

Auf eine Regenbogen in den Himmel klettern

Kinder fragen nach dem Tod. Religionspädagogische Perspektiven

Ulrich Kropač

Der Tod ist eine Realität im Leben des Menschen; daran können auch die vielen gesellschaftlichen Verdrängungsmechanismen nichts ändern. Schon früh machen auch Kinder Erfahrungen mit dem Tod, indirekt, wenn Erwachsene über den Tod sprechen, direkt, wenn ein Lebewesen ihres näheren Lebensumfeldes stirbt. Diese Erlebnisse provozieren oft die Frage nach dem Tod.

Welche Wege einer Auseinandersetzung mit dieser einerseits elementaren, andererseits wohl schwierigsten Frage der menschlichen Existenz überhaupt kann eine subjektorientierte Religionspädagogik am Lernort Schule anbahnen?

Diesem Problem soll in vier Schritten nachgegangen werden. In einem phänomenologischen Zugang werden exemplarisch Todesvorstellungen von Kindern präsentiert. Diese werden dann zu entwicklungspsychologischen Erkenntnissen in Beziehung gesetzt. Es folgt ein Abschnitt, in dessen Mitte das Plädoyer für eine Anerkennung von Kindern als Theologen und Thanatologen steht. Schließlich werden Handlungsoptionen vorgestellt, wie mit Schülerinnen und Schülern im Alter von ca. 6 bis 12 Jahren im Religionsunterricht mit dem Phänomen des Todes umgegangen werden kann; diese sind auch auf den Bereich der Gemeindekatechese übertragbar. Den Abschluss bildet eine knappe Zusammenfassung.

Bild von Ulli¹

Düster, ja gewaltsam ist die Todesvorstellung, die Ulli, ein neun-jähriger Schüler, in Farben und Formen umsetzt. Schwarz ist die dominierende Farbe des Bildes, allenfalls gibt es etwas aufgehellte Schwarztöne. Fragmente – sind es Knochenstücke, sind es irgendwelche Fetzen? – fallen in ein schwarzes Rechteck. Der verbale Kommentar verstärkt die dunkle Stimmung des Bildes und erschließt etwas von den Vorstellungen des Malers:

„Wenn ich ins Grab falle, denke ich, dass ich in tausend Fetzen zerfalle.“

In diesem Bild fehlt jede Spur von Hoffnung. Der Tod vernichtet die Existenz des eigenen Ichs. Von einer göttlichen Macht, die die Stücke des zerfallenen Ich zusammenhalten könnte, ist nichts zu sehen. Welche Bilder mag dieses Kind wohl in seinem bisherigen Leben aufgenommen, welche Lebenserfahrungen mag es gemacht haben, dass es mit dem Tod radikale Vernichtung und den Sturz in ein unergründliches Dunkel verbindet?

Die Abb. wurden entnommen aus:
Tobias Brocher, Wenn Kinder trauern,
Zürich 1980, Kreuz

Kindliche Todesvorstellungen Ein phänomenologischer Zugang

Welche Vorstellungen haben Kinder vom Tod? Was liegt näher, als zur Beantwortung dieser Frage die Betroffenen selbst „zu Wort“ kommen zu lassen?

Im Folgenden (siehe unten) werden zwei Bilder von Schülern vorgestellt, denen jeweils ein markantes Zitat hinzugefügt ist, das aus dem Mund der jungen Maler selbst stammt.

Die beiden Bilder lassen erahnen, was eine Sichtung umfangreicheren Bildmaterials nachdrücklich bestätigen würde:

- Kinder entwickeln auf eigene und originelle Weise Vorstellungen vom Tod und ggf. von einem Leben nach dem Tod. Martina Plieth fasst dieses Ergebnis so zusammen: „Die Vorstellungen vom Tod beim Kind sind so unterschiedlich wie Kinder selbst.“⁴³
- Kinder verbinden mit dem Tod sehr polare Vorstellungen: In das Spektrum von Bildern, die sich Kinder vom Tod machen, gehören Angst und Hoffnung, Schrecken und Vertrauen, Vernichtung und Bewahrung.



Kindliche Todesvorstellungen im Horizont entwicklungspsychologischer Untersuchungen

Ging man früher davon aus, dass die Todeskonzepte von Kindern *ausschließlich* vor dem Hintergrund ihrer intellektuellen Entwicklung zu beurteilen sind, ist man heute der Auffassung, dass sowohl innere als auch äußere Faktoren die Formung von Grundüberzeugungen im Hinblick auf den Tod und ein Leben nach dem Tod bewirken.⁴ Entwicklungspsychologisch ausgerichtete Phasenschemata können eine Hilfe bieten, die Vorstellungen von Kindern vom Tod nachzuvollziehen.⁵ Es

handelt sich dabei aber nicht um ausnahmslos geltende Gesetzmäßigkeiten, sondern eher um Konstrukte im regulativen Sinn, die eine Orientierung im pädagogischen bzw. religionspädagogischen Bereich ermöglichen. Nachfolgend werden, bezogen auf die hier interessierende Altersgruppe – Schülerinnen und Schüler im Alter zwischen 6 und 12 Jahren – einige entwicklungspsychologische Befunde vorgestellt und religionspädagogisch beleuchtet.⁶

Denken Sie auch sonst an mich. Sie wissen, wie ich's meine ... Ich glaube an eine Unvergänglichkeit, obwohl ich spüre, Ansprüche gibt es hier nicht, gar keine; aber Erbarmen gibt es vielleicht auch für mich. Jacob Burckhardt's letzte Worte

ANNE OLDFIELD (1683 - 1730)

Ein Leichentuch aus Wolle, das empört mich. Holen Sie meine kostbarsten Spitzen, mein schönstes Leinen! Mit ihrer Hilfe wird ein wenig Leben in diesen Körper zurückkehren, in diesen Teint, wenn

ihn die natürliche Wärme verlassen hat. Vor allem, spart nicht mit dem Rouge! Ich kann den Gedanken, häßlich zu sein, selbst nach dem Tode, nicht ertragen.

Anne Oldfield's letzte Worte

„Animistisches“ Todesverständnis (ca. 6.–8. Lebensjahr)

Vor dem 6. Lebensjahr ist der Tod für Kinder prinzipiell ein reversibles Geschehen. Wie ein ursprünglich bewegter und dann ruhender Gegenstand erneut in Bewegung versetzt werden kann, so scheint sich auch das Totsein rückgängig machen zu lassen. Der Tote schläft oder ist verreist; deshalb kann er auch wieder aufwachen oder von seiner Reise zurückkehren. Der Tote im Grab gilt Kindern als unbewegter Lebendiger; seine Lebensfunktionen sind eingeschränkt, aber er vermag zu fühlen, zu hören und zu sehen. Der Tod ist zudem ein Phänomen, das *andere* betrifft: Für die eigene Person wird Unsterblichkeit wie selbstverständlich vorausgesetzt. Kinder im Alter vom etwa 6 bis 8 Jahren besitzen in der Regel eine

bewusste Vorstellung vom Tod. Nichtsdestoweniger bleibt, was die Realität, die Allgemeingültigkeit und die Endgültigkeit des Todes anbetrifft, noch manches mit archaisch-magischen Vorstellungen besetzt.

Der Tod wird als allgemeines Phänomen begriffen. Schülerinnen und Schüler in den ersten drei Schuljahren sehen in ihm das natürliche Schicksal alter Menschen. Wo der Tod andere Altersgruppen trifft, wird er als ein gewaltsames Ereignis empfunden. Darüber hinaus wird der Tod noch immer als ein Geschehen betrachtet, das in erster Linie *andere* angeht. Der im Unterbewusstsein tief eingewurzelte Gedanke der eigenen Unsterblichkeit ist noch unerschüttert.

Religionspädagogische Aspekte

In dieser Lebensphase beginnen sich erste weltanschauliche und religiöse Orientierungen zu verfestigen. Der Himmel wird als ein eigener Bereich begriffen, der sich klar von der irdischen Wirklichkeit abgrenzt. Auf die Frage, was aus den Toten wird, geben viele Kinder eine *animistisch* zu nennende Antwort. Unbefangen können sie davon sprechen, dass die Seele den toten Körper verlässt. Gleichwohl ist der in dieser Denkfigur implizierte Leib-Seele-Dualismus noch nicht voll ausgebildet.

Die Todesproblematik wird vor allem als kognitives Problem betrachtet. Kinder verlangen nach verständlichen Auskünften über „letzte Dinge“.

Der Religionsunterricht ist in dieser Altersphase gefordert, die Thematik „Sterben und Tod“ explizit aufzugreifen; andernfalls besteht die Gefahr, dass sich hinsichtlich der Entwicklung des Todesverständnisses eine deutliche Verzögerung ergibt. Die wird dort verstärkt, wo – dem gesellschaftlichen Trend folgend – die Todesthematik in der Familie tabuisiert wird.



Bild von Dörte²

Zu ihrem Bild erzählt die neunjährige Dörte:

„Ich stelle mir vor, dass ich auf einem Regenbogen in den Himmel klettere – und dass der liebe Gott mich in ein Baby verwandelt – und dass ich wieder zur Welt komme, und immer so weiter, dass ich immer bessere Leben habe. Wenn ich das hundertmal gemacht habe, fängt alles von vorne an.“

Das Bild zerfällt in drei Hauptteile, die das Dasein im Himmel, das Dasein als Kind auf der Erde und den Tod bzw. das Ruhen in einem Grab thematisieren. Zentrales

Symbol für die Verbindung zwischen Tod und Leben ist der Regenbogen. Er schlägt eine Brücke von der Erde zum Himmel. Bild und Text lassen eine Vorstellung von Leben und Tod erkennen, die an fernöstliche Religionen erinnert. Zu denken ist an Begriffe wie „Karma“, „Seelenwanderung“ und „Wiedergeburt“.

„Hybridisches“ Todesverständnis (ca. 9.–11. Lebensjahr)

In dieser Altersstufe erfährt das kindliche Todeskonzept markante Veränderungen. Es wird erkannt, dass der Tod in biologischer Hinsicht ein irreversibles Phänomen ist. Zugleich wird mehr und mehr bewusst, dass der Tod unausweichlich ist, was nun auch auf die eigene Person bezogen wird. Die Entwicklung des individuellen Todeskonzepts tritt in Korrelation mit der Ausbildung eines neuen, naturwissenschaftlich geprägten Weltbildes, das einem „naiven Realismus“ den Abschied gibt. Diese Übergänge erfolgen aber nicht radikal. Es kommt vielmehr zu einer Vermischung von naturwissenschaftlichem Faktenwissen und mythischen Vorstellungen; daher rührt auch die Kennzeichnung *hybrid* für diese Altersstufe.

Religionspädagogische Aspekte
Kinder in der späten Kindheit versuchen, religiöse Denkfiguren mit einem naturwissenschaftlichen Weltbild zu synthetisieren. Auf der einen Seite haben neun- bis elfjährige Kinder das Bedürfnis, „jenseitige ‚Vorgänge‘ und ‚Dinge‘ mit quasi wissenschaftlicher Präzision in den Blick zu bekommen“⁷.

Auf der anderen Seite wächst das Interesse an alternativen religiösen Deutungen, an esoterischen Theorien und an Okkultismus. Bedenklich sind Entwicklungen, die sich entweder zu sehr an einem materialistischen Weltverständnis orientieren und darin die radikale Endlichkeit der menschlichen Existenz betonen oder einem Spiritualismus folgen, wie er u. a. von der Sterbeforscherin

Elisabeth Kübler-Ross verbreitet wurde.

In dieser Phase ist es Aufgabe des Religionsunterrichts, den christlichen Auferstehungsglauben zu entfalten.

Dieser erlaubt es, gleichermaßen Brücken zu materialistischen wie spiritistischen Positionen zu schlagen, deren Einseitigkeiten zu

überwinden und Kindern einen umfassenden Hoffnungshorizont zu eröffnen.

Kinder und „letzte Dinge“ Eine religionspädagogische Positionierung

Können Kinder „richtig“ trauern? Zum Wandel des Kinderbildes

Kindliche Trauer als defiziente Trauer

Noch vor wenigen Jahrzehnten wurde die Auffassung vertreten, dass Kinder bestenfalls zu eingeschränkten Trauerreaktionen fähig seien.⁸ Kinder könnten nicht wirklich begreifen, was der definitive Verlust eines anderen Lebewesens bedeute. Sie wüssten nicht, was sie verlören, wenn jemand sterbe. Und falls doch ein überraschender Todesfall in ihre (noch) heile Welt hereinbreche und ihr Gefühlsleben erschüttere, hielt dieser Zustand nicht lange an, da ihr Memoriervermögen auf kurzfristiges Erinnern begrenzt sei. Überdies werde ihre Aufmerksamkeit bald wieder durch andere Ereignisse in Beschlag genommen. Auf diese Weise sei es ihnen möglich, auch über schwere Schicksalsschläge rasch hinwegzukommen.

Vorstellungen vom Kind im Wandel

In solchen Urteilen über die Unfähigkeit von Kindern zu trauern wirken Vorstellungen vom Kind nach, die in ihm primär ein Mangelwesen sehen. Dieses Kinder-

bild hatte über Jahrhunderte Gültigkeit. Noch an der Schwelle zur Neuzeit wurde Kindern verschiedentlich sogar das Menschsein abgesprochen. So behauptete beispielsweise Blaise Pascal (1623–1662) dass das Kind kein Mensch sei.⁹ Auch später wurde das Kind immer wieder unter der Perspektive der Defizienz wahrgenommen. Ihm fehlten wichtige Eigenschaften, um ihm die Fülle des Personenseins zuzusprechen zu können. Janusz Korczak¹⁰ charakterisierte diese Position folgendermaßen:

„Schwach, klein, arm, abhängig – ein Staatsbürger wird es erst. Wir behandeln es mit Mitleid, Schrockheit, Grobheit und wenig Achtung.

Ein Lümmel, ein Kind nur, erst in Zukunft ein Mensch, jetzt noch nicht.“¹¹

Ein durchgreifender Wandel dieses Kinderbildes vollzog sich in den späten 50er- und beginnenden 60er-Jahren des vergangenen Jahrhunderts.¹² Erst jetzt wurde dem Kind das vollgültige Menschsein zugesprochen. Kindsein bedeutet nicht mehr, sich in einer defizienten Existenzweise

zu befinden, Kindsein heißt ganzer Mensch und selbstständiges Subjekt sein.

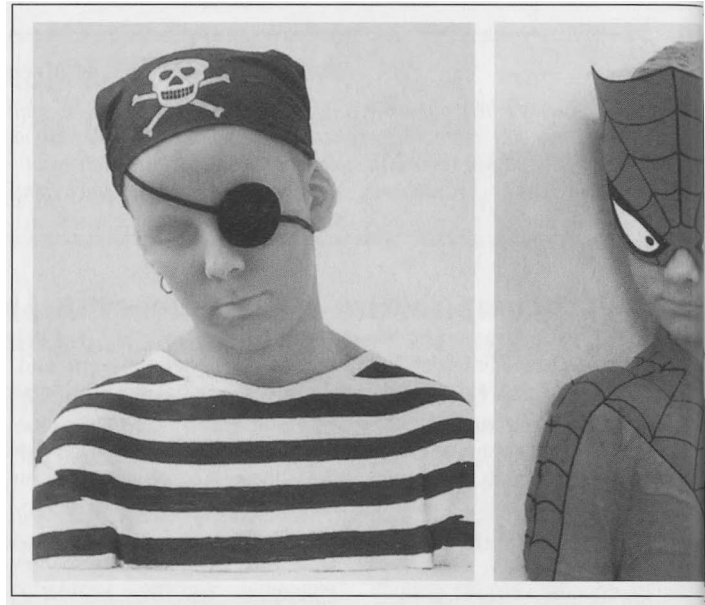
In den letzten 30 Jahren haben konstruktivistisch-interaktionistische Entwicklungstheorien prägend auf die Ausbildung einer neuen Anthropologie des Kindes gewirkt.¹³ Sie gehen auf grundlegende Forschungen des schweizerischen Psychologen Jean Piaget (1896–1980) zurück. Das konstruktivistische Paradigma weist die Annahme zurück, dass Kinder ihre Umwelt im wesentlichen so erleben wie Erwachsene. Kinder eignen sich vielmehr die Welt auf ihre *eigene Weise* an, konstruieren sie *je für sich*, ja erfinden sie gewissermaßen neu, indem sie zu ihrer Mit- und Umwelt in vielfältige Beziehungen treten. Kinder sind also von Anfang an in hohem Maße aktive und zugleich soziale Wesen.

Kinder trauern anders

Die Trauerforschung des vergangenen Jahrhunderts hat Phasenmodelle entwickelt, die es erlauben, den Weg der Trauer, den ein Erwachsener zurücklegt, transparenter und nachvollziehbarer zu

machen. Diese Erkenntnisse wurden zunächst nicht auf Kinder bezogen. Der grundlegende Wandel des Kinderbildes hat jedoch auch hier zu einem Umdenken geführt. Heutige Trauerforschung geht davon aus, dass auch Kinder unterschiedliche Trauerphasen durchleben.¹⁴

Verfehlt wäre es, die Intensität der kindlichen Trauer zu unterschätzen. Konstruktivistische Entwicklungstheorien betonen, „daß Kinder zwar vieles anders wahrnehmen als Erwachsene, daß sie dies aber durchaus intensiv und umfassend tun“¹⁵. Kinder können in einem Maß trauern, wie es Erwachsene nicht für möglich halten.¹⁶ Ihre Trauer ist jedoch anders als die Erwachsener: Kinder reden oft nicht viel und versuchen, Verluste zu verdrängen.¹⁷ Ihnen fehlen die Mittel, ein Todesereignis zu rationalisieren, wie es Erwachsene tun, wenn sie etwa den Tod als eine Erlösung für den Betroffenen werten. So stehen Kinder Verlufterfahrungen oft noch hilfloser und verletzlicher gegenüber als Erwachsene.



Tod und Todesüberwindung Zur theologischen und thanatologischen Kompetenz von Kindern

Kinder als Theologen ...

Dem pädagogischen Postulat, Kinder als Subjekte ernst zu nehmen, die die ihnen begegnende Wirklichkeit aktiv verarbeiten, entspricht die religionspädagogische Forderung, Kinder als Konstrukteure ihrer religiösen Biografie anzuerkennen, die produktiv mit religiösen Fragen umgehen.

Wenn in diesem Zusammenhang von Kindertheologie die Rede ist, muss sorgfältig geprüft werden, was dieser Terminus meint. Bezeichnet er – als genitivus obiectivus – eine Theologie *für* Kinder oder – als genitivus subjectivus – eine Theologie *der* Kinder?²⁰

Anders gefragt: Geht es primär um die Frage, „inwieweit Kin-

dinge“ Rechenschaft zu geben.

Ein Beispiel:²⁵

Im Bild des neunjährigen Timo sind Leben und Tod als separate Bereiche deutlich voneinander abgehoben. Im oberen Drittel des Bildes wachsen Blumen, darunter breitet sich eine dunkle Fläche aus, die von einer gewundenen Straße durchzogen wird. Wohin

dem Tod dürfen nicht als „typisch naiv“ abgetan und belächelt werden.²⁶ Es ist zu fragen, ob sich nicht im Belächeln kindlicher Konstrukte etwas von jener Überheblichkeit zeigt, die den anderen letztlich nicht als Subjekt im Vollsinn gelten lassen will. Kinder haben ein Recht, dieje-



Die Kinderbusten sind durch Abformungen vom lebenden Modell entstanden. Die Gesichter weisen individuelle Züge auf und zeigen so, dass es sich um Porträts handelt. Die Kinder tragen Kleidung von Comic-Figuren. Im Gegensatz zur Kleidung sind die Gesichter nicht bemalt. Sie sind matt-gelb, wachsfarben. Die Augen der Kinder sind geschlossen, oder aber hinter Masken verborgen. Es gibt keinen direkten Blickkontakt mit den Betrachtern. Den Busten haftet eine unheimliche Nähe zu Totenmasken an.

Künstler:
Gil Shachar,
Ohne Titel, 1998-99,
Kunstharz, Wachs, Industriefarbe und
Pigment,
50 x 40 x 15 cm.
Courtesy Galerie Löhrl

Mit anderen Worten:

Kinder sind – auch wenn dies für manche Ohren provozierend klingen mag – als Theologen zu würdigen. „Gemäß der Definition, daß Theologie die Selbstexplikation des vorhandenen Glaubens ist“, so Karl Ernst Nipkow, „treiben auch Kinder Theologie, sie tun dies freilich auf ihre Weise.“¹⁸ Die Eigenart des Theologisierens von Kindern liegt darin, dass sie ihre theologischen Vorstellungen „weniger begrifflich-abstrakt als vielmehr ikonisch und narrativ mythisch“¹⁹ gestalten.

Mittlerweile ist die Forderung, Kinder als Subjekte von Theologie zu würdigen, ein gängiger Topos heutiger Religionspädagogik geworden. Gleichwohl ist sie praktisch noch lange nicht eingelöst. Bei nicht wenigen Lehrenden ist die Vorstellung tief verwurzelt, dass sie einen grundlegenden Kanon religiöser Wahrheiten didaktisch aufbereitet bzw. reduziert den Kindern zu vermitteln hätten. Damit freilich sind Kinder lediglich Adressaten einer feststehenden Glaubenslehre und nicht Subjekte ihres Glaubenlernens.

den theologische Gedanken zuzumuten sind“, oder darum, „inwieweit in originär kindlichem Denken und Fragen sich grundlegende theologische Fragestellungen verbergen“²¹

Diese Frage hängt eng mit der pädagogischen Problemstellung zusammen, ob Kinder als „Werdende“ oder „Seiende“ zu betrachten sind.²² Eine subjektorientierte Religionspädagogik wird auch Letzteres betonen:

Kinder sind befähigt zu einer elementaren Theologie, die ihr eigenes Recht und ihren eigenen Rang hat.²³

... und Thanatologen

Kinder denken nicht nur über Gott, sie denken auch über den Tod in origineller Weise nach. Sie sind deshalb nicht nur als *Theologen*, sondern auch als *Thanatologen* anzuerkennen. In Kindern „steckt mehr an Gedankentiefe und Erfahrungsreichtum, als wir Erwachsenen gemeinhin erwarten und uns vorstellen können“²⁴. Das Gespräch mit Kindern eröffnet daher hellhörigen Erwachsenen die Chance, sich über ihre eigenen Vorstellungen über „letzte

die Straße führt, bleibt offen. Timo erläutert sein Bild folgendermaßen:

„Wenn ich ins Grab falle, falle ich ins Nichts, aber immer noch auf eine Art Straße.“

In Timos Bild kommt ein Gedanke zum Vorschein, den viele Erwachsene teilen: Jenseits der Todesschwelle folgt nicht das absolute Nichts, sondern ein Zustand, in dem noch etwas bewältigt werden muss. Diese Vorstellung ist anschlussfähig an die Lehre vom Zwischenzustand, wie sie von der christlichen bzw. katholischen Theologie entfaltet wird.

Religionspädagogische Konsequenzen

Kinder als Theologen und Thanatologen *würdigen* und *herausfordern* – so könnte die Grundaufgabe einer subjektorientierten Religionspädagogik zusammengefasst werden, die „letzte Dinge“ zum Gegenstand religiöser Lernprozesse für Kinder in der Schule macht. Daraus ergeben sich zwei Folgerungen:

● Die Vorstellungen von Schülerinnen und Schülern über den Tod und ein Leben nach

nige Entwicklungsstufe, die sie erreicht haben, auszuschöpfen. Die Erste Naivität in eschatologischen Fragen sollte deshalb nicht überstürzt entmythologisiert bzw. korrigiert werden.²⁷

● Wie Kinder ein Recht darauf haben, auf einer bestimmten Entwicklungsstufe verweilen zu dürfen, so haben sie auch ein Recht auf religiöse Bildung.²⁸ Sie brauchen Angebote und Anstöße für ihre religiöse Entwicklung. Die Religionspädagogik ist daher aufgefordert, religiöses Lernen so anzulegen, dass das kindliche Denken und Fragen über den Tod sich auf größere Horizonte hin weiten kann. Darüber hinaus handelt der folgende Abschnitt.

Religionspädagogische Handlungsoptionen

Mit Schülerinnen und Schülern über den Tod sprechen

Kinder brauchen nicht auf die Frage nach dem Tod gestoßen zu werden, sie stellen diese Frage selbst. Viel problematischer ist, ob sie auch Gesprächspartner finden, die mit ihnen darüber ernsthaft reden wollen und reden können. Im Hinblick auf ein verantwortungsvolles Sprechen über den Tod kommen dem Religionsunterricht mehrere Aufgaben zu:

- Religiöse Bildung in der Schule hat gesellschaftlichen Ten-

denzen entgegenzutreten, die das Thema Tod verdrängen und verschweigen wollen. Deshalb muss gerade der Religionsunterricht zu einem Forum werden, das eine explizite Kommunikation über die Wirklichkeit des Todes ermöglicht.

- Im Religionsunterricht ist darauf zu achten, dass das „factum brutum“ des Todes in „eigentlicher Rede“ zur Sprache gebracht wird. Dies eröffnet

auch Wege, von der Frage nach dem Tod zur Frage nach einer Wirklichkeit jenseits des Todes zu gelangen. An dieser Stelle ist die christliche Auferstehungshoffnung ausdrücklich zu thematisieren.

- Rede über „letzte Dinge“ muss authentische Rede sein. Schülerinnen und Schüler werden nicht ernst genommen, wenn auf ihre Fragen mit einer floskelhaften oder kindertümelnden

Theologie geantwortet wird. Religionslehrerinnen und -lehrer dürfen ruhig einräumen, dass ihr Wissen und ihre Vorstellungskraft an Grenzen stoßen. Sie bleiben mit dem Kind im Dialog, wenn sie ihm die Rückfrage stellen „Und was denkst du?“²⁹

Schülerinnen und Schülern Begegnungen mit Bildern vom Tod ermöglichen

Über die Massenmedien wird Kindern heute eine Vielzahl von Bildern zugespielt, die Sterben und Tod zeigen.³⁰ Der massenmediale Einfluss auf die Konstruktion von Todesvorstellungen bei Kindern muss jedoch kritisch beurteilt werden. Durch die Bilderflut wird der Tod zum einen bagatellisiert und trivialisiert. Das entscheidende Moment des Todes, seine Endgültigkeit, tritt in den Hintergrund. Zum anderen verstellt die distanzierte und abstrakte Darstellung des Todes eine existenzielle Auseinandersetzung der Kinder mit dem Phänomen des Todes. Insgesamt erschwert also die Art und Weise, wie die Massenmedien die Wirklichkeit des Todes aufgreifen, eine Weiterentwicklung kindlicher Todeskonzepte.

Für die Religionspädagogik ergeben sich daraus folgende Aufgaben:

- Schülerinnen und Schülern sind im Religionsunterricht Bilder anzubieten, die sich tiefgründig mit der Wirklichkeit des Todes und mit der Hoffnung auf Todesüberwindung auseinandersetzen.

Hierfür kommen Bilder in Frage, die von Kindern selbst gemalt wurden, ferner Bildmaterial aus guten Kinderbüchern, die über den Tod handeln, sowie Darstellungen aus der Kunst. Es bedarf verlangsamter Rezeptionsprozesse, damit es Kindern gelingt, sich mit ihren kognitiven und affektiven Kräften mit den Bildern in Beziehung zu setzen. Aus *entwicklungspsychologischer* Perspektive spricht für den Umgang mit Bildern die Tatsache, dass Kinder bis etwa 12 Jahre vornehmlich bildhaft denken. Eine Auseinandersetzung von Kindern mit dem Thema Tod

ist daher gerade über Bilder anzubahnen.

Aus *bildungstheoretischer* Perspektive ist darauf zu verweisen, dass der Umgang mit Bildern bildend wirkt, weil sich darin eine Möglichkeit auftut, Erfahrungen mit der eigenen Persönlichkeit zu machen. Aus diesem Grund muss dem Religionsunterricht daran gelegen sein, Kindern eine Begegnung mit Hoffnungsbildern im christlichen Geist zu ermöglichen, die als verinnerlichte Bilder zu Hoffnungsträgern für ihren weiteren Lebensweg werden können.

- Schülerinnen und Schüler brauchen Zeiten und Räume, in denen sie selbst Gelegenheit haben, durch Farben und Formen auszudrücken, wie sie den Tod erleben.³¹ Im Malen vollzieht sich eine intensive Auseinandersetzung mit den

eigenen inneren Bildern. Bilder von Kindern zum Thema Tod zusammen mit ihren verbalen oder schriftlichen Deutungen sind *entwicklungspsychologisch* relevant, weil sie Rückschlüsse auf das Todeskonzept von Kindern erlauben; sie sind aus *pädagogischer* Sicht wichtig, weil sie ein Licht auf die grundlegende Einstellung von Kindern zum Leben, auf ihre Ängste und Hoffnungen werfen; sie sind schließlich *theologisch* bedeutsam, weil das Malen Kinder in eine grundlegende religiöse Kompetenz einübt: in die Fähigkeit, einer im Grunde unsagbaren und nicht darstellbaren, kurz einer transzendenten Wirklichkeit einen Ausdruck zu verleihen.

Schülerinnen und Schülern vom Tod erzählen

Erzählen gehört zu den grundlegenden Lernwegen religiöser Bildung und Erziehung.³² Erzählen ist weit mehr als Information, Belehrung oder Ermahnung. Geschichten wecken die imaginativen und kreativen Kräfte des Menschen. Sie treffen seine emotionalen Schichten, bewegen ihn, mitzufühlen, mitzuleiden, sich mitzufreuen. Aus diesen und anderen Gründen eignen sich Erzählungen für Schülerinnen und

Schüler bis zu 12 Jahren in besonderer Weise.

Geschichten können vom Abschiednehmen als einer Grundkonstante des Lebens erzählen, von der Unerbittlichkeit des Todes und von der Trauer über erlittene Verluste. „Vom Tod *erzählen* heißt aber auch zu erkennen, was im Leben *zählt*.“³³ Es kommt deshalb darauf an, dass Geschichten vom Tod über die Erfahrung des Verlusts hinausweisen und

Orientierungshilfen für ein Leben geben, das gelingt, selbst wenn es immer schon unter dem Vorzeichen des Todes steht. Erzählungen, die von der christlichen Auferstehungsbotschaft inspiriert sind, können diesen Aspekt entscheidend vertiefen. Sie artikulieren die Hoffnung, dass der Tod nicht das letzte Wort hat. Sie erzählen von einer Wirklichkeit, in der das eherne Gesetz von Werden und Vergehen außer Kraft gesetzt

wird. Sie regen Schülerinnen und Schüler an, selbst Hoffnungsbilder von einer heileren Welt zu entwerfen, die auch dann noch tragfähig bleiben, wenn sie Erfahrungen von Abschied und Tod gemacht haben und später immer wieder auch machen werden.

Erzählen vom Tod kann in mehrfacher Weise geschehen. Religionslehrerinnen und -lehrer können Kindern von ihren eigenen Erfahrungen erzählen. Nicht we-



Foto: Volker Derlath

niger bedeutungsvoll sind die Geschichten von Kindern, in denen sie selbst ihre Erlebnisse mit Tod und Trauer erzählen. Zu erinnern ist an Märchen, die oftmals in einer ganz eigenen Weise über die Unbegreiflichkeit des Todes handeln. Von besonderer Bedeutung sind schließlich biblische Geschichten, die von Abschied und Tod erzählen, aber auch von einem Gott, der seine Schöpfung nicht ins Nichts fallen lässt.

Beachtung verdient in diesem Zusammenhang die Entwicklung im Bereich der Kinder- und Jugendliteratur. Gegenwärtig sind weit über 100 Titel zur Todesthematik greifbar.³⁴ Der Einfluss, den diese Literatur auf Todeskonzepte von Kindern ausübt, darf nicht unterschätzt werden; vermutlich ist er sogar stärker als jener, der von der Katechese und vom Religionsunterricht ausgeht. In auffälliger Häufigkeit hinter-

lassen diese Bücher auch Hoffnungsspuren, die allerdings „größtenteils von anderen als christlichen Abdrücken herrühren“³⁵. Grundsätzlich ist der Einsatz von guten³⁶ Kinderbüchern zur Todesthematik in religiösen Bildungsprozessen sehr zu begrüßen, insbesondere wenn sie mit ästhetisch ansprechenden Bildern ausgestattet sind, die neben dem narrativen einen eigenständigen ikonischen Zugang zum Phäno-

men des Todes ermöglichen. Aus christlicher Perspektive wird vor allem darauf zu achten sein, welche Hoffnungsbilder in diesen Büchern entworfen werden. Diese sind an der christlichen Auferstehungshoffnung zu messen.

Zusammenfassung

Schülerinnen und Schülern die Realität des Todes vorenthalten oder ihren Fragen nach dem Tod ausweichen zu wollen „bedeutet sie zu entmündigen“³⁷.

Abhängig von ihrer Entwicklungsstufe entwerfen Kinder eigene Todeskonzepte. Eine subjektorientierte Religionspädagogik würdigt diese als Ausdruck ihrer thanatologischen und theologischen Kompetenz.

Die Konstruktionsleistungen von Schülerinnen und Schülern sind zentrale inhaltliche und strukturelle Momente schulischen Religionsunterrichts und nicht lediglich „Ansatzpunkte“, von denen aus dann die eschatologischen Fragen „eigentlich“ angegangen werden.³⁸

Eine subjektorientierte Religionspädagogik stimuliert zugleich Schülerinnen und Schüler, ihre Todesvorstellungen weiterzuentwickeln. Dazu versucht sie auf vielfältige Weise – diskursiv-kommunikativ, ikonisch, narrativ, handlungsorientiert – Hoffnungsbilder des christlichen Glaubens transparent zu machen.

Wo Schülerinnen und Schüler von dem Hoffnungsfunken erfasst werden, dass es einen Gott gibt, der stärker ist als der Tod, können sie ein Vertrauen entwickeln, das sie nicht erst im Tod, sondern in ihrem ganzen Leben trägt. ■

Literatur

Bahr, Matthias, Korczak, Janusz. In: LexRP 1, 1104–1106.
Baldermann, Ingo, Erzählen. In: LexRP 1, 435–441.
Brocher, Tobias, Wenn Kinder trauern. Wie sprechen wir über den Tod? Zürich 1980.
Bucher, Anton A., Kindertheologie: Provokation? Romantizismus? Neues Paradigma? In: ders./Büttner, Gerhard/Freudenberger-

Lötz u. a. (Hrsg.), „Mittendrin ist Gott“, a. a. O., 9–27.
Ders./Büttner, Gerhard/Freudenberger-Lötz u. a. (Hrsg.), „Mittendrin ist Gott“. Kinder denken nach über Gott, Leben und Tod, Stuttgart 2002.
Büttner, Gerhard/Rupp, Hartmut (Hrsg.), Theologisieren mit Kindern, Stuttgart u. a. 2002.
Eimuth, Marion, Von der Not-

wendigkeit der Stille. In: Scheilke, Christoph Th./Schweitzer, Friedrich (Hrsg.), Musst du auch sterben?, a. a. O., 39–45.

Fischer, Dietlind/Schöll, Albrecht (Hrsg.), Religiöse Vorstellungen bilden. Erkundungen zur Religion von Kindern über Bilder, Münster 2000.

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

Hilger, Georg, Wie Religionsunterricht gestalten? Methodenfragen und ihre Implikationen. In: ders./Leimgruber, Stephan/Ziebertz, Hans-Georg, Religionsdidaktik. Ein Leitfaden für Studium, Ausbildung und Beruf, München 2003, 201–218.

Ders./Rothgangel, Martin, Wahrnehmungsschulung für „Gottesbilder“ von Kindern. Ein Werkstattbericht aus der Lehrerbildung. In: Fischer, Dietlind/Schöll, Albrecht (Hrsg.), Religiöse Vorstellungen bilden, a. a. O., 263–279.

Meurer, Thomas, „Ein Junge ist ein wunderbarer Ort zum Wohnen“. Beobachtungen zur Todesthematik in Kinder- und Jugendbüchern der Gegenwart. In: rhs 46 (2003) 20–28.

Nipkow, Karl E., Bildung in einer pluralen Welt, Bd. 2: Religionspädagogik im Pluralismus, Gütersloh 1998.

Oberthür, Rainer, „Das Staunen Gottes ist in uns selber“. Kinder

erfahren sich im Fragen nach Gott und Gott im Fragen nach sich. In: Bucher, Anton A./Büttner, Gerhard/Freudenberger-Lötz u. a. (Hrsg.), „Mittendrin ist Gott“ a. a. O., 95–104.

Petermann, Hans-Bernhard, Wie können Kinder Theologen sein? Bemerkungen aus philosophischer Perspektive. In: Büttner, Gerhard/Rupp, Hartmut (Hrsg.), Theologisieren mit Kindern, a. a. O., 95–127.

Plieth, Martina, Kind und Tod. Zum Umgang mit kindlichen Schreckensvorstellungen und Hoffnungsbildern, Neukirchen-Vluyn 2001.

Scheilke, Christoph Th./Schweitzer, Friedrich (Hrsg.), Musst du auch sterben? Kinder begegnen dem Tod, Gütersloh – Lahr 2000.
Schmidt, Heinz, Kinderfrage und Kindertheologie im religionspädagogischen Kontext. In: Büttner, Gerhard/Rupp, Hartmut (Hrsg.), Theologisieren mit Kindern, a. a. O., 11–19.

Siebel, Peter, Von Tod und Sterben erzählen. In: Scheilke, Christoph Th./Schweitzer, Friedrich (Hrsg.), Musst du auch sterben?, a. a. O., 17–25.

Thiede, Werner, Sterben, Tod und Auferstehung als Themen für Kinder und Jugendliche. In: WPKG 83 (1994) 210–228.
Ders., Sterben und Tod. In: LexRP 2, 2051–2056.

Anmerkungen

1 Vgl. Brocher, Kinder 25–27.
2 Vgl. ebd. 41–43.
3 Plieth, Kind 38.
4 Vgl. ebd. 38.
5 Vgl. ebd. 39.
6 Vgl. Thiede, Sterben, Tod und Auferstehung 213–218; ders., Sterben und Tod 2052–2054.
7 Thiede, Sterben, Tod und Auferstehung 217.
8 Vgl. Plieth, Kind 102.
9 Vgl. Bucher, Kindertheologie 11.
10 In der Mitte des Erziehungskonzepts von Korczak stehen die Achtung vor dem Kind und die Selbstbestimmung des Heranwachsenden. Als am 5. August 1942 die Kinder des von ihm geleiteten Waisenhauses in Warschau in das Vernichtungslager Treblinka abtransportiert wurden,

ging er freiwillig dem Zug der Kinder voran. Korczak wurde in Treblinka zusammen mit seinen Kindern ermordet (vgl. Bahr, Korczak 1104–1106).
11 Zitiert nach Plieth, Kind 103, Anmerkungen 13.
12 Vgl. ebd. 2f.
13 Zum Folgenden vgl. Bucher, Kindertheologie 13f.
14 Diese sind – wie bei Erwachsenen – nicht scharf voneinander abgrenzbar: „Jedes Kind trauert anders und in einem je eigenen Zeitakt“ (Plieth, Kind 104). Bei aller Individualität der Trauer gibt es jedoch – bei Kindern nicht weniger als bei Erwachsenen – bestimmte Konstanten im Prozess der Trauer (vgl. ebd. 118f.).

15 Plieth, Kind 103.
16 Vgl. Freese, Umgang 139. Dreijährige Kinder können auf den Tod eines geliebten Haustieres mit der gleichen massiven Trauer reagieren wie beim Tod eines Geschwisters (vgl. ebd. 116).
17 Vgl. Eimuth, Notwendigkeit 40.
18 Nipkow, Bildung 2, 222.
19 Bucher, Kindertheologie 27.
20 Vgl. ebd. 9.
21 Petermann, Kinder 100.
22 Vgl. hierzu auch Schmidt, Kinderfrage 16.
23 Vgl. Bucher, Kindertheologie 16f.
24 Obertühr, Staunen 102.
25 Vgl. hierzu Brocher, Kinder 21–23.
26 Vgl. Bucher, Kinder-

theologie 23f.
27 Vgl. ebd. 24f.
28 Vgl. ebd. 25f.
29 Vgl. Meurer, Junge 28.
30 Zum Folgenden vgl. Plieth, Kind 39–41.
31 Umgekehrt erfordert dies auch Wahrnehmungs- und Interpretationskompetenz auf Seiten von Religionslehrerinnen und -lehrern. Vgl. hierzu beispielsweise Fischer/Schöll, Vorstellungen; hier speziell Hilger/Rothgangel, Wahrnehmungsschulung 263–279.
32 Zum Folgenden vgl. Baldermann, Erzählen 435–441; Hilger, Religionsunterricht 213–215.
33 Siebel, Tod 19.
34 Vgl. Meurer, Junge 20.
35 Ebd. 21.
36 Zu einer Kriteriolo-

gie vgl. ebd. 25f.
37 Meurer, Junge 28.
38 Vgl. auch Schmidt, Kinderfrage 11.

