, dass diese „aus

seinem Gesichtskreis verschwindet“ (Iskenius-Emmler, S. 165). Es ist dem Kind noch nicht möglich, die Endgültigkeit des Todes zu begreifen. Stern zufolge, entwickelt sich erst im vierten Lebensjahr ein Verständnis darüber, dass jeder Mensch sterben wird, wodurch das Kind Ängste entwickelt, ihm nahestehende Personen verlieren zu können. Eine realistischere Auffassung des Todes entwickelt sich erst zwischen dem achten und elften Lebensjahr. Kinder begreifen, dass der Tod etwas Unvermeidliches und emotional tragisch Gefärbtes ist. Bis zum vierzehnten Lebensjahr hin, gleicht sich die Todesvorstellung immer mehr jener Erwachsener an. Es kann klar zwischen tot und lebendig unterschieden werden, wobei der Tod eines Menschen, im Vergleich zum toten Tier, als besonders erlebt wird (Vgl.: Ebd., S. 164-167).

Für Stern endet mit dem vierzehnten Lebensjahr die Kindheit. Der markanteste Unterschied zwischen kindlichem und jugendlichem Zugang liegt für ihn in der gefühlsmäßigen Einstellung zum Tod. Jugendliche wissen über die Unvermeidlichkeit des Todes Bescheid, wobei er für sie noch weit entfernt scheint und somit keine maßgebliche Bedeutung in ihrem Leben einnimmt. Vorstellungen über das Leben nach dem Tod belaufen sich auf tatsächliche Erfahrungen, wie beispielsweise der Möglichkeit eines traditionellen Begräbnisses oder der Einäscherung. Jugendliche machen sich auch Gedanken darüber, was nach dem Tod passiert. Teilweise besteht die Annahme, man trete in eine andere Welt über, wobei das Leben, wie man es auf der Erde geführt hat, ausschlaggebend dafür ist, wie diese Zukunft nach dem Tod aussieht. Todesvorstellungen Jugendlicher werden mit zunehmendem Alter abstrakter. Es werden Anhaltspunkte gesucht, welche zugleich die eigenen Werte unterstützen und zusätzlich einen klärenden und idealisierenden Faktor mit sich bringen (Vgl.: Ebd., S.167f).

5.1.2 Das Todesbewusstsein nach Gesell / Ing

Auf der Grundlage von durchgeführten Interviews mit Kindern und Jugendlichen, leiteten Gesell und Ing Phasen ab, nach denen sich kindliche Todesvorstellungen entwickeln.

Wie Stern, gehen auch sie davon aus, dass das Kind bis zum vierten Lebensjahr keine genaue Vorstellung davon hat, was der Tod ist. Durch sein begrenztes Verständnis ist es ihm nicht möglich, die Bedeutung des Todes in seiner Reichweite zu erfassen. Mit zunehmendem Alter, entwickelt sich ein realitätsangepasstes Todesverständnis, wobei der Tod noch überwiegend mit älteren Menschen in Verbindung gebracht wird. Der Tod wird allmählich als etwas Endgültiges verstanden und das Kind stellt sich die Frage, was nach dem Tod sein wird (Vgl.: Iskenius-Emmler, S. 168-171).

Das Alter von dreizehn Jahren markiert eine Art Wendepunkt im kindlichen beziehungsweise jugendlichen Todesverständnis. Dreizehnjährige glauben, anders als bisher, kaum noch, dass sie nach ihrem Tod eventuell auf die Erde zurückkehren würden. Todesbezogene Sorgen oder Ängste lassen nach und an ihre Stelle rückt der Glaube, im hohen Alter zu sterben. Fünfzehnjährige beschäftigen sich vermehrt mit der Unkontrollierbarkeit des Sterbens. Der Tod wird als ständiger Begleiter der Menschen gesehen, gegen den man sich nicht wehren kann. Etwaige Ängste werden zu verstecken versucht, sei es hinter Gleichgültigkeit oder flüchtigen Sprüchen. Der Glaube an ein Leben nach dem Tod, ist nach wie vor präsent. Der Übergang in eine andere Welt sei, wie auch bei Stern, von der Art der Führung des Lebens auf Erden, abhängig. Demnach wird die Art der Lebensführung ausschlaggebend dafür sein, wie das Leben nach dem Tod aussehen wird. Dieses zunehmende Maß an Abstraktheit sei, nach Gesell und Ing, typisch für das jugendliche Todeskonzept (Vgl.: Ebd., S. 172ff). Jugendliche seien auf der Suche nach klärenden und idealisierenden Vorstellungen, welche „die eigene Wertsetzung erleichtern“ (Ebd., S. 174).

5.1.3 Todesbewusstsein nach Thiede

An dieser Stelle sollen drei, von Thiede formulierte, Todesverständnisse zwischen dem elften und neunzehnten Lebensjahr vorgestellt werden.

- Individualistisches Todesverständnis

Eine typische Entwicklungsaufgabe zu Beginn der Pubertät, ist die Bildung und Festigung der Ich-Identität. Hierfür ist es notwendig, sich gegenüber früher Geglaubtem abzugrenzen, wozu ebenso das bisherige Todeskonzept zählt. Wohingegen früher der Tod als etwas Selbstverständliches akzeptiert wurde, versuchen Jugendliche sich nun mehr und mehr von ihrem früheren Glauben um das Sterben und den Tod, abzugrenzen. Es können sich auch einseitige, radikal individualistische Todesbilder entwickeln (Vgl.: Bescherer, S. 55f). Thiede verankert diesen Prozess der Selbstfindung auf der *individualistischen Stufe* der Entwicklung und beschreibt einen mit ihr einhergehenden „Zuwachs an kognitivem Wissen über biologische Vorgänge im Umfeld von Sterben und Tod“ und, dass Jugendliche „die Unausweichlichkeit des Todes *für sich* wahrnehmen“ (Ebd., S. 56. Kursiv im Original.).

- Ideologisches Todesverständnis

In der mittleren Pubertät, also zwischen dem vierzehnten und sechzehnten Lebensjahr, entwickelt sich allmählich ein *ideologisches Todesverständnis*. Jugendliche bewegen sich

nach und nach aus ihrem bisher gewohnten Bewegungsradius hinaus und entwickeln ihre Weltsicht weiter. Individuelle Bilder vom Diesseits und Jenseits prägen diese Phase des Todesverständnisses, wobei diese oftmals eine Revision erfordern (Vgl.: Ebd., S. 56f).

- Dialektisches Todesverständnis

Seine kognitive Präzisierung erfährt das jugendliche Todesverständnis in der späten Pubertät, im Alter von ungefähr siebzehn bis neunzehn Jahren. Jugendliche zeigen sich reflexionsfähiger und lassen sich auf einen Diskurs über verschiedene Richtungen von Todesbildern ein. Gegebenenfalls können naturwissenschaftliche und religiöse Perspektiven im eigenen Todesverständnis integriert werden, sodass ein vorläufiger Abschluss in der Meinungsbildung zum Tod passieren kann (Vgl.: Ebd., S. 57).

5.1.4 Andere wichtige Theorien

Ein interessanter Punkt sind Allmachtsphantasien und die damit einhergehende Vorstellung, ewig zu leben. Leist sieht diese Phantasien bereits beim kleinen Kind und beschreibt deren Fortsetzung bis ins Jugendalter. Der Zeitpunkt, ab dem das Kind lernt Ich zu sagen, bildet den Ausgangspunkt jener Allmachtsphantasien. Diese können sich bis in die Pubertät fortsetzen. Sie sind durch den Glauben gekennzeichnet, dem Tod entkommen zu können, da ein Mittel gegen jegliche Krankheiten entdeckt werde. Für die Überwindung der Allmachtsphantasien sind Reifungsprozesse notwendig. Einzusehen, nicht allmächtig zu sein, erlaubt die eigene Endlichkeit zu begreifen. Voraussetzung hierfür, ist die richtige Einschätzung der eigenen Fähigkeiten und Wünsche. Nach Leist lässt sich beim Kind mehr Angst vor dem Tod als vor dem Sterben erkennen, sobald das Kind einmal eine Vorstellung vom Tod gewonnen hat. Sie versuchen die Todesangst für sich selbst zu leugnen oder zu verdrängen. Diese Leugnung kann bis in die Pubertät hinein anhalten. Eine Beschäftigung mit einer eventuellen Wiedergeburt lässt auf ein Leben nach dem Tod hoffen (Vgl.: Leist, S. 15f). Kübler-Ross sieht diese Unsterblichkeitsphantasien nicht nur beim Kind und dem oder der Jugendlichen. Den Tod des Nachbarn oder der Nachbarin erkennen wir, den eigenen jedoch, können wir in unserem Unterbewusstsein nicht begreifen. Wir halten uns für unsterblich, obwohl wir laufend von Kriegen oder Unfällen hören und lesen. Dennoch sind es stets die anderen, die sterben (Vgl.: Kübler-Ross 1971, S. 42).

Brocher geht davon aus, dass Todesvorstellungen einerseits abhängig von sozialen Faktoren und andererseits von der sozialen Schicht, in der Kinder und Jugendliche aufwachsen, sind. Wittkowski und Schnell haben in ihrer Studie, ausgehend von der Frage, was der Tod sei,

festgestellt, dass bei Todesvorstellungen immer auch die Gesamtentwicklung berücksichtigt werden muss (Vgl.: Iskenius-Emmler, S. 191).

Fischer zeigt in ihrer Untersuchung zu Todesvorstellungen Jugendlicher, dass sich diese durch gedankliche Auseinandersetzung mit dem eigenen Tod, verändern. Als häufigste allgemeine Vorstellung über den Tod wurde angegeben, dass dieser ein schreckliches Ereignis sei. Der eigene Tod wurde als das Ende des Lebens bezeichnet (38,1%), was auf die Annahme schließen lässt, dass Jugendliche eine rationale Vorstellung gegenüber dem eigenen Tod haben und ihn durch ein zeitliches Ende ihres Daseins definieren. Der Gegensatz zum Leben ist der Tod, welcher einerseits die Endlichkeit des Lebens beschreibt und andererseits den Zerfall des Körpers beinhaltet. Hier passiert eine Ausblendung der eigenen Emotionalität und Betroffenheit, um der Bedrohlichkeit des Todes ein Stück weit auszuweichen. Die Vorstellung, dass der eigene Tod ein schreckliches Ereignis sei, vertritt die zweitgrößte Gruppe der Befragten mit 17,8%. Das Ende des Lebens wird als negatives Ereignis betrachtet und der Tod als grausam und angsteinflößend empfunden. Das Nicht-Denken-Wollen an den eigenen Tod lässt eine Tabuisierung des Themas erkennen, wobei er als etwas Schreckliches empfunden wird. Die Vorstellung des Todes von anderen Personen ist jedoch wesentlich emotionaler gefärbt, als die Vorstellung des eigenen Todes. An erster Stelle steht der Tod anderer für Erlösung von Krankheit und Schmerz. Im Vordergrund steht nicht die Tatsache, dass ein Mensch gestorben ist, sondern vielmehr das Leid, welches nun nicht mehr ertragen werden muss (Vgl.: Fischer, S. 88-98).

Von zentraler Bedeutung für die Entwicklung des Todeskonzepts ist, nach Piaget, die intellektuelle Entwicklung. Im kognitiven Bereich können fundamentale Veränderungen und damit einhergehend eine Erweiterung der kognitiven Möglichkeiten, beobachtet werden. Nach Piaget bildet sich das abstrakte und formale Denken weiter aus, wobei die Möglichkeit zur Introspektion und Reflexion betont wird. Durch diese Entwicklungen können Jugendliche ihr Dasein und ihre Realität überdenken und dadurch Hypothesen und Argumente entwickeln. Ein weiterer wichtiger Punkt ist die moralische Entwicklung, vor deren Hintergrund moralische Urteile gefällt und Entscheidungen getroffen werden. Als zentrale Entwicklungsaufgabe wird unter anderem die Findung der eigenen Identität gesehen, wobei eine Auseinandersetzung mit den Fragen „wer und wie ich bin“ aber genauso „wie ich sein möchte“, passiert (Vgl.: Reuter, S. 57-61).

Jugendliche sind in der Lage, die Endlichkeit des Lebens durch den Tod zu erfassen. Die kognitiven Voraussetzungen dafür sind mit der Entwicklung des formal-operatorischen

Denkens gegeben. Jugendliche verfügen demnach über ein Todeskonzept, welches durch Irreversibilität und Universalität gekennzeichnet ist. Sie können individuelle Einstellungen zum Tod entwickeln und ihn als Teil des Lebens begreifen (Vgl.: Ebd., S. 61).

5.2. Was sieht der Lehrplan vor: Ziele, Methoden? Welche unterrichtlichen Voraussetzungen sollen erfüllt sein?

Lehrpersonen sollen im Unterricht, abgesehen von Fachwissen, gewisse Kompetenzen vermitteln. Diese Kompetenzen sollen Schüler und Schülerinnen einerseits darin unterstützen, Wissen und Können zu verbinden und sie andererseits dazu befähigen, unterschiedliche Situationen zu bewältigen. Kompetenzpädagogik hat demnach die ganzheitliche Bildung der Schüler und Schülerinnen zum Ziel. Auf den Philosophieunterricht umgelegt bedeutet das, eine Konzentration auf die Vermittlung von Fachwissen, wie auch auf die Förderung der Persönlichkeitsentfaltung des oder der Einzelnen. Sind sich Schüler und Schülerinnen ihrer Kompetenzen bewusst, verfügen sie sozusagen über metakognitive Fähigkeiten, kann die Bewältigung komplexer Situationen gelingen. Nicht alle Kompetenzen sind sichtbar, überprüfbar und evaluierbar. Hierzu zählen soziale und personale Kompetenzen, wie auch jene, die sich erst durch das Handeln äußern und über das Unterrichtsgeschehen hinaus zeigen. Hinsichtlich der Bildungsfrage ist es besonders für den Philosophieunterricht fundamental, offene Gespräche zu führen. Es passiert kein bloßer Austausch von Argumenten oder Standpunkten, sondern offene Gespräche dienen dazu, das Selbstdenken anzuregen und dieses zu reflektieren. Philosophieunterricht schult die Diskursfähigkeit der Schüler und Schülerinnen und bietet durch die Vermittlung philosophischer Inhalte und Denkweisen, die Möglichkeit der Perspektivenübernahme. Die Inhalte übernehmen somit eine Zubringerfunktion (Vgl.: BMBF, S. 6-10). Außerdem werden im Philosophieunterricht lebensweltliche Erfahrungen mit theoretischen Begründungen vernetzt, was vielfältige Möglichkeiten für den Unterricht bietet. Kompetenzorientierung im Philosophieunterricht bedeutet „einen Perspektivenwechsel von einer Inhaltsorientierung hin zu einer Handlungsorientierung sowie zu einer reflektierten Anwendung von Wissen“ (Ebd., S. 6). Der Fokus liegt nicht auf dem Wissenserwerb, sondern vielmehr auf der Wissensanwendung. Aspekte der Reproduktion, des Transfers und der Reflexion sind von Lehrpersonen zu fördern, sodass Schüler und Schülerinnen nicht bloß Grundwissen wiedergeben, sondern in der Lage sind

Verbindungen herzustellen und sich reflexiv mit Problemstellungen auseinanderzusetzen (Vgl., Ebd.).

„Der Unterricht in Psychologie und Philosophie soll eine fundierte Auseinandersetzung mit den Grundfragen des Lebens ermöglichen und Orientierungshilfen bieten“ (Bmb.gv.at). Zu den Grundfragen des Lebens zählen ebenso Fragen, die sich mit dem Leben und dem Tod beschäftigen, wobei solch eine Auseinandersetzung nicht dezidiert im Lehrplan verankert ist. „Die Wahl der Anordnung, Akzentuierung und Methode sowie des Standpunktes und der Forschungsrichtung ist freigestellt“ (Ebd.). Bildungstheoretisch lässt sich die Bearbeitung todesbezogener Inhalte mit philosophisch-anthropologischen Argumenten begründen. Der Mensch weiß, dass er sterben wird und das Wissen darüber trägt zur Bildung seiner Identität bei. Kinder und Jugendliche brauchen Erwachsene, an die sie sich mit ihren Fragen wenden können. Da nicht jedes Kind oder jeder und jede Jugendliche im häuslichen Umfeld Fragen zum Sterben, Tod, Krankheit und Trauer stellen kann, ist die Institution Schule dazu angehalten, diese Themen in den allgemeinbildenden Unterricht zu integrieren. Im Unterricht kann das Thema Sterben und Tod unter verschiedenen Gesichtspunkten behandelt werden. Je nachdem, ob es als Faktum, als subjektive Erfahrungen, als Problem einer Gesellschaft oder als Inszenierung, im Sinne kultureller Traditionen und Handlungsschemata, behandelt wird, braucht es unterschiedliche Sprach- und Interaktionsformen (Vgl.: Schroeder u.a., S. 228ff).

Im schulischen Kontext stellt die Bearbeitung von todesbezogenen Themen insbesondere für die Lehrperson eine Herausforderung dar, denn der Lehrer oder die Lehrerin sollte sich ein Stück weit von der LehrerInnenrolle lösen und die eigene Lebenserfahrung in den Unterricht miteinfließen lassen. Wichtig für die Thematisierung im Unterricht ist es, eine vertrauensvolle Atmosphäre zu schaffen, in der auch individuellen Erfahrungen Platz eingeräumt wird. Das passiert demnach nicht auf einer rein kognitiven Ebene durch Frontalunterricht, denn dieser wäre zu abstrakt. Um eine Unterrichtseinheit zu planen, sollte sich die Lehrperson vorab Gedanken über die eigenen Einstellungen zum Thema Tod und Sterben machen, um in weiterer Folge den Schülern und Schülerinnen gegenüber mit Offenheit und Authentizität zu begegnen. Das äußere Lehrerverhalten, Gestik, Mimik, wie auch Aussagen, sollten mit dem inneren Erleben, Fühlen und Denken übereinstimmen. Schüler und Schülerinnen merken, wenn der Lehrer oder die Lehrerin etwas vorspielt und das Verhalten in Ambivalenz zum Denken steht. Ziel ist ein vertrauliches Unterrichtsgespräch, das eine Reflexion auf bisherige Erfahrungen und Erlebnisse zulässt.

Sensibilität ist in der Gesprächsführung wichtig, aber auch die Kompetenz, dieses so zu leiten, dass es klar und vollständig ist, möglichst alle Schüler und Schülerinnen miteinschließt, nicht aber die persönlichen Interessen in den Vordergrund drängt (Vgl.: Freese, S. 180, 184). Für die Lehrperson kann es somit hilfreich sein, das Gespräch zu strukturieren, um die Gratwanderung zwischen „emotionaler Betroffenheit und reflektierendem distanzierterm Nachdenken“ zu schaffen (Ebd., S. 187). Den Mittelpunkt bilden die Erfahrungen der Schüler und Schülerinnen, wodurch ihnen auch der größtmögliche Redeanteil zukommen sollte. Die Lehrperson sollte die Leitung des Gesprächs übernehmen, indem er oder sie die Klasse indirekt führt, Gesprächsbeiträge miteinander verbindet und auf Widersprüche oder Ähnlichkeiten hinweist. Es sollte keine Wertung von Aussagen der Schüler und Schülerinnen passieren, sondern eine didaktisch objektive Interpretation stattfinden, in der auch auf vernachlässigte Aspekte hingewiesen werden kann (Vgl.: Ebd.).

Im Zuge der Unterrichtsvorbereitung soll nicht nur berücksichtigt werden, was der Lehrplan vorsieht, sondern auch das Vorwissen und die Erfahrungen der Schüler und Schülerinnen sollen bedacht und miteinbezogen werden. Der aktuelle Entwicklungsstand und die damit verbundenen Todesvorstellungen sind zu bedenken und ebenso, ob ein aktueller Anlass gegeben ist, um das Thema Tod und Sterben zu behandeln. Unter Berücksichtigung dieser Punkte kann die Lehrperson Lehrziele für den Unterricht formulieren (Vgl.: Ebd.). Das Lehrziel sollte aber nicht darauf ausgerichtet sein, den Schülern und Schülerinnen eine „richtige“ Vorstellung vom Tod zu vermitteln, da diese sehr individuell ist. Vielmehr soll die Chance einer Auseinandersetzung wahrgenommen werden. Schüler und Schülerinnen können in dieser ersten Annäherung möglicherweise neue Sichtweisen übernehmen, sich mit Sinnfragen des Lebens beschäftigen und ihre eigenen Lebensziele präzisieren. Philosophieunterricht stößt aber auch auf Grenzen. Der Einfluss der sozialen Umwelt und der Eltern prägt die individuelle Einstellung zu todesbezogenen Themen. Abgesehen davon, dass Sterben und Tod in vielen Familien ausgegrenzt und verdrängt werden, können im häuslichen Umfeld auch Ängste übertragen werden. Philosophieunterricht sollte eine Annäherung ermöglichen, kann aber die elterliche Erziehungsarbeit und Auseinandersetzung mit todesbezogenen Themen und Erfahrungen nicht ersetzen.

5.3. Unterrichtseinheit 1

Stundenbild

Stundenthema- Kernbereich: Das Sterben und der Tod

Fach: Philosophie, 8. Klasse AHS-Oberstufe

Name: Anita Aquino Garcia

Dauer: 50 Minuten

Vorhergehende Stunde: Sinn und Ziel menschlicher Existenz - Kommunikation

Nachfolgende Stunde: Das Sterben und der Tod

Lehrziel der Stunde: Die Schüler/Schülerinnen können über verschiedene Zugänge zum Tod reflektieren und unterschiedliche Todesdefinitionen bzw.- kriterien nennen

Grobziel

- Die Schüler/Schülerinnen können ihr Vorwissen aktivieren und anwenden
- Die Schüler/Schülerinnen können an Plenumsgesprächen teilnehmen
- Die Schüler/Schülerinnen können über ihre Erfahrungen sprechen
- Die Schüler/Schülerinnen können die verschiedenen Auffassungen von Tod unterscheiden

Feinziel: Die Schüler/Schülerinnen können....

Kognitive Lehrziele

- verschiedene Zugänge zum Tod anhand philosophischer Textausschnitte herausarbeiten
- die Textausschnitte sachgerecht analysieren und interpretieren und die Ergebnisse darstellen und vergleichen
- den Stellenwert des Todes in der eigenen Lebenswelt reflektieren und etwaige Zusammenhänge erstellen
- Todesangst in Anlehnung an Epikur herausarbeiten

Soziale Lehrziele

- in der Kleingruppe den Text gemeinsam reflektieren und die Kernaussagen interaktiv erarbeiten und erläutern
- an Gruppengesprächen teilhaben
- andere Schüler/Schülerinnen aussprechen lassen

Tabellarische Übersicht der Stunde

Zeit	Phasen	Inhalte	Methode / Sozialform / Material
15 min	1 Hinführung	Die SuS erhalten ein Arbeitsblatt, das sie selbstständig bearbeiten sollen. Anschließend werden die Zitate gemeinsam gelesen und deren Zuordnung aufgelöst. Reflexion und Bearbeitung der Fragen im Plenum.	Einzelarbeit, Erarbeitung im Plenum. Arbeitsblatt (Anhang 1)
10 min	2 Erarbeitung	Texte: 2 verschiedene Zugänge kennenlernen (Tod als Übel, Tod als unausweichliches Ereignis)	Gruppen zu je 4 Personen bilden – > durchzählen Texte selbstständig lesen, Austausch in der Kleingruppe. Textausschnitte (Anhang 2)
10 min	3 Festigung	SuS stellen der jeweils anderen Gruppe die Hauptaussagen ihres Textes vor und präsentieren im Plenum ihre Antworten. Welcher Auffassung von Tod schließt ihr euch an und weshalb? Stimmt ihr mit Montaigne überein, dass der Tod in der heutigen Zeit nicht gedacht wird?	Lehrer-Schülergespräch / Erarbeitung im Plenum
7 min	4 Vertiefung	Welche Definition(en) von Tod kennt ihr? Unterschied natürlicher / unnatürlicher, medizinischer, soziologischer, juristischer Tod	Lehrer-Schülergespräch / Frontalunterricht
5 min	5 Reflexion	Anhand welcher Kriterien wird der Tod von jemandem festgestellt?	Lehrer-Schülergespräch
3 min	6 Weiterführung	Angst vor dem Tod -> Verweis auf Epikur Austausch der SuS im Plenum	Erarbeitung im Plenum

5.4. Unterrichtseinheit 2

Stundenbild

Stundenthema- Kernbereich: Das Sterben und der Tod

Fach: Philosophie, 8. Klasse AHS-Oberstufe

Name: Anita Aquino Garcia

Dauer: 50 Minuten

Vorhergehende Stunde: Das Sterben und der Tod

Nachfolgende Stunde: Richtig handeln – Einführung in die Ethik

Lehrziel der Stunde: Die Schüler/Schülerinnen können verschiedene Todesursachen nennen und anhand unterschiedlicher Diagramme deren Gründe und Zusammenhänge analysieren und sie begründen.

Grobziel

- Die Schüler/Schülerinnen können ihr Vorwissen aktivieren und anwenden
- Die Schüler/Schülerinnen können an Plenumsgesprächen teilnehmen
- Die Schüler/Schülerinnen können über ihre Erfahrungen sprechen

Feinziel: Die Schüler/Schülerinnen können....

Kognitive Lehrziele

- sich der Relevanz des Todes in der eigenen Lebenswelt bewusst werden und diese bewerten
- ihre eigene Meinung zu todesbezogenen Themen und Ängsten darlegen
- Grafiken beschreiben und Sachverhalte wiedergeben
- Informationen herausarbeiten und interpretieren

Soziale Lehrziele

- Empathie zeigen und aktiv zuhören
- an Gruppengesprächen teilhaben bzw. in der Gruppe eine Aufgabenstellung lösen
- andere Schüler/Schülerinnen aussprechen lassen

Tabellarische Übersicht der Stunde

Zeit	Phasen	Inhalte	Methode / Sozialform / Material
5 min	1 Wiederholung	Definitionen und Kriterien des Todes	Lehrer-Schülergespräch
5 min	2 Hinführung	SuS sollen eine Mindmap zum Thema „Tod“ erstellen, in der sie auch ihren Ängsten Platz einräumen. Warum bzw. wovor fürchten sie sich? Gibt es Übereinstimmungen mit den anderen SuS?	Einzelarbeit, Lehrer-Schülergespräch
15 min	3 Erarbeitung	Todesursachen: • SuS sehen zwei leere Diagramme mit Prozentsätzen. Sie sollen die verschiedenen Todesursachen zuordnen dem jeweiligen Prozentsatz zuordnen. Auflösung im Plenum. • Tod durch Naturkatastrophen. Beispiele erarbeiten (Erdbeben, Lawinen, Murenabgang, Reaktorunfall, ...) • Unfall, Gewalt, Suizid	Lehrer-Schülergespräch / Frontalunterricht. Tafel, Diagramm vorbereiten (Anhang 3 und (Anhang 4)
5 min	4 Festigung	Inwiefern kann der Mensch für seinen Tod selbstverantwortlich sein? Was fällt auf, wenn ihr Todesursachen Jugendlicher mit den allgemeinen Zahlen vergleicht? Wie könnte für euch ein „schöner“ Tod aussehen?	Lehrer-Schülergespräch
10 min	5 Vertiefung	SuS lesen das Arbeitsblatt „Tod durch Ernährungsprobleme“ selbstständig und erarbeiten im Anschluss die Fragen in der Zweiergruppe.	Einzelarbeit / Partnerarbeit. Arbeitsblatt (Anhang 5) Zweiergruppe bilden
3 min	6 Reflexion	Ergebnisse vergleichen.	Erarbeitung im Plenum
7 min	7 Weiterführung	Max Frisch: Fragebogen zum Tod.	Einzelarbeit. Fragebogen (Anhang 6)

6. RESÜMEE UND AUSBLICK

Eine Grunderfahrung der Menschen ist, dass alles Lebendige einmal vergeht. Demnach ist es nachvollziehbar, dass Gedanken an den Tod jeden und jede betreffen und eine Auseinandersetzung mit ihnen zu Lebzeiten stattfindet. Der Tod kann auf juristischer, soziologischer aber auch medizinischer Ebene betrachtet werden. Je nach Perspektive verändert sich die Einstellung ihm gegenüber. Juristisch betrachtet ist er ein Eintrag im Sterberegister. Soziologisch hingegen, spielen Begräbnisfeiern und Rituale rund um die Verabschiedung des oder der Toten eine Rolle. Mit Todeskriterien und deren Wandel im Laufe der Zeit beschäftigt sich insbesondere die medizinische Perspektive. Philosophisch betrachtet ist die Frage nach dem Umgang mit dem Tod relevant, denn sie schließt eine weitere Frage, und zwar jene nach der Gestaltung des Lebens, mit ein (Vgl.: Lacina 2014, S. 81f).

Das Thema Sterben und Tod steht in einem Spannungsfeld zwischen persönlicher Erfahrung, gesellschaftlich bedingten Regeln, wissenschaftlichen Fakten und kultureller Traditionen. In der modernen Gesellschaft zeichnen sich zweierlei Tendenzen ab: Zunächst besteht die Annahme, dass der Tod tabuisiert und verdrängt wird. Die Menschen leben so, als gäbe es den Tod, und somit menschliche Vergänglichkeit, nicht. In der Öffentlichkeit wird ihm kaum Bedeutung beigemessen, er wird nicht wahrgenommen. Jene Todesbilder, die in der jeweiligen Gesellschaft vorherrschen, sind maßgebend für die Einstellung der Menschen zum Sterben und zum Tod. Diese wiederum, spiegelt sich in den konkreten Umgangsformen, in Zusammenhang mit dem Tod, wider. Verändern sich gesellschaftliche Rahmenbedingungen, verändert sich gleichzeitig der Umgang mit Sterbenden. Wir leben jedoch in einer komplexen Gesellschaft, in der der Einzelne oder die Einzelne zwar wertvoll, aber nicht unersetzbar ist. Hinzukommt eine gewisse Sprachlosigkeit und ein Mangel an Ausdrucksformen hinsichtlich todesbezogener Themen. Die Folge sind Unsicherheiten und Ängste. Die Ausgrenzung des Todes aus dem Leben führt zu fehlenden Möglichkeiten, sich mit dem Sterben und dem Tod auseinanderzusetzen, da es den Menschen nicht möglich ist, Bewältigungsstrategien zu entwickeln. Ein Teufelskreis liegt vor, denn wenn der Tod aus der Gesellschaft verdrängt wird, die Menschen nicht über ihn sprechen, somit auf keine Ressourcen zurückgreifen können und schließlich Angst entwickeln, kann die Folge nur eine Tabuisierung von todesbezogenen Themen sein (Vgl.: Reuter, S. 39-45).

Die gegensätzliche Orientierung zielt durchaus auf die Auseinandersetzung mit verschiedenen Aspekten des Todes ab. Sie betont die Wichtigkeit und Notwendigkeit einer möglichst baldigen Annäherung an das Thema und hat sich eine Enttabuisierung der Todesthematik zum Ziel gesetzt. Hat erst einmal eine Beschäftigung mit todesbezogenen Themen stattgefunden, kann eine angemessene Haltung entwickelt werden und eine Integration von Sterben und Tod im eigenen Leben gelingen. So kann auf die eigenen Fähigkeiten vertraut werden, insbesondere wenn es zur Begegnung mit Sterben und Tod im unmittelbaren Umfeld kommt. Wird die eigene Endlichkeit voll und ganz akzeptiert, kann sich dieses Bewusstsein auf die Art und Weise der Lebensführung auswirken. Hierzu zählen mitunter die Gestaltung sozialer Kontakte, wie auch die Auslegung der individuellen Lebensziele. Bemühungen um eine Enttabuisierung zeigen sich insbesondere in der Hospizbewegung, in öffentlichen Diskussionen um Sterbehilfe und in der Betreuung Sterbender und Hinterbliebener (Vgl.: Ebd.).

Das Ziel der eben genannten Tendenz, Sterben und Tod in das Leben der Menschen zu integrieren, konnte teilweise bereits gut umgesetzt werden, es besteht allerdings durchaus noch Handlungsbedarf. Demnach ist es wichtig, dass die Institution Schule einen Beitrag dazu leistet, sodass bereits Kindern und Jugendlichen ein adäquater Zugang zu todesbezogenen Themen ermöglicht wird. Sie sollen weitgehend gestärkt sein, damit sie auf persönliche Ressourcen und Fähigkeiten zurückgreifen können, wenn sie, oder andere aus ihrem Umfeld, von einem Todesfall betroffen sind. Es wäre daher wünschenswert, dass Lehrpersonen dem Thema Platz einräumen und sich nicht erst dann damit auseinandersetzen, wenn es einen aktuellen Anlass dazu gibt. Jugendliche erfüllen die kognitiven Voraussetzungen, um den Tod in seiner Endlichkeit und Irreversibilität zu erfassen. Die Integration von todesbezogenen Themen in den Unterricht stärkt Schüler und Schülerinnen im Umgang mit dem Tod und kann dazu beitragen, etwaige vorhandene Ängste oder Unsicherheiten zu reduzieren.

LITERATURVERZEICHNIS

Ariès, Philippe: *Geschichte des Todes*. München: Deutscher Taschenbuch Verlag 1982.

Beck, Ulrich: *Eigenes Leben, eigener Tod*, in Rainer Beck (Hrsg.): *Der Tod. Ein Lesebuch von den letzten Dingen*. München: Beck 1995.

Bescherer, Steffi: „Nur nicht reinstressen!“ *Todes- und Jenseitsvorstellungen sowie Bewältigungsstrategien bei Jugendlichen*, in Egon Spiegel (Hrsg.): *Workshop Religionspädagogik*. Berlin: LIT 2010.

Brokemper, Peter: *TOD – Ein Projektbuch. Hintergründe, Perspektiven, Denkanstöße*. Mülheim an der Ruhr: Verlag an der Ruhr 2012.

Engelhardt Dietrich von, u.a.: *Sterben und Tod bei Hegel*. Würzburg: Königshausen & Neumann 2015.

Fischer, Erika: *Todesvorstellungen von Jugendlichen. Eine empirische Untersuchung zu kognitiven Todesvorstellungen und emotionalem Todeserleben jugendlicher Hauptschüler*. Regensburg: Roderer 1987.

Franz, Margit: *Tabuthema Trauerarbeit. Erzieherinnen begleiten Kinder bei Abschied, Verlust und Tod*. München: Don Bosco 2002.

Freese, Susanne: *Umgang mit Tod und Sterben als pädagogische Herausforderung*. Münster: LIT 2001.

Fromm, Erich: *Haben oder Sein*. München: Deutscher Taschenbuch Verlag 2011.

Fuchs, Thomas: *Existenzielle Vulnerabilität. Ansätze zu einer Psychopathologie der Grenzsituationen*, in Sonja Rinofner-Kreidl u.a. (Hrsg.): *Karl Jasper's Allgemeine Psychopathologie zwischen Wissenschaft, Philosophie und Praxis*. Würzburg: Königshausen & Neumann 2008.

Fuchs, Werner: *Todesbilder in der modernen Gesellschaft*. Frankfurt: Suhrkamp 1969.

Heidegger, Martin: *Sein und Zeit*. Tübingen: Niemeyer 1984.

Iskenius-Emmler, Hildegard: *Psychologische Aspekte von Tod und Trauer bei Kindern und Jugendlichen*. Frankfurt: Peter Lang 1988.

Jaspers, Karl: *Philosophie*. Zweiter Band: *Existenzerhellung*. Berlin: Springer 1932.

Ders.: *Philosophie und Welt. Reden und Aufsätze*. München: R. Piper & Co 1958.

Ders.: *Psychologie der Weltanschauungen*. Berlin u.a.: Springer 1960.

Jennessen, Sven: *Manchmal muss man an den Tod denken... Wege der Enttabuisierung von Sterben, Tod und Trauer in der Grundschule*. Baltmannsweiler: Schneider Verlag Hohengehren 2007.

Joachim-Meyer, Sandra: *Sinnbilder von Leben und Tod. Die Verdrängung des Todes in der modernen Gesellschaft*. Marburg: Tectum 2004.

Kessler, David: *In Würde. Die Rechte des Sterbenden*. Stuttgart: Kreuz 2003.

Kübler-Ross: *Dem Leben neu vertrauen*. Freiburg: Kreuz 2006.

Ders.: *Erfülltes Leben - würdiges Sterben*. Gütersloh: Gütersloher Verlagshaus 2004.

Ders.: *Interviews mit Sterbenden*. Freiburg: Kreuz 1971.

Ders.: *Über den Tod und das Leben danach*. Güllenheim: Silberschnur 1984.

Ders.: *Was können wir noch tun? Antworten und Fragen nach Sterben und Tod*. Stuttgart: Kreuz 1974.

Lacina, Katharina: *Tod*. Wien: Facultas 2009.

Ders.: *Das Philosophiebuch. Reflexionen*. Wien: Hölder-Pichler-Tempsky 2014.

Leist, Marielene: *Kinder begegnen dem Tod*. Gütersloh: Gütersloher Verlag 1979.

Leyendecker, Christoph (u.a.): „*Lass mich einen Schritt alleine tun*“ *Lebensbeistand und Sterbebegleitung lebensbedrohlich erkrankter Kinder*. Stuttgart: Kohlhammer 2001.

Macho, Thomas: *Wir erfahren Tote, keinen Tod*, in Rainer Beck (Hrsg.): *Der Tod. Ein Lesebuch von den letzten Dingen*. München: Beck 1995.

Martens, Ekkehard: *Dialogisch-pragmatische Philosophiedidaktik*. Hannover: Hermann Schroedel 1979.

Ders.: *Philosophiedidaktik*, in Annemarie Pieper (Hrsg.): *Philosophische Disziplinen*. Leipzig: Reclam 1998.

Ders.: *Methodik des Ethik- und Philosophieunterrichts. Philosophieren als elementare Kulturtechnik*. Hannover: Siebert 2003.

Ders.: *Sich im Denken orientieren. Philosophische Anfangsschritt mit Kindern*. Hannover: Schroedel 1990.

Martenstein, Harald: *Sich mit der eigenen Sterblichkeit abfinden: Ist das überhaupt möglich?* in: Geowissen: Vom guten Umgang mit dem Tod, April 2013, S. 24-27.

Maywald, Jörg: *Kinder haben Rechte! Kinderrechte kennen - umsetzen - wahren. Für Kindergarten, Schule und Jugendhilfe (0-18 Jahre)*. Weinheim: Beltz 2012.

Meili-Lehner, Dorothea: *Der Platz neben mir ist leer...Tod in der Schule*, in Renate Amuat (Hrsg.): *Last minute. Der Tod macht auch vor der Schule nicht Halt*. Zürich: Pestalozzianum 2005.

Montaigne, Michel de: *Essais*. Paris: Flammarion 1969.

Ochsmann, Randolph: *Angst vor Tod und Sterben. Beiträge zur Thanato-Psychologie*. Göttingen: Hogrefe 1993.

Pfister, Jonas: *Fachdidaktik Philosophie*. Bern (u.a.): Haupt 2010.

Pircher, Josef: *Der Philosophische Einführungsunterricht in Österreich ab 1848*. Wien: Dissertation 2010.

Pöltner, Günther: *Grundkurs Medizin-Ethik*. Wien: Facultas. 2002.

Reuter, Stephanie: *Tod und Sterben – ein Thema für den Schulunterricht*. Frankfurt: Peter Lang GmbH 1994.

Ridder de, Michael: *Wie wollen wir sterben?* in *Geowissen: Vom guten Umgang mit dem Tod*, April 2013, S. 52-59.

Rösch, Anita: *Kompetenzorientierung im Philosophie- und Ethikunterricht*. Wien: LIT 2009.

Saner, Hans: *Karl Jaspers in Selbstzeugnissen und Bilddokumenten*. Reinbek bei Hamburg: Rowohlt 1970.

Schneider, Werner: *Vom schlechten Sterben und dem guten Tod – Die Neu-Ordnung des Todes in der politischen Debatte um Hirntod und Organtransplantation*, in Thomas Schlich u.a. (Hrsg.): *Hirntod. Zur Kulturgeschichte der Todesfeststellung*. Frankfurt: Suhrkamp 2001.

Schroeder, Joachim (u.a.): *>>Liebe Klasse, ich habe Krebs!<< Pädagogische Begleitung lebensbedrohlich erkrankter Kinder und Jugendlicher*. Tübingen: Attempto 1996.

Springmann, Simon u.a.: *Was ist Leben?: Festgabe für Volker Gerhardt zum 65. Geburtstag*. Berlin: Duncker & Humblot 2009.

Steinmann, Michael: *Wertung und Wertwiderstand. Selbsterfahrung und die antinomische Struktur der Existenz bei Jaspers und Heidegger*, in: *Discipline Filosofiche: Karl Jaspers e la molteplicità delle visioni del mondo*. Macerata: Quodlibet 2017.

Tarmann, Paul R.: *Menschenrecht, Ethik und Friedenssicherung. Der personalphilosophische Ansatz Karl Lügmayers*. Frankfurt: Peter Lang 2010.

Thiel, Bertram: *Dialogischer Lernen im Unterricht*, in: *Sprechen: Zeitschrift für Sprechwissenschaft – Sprechpädagogik – Sprechtherapie – Sprechkunst*, 2009, Heft 47, S. 1-11.

Touras, Ioannis: *Das Leben im Spiegel des Menschenverstandes*, in: Simon Springmann u.a.(Hrsg.): *Was ist Leben? Festgabe für Volker Gerhardt zum 65. Geburtstag*. Berlin: Duncker&Humblot 2009.

Witt-Loers, Stephanie: *Sterben, Tod und Trauer in der Schule. Eine Orientierungshilfe mit Kopiervorlagen*. Göttingen: Vandenhoeck&Ruprecht 2009.

Ziegler, Jean: *Die Lebenden und der Tod*. Salzburg: Ecowin 2011.

Online Ressource

Allgemeine Erklärung der Menschenrechte von 1948 HTML: <http://www.un.org/depts/german/menschenrechte/aemr.pdf> Zugriff am 26.11.2017

Berner, Knut: *Todesdeutungen im Konflikt. Dogmatische und ethische Überlegungen zum Umgang mit dem Lebensende*, in: Neue Zeitschrift für systematische Theologie und Religionsphilosophie, 2005, Vol. 47(3), S. 306-322.

Bundesministerium für Bildung und Frauen: *Kompetenzorientierte Reifeprüfung aus Psychologie und Philosophie. Richtlinien und Beispiele Für Themenbereiche und Prüfungsaufgaben*. Wien. Neuauflage 1/2015. HTML: http://lsr-t.gv.at/sites/lst.tsn.at/files/upload_lsr/Leitfaden_PP.pdf Zugriff am 26.09.2017

Bundesministerium für Bildung: *Lehrplan Psychologie und Philosophie*. HTML: https://www.bmb.gv.at/schulen/unterricht/lp/lp_neu_ahs_13_11865.pdf?4dzgm2

Geisz, Catharina: *Tod - Thema in Philosophie, Religion, Pädagogik, erste Annäherungen*. 2002. HTML: <http://www.philosophie-lernen.de/Phi%20-tod.htm#2.2.> Philosophische Vorstellung von Tod Zugriff am 11.10.2017

Knoche, M.: *Argumente gegen die Hirntodkonzeption*. 1996. HTML: <http://www.dober.de/ethik-organspende/hitodkritik.html#2> Zugriff am 02.05.2017

Nohl, Ludwig: *Mozarts Briefe. Nach den Originalen*. Salzburg 1865, S. 437-439. HTML: <http://www.zeno.org/Musik/M/Nohl,+Ludwig/Mozarts+Briefe/Sechste+Abtheilung/243.+Wien+4.+April+1787> Zugriff am 28.04.2017

Pfeiffer, Helmut: *Vom Totsein wissen wir nichts. Karl Jaspers über Tod und Unsterblichkeit des Menschen und die katholische Theologie*, in: Münchner Theologische Zeitschrift, 1978, Band 29 Nr. 4: Bonn, S. 396-411. HTML: <https://mthz.ub.lmu.de/index.php/MThZ/article/viewFile/2917/4195> Zugriff am 22.08.2017

Saner, Hans: *Jasper's Begriff der Grenzsituation*. HTML: https://books.google.at/books?id=vBwpCDqjQLoC&pg=PA96&lpg=PA96&dq=antinomische+struktur+jaspers&source=bl&ots=IkXy_dekK5&sig=vollK6pXX7tNSsNEtW9I07r_06M&hl=de&sa=X&ved=0ahUKEwj2_YCSqszVAhXLh7QKHYqUAdMQ6AEIJjAA#v=onepage&q=antinomische%20struktur%20jaspers&f=false

Schreiber, Hans-Ludwig: *Tod und Recht. Hirntod und Verfügungsrecht über das Leben*, in Klinger Cornelia (Hrsg.): *Perspektiven des Todes in der modernen Gesellschaft*. Wien: Böhlau 2009. S. 241-250. Zugriff am 28.04.2017 über www.usearch.univie.ac.at

Audiodatei

<https://www.youtube.com/watch?v=5bVDdA5y918> Zugriff am 04.03.2017 Fuchs, Thomas.
Starke Köpfe. Vortrag an der Universitätsmedizin Mainz vom 07.10.2015.

<https://www.youtube.com/watch?v=0ROnv55PRlw> Zugriff am 03.08.2017 Gespräch mit
Hans Saner über Karl Jaspers in: Sternstunde Philosophie. Veröffentlicht am 18.06.2012,
gesendet am 20.04.2008.

ANHANG

Anhang 1: Zitate und Gedanken über den Tod

Lies dir die Zitate durch. Überlege aus welchem Jahr sie stammen könnten und wer spricht (Kind, Jugendlicher, Philosoph/Philosophin).

<u>Zitat</u>	<u>Wer spricht?</u>	<u>Jahr?</u>
„Wer die Menschen sterben lehrte, würde sie leben lernen.“	Montaigne	1580
„Wenn ich an den Tod denke, empfinde ich Angst, nahestehende Menschen zu verlieren, alleine zu sein und habe Angst vor dem, was kommt.“	Befragung Jugendlicher durch Reuter	1994
„Diejenigen, die gelernt haben, den Tod zu erkennen, statt ihn zu fürchten und zu bekämpfen, werden für uns zu Lehrmeistern des Lebens.“	Kübler-Ross	1983
„Man kommt dann in den Himmel.“	Kind, 7 Jahre	1999
„Einen natürlichen Tod gibt es nicht. [...] Für jeden Menschen ist sein Tod ein Unfall und selbst, wenn er sich seiner bewusst ist und sich mit ihm abfindet, ein unverschuldeter Gewaltakt.“	Beauvoir	1986
„Wenn man tot ist, kommt man in einen Sarg. Die Birgit kam jetzt in einen Sarg. In einen für Kinder. Hoffentlich hat sie ihr Schlaflamm mitnehmen können.“	Kind aus „Eine Geschichte vom Sterben“	1986
„Das schauerlichste Übel also, der Tod geht uns nichts an; denn solange wir existieren, ist der Tod nicht da, und wenn der Tod da ist, existieren wir nicht mehr.“	Epikur	341-271 v.Chr.
„Wenn man stirbt passiert eigentlich nichts, man befindet sich in einer schwarzen Dimension, wo die leblosen Seelen umherschwirren.“	Jugendlicher, 14 Jahre	1999
„Man hat nicht vor dem Sterben Angst, sondern davor, zu verlieren, was man hat.“	Fromm	1979
„Es gibt drei Leben, dann ist fertig.“	Kind, 7 Jahre	1999

Beantworte nun die folgenden Fragen:

- Welche unterschiedlichen Zugänge zum Thema „Sterben und Tod“ erkennst du?
- Gibt es Zitate, denen du zustimmst?
- Vervollständige den Satz: Der Tod ist _____

Anhang 2

Textausschnitt 1

Lies dir den Textausschnitt alleine durch. Besprich anschließend folgende Fragen in der Kleingruppe:

- Wie definiert Montaigne den Tod?
- Wie sollen wir Menschen seiner Ansicht nach dem Tod gegenüberstehen?
- Arbeitet die 3 für euch wichtigsten Aussagen heraus.

Michel de Montaigne: Philosophieren heißt sterben lernen (1580)

Das Ziel unserer Laufbahn ist der Tod – auf ihn sind unweigerlich unsre Blicke gerichtet. Wir können wir, wenn er uns Angst und Schrecken einjagt, auch nur einen Schritt ohne Schaudern nach vorne tun? Der Notbehelf des gemeinen Volks besteht darin, nicht an ihn zu denken. [...]

Die Menschen, sie kommen, sie gehen, sie trotten, sie tanzen – und vom Tod kein Wort. So weit, so gut. Dann aber, wenn er sie ereilt, sie selbst oder ihre Frauen, Kinder und Freunde, plötzlich und hinterrücks, welch Jammern und Heuler, welche Wut und Verzweiflung brechen da hervor und überwältigen sie! Hat man je etwas derart Verwandeltes, derart Verstörtes, derart Mutloses gesehen?

Man muß sich daher beizeiten auf den Tod gefaßt machen. [...]

Berauben wir den Tod zunächst seiner stärksten Trumpfkarte, die er gegen uns in Händen hält, und schlagen wir dazu einen völlig anderen als den üblichen Weg ein: Berauben wir ihn seiner Unheimlichkeit, pflegen wir Umgang mit ihm, gewöhnen wir uns an ihn, bedenken wir nichts so oft wie ihn! Stellen wir ihn jeden Augenblick und in jeder Gestalt vor unser inneres Auge. [...]

Es ist ungewiß, wo der Tod uns erwartet – erwarten wir ihn überall! Das Vorbedenken des Todes ist Vorbedenken der Freiheit. Wer sterben gelernt hat, hat das Dienen verlernt. Sterben zu wissen entläßt uns aus jedem Joch und Zwang. Das Leben hat keine Übel mehr für den, der recht begriffen hat, daß der Verlust des Lebens kein Übel ist.

Montaigne, Michel de: Philosophieren heißt sterben lernen. – In: Essais: Erste moderne Gesamtübersetzung von Hans Stilett. München: DTV, 2011. Zitiert nach Lacina, 2014

Textausschnitt 2

Lies dir den Textausschnitt alleine durch. Bespreche anschließend folgende Fragen in der Kleingruppe:

- Wie definiert Epikur den Tod?
- Inwiefern sind Länge und Qualität des Lebens wichtig?
- Arbeitet die für euch 3 wichtigsten Aussagen heraus.

Epikur: Brief an Menoikus

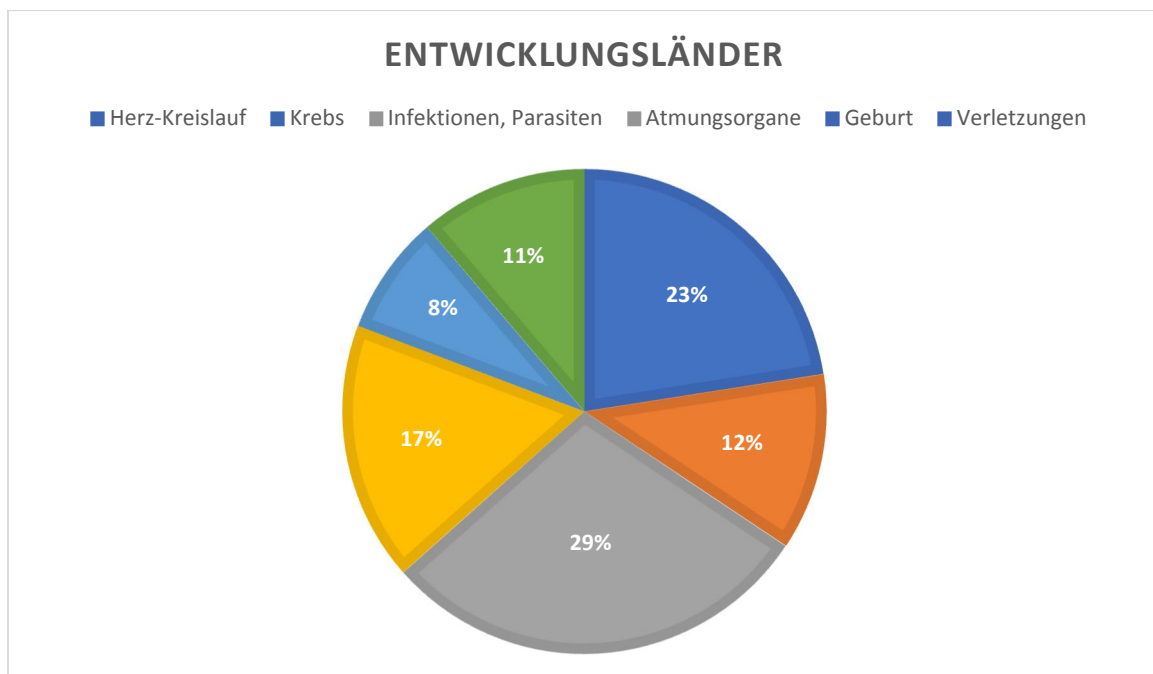
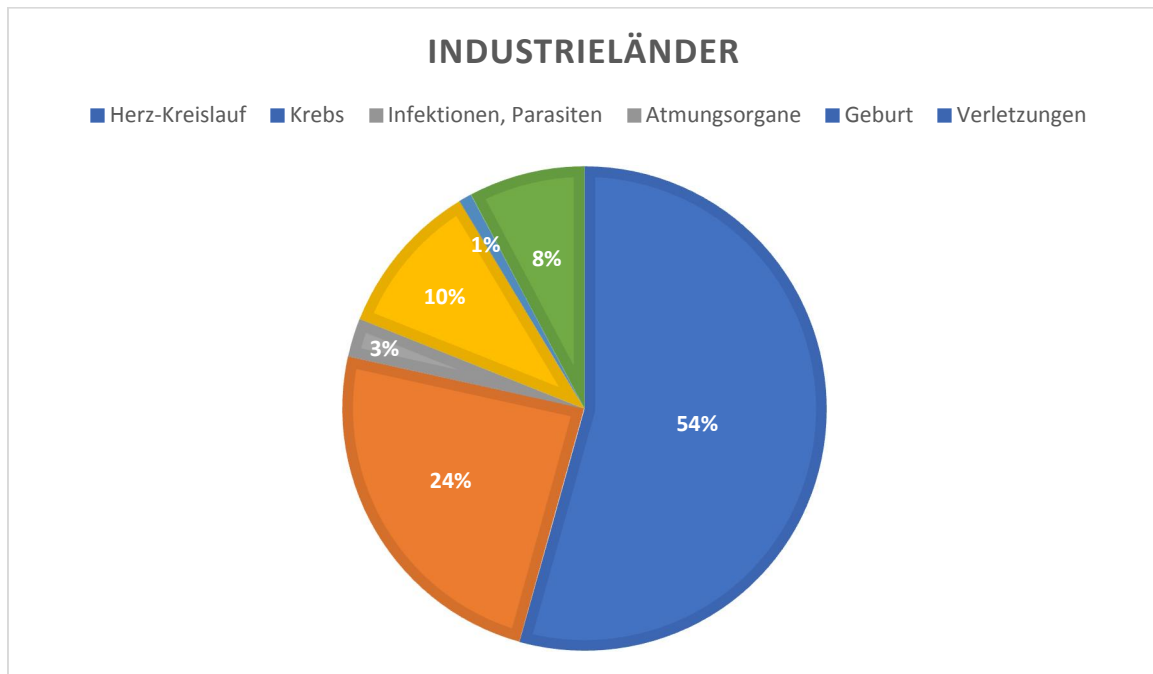
Gewöhne dich an den Gedanken, daß der Tod uns nichts angeht. Denn alles Gute und Schlimme beruht auf der Wahrnehmung. Der Tod aber ist der Verlust der Wahrnehmung. Darum macht die rechte Einsicht, daß der Tod uns nicht angeht, die Sterblichkeit des Lebens genußreich, indem sie uns nicht eine unbegrenzte Zeit dazugibt, sondern die Sehnsucht nach der Unsterblichkeit wegnimmt. Denn im Leben gibt es für den nichts Schreckliches, der in echter Weise begriffen hat, daß es im Nichtleben nichts Schreckliches gibt. Darum ist jener einfältig, der sagt, er fürchte den Tod nicht, weil er schmerzen wird, wenn er da ist, sondern weil er jetzt schmerzt, wenn man ihn erwartet. Denn was und nicht belästigt, wenn es wirklich da ist, kann nur einen nichtigen Schmerz bereiten, wenn man es bloß erwartet.

Das schauerlichste Übel also, der Tod, geht uns nichts an; denn solange wir existieren, ist der Tod nicht da, und wenn der Tod da ist, existieren wir nicht mehr. Er geht also weder die Lebenden an noch die Toten; denn die einen geht er nicht an, und die anderen existieren nicht mehr. Die Menge freilich flieht bald vom Tod als das ärgste der Übel, bald sucht sie ihn als Erholung von den Übeln im Leben. Der Weise dagegen lehnt weder das Leben ab noch fürchtet er das Nichtleben. Denn weder belästigt ihn das Leben, noch meint er, das Nichtleben sei ein Übel. Wie er bei der Speise nicht einfach die größte Menge vorzieht, sondern das Wohlschmeckenste, so wird er auch nicht eine möglichst lange, sondern eine möglichst angenehme Zeit zu genießen trachten.

Epikur: Brief an Menoikeus. – In: Von der Überwindung der Furcht. Katechismus, Lehrbriefe, Spruchsammlung, Fragmente. München: Artemis, 1991. Zitiert nach Lacina, 2014

Anhang 3

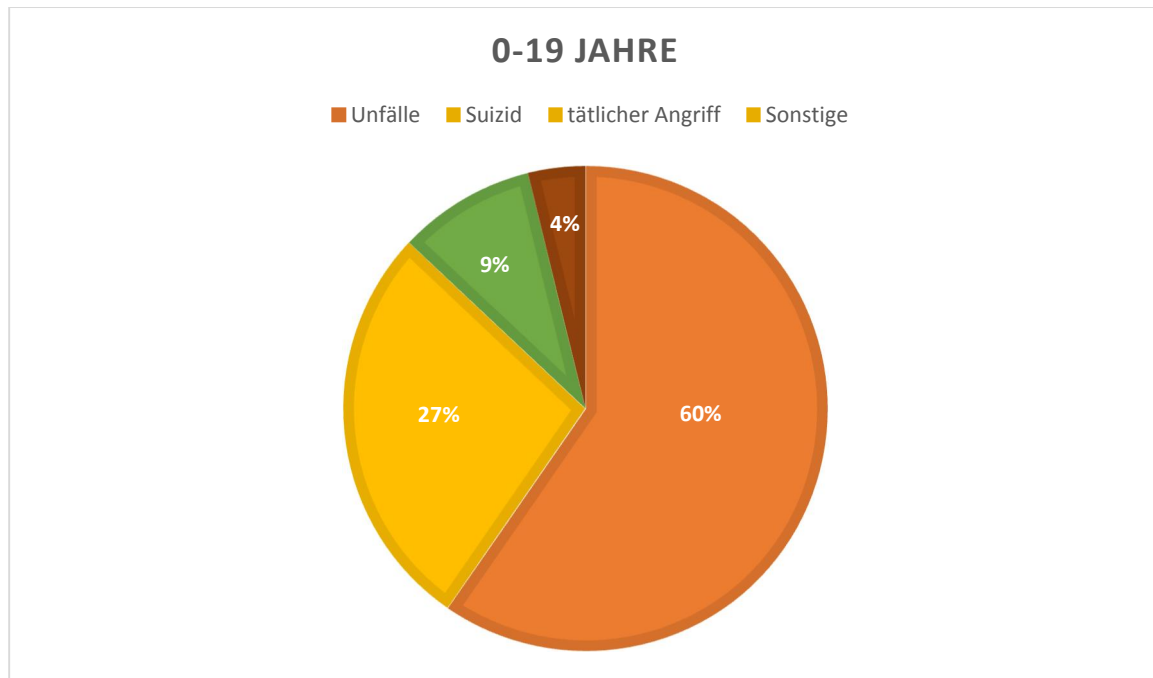
Diagramm Todesursachen



Quelle: Brokemper: Tod, ein Projektbuch. S. 14

Anhang 4

Tödliche Verletzungen (Deutschland, 2015)



Quelle: <https://de.statista.com/statistik/daten/studie/166385/umfrage/toedliche-verletzungen-bei-kindern-und-jugendlichen/> Zugriff am 22.10.2017

Anhang 5

Spiel mir das Lied vom Tod – Wie uns der Tod im Leben entgegentritt

Tod durch Ernährungsprobleme

An Hunger sterben für den Profit der anderen?

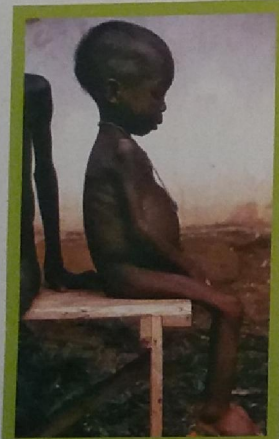
Jean Ziegler, der UN-Sonderberichterstatter für das Recht auf Ernährung, spricht von millionenfachem Mord durch Hunger:

„Wir sind 6,7 Milliarden Menschen auf der Welt. Eine Milliarde sind permanent unterernährt, jeden Tag sterben 37 000 Menschen an den Folgen des Hungers. Gleichzeitig sagt die Welternährungsorganisation FAO, dass die weltweite Landwirtschaft problemlos 12 Milliarden Menschen ernähren könnte, also fast das Doppelte der Weltbevölkerung. Es gibt zu Beginn dieses Jahrtausends keinen objektiven Mangel mehr. Ein Kind, das jetzt, während wir reden, an Hunger stirbt, wird ermordet. Das ist die kannibalische Weltordnung.“

— Quelle: www.n-tv.de/politik/Ich-schaeme-mich-meiner-Ohnmacht-article1583391.html

Neben der mangelhaften Ernährung kommen noch lebensbedrohliche Risiken durch verschmutztes Trinkwasser, fehlende medizinische Versorgung und kriegerische Konflikte hinzu. Nur ein Beispiel: Von 1000 lebend geborenen Kindern sterben in der Zentralafrikanischen Republik 209 in den ersten Lebensjahren, d.h. jedes 5. Kind ist von vornherein dem Tod geweiht.

— Informationen nach:
FAOstat, Statistical Yearbook 2010



1. Informiert euch über die Hungertoten in aller Welt, und erarbeitet, mit welchen Maßnahmen den Menschen zu helfen wäre (siehe dazu auch: www.face-hunger.de, eine Aktion der Welthungerhilfe für junge Leute).
2. Findet heraus, inwiefern Nahrungsmittelsubventionen und Profitstreben der Industrieländer zum Welthungerproblem beitragen.

Todesrisiko durch Überernährung Risiko: Lebensstil

Falsche Ernährung und zu wenig Bewegung führen zu Herz-Kreislauf-Erkrankungen und vorzeitigem Tod durch Herzinfarkt, Schlaganfall und ähnliche Übel.

Manche sehen darin ein Art ausgleichender Gerechtigkeit: Viele Menschen müssen an Hunger sterben, in den entwickelten Ländern ist die Überernährung das tödliche Risiko.

© Verlag an der Ruhr | Autor: Peter Brokemper | ISBN 978-38346-0983-0 | www.verlagruhr.de

Quelle: Brokemper: TOD – ein Projektbuch. 2012. S. 16

Anhang 6

Max Frisch: Fragebogen zum Tod

Der schweizerische Autor Max Frisch (1911-1991) stellte in seinen Tagebüchern Fragebögen zusammen. Der folgende beschäftigt sich mit dem Thema Tod.

1. Haben Sie Angst vor dem Tod und seit welchem Lebensjahr?
2. Was tun Sie dagegen?
3. Haben Sie keine Angst vor dem Tod (weil Sie materialistisch denken, weil Sie nicht materialistisch denken), aber Angst vor dem Sterben?
4. Möchten Sie unsterblich sein?
5. Haben Sie schon einmal gemeint, dass Sie sterben, und was ist Ihnen dabei eingefallen:
 - a. was Sie hinterlassen?
 - b. die Weltlage?
 - c. eine Landschaft?
 - d. dass alles eitel war?
 - e. was ohne Sie nie zustandekommen wird?
 - f. die Unordnung in den Schubladen?
6. Wovor haben Sie mehr Angst: dass Sie auf dem Totenbett jemand beschimpfen könnte, der es nicht verdient, oder dass Sie allen verzeihen, die es nicht verdienen?
7. Wenn wieder ein Bekannter gestorben ist: überrascht es Sie, wie selbstverständlich es Ihnen ist, dass die andern sterben? Und wenn nicht: haben Sie dann das Gefühl, dass er Ihnen etwas voraushat, oder fühlen Sie sich überlegen?
8. Möchten Sie wissen, wie Sterben ist?
9. Wenn Sie sich unter bestimmten Umständen schon einmal den Tod gewünscht haben und wenn es nicht dazu gekommen ist: finden Sie dann, dass Sie sich geirrt haben, d.h. schätzen Sie infolgedessen die Umstände anders ein?
10. Wem gönnen Sie manchmal Ihren eignen Tod?
11. Wenn Sie gerade Angst haben vor dem Sterben: weil Ihnen dieses Leben gerade lästig ist oder weil Sie gerade den Augenblick genießen?
12. Was stört Sie an Begräbnissen?

13. Wenn Sie jemand bemitleidet oder gehasst haben und zur Kenntnis nehmen, dass er verstorben ist: was machen Sie mit Ihrem bisherigen Hass auf seine Person beziehungsweise Ihrem Mitleid?
14. Haben Sie Freunde unter den Toten?
15. Wenn Sie einen toten Menschen sehen: haben Sie dann den Eindruck, dass sie diesen Menschen gekannt haben?
16. Haben Sie schon Tote geküsst?
17. Wenn Sie nicht allgemein an Tod denken, sondern an ihren persönlichen Tod: sind Sie jeweils erschüttert, d.h. tun Sie sich selbst leid, oder denken Sie an Personen, die Ihnen nach Ihrem Hinschied leidtun?
18. Möchten Sie lieber mit Bewusstsein sterben oder überrascht werden von einem fallenden Ziegel, von einem Herzschlag, von einer Explosion usw.?
19. Wissen Sie, wo Sie begraben sein möchten?
20. Wenn der Atem aussetzt und der Arzt es bestätigt: sind Sie sicher, dass man in diesem Augenblick keine Träume mehr hat?
21. Welche Qualen ziehen Sie dem Tod vor?
22. Wenn Sie an ein Reich der Toten (Hades) glauben: Beruhigt Sie die Vorstellung, dass wir uns alle wiedersehen auf Ewigkeit, oder haben Sie deshalb Angst vor dem Tod?
23. Können Sie sich ein leichtes Sterben denken?
24. Wenn sie jemand lieben: warum möchten Sie nicht der überlebende Teil sein, sondern das Leid dem anderen überlassen?
25. Wieso weinen die Sterbenden nie?

Quelle: Brokemper: TOD – ein Projektbuch. 2012. S. 24f

KURZFASSUNG

Viele Menschen erleben eine gewisse Sprachlosigkeit, wenn es um todesbezogene Themen oder um das Sterben selbst geht. Diese Sprachlosigkeit gegenüber dem Tod ist der Angst vor dem eigenen Sterben geschuldet, da der Tod nicht als Teil unseres Lebens betrachtet wird. Dieser Sprachlosigkeit gilt es entgegenzuarbeiten, indem die Unausweichlichkeit der eigenen Sterblichkeit altersgerecht thematisiert wird.

Diese Arbeit geht darauf ein, wie die Institution Schule und insbesondere der Philosophieunterricht einen Beitrag zur Enttabuisierung leisten kann. Die Erarbeitung todesbezogener Themen kann mit Schülern und Schülerinnen gelingen, wenn bestimmte Entwicklungsschritte von der Lehrperson berücksichtigt werden und eine Auseinandersetzung mit den eigenen Vorstellungen zum Tod und Sterben stattgefunden hat. Didaktisch-pädagogisch orientiert sich diese Arbeit an den Werken von Ekkehard Martens, wobei ein besonderes Augenmerk auf dem dialogischen Unterrichtsprinzip und deren Möglichkeiten zur Umsetzung liegt. Weiters rücken die Ansichten der Sterbeforscherin Elisabeth Kübler-Ross und des Existenzphilosophen Karl Jaspers ins Blickfeld. Ihre Vorstellungen über den Tod und das Sterben bieten Hinweise auf die verschiedenen Zugänge zu todesbezogenen Themen.

ABSTRACT

Many people experience a certain difficulty in speaking openly about the subject of death and death-related topics. Since we do not accept death as part of our lives, this social silence relative to death and dying is rooted in the fear for one's own death. In order to address the difficulty in speaking about the subject, the inevitability of one's own mortality must be discussed in an age-appropriate way.

This thesis shows how school, as an educational establishment and in particular philosophy class, can contribute to freeing death and dying from being social taboos. If teachers consider certain steps of development of their students and also concern themselves with their own mortality and thoughts on the subject, the discussion about death and dying is very likely to be successful. This thesis refers didactically and pedagogically to the work of Ekkehard Martens. The principle of dialogical teaching and the possibilities to apply it have a special significance in this thesis. Additionally, the views of the death researcher Elisabeth Kübler-Ross, and the philosopher Karl Jaspers are discussed. Their thoughts about death and dying suggest different approaches to death and death-related topics.