



universität
wien

MASTERARBEIT

Titel der Masterarbeit

„Tod und Trauer als Thema für den Unterricht in der
Sekundarstufe I“

Eine Analyse von Lehrplänen und Unterrichtsmaterialien für den Religions- und
Biologieunterricht

verfasst von

Andrea Brandl, BA

angestrebter akademischer Grad

Master of Arts (MA)

Wien, 2015

Studienkennzahl lt. Studienblatt: A 066 848

Studienrichtung lt. Studienblatt: Masterstudium Bildungswissenschaft

Betreut von: Univ.-Prof. Dr. Henning Schluß

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, 6. Jänner 2015

Unterschrift

Inhaltsverzeichnis

Einleitung	1
I. THEORETISCHER TEIL	6
1 Zu den Begriffen „Tod“ und „Trauer“	6
1.1 Begriffserklärung Tod	7
<i>1.1.1 Die Entwicklung des Todeskonzepts bei Kindern unterschiedlicher Altersstufen</i>	<i>9</i>
1.1.1.1 Kinder im Alter von 0-2 Jahren	12
1.1.1.2 Kinder im Alter von 2-3 Jahren	13
1.1.1.3 Kinder im Alter von 3-5 Jahren	13
1.1.1.4 Kinder im Alter von 5-7 Jahren	15
1.1.1.5 Kinder im Alter von 7-10 Jahren	16
1.1.1.6 Kinder im Alter von 10-14 Jahren	17
1.2 Begriffserklärung Trauer	19
<i>1.2.1 Trauerverlauf</i>	<i>22</i>
1.2.1.1 Trauerphasen nach Elisabeth Kübler-Ross.....	22
1.2.1.2 Trauerphasen nach John Bowlby.....	26
1.2.1.3 Trauerphasen nach Verena Kast.....	29
<i>1.2.2 Kindliche Trauer im Unterschied zur erwachsenen Trauer</i>	<i>32</i>
2 Gesellschaftlicher Umgang mit Tod und Trauer	36
3 Schulische Auseinandersetzung mit Tod und Trauer	39
3.1 Kontexte der schulischen Thematisierung von Tod und Trauer.....	39
3.2 Ziele bzw. Chancen thanatologischer Unterrichtsprogramme	42
II. TEXTANALYTISCHER TEIL	44
4 Qualitative Inhaltsanalyse nach Mayring	44
5 Kodierleitfaden	45
6 Die Lehrpläne	52
6.1 Lehrplan für den katholischen Religionsunterricht	52

6.2	Lehrplan für den evangelischen Religionsunterricht.....	55
6.3	Lehrplan für den Biologie- und Umweltkundeunterricht	58
7	Die Schulbücher	59
7.1	Religion	59
7.1.1	<i>Thema: Religion 1 und Materialien</i>	59
7.1.2	<i>Glaubensbuch 1: Lebensquellen</i>	60
7.1.3	<i>Glaubensbuch 4: Lebensräume</i>	61
7.1.4	<i>Reli + Wir</i>	63
7.2	Biologie und Umweltkunde.....	64
8	Unterrichtsnahе Zeitschriften für Lehrer und Lehrerinnen.....	65
8.1	Religionspädagogische Zeitschriften.....	65
8.1.1	<i>Zeitschrift „entwurf“</i>	65
8.1.2	<i>Zeitschrift „Loccumer Pelikan“</i>	73
8.1.3	<i>Zeitschrift „Katechetische Blätter“</i>	80
8.2	Zeitschriften für Biologie und Umweltkunde.....	86
8.2.1	<i>Zeitschrift „Unterricht Biologie“</i>	86
8.2.2	<i>Zeitschrift „Praxis der Naturwissenschaften – Biologie“</i>	88
9	Zusammenfassung der Ergebnisse.....	90
10	Resümee.....	94
	Literaturverzeichnis.....	98
	Anhang	105
	KURZFASSUNG	105
	ABSTRACT.....	105
	LEBENS LAUF	106

Einleitung

Der Tod stellte bis in das 20. Jahrhundert ein eher öffentliches Ereignis – ein „selbstverständliches Phänomen“ in unserer Gesellschaft dar (Jäger 2003, 34). Schon allein aufgrund der Tatsache, dass viele Familien durch den Zweiten Weltkrieg Familienmitglieder verloren haben, war der Tod gewissermaßen ein fester Bestandteil im Leben. So wurden auch Kinder schon früh mit dem Tod konfrontiert und mussten den Umgang mit diesem sozusagen lernen. Sie nahmen an Sterbe- und Trauerritualen teil, was laut Blumenthal (1991, 32) für die emotionale Verarbeitung eines Todesfalls sehr wichtig ist. In der Literatur wird dagegen häufig von einer Tabuisierung bzw. Verdrängung des Themas Tod und Trauer in der modernen Gesellschaft gesprochen. So vertreten zahlreiche Autoren und Autorinnen die Ansicht, dass der Tod häufig verdrängt, verleugnet, tabuisiert und aus dem persönlichen, familiären wie gesellschaftlichen Leben ausgegrenzt wird. Der Themenkreis rund um Tod und Trauer ist demnach nicht gesellschaftsfähig, da der Tod als „unmodern“ gilt und gewissermaßen gegen die Vorstellung des dauernden Fortschritts verstößt (Mitscherlich 1987, 82). Es herrsche nach Jennessen (2007, 7) eine gewisse Sprachlosigkeit bzw. gehemmte Kommunikation in Bezug auf Tod und Trauer vor. So gilt schon das „Denken an den Tod öffentlich als feige Furcht, Unsicherheit des Daseins und finstere Weltflucht“ (Heidegger 1977, 338). Wird dennoch über dieses Thema gesprochen, so seien die Gespräche meist von Unsicherheit, Ratlosigkeit oder Hilflosigkeit geprägt und es werde auf einer eher sachlichen und anonymen Ebene kommuniziert (Jennessen 2007, 7).

Mit Kindern über Themen wie Tod und Trauer zu sprechen scheint für viele Erwachsene undenkbar zu sein. So würden sie laut Jennessen (2007, 14) häufig versuchen Kindern eine Konfrontation mit todesbezogenen Themen zu ersparen, da die gedankliche Verbindung von Tod und Kind unangenehm sei und für sie höchst inadäquat erscheine. Mit Kindern werde vielmehr Wachstum und Zukunft assoziiert, wohingegen der Tod für das Ende des Lebens stehe (ebd., 2).

Trotz dieser allgemeinen Verdrängung und Tabuisierung des Themenkreises Tod und Trauer – wie sie in der Literatur dargestellt wird – lassen sich auch vereinzelt Tendenzen der Enttabuisierung erkennen. So scheint aufgrund der vermehrten wissenschaftlichen Auseinandersetzung mit thanatologischen Fragestellungen wie zum Beispiel in den USA, der steigenden Publikationen auch im populärwissenschaftlichen

Bereich sowie der öffentlich geführten Diskussionen zum Beispiel rund um Palliativmedizin zunehmend ein Bewusstsein zu entstehen, dass der Tod ein Bestandteil des menschlichen Lebens ist und nicht länger tabuisiert und aus der Gesellschaft verdrängt werden kann (ebd., 18). Dennoch besteht weiterhin ein gewisser Nachholbedarf an öffentlicher Diskussion, da Menschen nach wie vor in ihrer alltäglichen Kommunikation wie Interaktion kaum Hilfestellungen für die Auseinandersetzung mit dem Todesthema und dessen Bewältigung erhalten würden (Reuter 1994, 14). Durch die Einstellung der Erwachsenen Kinder nicht mit dem Thema belasten oder gar verängstigen zu wollen, bleibt eine Auseinandersetzung mit dem Tod oft aus, was schließlich zu problematischen Vorstellungen in Bezug auf den Tod führen kann (ebd.). So könnten beispielsweise mangelnde oder gar fehlende Informationen über die Bedeutung des Todes bei Kindern ein Anlass für die Ausbildung von Ängsten sein. Ferner würden Kinder laut Jennessen (2007, 14) durch die Verdrängung des Todes auf Seiten der Gesellschaft bzw. der Erwachsenen lernen die den Tod betreffenden Gefühle zu verschweigen bzw. zu unterdrücken.

Die individuelle Einstellung und Deutung des Todes entwickelt sich für Reuter (1994, 14) auf der Grundlage von gesellschaftlichen Deutungsmustern und Wertvorstellungen, weshalb es wichtig sei den Tod nicht länger zu verdrängen, sondern als Bestandteil des Lebens darzustellen. Dadurch würde nicht nur der kulturspezifischen Verdrängung des Todes entgegengewirkt werden, sondern auch ein Bezugsrahmen für die Verarbeitung des Todes geschaffen werden, der Kindern möglicherweise die Unsicherheit in Bezug auf dieses Thema nehmen könnte. Das Kindesalter stellt für viele Autoren und Autorinnen eine Lebensphase dar, in der dem Thema Tod und Trauer mit großer Offenheit begegnet wird und auch ein gewisses Interesse an dem Thema vorherrscht, was wiederum die Wichtigkeit für die Thematisierung von Tod und Trauer unterstreicht (ebd.). Viele Kinderbuchautoren und -autorinnen des 21. Jahrhunderts haben dies bereits erkannt und greifen das Thema Tod und Trauer in ihren Büchern auf. Beispiele hierfür sind unter vielen anderen „Was ist das mit ... der Trauer?“ von Roland Kachler (2007), „Schaut Oma uns aus dem Himmel zu?“ von Elke Voß (2001), „Wohnst du jetzt im Himmel?“ von Jo-Jacqueline Eckardt (2004) oder „Als der Tod zu uns kam“ von Jürg Schubiger und Rotraut Susanne Berner (2011). Aber auch in zahlreichen Filmen wird das Thema Tod und Trauer kindgerecht aufgearbeitet wie etwa in „Brücke nach Terabithia“ (2007), „Oskar und die Dame in Rosa“ (2009) oder „Heute bin ich blond“ (2013). Man könnte somit sagen, dass Tod und Trauer in den letzten Jahren zu einem

populären Kinderthema geworden sind und von verschiedensten Medien aufgegriffen werden.

Nun stellt sich jedoch die Frage, ob auch die Institution Schule die Wichtigkeit und Notwendigkeit der Auseinandersetzung mit dem Aspekt der Endlichkeit des Lebens erkannt hat und sich dies in den Lehrplänen aber auch in den Unterrichtsmaterialien niederschlägt und erkennen lässt oder ob das Thema Tod und Trauer doch weiterhin verdrängt wird und Lehrpläne sowie Unterrichtsmaterialien keine Behandlung des Themas vorsehen. Die Forschungsfrage dieser Arbeit lautet somit: *Inwiefern ist das Thema Tod und Trauer in Lehrplänen und Unterrichtsmaterialien für den Religionsunterricht sowie für den Biologieunterricht der Sekundarstufe I verankert und welche Aspekte zu diesem Thema werden darin berücksichtigt?*

Zur Beantwortung der Forschungsfrage wird neben der Analyse des Unterrichtsmaterials sowie der Lehrpläne auch Literatur unter anderem von Verena Kast, Elisabeth Kübler-Ross, Joachim Wittkowski und Stephanie Witt-Loers studiert, die sich mit dem Thema Tod und Trauer beschäftigen. Für die Analyse des Unterrichtsmaterials und der Lehrpläne wird die Methode der Qualitativen Inhaltsanalyse nach Mayring verwendet. Dabei wird die Verfahrensweise der inhaltlich strukturierenden Qualitativen Inhaltsanalyse eingesetzt. Das heißt, es wird versucht Material zu den Inhaltsbereichen Tod und Trauer zu extrahieren und zusammengefasst darzustellen (Mayring 2007, 59). Dazu werden zu Beginn Kategorien theoriegeleitet gebildet, mit deren Hilfe das Unterrichtsmaterial sowie die Lehrpläne streng methodisch kontrolliert analysiert werden. Somit handelt es sich hierbei um eine deduktive Kategorienbildung. „Ziel dieser Analyse ist es, bestimmte Aspekte aus dem Material herauszufiltern [sowie; Anm. A. B.] unter vorher festgelegten Ordnungskategorien einen Querschnitt durch das Material zu legen“ (ebd., 58). Die Methode der Qualitativen Inhaltsanalyse wurde gewählt, da sie sich besonders gut für die theoriegeleitete Bearbeitung von großen Textmengen eignet.

Aufgrund der scheinbar zunehmenden Auseinandersetzung mit dem Thema Tod und Trauer in Kinder- und Jugendbüchern sowie in Kinder- und Jugendfilmen stellt sich die Frage, ob auch die Institution Schule eine Behandlung des Themas vorsieht oder ob sich die in der Literatur beschriebene Tabuisierung erkennen lässt. Dies zu überprüfen ist das Ziel dieser Masterarbeit. Darüber hinaus soll durch die Auseinandersetzung mit dem Thema Tod und Trauer sowie durch die Analyse der Lehrpläne und

Unterrichtsmaterialien nicht nur die Wichtigkeit und Notwendigkeit der Thematisierung vor allem im schulischen Kontext unterstrichen werden, sondern auch darauf aufmerksam gemacht werden, dass es womöglich zum Teil noch einer Erweiterung bzw. Ergänzung des Unterrichtsmaterials sowie der Lehrpläne hinsichtlich des Themas Tod und Trauer bedarf.

Um die große Menge an Unterrichtsmaterialien, das heißt Schulbüchern und unterrichtsnahen Zeitschriften für Lehrer und Lehrerinnen, einzuschränken, werden in der Masterarbeit jene für die Fächer Religion und Biologie in der Sekundarstufe I einer Analyse unterzogen. Das Fach Religion wurde gewählt, da es nahe liegt das Thema Tod und Trauer dem Religionsunterricht als Themenkreis bzw. als Lehrstoff zuzuordnen. Schon Bittner und Glück schrieben 1984, dass wenn überhaupt „nur im Religionsunterricht über Tod und Sterben gesprochen wird und die christliche Lehre von Sterben, Tod und Auferstehung ... vorgestellt wird“ (ebd., 302). Da Leben und Tod zu den Kernthemen im christlichen Glauben gehören, entsteht die Erwartung, dass im Religionsunterricht am ehesten eine Sprache bzw. angemessene Worte für die Auseinandersetzung mit dem Thema Tod gefunden werden können. Das Fach Biologie und Umweltkunde hingegen wurde nicht nur gewählt, um eine Disziplin aus den Naturwissenschaften und deren Behandlungsweise des Themas in der Analyse des Unterrichtsmaterials mit dabei zu haben, sondern auch, weil der Tod zum einen das Ende der Entwicklung des Menschen darstellt und zum anderen auch ein biologischer Vorgang ist und schon allein deswegen Thema im Biologieunterricht sein müsste. Zudem ist das Phänomen Tod ein universelles Thema, mit dem Menschen in verschiedensten Wissensgebieten und Bereichen konfrontiert sind, weswegen es nicht nur ausschließlich dem Religionsunterricht zugeordnet werden kann. Durch die Analyse des Unterrichtsmaterials für den Religions- sowie den Biologieunterricht soll deutlich werden, wie das Thema Tod und Trauer in den Materialien der beiden Fächer womöglich unterschiedlich aufbereitet ist und welche Aspekte berücksichtigt werden.

Bei der Analyse der Lehrpläne werden auch wiederum nur jene für die Sekundarstufe I berücksichtigt, das heißt für den Religions- und Biologieunterricht an Hauptschulen, an der Neuen Mittelschule sowie an Unterstufen allgemein bildender höherer Schulen. Diese Einschränkung wurde vorgenommen, da durch die Literaturrecherche deutlich wurde, dass im Zusammenhang mit dem Themenkreis Tod und Trauer der Sekundarstufe I im Gegensatz zur Volksschule oder Oberstufe bisher wenig bis keine Beachtung geschenkt wurde. So beschäftigten sich beispielsweise der Sonderpädagoge

Sven Jennessen (2007) mit dem Thema Sterben, Tod und Trauer in der Grundschule oder die Psychologin und Pädagogin Stephanie Reuter (1994) mit Tod und Sterben als Unterrichtsreihe für die gymnasiale Oberstufe. Zudem zeigte sich durch die Recherche nach geeigneter Literatur zum Themenkreis Tod und Trauer im Kindesalter, dass es nur wenige aktuelle wissenschaftliche Arbeiten zu diesem Thema speziell für den pädagogischen Bereich gibt. Für diese Arbeit grundlegend sind vor allem Publikationen von Elisabeth Kübler-Ross (1993), Günter Ramachers (1994), Joachim Wittkowski (2003), Monika Specht-Tomann und Doris Tropper (2005), Sven Jennessen (2007), Stephanie Witt-Loers (2009, 2013) und Verena Kast (2013). Bei den Arbeiten dieser Autoren und Autorinnen handelt es sich größtenteils um Abhandlungen über entwicklungspsychologische Grundlagen für das kindliche Verständnis von Tod, über die Entwicklung des Todeskonzepts bei Kindern, über kindliche Todesvorstellungen sowie über den angemessenen Umgang mit Kindern in Verlust- und Trauersituationen – auch in der Schule, weshalb sie den Anknüpfungspunkt für diese Arbeit darstellen.

Tod und Trauer sind wesentliche Bestandteile unseres Lebens. Die Auseinandersetzung damit zählt gewissermaßen zu den existentiellen Grunderfahrungen eines jeden Menschen – egal welchen Alters. Jeder macht im Laufe seines Lebens schmerzliche Erfahrungen eines Verlustes. Aber nicht nur für Menschen, die gerade einen Verlust erlitten haben oder zum Beispiel beruflich damit zu tun haben, sind Themen wie Tod und Trauer von Bedeutung, „sondern es sind Themen für uns alle“ (Finger 1998, 7). So würden auch Kinder schon dem Tod begegnen, etwa wenn sie den Tod eines Haustieres oder eines Angehörigen erleben. Sterben und Tod existieren somit auch in der kindlichen Erfahrungswelt, wodurch eine schulische Auseinandersetzung mit dem Thema Tod und Trauer durchaus begründbar ist (Jennessen 2007, 2). Durch eine unbelastete Auseinandersetzung mit dem Ende des Lebens beispielsweise in der Schule könnte möglicherweise ein Zugang geschaffen werden, auf den Kinder im Falle eines konkreten Todeserlebnisses zurückgreifen können (Jennessen 2007, 16). Schon Herbert Gudjons (1997, 2) schrieb: „Der Tod ist ein Thema der Pädagogik. Und: Der Tod ist pädagogisch.“

Zur besseren Orientierung wird nun ein Ausblick auf den Aufbau der Arbeit gegeben. Im ersten Teil der Masterarbeit wird ein theoretischer Bezugsrahmen geschaffen. Dabei werden in einem ersten Kapitel die Schlüsselbegriffe der Arbeit – Tod und Trauer erklärt und definiert. In diesem Zusammenhang wird auch darauf eingegangen, wie

Kinder ein Verständnis vom Tod je nach Altersstufe entwickeln und wie sich kindliche Trauer von jener der Erwachsenen unterscheidet bzw. welche Phasen im Trauerprozess allgemein existieren. Darüber hinaus wird im zweiten Kapitel der gesellschaftliche Umgang mit Tod und Trauer erläutert. Das darauffolgende dritte Kapitel behandelt die schulische Auseinandersetzung mit dem Thema. Der zweite Teil der Masterarbeit widmet sich schließlich der Analyse des Unterrichtsmaterials sowie der Lehrpläne. So wird im vierten Kapitel das methodische Vorgehen der Arbeit – die Qualitative Inhaltsanalyse nach Mayring und daran anschließend – im fünften Kapitel – die Bildung der Auswertungskategorien dargelegt. Die aus der Analyse des Unterrichtsmaterials bzw. der Lehrpläne gewonnenen Ergebnisse werden in Kapitel sechs bis acht dargestellt. In einem neunten Kapitel werden schließlich die Ergebnisse aus der Analyse zusammengefasst und es wird der Versuch unternommen mögliche Lücken im Material aufzudecken. Zudem soll ersichtlich werden, inwiefern sich der fachspezifische Diskurs zum Thema Tod und Trauer auch im Unterrichtsmaterial und in den Lehrplänen niederschlägt. Letztlich werden in einem abschließenden Kapitel die wesentlichen Aspekte der Arbeit zusammengefasst und es erfolgt ein Ausblick auf weitere Forschungsmöglichkeiten.

I. THEORETISCHER TEIL

Im folgenden Teil der Masterarbeit wird ein theoretischer Bezugsrahmen geschaffen, welcher nicht nur dazu dient ein Grundverständnis rund um den Themenkreis Tod und Trauer aufzubauen, sondern auch die Grundlage für die in der Qualitativen Inhaltsanalyse erforderlichen Auswertungskategorien bildet.

1 Zu den Begriffen „Tod“ und „Trauer“

Dieses erste Kapitel widmet sich zum einen den Begriffen Tod und Trauer, wobei nur jene Deutungsmöglichkeiten und Definitionen berücksichtigt werden, die für die weiteren Inhalte der Arbeit relevant sind. Zum anderen wird in diesem Kapitel auch auf die altersspezifische Entwicklung einer Vorstellung vom Tod bei Kindern eingegangen sowie auf den Trauerverlauf und den Unterschied zwischen kindlicher Trauer und jener der Erwachsenen.

1.1 Begriffserklärung Tod

Was ist der Tod? Eine allgemein und für jede Wissenschaft sowie jeden Menschen gültige Antwort auf diese Frage zu finden, ist unmöglich. Jede Wissenschaft, jeder Mensch aber auch jeder Kulturkreis deutet den Tod auf seine eigene Art und Weise. Eine Darstellung all dieser verschiedenen Deutungsmöglichkeiten und Definitionen des Todes würde jedoch den Rahmen dieser Arbeit sprengen, weshalb nur jene berücksichtigt werden, die im Hinblick auf die weiteren Inhalte dieser Arbeit relevant sind.

Zunächst wird auf die medizinische Sichtweise des Todes eingegangen. Die Medizin definiert den Tod als irreversiblen Funktionsverlust des Atmungs-, Kreislauf- und Zentralnervensystems, wobei zwischen klinischem Tod, Hirntod bzw. Individualtod sowie biologischem Tod unterschieden wird (Pschyrembel 1994, 1541f.). Der klinische Tod tritt mit völligem Kreislaufstillstand ein, kann jedoch durch eine Reanimation innerhalb der Wiederbelebungszeit, das heißt im Zeitintervall zwischen Herz-Kreislaufstillstand und irreversibler Organschädigung, aufgehoben werden (ebd., 1542). Unter dem Begriff Hirntod bzw. Individualtod wird in der Medizin der irreversible Ausfall aller Hirnfunktion verstanden, wobei die Herz-, Kreislauf- und Lungenfunktionen durch medizinische Apparate noch aufrechterhalten werden können (ebd.). Der Hirntod wird deshalb auch als Individualtod bezeichnet, da er als Kriterium für den Tod eines Individuums gilt (ebd.). Das heißt, in der Medizin ist der Tod des Gehirns ident mit dem Tod des Individuums. Kritisch zu hinterfragen ist hierbei jedoch, ob der Mensch – das Individuum – tatsächlich nur im Gehirn zu lokalisieren ist und gänzlich vom restlichen Körper getrennt werden kann oder ob der Mensch nicht trotz des Hirntods noch Mensch – Individuum ist. Die Bezeichnung biologischer Tod meint in der Medizin das Erlöschen aller Organ- und Zellfunktionen und ist durch das Auftreten von Totenflecken, Totenstarre und Autolyse, das heißt die Selbstaflösung des Körpers durch körpereigene Enzyme, gekennzeichnet (ebd.).

Die Medizin definiert somit den Tod direkt aufgrund des Fehlens bestimmter Körperfunktionen wohingegen die Philosophie beispielsweise den Tod indirekt durch Rekurs auf den Begriff des Lebens zu erläutern versucht (Wittwer 2011, o. S.). So wird das Leben funktional verstanden „als Selbsterhaltung organischer Körper mittels der sogenannten Vitalfunktionen, zu denen z.B. der Stoffwechsel und die Regeneration zählen“ (ebd.). Diesem philosophischen Verständnis des Begriffs Leben nach,

bezeichnet der Tod somit das irreversible Ende der Selbsterhaltung des gesamten Organismus durch die Lebensfunktionen (Belshaw 2009, 1ff. zit. nach Wittwer 2011, o. S.). Mit anderen Worten ende das Leben eines organischen Körpers mit dem Tod, weil der Körper die Fähigkeit verliere sich selbst zu organisieren und zu erhalten (ebd.). Folgt man Vertretern der naturalistischen Auffassung des Todes kann der Tod zudem als vollständiges Ende des Lebens definiert werden (ebd.). Dies bedeutet Wittwers zufolge, dass der Tod nicht nur das Ende aller körperlichen Lebensfunktionen ist, sondern zugleich auch aller seelischen wie geistigen Vorgänge. Begründet wird diese Ansicht mit dem vermeintlichen Zusammenhang zwischen allen seelischen wie geistigen Prozessen und den körperliche Funktionen. Mit den Worten von Wittwer setzen seelische und geistige Vorgänge bestimmte Körperfunktionen notwendigerweise voraus. Hierzu führt er als Beispiel an, dass der Mensch ohne ein intaktes Gehirn nicht denken könne. Folgt man jedoch den Anhängern der anti-naturalistischen Auffassung muss verneint werden, dass das Leben mit dem Tod vollständig endet (ebd.). So sterbe nur ein Teil des Menschen nämlich der Körper und ein anderer – die Seele oder der Geist lebe weiter.

Auch die christliche Religion nimmt hinsichtlich des Todes diese Trennung zwischen Leib und Seele vor (Druschel, Schmeler, Surrey 2012, 11). Der Leib sei wiederum vergänglich, die Seele jedoch unsterblich (Eger 1989, 9). Stirbt nun ein Mensch wird dem alttestamentarischen Verständnis nach Leib und Seele getrennt, wobei der Leib zerfällt und die Seele an einen von Gott bestimmten Ort fährt, an dem sie warten muss bis Gott Rechenschaft über ihr irdisches Leben fordert (ebd., 14). Im Neuen Testament hingegen wird nicht davon gesprochen, dass der Mensch Leib und Seele hat, sondern vielmehr Leib und Seele ist. Demzufolge betrifft alles den Menschen als Ganzheit – auch der Tod. Zentral im Neuen Testament ist auch der Gedanke der Auferstehung. So heißt es beispielsweise im apostolischen Glaubensbekenntnis: „Ich glaube an die Auferstehung und das ewige Leben“ (Neysters, Schmitt 1993, 135). Der Tod ist folglich nicht als Ende des Lebens zu verstehen, sondern vielmehr als ein Übergang, welcher mit Auferstehung und einem ewigen Leben verbunden ist.

Bei den bisherigen Deutungen bzw. Definitionen des Todes wurde er entweder direkt aufgrund des Erlöschens von bestimmten Körperfunktionen oder indirekt durch den Rekurs auf das Leben beschrieben. Der deutsche Soziologe Alois Hahn stellt bei seinem Versuch einer Definition des Todes jedoch eine gänzlich andere Komponente in den Vordergrund, nämlich jene der zwischenmenschlichen Interaktionen. Er beschreibt den

Tod als „totalen, irreparablen und dauernden Abbruch jeglicher aktueller wechselseitiger Beziehungen zu einem anderen Menschen (dem Verstorbenen)“ (Hahn 1968, 95). Als Grund dieses Abbruchs gilt beim physischen Tod ein physiologisches Ereignis (ebd.). Hahn geht jedoch schließlich einen Schritt zurück und definiert den Tod in sensu sociologico als einen Oberbegriff für zwei Arten von Toden. Jener, der durch physiologische Ursachen eintritt, und jener, der durch andere beispielsweise soziale Ursachen wie Trennung durch Auswanderung etc. bedingt ist (ebd.). Der wesentliche Unterschied zwischen diesen beiden Arten ist für Hahn das Wegfallen jeglicher wechselseitigen Beziehung. Beim physischen Tod hört jede wechselseitige Beziehung zwischen dem Verstorbenen und den Hinterbliebenen auf, „aber immerhin [bleibt; Anm. A. B.] in der Regel der leblose Leib des Verstorbenen“ übrig (ebd.). Das heißt, der Abbruch einer Beziehung ist im Fall eines physischen Todes nicht total, da zumindest der Leichnam zurückbleibt (ebd., 98). Dieser Leichnam habe nun einen Doppelcharakter, er sei einerseits Kadaver und andererseits sei er in der Vorstellung der Hinterbliebenen unauflösbar verknüpft mit der Persönlichkeit des Verstorbenen (ebd., 104). Der Verstorbene bleibt somit auch nach seinem Tod noch der, der er zu Lebzeiten war – wenn auch nur in der Vorstellung der Hinterbliebenen (ebd., 102). Man könnte somit sagen, dass trotz eines physischen Todes immer noch eine gewisse Beziehung zum Verstorbenen aufrecht bleibt, wenngleich diese nicht wechselseitig ausgelebt werden kann, sondern vielmehr nur auf Seiten der Hinterbliebenen und nur in deren Vorstellung bestehen bleibt.

1.1.1 Die Entwicklung des Todeskonzepts bei Kindern unterschiedlicher Altersstufen

Nachdem sich das vorangegangene Kapitel einigen Deutungsmöglichkeiten und verschiedenen Definitionen des Begriffs Tod gewidmet hat, wird in diesem Kapitel zunächst kurz auf die Theorie des Todeskonzepts nach Wittkowski sowie Speece und Brent eingegangen und in weiterer Folge das altersspezifische Verständnis der Kinder vom Tod unter Bezugnahme verschiedener wissenschaftlicher Untersuchungen behandelt.

Unter dem Todeskonzept kann mit Wittkowski (1990, 47) „die Gesamtheit aller Bewusstseinsinhalte, die einem Menschen zur Beschreibung und Erklärung des Todes und entsprechender Phänomene im Umfeld von Sterben und Tod zur Verfügung stehen“ verstanden werden. Es bezeichnet somit Wittkowski zufolge sämtliche

Bewusstseinsinhalte wie etwa Begriffe, Bilder etc., die einem Kind oder Erwachsenen zur Beschreibung des Todes verfügbar sind.

Die Anfänge der Forschung zur kindlichen Entwicklung des Todeskonzepts sind in den frühen 30er Jahren zu sehen (Plieth 2001, 35). Publikationen dieser Zeit stammen unter anderem von Erich Stern (1933), Paul Schilder und David Wechsler (1934) oder Sylvia Anthony (1937). Es folgten entwicklungspsychologische Studien von Arnold Gsell und Frances Illg (1946, 1960) sowie Maria Nagy (1948), welche wieder neue, abgesicherte Ergebnisse zur kindlichen Entwicklung des Todeskonzepts lieferten. Mit dem Erreichen der empirischen Wende schließlich vermehrte sich die Anzahl an Publikationen zum Thema Kind und Tod, seien sie vor einem allgemeinpädagogischen, heil- und behindertenpädagogischen oder religionspädagogischen Hintergrund (Plieth 2001, 37f.). Allesamt basieren jedoch auf den Erkenntnissen der frühen Forschung und wenden diese bereichsspezifisch an (ebd., 37). In der Literatur wird ferner eine Vielzahl von verschiedenen Dimensionen des Todeskonzepts angeführt, welche immer wieder reduziert wurden (Wittkowski 1990, 48f.). Diese Reduktion der Dimensionen endete schließlich in einer vierdimensionalen Strukturierung des Todeskonzepts durch Speece und Brent (1984), welches als solide Grundlage für die Erarbeitung differenzierter Erkenntnisse über die Entwicklung des Todeskonzepts bei Kindern anerkannt wurde (Wittkowski 1990, 49f.).

Die vier Dimensionen eines „reifen“ – erwachsenengemäßen – Todeskonzepts, an dem die Entwicklung des kindlichen Todesbegriffs gemessen werden kann, sind nach Speece und Brent die Irreversibilität, Nonfunktionalität, Universalität und Kausalität des Todes (ebd., 49). Die Dimension der Irreversibilität meint die Endgültigkeit und Unumkehrbarkeit des einmal eingetretenen Todes (ebd.). Das heißt, nach dem Eintritt des Todes, gibt es demzufolge keine Wiederkehr. Die Dimension der Nonfunktionalität beinhaltet zum einen den Zusammenhang zwischen dem Leben und dem funktionierenden Körper und zum anderen zwischen dem Tod und dem Aussetzen aller lebensnotwendigen Körperfunktionen (Specht-Tomann, Tropper 2000, 66). Mit anderen Worten umfasst diese Dimension die Erkenntnis, dass alle Vitalfunktionen des Körpers mit dem Eintritt des Todes enden (Wittkowski 1990, 49). Die Dimension der Universalität meint die Einsicht in die Unvermeidbarkeit des Todes aller Lebewesen. Das heißt, der Tod betrifft jedes Lebewesen – jeder lebende Organismus wird sterben (ebd.). Die letzte Dimension ist jene der Kausalität, was ein realistisches Verständnis der Todesursache – vor allem im Gegensatz zum kindlichen magischen Denken –

bedeutet (Ramachers 1994, 17). Zudem umfasst sie die Erkenntnis, dass der Tod stets biologischer bzw. auch physikalischer Natur ist.

Diese vier Dimensionen stellen lediglich die kognitive Komponente des Todeskonzepts dar, an welcher vor allem Wahrnehmung und Denken beteiligt sind (Wittkowski 1990, 44). Jedoch umfasst das Todeskonzept auch eine emotionale Komponente, welche die mit den kognitiven Inhalten verbundenen Gefühle enthält (ebd.). Es gibt allerdings nur wenige Studien, die sich mit der Erforschung der Gefühle den Tod betreffend beschäftigen. Gegenstand dieser Untersuchungen ist meist nur die Angst vor dem Tod wie beispielsweise bei der Untersuchung von Wayne Gartley und Marion Bernasconi (1967) (ebd.). Dabei sind auch Gefühle nebst der Angst bedeutsam vor allem im Hinblick auf den Trauerprozess.

Die Entwicklung des „Todeskonzepts“ bei Kindern ist von vielen verschiedenen Faktoren abhängig und nicht als ein einmal entwickeltes zu verstehen, sondern als ein bewegliches und veränderbares. Ein wesentlicher Faktor, der das Verständnis vom Tod bei Kindern beeinflusst, ist Specht-Tomann und Tropper (2000, 59) zufolge die Familie sowie der Freundeskreis. So würden die Erfahrungen, die das Kind innerhalb der Familie bzw. des Freundeskreises hinsichtlich des Umgangs mit Tod macht und der Einstellung dem gegenüber, prägend für die Entwicklung eines eigenen Verständnisses vom Tod sein. In diesem Zusammenhang ist aber auch der kulturelle und religiöse Hintergrund der Familie bzw. des Freundeskreises wesentlich (ebd.). Neben der familiären und peer-bezogenen Einflussgröße sind auch externe Faktoren wie etwa die soziale Umwelt – beispielsweise Schule oder Medien – von großer Bedeutung für die Entwicklung einer Vorstellung vom Tod (vgl. u.a. Schweizer, Niedermann 2000). Die Entwicklung des Verständnisses vom Tod ist somit von vielen unterschiedlichen Einflussfaktoren abhängig und Teil der Sozialisation, was deutlich macht, dass auch Kinder gleichen Alters stets verschiedenartige Vorstellungen vom Tod haben können. Dies ist auch der Grund, warum die nun folgenden Altersangaben lediglich als Orientierung bzw. Gerüst dienen, um das kindliche Denken über den Tod darstellen und in ein System bringen zu können.

1.1.1.1 Kinder im Alter von 0-2 Jahren

Das „Todeskonzept“ von Kindern dieses Alters zu erfassen, sei nach Löble u. a. (2000, 42) problematisch, denn je jünger ein Kind sei, desto schwieriger sei es, genaue Kenntnis über sein Verständnis vom Tod zu bekommen. Dies könnte vor allem daran liegen, dass das kindliche Sprach- und Darstellungsvermögen in diesem Alter noch sehr stark von dem der Erwachsenen abweicht, weshalb Kinder in den ersten Lebensjahren nur beschränkt Möglichkeiten haben die Erwachsenen über ihre Gedankenwelt zu informieren (Pettle, Britten 1995, 369f.). Kinder in diesem Alter merken Saathoff (2008, 67) zufolge jedoch sehr wohl, wenn eine ihnen vertraute Person nicht mehr da ist – vor allem an der Veränderung des Verhaltens der noch anwesenden Personen und dem Wechsel des emotionalen Klimas. So können Kinder – wenngleich sie den Tod womöglich kognitiv noch gar nicht verstehen und um keine der oben genannten Dimensionen des Todes wissen – Trauer bei ihren Bezugspersonen spüren und emotional darauf reagieren, wie etwa mit gesteigerter Empfindlichkeit – sie schreien, weinen, sind schwerer zu beruhigen und zeigen womöglich stärkere Anhänglichkeit gegenüber den verbliebenen Personen (ebd.). Auch Specht-Tomann und Tropper (2000, 69) weisen darauf hin, dass Kinder aufgrund ihrer gefühlsmäßigen Verbundenheit mit der Mutter oder anderen nahestehenden Personen deren Emotionen miterleben. Das heißt, trifft der Tod einer Person die Mutter schwer, empfindet auch ihr Kind die Trauer und nimmt die Veränderungen in der Umgebung wahr – womöglich ändert sich der Tagesrhythmus, die Stimme der Mutter oder andere Menschen übernehmen Tätigkeiten der Mutter etc. (ebd.).

Auch eine kurzzeitige Trennung von den Hauptbezugspersonen könne für ein Kind bis zu einem Alter von zwei Jahren nicht nur aufgrund des subjektiven Zeitempfindens, sondern auch aufgrund seines großen Bedürfnisses nach Nähe und seiner emotionalen Abhängigkeit als existentiell bedrohlich erlebt werden und große Verlustängste auslösen (Saathoff 2008, 67). Der Tod auf dieser Altersstufe wird somit als Abwesenheit bzw. Trennung von etwas Liebgewonnen erlebt (Specht-Tomann, Tropper 2000, 69). Mit anderen Worten können Kinder dieses Alters die Abwesenheit einer nahestehenden Person als einen „kleinen Tod“ erleben – sie wurden von einer für sie sehr wichtigen Person verlassen (ebd.).

1.1.1.2 Kinder im Alter von 2-3 Jahren

Zum Verständnis des Todes dieser Altersgruppe gibt es bisher kaum Untersuchungen. Mit Iskenius-Emmler (1988, 162ff.) kann jedoch davon ausgegangen werden, dass sich Kinder im Alter von zwei bzw. drei Jahren bei entsprechender Unterstützung schon ein Bild vom Tod machen können. Allgemein würden Kinder in diesem Alter jedoch nur wenige Vorstellungen mit den Begriffen Tod und Sterben verbinden (Saathoff 2008, 67). Allerdings können sie nach Saathoff und auch zahlreichen anderen Autoren und Autorinnen durchaus zwischen belebt und unbelebt unterscheiden. So beobachtet das Kind das Absterben von Pflanzen sowie Tieren und versucht dabei diesen Vorgang mit bisher gemachten Erfahrungen wie etwa dem Schlaf, Trennung oder dem Fehlen von etwas Gewohntem zu verbinden (Fleck-Bohaumilitzky 2011, 1). Dieses Interesse könne sich allerdings oft sehr plötzlich wieder in Desinteresse umwandeln, entweder aufgrund von Angst oder weil das Kind das Unbehagen in seinem Umfeld spürt (ebd.). Ferner würden Kinder dieses Alters die Trennung von einer wichtigen Bezugsperson noch stärker als schmerzlichen Verlust erleben als dies auf der Altersstufe zuvor der Fall ist (Saathoff 2008, 67).

1.1.1.3 Kinder im Alter von 3-5 Jahren

Die Welt besteht für Kinder dieses Alters aus Menschen sowie Gegenständen, die genauso beschaffen sind wie sie selbst (Specht-Tomann, Tropper 2000, 60). Einem Gegenstand etwa werden demzufolge ähnliche Eigenschaften zugeschrieben wie einem Menschen. Diese Art zu Denken wird in der Fachsprache als anthropomorphistisches Denken bezeichnet (ebd.). Das heißt, das kindliche Denken sei stark von Tendenzen zur Vermenschlichung geprägt. Viele Kinderbücher für diese Altersgruppe greifen dieses Element in ihren Geschichten auf. So erwachen beispielsweise Puppen oder Tiere zum Leben. Ein weiteres Merkmal des kindlichen Weltbildes dieser Altersstufe ist für Specht-Tomann und Tropper (2000, 61) das Bedürfnis, Ereignisse als von jemandem gemacht zu verstehen. Im fachlichen Diskurs wird dies als magisches Denken bezeichnet (ebd.). Aufgrund dieses magischen Denkens glauben Kinder dieses Alters möglicherweise auch an den Osterhasen, Krampus, Nikolaus und an das Christkind. Im Zusammenhang mit dem Tod könnte das magische Denken beispielsweise bedeuten, dass Kinder sich vorstellen der Verstorbene könne wieder aus dem Grab steigen. Kinder sind nach Specht-Tomann und Tropper (ebd.) zudem der Meinung, dass alles von

Menschen, Gott oder Elfen etc. gemacht und auch in irgendeiner Form nützlich ist. Der Grundgedanke dahinter ist, dass es einen Schöpfer geben muss, der alle Dinge zu einem bestimmten Zweck erschaffen hat (Fleck-Bohaumilitzky 2011, 2). „Der liebe Gott lässt die Sonne scheinen, damit die Blumen wachsen können“ (Specht-Tomann, Tropper 2000, 61). Ferner kann das Denken in diesem Alter noch an eine konkrete Wahrnehmung geknüpft sein – prälogisches Denken (ebd.). Das heißt, nur wenn ein Kind etwas miterlebt, hat es für das Kind Wirklichkeitscharakter (ebd.). In Bezug auf den Tod könnte dies somit bedeuten, dass das Kind Zeuge sein muss, um die Veränderung verstehen zu können. Da Kindern in diesem Alter jedoch häufig nicht die Möglichkeit geboten wird an Trauerritualen teilzuhaben, kann der Tod womöglich nicht endgültig erfasst werden. Zuletzt betrachtet sich das Kind im Alter von drei bis fünf Jahren nach Specht-Tomann und Tropper (2000, 61) als Mittelpunkt der Welt – egozentrisches Weltbild. Das Kind sieht sich als Dreh- und Angelpunkt der Welt, welche es Stück für Stück zu erobern und zu begreifen gilt (ebd.).

Dieses egozentrische und physiognomische Weltbild in Verbindung mit dem magischen, prälogischen und anthropomorphistischen Denken führt für Specht-Tomann und Tropper zu einer hohen gefühlsmäßigen Besetzung der Umwelt (ebd.). So sei die ganze Welt entweder gut oder böse, brav oder schlimm, freundlich oder unfreundlich. Auch Orte oder Gegenstände würden somit entweder mit einem Wohlgefühl und Geliebt-werden oder eben mit Strafe und Unlust assoziiert. Negativ besetzte Umwelten können womöglich sehr beständig im Leben der Kinder sein und auch im Erwachsenenalter noch nachwirken oder zu Beeinträchtigungen führen (ebd.).

Diese in der Fachliteratur dargestellten Merkmale des kindlichen Weltbildes könnten für das kindliche Verständnis des Todes folglich bedeuten, dass Tot-sein keinen Platz im Denken von Kindern im Alter von drei bis fünf Jahren hat (ebd., 71). In der Gefühlswelt der Kinder hingegen spiele der Tod nach Specht-Tomann und Tropper (2000, 71) sehr wohl eine große Rolle. Obgleich das Tot-sein auch als etwas Reversibles und als eine Sonderform des Lebens wie beispielsweise der Schlaf oder eine Reise verstanden wird (Saathoff 2008, 68). Für Kinder kann Tot-sein oft gleichbedeutend sein mit Weg-sein und ist demgemäß nicht nur zeitlich begrenzt, sondern beinhaltet auch die Möglichkeit, dass der Verstorbene wieder zurückkehren kann (Specht-Tomann, Tropper 2000, 71). Aufgrund ihres Glaubens an die Reversibilität des Todes und ihre Unfähigkeit die Endgültigkeit des Todes zu begreifen, würden Kinder in diesem Alter oft Fragen stellen wie „Können wir dem Opa nicht helfen aus dem Grab herauszukommen?“ oder „Aber

was ist, wenn er nun mal aufwacht und aufstehen will und er kriegt den Deckel vom Sarg nicht auf?“ (Kaldhol, Wenche 1987, 13). Der Glaube an die Reversibilität des Todes, das heißt, dass der Tote wieder lebendig wird oder an einem anderen Ort weiter lebt, ist womöglich auch der Grund, warum Kinder im Alter von drei bis fünf Jahren oft ein eher unbefangenes wie unbeschwertes Verhältnis zum Tod haben und möglicherweise kein Trauerverhalten zeigen (Saathoff 2008, 68).

Zudem werden laut Specht-Tomann und Tropper (2000, 71) den Toten oft vitale Funktionen zugesprochen. So würden Kinder zwischen drei und fünf Jahren beispielsweise der Meinung sein, dass auch Verstorbene noch essen, atmen etc. Eine Frage, die Kinder in diesem Zusammenhang an Erwachsene stellen könnten, ist beispielsweise: „Nehmen wir Saft für Papa zum Grab mit?“. Ein weiteres Spezifikum in der Entwicklung des „Todeskonzepts“ auf dieser Altersstufe sei, dass Kinder einen Zusammenhang zwischen Tod und Alter vermuten (Saathoff 2008, 68). So würden sie die Vorstellung haben, dass der Tod verhindert werden könne, wenn man nur aufhört zu wachsen. Dies kann bei Kindern den Gedanken zur Folge haben, dass alle Menschen sterben müssen und nur sie selbst übrig bleiben (ebd.). Dieses egozentrische Selbstbild kann somit bei Kindern die Idee hervorrufen, dass bestimmte Personen (sie selbst) von der Möglichkeit zu sterben ausgenommen sind (Specht-Tomann, Tropper 2000, 71ff.).

Ein letztes Charakteristikum des „Todeskonzepts“ von Kindern dieser Altersstufe ist für Specht-Tomann und Tropper (2000, 72), dass Kinder das Adjektiv „tot“ auch verwenden, um sich einer Sache zu entziehen. In diesem Fall würde „Ich bin tot“ lediglich bedeuten „Ich bin nicht da“ oder „Ich bin nicht zu sprechen“ (ebd.). Im Gegensatz dazu können Kinder im Alter von drei bis fünf Jahren „tot“ auch im Zusammenhang mit Enttäuschung gegenüber Erwachsenen verwenden (ebd.). In diesem Fall würde „Du sollst tot sein“ nur den Unmut über beispielsweise ein Verbot oder eine Strafe zum Ausdruck bringen und sollte von Erwachsenen auch dahingehend gedeutet werden (ebd., 72f.).

1.1.1.4 Kinder im Alter von 5-7 Jahren

Nach Saathoff (2008, 68) sind Kindern im Alter von fünf bis sieben Jahren die Komponenten Irreversibilität (Endgültigkeit), Nonfunktionalität (Fehlen von Vitalfunktionen) und Universalität (Tod betrifft alle lebenden Organismen) bereits teilweise verfügbar, allerdings nicht alle drei gleichzeitig und gemeinsam. Sie

interessieren sich womöglich für den Tod, tun dies aber meist eher nüchtern (ebd.). Es sei ihnen auch noch vieles rätselhaft, beispielsweise, was mit dem Körper geschehen würde („Können Tote noch fühlen?“) (ebd.). Ferner können auch zunehmend Ängste vor dem Tod bei Kindern auftauchen, was Aussagen wie „Bist du schon alt? Stirbst du bald?“ verdeutlichen (ebd.). Obwohl ihnen Ereignisse und zeitliche Zusammenhänge schon bewusster sind, würden sie dennoch weiterhin glauben, dass sie vom Tod nicht betroffen sind (Fleck-Bohaumilitzky 2011, 3). In diesem Zusammenhang würde bei Kindern auch die Vorstellung vorherrschen, man könne sich ihm entziehen, wenn man nur brav wäre – denn der Tod hole nur Böse und Ungehorsame.

Laut Fleck-Bohaumilitzky (2011, 4) würden Kinder in diesem Alter teilweise den Tod personifizieren. In ihrer Vorstellung handle es sich dann um eine separate Person oder der Verstorbene selbst sei der Tod. Wird der Tod personifiziert, weist er in der Regel stets männliche Eigenschaften auf (Plieth 2001, 72). So stellen sich manche Kinder den Tod als Skelett und Sensen- oder Knochenmann vor (ebd.). Eine Personifizierung des Todes hingegen als Frau etwa als „Frau Tod“ oder „Tödin“ ist bei Mädchen wie Jungen selten anzutreffen (ebd., 73).

Auch die Frage nach dem konkreten Grund des Todes, das heißt nach dem Ursache-Wirkungs-Zusammenhang sei für Kinder auf dieser Altersstufe interessant (Fleck-Bohaumilitzky 2011, 4). So würden sie imstande sein den Tod nicht nur als Resultat von inneren Prozessen wie Krankheit oder Alter zu begreifen, sondern auch als Folge äußerer Umstände wie beispielsweise von Unfällen (ebd.). Dies entspricht der Dimension der Kausalität.

Ein letztes Charakteristikum der Entwicklung des „Todeskonzepts“ auf dieser Altersstufe ist für Saathoff (2008, 68), dass Kinder Todes- und Vernichtungswünsche gegenüber anderen Personen haben, verstanden als Versuch eine frustrierende Situation abzuwehren und vorübergehend in Ruhe gelassen zu werden. Diese Wünsche können Kinder auch gegenüber den Eltern oder Geschwistern äußern und dabei auch teilweise Ausschau nach einem möglichen Ersatz halten, im Fall, dass ein Elternteil oder ein Geschwister stirbt (Fleck-Bohaumilitzky 2011, 4).

1.1.1.5 Kinder im Alter von 7-10 Jahren

Auf dieser Altersstufe haben Kinder nach Fleck-Bohaumilitzky (2011, 4) weitestgehend kognitiv erkannt, dass alle Menschen – sie selbst mit eingeschlossen sterben müssen.

Diese Erkenntnis – dass jeder Mensch sterben muss – entspricht der Dimension der Universalität. Zudem sei ihnen auch die Dimension der Nonfunktionalität bewusst. Ihnen ist klar, dass mit dem Tod das Ende aller Körperfunktionen einhergeht, „wenn du keinen Puls und keine Temperatur hast und nicht mehr atmen kannst“ (Rudolph 1979, 11 zit. nach Fleck-Bohaumilitzky 2011, 5). Letztlich können sie sich zudem über die Endgültigkeit und Unumkehrbarkeit (Irreversibilität) des Todes im Klaren sein. Obwohl sie die Endgültigkeit des Todes begreifen können, sind jedoch laut Specht-Tomann und Tropper (2000, 75) noch nicht emotional reif, um solch einen Verlust zu akzeptieren und damit fertig zu werden.

Die Bedeutung des Todes wird für Saathoff (2008, 69) in diesem Alter ferner viel stärker gefühlsmäßig besetzt und die damit einhergehenden Gefühle intensiver erlebt als dies in den früheren Entwicklungsphasen der Fall war. So könne der Tod bei Kindern häufig Angst und Besorgnis auslösen. Teilweise können die Gedanken, dass der Körper mit dem Tod zerfällt, für Kinder so unerträglich sein, dass sie beginnen an Unsterblichkeit zu glauben (Fleck-Bohaumilitzky 2011, 5). Für Plieth (2009, 62f.) dient dieses stützende Konzept den Kindern womöglich dazu die Bedrohlichkeit des Todes zu mindern.

Festzuhalten bleibt, dass Kinder dieses Alters den Tod schon als Naturphänomen begreifen können und diese realistische Vorstellung vom Tod auf Erfahrungen und Beobachtungen biologischer und psychologischer Vorgänge beruhen kann (Fleck-Bohaumilitzky 2011, 5). Mit anderen Worten ist den Kindern eine allgemeine, logisch und biologisch richtige Kennzeichnung des Todes schon möglich (Saathoff 2008, 69).

1.1.1.6 Kinder im Alter von 10-14 Jahren

Für Fleck-Bohaumilitzky (2011, 6) nähert sich das Verständnis vom Tod, nach einer Zwischenphase zwischen Kindheit und Jugend, das heißt im Alter zwischen neun und elf Jahren, in der das Interesse am Thema Tod eher zurücktreten würde, ca. ab dem zehnten Lebensjahr dem der Erwachsenen. Auch Specht-Tomann und Tropper (2000, 78) halten fest, dass die Vorstellungen, Gefühle und inneren Bilder vom Tod auf dieser Altersstufe denjenigen der Erwachsenen stark ähneln. Kinder im Alter von 10-14 Jahren würden schließlich eine sachliche Grundhaltung zum Thema Tod ausbilden und sich vermehrt für die biologischen Aspekte von Tod und Sterben interessieren (Saathoff 2008, 69). Aber auch das historische Bewusstsein kann erwachen (Specht-Tomann,

Tropper 2000, 78). Das heißt, Kinder dieser Altersstufe können sehr interessiert sein an alten Berichten – seien es historisch Überlieferte oder Erzählungen der Großeltern (ebd.). Durch diese Erzählungen sei es den Kindern nicht nur möglich eine Brücke zwischen Vergangenheit und Gegenwart zu schlagen, sondern auch sich selbst als historische Wesen begreifen zu lernen, welche einen Anfang sowie ein Ende haben. „Zwischen diesen beiden Polen spannt sich ihr Lebensbogen, den sie wohl das erste Mal in ihrem Leben so bewusst vor Augen haben“ (ebd.). Die Auseinandersetzung mit der eigenen Identität, die in der Vorpubertät bis hin in das junge Erwachsenenalter stattfindet, kann auch einhergehen mit der Frage nach dem Tod (ebd.). Das zuvor verbreitete Wenn-dann-Denken wird laut Specht-Tomann und Tropper (2000, 78) von einem Weil-Deshalb-Denken abgelöst und es beginnt die Zeit der selbstständigen Theoriebildung. Durch eigene Erfahrungen und mit Hilfe ihrer Vorstellung würden Kinder dieser Altersstufe eigene Theorien über Werden und Vergehen entwickeln können (ebd.).

Alle vier Bestandteile des „Todeskonzepts“ können nun verstanden werden. Das heißt, Kinder dieses Alters können den Tod als endgültiges, unausweichliches und abschließendes Ereignis im Leben begreifen, welches zudem mit dem Fehlen der Vitalfunktionen einhergeht und verschiedenste Ursachen haben kann. Für Specht-Tomann und Topper (2000, 78) rückt der Tod trotz des Wissens um seine Unausweichlichkeit für Kinder in diesem Alter in einen Bereich, der sie selbst nicht wirklich betrifft. Mit anderen Worten sind sie sich bewusst, dass der Tod kommen wird, aber noch nicht jetzt. Zudem kann der Tod auch als Chance für einen Neubeginn gesehen werden sowie als der Inbegriff von Wandlung (ebd.). Dies schließe die Vorstellung und Möglichkeit einer Wiedergeburt mit ein. Dennoch könne der Tod für Kinder dieses Alters ein bedrohliches bevorstehendes Ereignis bleiben, das starke unkontrollierte Emotionen auslösen könne (Plieth 2001, 78f.). Nicht zuletzt aufgrund der Tatsache, dass pubeszente Kinder durch die körperliche Veränderung sowie durch die sich anbahnende Identitätswandlung schon stark belastet sind und dadurch den Tod auch als massive Bedrohung des eigenen im Umbruch befindlichen Ichs empfinden (ebd., 79).

Durch die Darstellung der stufenweisen Entwicklung des kindlichen Verständnisses vom Tod wurde nun deutlich, dass entgegen der oftmals gängigen Annahme, Kinder seien zu jung um zu verstehen, was genau der Tod bedeutet – auch sehr junge Kinder

schon eine ihrem Alter entsprechende Vorstellung und ein ganz eigenes Verständnis vom Tod haben können, wenngleich der Tod in sehr jungen Jahren womöglich eher als Abwesenheit einer wichtigen Bezugsperson verstanden wird. In der Fachliteratur herrscht Einigkeit, dass sich das kindliche Verständnis vom Tod schließlich mit zunehmendem Alter weiterentwickelt und Kinder immer mehr Dimensionen des Todes – Universalität, Nonfunktionalität, Kausalität, Irreversibilität – verstehen. Die Entwicklung des „Todeskonzepts“ wurde lediglich zur leichteren Orientierung in die einzelnen Altersgruppen unterteilt. So ist an dieser Stelle nochmals anzumerken, dass das Verständnis vom Tod nicht zwangsläufig bei allen Kindern desselben Alters gleich ist, da sich Kinder sehr individuell und im unterschiedlichsten Tempo sowie in Abhängigkeit von ihren gemachten Erfahrungen und ihrem sozialen Umfeld entwickeln können und somit auch ihr Verständnis vom Tod immer wieder neu ausbilden.

Da nun geklärt wurde, was der Tod für Kinder verschiedenen Alters bedeuten kann und wie sie ein Verständnis vom Tod entwickeln können, wird im nun folgenden Kapitel erläutert, wie Menschen auf einen Verlust reagieren könnten, das heißt, wie der Prozess der Trauer verlaufen kann und welche Phasen dabei auftreten können. Um eine Grundlage dafür zu schaffen, wird jedoch zunächst dem Begriff der Trauer nachgegangen und es werden einige Deutungsmöglichkeiten für diesen dargelegt.

1.2 Begriffserklärung Trauer

Das Wort Trauer kommt vom alt- und mittelhochdeutschen Wort „trüren“ und bedeutet „niederfallen, matt- und kraftlos werden, den Kopf sinken lassen, die Augen niederschlagen“ (Specht-Tomann, Tropper 2000, 34). Genau dies tut vermutlich ein Mensch, der trauert. Er fällt nieder unter der Last - unter dem Traurig-sein.

Sigmund Freud beschreibt schon 1917 in seinem Aufsatz „Trauer und Melancholie“ das Phänomen Trauer. Er schreibt: „Trauer ist regelmäßig die Reaktion auf den Verlust einer geliebten Person oder einer an ihre Stelle gerückten Abstraktion wie Vaterland, Freiheit, ein Ideal usw.“ (Freud 1917, 61). Aus diesem Zitat geht nicht hervor, ob Trauer eine Verlustreaktion ist, die zwangsläufig mit dem Tod einer Person zusammenhängen muss. Denn Freud zufolge können Menschen auch den Verlust der Freiheit oder eines Ideals etc. betrauern. Bezogen auf die im Zitat erwähnte „geliebte Person“ könnte ein Verlust somit auch eine Trennung bedeuten. An anderer Stelle schreibt Freud: „Trauer, die Reaktion auf den Verlust einer geliebten Person, enthält die

nämliche schmerzliche Stimmung, den Verlust des Interesses für die Außenwelt – soweit die nicht an den Verstorbenen mahnt –, den Verlust der Fähigkeit, irgendein neues Liebesobjekt zu wählen – was den Betrauten ersetzen hieße –, die Abwendung von jeder Leistung, die nicht mit dem Andenken des Verstorbenen in Beziehung steht“ (ebd., 62). Dieses Zitat zeigt deutlich, dass Freud mit „Verlust einer geliebten Person“ sehr wohl den Tod dieser meint und nicht lediglich eine Trennung. Ferner enthält diese Textstelle auch die mit Trauer zusammenhängenden Veränderungen bzw. Einschränkungen des Ichs, nämlich insofern, als dass der Trauernde das Interesse an der Umwelt sowie an neuen Beziehungen verliert und auch seine Leistungsfähigkeit abnimmt. Die Trauer vereinnahmt das Ich laut Freud so sehr, dass kein Interesse an anderen Dingen besteht. Mit seinen Worten ist die Welt von Trauernden arm und leer (ebd., 64).

Wie für Freud ist auch für Stephanie Witt-Loers (2013, 24) Trauer eine natürliche Reaktion auf einen Verlust. Sie entstehe dort, wo Menschen eine Bindung bzw. Beziehung zur verstorbenen Person empfunden haben (ebd.). Je enger diese Beziehung zum Verstorbenen gewesen sei, desto intensiver würden die Gefühle der Trauer ausfallen. Witt-Loers definiert Trauer ferner als einen Prozess, „der von sozialen, kulturellen, individuellen, ideologischen, religiösen und anderen Faktoren beeinflusst wird“ (ebd.). Das heißt, die Familie, der Freundeskreis, die eigene Religion oder Vorstellung und Idee können allesamt Einfluss auf den Trauerprozess haben. Ähnlich wie Freud weist auch Witt-Loers auf sogenannte sekundäre Verluste hin wie etwa der Abbruch von sozialen Kontakten, das Wegfallen von Sicherheiten und Unterstützung sowie der Zuwendung durch den Verstorbenen (ebd., 25).

Ein Autor, der deutlich herausstreicht, dass Trauer nicht nur in Zusammenhang mit dem Tod auftritt, ist Jorgos Canacakis (2000, 195). So würden Menschen sich täglich von Dingen verabschieden müssen, die ihnen wichtig sind wie etwa von Hoffnungen, Freundschaften, dem Arbeitsplatz oder der Jugend. All diese Ereignisse können Schmerz auslösen und müssen verarbeitet werden (ebd., 195f.). Die damit verbundenen Gefühle sind Canacakis zufolge sehr komplex und entsprechen nicht dem in der Öffentlichkeit skizzierten „Bild der Trauer als melancholisch-depressive Verzerrung der Mundwinkel“ (ebd., 195). „Trauer ist vielmehr ein Gefühlsspektrum, eine einzigartige, weil individuell unterschiedliche und zugleich unglaublich vielseitige Empfindung“ (ebd.). So könne Trauer Ausdrucksweisen haben wie etwa Angst, Wut, Aggression, Hilflosigkeit oder Schuldgefühle, die sich vermischen, abwechseln oder

aufeinander folgen würden. Diesen verschiedenen Ausdrucksformen kann sich der Mensch laut Canacakis (2000, 200) nicht entziehen, da sich die auftretenden Gefühle sonst gegen den Menschen selbst richten und eine Reihe körperlicher wie seelischer Beeinträchtigungen mit sich bringen könnten. Das heißt, es führt kein Weg vorbei an der Trauer, sondern nur durch sie hindurch (ebd.).

Zusammenfassend kann festgehalten werden, dass Trauer ein Gefühl ist „für das Erleben des Verlustes von etwas, das für uns einen Wert dargestellt hat“ (Kast 2013, 9). Dabei ist mit Verlust nicht zwangsläufig der Tod gemeint, sondern auch zahlreiche verschiedenartige Trennungssituationen, wobei im Rahmen dieser Arbeit jene Trauer gemeint ist, die im Zusammenhang mit dem Tod eines Lebewesens auftritt. Für Kinder wie auch für Erwachsene ist Trauer Schwerstarbeit für Leib und Seele (Fleck-Bohaumilitzky 2011, 9). Sie kann als eine Antwort der Seele und des Körpers auf Trennung sowie Verlust verstanden werden und stellt zudem eine gesunde und lebensnotwendige Reaktion auf diese dar (ebd.). In der wissenschaftlichen Diskussion darüber scheinen sich Autoren und Autorinnen einig zu sein, dass den mit Trauer zusammenhängenden Gefühlen nachgegangen werden muss, denn nur dadurch kann eine Verarbeitung des Verlustes erfolgen (Witt-Loers 2013, 25). Eine verhinderte oder unterdrückte Trauer führt beispielsweise für Kast (2013, 16) dazu, dass die Welt als bedeutungslos, die eigene Existenz als wertlos und die Zukunft als hoffnungslos erlebt wird. Trauer ist somit notwendig, „um den erlittenen Verlust in das neu entstandene Lebensgefüge ohne die verstorbene Person zu integrieren“ (Witt-Loers 2013, 25). Zudem ermöglicht einem der Trauerprozess sich selbst als Abgelösten und andererseits als mit der Geschichte des Verstorbenen Verbundenen wieder neu zu finden und neue Beziehungen einzugehen (Kast 2013, 16). Dabei würde der Mensch verschiedene Phasen durchlaufen, welche nun folgend erläutert werden.

1.2.1 Trauerverlauf

Der Weg durch die Trauer ist nach Finger (1998, 13) meist lang sowie beschwerlich und verläuft sehr individuell. Bei manchen Menschen könne er länger dauern und intensiver verlaufen als bei anderen. So verschieden die Verlusterfahrungen auch sind und so individuell jeder Trauernde seine Gefühle auch erlebt – bestimmte Gefühlszustände finden sich bei allen Trauernden wieder (ebd.). „Denn Trauer ist mehr als nur eine Zeit vorübergehender Stimmungsschwankungen oder starker Gefühlsausbrüche, sie ist ein Prozess, eine Abfolge von Entwicklungsschritten, mit denen der Verlust ‚verarbeitet‘ wird und in deren Verlauf sich der Trauernde verändert“ (ebd.). Einige Autoren und Autorinnen wie Elisabeth Kübler-Ross (1992; 1993; 2006), John Bowlby (1983) oder Verena Kast (1988; 2013) beschäftigten bzw. beschäftigen sich mit dem Verlauf der Trauer und beschreiben den Trauerprozess in Form eines Phasenmodelles. Dabei herrscht Einigkeit über die Einteilung des Trauerprozesses in Phasen sowie über die Charakterisierung der ersten Phase als „Schock-Erlebnis“. Unterschiede lassen sich lediglich hinsichtlich der Bezeichnung der weiteren Phasen sowie der Dauer der einzelnen Phasen ausmachen. Im Folgenden wird nun ein Überblick über die verschiedenen Trauerphasen nach Kübler-Ross, Kast und Bowlby gegeben. Diese drei Autoren bzw. Autorinnen wurden nicht zuletzt gewählt, da ihre Modelle als wichtige wissenschaftliche Grundlage für das Verständnis von Trauerprozessen gelten, sondern auch, weil sie sich zum Teil aufeinander beziehen und aufeinander aufbauen.

1.2.1.1 Trauerphasen nach Elisabeth Kübler-Ross

Die schweizerisch-US-amerikanische Medizinerin und Psychiaterin Elisabeth Kübler-Ross befragte über 200 schwerkranke und sterbende Menschen mit dem Ziel die seelischen Mechanismen zur Bewältigung dieses letzten Lebensabschnittes zu ergründen (Kübler-Ross 1992, 40f.). Sie gliederte schließlich das letzte Lebensstadium dieser Menschen in verschiedene Abschnitte, sogenannte Sterbephasen. Diese Phasen, welche zwar auf Grundlage der Interviews mit Sterbenden eingeführt wurden, treffen jedoch genauso auf Menschen zu, die den Verlust eines nahestehenden Menschen betrauern (Kübler-Ross, Kessler 2006, 21). Ferner versteht Kübler-Ross diese Phasen nicht als Stationen auf einer geraden Zeitlinie des Trauerns, da nicht jeder Mensch alle durchläuft oder sie in einer bestimmten Reihenfolge durchlebt (ebd., 20). Vielmehr

fließen die Phasen ineinander und sind mit- und ineinander verwoben (Specht-Tomann, Tropper 2005, 20).

Die erste Phase ist jene des *Leugnens* bzw. des *Nicht-Wahrhaben-Wollens* (Kübler-Ross 1992, 41; Kübler-Ross, Kessler 2006, 21). Dieses Leugnen ist für Kübler-Ross und Kessler (2006, 21) mehr symbolisch als wörtlich zu verstehen, da es nicht bedeutet, dass man um den Tod eines geliebten Menschen nicht weiß, sondern vielmehr nicht glauben kann, dass dieser Mensch nicht wiederkehrt und es nicht mehr so ist wie zuvor. Das Nicht-Wahrhaben-Wollen hingegen heißt nicht, dass der Tod an sich verleugnet wird, auch wenn Aussagen wie „Ich kann es nicht glauben“ getätigt werden, sondern lediglich, dass man psychisch überfordert ist (ebd.). Zudem könne es in dieser Phase zu einer Art Schock kommen, der Menschen lähmen würde oder sie in eine Erstarrung fallen ließe. Die Welt sei für Menschen in dieser Trauerphase dann häufig von einer überwältigenden Sinnlosigkeit gekennzeichnet. Für sie ist fraglich, wie sie weiterleben sollen bzw. ob sie weiterleben können und warum sie dies tun sollten (ebd., 23). Das Leugnen und der Schock hilft dem Trauernden jedoch weiterzuleben und kann somit als Schutzmechanismus der Psyche gesehen werden (ebd.). Denn, wenn „wir alle Gefühle, die mit dem Verlust verbunden sind, auf einmal zuließen, wären wir emotional überfordert“ (ebd.). Charakteristisch für diese erste Phase der Trauer sei auch, dass Trauernde immer wieder die Geschichte ihres Verlustes erzählen würden. Dadurch wird das eigene Bewusstsein mit dem Trauma – dem Verlust fertig (ebd.). Das heißt, es wird versucht die Realität des Verlustes zu akzeptieren, wobei der Schmerz weiterhin geleugnet wird (ebd.). Nimmt dieses Leugnen ab, kann allmählich die Realität des Verlustes an dessen Stelle treten (ebd., 23f.). Trauernde würden sich folglich mit Fragen nach dem Wie und Warum beschäftigen. So erzählen sie nicht mehr den äußeren Hergang des Todes, sondern „gehen nach innen und versuchen zu verstehen“ (ebd., 24). Zuletzt tritt Kübler-Ross und Kessler (2006, 24) zufolge die Endgültigkeit des Verlustes in das Bewusstsein der Trauernden ein, das Leugnen nimmt folglich ab und durch die Fragen nach den Begleitumständen setzt schließlich der unbewusste Heilungsprozess ein. Die zuvor geleugneten Gefühle brechen allmählich auf und es beginnt die zweite Trauerphase - der *Zorn* (ebd.).

Der Zorn kann sich für Kübler-Ross und Kessler (2006, 25) auf vielerlei Arten äußern wie beispielsweise als Zorn auf den Verstorbenen, der nicht besser auf sich geachtet hat oder als Zorn auf sich selbst sich nicht besser um ihn gekümmert und den Tod verhindert zu haben oder eben als Zorn auf Ärzte, die den Verstorbenen nicht retten

konnten. Zentral hierbei sei, dass dieser Zorn nicht logisch oder gerechtfertigt sein muss und zudem auch grenzenlos sein kann, insofern als dass er sich auch gegen Gott richten kann. So sind manche Trauernde womöglich zornig auf Gott, da er ihnen den geliebten Menschen genommen hat, sie alleine gelassen hat oder einen „Plan“ verfolgt, der in den Augen der Trauernden ihr Leben „zerstört“ (ebd.). Denn als „der geliebte Mensch im Sterben lag und wir bereits die Phase des Verhandeln durchmachten, haben wir Gott vielleicht gebeten einzugreifen und ihn zu retten. Nachdem der geliebte Mensch gestorben ist, bleibt uns nun ein Gott, der uns nicht zu Hilfe gekommen ist, als wir ihn am dringendsten brauchten“ (ebd., 27). Für Kübler-Ross und Kessler ist der Zorn eine notwendige Phase im Prozess der Heilung und muss zugelassen werden. Denn je mehr er empfunden werden würde, desto mehr würde er sich auch auflösen und der Heilung Raum geben. Neben dem Zorn würden auch andere Gefühle wie Traurigkeit, Einsamkeit oder Angst auftreten, wobei der Zorn jene Emotion sei, die am Besten gezügelt werden könne. Überdies wird der Zorn oft benutzt, um möglichen darunter liegenden Gefühlen auszuweichen bis der Trauernde bereit ist auch diese Emotionen zuzulassen (ebd., 26).

Die dritte Phase der Trauer nennt Kübler-Ross das *Verhandeln* (ebd., 31). Dieses Verhandeln kann die Form eines Paktes annehmen: „Wie, wenn ich den Rest meines Lebens hingäbe, um anderen zu helfen? Werde ich dann aufwachen und erkennen, dass alles nur ein böser Traum war?“ (ebd.). Der Trauernde würde Kübler-Ross zufolge alles tun, damit das Leben wieder so wird, wie es einmal war. Kennzeichnend für diese Phase sei auch die Frage „Was wäre, wenn...?“. Diese Frage verdeutlicht für Kübler-Ross und Kessler, dass die Trauernden auch häufig mit Schuldgefühlen konfrontiert sind. „Wir sagen ‚wenn nur‘ und geben uns die Schuld und ‚denken‘, dass wir anders hätten handeln können“ (ebd.). Auch mit dem Schmerz würden Trauernde verhandeln, nämlich insofern als dass sie alles tun würden, um den Schmerz nicht fühlen zu müssen, was beispielsweise durch das Verharren in der Vergangenheit zu erreichen versucht wird. Nach Kübler-Ross und Kessler ist das Verhandeln eine Hilfe für das Bewusstsein von einem Stadium der Trauer in ein nächstes überzugehen. So kann das Verhandeln als Station auf dem Weg gesehen werden, der den Trauernden Zeit gibt sich der neuen Situation anzupassen (ebd., 34). Aber auch das Verhandeln an sich verändere sich mit der Zeit. Vor dem Tod beginnt das Verhandeln darüber, dass der Verstorbene gerettet werden möge, und mündet in ein Aushandeln, dass man selbst anstelle des geliebten Menschen sterben möchte (ebd.). Geht der Trauernde jedoch davon aus, dass der

geliebte Mensch sterben wird, wird ausgehandelt, dass es kein schmerzvoller Tod sein möge (ebd.). Nach dem Tod wird schließlich über die Zukunft verhandelt samt einem Wiedersehen im Himmel (ebd.). Am Ende dieser dritten Phase der Trauer stehe die Erkenntnis, dass der geliebte Mensch wahrhaftig tot sei. Die Aufmerksamkeit wendet sich nun der Gegenwart zu, was für Kübler-Ross die vierte Trauerphase – die *Depression* darstellt (ebd., 35).

Hier stelle sich ein Gefühl der Leere ein und die Trauer dringe in eine tiefere Ebene im Leben ein. Die Depression ist nach Kübler-Ross und Kessler (2006, 35) kein Zeichen für eine psychische Erkrankung, sondern eine angemessene Reaktion auf den Verlust. Trauernde können sich in dieser Phase stark zurückziehen und häufig nach dem Sinn des Lebens fragen (ebd.). Alltägliche Aufgaben erscheinen ihnen sinnlos und es stellt sich eine gewisse Gleichgültigkeit gegenüber allem ein (ebd.). Gerade für das Umfeld stellt die Depression nach einem Verlust etwas Unnatürliches dar, aus dem der Trauernde befreit werden muss, dabei wäre es doch viel ungewöhnlicher nicht deprimiert zu sein in Anbetracht der Erkenntnis, dass ein geliebter Mensch nicht mehr wiederkehren wird (ebd., 35f.). Der Depression komme zudem auch eine gewisse natürliche Schutzfunktion zu, die das Nervensystem abschalte, sodass sich der Trauernde allmählich auf etwas einstellen könne, was noch zu schwer für ihn sei. Für Kübler-Ross und Kessler ist es zentral die Depression, Leere und Traurigkeit zuzulassen, da diese den Trauernden reinigen und ihm helfen sich umfassend mit dem Verlust auseinanderzusetzen (ebd., 36). Nur wenn die Depression zugelassen werde, werde sie auch sobald sie ihren Zweck in der Trauer erfüllt habe wieder vergehen. Mit den Worten von Kübler-Ross und Kessler hat die Depression „Elemente, die in der Trauerarbeit hilfreich sein können. Sie macht uns träger und gibt uns die Möglichkeit uns über die Größe unseres Verlustes klar zu werden. Sie kann Anlass sein uns von Grund auf zu wandeln. Sie macht reinen Tisch, damit wir wachsen können. Sie lässt uns tiefer in unsere Seele blicken, als wir es normalerweise tun“ (ebd. 38f.). Somit könnte man sagen, dass die Depression dem Trauernden gewissermaßen auch die Möglichkeit bietet sich neu zu finden und neue Wege im Leben einzuschlagen.

Die fünfte und letzte Phase der Trauer ist für Kübler-Ross jene der *Zustimmung*, wobei dies nicht mit der Vorstellung gleichzusetzen ist, dass das Geschehene in Ordnung ist (ebd., 40). Mit Zustimmung sei vielmehr gemeint, dass die Realität vom Trauernden angenommen werde und er erkenne, dass der Verstorbene physisch nicht mehr anwesend sei (ebd.). Damit eingeschlossen ist laut Kübler-Ross und Kessler auch die

Erkenntnis, dass diese neue Realität von Dauer ist. Dies bedeute wiederum nicht, dass diese neue Realität von dem Trauernden angenommen werde, sondern nur, dass der Trauernde lerne damit umzugehen und mit ihr zu leben (ebd.). „Sie ist das Neue, mit dem wir zurechtkommen müssen. Darauf müssen wir unsere endgültige Anpassung an die Gegebenheiten gründen, obwohl wir oft das Gefühl haben, dass Heilung unerreichbar sei“ (ebd.). Bei der von Kübler-Ross und Kessler erwähnten Heilung geht es nicht nur um eine neue Orientierung, sondern auch um Erinnerung und Gedenken. Der Trauernde begreift zunehmend, wie es zu dem Verlust gekommen ist, und nimmt zur Kenntnis, dass es für den Verstorbenen Zeit war zu sterben, für sich selbst aber Zeit ist, „wieder heil zu werden“ (ebd.). Damit würde auch die Erkenntnis einhergehen, dass die Vergangenheit nicht festgehalten werden kann und die Rolle des Verstorbenen umgestaltet werden muss (ebd.). Einerseits könne dies bedeuten, dass der Trauernde selbst die Rolle übernehmen, oder andererseits, dass er sie auf einen anderen Menschen übertragen würde. Ein letztes Kriterium dieser Trauerphase ist laut Kübler-Ross, dass neue Beziehungen eingegangen werden können (ebd., 43). Der Verstorbene kann zwar nie ersetzt werden, aber es können neue Bindungen eingegangen werden (ebd.). So sei es Trauernden wieder möglich in neue Beziehungen, aber auch in sich selbst zu investieren. Nur wenn der Trauerarbeit Raum gegeben wird, können sich die Trauernden wieder dem Leben zuwenden (ebd.).

1.2.1.2 Trauerphasen nach John Bowlby

Der britische Psychoanalytiker, Bindungsforscher sowie Kinderarzt und -psychiater John Bowlby stellte durch seine Beobachtung von Trauernden fest, dass ihre Reaktionen auf den Tod eines nahen Angehörigen eine Reihe von Phasen durchlaufen. Wie bei Kübler-Ross und Kast sind diese Phasen nicht deutlich unterteilt und jeder Trauernde kann für eine bestimmte Zeit auch zwischen zwei Phasen hin und her pendeln (Bowlby 1983, 114). Dennoch lässt sich für Bowlby eine Gesamtabfolge ausmachen.

Die erste Phase nennt Bowlby *Betäubung*, welche für gewöhnlich mehrere Stunden bis zu einer Woche dauern und von Wut sowie Ausbrüchen extremer Qual unterbrochen werden kann (ebd.). Dieser Zustand der Betäubung könne als unmittelbare Reaktion auf den Verlust bzw. auf die Nachricht desselben gesehen werden. Trauernde fühlen sich gewissermaßen betäubt und unfähig die Nachricht des Todes zu akzeptieren (ebd., 115).

Dies verdeutlichen Sätze wie „Ich konnte es nicht glauben“ oder „Es erscheint unwirklich“ (ebd.). Laut Bowlby wird häufig – allerdings nur für kurze Zeit – das gewöhnliche Leben wie automatisch fortgeführt, wobei die Trauernden sich dennoch angespannt und furchtsam fühlen (ebd.). Diese fast ungewöhnlich scheinende Ruhe könne allerdings jederzeit durch den Ausbruch von intensiven Gefühlen wie Angst oder Wut unterbrochen werden.

Es folgt die Phase der *Sehnsucht und der Suche nach dem Verstorbenen*, die einige Monate bis hin zu Jahren dauern kann (ebd., 114). Der Verlust wird in dieser Phase, wenn auch nur episodisch, realisiert, was zu „stechendem, intensivem Gram, Krämpfen von Qual und tränenreichem Schluchzen“ führt (ebd., 115). Begleitet werde dies nicht nur durch große Ruhe- und Schlaflosigkeit wie der Beschäftigung mit Gedanken an den Verstorbenen, sondern auch durch Gefühle einer tatsächlichen Anwesenheit und ausgeprägte Tendenzen Geräusche als Zeichen für die Rückkehr des Verstorbenen zu deuten. Bowlby zufolge ist dies ein Anzeichen für Kummer und in keinster Weise abnorm. Vielmehr ist das Suchen nach dem Verstorbenen ein integraler Bestandteil dieser Trauerphase (ebd., 116). Ferner wechsle der Trauernde zwischen dem Glauben, dass der Tod eingetreten sei und dem Unglauben, dass er eingetreten sei, samt der Hoffnung, es sei alles gut, und dem Drang nach dem Verstorbenen zu suchen und ihn wiederzuerlangen. „Einige geben ihm [dem Drang zu suchen; Anm. A. B.] bereitwillig nach, andere versuchen ihn als irrational und absurd zu ersticken“ (ebd.). Dieses Suchverhalten kann bewusst wie unbewusst vonstatten gehen (ebd., 117). Bei den Komponenten des Suchverhaltens bezieht sich Bowlby auf Parkes (1970) und seine Untersuchungen an Londoner Witwen. Ihm zufolge zeichnet sich das Suchverhalten unter anderem durch rastloses Umhergehen und Absuchen der Umgebung, intensives Denken an die verlorene Person sowie Rufen nach dem Verstorbenen aus (ebd., 118). Ein weiteres Kennzeichen der zweiten Phase der Trauer ist laut Bowlby das Auftreten von Zorn, welcher die Form allgemeiner Reizbarkeit oder Bitterkeit annimmt oder sich gegen eine bestimmte Person richtet, die für den Tod verantwortlich gemacht wird (ebd., 116; 121). Ebenso kann der Verstorbene den Zorn der Trauernden auf sich ziehen, da er nicht besser für sich gesorgt hat und so zu seinem eigenen Tod beigetragen hat (ebd., 121). Der Selbstvorwurf bzw. das Schuldgefühl ist in dieser zweiten Phase der Trauer für Bowlby im Gegensatz zu Kast kein so hervorragendes Merkmal wie der Zorn. Meist kreise der Selbstvorwurf um eine geringfügige Tat oder Unterlassung in Bezug auf die Krankheit oder das Sterben. Zusammenfassend können folgende

Merkmale der Phase der Sehnsucht und des Suchens festgehalten werden: Rastloses Suchen, zwischendurch auftretende Hoffnung, wiederholte Enttäuschung, Weinen, Zorn und Anklage, welche allesamt als Äußerungen des starken Drangs den Verstorbenen zu finden verstanden werden können (ebd., 123). Zudem besteht unter diesen starken Gefühlen stets eine tiefe Traurigkeit als Reaktion auf die rationale Erkenntnis, dass eine Wiedervereinigung mit dem Verstorbenen ausbleibt (ebd.).

Die dritte Phase der Trauer ist nach Bowlby jene der *Desorganisation und Verzweiflung* (ebd., 124). Nur wenn das mehr oder weniger bewusste Suchen nach dem Verstorbenen bzw. nach dem Grund für seinen Tod sowie der Zorn gegenüber jedem, der für den Tod verantwortlich sein könnte, ertragen werden kann, kann der Trauernde Bowlby zufolge dahin gelangen zu akzeptieren, dass der Verlust von Dauer ist und das Leben neu organisiert werden muss (ebd., 124). Dies ermöglicht dem Trauernden zudem zu erkennen, dass seine alten Verhaltensweisen nicht nur redundant geworden sind, sondern auch abgebaut werden müssen (ebd.). Um neue Muster des Denkens, Fühlens und Handelns bilden zu können, ist es klarerweise notwendig die alten abzulegen, was bei Trauernden oft zu Verzweiflung führen kann, da sie meinen alles sei verloren (ebd., 125). Abgelöst wird dies laut Bowlby im besten Fall durch die vierte Phase der *Reorganisation*, in der nicht nur deutlich erkannt wird, welche alten Denk-, Handlungs- und Gefühlsmuster aufgeben werden müssen und welche beibehalten werden können, sondern auch die neue Situation geprüft und über neue Wege nachgedacht wird. Dabei ist auch die Neudefinierung des Selbst und seiner Situation zentral, was allerdings wiederum schmerzhaft sein kann, da die Hoffnung der Verstorbene würde zurückkehren nun endgültig aufgegeben werden muss (ebd.). Erst wenn diese Neudefinition vollzogen sei, würden Pläne für die Zukunft gemacht werden können. Anzumerken ist hierbei, dass diese Neudefinition des Selbst und der Situation trotz der damit einhergehenden starken Emotionen keine bloße Affektregulierung ist, sondern vielmehr ein kognitiver Akt (ebd.). „Es ist ein Prozess der ‚Vergegenwärtigung‘ ..., der Neuformung innerer Vorstellungsmodelle, um sie den Veränderungen anzugleichen, die in der Lebenssituation des Trauernden eingetreten sind“ (ebd.). Ist dies der Fall, erkennt der Trauernde laut Bowlby, dass er neue Rollen übernehmen und neue Fertigkeiten erwerben muss.

1.2.1.3 Trauerphasen nach Verena Kast

Die Schweizer Psychologin und Psychotherapeutin Verena Kast entwickelte durch ihre Beobachtungen von Trauernden und nicht zuletzt durch die Beschäftigung mit deren Träumen, die nicht nur den Träumer anleiten zu trauern, sondern auch den Verlauf der Trauer deutlich werden lassen, ein Vier-Phasen-Modell des Trauerprozesses (Kast 2013, 16).

Die erste Phase ist für Kast jene des *Nicht-Wahrhaben-Wollens*, hier befindet sich der Trauernde in einer Art Schockzustand, wodurch der Verlust zunächst nicht realisiert werden kann und verleugnet wird (ebd.). Charakteristisch für diese Phase sei auch die Empfindungslosigkeit der Betroffenen – sie fühlen sich starr vor Entsetzen. Diese Empfindungslosigkeit ist allerdings nicht gleichzusetzen mit einer Gefühllosigkeit, sondern vielmehr mit einem Gefühlsschock (Kast 1988, 62). Ferner ist diese Empfindungslosigkeit Kast zufolge nicht nur als Verdrängung der unangenehmen Nachricht zu verstehen, sondern auch als Überwältigung von einem starken Gefühl, mit welchem nicht umgegangen werden kann. Dieses eine große und starke Gefühl faltet sich schließlich im Verlauf der Trauer in verschiedene Gefühlsausbrüche auf, was laut Kast (1988, 62) vor allem in der zweiten Phase des Trauerprozesses geschieht. Die Dauer dieser ersten Phase des Trauerprozesses reicht von einigen Stunden bis hin zu einer Woche, wobei sie bei einem plötzlichen Todesfall länger anhält (ebd., 61).

Die für die erste Phase des Trauerprozesses charakteristische Empfindungslosigkeit wird in der darauf folgenden Phase der *aufbrechenden Emotionen* durch eine Reihe von Gefühlen wie Wut, Zorn, Angst, Aggression, Schuld, Freude etc. abgelöst (ebd. 2013, 16). Diese Gefühle wechseln sich Kast zufolge ab und werden durcheinander erlebt. Hinsichtlich des Zorns hält Kast fest, dass dieser in zwei Richtungen gehen kann, was vor allem in der Suche nach dem „Schuldigen“ sichtbar wird (ebd., 63). So kann die „Schuld“ am Tod zum einen bei Ärzten oder dem Pflegepersonal gesucht werden, welche in den Augen der Betroffenen etwas unterlassen haben, um den Verstorbenen zu retten, oder zum anderen bei dem Verstorbenen selbst, der die Betroffenen verlassen hat (ebd.). Der Zorn über die Ärzte oder das Pflegepersonal ist für Kast eine Art verschobener Zorn, da die Betroffenen es nicht wagen auf den Verstorbenen selbst zornig zu sein. „Immerhin hat er einen verlassen, immerhin lässt *er* einen mit sehr vielen, sehr schwierig zu lösenden Problemen allein“ (ebd., Hervorh. im Original). Diese Suche nach dem „Schuldigen“ kann als Reaktion auf die Ohnmacht verstanden

werden, welche die Betroffenen durch den Tod eines anderen Menschen erfahren bzw. welche der Mensch bei seinem eigenen Tod fürchtet (ebd., 64). Zudem hat die Suche nach dem „Schuldigen“ auch die Funktion sich nicht ganz so hilflos zu fühlen, denn wenn „wir uns ärgern, wenn wir versuchen, die Schuldigen zu finden, oft ja mit beachtlicher Betriebsamkeit, dann spielen wir uns vor, dass wir nicht ganz so hilflos sind“ (ebd.). Aber auch eigene Schuldgefühle seien Bestandteil dieser Phase und würden wesentlich damit zusammenhängen, wie die Kommunikation mit dem Verstorbenen war, ob es Konflikte gegeben hat oder ob richtig Abschied genommen wurde. Wurden Probleme noch miteinander besprochen und richtig Abschied genommen, sind die eigenen Schuldgefühle Kast zufolge meist geringer und die Trauerperiode dehnt sich nicht unbegrenzt aus (ebd.). Neben den Gefühlen von Zorn und Schuld würden Trauernde auch durchaus ein Gefühl von tiefer Freude empfinden. Freude darüber, dass eine Beziehung zum Verstorbenen überhaupt existiert hat und dass ein Stück Weg gemeinsam gegangen wurde, was ihnen niemand – auch nicht der Tod – nehmen kann (ebd., 66). Diese zweite Phase des Trauerprozesses lässt sich zwischen einigen Wochen und einigen Monaten einordnen (Specht-Tomann, Tropper 2005, 201). Die dritte Phase nennt Kast das *Suchen, Finden und Sich-Trennen*, was von ein paar Wochen, über einige Monate bis hin zu Jahren dauern kann (Specht-Tomann, Tropper 2005, 204). Hier werde vor allem bewusst oder unbewusst versucht den Verstorbenen zu „suchen“. Dies kann einerseits auf Fotos oder an Orten, an denen der Verstorbene zuletzt anzutreffen war, sein oder andererseits auch in Phantasien oder Träumen (ebd.). Das Suchen kann bei vielen Trauernden auch wörtlich genommen werden und sehr real sein (Kast 1988, 67). So warten sie an bestimmten Orten, die der Verstorbene besuchte, auf ihn und halten Ausschau oder es wird nach körperlicher Ähnlichkeit des Verstorbenen bei fremden Menschen gesucht (ebd., 68). In der Regel richte sich die Aufmerksamkeit auf Orte, die der Verstorbene besucht hat, oder auf eine Tätigkeit, die er verrichtet hat, aber auch eine Identifikation mit dem Verstorbenen ist oftmals anzutreffen. Das heißt, Trauernde übernehmen den Lebensstil des Verstorbenen, obgleich dieser sich gänzlich vom eigenen unterscheidet (ebd.). Für Kast kann das Suchen in Form der Identifikation mit dem Verstorbenen als ein Retten der alten Gewohnheiten sowie als Widerstand gegen die Veränderung verstanden werden. Zudem kann diese Art des Suchens auch den Sinn haben sich immer wieder mit dem verstorbenen Mensch auseinanderzusetzen (ebd.). Das Suchen und vermeintliche Finden des Verstorbenen stürzt den Trauernden aber immer wieder in ein emotionales Chaos,

da er meint den Verstorbenen gefunden zu haben, den Verlust dadurch jedoch stets neu erlebt (ebd., 68). Dennoch bereitet dieses Suchverhalten den Trauernden immer mehr darauf vor den Verlust zu akzeptieren, sein Leben ohne den Verstorbenen weiter zu leben und gleichzeitig auch auf die Einsicht, dass nicht alles verloren ist und die Beziehungsidentität sowie die gelebte Beziehung Teil des Lebens sind (ebd.). Neben dem Suchen des Verstorbenen an einem Ort oder der Identifikation mit ihm kann es sich laut Kast auch im inneren Zwiegespräch ausdrücken, in dem man den Verstorbenen erneut finden und mit ihm sprechen kann (ebd., 69). Dieser innere Gesprächspartner verändert sich jedoch im Laufe der Zeit, sodass der Trauernde ein neues inneres Gegenüber bekommt, welches dem Verstorbenen kaum noch ähnlich ist (ebd.). Diese Entwicklung führe schließlich zur Trennung vom Verstorbenen, wie er zu Lebzeiten war. Im besten Fall wird der Verstorbene dann zu einem inneren Begleiter, der sich verändern darf und von dem der Trauernde sich unterscheidet (Kast 2013, 17). Dadurch sei es dem Trauernden nicht nur möglich Probleme, die in der Beziehung vorhanden waren, zuzugeben und aufzuarbeiten, sondern auch die nächste Phase der Trauer zu erreichen (ebd.).

Die vierte und letzte Phase ist jene des *neuen Selbst- und Weltbezugs* (ebd.). In dieser Phase wird der Verlust Kast zufolge akzeptiert sowie der Verstorbene zur inneren Figur (ebd.). Der Trauernde spürt nun, „dass vieles, was zuvor in der Beziehung gelebt hatte, nun seine eigenen Möglichkeiten geworden sind“ (Kast 1988, 72). Das heißt, Lebensmöglichkeiten, die zuvor nur in der Beziehung zum Verstorbenen möglich waren und ermöglicht wurden, werden nun zu eigenen Möglichkeiten. „Je besser der Trauernde sich in die neuen Rollen hineinflndet, die das Leben von ihm verlangt, je besser er sieht, auch im Zusammenhang mit diesen neuen Rollen, welche Eigenschaften er als Mensch entwickeln kann, umso eher gewinnt er sein Selbstvertrauen und seine Selbstachtung wieder“ (Kast 1988, 72). Der neue Selbst- und Weltbezug zeichnet sich ferner dadurch aus, dass nicht nur der Verlust akzeptiert wird, sondern auch dass an die Stelle vieler alter Lebensmuster, die sich in der Beziehung zum Verstorbenen gebildet haben, neue Lebensmuster treten, ohne dass dabei der Verstorbene vergessen wird (ebd., 73). Vielmehr wird der Schmerz um den Verlust geopfert, wodurch neue Beziehungen, Rollen, Verhaltensmöglichkeiten und Lebensstile möglich werden (Kast 2013, 18). Allerdings stets mit der Erfahrung, dass jede Beziehung vergänglich ist und alles Einlassen auf das Leben auch an den Tod grenzt, aber gleichzeitig mit „der Freude, dass man trotz dieses Wissens sich auf neue Bindungen einlassen kann, gerade auch,

weil man weiß, dass Verluste zu ertragen zwar schwer, aber möglich ist und auch neues Leben in sich birgt“ (ebd.).

Letztlich ist noch anzumerken, dass diese vier Phasen nicht streng von einander getrennt verlaufen, es zu Rückfällen in die schon durchschrittenen Phasen der Trauer kommen kann und auch die Dauer der einzelnen Phasen bei jedem Menschen unterschiedlich ist sowie individuellen wie situativen Schwankungen unterliegt (Kast 2013, 16; Kast 1988, 74).

Vergleicht man nun diese drei dargelegten Modelle zum Trauerprozess zeigt sich, dass bei allen drei Autoren bzw. Autorinnen die erste Phase durch kognitive und emotionale Überforderung gekennzeichnet ist (vgl. dazu auch Plieth 2001, 118). So kann die Nachricht vom Tod einer geliebten Person nicht „vernünftig“ als Verweis auf reale Fakten verstanden werden (ebd., 118f.). Dabei versuchen alle drei Autoren bzw. Autorinnen die Aufmerksamkeit auf die inneren Vorgänge zu lenken und bleiben bei ihren Ausführungen bei den Gefühlen und Reaktionen der Trauernden. Die zweite Trauerphase wird bei allen drei Autoren und Autorinnen als Phase der gesteigerten Emotionen beschreiben. So spielt der Zorn beispielsweise in allen drei Ansätzen eine zentrale Rolle. Hinzukommen bei Bowlby und Kast auch Gefühle der Schuld bzw. Schuldzuweisungen. Bowlby sieht diese Gefühle vor allem im Dienste des Suchens. Bei Kast und Kübler-Ross hingegen besteht erst die dritte Phase aus dem Suchen und rückwärtsgewandten Überlegungen. Hinzukommt, dass Kast dieses Suchverhalten als Bemühungen um die Wiederherstellung des gestörten Lebensgefüges kennzeichnet und das Suchen demgemäß eher zukunftsorientiert deutet (ebd., 119). Die vierte und letzte Phase wird wieder übereinstimmend von allen drei Autoren und Autorinnen als Hinwendung zum Leben verstanden. Dabei geht es vor allem um ein Akzeptieren des Todes und die Integration der Todeswirklichkeit in das eigene Leben. Es kommt zu einem neuen Selbst- und Weltbezug, zu einer Reorganisation und es können wieder neue Wege im Leben eingeschlagen werden.

1.2.2 Kindliche Trauer im Unterschied zur erwachsenen Trauer

Nach den vorangegangenen Ausführungen zum Trauerprozess stellt sich nun die Frage, ob Kinder gleichsam wie Erwachsene diese Phasen durchlaufen oder ob sich der kindliche Trauerprozess von dem der Erwachsenen unterscheidet. In der Fachliteratur

herrscht größtenteils Einigkeit darüber, dass sich der Trauerprozess eines Kindes nicht wesentlich von dem eines Erwachsenen unterscheidet. „Denn wie die Erwachsenen so müssen auch die Kinder einerseits ihre Gefühle so weit vom Verstorbenen abziehen, dass sie wieder zu Kontakten mit der Außenwelt fähig sind und neue Beziehungen eingehen können, und andererseits müssen sie ihr eigenes inneres Empfinden, das durch den Verlust möglicherweise stark geschwächt ist, wieder aufbauen“ (Arns 1994, 94f.). Dies kann für Kinder gleichsam wie für Erwachsene sehr schwierig sein, da der Tod eines geliebten Menschen die eigene Welt und das Selbst stets durcheinanderbringt – egal ob beim Kind oder Erwachsenen. Bei Kindern kommt jedoch einerseits erschwerend hinzu, dass ihre Fähigkeit zu verbalisieren noch nicht gänzlich entwickelt ist und ihnen zudem „die mangelnde kognitive Einsicht in die Gegebenheiten des Lebens“ im Weg stehen (Leist 1993, 149). Hinsichtlich der Unfähigkeit zu verbalisieren könnten Erwachsene das Kind dahingehend unterstützen, als dass sie „weniger über die Trauer und den eigenen Lebenszusammenhang ... reden als vielmehr stellvertretend für das Kind seine Gedanken, Gefühle und Angst“ aussprechen (Bocher 1990, 85). Mit der „mangelnden kognitiven Einsicht in die Gegebenheiten des Lebens“ ist gemeint, dass Kinder erst imstande sind zu trauern, wenn sie ein stabiles Verhältnis zur verstorbenen Person hatten (Objekt Konstanz) und zudem das Bild, welches sie vom Verstorbenen haben, in ihrem Bewusstsein präsent ist (Objektrepräsentanz) (Spieker-Verscharen 1982, 25). Und andererseits gilt es zu bedenken, dass Kinder im Gegensatz zu Erwachsenen ihre Liebe nicht auf mehrere Personen verteilen, sondern ganz in ihre Eltern investieren (Finger 1998, 60). Stirbt nun ein Elternteil kann das für das Kind nicht nur eine Bedrohung der Existenz bedeuten, da es noch nicht für sich selbst sorgen kann und auf seine Eltern angewiesen ist, sondern auch den Verlust eines Liebesobjekts – es verliert durch den Tod eines Elternteils eine Möglichkeit des Liebens und Geliebtwerdens (ebd., 60f.). Dies und das nun Folgende gilt es laut Autoren und Autorinnen wie Jellenz-Siegel oder Finger in der Unterstützung von Kindern im Trauerprozess zu berücksichtigen.

Ein erster Aspekt, den es in der Begleitung von Kindern durch die Trauer zu bedenken gilt, sind für Jellenz-Siegel (2001, 45) die Sprache und Bilder. Kinder würden von einem Todesfall meist durch Berichte und Erzählungen von Erwachsenen erfahren. Das heißt, ihr inneres Bild von einem Todesfall wird größtenteils durch die Sprache der Erwachsenen geformt (ebd.). Sie haben nicht wie Erwachsene bereits eine Vorstellung davon, was ihnen bevorsteht, was sich ändert oder was sich nicht ändert (ebd.). Laut

Jellenz-Siegel ist für Kinder und ihre Verarbeitungsmechanismen somit nicht nur entscheidend, wie und mit welchen Worten sie vom Todesfall informiert werden, sondern auch die Information darüber wie sich das Leben für sie ändert (ebd.). Im Zusammenhang mit der Nachricht vom Tod sollten Erwachsene den Tod beim Namen nennen und vermeiden in Metaphern zu sprechen, da diese von Kindern meist wörtlich aufgefasst werden würden. Formulierungen wie „Opa ist eingeschlafen“ könnten demzufolge zu Ängsten oder gar Schlafproblemen bei Kindern führen. Nach Jellenz-Siegel soll die Mitteilung vom Tod vielmehr enthalten, dass der Verstorbene nicht wiederkehren wird und es keine Möglichkeit mehr gibt, ihn in dieser Welt wieder zu sehen (ebd.). Um die Endgültigkeit des Todes zu begreifen, kann es für kleine Kinder hilfreich sein ein Beispiel zu erhalten wie etwa „Opa wird nie mehr zu Besuch kommen“ (Finger 1998, 74). Zentral bei der Information über einen Todesfall sei auch der Zeitpunkt. So sollte die Mitteilung eher früher als später gegeben werden, da Kinder oft schon etwas ahnen, spüren oder sogar wissen (Jellenz-Siegel 2001, 45). Fehlt eine wichtige Information über den Todesfall kann es passieren, dass Kinder diese durch Phantasien oder Angstgedanken ausfüllen und viel länger dabei verweilen (ebd., 45f.). Meist sind diese Phantasien der Kinder bei fehlenden Informationen viel schrecklicher als die Wirklichkeit selbst, vor der Erwachsene das Kind durch ihr mögliches Schweigen schützen wollen (Finger 1998, 72). Neben dem Zeitpunkt der Mitteilung eines Todesfalls sollte das Kind auch über die Ursachen aufgeklärt werden (ebd., 74). Das egozentrische Weltbild kann kleine Kinder veranlassen zu glauben, dass alles eintritt, was sie selbst denken oder wünschen, und dass sie die Umgebung mit ihrem Verhalten beeinflussen können (ebd.). In Bezug auf einen Todesfall kann dies nun bedeuten, dass Kinder meinen durch ein ungezogenes Verhalten oder durch Todeswünsche den Tod einer geliebten Person herbeigeführt zu haben (ebd.). Diese kindliche Vorstellung würde auch durch unbedachte Aussagen von Erwachsenen wie etwa „Du bringst mich noch ins Grab“ bestärkt werden können. Aus diesem Grund ist es zentral Kindern die Ursache eines Todesfalls zu erklären und ihnen zu versichern, dass ihr Verhalten wie auch ihre Gedanken in keinem Zusammenhang damit stehen (ebd., 75). Für Jellenz-Siegel (2001, 46) liegt es somit in der Verantwortung der Erwachsenen die Informationen zu geben, den Kontakt zu suchen, aber auch ein Gesprächsangebot zu stellen und nicht darauf zu warten, dass das Kind ein Gespräch sucht.

Ferner ist es nach Finger (1998, 64) für Kinder hilfreich zu wissen, was mit dem Leichnam geschieht und dass die Möglichkeit einer Verabschiedung während des Begräbnisses besteht. Die Teilnahme von Kindern am Begräbnis kann als ritualisiertes Abschiednehmen verstanden werden und ist sehr wichtig (ebd.). Jedoch sollten Kinder nur daran teilnehmen, wenn sie dies wünschen und eine erwachsene Bezugsperson auch Zeit und Kraft hat sich währenddessen um das Kind zu kümmern, das heißt, Fragen zu beantworten und ruhige Nähe zu vermitteln wie beispielsweise durch ein An-der-Hand-Halten (ebd., 64f.). Auch eine Vorbereitung des Kindes auf das Begräbnis sei nötig (ebd.). So sollten Kinder aufgeklärt werden, dass viele Menschen weinen und schwarz gekleidet sein werden, oder wenn das Kind zum engsten Familienkreis gehört, dass Fremde ihm die Hand drücken und dabei „Mein Beileid“ sagen werden.

Ein nächster zentraler Punkt Jellenz-Siegels ist, dass Kindern die Möglichkeit gegeben werden muss ihre Gefühle zeigen zu dürfen (ebd.). Dadurch wird den Kindern auch das Gefühl gegeben, nicht alleine zu sein, sondern Unterstützung zu erfahren sowie Trost und Gehör zu finden, wenn und wann immer sie dies möchten (Saathoff 2008, 79). Dabei sollte jedoch auch darauf geachtet werden, dass Kinder die Gelegenheit haben sich in dieser belastenden Situation zurückziehen (ebd.). Gerade in Bezug auf das Zulassen und Zeigen von Gefühlen haben Erwachsene oftmals eine Modellfunktion für Kinder (Jellenz-Siegel 2001, 46). „Kinder werden von ihren Gefühlen ‚überschwemmt‘, sie wissen nicht, wie ihnen geschieht“ (Finger 1998, 33). Zeigt nun ein Erwachsener seine Trauer, Tränen oder auch Gefühle wie Wut etc., so würde dies auch Kindern helfen sich über ihre Gefühle klar zu werden, sie zuzulassen und zu zeigen. Dies veranschaulicht folgender Satz eines Jungen sehr schön: „Wie kann ich weinen, wenn ich deine Tränen nie gesehen haben“ (Figdor 1991, o.S. zit. nach Jellenz-Siegel 2001, 46).

Ein wesentlicher Unterschied zwischen der kindlichen Trauer und jener der Erwachsenen ist für viele Autoren und Autorinnen die Tatsache, dass Kinder verstärkt im Hier und Jetzt leben, wodurch die Zeiten, in denen sie trauern nicht immer durchgängig sind und unregelmäßig auftreten (ebd., 47). Für den Trauerprozess bedeutet dies, dass Kinder besonders viel Zeit und Aufmerksamkeit benötigen. Im Gegensatz zu Erwachsenen würden Kinder viel schneller zwischen der belastenden Situation und dem Alltag wechseln. „Immer wieder löst sich das trauernde Kind von dem alles beherrschenden Trauergefühl, taucht in die Fülle des Lebens ein, gibt sich ganz seiner Spielwelt hin und ‚vergisst‘ seinen Schmerz“ (Specht-Tomann, Tropper

2000, 84). Kinder besitzen somit im Unterschied zu Erwachsenen eher die Fähigkeit nicht auf den Alltag zu vergessen und erfahren dabei, dass das Leben auch Schönes und Lustiges für sie bereithält (Jellenz-Siegel 2001, 47). Die scheinbare Unbetroffenheit der Kinder darf deshalb nicht als Abwesenheit von Trauer gedeutet werden, sondern vielmehr als eine Ruhepause, da die lange anhaltende Niedergeschlagenheit auf Dauer für Kinder unerträglich ist (Spiecker-Verscharen 1982, 29).

Da nun der individuelle Umgang mit Tod und Trauer nach unter anderen Kübler-Ross und Kast erläutert wurde, widmet sich das nun folgende Kapitel dem gesellschaftlichen Umgang damit. In diesem Zusammenhang wird auf die in der wissenschaftlichen Literatur häufig erwähnte Verdrängungsthese und Tabuisierung des Todes eingegangen, wobei gleichzeitig auch die Gegenpositionen dazu dargestellt werden.

2 Gesellschaftlicher Umgang mit Tod und Trauer

Der Tod stellte bis in das 20. Jahrhundert ein eher öffentliches Ereignis – ein „selbstverständliches Phänomen“ dar (Jäger 2003, 34). Schon allein aufgrund der Tatsache, dass viele Familien durch den Zweiten Weltkrieg Familienmitglieder verloren haben, war der Tod gewissermaßen ein fester Bestandteil im Leben. In der wissenschaftlichen Literatur wird jedoch vielfach von einer gesellschaftlichen Verdrängung und Tabuisierung des Todes geschrieben. So schreibt beispielsweise Herbert Gudjons (1996, 7): „Der Tod wird in der modernen Gesellschaft verdrängt, verleugnet und ‚verloren‘.“ Der Themenkreis rund um Tod und Trauer scheint demzufolge nicht gesellschaftsfähig zu sein, da der Tod als „unmodern“ gilt und gewissermaßen gegen die Vorstellung des dauernden Fortschritts verstößt (Mitscherlich 1987, 82). Für Jennessen (2007, 7) herrscht eine gewisse Sprachlosigkeit bzw. gehemmte Kommunikation in Bezug auf Tod und Trauer vor. So gilt schon das „Denken an den Tod öffentlich als feige Furcht, Unsicherheit des Daseins und finstere Weltflucht“ (Heidegger 1977, 338).

Zur Untermauerung der Tabuisierungs- bzw. Verdrängungsthese werden in der Literatur Argumente angeführt wie etwa die Partikularisierung des Todes – nur alte Menschen sterben oder die Exklusion der Sterbenden – das Sterben findet nicht mehr zu Hause bzw. im Kreis der Familie statt, sondern in Institutionen wie Krankenhäusern und Altenheimen oder die Marginalisierung der Rituale – Sterbe- Todes- und Trauerrituale werden nicht mehr von den Betroffenen selbst praktiziert, sondern von kommerziellen

Unternehmen, die Bräuche und Riten auf ein Minimum reduzieren (vgl. u. a. Jennessen 2007; Leyendecker, Lammers 2001). Aber auch die leistungs- und materiellorientierte Gesellschaft forcieren eine Verdrängung des Todes. So wird der Tod in einem Leben, das reibungslos funktionieren soll und in dem der Leistungsgedanke eine zentrale Rolle spielt, zum Störfaktor (Leyendecker, Lammers 2001, 43). Der Tod und die Vergänglichkeit würden somit im Gegensatz zu Dynamik, Leistung und dem Fortschritt stehen. Dies könnte auch der Grund sein, warum kranke Menschen mit dem Verlust der Leistungsfähigkeit gleichzeitig auch ihren Wert im sozialen Prozess bzw. in der Gesellschaft verlieren (ebd.). Diese Verdrängung des Todes begrenzt und verändert für Leyendecker und Lammers zudem die Möglichkeiten der Trauer. Das heißt, da der Tod einer anderen Person nicht mehr miterlebt wird – die Primärerfahrung des Todes fehlt, wird auch der Bewältigungsprozess – die Trauer problematisch (ebd., 44). Dies entspricht dem Argument der Vertreter der Verdrängungs- und Tabuisierungsthese, dass eine strukturelle Veränderung durch ein Nichtzulassen öffentlich gezeigter Sinngebungen des Todes stattfindet (Jennessen 2007, 8). Das heißt, Äußerungen der Trauer würden somit nicht mehr öffentlich thematisiert werden und auch nicht erwünscht sein, wodurch Trauer versteckt werde. Andererseits wird in den Medien fast täglich vom Tod berichtet, was jedoch kaum jemanden unmittelbar berührt (Leyendecker, Lammers 2001, 44). Somit kann nicht von einer Sensibilisierung durch den indirekten Kontakt mit dem Tod durch Medien gesprochen werden, sondern eher von einer Abstumpfung oder Gleichgültigkeit (ebd.). „In den Massenmedien wird der Tod indirekt, unpersönlich und unverbindlich miterlebt. So wird der Tod nicht erfahrbar, sondern in distanzierter Form ‚konsumierbar‘“ (ebd.).

Gegner der Tabuisierungs- und Verdrängungsthese kritisieren diese Argumente hinsichtlich ihrer Undifferenziertheit und inhaltlichen Pauschalisierung (ebd.). Sie argumentieren ferner, dass der Tod aus soziologischer Sicht eine Konstante darstellt, die sich auch durch den Gang der Geschichte und durch die gesellschaftlichen Veränderungen nicht wandelt (ebd.). Die Veränderung bestehe vielmehr darin, dass Individuen verblendet oder durch soziale Normen angehalten seien, die immer gleichbleibende Bedeutung des Todes zu verleugnen (ebd.). Ein weiteres Argument von Gegnern der Verdrängungsthese geht dahin, dass sich viele Menschen sehr wohl mit dem Tod beschäftigen würden, wenn auch auf unkonventionelle Art und Weise, nämlich indem sie etwa Lebensversicherungen abschließen, ein Testament verfassen oder gar den Grabstein bereits erwerben (Jennessen 2001, 8). Zudem führen sie die

veränderte Einstellung gegenüber dem Tod eher auf gesellschaftliche Bedingungen wie beispielsweise die veränderte Form des Zusammenlebens und den medizinischen Fortschritt zurück (Leyendecker, Lammers 2001, 44). Mit der veränderten Form des Zusammenlebens könnte gemeint sein, dass es zunehmend weniger Mehrgenerationenhaushalte gibt und es somit seltener zu direkter Erfahrung eines Todesfalles kommt. Vielmehr „erfahren Kinder heute den Tod eines Angehörigen nur durch ein geschlossenes Grab“ (Zingrosch 2000, 64).

Mit Klinger (2009, 9) kann somit nicht davon gesprochen werden, dass der Tod in unserer Gesellschaft „verdrängt“ oder „tabuisiert“ wird, sondern, man könnte es so einschätzen, eher eine Verschiebung „der Sinn- und Zielfragen von der Gesellschaft an die Individuen“ stattfindet (ebd.). Das heißt, es kann laut Klinger höchstens von einer Privatisierung des Lebens, der Lebensabläufe und des Sterbens sowie der mit diesen Vorgängen einhergehenden Sinngebungen gesprochen werden (ebd.). „Was die Menschen denken und glauben, nach welchen Prinzipien sie ihr Leben gestalten, wen und wie sie lieben, vor allem aber: wie, mit welchen Ängsten oder Erwartungen sie sterben wird zur Privatsache“ (ebd.). Aber auch der Begriff der Privatisierung scheint nicht ganz treffend zu sein, um den gesellschaftlichen Umgang mit Tod und Trauer zu beschreiben. Gegen die Privatisierung des Lebens bzw. des Sterbens spricht nämlich wiederum die Hospizbewegung, welche „mit ihrem speziellen Auftrag der Lebensbegleitung für Menschen mit fortschreitenden, unheilbaren Erkrankungen und ihre Familien bis zu ihrem Tode ... sowohl Ausdruck als auch Wegbereiter eines offeneren Umgangs mit thanatalen Themen“ ist (Jennessen 2001, 18). Die Angebote der Hospizbewegung wie etwa Gesprächskreise oder Trauergruppen sind ein Beispiel dafür, dass Themen wie Tod und Trauer wieder zurück in die Gesellschaft gebracht werden können (ebd.). Auch Bestattungsunternehmen wirken zunehmend an einer Neugestaltung der Trauerkultur mit (ebd., 20). So bieten sie nicht nur individualisierte Formen der Verabschiedung oder die Möglichkeit den Toten bis zum Begräbnis zu Hause zulassen und den Sarg selbst zu gestalten, sondern haben auch Trauerseminare und Vorträge in ihrem Angebot (ebd.).

Abschließend bleibt somit festzuhalten, dass es äußerst schwierig ist, wenn nicht sogar unmöglich, den gesellschaftlichen Umgang mit Tod und Trauer pauschal zu beschreiben. „Zu vielschichtig und komplex stellt sich die Thematik mit ihren

unterschiedlichen individuellen, strukturellen, institutionellen und gesellschaftlichen Dimensionen dar“ (Jennessen 2001, 9).

3 Schulische Auseinandersetzung mit Tod und Trauer

In der fachwissenschaftlichen Literatur zum Thema Tod und Trauer wird immer wieder auf die Wichtigkeit der Behandlung dieses Themas auch in der Schule hingewiesen (vgl. u.a. Arens 1994; Leyendecker, Lammers 2001; Jennessen 2007). „Abschied, Sterben, Verlust und Tod sind nichts Fremdes, Neues, das auf einmal bedrohlich in unser Leben eindringt: Es sind Urerfahrungen unseres Lebens“ (Specht-Tomann, Tropper 2000, 8). Sie gehören neben alltäglichen Phänomenen wie das Auf- und Untergehen der Sonne, die Jahreszeiten oder das Einschlafen und Aufwachen etc. als Werden und Vergehen in der Natur zur kindlichen Erfahrungswelt (Jennessen 2007, 24f.). Dennoch ist der familiäre und vor allem der schulische Umgang mit Tod und Trauer längst nicht „selbstverständlich“ (Rose, Schreiner 2002, 115). „Den Wunsch Kinder möglichst lange von Schmerz und Leid zu bewahren und ihre ‚heile Welt‘ nicht mit so ‚schrecklich traurigen‘ Themen wie Sterben und Tod zu belasten, teilen viele Erwachsene, Erziehende und Lehrende“ (ebd.). Doch Kinder kommen nicht nur fast täglich durch Medien in Berührung mit Tod, sondern erleben auch den Tod eines Haustieres, von Familienmitgliedern oder eines Klassenkameraden (ebd.). Solche Erlebnisse würden Fragen aufwerfen, die nach einer Antwort verlangen. Die Schule kann ein möglicher Rahmen sein diese zu beantworten und die Kinder nicht ihren eigenen Phantasien rund um den Tod zu überlassen (Jennessen 2001, 25). Aber auch die Tatsache, dass Kinder alles, was sie umgibt – den Tod mit eingeschlossen – verstehen und begreifen möchten, spricht für Jennessen dafür sich auch im Unterricht mit dem Thema Tod und Trauer auseinanderzusetzen (ebd.).

Wird das Thema Tod und Trauer schließlich in der Schule behandelt, gilt es den Kontext der Thematisierung zu berücksichtigen (ebd., 30). Dieser und die in der Fachliteratur dargestellten Ziele bzw. Chancen von thanatologischen Unterrichtsprogrammen werden nun folgend erläutert.

3.1 Kontexte der schulischen Thematisierung von Tod und Trauer

Schroeder u. a. (1996, 224) unterscheiden drei grundverschiedene Kontexte, die es bei der Thematisierung von Sterben und Tod im Unterricht zu berücksichtigen gilt:

- In der Klasse oder Schule gibt es einen Schüler, der lebensbedrohlich erkrankt ist.
- In der Klasse oder Schule gibt es einen Schüler, der aktuell den Verlust einer nahestehenden Person betrauert.
- In der Klasse oder Schule gibt es keinen konkreten Anlass für eine Thematisierung. Tod und Trauer sind demnach eher Sachthemen, mit denen sich die Schüler in verschiedenen Fächern oder in Form eines fächerübergreifenden Unterrichts befassen sollen.

Innerhalb dieser drei genannten Kontexte würde es auch sehr unterschiedliche Konstellationen geben bedingt durch beispielsweise das Alter der Schüler, die Zugehörigkeit zu bestimmten Lebenswelten und kulturellen Traditionen etc., was wiederum zu verschiedenartigen Unterrichtsgestaltungen führt. Generell ist noch anzumerken, dass in den Ausführungen von Schroeder u. a. mögliche Kontexte wie etwa der Tod einer Lehrperson, der plötzliche Tod eines Mitschülers oder einer Mitschülerin durch einen Unfall oder Suizid sowie der Tod mehrerer Schüler durch einen Amoklauf unerwähnt bleiben.

Für den ersten Kontext – *die Gegenwart lebensbedrohlich erkrankter Schüler* – halten Schroeder u. a. fest, dass jene Unterrichtsangebote sinnvoll wären, die unterschiedliche kulturelle Vorstellungen vom Tod und dem „Danach“ thematisieren (ebd., 225). Zentral hierbei ist den Schülern und Schülerinnen keine allgemeingültige Vorstellung zu vermitteln, sondern ihnen vielmehr „zu zeigen, wie sich Menschen im Laufe der Geschichte und unter ganz verschiedenen Bedingungen mit diesen Fragen auseinandergesetzt haben und auseinandersetzen, zu welchen Resultaten sie kommen und welche Wirkungen dies für sie hat“ (ebd., 226). Ausgangspunkt für eine solche Beschäftigung könnten auch die Vorstellungen der Schüler und Schülerinnen sein, welche womöglich im Einklang oder im Unterschied zu den kulturellen und gesellschaftlichen Konzepten sind und diskutiert werden können (ebd.). Dabei ist es für Schroeder u. a. auch wichtig die Persönlichkeiten der Schüler und Schülerinnen, das Klassenklima, aber auch die familiären Wertesysteme zu berücksichtigen. Die vermeintliche Absicht dieses Vorgehens in Bezug auf den lebensbedrohlich erkrankten Schüler oder die Schülerin liegt darin ihn bzw. sie mit seinen möglichen Ängsten und Vorstellungen den Tod betreffend nicht alleine zu lassen, sondern eine Form der Kommunikation bereitzustellen, die dem betroffenen Schüler oder der Schülerin das

Gefühl gibt aufgehoben zu sein und ernst genommen zu werden (Jenessen 2001, 31). Dabei sollte stets auf das Bedürfnis nach Kommunikation auf Seiten des betroffenen Schülers oder der Schülerin geachtet werden und dieser bzw. diese nicht gezwungen werden über seine/ihre Krankheit, Gefühle etc. sprechen zu müssen (ebd.). Konstitutiv für diesen und den nun folgenden Kontext ist auch, dass sich die Lehrperson spätestens ab dem Zeitpunkt, wo sie über die Situation des Schülers bzw. der Schülerin Bescheid weiß, der Thematik kaum noch entziehen kann (Schroeder u. a. 1996, 224).

Bei der Thematisierung von Tod in Zusammenhang mit einem *trauernden Schüler* oder einer trauernden Schülerin spielt laut Schroeder u. a. die Bedeutung, die der Verstorbene für den Schüler bzw. die Schülerin hatte eine zentrale Rolle (ebd., 226). Wohingegen der Tod von Geschwistern gefolgt von jenem der Eltern am Schwersten verkraftet werden würde, sei die Trauer über den Tod von Großeltern oder Freunden abhängig von der Intensität der Beziehung, die zuvor bestand (ebd.). Dies bedeutet, dass Kinder nicht gleich intensiv trauern und demnach unterschiedliche Zeiten, Räume und Ausdrucksformen von Trauer benötigen (Jenessen 2001, 32). Als weiteres entscheidendes Kriterium für die Art und Weise der Thematisierung gelten die Umstände des Todes (Schroeder u. a. 1996, 226). So treffe ein plötzlicher Tod den Hinterbliebenen viel schwerer als eine lange und schwere Krankheit, da diese ein allmähliches Ablösen und Abschiednehmen ermögliche. Das heißt, vor jeglichem Unterricht zum Thema Tod und Trauer sollte ein persönliches Gespräch mit dem Schüler oder der Schülerin stattfinden, um seine Beziehung zum Verstorbenen und die daraus resultierende Trauer auch als Entscheidungshilfe für den Einsatz von Unterrichtsmaterialien wie beispielsweise Büchern zu nutzen (Jenessen 2001, 32).

Für den dritten und letzten Kontext – die Behandlung des Themas *ohne unmittelbaren Anlass* – plädieren Schroeder u. a. (1996, 224). „Denn in der vergleichsweise entspannten Situation, frei vom Reagierenmüssen auf unmittelbar bedrückende Ereignisse, können Lehrerinnen, Lehrer und Lerngruppen sich leichter einen Zugang zu diesen schwierigen Themen erarbeiten und sich offener mit deren Vielschichtigkeit befassen“ (ebd.). Zudem würden sie dadurch einem möglichen zukünftigen Todesfall besser standhalten können (ebd.). Diese Aussage ist durchaus fragwürdig, da der Tod stets eine Grenzsituation darstellt, die den Mensch aus dem Gleichgewicht bringt und seine Welt verändert, auch wenn er sich zuvor schon damit beschäftigt hat. Zudem liegen keinerlei wissenschaftliche Studien vor, die untermauern würden, dass eine

unbelastete Auseinandersetzung mit dem Ende des Lebens dazu beiträgt in einem konkreten Todesfall besser damit umgehen zu können.

Auch wenn man die drei zuvor genannten Kontexte bei der Thematisierung von Sterben, Tod und Trauer im Unterricht samt den Persönlichkeiten, dem Alter der Schüler und Schülerinnen etc. berücksichtigt, garantiert dies nicht, dass die angebotene Hilfe von jedem Schüler und jeder Schülerin dankbar angenommen wird und jeden Schüler und jeder Schülerin bei der Bewältigung von Trauer unterstützt. Für manche Schüler bzw. Schülerinnen wird die Beschäftigung mit dem Thema womöglich zu wenig sein, für andere wiederum zu viel oder zu unerträglich. So unterschiedlich jeder Mensch ist, so individuell sind auch seine Auseinandersetzung mit dem Thema und die Bewältigung desselben. Für die Lehrperson scheint es somit fast unmöglich eine für alle Schüler und Schülerinnen angemessene Art und Weise der Behandlung des Themas Tod und Trauer zu finden. Dennoch sollten sie sich nach Witt-Loers (2009, 15) nicht der Verantwortung entziehen, da ihre Schüler und Schülerinnen, wenn vielleicht auch nicht allesamt, durch eine Beschäftigung mit dem Thema sehr wohl Möglichkeiten und Wege der Trauer- und Verlustverarbeitung kennenlernen, sich über ihre eigenen Bedürfnisse nach Trost wie Unterstützung bewusst werden, dabei auch Ausdrucksformen im Umgang mit ihren Gefühlen entwickeln, und zudem erleben, dass man den Weg durch die Trauer nicht alleine gehen muss. Diese Chancen, die eine Beschäftigung mit dem Thema Tod und Trauer bieten können, werden nun kurz genauer dargelegt.

3.2 Ziele bzw. Chancen thanatologischer Unterrichtsprogramme

Die Vorstellung vom Tod und der Umgang mit Verlusten und Trauer sind sehr individuell, weswegen auch die Bestimmung von konkreten Lernzielen im Sinne von einer „richtigen“ Vorstellung vom Tod oder dem „idealen“ Weg durch die Trauer wenig empfehlenswert ist (vgl. dazu Saathoff 2008, 82). Aus diesem Grund erscheint es sinnvoller von möglichen Chancen thanatologischer Unterrichtsprogramme zu sprechen.

Eine erste Chance, die sich den Schülern und Schülerinnen durch eine Behandlung des Themas Tod und Trauer bieten kann, ist, wie bereits kurz angeführt, die Möglichkeit individuelle Ausdrucksformen von Trauer kennenzulernen und einen tröstlichen, gemeinschaftlichen Umgang mit Tod und Trauer zu erfahren (Witt-Loers 2013, 18).

Mitzuerleben wie ein Klassenkamerad oder -kameradin mit einem Verlust umgeht, welche Strategien er/sie zur Bewältigung anwendet, was ihm/ihr hilft oder auch nicht, könne einen selbst dazu anregen den persönlichen Weg zu finden. Das heißt, Kinder könnten von einander lernen, indem sie mehr über andere mögliche Wege und Lebenseinstellungen sowie -entwürfe hören und erfahren (ebd.).

Laut Witt-Loers kann sich dem trauernden Schüler oder der trauernden Schülerin durch eine offene Thematisierung von Tod und Trauer zudem die Chance eröffnen auch positive Erfahrungen zu machen wie etwa die erfahrene Unterstützung und der Rückhalt von Mitschülern und Mitschülerinnen, was eine Anpassung an eine Welt ohne den Verstorbenen begünstigt (ebd.). So würden dem tragischen Erlebnis im Rückblick nicht nur negative Aspekte zugeschrieben werden. „Auch positive Sichtweisen bekommen Raum, unterstützen den Trauerprozess, geben Hoffnung und helfen das Ereignis in die eigene Lebensgeschichte zu integrieren“ (ebd.). Durch eine von Offenheit und Nähe geprägte Atmosphäre, in der sich Schüler und Schülerinnen ernst wie auch wahrgenommen fühlen und sich selbst aktiv erleben, könne eine Beschäftigung mit der Thematik den betroffenen Schüler bzw. der betroffenen Schülerin, die restliche Klasse aber vor allem die Gemeinschaft stärken (ebd.).

Ferner würden Schüler und Schülerinnen durch die Auseinandersetzung mit Tod und Trauer nicht nur lernen Mitverantwortung für individuelle Anliegen zu übernehmen, sondern auch zu neuen Sichtweisen auf das eigene Leben gelangen und sich ferner mit der Frage nach dem Sinn des eigenen Lebens beschäftigen, wodurch womöglich eine Präzisierung eigener Lebensziele angeregt wird (Witt-Loers 2013, 18; Reuter 1994, 43). Letztlich würden Schüler und Schülerinnen Witt-Loers zufolge lernen, dass soziale Beziehungen auch trotz einer starken emotionalen Belastung wie bei einem Todesfall aufrechterhalten werden können (ebd.). „Gerade die Erfahrung, dass auch in Krisenzeiten stabile Beziehungen möglich sind, ist für den Umgang mit zukünftigen Verlusten oder in der Begegnung mit Menschen, die einen Verlust erlebt haben, von zentraler Bedeutung“ (Witt-Loers 2013, 18).

Diese hier kurz dargelegten Chancen nach Witt-Loers, welche sich den Schülern und Schülerinnen durch eine Behandlung des Aspekts der Endlichkeit bieten können, zeigen deutlich den Bildungsgehalt des Themas auf und betonen zudem die Wichtigkeit einer Auseinandersetzung. Nun stellt sich jedoch die Frage, ob auch die Institution Schule diese Wichtigkeit und Notwendigkeit einer Bearbeitung des Themas Tod und Trauer

erkannt hat und sich dies in den Lehrplänen sowie in den Unterrichtsmaterialien niederschlägt und erkennen lässt oder ob das Thema doch – wie in der Literatur teilweise beschrieben – verdrängt wird. Dies zu überprüfen stellt den nun folgenden Teil dieser Arbeit dar. Zudem wird durch die Analyse der Unterrichtsmaterialien aufgezeigt, wie genau sich nun eine Behandlung des Themas Tod und Trauer im Unterricht gestalten könnte.

II. TEXTANALYTISCHER TEIL

In diesem Kapitel wird zunächst die für die Analyse der Unterrichtsmaterialien und der Lehrpläne verwendete Methode der Qualitativen Inhaltsanalyse nach Mayring vorgestellt. Daran anschließend werden die Auswertungskategorien auf Grundlage der zuvor dargestellten Untersuchungen rund um den Themenkreis Tod und Trauer gebildet, mit deren Hilfe schließlich die Analyse des Materials erfolgt, was den Hauptteil dieser Masterarbeit darstellt.

4 Qualitative Inhaltsanalyse nach Mayring

Zur Beantwortung der Forschungsfrage, welche Aspekte von Tod und Trauer in Lehrplänen und Unterrichtsmaterialien für den Religions- und Biologieunterricht der Sekundarstufe I berücksichtigt werden, wurde die Methode der Qualitativen Inhaltsanalyse nach Mayring gewählt, da sie sich sehr gut für die theoriegeleitete Bearbeitung von größeren Textmengen eignet (Mayring 2010, 13). Zudem liegt die Stärke der Qualitativen Inhaltsanalyse unter anderem darin, dass ihr Vorgehen nach expliziten Regeln abläuft und das Material somit streng methodisch kontrolliert und systematisch analysiert werden kann (ebd.). In der Pädagogik werde nach Lamnek (2010, 443ff.) die Technik der Qualitativen Inhaltsanalyse unter anderem dazu verwendet, um schulische Unterrichtsmaterialien zu analysieren und verschiedenste Gesichtspunkte dieser Materialien wie etwa ihre Gestaltung (Was wird berücksichtigt?) herauszufiltern, was auch in dieser Arbeit der Fall sein wird.

Mayring (2010, 65) unterscheidet zunächst drei Grundformen der Qualitativen Inhaltsanalyse. Das erste Verfahren ist die *zusammenfassende Qualitative Inhaltsanalyse*, deren Ziel die Reduktion des Materials auf die wesentlichen Inhalte ist. Dabei wird das gesamte Material paraphrasiert und schließlich zu Kategorien zusammengefasst. Das Ziel der *explikativen Qualitativen Inhaltsanalyse* hingegen ist es

unklare Textpassagen mit Hilfe von zusätzlichem Material zu erläutern und zu erklären (ebd.). Bei der *strukturierenden Qualitativen Inhaltsanalyse*, welche in dieser Arbeit angewendet wird, sollen Mayring zufolge bestimmte Aspekte aus dem Material herausgefiltert werden und es soll unter vorab festgelegten Ordnungskriterien ein Querschnitt durch das Material gelegt werden (ebd.). Das heißt, es werden vorab Kategorien theoriegeleitet gebildet und definiert (deduktive Kategorienbildung), daran anschließend Textstellen gesammelt, die als Ankerbeispiel für die einzelnen Kategorien gelten, und letztlich werden Kodierregeln festgelegt, um eine eindeutige Zuordnung zu den Kategorien zu ermöglichen (ebd., 92). Durch einen ersten Materialdurchgang wird anschließend erprobt, ob die zuvor gebildeten Kategorien greifen und ob die Ankerbeispiele sowie die Kodierregeln eine eindeutige Zuordnung ermöglichen (ebd.). Ist dies nicht der Fall, so findet eine Überarbeitung statt, bei der das Kategoriensystem, die Ankerbeispiele und die Kodierregeln modifiziert werden (ebd., 94). Steht das Kategoriensystem, beginnt der Hauptmaterialdurchgang. Die Ergebnisse dieser Analyse werden schließlich nach Art der inhaltlich strukturierenden Qualitativen Inhaltsanalyse dargestellt. Die inhaltliche Strukturierung hat zum Ziel Material zu einem bestimmten Thema – in dieser Arbeit ist dies Tod und Trauer – zu extrahieren und zusammengefasst darzustellen (ebd.).

Im folgenden Kapitel wird nun der Kodierleitfaden dargelegt, die darin enthaltenen Kategorien wurden auf Grundlage der zuvor behandelten Theorien rund um den Themenkreis Tod und Trauer gebildet. Die Lehrpläne und Unterrichtsmaterialien für den Religions- und Biologieunterricht der Sekundarstufe I werden daran anschließend in der Analyse dahingehend untersucht, ob und inwiefern sie die in der Literatur erwähnten Charakteristika von Tod und Trauer beinhalten.

5 Kodierleitfaden

Die nun folgenden vier Kategorien beziehen sich auf die medizinische Sichtweise des Todes und umfassen eine allgemeine medizinische Definition des Todes als Fehlen bestimmter Körperfunktionen sowie die Unterscheidung zwischen Klinischem Tod, Hirntod bzw. Individualtod und biologischem Tod (siehe dazu Kapitel 1.1, 7).

Kategorie	Definition	Ankerbeispiel	Kodierregel
K1: Tod als Fehlen bestimmter Körperfunktionen	Fehlen bestimmter Funktionen des Körpers (z. B.	„Der Tod ergreift nicht alle Teile des Körpers	Textstellen, in denen darauf verwiesen wird,

	Atmung, Kreislaufsystem)	gleichzeitig.“ (Praxis der Naturwissenschaften Biologie 2000, 9)	dass mit dem Tod bestimmte Körperfunktionen fehlen.
K2: Klinischer Tod	Völliger Kreislaufstillstand Möglichkeit zur Reanimation	„Atmungs- und Kreislaufstillstand, der Patient ist innerhalb der ersten 3 Minuten wiederbelebbar.“ (Unterricht Biologie 2002, 8).	Textpassagen, in denen der klinische Tod als Kreislaufstillstand definiert wird.
K3: Hirntod bzw. Individualtod	Irreversibler Ausfall der Hirnfunktion Herz- Kreislauf- und Lungenfunktionen können aufrecht erhalten werden Hirntod als Kriterium für den Tod des Individuums	„Ausfall der Hirnfunktionen, tiefes Koma, Fehlen aller Reflexe, keine Hirnströme ..., keine Hirndurchblutung ... Der Herz-Kreislauf kann auch bei Hirntoten noch eine Weile in Gang gehalten werden.“ (Unterricht Biologie 2002, 8)	Textstellen, die sich mit dem Ausfall der Hirnfunktion beschäftigen oder beinhalten, dass die Individualität verloren geht.
K4: Biologischer Tod	Erlöschen aller Organ- und Zellfunktionen – gekennzeichnet durch Totenflecken und Totenstarre Autolyse (Selbstaflösung des Körpers durch Enzyme)	„... Tod der letzten Zelle ...“ (Praxis der Naturwissenschaften Biologie 2000, 9) „Nach etwa 30 Minuten erscheinen erste Totenflecken ...“ (ebd.) „Die Totenstarre tritt nach etwa zwei Stunden ein und ergreift allmählich die gesamte Muskulatur.“ (ebd.) Schließlich führt das endgültige Versagen lebenswichtiger Organe, oft des Herzens, zum Tod.“ (Unterricht Biologie 2002, 6)	Textpassagen, die das Fehlen aller Organ- und Zellfunktion wiedergeben und das Auftreten von Totenflecken etc. enthalten.

Die Kategorie 5 stellt eine philosophische Sichtweise des Todes dar (siehe dazu Kapitel 1.1, 8f.), wohingegen sich die Kategorie 6 einer soziologischen Deutung des Todes widmet (siehe dazu Kapitel 1.1, 9).

Kategorie	Definition	Ankerbeispiel	Kodierregel
K5: Tod als Ende des Lebens	Der Tod gilt als Ende des Lebens bzw. als irreversibles Ende der Selbsterhaltung des Organismus durch Lebensfunktionen	„... das menschliche Leben an seinem Ende.“ (Praxis der Naturwissenschaften Biologie 2003, 3)	Textstellen, in denen der Tod als Ende des Lebens bezeichnet wird.
K6: Tod als Abbruch von Beziehungen (soziologische Sichtweise)	Irreparabler Abbruch einer wechselseitigen Beziehung		Textpassagen, die den Tod als Ende einer wechselseitigen Beziehung wiedergeben.

Die Kategorien 7 und 8 stehen für eine religiöse Sichtweise des Todes. Zum einen wird der Tod in Verbindung mit Auferstehung/Auferweckung gedacht und zum anderen mit der Unsterblichkeit der Seele (siehe dazu Kapitel 1.1, 8). Die Verbindung des Todes mit dem Himmel stellt Kategorie 9 dar.

Kategorie	Definition	Ankerbeispiel	Kodierregel
K7: Tod und Auferstehung	Auferstehung bzw. Auferweckung der ganzen Person (Leib und Seele) Neues/ewiges Leben	„Sein Tod ist nicht das Ende, seine Beziehung zu Gott, seinem Vater, überdauert den Tod, Gott rettet ihn aus dem Tod, er lässt ihn auferstehen.“ (Thema: Religion 1 und Materialien 2002, 110)	Alle Textstellen, die Auferstehung oder Auferweckung beinhalten und ein neues/ewiges Leben.
K8: Tod und Unsterblichkeit	Vergänglichkeit des Leibes und Unsterblichkeit der Seele	„Zu sterben heißt, ein neues Leben anzufangen. Jeder muss einmal sterben. Aber die Seele lebt weiter.“ (Loccumer Pelikan 2003, 201)	Alle Textstellen, die die Vergänglichkeit des Leibes und die Unsterblichkeit der Seele beinhalten.

		„... ewige Seligkeit...“ (Entwurf 2010, 5)	
K9: Tod und Himmel	„Himmel“ als Ort, an den die unsterbliche Seele fährt oder als Zustand – im Sinne einer Gemeinschaft mit Gott	„Im Mittelalter machte man sich viele Gedanken darüber, was den Toten nach dem Tod geschähe. Welcher Mensch wäre wohl gut genug für den Himmel? Auch gute Menschen machen Fehler. So entstand die Idee vom Fegefeuer. Da würden die Seelen der Menschen ‚gereinigt‘, bevor sie dann in den Himmel dürfen.“ (Reli + Wir 2010, 227).	Alle Textstellen, die sich mit dem Himmel als Ort oder als Zustand beschäftigen.

Die Kategorien 10 bis 13 umfassen die Dimensionen des Todeskonzepts nach Speece und Brent (siehe dazu Kapitel 1.1.1, 10f.).

Kategorie	Definition	Ankerbeispiel	Kodierregel
K10: Universalität des Todes	Unvermeidbarkeit des Todes aller Lebewesen	„Schließlich ist der Mensch das Lebewesen, dass sich seiner unausweichlichen Sterblichkeit bewusst ist...“ (Entwurf 2010, 4) „Der Tod, der Gleichmacher, verschont niemanden, weder König noch Bettler“ (ebd., 5) „Alle Lebewesen müssen einmal	Textstellen, die verdeutlichen, dass alle Lebewesen sterben werden.

		sterben.“ (ebd., 15)	
K11: Irreversibilität des Todes	Endgültigkeit und Unumkehrbarkeit des Todes	„Der Tod ist nicht mehr rückgängig zu machen.“ (ebd.)	Textpassagen, in denen klar herausgestrichen wird, dass der Tod endgültig ist.
K12: Nonfunktionalität des Todes	Fehlen aller Vitalfunktionen (Atmung etc.)	„Der Tod bedeutet völligen Stillstand der Körperfunktionen.“ (ebd.)	Textstellen, in denen darauf verwiesen wird, dass der Tod mit dem Fehlen aller Vitalfunktionen einhergeht.
K13: Kausalität des Todes	Der Tod kann biologische wie physikalische Ursachen haben.	„Die Ursachen des Todes sind biologisch.“ (ebd.)	Textstellen, in denen auf Ursachen des Todes Bezug genommen wird.

Die folgenden drei Kategorien sind auf der Ebene der Trauer angesiedelt und umfassen die Definitionen der Trauer als Reaktion, als Gefühl und als individuellen Prozess (siehe dazu Kapitel 1.2, 19ff.).

Kategorie	Definition	Ankerbeispiel	Kodierregel
K14: Trauer als Reaktion	Trauer ist eine natürliche Reaktion auf einen Verlust einer geliebten Person	„Trauer ist dennoch keine Krankheit, sondern eine völlig normale Reaktion auf einen schweren Verlust.“ (Loccumer Pelikan 2010, 164)	Textpassagen, in denen Trauer als Reaktion auf den Verlust einer Person definiert wird.
K15: Trauer als Gefühl	Trauer ist ein Gefühl für das Erleben des Verlustes von etwas, das für einen von Wert war		Textpassagen, in denen Trauer als Gefühl für das Erleben eines Verlustes definiert wird.
K16: Trauer als Prozess	Trauer ist ein individueller Prozess, eine Reihe von Entwicklungsschritten, mit denen der Verlust verarbeitet wird.	„Trauer ist einerseits ein sehr individueller Prozess, der von jedem einzelnen auf seine Weise erlebt wird und durchlebt werden	Textstellen, die Trauer als einen individuellen Prozess darstellen.

		muss.“ (Entwurf 2010, 21)	
--	--	---------------------------	--

Die nachstehenden sechs Kategorien wurden auf Grundlage der Trauerphasen nach Kübler-Ross, Bowlby und Kast gebildet (siehe dazu Kapitel 1.2.1.1, 22-32).

Kategorie	Definition	Ankerbeispiel	Kodierregel
K17: Nicht-Wahr-Haben-Wollen und Schock	Erste Reaktionen auf den Verlust bzw. die Nachricht dessen: Verleugnung Gefühlsstarre Sprachlosigkeit	„Ich hab` erst mal nichts gesagt und innerlich geschluckt.“ (Loccumer Pelikan 2002, 203)	Textpassagen, die Gedankenkreise und erste Reaktionen auf die Nachricht des Todes wiedergeben.
K18: Emotionen der Trauer	Gefühle wie: Zorn Wut Angst Aggression Schuld Freude	„Der Tod kann bei Hinterbliebenen das Bewusstsein von verpassten Gelegenheiten wecken. Erinnerungen an problematische Situationen können wach werden. Auch Schülerinnen und Schüler können Schuldgefühle haben.“ (Glaubensbuch 4 2004, 39)	Zumindest eine der genannten Gefühlsäußerungen muss in der Textstelle erwähnt werden.
K19: Verhandeln	Verhandeln darüber: - dass der Sterbende gerettet werden möge - dass man selbst anstelle des geliebten Menschen sterben möchte - dass es kein schmerzvoller Tod sein möge - dass ein Wiedersehen im Himmel stattfinden möge Kennzeichnend sind „was wäre, wenn...?“ Fragen	„Er seufzt, dass ihm ‚Aufschub‘ gewährt wird... Er verhandelt mit Gott, um vielleicht schmerzfrei oder länger leben zu dürfen.“ (Thema Religion 2005, 15)	Textpassagen, die ein Verhandeln den Tod betreffend wiedergeben.
K20: Depression	Gefühl der Leere	„... verzweifelte und	Textpassagen, in denen ein Gefühl der

	Frage nach dem Sinn des Lebens Zurückziehen aus dem Leben Gleichgültigkeit und Niedergeschlagenheit	niedergeschlagene Stimmung. Die Zukunftsaussichten sind schlecht.“ (ebd.)	Leere oder Frage nach dem Sinn des Lebens oder Gleichgültigkeit und Niedergeschlagenheit erwähnt werden.
K21: Zustimmung	Realität wird angenommen und als dauerhaft erkannt Es kann mit der neuen Realität umgegangen und gelebt werden	„Er hat in das Unausweichliche eingewilligt. Die heftigen Gefühle, die ihn bisher bewegt haben, sind einer gewissen Ruhe gewichen.“ (ebd.)	Textstellen, in denen deutlich wird, dass die Betroffenen die neue Realität annehmen und mit ihr leben können.
K22: Neuer Selbst- und Weltbezug	Akzeptanz des Todes Wiedergewonnene/s Selbstachtung und Selbstvertrauen, Zuversicht Neue Lebensmuster, Rollen, Beziehungen Verhaltensmöglichkeiten	„Gesunde, gelebte Trauer ist kreativ, kraftvoll, bunt und lebendig. Eine Trauernde formulierte einmal: „Das Loch, in das ich fiel, wurde mir zur Quelle des Lebens.““ (Entwurf 2010, 21)	Textstellen, die eine positive Veränderung enthalten.

Die letzte Kategorie wurde auf Grundlage der Auseinandersetzung mit dem gesellschaftlichen Umgang mit Tod und Trauer gebildet (siehe dazu Kapitel 2, 36ff.)

Kategorie	Definition	Ankerbeispiel	Kodierregel
K23: Tabuisierung des Todes	Tabuisierung, Verleugnung oder Verdrängung des Todes auf Seiten der Gesellschaft, aber auch innerhalb der Familie.	„... als familiäres Tabuthema.“ (Entwurf 2010, 15) „ ... dass der Tod in unserer Zeit und Gesellschaft tabuisiert und verdrängt sei.“ (ebd., 19)	Alle Textstellen, in denen eine Tabuisierung auf Seiten der Gesellschaft oder der Familie erwähnt wird.

6 Die Lehrpläne

In dem nun folgenden Kapitel werden die Ergebnisse aus der Analyse der Lehrpläne für den katholischen und evangelischen Religions- sowie für den Biologieunterricht in der Sekundarstufe I mit Hilfe der zuvor gebildeten Auswertungskategorien dargestellt. Die beiden Glaubensrichtungen wurden gewählt, da beide zu den großen christlichen Konfessionen gehören und sich in vielen Glaubensfragen einig sind, was vor allem im Hinblick auf das Analysematerial von Bedeutung ist.

6.1 Lehrplan für den katholischen Religionsunterricht

Das Ausgangsmaterial für die Analyse des Lehrplans des katholischen Religionsunterrichts stellt das Bundesgesetzblatt Nummer 571 Teil II für die Republik Österreich aus dem Jahr 2003 dar. Auch in Bezug auf den Lehrplan für den katholischen Religionsunterricht an der Neuen Mittelschule wird auf dieses Gesetzblatt verwiesen.

Einleitend wird wie in jedem Lehrplan auf die Bildungs- und Lehraufgaben des Faches eingegangen. In diesem Zusammenhang wird zunächst festgehalten, dass der katholische Religionsunterricht konfessionell geprägt ist und seinen Standpunkt aus seiner Orientierung an der biblischen Offenbarung und der kirchlichen Tradition gewinnt (Bundesgesetzblatt Nr. 571 2003, 3590). Jedoch würden stets die Schüler und Schülerinnen, ihr Leben und ihr Glaube im Mittelpunkt stehen (ebd.). Somit ist nicht nur der christliche Glaube, sondern auch das menschliche Leben Inhalt des Religionsunterrichts. Dabei werden Lebens-, Glaubens- und Welterfahrungen der Schüler und Schülerinnen wie auch der Lehrperson aus der Perspektive des christlichen Glaubens gedeutet und reflektiert (ebd.). Gleichzeitig sollen die Schüler und Schülerinnen jedoch auch bestärkt werden ihre persönliche Glaubensrichtung zu finden bzw. mit ihr vertraut zu werden und dementsprechend ihr Leben und ihren Glauben zu gestalten (ebd.). Somit „leistet der Religionsunterricht einen wesentlichen Beitrag zur Sinnfindung, zu religiöser Sachkompetenz und zur Werteerziehung“ (ebd.). Anschließend an die Bildungs- und Lehraufgabe widmet sich der Lehrplan den Zielen des katholischen Religionsunterrichts. Da das Leben als der „genuine Ort des Heilshandels Gottes“ verstanden wird (ebd., 3591), werden in den Zielformulierungen stets wesentliche Aspekte des Lebens in den Mittelpunkt gerückt. Als Ziele werden angeführt (ebd., 3591):

1. Vielfältige Gottesbilder – der sich in Jesus Christus offenbarende Gott
2. Toleranz und Wertschätzung angesichts der Vielfalt an Kulturen
3. Leben und Hoffen angesichts von Schuld, Leid und Tod
4. Würde des Menschen in Freiheit und Verantwortung
5. Welt und Mensch – Schöpfung Gottes
6. Symbole – Rituale – Sakramente
7. Christentum in Kultur und Geschichte – Kirche, Ökumene

Diese sieben genannten Ziele gliedern auch den Lehrstoff des Faches und bilden dessen Kernbereiche. Wobei nur in den Kernbereichen 3, 5, 6 und 7 Aspekte von Tod direkt erwähnt werden bzw. indirekt enthalten sind. Der Aspekt der Trauer wird jedoch im Lehrplan gänzlich außen vor gelassen wird.

Die Darstellung der Ergebnisse aus der Analyse des Lehrplans wird nach Klassen sowie nach den Kernbereichen gegliedert.

1. Klasse

In dem Kernbereich *Leben und Hoffen angesichts von Schuld, Leid und Tod* wird vor allem auf den Aspekt Leid eingegangen. So ist das Grundanliegen die Förderung der emotionalen Sprachfähigkeit und der Fähigkeit leidvolle Erfahrungen zum Ausdruck bringen zu können sowie das Kennlernen von Lebensmöglichkeiten angesichts von Leid (ebd., 3593). Die elementaren Inhalte sind in diesem Zusammenhang unter anderen: Ausdrucksformen von Leid, Gesprächs- und Konfliktkultur sowie Kinderleid bei uns und in der Welt (ebd.). Der Tod oder einer seiner Aspekte wird somit nicht erwähnt.

Im Gegensatz dazu ist im Kernbereich *Christentum in Kultur und Geschichte – Kirche, Ökumene* der Aspekt des Todes indirekt enthalten. Da der Osterkreis zu den elementaren Inhalten dieses Bereichs zählt und somit auch der Karfreitag und damit der Tod von Jesus Christus thematisiert werden müsste. Ob jedoch eine der zuvor gebildeten Kategorien darin mit eingeschlossen ist, geht aus dem Lehrplan nicht hervor.

2. Klasse

In dem Kernbereich *Leben und Hoffen angesichts von Schuld, Leid und Tod* wird wiederum nur auf den Aspekt des Leides eingegangen. In diesem Zusammenhang geht es in der zweiten Klasse nicht mehr so sehr darum Leid zum Ausdruck bringen zu können, sondern vielmehr darum sich im Leid an Mitmenschen oder Gott zu wenden

und sich leidenden Menschen zuwenden zu können (ebd., 3601). Auch hier wird auf den Aspekt des Todes nicht eingegangen.

Der Kernbereich *Symbole – Rituale – Sakramente* enthält hingegen sehr wohl den Aspekt des Todes, wenn auch wiederum nur indirekt. So zählen die sieben Sakramente und somit auch die Krankensalbung bzw. letzte Ölung zu den elementaren Inhalten (ebd., 3603). Wiederum bleibt jedoch fraglich, ob bzw. wie im Zuge der Behandlung des Sakraments der Krankensalbung, auch Sterbesakrament genannt, eine Thematisierung des Aspekts Tod vorgesehen ist.

3. Klasse

Der Kernbereich *Leben und Hoffen angesichts von Schuld, Leid und Tod* beinhaltet in der dritten Klasse vor allem den Aspekt der Schuld. So zählt es zu den im Lehrplan festgehaltenen Grundanliegen unheilvolle Situationen wahrzunehmen, eigene Verstrickungen und Schuld einzusehen und sich auf heilsame Veränderungen einzulassen lernen (ebd., 3601). Wiederum wird der Aspekt der Endlichkeit nicht erwähnt.

Der Kernbereich *Welt und Mensch – Schöpfung Gottes* hat unter anderem das Staunen über Phänomene des Kosmos und der Natur zum Inhalt (ebd., 3602). Da der Tod gewissermaßen auch ein Phänomen der Natur ist und täglich das Absterben von Pflanzen oder das Sterben eines Tieres zu beobachten sind, wäre auch eine Thematisierung des Todes im Rahmen dieses Kernbereichs denkbar.

4. Klasse

In der vierten Klasse sieht der Kernbereich *Leben und Hoffen angesichts von Schuld, Leid und Tod* schließlich eine Thematisierung des Todes vor. So zählt es zu den Grundanliegen dieses Bereiches sich mit der befreienden Botschaft der Auferweckung Jesu für unser Leben auseinanderzusetzen sowie Sinnangebote in der Gesellschaft kritisch wahrzunehmen und positive Lebensgestaltung zu suchen (ebd., 3601). Bei den elementaren Inhalten zu diesem Kernbereich wird ein Aspekt des Todes deutlicher herausgestrichen, nämlich jener der Auferstehung. Im Religionsunterricht der vierten Klasse zum Kernbereich *Leben und Hoffen angesichts von Schuld, Leid und Tod* geht es darum „Spuren der Auferstehung in unserem Alltag“ und „Symbole von Tod und Auferstehung“ zu finden (ebd.). Zudem wird eine Behandlung des Osterevangeliums und somit Jesu Überwindung der Todes vorgesehen. Da der Aspekt der Auferstehung

enthalten ist, kann die Textstelle zu den Spuren der Auferstehung eindeutig der Kategorie 7 – Tod und Auferstehung zugeordnet werden.

Zu den Inhalten des Kernbereichs *Welt und Mensch – Schöpfung Gottes* zählen ähnlich wie in der dritten Klasse naturwissenschaftliche Fragestellungen (ebd., 3602). In diesem Zusammenhang wäre wiederum eine Behandlung des Aspekts der Endlichkeit als naturwissenschaftliches Phänomen möglich.

Abschließend bleibt festzuhalten, dass im Lehrplan für den katholischen Religionsunterricht nicht nur ein Kernbereich enthalten ist, in dessen Bezeichnung der Tod erwähnt wird, sondern dass auch tatsächlich eine Thematisierung des Todes vorgesehen ist und beschrieben wird. Auch in anderen Kernbereichen, deren Titel nicht auf eine Behandlung des Todes schließen lassen, wird der Aspekt der Endlichkeit indirekt angeschnitten. Trauer oder einer ihrer Aspekte wird an keiner Stelle im Lehrplan erwähnt.

6.2 Lehrplan für den evangelischen Religionsunterricht

Das Ausgangsmaterial für die Analyse dieses Lehrplans stellt das Bundesgesetzblatt Nummer 201 Teil II für die Republik Österreich aus dem Jahr 2002 dar. Wiederum wird in Bezug auf den Lehrplan für den evangelischen Religionsunterricht an der Neuen Mittelschule auf dieses Gesetzblatt verwiesen.

Auch zu Beginn dieses Lehrplans wird Bezug auf die Bildungs- und Lehraufgaben des Unterrichts genommen. Der evangelische Religionsunterricht wird doppelt begründet, einerseits im Verkündigungs- und Bildungsauftrag der Kirche und andererseits im Erziehungs- wie Bildungsauftrag der öffentlichen Schule (Bundesgesetzblatt Nr. 201 2002, 881). Die Schüler und Schülerinnen sollen sich im Unterricht nicht nur kritisch mit religiösen und ethischen Themen auseinandersetzen, wodurch ihnen die Möglichkeit der persönlichen Orientierung und Sinnfindung eröffnet werden würde, sondern sollen auch Solidarität üben und ihre Fähigkeiten zu Verständigung und Toleranz erproben (ebd.). Als Ziel wird unter anderem auch der Umgang mit existenziellen Fragen wie zum Beispiel Leid, Tod, Schuld und Sinn angeführt. Der Aspekt der Trauer bleibt in diesem Zusammenhang jedoch unerwähnt. Weitere Ziele sind (ebd., 882):

- Sich selbst mit Stärken und Schwächen wahrnehmen und als wertvoll annehmen können.
- Ihre Lebenswelten entdecken, kritisch erschließen und gestalten lernen.
- Sich mit Erfahrungen, Lebensgestaltungen und Lebensentwürfen anderer auseinandersetzen.
- Sich der Herausforderungen und Anforderungen der gegenwärtigen Welt bewusst werden, sie kritisch auf ihre Auswirkungen hin befragen und Orientierung finden.
- Gottesbildern auf die Spur kommen, sie in ihrer Vielfalt wahrnehmen und zur Sprache bringen sowie einen eigenen Zugang finden.
- Die Fülle der Ausdrucksformen des Glaubens kennenlernen, erleben und gestalten.
- Sich als Teil der Gemeinschaft verstehen, Verantwortung wahrnehmen und Konfliktfähigkeit lernen, Respekt und Wertschätzung innerhalb der Gemeinschaft und nach außen entwickeln.

Die Darstellung der Ergebnisse aus der Analyse dieses Lehrplans wird wie zuvor nach den einzelnen Klassen sowie den Zielen, welche wiederum die Kernbereiche darstellen, gegliedert.

1. Klasse

In der ersten Klasse sieht der Kernbereich, welcher existentielle Fragen wie Leid, Tod, Schuld und Sinn betrifft, eine Behandlung des Themas Trennung und Verlust vor (ebd., 883). In diesem Zusammenhang soll den Schülern und Schülerinnen die Möglichkeit geboten werden Fragen diesbezüglich zu stellen und zu thematisieren (ebd., 883f.). Dabei soll anhand von Beispielen aus der Bibel oder Kirchengeschichten gemeinsam nach Lösungen für Leiderfahrungen gesucht werden (ebd.). Da im Lehrplan weder auf die Art des Verlustes noch auf die Art des Leides eingegangen wird, greift keine der Kategorien aus dem Kodierleitfaden. Es ist jedoch anzunehmen, dass mit Verlust der Tod einer Person gemeint ist und einer Thematisierung des Todes Raum gegeben wird. In den übrigen Kernbereichen für diese Schulstufe wird der Aspekt des Todes und der Trauer weder direkt noch indirekt erwähnt.

2. Klasse

Für diese Schulstufe wird in keinem der zuvor genannten Kernbereiche der Aspekt des Todes und der Trauer direkt erwähnt. So sollen die Schüler und Schülerinnen im Rahmen des Kernbereichs, welcher die Behandlung von Leid, Tod, Schuld und Sinn vorsieht, lernen eigene Gefühle bezüglich Schicksalsschlägen oder Katastrophen auszudrücken und sich ihrer eigenen Machtlosigkeit zu stellen (ebd., 884). Auch die Frage: „Warum lässt Gott so etwas zu?“ dürfe gestellt werden. Bei den erwähnten Schicksalsschlägen kann wiederum der Tod gemeint sein, allerdings bedarf es einer konkreten Nennung dessen, um die betreffende Textstelle einer Kategorie zuordnen zu können.

3. Klasse

Der Kernbereich den Tod, die Schuld, den Sinn und das Leid betreffend beinhaltet in der dritten Klasse vor allem den Aspekt des Sinns. Da sich Schüler und Schülerinnen in dieser Altersstufe mit Fragen wie „Wozu bin ich da?“ oder „Welchen Sinn hat mein Leben?“ beschäftigen würden, sollen anhand von Bibelstellen und Beispielen aus der Kirchengeschichte Antworten auf diese Fragen gesucht werden (ebd., 885). Auch in den übrigen Kernbereichen bleibt Tod und Trauer unerwähnt.

4. Klasse

In keinem Kernbereich wird eine Thematisierung des Todes oder der Trauer festgehalten. So widmet sich der Kernbereich, welcher den Tod mit einschließt, auch in der vierten Klasse nicht direkt dem Tod, sondern dem Aspekt der Schuld (ebd., 886). Wie bei der Darstellung der Trauerphasen ersichtlich wurde, können während des Trauerprozesses auch Schuldgefühle auftreten. Da jedoch bei der im Lehrplan erwähnten Schuld keine Rede von Tod und Trauer ist, kann die Textstelle wiederum keiner Kategorie aus dem Kodierleitfaden zugeordnet werden.

Zusammenfassend kann festgehalten werden, dass der Lehrplan für den evangelischen Religionsunterricht zwar einen Kernbereich beinhaltet, in dessen Bezeichnung der Tod vorkommt, aber der Tod an sich oder ein Aspekt dessen nicht weiter ausgeführt wird. Es wird lediglich an einer Stelle von „Verlust“ gesprochen, wobei nur anzunehmen ist, dass damit der Tod einer Person gemeint ist. Hinsichtlich der Trauer lässt sich wie auch

im Lehrplan für den katholischen Religionsunterricht keine Textstelle ausfindig machen.

6.3 Lehrplan für den Biologie- und Umweltkundeunterricht

Das Ausgangsmaterial für die Analyse des Lehrplans für den Biologie und Umweltkundeunterricht stellt das Bundesgesetzblatt Nummer 133 für die Republik Österreich aus dem Jahr 2000 dar. Dieser Lehrplan ist ursprünglich nur für den Unterricht an Hauptschulen und Unterstufen allgemeinbildender höherer Schulen gedacht, da er sich aber im Wesentlichen nicht von jenem für die Neue Mittelschule unterscheidet, steht er stellvertretend auch für diesen. Eingangs wird im Lehrplan abermals auf die Bildungs- und Lehraufgaben eingegangen. Zu diesen zählt im Falle des Biologie- und Umweltkundeunterrichts neben Themengebieten wie Tiere und Pflanzen oder Ökologie und Umwelt auch der Themenkreis Mensch und Gesundheit (Bundesgesetzblatt Nr. 133 200, 1). Unter den Kernbereich Mensch und Gesundheit fallen vor allem das Verständnis vom eigenen Körper, der Bau und die Funktion des menschlichen Körpers, Sexualität, Bewegung sowie das Organsystem (ebd., 3f.). Der Aspekt des Todes sowie der Trauer bleibt im Lehrplan allerdings gänzlich unerwähnt.

Da im Zusammenhang mit Gesundheit jedoch auch Krankheit als biologisches und soziales Phänomen zu den festgehaltenen Bildungsbereichen gehört, wäre eine Thematisierung des Todes im Rahmen dessen denkbar. Schon allein aufgrund der Tatsache, dass eine schwere Krankheit häufig mit dem Tod endet, könnte eine Behandlung des Aspekts der Endlichkeit womöglich sinnvoll sein.

Aber auch im Kontext der Organsysteme würde eine Thematisierung des Todes möglicherweise durchaus passend sein, da der Tod stets mit dem Versagen bestimmter Organe einhergeht. Wird nun beispielsweise das Gehirn thematisiert, so müsste auch der Ausfall von Gehirnfunktionen und somit der Hirntod erwähnt werden. Ob dies der Fall ist, wird sich in der Darstellung der Ergebnisse aus der Analyse der Schulbücher für den Biologie- und Umweltkundeunterricht zeigen.

7 Die Schulbücher

Da nun geklärt wurde, inwieweit der Lehrplan für den katholischen und evangelischen Religions- sowie Biologie- und Umweltkundeunterricht eine Thematisierung des Todes und der Trauer vorsieht, werden im nun folgenden Kapitel die Ergebnisse aus der Analyse der Schulbücher für die drei Fächer dargestellt. Im Rahmen dessen wird auch ersichtlich, ob und inwiefern die im Lehrplan enthaltenen Kernbereiche, welche den Tod beinhalten, tatsächlich im jeweiligen Schulbuch behandelt werden. Bei der Analyse der Schulbücher wurden nur jene berücksichtigt, die ab 2000 herausgegeben wurden.

7.1 Religion

In diesem Kapitel werden nun zunächst die Ergebnisse aus der Analyse der Schulbücher für den katholischen Religionsunterricht dargestellt (Kapitel 7.1.1 bis 7.1.3) und daran anschließend jene für den evangelischen Religionsunterricht (Kapitel 7.1.4). Bezüglich des katholischen Religionsunterrichts wurden acht Schulbücher analysiert, wobei nur in drei Schulbüchern Aspekte des Todes ausfindig gemacht werden konnten. Für den evangelischen Religionsunterricht konnte nur ein Schulbuch gefunden und analysiert werden.

7.1.1 *Thema: Religion 1 und Materialien*

In diesem Schulbuch lassen sich einige Textstellen ausfindig machen, die klar der Kategorie 7 – Tod und Auferstehung zugeordnet werden können. So wird gleich eingangs im Kapitel „Vom Tod zum Leben“ auf den zentralen Inhalt des Osterfestes eingegangen. Dazu wird geschrieben: „Das Leben siegt über den Tod – in der Natur kehrt die Lebenskraft des Frühlings wieder, in Jesus schenkt Gott neues Leben“ (Thema: Religion 1 und Materialien 2002, 104). Hier wird eindeutig auf die Auferstehung Jesu hingewiesen, aber auch auf ein neues Leben, dass durch diese Auferstehung gegeben wird. Aus diesem Grund kann auch die im Kapitel 6.1 angestellte Vermutung, dass der Tod, wenn er auch nicht direkt erwähnt wird, zumindest im Rahmen der Behandlung des Osterkreises thematisiert werden müsste, bestätigt werden.

Aber auch an anderer Stelle greift die Kategorie 7 – Tod und Auferstehung. So wird bei der Beschreibung des Sterbens Jesu am Kreuz geschrieben: „Jesus ist wirklich am

Kreuz gestorben. Aber er lebt. Sein Tod ist nicht das Ende, seine Beziehung zu Gott, seinem Vater, überdauert den Tod, Gott rettete ihn aus dem Tod, er lässt ihn auferstehen“ (ebd., 110). Durch diese Textstelle wird auch deutlich, dass Auferstehung bzw. Auferweckung, wie sie häufig bezeichnet wird, ein passiver Akt ist. Nicht Jesus selbst steht von den Toten wieder auf, sondern er wird von Gott aus dem Tod zu neuem Leben auferweckt.

Es lässt sich noch eine weitere Textstelle zur Kategorie Tod und Auferstehung finden: „Auf die Nacht des Todes folgt der Morgen der Auferstehung, des neuen Lebens“ (ebd., 112). Auch an dieser Stelle wird Auferstehung an ein neues Leben geknüpft. Ferner wird durch die zitierte Textpassage ersichtlich, dass der Tod in Verbindung mit Dunkelheit – Nacht dargestellt wird und das Licht – der Morgen für ein neues Leben steht. Die Verbindung des Todes mit Dunkelheit könnte womöglich daraus resultieren, dass Dunkelheit gewissermaßen etwas Bedrohliches an sich hat und auch der Tod für viele Menschen bedrohlich ist. Der Morgen hingegen steht für einen Neubeginn – ein neuer Tag beginnt –, welcher Licht bringt und „Gott sah, dass das Licht gut war“ (Gen. 1,4). Möglicherweise wird deshalb der Morgen, der wieder Licht nach der Finsternis der Nacht bringt, an Auferstehung und das neue Leben geknüpft. Zudem enthält die zitierte Textstelle auch den Gedanken, dass das Licht über die Dunkelheit und somit dem Tod siegen kann.

Hinsichtlich der zweiten Kategorie – Tod und Unsterblichkeit, welche auf der Grundlage der religiösen Sichtweise des Todes gebildet wurde, oder anderen Kategorien des Kodierleitfadens konnten keine Textstellen gefunden werden. Aspekte der Trauer beispielsweise auf Seiten von Jesu Anhängern werden im Schulbuch nicht erwähnt.

7.1.2 Glaubensbuch 1: Lebensquellen

Auch dieses Schulbuch enthält ein Kapitel, das sich „Vom Tod zum Leben“ nennt und vor allem die Auferstehung Jesu beinhaltet, weshalb wiederum zahlreiche Textpassagen gefunden wurden, die unter die Kategorie 7 – Tod und Auferstehung fallen. So lässt sich beispielsweise die Textstelle „Was sucht ihr den Lebenden bei den Toten? Er ist nicht hier, sondern er ist auferstanden“ (Glaubensbuch 1: Lebensquellen 2003, 89) der Kategorie 7 zuordnen. Hier wird darauf Bezug genommen, dass Jesus nicht an seiner Grabstelle gefunden werden kann, sondern vielmehr unter den Lebenden gesucht werden muss, da er aus dem Tod auferstanden ist.

Wie auch im Schulbuch zuvor wird der Tod im *Glaubensbuch 1* vor allem im Zusammenhang mit dem Osterkreis thematisiert. So wird zunächst auf die Osterkerze eingegangen. Das Licht dieser Kerze würde auf besondere Weise auf Christus, das Licht der Welt, hinweisen, „der als Auferstandener das Dunkel des Felsengrabes durchbricht“ (ebd., 92). Da hier wiederum von Auferstehung gesprochen wird, kann dieses Zitat der Kategorie 7 zugeordnet werden. Wie auch im Buch *Thema: Religion 1* wird an dieser Stelle Auferstehung mit Licht und Tod mit Dunkelheit verknüpft. Auch das Exsultet-Lied, welches zu Ostern gesungen wird, enthält den Aspekt der Auferstehung. Darin heißt es: Christus, der „die Ketten des Todes zerbrach und als Sieger aus der Tiefe emporstieg“ (ebd.).

Aber auch im Zusammenhang mit dem Osterei wird der Aspekt der Auferstehung behandelt und kann der Kategorie 7 zugeordnet werden. So heißt es: „Das aus dem Ei hervorbrechende Leben sprengt die Schale – wie Jesus das Grab. Damit wurde es zum Symbol für Auferstehung“ (ebd.). Das Osterei gilt somit nicht nur wie in vielen Kulturen als Symbol der Fruchtbarkeit und des Lebens, sondern auch als Symbol der Auferstehung (ebd.).

Hinsichtlich der Trauer wurden wiederum keine konkreten Textstellen gefunden. Es wird lediglich im Zusammenhang mit der Karwoche und der Bedeutung des Wortes „Kar“ auf Trauer verwiesen. So wird geschrieben: „Der Wortteil ‚Kar‘ kommt aus dem althochdeutschen Kara und bedeutet Klage, Sorge und Trauer“ (ebd., 93). Da Trauer nicht weiter ausgeführt wird, greift keine Kategorie aus dem Kodierleitfaden.

7.1.3 *Glaubensbuch 4: Lebensräume*

Auch dieses Schulbuch enthält ein eigenes Kapitel, das sich dem Tod widmet und sich „Über den Tod hinaus“ nennt (Glaubensbuch 4: Lebensräume 2004, 37). Zu Beginn dieses Kapitels wird eine fiktive Situation beschrieben, in der ein Kind aus der Klasse gestorben ist und sich nun gemeinsam Zeit genommen werden soll, um das, was geschehen ist, ein Stück weit zu verarbeiten (ebd., 39). Es werden einige Punkte angeführt, die es in diesem Zusammenhang zu beachten gilt. Neben Aspekten wie „das Leid benennen“, „die Lücke beschreiben“ oder „Fragen klären“ ist auch der Aspekt der Schuldgefühle enthalten (ebd.). Dazu heißt es: „Der Tod kann bei Hinterbliebenen das Bewusstsein von verpassten Gelegenheiten wecken. Erinnerungen an problematische Situationen können wach werden. Auch Schülerinnen und Schüler können

Schuldgefühle haben“ (ebd.). Diese Textstelle lässt sich klar Kategorie 18 – Emotionen der Trauer zuordnen. Denn Schuldgefühle zählen neben Emotionen wie Angst, Wut oder Aggression zu den zentralen Gefühlen, die in einem Trauerprozess auftreten können. In der zitierten Textstelle wird zudem deutlich, dass jeder Mensch Schuldgefühle hinsichtlich eines Todesfalls haben kann, sei es aufgrund von einem nicht geklärten Konflikt mit dem Verstorbenen oder etwa der fehlenden Möglichkeit eines Abschieds.

Trauer stehe häufig im Zusammenhang mit der Hoffnung auf Auferweckung bzw. Auferstehung (ebd., 42). Dies bedeute jedoch nicht, dass die Hinterbliebenen an eine Rückkehr des Verstorbenen in das irdische Leben glauben würden, sondern vielmehr dass die Verstorbenen von Jesus in die Freiheit gerufen werden würden (ebd.). Aus der Hoffnung auf Auferstehung würden die Hinterbliebenen zudem Mut und Zuversicht schöpfen können (ebd.). Da hier von Auferstehung bzw. Auferweckung die Rede ist, kann diese Textstelle Kategorie 7 – Tod und Auferstehung untergeordnet werden.

An anderer Stelle wird jedoch auf ein Leben nach dem Tod verwiesen, im Sinne des „ewigen Lebens im Himmel“ (ebd., 44). Diese Textstelle kann Kategorie 9 – Tod und Himmel zugeordnet werden. Mit Himmel ist jedoch kein konkreter Ort gemeint, sondern ein Zustand: „Himmel ist die glückliche und lebendige Gemeinschaft mit Gott“ (ebd.). Das Leben endet somit nicht mit dem biologischen Tod des Menschen, sondern die Seele lebt womöglich nach dem Tod in der glücklichen Gemeinschaft mit Gott weiter. Aus den beiden zitierten Textstellen geht jedoch nicht hervor, ob tatsächlich die Unsterblichkeit der Seele und ihr Weiterleben im Himmel gemeint sind oder der Mensch als Einheit von Leib und Seele verstanden wird und wenn er stirbt, auch ganz stirbt und schließlich so im Himmel – in der Gemeinschaft mit Gott – „weiterlebt“.

Die im Rahmen der Analyse des Lehrplans für den katholischen Religionsunterricht (Kapitel 6.1) angestellte Vermutung, dass Aspekte des Todes möglicherweise im Rahmen der Thematisierung des Sakraments der Krankensalbung bzw. letzten Ölung erwähnt werden, kann nur zum Teil bestätigt werden. Im betreffenden Kapitel des Schulbuchs wird zwar bei der Thematisierung der Krankensalbung darauf verwiesen, dass den kranken und möglicherweise bald sterbenden Menschen zu Teil wird, allerdings wird im Zuge dessen nicht weiter auf den Tod oder Aspekte dessen eingegangen.

7.1.4 *Reli + Wir*

Wie im *Glaubensbuch 1 – Lebensquellen* sowie in *Thema: Religion 1 und Materialien* wird auch in *Reli + Wir* der Tod zunächst im Rahmen des Osterfestes thematisiert. Es heißt: „Die Jünger saßen zusammen. Die frohe Kunde von der Auferstehung hatten sie überhaupt nicht verstanden. Das leere Grab war nur ein weiterer Schmerz. Sie trauerten und sie fürchteten sich“ (Reli + Wir 2010, 69). Diese Textstelle kann gleich zwei Kategorien aus dem Kodierleitfaden zugeordnet werden. Der Teil die Auferstehung betreffend fällt klar unter die Kategorie 7 – Tod und Auferstehung. Allerdings wird in diesem Schulbuch erstmals auf Jesu Jünger und deren Reaktion auf die Auferstehung bzw. den Anblick des leeren Grabs eingegangen. Deshalb greift auch Kategorie 18 – Emotionen der Trauer. Denn es wird auf die trauernden Jünger Bezug genommen, welche sich auch fürchten. Da nun Furcht bzw. Angst zu den möglichen auftretenden Emotionen der Trauer gehört, kann die Textstelle Kategorie 18 zugeordnet werden. Zudem sollen sich die Schüler und Schülerinnen in diesem Zusammenhang mit Fragen beschäftigen, wie sich die Jünger fühlen und weshalb sie trauern (ebd.). Auch hier wird deutlich auf Emotionen der Trauer verwiesen, allerdings werden keine konkreten Gefühle wie zuvor die Furcht genannt.

Auch im Rahmen der Thematisierung der kirchlichen Feierlichkeiten der Osternacht, wird Jesu Auferstehung erwähnt. Es heißt: „Mitten in die Dunkelheit und Totenstille hinein erklingt ein Ruf: ‚Der Herr ist auferstanden! Er ist wahrhaftig auferstanden.‘ Eine neue Taufkerze wird hereingetragen. Sie brennt und alle entzünden ihr Licht am Licht der Taufkerze“ (ebd., 71). Somit kann diese Textstelle wiederum Kategorie 7 – Tod und Auferstehung zugeordnet werden. Wie auch in den Schulbüchern zuvor wird Auferstehung an Licht geknüpft.

Im Gegensatz zu den Schulbüchern für den katholischen Religionsunterricht enthält *Reli + Wir* ein eigenes Kapitel, das sich der Trauer widmet (ebd., 215). Zu Beginn dieses Kapitels wird zunächst auf den Schmerz eingegangen. In diesem Zusammenhang wird jedoch nur geschrieben: „Wenn‘ s innen weh tut – das ist, als ob das Herz brennt“ (ebd., 216). Da nicht auf konkrete Gefühle wie etwa Angst, Wut, Aggression oder Schuld eingegangen wird, kann diese Textstelle nicht Kategorie 18 – Emotionen der Trauer zugeordnet werden. Daran anschließend sollen sich die Schüler und Schülerinnen mit der Frage beschäftigen, was für sie Leben ist und was danach kommt (ebd., 217). Im Schulbuch werden dazu einige Zitate angeführt wie zum Beispiel „Sterben muss so sein

wie schlafen. Wenn du Glück hast, träumst du schön“ oder „Einfach weg? Das geht doch nicht“ (ebd.). Da in keiner der Antworten Auferstehung oder ein Leben nach dem Tod erwähnt wird, greift keine der beiden Kategorien, die auf Grundlage der religiösen Sichtweise des Todes gebildet wurde. Ferner sollen sich die Schüler und Schülerinnen mit Todes- bzw. Traueranzeigen beschäftigen und eine eigene entwerfen, wobei sie zusätzlich Traueranzeigen suchen und darin Gefühle wie Schmerz, Trost oder Hoffnung markieren sollen (ebd., 219). Auch an dieser Stelle wird keine Emotion erwähnt, die in der Kategorie 18 enthalten ist.

Zuletzt enthält *Reli + Wir* ein Kapitel, das sich „Lasst uns gruseln!“ nennt und in dessen Zusammenhang der Himmel und die Hölle behandelt wird (ebd., 223). Der einleitende Text dazu lautet: „Im Mittelalter machte man sich viele Gedanken darüber, was den Toten nach dem Tod geschähe. Welcher Mensch wäre wohl gut genug für den Himmel? Auch gute Menschen machen Fehler. So entstand die Idee vom Fegefeuer. Da würden die Seelen der Menschen ‚gereinigt‘, bevor sie dann in den Himmel dürfen“ (ebd., 227). Diese Textpassage kann einerseits Kategorie 8 – Tod und Unsterblichkeit zugeordnet werden, da auf die Unsterblichkeit der Seele Bezug genommen wird und andererseits auch Kategorie 9 – Tod und Himmel, da die Seele als etwas dargestellt wird, das im Fegefeuer gereinigt wird und anschließend in den Himmel fährt und somit dort weiter lebt.

7.2 Biologie und Umweltkunde

Wie auch bei der Analyse der Schulbücher für den Religionsunterricht wurden bei der Analyse der Schulbücher für Biologie und Umweltkunde nur jene ab 2000 berücksichtigt. Es wurden gut 15 verschiedene Schulbücher für den Biologie- und Umweltkundeunterricht für jeweils vier Schulstufen analysiert. Zu diesen Büchern zählten *Begegnung mit der Natur*, *BIO LOGISCH*, *bio@school*, *Biologie aktiv*, *BioTOP*, *Erlebnis Natur*, *Expedition Biologie*, *Ganz klar: Biologie*, *Leben und Umwelt kompakt*, *Neugierig auf ... Biologie*, *Vom Leben*, *Welt des Lebens*, *B & U* und *Biologie für alle*.

Lediglich in einem Schulbuch, nämlich in *Entdecken, Erleben, Verstehen 4* aus dem Jahr 2002, wird der Aspekt Tod erwähnt. Trauer hingegen wird in keinem Schulbuch für den Biologie- und Umweltkundeunterricht berücksichtigt.

In *Entdecken, Erleben, Verstehen 4* wird der Tod nur kurz im Zusammenhang mit Fortpflanzung insofern behandelt, als dass Fortpflanzung als Ausgleich für den Tod

gesehen wird (Entdecken, Erleben, Verstehen 4 2002, 36). Die Fortpflanzungsorgane würden eine besondere Stellung einnehmen, da mit ihrer Hilfe das Leben von Generation zu Generation weitergegeben werde und dadurch die Art erhalten bleiben würde (ebd.). Ferner wird davon gesprochen, dass ursprünglich alle Lebewesen unsterblich waren, da ein Einzeller bei seiner Teilung die Zellmasse vollständig an die beiden Tochterzellen weitergibt, wodurch in der Abfolge der Generationen keine Leiche auftreten würde (ebd.). Hier wird zwar der Aspekt der Unsterblichkeit erwähnt, nicht jedoch im Sinne der Unsterblichkeit der Seele, weshalb die Textstelle nicht der Kategorie 8 – Tod und Unsterblichkeit zugeordnet werden kann.

Die im Rahmen der Analyse des Lehrplans für den Biologie- und Umweltkundeunterricht angestellten Vermutungen, dass der Tod womöglich im Zusammenhang mit der Thematisierung von Gesundheit und Krankheit oder des Organsystems behandelt wird, können nicht bestätigt werden.

8 Unterrichtsnahe Zeitschriften für Lehrer und Lehrerinnen

In diesem Kapitel werden schließlich die Ergebnisse aus der Analyse der unterrichtsnahen Zeitschriften für Lehrer und Lehrerinnen in den Fächern Religion sowie Biologie und Umweltkunde dargestellt. Auch hier wurden nur jene Zeitschriften bzw. Themenhefte berücksichtigt, die von 2000 bis 2014 veröffentlicht wurden.

8.1 Religionspädagogische Zeitschriften

In diesem ersten Unterkapitel werden die Ergebnisse aus der Analyse der Zeitschriften für den evangelischen wie katholischen Religionsunterricht in der Sekundarstufe I dargelegt. Es konnten drei Zeitschriften ausfindig gemacht werden, die Hefte herausgebracht haben, in denen Aspekte von Tod und Trauer enthalten sind. Diese Zeitschriften sind: *entwurf*, *Loccumer Pelikan* sowie die *Katechetischen Blätter*. Die Darstellung der Ergebnisse erfolgt dabei nach den einzelnen Kapiteln der Zeitschriften und innerhalb dieser nach den Kategorien des Kodierleitfadens.

8.1.1 Zeitschrift „entwurf“

Die religionspädagogische Zeitschrift *entwurf* veröffentlicht viermal im Jahr ein Themenheft zu theologischen (Auferstehung, Gott etc.), gesellschaftlich relevanten

(interkulturelles Lernen etc.) oder auch didaktisch-methodischen (Bildungsstandards etc.) Themen und beinhaltet zahlreiche Arbeitsblätter und direkt im Unterricht einsetzbare Materialien wie CDs oder DVDs (Reinert, Online im Internet: URL: [http://www.friedrich-verlag.de/go/Sekundarstufe/ Religion+%26+Ethik/Zeitschriften/entwurf/Konzept](http://www.friedrich-verlag.de/go/Sekundarstufe/Religion+%26+Ethik/Zeitschriften/entwurf/Konzept) [Stand: 2014-11-28]). Die enthaltenen Unterrichtsentwürfe reichen von welchen für die Grundschule und die Sekundarstufe I bis hin zu welchen für die Sekundarstufe II. Die Hefte werden sowohl von katholischen als auch evangelischen Autoren wie Religionslehrern, Pfarrern, Professoren pädagogischer Hochschulen und Universitäten etc. gemeinsam entwickelt und geschrieben (ebd.). 2010 wurde ein Heft zum Thema Umgang mit dem Tod herausgegeben, welches für die Analyse herangezogen wird, wobei nur jene Beiträge berücksichtigt werden, die als Basistexte gelten, für den Unterricht in der Sekundarstufe I verfasst wurden und vor allem Aspekte des Todes oder der Trauer enthalten.

Umgang mit dem Tod – ein Fragment – Basiswissen zum Thema von Iris Bosold

In diesem einführenden Text zum Thema Umgang mit dem Tod widmet sich Bosold (2010, 4) dem philosophischen und theologischen Wagnis über den Tod zu sprechen. Ein Wagnis insofern, da wer „vom Tod redet, redet von etwas, was er nicht an sich selbst erfahren hat“ (ebd.). Der Tod verschließe uns Menschen den Mund – nicht nur beim eigenen Tod. Trotz alledem würden die Menschen zu allen Zeiten gegen diese Sprachlosigkeit angekämpft und Ängste in Worte gefasst und dadurch geholfen haben, die eigene Endlichkeit auszuhalten (ebd.). „Schließlich ist der Mensch das Lebewesen, dass sich seiner unausweichlichen Sterblichkeit bewusst ist“ (ebd.). Diese zitierte Textstelle fällt klar unter Kategorie 10 – Universalität des Todes, da Bosold klar die Unvermeidbarkeit und Unausweichlichkeit des Todes herausstreicht – alle Menschen müssen früher oder später sterben und sind sich dieser Tatsache bewusst. In ihren weiteren Ausführungen lässt sich noch eine zweite Textpassage finden, die der Kategorie 10 zugeordnet werden kann. So heißt es: „Der Tod, der große Gleichmacher, verschonte niemanden, weder König noch Bettler“ (ebd., 5). Auch an dieser Stelle wird deutlich, dass der Tod jeden – egal, ob „König oder Bettler“ – ereilt und keiner ihm entgehen kann. Allerdings würden die Sterbenden im Todeskampf nicht alleine sein, denn die himmlischen Mächte würden sie unterstützen und sie schließlich „in die ewige Seligkeit“ (ebd.) geleiten. Bosolds Erwähnung der „ewigen Seligkeit“ lässt sich wiederum Kategorie 8 – Tod und Unsterblichkeit zuordnen. Der Leib zerfällt, während

die Seele unsterblich ist – die Sterbenden werden in die ewige Seligkeit geleitet. Mit diesen Gedanken zu einem Leben nach dem Tod endet der Beitrag von Bosold.

Die Realität des Todes und die Wirklichkeit der Auferstehung – systematisch-theologische Überlegungen von Wolfgang Schoberth

In diesem Beitrag versucht Schoberth (2010, 6) den Umgang mit dem Tod in einer systematisch-theologischen Perspektive zu erläutern und dabei einen Zusammenhang mit der Wirklichkeit der Auferstehung herzustellen. Zunächst widmet er sich den biblischen Perspektiven zu Tod und Auferstehung. Im Rahmen dessen lassen sich zahlreiche Textstellen finden, die sich der Kategorie 7 – Tod und Auferstehung zuordnen lassen. So zum Beispiel diese Textpassage: „...die Überwindung des Todes als letzten Sieg Gottes und dem Hervorbringen des ewigen Lebens“ (ebd., 8). Diese Textstelle bezieht sich allerdings auf Jesu Auferstehung und sein ewiges Leben und nicht etwa auf ein ewiges Leben der Seele eines jeden verstorbenen Menschen (ebd.). Somit lässt sie sich Kategorie 7 – Tod und Auferstehung zuordnen. In diesem Zusammenhang hält Schoberth zudem fest, dass die Auferstehungsbotschaft im Zentrum des Neuen Testaments steht und die Vorstellung einer unsterblichen Seele ein Produkt des griechischen Denkens ist (ebd.). Diese Vorstellung einer unsterblichen Seele würde ferner in der evangelischen Theologie abgelehnt werden, da sie einerseits mit einer Abwertung des Leiblichen und Sinnlichen verbunden sei und andererseits würde die Unsterblichkeit eine Kontinuität unterstellen, die bereits in der Natur des Menschen liege und somit ohne Gottes Handeln gedacht werden könne (ebd.). So könne „anstelle des biblisch gegründeten Glaubens an das neuschöpferische Handeln Gottes, ‚der die Toten lebendig macht ...‘ eine Vorstellung von einer wie immer gearteten, quasi natürlichen Kontinuität treten, die die Einmaligkeit und Einzigartigkeit dieses Lebens übergeht“ (ebd., 8f.). Dies ist auch der Grund, warum nach Schoberth die Lehre von der Seele, die den Tod überragt, im Christentum nicht preisgegeben werden darf und zurückgenommen werden muss (ebd., 9). Er hält ferner fest, dass die Seele keine Substanz im Körper ist, sondern vielmehr eine Dimension des Lebens (ebd.). Der Körper erscheine als „außen“ sowie als Gegenstand, wohingegen der Leib nicht vom Ich zu trennen sei – „Ich bin mein Leib“ (ebd.). Diese Wiederentdeckung der Leiblichkeit des Menschseins würde mit der Wiederentdeckung der Seele zusammenfallen (ebd.). Neben diesen Textstellen, die unter Kategorie 7 – Tod und Auferstehung sowie unter Kategorie 8 – Tod und Unsterblichkeit fallen, lässt sich

zudem eine Textpassage finden, die sich Kategorie 5 – Tod als Ende des Lebens zuordnen lässt. So heißt es: „Der Tod als unwiderrufliches Ende des Lebens wird zum drängenden Problem des Glaubens, wo er vorzeitig ein unvollendetes Leben abbricht“ (ebd., 8). Schoberth stellt somit den Tod nicht nur in Zusammenhang mit Auferstehung und dem Leib sowie der Seele dar, sondern definiert ihn gewissermaßen auch als Ende des Lebens. Natürlich wiederum in Bezug auf Gott, denn er schreibt: Gerade „weil das Leben so unmittelbar mit der Gegenwart Gottes und der Tod mit der Trennung von Gott verbunden erscheint, wird der Stachel deutlich spürbar, dass die Realität des Todes in Widerspruch steht gegen die Gabe des Lebens, die das vornehmste Werk der Schöpfers ist“ (ebd.). Beendet wird dieser Beitrag schließlich mit einer weiteren philosophischen Sichtweise des Todes, nämlich jener von Georg Picht, der den Tod als Austritt aus der Zeit beschreibt (ebd., 9).

Der Tod – ureigen und fremd – Sterben, Tod und Trauer von Elisabeth E. Schwarz

Schwarz beschäftigt sich in ihrem Beitrag mit Tod und Trauer vor allem in Bezug auf Kinder. So widmet sie sich großen Fragen der Kinder wie „Wie den Tod verstehen?“, „Vielleicht ist er doch nicht endgültig?“, „Ist er nur für Unvorsichtige oder doch auch mich betreffend?“ oder „Wie mit dem Tod umgehen?“ (ebd., 15ff.). In Bezug auch auf die Frage, wie der Tod zu verstehen ist, verweist Schwarz auf die vier Dimensionen des Todesbegriffs (ebd., 15). Kinder durchlaufen in ihrer Entwicklung des Todesverständnisses Stufen, indem sie eben diese vier Dimensionen schrittweise entdecken (ebd.). Diese vier Dimensionen sind (ebd.): Nonfunktionalität (Kategorie 12), welche den völligen Stillstand der Körperfunktionen meint, Irreversibilität (Kategorie 11), was bedeutet, dass der Tod nicht mehr rückgängig gemacht werden kann, Universalität (Kategorie 10), das heißt, alle Lebewesen müssen einmal sterben und Kausalität (Kategorie 13), die Ursachen den Tod betreffend. Im Zusammenhang mit der Frage, ob der Tod möglicherweise doch nicht endgültig ist, erläutert Schwarz ähnlich wie in Kapitel 1.1.1, dass junge Kinder den Tod häufig mit Bewegungslosigkeit oder dem Schlaf verbinden und somit auch daran glauben, dass Tote wieder lebendig werden können (ebd., 15). Auch im Bezug auf die Frage, ob der Tod nur Unvorsichtige ereilt, ähneln die Ausführungen von Schwarz sehr jenen aus Kapitel 1.1.1. So hält auch sie fest, dass Kinder häufig der Meinung sind, man könne vor dem Tod fliehen und er würde nur Ungehorsame treffen (ebd., 16). Ferner erläutert Schwarz, dass sich Kinder sehr differenzierte Gedanken über den Tod machen würden und auch teilweise

Vorstellungen der unsterblichen Seele in den Unterricht einbringen würden (ebd.). Dazu schreibt sie: „Sie [die Kinder; Anm. A. B.] konstruieren ihre eigenen Vorstellungen vom ewigen Leben“ (ebd.). Da Schwarz mit „ewig Leben“ jedoch Bezug nimmt auf die Vorstellungen der Kinder von einer unsterblichen Seele und nicht etwa auf die Auferstehung zu ewigem Leben, kann die Textstelle nur Kategorie 8 – Tod und Unsterblichkeit und nicht auch Kategorie 7 – Tod und Auferstehung zugeordnet werden. In ihren weiteren Ausführungen geht Schwarz schließlich noch auf den richtigen Umgang mit Tod und Trauer sowie auf die eventuell damit einhergehenden Probleme ein (ebd. 16f.). So erwähnt sie Abwehrmechanismen wie Verleugnung, Umkehrung der Affekte und die Verschiebung der Trauer (ebd.). In diesem Zusammenhang konnten keine weiteren Textstellen gefunden werden, die sich einer Kategorie zuordnen lassen würden. Im Verlauf ihres Beitrags erwähnt Schwarz immer wieder Tendenzen der Tabuisierung des Todes (Kategorie 23), so schreibt sie: „Oft ist heute der Zugang zum Thema Tod den Kindern erschwert ... sie erleben den Tod als täglich mehrmals gezeigtes Medienereignis und gleichzeitig als familiäres Tabuthema“ (ebd., 15) oder „Die Erwachsenen wollen das Kind vor all dem Negativen und für sie selbst Unbegreiflichen, das gemeinhin mit dem Tod verbunden wird, beschützen. Dieser tabuisierende Umgang mit dem Tod führt dazu, dass das Kind das Geheimnis quält“ (ebd.). Beide Textstellen verdeutlichen, dass Schwarz mit Tabuisierung vor allem jene im Kreise der Familie meint. Sie betont, wie auch im Laufe dieser Arbeit immer wieder erwähnt, dass diese Tabuisierung auf Seiten der Erwachsenen vor allem daher rührt, dass sie ihre Kinder nicht verängstigen wollen und ihnen daher eine Konfrontation ersparen, was jedoch bei Kindern zu eigenen, meist viel schlimmeren Phantasien den Tod betreffend führen kann.

Bunte Bilder – lebendige Trauer – Bestattungskultur heute von Barbara Rolf

In dem Beitrag „Bunte Bilder – lebendige Trauer – Bestattungskultur heute“ weist Rolf eingangs auf die Tabuisierung von Tod und Trauer in unserer Gesellschaft hin, wie sie auch in Kategorie 23 dargestellt wird. So schreibt sie beispielsweise: „Während der Gedanke an Sterben und Tod in früheren Zeiten selbstverständlich zum Leben gehörte, ist er heute in weiten Teilen aus der Öffentlichkeit und aus dem Alltag verbannt“ (Rolf 2010, 18). Wie auch in Kapitel 2 erläutert, streicht Rolf heraus, dass der Tod in früheren Zeiten gewissermaßen ein selbstverständliches Phänomen in der Gesellschaft war und heutzutage eher verdrängt bzw. „verbannt“ wird. Allerdings werde der Tod nicht

gänzlich und aus allen Lebensbereichen verdrängt, sondern vielmehr nur aus dem öffentlichen und gesellschaftlichen Leben (ebd.). So passt der Tod laut Rolf beispielsweise nicht in die Werbung, da es dort vor allem darum geht, immer schöner, erfolgreicher oder jünger zu werden – frei nach dem Motto „Alles geht“ (ebd.). Die Unterhaltungsbranche hingegen könnte nicht ohne den Tod auskommen, da der Tod in bestimmten Film- oder Buchgenres doch häufig eine zentrale Rolle spielt (ebd., 19).

Nach diesen Ausführungen zur Tabuisierung des Todes widmet sich Rolf in ihrem Beitrag schließlich der heutigen Bestattungskultur (ebd. 19). In diesem Zusammenhang verweist sie, wie auch in Kapitel 2 dargestellt, auf einen Wandel der Bestattungskultur, nämlich dahingehend, dass Trauerfeiern immer individueller ausgerichtet werden, der Sarg eigens gestaltet werden kann oder der Verstorbene auch nach Eintritt des Todes noch einige Zeit zu Hause bleiben und dort aufbewahrt werden kann (ebd., 19f.). Denn der Leichnam gehöre den Angehörigen und sie allein würden frei entscheiden dürfen, was sie möchten, und sollten sich dabei von einer Beeinflussung Dritter abgrenzen (ebd.). Nach einer Darstellung der Kosten einer Bestattung beschäftigt sich Rolf mit Trauer (ebd., 21). So hält sie fest, dass „Trauer ... ein sehr individueller Prozess [ist; Anm. A. B.], der von jedem einzelnen auf seine Weise erlebt wird und durchlebt werden muss“ (ebd.). Diese Textstelle lässt sich eindeutig Kategorie 16 – Trauer als Prozess zuordnen, da Rolf darauf hinweist, dass Trauer ein individueller Prozess ist, der bei jedem Menschen anders verläuft. Zudem betont Rolf wie auch Kast (2013, 16) und Witt-Loers (2013, 25), dass Trauer durchlebt und ausgedrückt werden muss, da sie sonst krank machen würde (Rolf 2010, 21). „Gesunde, gelebte Trauer ist kreativ, kraftvoll, bunt und lebendig. Eine Trauernde formulierte einmal: ‚Das Loch, in das ich fiel, wurde mir zur Quelle des Lebens‘“ (ebd.). Dieser letzte zitierte Satz einer Trauernden erinnert stark an Kategorie 22 – Neuer Selbst- und Weltbezug, da diese Kategorie eben genau diese wiedergewonnene Zuversicht und positive Veränderungen enthält.

Anschließend an diese theoretische Beschäftigung mit dem Thema Tod und Trauer bzw. mit der heutigen Bestattungskultur stellt Rolf auch einige praktische Überlegungen zum Thema an und hält dies in fünf Unterrichtsbausteinen fest. Diese Unterrichtsbausteine von Rolf werden nun folgend kurz dargelegt, um einen Einblick zu bekommen, wie das Thema Tod und Trauer im Unterricht behandelt werden kann. Der erste Baustein nennt sich Sterben, Tod und Bestattung in der Gesellschaft (ebd., 22). Zur Erarbeitung dieses Themas sollen die Schüler und Schülerinnen in kleinen Gruppen Hinweise auf Tod und Sterben in Zeitungen, Zeitschriften aber auch in der Natur suchen und diese schließlich

auf einem Plakat festhalten (ebd.). Daran anschließend wird jedem Schüler und jeder Schülerin die Möglichkeit geboten sich bei leiser Musik im Hintergrund Gedanken zu diesen Plakaten zu machen und etwas dazu zu sagen (ebd.). Zusätzlich sollen die Schüler und Schülerinnen noch einen kurzen Fragebogen zum Thema erarbeiten, mit dessen Hilfe sie Familienangehörige, Bekannte aber auch Fremde interviewen (ebd.). Mögliche Fragen wären: „Glauben Sie an ein Leben nach dem Tod?“ oder „Möchten Sie eine Feuer- oder Erdbestattung?“ (ebd.). Die gewonnenen Antworten sowie die erlebten Reaktionen der Befragten sollen schließlich in einem Stuhlkreis im Unterricht geschildert werden (ebd.). Der zweite Unterrichtsbaustein widmet sich der Arbeit an der Grenze des Lebens (ebd.). In diesem Zusammenhang sollen Mitarbeiter oder Mitarbeiterinnen aus Bestattungsinstituten oder aus Hospizen in den Unterricht eingeladen werden, von ihrer Arbeit erzählen und mögliche Fragen der Schüler und Schülerinnen beantworten (ebd.). Den dritten Baustein nennt Rolf Abschied gestalten, Trauer leben, bunte Erinnerung (ebd.). Um diesen Baustein zu erarbeiten, sollen die Schüler und Schülerinnen Todesanzeigen sammeln und eine eigene Anzeige entwerfen oder für sich einen Brief an einen verstorbenen Menschen schreiben oder letztlich eine Erinnerungskiste für einen verstorbenen Menschen oder ein Tier gestalten, in die sie Fotos, Dinge aus der Natur, Kleidung etc. legen (ebd.). Darüber hinaus könnten die Schüler und Schülerinnen mit verschiedenen Farben, Bildern oder Stoffen auch einen Natursarg gestalten (ebd.). Wobei vorab geklärt werden muss, was anschließend mit dem Sarg geschehen soll, soll er einem Bestattungsinstitut gestiftet werden oder beispielsweise als Ausstellungsstück behalten werden (ebd.). Der vierte Unterrichtsbaustein enthält den Umgang mit trauernden Menschen. Die Schüler und Schülerinnen sollen zwei Listen erarbeiten, wie man Trauernden begegnen sollte (ebd., 23). Daran anschließend liest die Lehrperson eine kurze Geschichte über einen trauernden Menschen vor, auf deren Grundlage und jener der zuvor erarbeiteten Liste die Schüler und Schülerinnen einen Kondolenzbrief schreiben sollen (ebd.). Diese Briefe werden dann vorgelesen und diskutiert. Den fünften und letzten Baustein nennt Rolf „Wenn ich einmal tot bin“ – Gedanken zu meinem eigenen Sterben (ebd., 23). So wie jedes Bestattungsunternehmen heutzutage Arbeitsmappen bietet, in denen man seine Wünsche für die Bestattung festhalten kann, bekommen auch die Schüler und Schülerinnen so eine Mappe, die sie nach ihren eigenen Vorstellungen bearbeiten sollen (ebd.). Eine weitere Möglichkeit sich mit dem eigenen Sterben zu beschäftigen ist für Rolf das Befüllen eines alten Koffers mit persönlichen Gegenständen des Schülers bzw.

der Schülerin (ebd.). Die Schüler und Schülerinnen sollen überlegen, was untrennbar zu ihnen gehört und was so wichtig ist, dass sie es auf die letzte große Reise mitnehmen möchten (ebd.). Der Inhalt der einzelnen Koffer wird schließlich gemeinsam besprochen.

Sprachlos bei Sterben und Tod? – Sprechen von Sterben und Tod im RU von Uta Hauf

Dieser Beitrag enthält vor allem konkrete Unterrichtsbausteine zum Thema Sterben und Tod. Doch einleitend wird auf die Schwierigkeit der Thematisierung hingewiesen, da Tod und Trauer in unserer Gesellschaft doch auch häufig tabuisiert werden. Hauf schreibt in diesem Zusammenhang: „Ein nicht leichtes Unterfangen, wenn man bedenkt, dass gerade Tod und Trauer in vielerlei Hinsicht mit Tabus in unserer Gesellschaft belegt sind“ (Hauf 2010, 38). Diese Textstelle lässt sich Kategorie 23 – Tabuisierung des Todes zuordnen, da Hauf darauf verweist, dass der Tod neben Trauer in unserer Gesellschaft einem Tabu unterliegt und den Menschen wenig Chancen geboten werden diese Themen zur Sprache zu bringen. Der Religionsunterricht stellt deshalb für Hauf eine gute Gelegenheit dar, offen und ehrlich über diese Themen zu sprechen und Erfahrungen auszutauschen (ebd.). Zudem würde der Religionsunterricht nicht am Thema Tod und Trauer vorbei kommen, wenn er die Schüler und Schülerinnen mit der Wirklichkeit christlichen Glaubens und dessen Botschaften vertraut machen will (ebd., 38ff.).

Um einen Einblick zu bekommen, wie sich Hauf eine Thematisierung von Tod und Trauer im Religionsunterricht genau vorstellt, werden kurz ihre zwei entworfenen Unterrichtsbausteine dargelegt. Der erste Baustein widmet sich den Erfahrungen mit Abschied und Tod im eigenen Leben (ebd., 39). In diesem Zusammenhang sollen die Schüler und Schülerinnen ein Bild aus einer Bildkartei (Bilder mit unterschiedlichsten Motiven) wählen, das ihre derzeitige Beziehung zum Thema Tod zeigt und dies schließlich erklären. Eine weitere Methode sich mit dem Thema vertraut zu machen ist für Hauf der Einsatz des Films „Kirschblüten“ von Doris Dörrie. Dabei geht es vor allem darum sich damit zu beschäftigen, was man noch gerne alles in seinem Leben machen möchte (ebd.). Aber auch das Gestalten einer Collage, die veranschaulichen soll, was der Tod für einen selbst bedeutet, ist eine Methode, die sich für Hauf gut eignet die eigenen Gefühle und Gedanken den Tod und Trauer betreffend wahrzunehmen und schließlich auch zu benennen (ebd.). Die Ziele bzw. die zu erwerbenden Kompetenzen dieses Bausteins sind laut Hauf die Auseinandersetzung mit

der Relevanz von Sterben, Tod und Trauer im eigenen Leben, die Wertschätzung der existenziellen Erfahrungen wie Sterben, Tod und Trauer im Lebensraum Schule, das Erwecken der inneren Bereitschaft sich auf das Thema einzulassen und die Förderung der Wahrnehmung und Benennung eigener Betroffenheit (ebd.). Was Hauf genau mit der Wertschätzung der existenziellen Erfahrungen wie Sterben, Tod und Trauer meint, geht aus dem Beitrag nicht hervor. Es bleibt allerdings mehr als fraglich, ob Erfahrungen den Tod und Trauer betreffend generell wertgeschätzt werden können. Denn schließlich bringt der Tod stets das Leben durcheinander und reißt einem den Boden unter den Füßen weg und selbst Trauer, auch wenn am Ende des Trauerprozesses wieder neue Möglichkeiten entstehen, hinterlässt doch tief Wunden.

Der zweite Unterrichtsbaustein widmet sich den Erfahrungen mit Abschied und Tod im Leben anderer (ebd., 40). Zu den eingesetzten Materialien zählen hier vor allem Todesannoncen, Fotos und Hörspiele, mit deren Hilfe den Schülern und Schülerinnen zum einen der gesellschaftliche Umgang mit dem Thema Tod und Trauer verdeutlicht werden soll und zum anderen die Möglichkeit geboten wird, sich in eine von einem Todesfall betroffene Person hineinzusetzen (ebd., 40). Die Ziele dieses zweiten Unterrichtsbausteins sind demzufolge das Finden eines eigenen ersten emotionalen Zugangs sowie das Erkennen des gesellschaftlichen Umgangs mit Tod und Trauer (ebd.).

8.1.2 Zeitschrift „*Loccumer Pelikan*“

Der *Loccumer Pelikan* ist eine religionspädagogische Zeitschrift des Religionspädagogischen Instituts Loccum – einer Einrichtung der Evangelisch-lutherischen Landeskirche in Hannover –, welche vierteljährlich erscheint und nicht nur Grundsatzfragen des Religionsunterrichts behandelt, sondern auch Informationen und Hilfen für Lehrende an Schulen liefert (Online im Internet: URL: <http://www.rpi-loccum.de/institut/wir-ueber-uns> [Stand: 2014-11-07]). Im Rahmen der Analyse der Zeitschriften konnten drei Hefte ausfindig gemacht werden, die Beiträge enthalten, in denen Aspekte von Tod und Trauer erwähnt werden. Die Ergebnisse aus der Analyse werden nun folgend dargestellt.

Loccumer Pelikan, Heft 4, 2002

In dieser Ausgabe des Loccumer Pelikan geht es vor allem um Themen wie Glaubensarbeit – Bildungsarbeit, Experimentelle Exegese und Kirchenpädagogik, wobei ein Beitrag gefunden wurde, der sich „Protokoll eines Abschieds“ nennt und Aspekte von Tod und Trauer enthält. Dieser Beitrag wurde von dem Lehrer Reimar Thomas verfasst, in dessen Klasse ein Schüler namens Kevin an seiner Krebskrankheit verstorben ist (Thomas 2002, 203). Nach den einleitenden Ausführungen rund um Kevins Krankheit und dem Umgang der Klasse damit, widmet sich Thomas schließlich der betreffenden Unterrichtsstunde, in welcher der Tod von Kevin thematisiert wird und verweist dabei immer wieder auf mögliche Verhaltensweisen der Lehrperson (ebd.). So soll die Lehrperson zu Beginn der Unterrichtseinheit von der Situation erzählen, als sie die Todesnachricht erhielt, und dies auch auf eine Karte schreiben (ebd.). Die erste Reaktion von Herrn Thomas auf die Nachricht des Todes von Kevin kann Kategorie 17 – Nicht-Wahr-Haben-Wollen und Schock zugeordnet werden, da er schreibt: „Ich hab‘ erst mal nichts gesagt und innerlich geschluckt“ (ebd.). Dieser Schock zählt neben Sprachlosigkeit und Gefühlsstarre zu den typischen ersten Reaktionen auf die Todesnachricht und auch Herr Thomas zeigte diese. Die Karte, auf der diese Reaktion festgehalten wird, wandert schließlich einmal durch den zuvor gebildeten Stuhlkreis und wird danach neben eine angezündete Kerze in Mitten des Kreises gelegt (ebd.). Auch die Schüler und Schülerinnen können nun, wenn sie dies möchten, eine Karte schreiben und dazu legen (ebd.). Danach leitet die Lehrperson zu ihrem Verhalten nach der Todesnachricht über und schreibt auch dies auf eine Karte, welche neben leeren Karten für die Schüler und Schülerinnen wieder die Runde durch den Kreis macht und schließlich auch neben die Kerze gelegt wird (ebd.). Auf die leeren Karten sollen die Schüler und Schülerinnen nun in einem dritten Schritt eine Begegnung oder ein Erlebnis mit dem verstorbenen Schüler schreiben, die ihnen Spaß gemacht hat (ebd.). Diese Karte sollen die Schüler und Schülerinnen zweimal schreiben, eine ist für sie selbst und eine sollen sie neben die Kerze legen (ebd.). Aus diesen Karten wird schließlich ein Brief an die Familie geschrieben. Aus den Ausführungen von Thomas wird nicht ersichtlich, wer diesen Brief schreibt – ist es die ganze Klasse gemeinsam oder schreibt ihn die Lehrperson allein.

Letztlich widmet sich Thomas noch der Frage, wie in einer solchen Situation Trauerarbeit geleistet werden kann (ebd.). Im Todesfall von Kevin wurde an dem Begräbnis teilgenommen, es wurden Blumen, Geschenke und bunte Luftballons mit

persönlichen Wünschen zum Grab gebracht und anschließend wurde „Happy Birthday“ gesungen, da Kevin bald Geburtstag gehabt hätte.

Einige Gedanken, was Thomas aus dieser Situation mitgenommen hat, schließen den Beitrag ab. Zentral für ihn war nicht nur die Erkenntnis, dass Jugendliche für den Umgang mit solch extremen Situationen mehr Zeit brauchen als sonst, sondern auch, dass sie als gleichrangige Gesprächspartner ernst genommen werden und Gelegenheiten zu Gesprächen erhalten müssen (ebd.). Der Erwachsene sei in diesem Zusammenhang nicht mehr nur Lehrer oder Lehrerin, sondern vielmehr „jemand, mit dem man gemeinsam eine schwere Zeit durchgestanden hat“ (ebd.).

Loccumer Pelikan, Heft 4, 2003

Diese Ausgabe des Loccumer Pelikan enthält vor allem Themen rund um Tod und Trauer. Es konnte jedoch nur ein Beitrag gefunden werden, der Aspekte des Todes und der Trauer aus dem Kodierleitfaden enthält und für den Unterricht in der Sekundarstufe I gedacht ist. Dieser Beitrag stammt von Elisabeth E. Schwarz und nennt sich „Die Entwicklung des kindlichen Sterblichkeitswissens“. Ähnlich wie in ihrem Beitrag in der Zeitschrift *entwurf* geht Schwarz zunächst wiederum auf die altersspezifische Entwicklung des Todesverständnisses ein und in diesem Zusammenhang auch auf die Dimension des Todeskonzepts. So hält sie die Dimensionen Nonfunktionalität, Irreversibilität, Universalität und Kausalität fest und definiert diese wie in den Kategorien 9-12 (Schwarz 2003, 198). Wie auch in Kapitel 1.1.1 erläutert, weist Schwarz darauf hin, dass sich das Todeskonzept in individuell variierendem Tempo entwickelt und von Faktoren wie der Familie, den Medien oder eines bereits erlebten Todesfalls beeinflusst wird (ebd., 197f.). Schließlich beschreibt sie noch genauer die altersspezifische Entwicklung des Todeskonzepts bei Kindern und gliedert ihre Ausführungen in einzelne Altersgruppen (ebd., 198-202). Da dies jedoch in Kapitel 1.1.1 bereits ausführlich dargestellt wurde und sich Schwarz bei ihrer Darstellung auch auf Autoren und Autorinnen wie Specht-Tomann und Tropper sowie Plieth bezieht und dadurch kaum andere Aspekte zu diesem Thema erwähnt, werden ihre Erläuterungen an dieser Stelle nicht gänzlich dargelegt. Es werden lediglich jene Textstellen erörtert, die sich Kategorien aus dem Kodierleitfaden zuordnen lassen.

Im Zusammenhang mit der Entwicklung eines Todesverständnisses von Kindern im Alter von drei bis fünf Jahren verweist Schwarz auf eine Tabuisierung des Todes auf Seiten der Eltern, was unter Kategorie 23 – Tabuisierung des Todes fällt. Sie schreibt

dazu: „Andere [Eltern; Anm. A. B.] wollen das Kind vor all dem Negativen, das gemeinhin mit dem Tod verbunden wird, beschützen. Dieser tabuisierende Umgang mit dem Tod führt dazu, dass das Kind das Geheimnis quält“ (ebd., 200). Wie schon an zahlreichen Stellen in der Arbeit erwähnt, kann eine familiäre Tabuisierung des Todes bei Kindern dazu führen, dass sie sich selbst ein Bild vom Tod machen, was meist viel furchtbarer und angsteinflößender ist als jenes, das ihnen ihre Eltern vermitteln würden (ebd.).

Die nun folgende Textpassage kann Kategorie 8 – Tod und Unsterblichkeit zugeordnet werden. So schreibt Schwarz im Zusammenhang mit der Entwicklung des Todeskonzepts von Kindern im Alter von sechs bis neun Jahren, dass bei Kindern dieses Alters das Interesse für das Geschehen nach dem Tod wächst und erste „Gedanken zum Leib-Seele-Problem“ auftauchen (ebd., 201). „Aus diesen Fragen entwickeln sich erste Unsterblichkeitsgedanken“ (ebd.). Diese Vorstellungen von der Unsterblichkeit der Seele dienen Kindern womöglich auch dazu die Tragik des Todes erträglicher zu machen (ebd.). Auch Kinder im Alter von 10 bis 14 Jahren würden an diesen Gedanken festhalten. So antwortet eine Junge auf die Frage, was der Tod sei, folgendes: „Nun, ich denke, er ist Teil des Lebens eines Menschen. Das Leben hat viele Teile. Nur ein Teil davon ist irdisch. Zu sterben heißt, ein neues Leben anzufangen. Jeder muss einmal sterben. Aber die Seele lebt weiter“ (ebd.). Auch diese zitierte Textstelle kann Kategorie 8 zugeordnet werden, da der Junge sowohl die Unsterblichkeit der Seele anspricht als auch ein neues Leben nach dem Tod. Aber auch Jugendliche würden laut Schwarz zahlreiche Vorstellungen über das Sein nach dem Tod haben (ebd.). So zeigte eine Studie aus den Jahren 1999/2000, dass ca. 45% der 14 bis 24 Jährigen an ein Leben nach dem Tod glauben und 24% zudem an einen Himmel (ebd., 202). Jedoch seien auch Reinkarnationsvorstellungen unter Jugendlichen sehr verbreitet (ebd.). So glauben zahlreiche Jugendliche an Wiedergeburt vor allem dahingehend, dass das Leben in der Welt nie aufhört bzw. immer wieder neu beginnt (ebd.). Hinsichtlich der restlichen Kategorien aus dem Kodierleitfaden konnten keine weiteren Textstellen im Beitrag von Schwarz ausfindig gemacht werden.

Loccumer Pelikan, Heft 4, 2014

Diese Ausgabe des Loccumer Pelikan widmet sich der Begleitung von Trauerprozessen bei Kindern und Jugendlichen. So konnten zwei Beiträge zum Thema Tod und Trauer gefunden werden, die Kategorien aus dem Kodierleitfaden enthalten und für den

Unterricht in der Sekundarstufe I gedacht sind. Zudem konnte ein Beitrag ausfindig gemacht werden, der gewissermaßen Gegenpositionen zu einer Kategorie aus dem Kodierleitfaden erläutert.

Selbstvergewisserung ermöglichen!? – Virtuelle Bestattungs- und Gedenkräume von Ilona Nord und Swantje Luthe

In diesem Beitrag konnten zwar nicht direkt Kategorien aus dem Kodierleitfaden gefunden werden, allerdings zahlreiche Textstellen, in denen gewissermaßen eine Gegenbewegung zu Kategorie 23 – Tabuisierung des Todes erläutert wird. Diese Textpassagen werden nun kurz dargestellt, vor allem, um nochmals zu verdeutlichen, dass der Tod und die Trauer nicht pauschal in unserer Gesellschaft tabuisiert werden, sondern immer wieder neue Formen entstehen mit Tod und Trauer umzugehen. Als solch eine neue Form sich mit Tod und Trauer auseinanderzusetzen gelten virtuelle Bestattungs- und Gedenkräume (Nord, Luthe 2014, 159). Durch die Erweiterung der Lebenswirklichkeiten in digitale Räume wie beispielsweise soziale Netzwerke würden auch zahlreiche Varianten von Online-Sepulkralkultur hervorgebracht werden (ebd.). Beispiele für diese Online-Kultur des Todes, des Sterbens, der Bestattung und der Trauer sind digitale Gedenksteine, Statusmeldungen rund um die Themen Tod und Trauer auf sozialen Netzwerken, trauerbezogene Gruppen in sozialen Netzwerken, Blogs, YouTube-Videos, Trauerforen, Chatrooms, Friedhof- und Beileid-Apps oder Grabsteine mit digitalen Bildpräsentationen und QR-Codes (ebd.). Grabsteine mit QR-Codes sind laut Nord und Luthe ein relativ neues Phänomen in Deutschland, das es den Besuchern und Besucherinnen von Friedhöfen ermöglicht auf jegliche Art von Homepages wie digitale Nachrufe oder Gedenkseiten weitergeleitet zu werden, die beispielsweise auch Biografien der Verstorbenen enthalten (ebd.). Diese Form des digitalen Grabsteins würde einen Beitrag leisten, die Gräber persönlich und individualisiert zu gestalten und einer Anonymisierung der Gräber entgegenzuwirken, welche womöglich aufgrund der Tatsache gegeben ist, dass normalerweise nur Name, Geburts- und Sterbedaten am Grabstein angebracht sind (ebd.). Zudem lässt sich für Nord und Luthe auch eine voranschreitende Visualisierung auf Friedhöfen erkennen (ebd.). So würden beispielsweise immer häufiger auch Bilder auf Grabsteinen zu sehen sein und ferner auch persönliche Grabtexte oder Inschriften, in denen die Hinterbliebenen ihre Beziehung zu und Erlebnisse mit den Verstorbenen ausdrücken würden (ebd., 159f.).

Eine weitere neue Form des Umgangs mit Tod und Trauer stellen, wie bereits erwähnt digitale Gedenkseiten und virtuelle Friedhöfe, dar (ebd., 160). Neben der Möglichkeit auf diesen Seiten Nachrichten oder Bilder zu hinterlassen, wäre es auch oftmals möglich eine digitale Kerze anzuzünden (ebd.). Somit besteht nicht mehr nur die Gelegenheit am Grab ein Licht, „ein ‚ewiges Licht‘“ (ebd., 161) aufzustellen, sondern eben auch im virtuellen Raum.

Dem Tot-sein wird somit offline wie online „zusehends ein *Bildimage der Lebendigkeit* gegenüber gestellt, das sogar als *Unsterblichkeitsbild* gewertet werden kann, weil die Abbildung unendlich lange existieren kann“ (Benkel, Meitzler 2013, 100 zit. nach Nord, Luthe 2014, 161, Hervorh. im Original). Da hier mit Unsterblichkeit nicht jene der Seele gemeint ist, sondern Unsterblichkeit eher im Sinne von Bildern, die entweder am Grabstein oder auf virtuellen Gedenk- und Friedhofseiten ewig für jeden sichtbar sind, kann die zitierte Textstelle nicht Kategorie 8 – Tod und Unsterblichkeit zugeordnet werden.

Fraglich im Zusammenhang mit diesen neuen Formen des Umgangs mit Tod und Trauer bleibt allerdings, ob nicht durch die zunehmende Verschiebung dessen in einen virtuellen Bereich die persönliche Ebene – die Kommunikationsprozesse von Angesicht zu Angesicht oder körperliche Zuwendung in Form von beispielsweise Umarmungen etc. – als doch durchaus wichtiger Aspekt bei der Bewältigung von Trauer zu kurz kommt.

Vom Traurig-Sein und Trauern – Umgang mit trauernden Kindern und Jugendlichen von Hanne Shah

Dieser Beitrag widmet sich vor allem dem Traurig-Sein, der Trauer und den verschiedenen Umgangsmöglichkeiten mit trauernden Kindern aber auch Jugendlichen. Zu Beginn ihres Beitrags unterscheidet Shah zunächst zwischen dem Traurig-Sein und der Trauer. So ist Traurig-Sein für sie nur ein Gefühl von Trauer und darf nicht mit Trauer gleichgesetzt werden (Shah 2014, 164). Andere Gefühle der Trauer sind beispielsweise „Wut, Hass, Verzweiflung und Ohnmacht“ (ebd.) aber auch „Aggression, Depression, Rückzug, Hyperaktivität“ (ebd., 165) – „Das alles kann sein – und alles darf auch sein“ (ebd.). Da Shah die in der Kategorie 18 – Emotionen der Trauer enthaltenen Gefühle Wut und Aggression erwähnt, können diese Textstellen auch der Kategorie zugeordnet werden. Allerdings verweist sie auch auf die Möglichkeit der Depression im Zusammenhang mit dem Trauerprozess, wodurch die

Textstelle auf Seite 165 zugleich der Kategorie 20 – Depression zugeordnet werden kann.

Trauer an sich ist für Shah „keine Krankheit, sondern eine völlig normale Reaktion auf einen schweren Verlust“ (ebd., 164). Somit definiert Shah Trauer wie in Kategorie 14 als natürliche Reaktion auf den Verlust einer geliebten Person. An anderer Stelle jedoch beschreibt sie Trauer als einen Zustand – „man ist in Trauer“ (ebd.). Ihre weiteren Ausführungen rund um das Thema Umgang mit trauernden Kindern und Jugendlichen ähneln sehr jenen aus Kapitel 1.1.1, 1.2.1 und 1.2.2. So betont auch Shah beispielsweise, dass Kinder nicht durchgängig Emotionen der Trauer zeigen und häufig auch keine Veränderung im Verhalten erkennen lassen, was allerdings nicht gleichgesetzt werden darf mit einer Gleichgültigkeit gegenüber dem Todesfall (ebd., 165). Dieses scheinbare „Normal-Sein“ der Kinder und Jugendlichen ist vielmehr ein wichtiger Schutzmechanismus, da der Schmerz auf Dauer sonst nicht auszuhalten wäre (ebd., 165). Zudem weist Shah – wie auch im Laufe der Arbeit immer wieder erläutert – darauf hin, dass Kinder schnell zwischen Gefühlen wechseln würden – „sie springen in die Trauer hinein und wieder heraus, sie weinen und können in der nächsten Minute herumtollen und Witze reißen“ (ebd.). Darum sei es auch wichtig stets genau zu beobachten und für Kinder und Jugendliche da zu sein, wenn sie schließlich ein Trauerverhalten zeigen und über den Todesfall sprechen möchten (ebd., 166).

Abschließend hält Shah fest, dass im Umgang mit trauernden Mitmenschen eine authentische und wertschätzende Haltung das allerwichtigste ist (ebd., 167). Dabei würde es nicht so sehr darum gehen alles zu verstehen, da man Trauerreaktionen einfach nicht verstehen könne, sondern darum offen und ehrlich mit den Gefühlen der Trauer umzugehen (ebd.). „Wir können zuhören und mit aushalten – und das ist sicher die beste Art zu lernen“ (ebd.).

Friedhöfe – Hintergründe und Erkundungsideen von Hartmut Rupp

In seinem Beitrag widmet sich Rupp nicht nur den Friedhöfen allgemein, sondern auch den Grabmälern. In diesem Zusammenhang konnten einige Textstellen gefunden werden, die sich Kategorie 7 – Tod und Auferstehung zuordnen lassen. So zum Beispiel diese Textstelle, in welcher der Friedhof als „eine Art Warteraum bis zur Auferstehung der Toten bzw. dem Kommen des Messias“ dargestellt wird (Rupp 2014, 187). Diese Sichtweise des Friedhofs würde vor allem bei Muslimen und Juden vorherrschen. Im Gegensatz dazu deutet die christliche Theologie den Friedhof als einen „Ort des

vergänglichlichen Leibes, der einst mit der bei Gott befindlichen Seele wiedervereinigt wird“ (ebd.). Hier wird zwar gewissermaßen auf die Unsterblichkeit der Seele Bezug genommen, allerdings soll diese mit dem vergänglichlichen Leib wiedervereint werden, weshalb die Textstelle nicht unter Kategorie 8 – Tod und Unsterblichkeit fällt. Mit der erwähnten Wiedervereinigung von Leib und Seele könnte vielmehr wiederum die Auferstehung gemeint sein, da diese den Menschen als ganzes, das heißt Leib und Seele, betrifft. Ferner spricht gegen die Unsterblichkeit der Seele folgende Textstelle, in der es heißt: „Der Tod betrifft Leib und Seele. Der Mensch ist ganz tot“ (ebd.). Jedoch bleibe weiterhin die Hoffnung, dass Gott in einer Beziehung zu dem Verstorbenen bleibt und an seinem ewigen Leben Anteil nimmt (ebd.). Dies ist für Rupp auch der Grund, warum das Grab als Zeichen von Zuversicht verstanden werden kann (ebd.). So sind auf vielen Grabsteinen auch Hoffnungszeichen wie „Engel, die den Frauen am Grab Jesu die Auferstehung Christi verkünden“ (ebd., 188) zu sehen. Aber auch ein Kreuz am Grabstein weise darauf hin, „dass Christen zwar mit Christus gestorben sind, aber in der Gewissheit leben, mit ihm auch aufzuerstehen“ (ebd.). Auch diese beiden Textstellen können Kategorie 7 zugeordnet werden, da beide Male Auferstehung im Zentrum steht.

Im weiteren Verlauf des Textes beschäftigt sich Rupp schließlich noch mit verschiedenen Möglichkeiten der Erschließung eines Friedhofs wie zum Beispiel durch Führungen, wobei in diesem Zusammenhang keine weiteren Textstellen enthalten sind, die unter eine Kategorie aus dem Kodierleitfaden fallen würden.

8.1.3 Zeitschrift „Katechetische Blätter“

Der Deutsche Katecheten-Verein gibt zusammen mit der Arbeitsstelle für Jugendseelsorge der Deutschen Bischofskonferenz zweimonatlich ein Themenheft heraus, das nicht nur Beiträge zur aktuellen religionspädagogischen Diskussion und orientierende Artikel über theologische Grundlagen enthält, sondern auch zahlreiche Anregungen, Bausteine und Modelle für einen lebendigen Religionsunterricht (Online im Internet: URL: <http://www.fachzeitschriften-religion.de/katechetische-blaetter/ueber-katechetische-blaetter> [Stand: 2014-11-28]). Zudem enthalten die Hefte Literaturberichte, Rezensionen, eine Übersicht über Medien und Praxismaterialien und einen umfangreichen Materialbrief für die einzelnen Schulstufen (ebd.). Während der Analyse konnte ein Themenheft ausfindig gemacht werden, das sich dem Thema Leben

und Tod widmet und Kategorien des Kodierleitfadens enthält. Auch in der Analyse berücksichtigt wurde eine Praxisbeilage zum Themenheft Schulpastoral, die sich mit dem „Himmel“ beschäftigt.

Katechetische Blätter, Heft 6, 2008

Dieses Heft zum Thema Leben und Tod beinhaltet sieben Beiträge, wobei nur in dreien Aspekte von Tod und Trauer so wie sie auch im Kodierleitfaden enthalten sind, erwähnt werden. Diese drei Beiträge werden nun dargestellt.

Der Tod und das Leben – Mit dem Wandel des Todesverständnisses verändert sich auch der Geschmack des Lebens von Marianne Gronemeyer

Gronemeyer widmet sich in ihrem Beitrag zu Beginn unterschiedlichen Verständnissen vom Tod aus der Sicht von Personen wie Francesco Petrarca, Epikur oder René Descartes. So stellt sie den Tod zunächst als Widersacher dar und thematisiert mit Bezug auf Francesco Petrarca auch die Furcht vor dem Tod (Gronemeyer 2008, 399f.). Allerdings sei diese Furcht laut Gronemeyer unbegründet, da „der Tod unvermeidlich ist und wir ihn mit allen Lebewesen teilen“ (ebd., 400). Da „er also zur Natur alles Lebendigen gehört, muss man ihn nicht fürchten“ (ebd.). Diese beiden Textstellen lassen sich Kategorie 10 – Universalität des Todes zuordnen, da Gronemeyer deutlich herausstreicht, dass alle Lebewesen einmal sterben müssen und dies gewissermaßen zur Natur alles Lebenden gehört. Als weiteres Argument für die Sinnlosigkeit der Todesfurcht führt Gronemeyer schließlich an, dass kein Lebendiger den Tod je erfahren hat, und stellt zudem die Frage, wie man etwas fürchten kann, was man nicht erfahren kann (ebd.). Darin klingt für Gronemeyer auch die Argumentation von Epikur nach, der bemerkte, dass man dem Tod nie begegnen kann, denn solange man ist, ist der Tod nicht und wenn der Tod ist, ist man selbst nicht mehr (ebd.). Daran anschließend behandelt Gronemeyer noch den Tod als Defekt und den Kampf gegen das Unvorhergesehene (ebd., 401ff.). Im Rahmen dessen konnten keine Textstellen gefunden werden, die sich einer Kategorie zuordnen lassen würden. Erst bei ihrer Beschäftigung mit der Beherrschung des Todes lässt sich wieder eine Textpassage finden, die unter eine Kategorie aus dem Kodierleitfaden fällt, nämlich unter Kategorie 3 – Hirntod bzw. Individualtod. So widmet sich Gronemeyer der Frage: „Wie willst du gestorben werden?“ und verweist in diesem Zusammenhang darauf, dass die Debatte um diese Frage schon überholt sei und es nicht mehr so sehr darum gehen würde, „wie

man der maschinellen Aufrechterhaltung der Körperfunktionen entgehen könne, sondern darum, wie lange dem Sterbenden diese kostspielige Versorgungsleistung gewährt werden muss“ (ebd., 404). Durch die Erwähnung der maschinellen Aufrechterhaltung der Körperfunktionen nimmt Gronemeyer im Grunde genommen Bezug auf den Hirntod eines Menschen, da nur, wenn die Hirnfunktionen ausfallen, die restlichen Körperfunktionen wie Herz-Kreislauf und Lunge maschinell aufrecht erhalten werden können. Im weiteren Verlauf ihres Beitrags erwähnt Gronemeyer keine weitere Kategorie aus dem Kodierleitfaden.

Wer loslässt, gewinnt – Von der Kunst des Sterbens und der Kunst des Lebens: Einige Aspekte systematischer Theologie von Franz Josef Nocke

Zu Beginn seines Beitrags widmet sich Nocke dem gesellschaftlichen Umgang mit Tod und Sterben und schreibt im Zusammenhang mit medizinischem Fortschritt und der Möglichkeit der Erhaltung des Lebens durch Apparate: „Tod und Sterben können nur negativ gewertet und müssen, solange eben möglich, an den Rand gedrängt werden“ (Nocke 2008, 406). Diese Textstelle fällt gewissermaßen unter Kategorie 23 – Tabuisierung des Todes, da Nocke festhält, dass Tod und Sterben an den Rand – den Rand der Gesellschaft – gedrängt werden. In diesem Fall kann Verdrängung mit Tabuisierung gleichgesetzt werden. Allerdings betont Nocke – wie auch in Kapitel 2 erläutert –, dass sich Gegenströmungen wie etwa die Hospizbewegung erkennen lassen, die einen bewussten Umgang mit Sterbenden aber auch mit dem eigenen Sterben suchen (ebd.).

Dabei würden Fragen entstehen wie zum Beispiel „Wie kann man es denken, und vor allem, wie kann man es leben, dass das Sterben zum Leben gehört – nicht nur als seine Zerstörung, sondern als sein elementarer Vollzug“ (ebd.). Auf solch eine Frage müsste laut Nocke die Theologie eine Antwort wissen. Jedoch sei die Theologie in diesem Punkt recht dürftig, die Eschatologie hingegen thematisiere den Tod sehr wohl, allerdings wiederum nicht das Sterben (ebd.). So macht sie in der Regel folgende drei Aussagen: Alle Menschen müssen einmal sterben (Kategorie 10 – Universalität des Todes), der Tod bedeutet Trennung der unsterblichen Seele vom sterblichen Leib (Kategorie 8 – Tod und Unsterblichkeit) und der Tod ist eine Straffolge der Erbsünde (ebd.). Neben der Erwähnung der Unsterblichkeit der Seele (Kategorie 8) verweist Nocke an zahlreichen anderen Stellen auch auf die Auferstehung. So schreibt er: „Da Sterben in christlichem Verständnis ein Prozess ist, der in die Auferstehung hineinführt

...“, „... die christliche Hoffnung auf Auferstehung“, „... die Leibhaftigkeit der Auferstehung“ oder „... Auferstehung aus dem Tod“ (ebd., 407). Diese vier zitierten Textpassagen fallen unter Kategorie 8 – Tod und Auferstehung. Nocke streicht immer wieder heraus, dass im christlichen Glauben Auferstehung eine zentrale Rolle spielt, erläutert dabei jedoch nicht, was er genau darunter versteht. Lediglich die „Leibhaftigkeit der Auferstehung“ führt er weiter aus. So ist unter Leibhaftigkeit die Zugehörigkeit des Menschen zur Welt, seine Verwobenheit in die Geschichte und in soziale Beziehungen zu verstehen (ebd.). Somit richtet sich die christliche Hoffnung auf Auferstehung nicht darauf aus dieser Welt erlöst zu werden oder die eigene Geschichte samt entstandenen Beziehungen zu vergessen, sondern vielmehr auf die Vollendung der Welt und der eigenen Lebensgeschichte und der darin gewachsenen Beziehungen (ebd.). Diese Sichtweise habe somit Rückwirkungen auf das ganze Leben. „Jede Stunde, jede Begegnung wird dadurch wichtig: Sie sind der ‚Stoff‘, aus dem das ewige Leben bestehen wird“ (ebd.). Letztlich lässt sich im Zusammenhang mit Nockes Ausführungen zum Thema liebend loslassen noch eine Textstelle finden, die der Kategorie 10 – Universalität des Todes zugeordnet werden kann. Sie heißt: „Aber vielleicht erinnert uns gerade die Unausweichlichkeit des Todes an den Grundakt des Lebens“ (ebd., 410). Mit dem Grundakt des Lebens meint Nocke das Lieben. Lieben bedeutet etwas mit sich geschehen zu lassen, sich in die Lebensgeschichte eines anderen hineinziehen zu lassen – egal ob Freud oder Leid damit einhergehen werden und sich selbst loszulassen in ein Abenteuer hinein (ebd., 409). Doch würden Menschen Nocke zufolge im Lieben auch den Akt des Sterbens einüben, auch wenn sie noch weit davon entfernt sind, da die Liebe doch auch in Beziehung zum Tod stehe (ebd.). Der Akt des Sterbens bedeute folglich sich vertrauend-liebend loszulassen in das unverfügbare Geheimnis (ebd.). Nocke stellt schließlich die Frage, ob Menschen nicht schon im Grundakt des Liebens den Akt des Sterbens vollziehen (ebd.). Eine endgültige Antwort auf diese Frage liefert er jedoch nicht.

Wie Kinder den Tod sehen und verstehen – Religionspädagogische Überlegungen zum Umgang mit kindlichen Todesvorstellungen von Elisabeth Hennecke

Hennecke widmet sich wie auch Kapitel 1.1.1 zunächst der Entwicklung der Todesvorstellung von Kindern und Jugendlichen (Hennecke 2008, 424). So erläutert sie eingangs die vier Dimensionen des Todeskonzepts (ebd.): Nonfunktionalität, welche die Erkenntnis meint, dass alle lebensnotwendigen Körperfunktionen mit dem Tod enden

(Kategorie 12), Irreversibilität, was die Unumkehrbarkeit des einmal eingetretenen Todes bedeutet (Kategorie 11), Universalität, die Erkenntnis, dass alle Lebewesen sterben müssen (Kategorie 10) und schließlich Kausalität, was das Wissen um die Ursachen des Todes bedeutet (Kategorie 13). Bei den weiteren Ausführungen zum Umgang mit kindlichen Todesvorstellungen verweist Hennecke auf Plieth und Leist, welche auch im Rahmen dieser Arbeit immer wieder zitiert wurden, wodurch auch die Ausführungen von Hennecke bereits in Kapitel 1.1.1 bzw. 1.2.2 enthalten sind und an dieser Stelle nicht mehr separat dargelegt werden müssen. In Bezug auf die kindliche Frage, warum denn Gott den Tod zulasse, liefert Hennecke jedoch eine neue, bislang in dieser Arbeit unerwähnte Verhaltensmöglichkeit der Eltern. So ist für Hennecke die einzig richtige Antwort auf diese Frage: „Für Christen heißt Auferstehung, ganz nah bei Gott sein zu dürfen und zu wissen, dass Gott will, dass es uns gut geht! Wie es genau sein wird, wissen wir jedoch nicht“ (ebd., 427). Da Hennecke Auferstehung erwähnt, kann diese Textstelle Kategorie 8 – Tod und Auferstehung zugeordnet werden. Ferner betont Hennecke, dass bei möglichen Antworten auf kindliche Fragen den Tod betreffend eine Trennung von Leib und Seele nicht erwähnt werden soll, da dies der kindlichen Ganzheitserfahrung widerspreche (ebd.). So sollte der Eindruck vermieden werden, dass es einen „menschlichen-irdischen Teil“ (Leib) gibt, der im Todesfall zerfällt, und im Gegensatz dazu einen „göttlichen-unsterblichen Teil“ (Seele), der auch nach dem Tod weiterexistiert (ebd.). Da Hennecke die Unsterblichkeit der Seele erwähnt, kann die Textstelle der Kategorie 7 – Tod und Unsterblichkeit zugeordnet werden. Abschließend beschäftigt sich Hennecke in ihrem Beitrag noch mit möglichen Ritualen im Rahmen der Trauerarbeit, wobei in diesem Zusammenhang keine Textpassagen gefunden werden konnten, die unter eine Kategorie aus dem Kodierleitfaden fallen würden.

In der Praxisbeilage zu diesem Themenheft soll sich dem Thema Leid und Tod vor allem mit Hilfe des Buches „Oskar und die Dame in Rosa“ von Eric-Emmanuel Schmitt genähert werden (Bosold 2010, 2f.). Die Praxisbeilage enthält zahlreiche Materialien, mit denen die Schüler und Schülerinnen in der Sekundarstufe I das Thema erarbeiten können. Um einen Einblick zu bekommen, wie sich Bosold dies vorstellt, werden nun kurz einzelne Materialbausteine dargelegt. So sollen die Schüler und Schülerinnen beispielsweise mit Hilfe der Zeichnung „Gewitternacht“ von Michèle Lemieux eigene Ängste benennen, welche schließlich im Unterricht besprochen werden (ebd., 4). Oder

die Schüler und Schülerinnen sollen anhand des Titelbildes von „Oskar und die Dame in Rosa“ Vermutungen über die Hauptperson anstellen und Eindrücke schildern, die sie nach der Lektüre des ersten Briefes von Oskar haben (ebd.). Der dritte Materialbaustein widmet sich schließlich möglichen Gottesbildern und auch jenem in Oskars und die Dame in Rosa (ebd., 5). Dabei sollen die Schüler und Schülerinnen besprechen, wie Gott dargestellt wird und schließlich Antworten auf die Sätze „Der gekreuzigte Christus ist vertrauenswürdig, weil ...“ und „Der kraftstrotzende Christus ist vertrauenswürdig, weil ...“ sammeln (ebd., 6). In den letzten Materialbausteinen soll der Frage nachgegangen werden, warum Gott Leid und Tod in der Welt zulässt (ebd., 6ff.). Diese Theodizeefrage kann beispielsweise mit Hilfe des fünften Briefes von Oskar, in dem er sich um seine herzkrankte Freundin sorgt, behandelt werden oder mit Hilfe von Satzanfängen wie „Wenn Gott die Übel beseitigen will und nicht kann, so ist er...“, die von den Schülern und Schülerinnen ergänzt werden sollen und schließlich besprochen werden (ebd., 12).

Katechetische Blätter, Praxisbeilage zu Heft 4, 2014

In der Praxisbeilage zum Themenheft „Frieden machen – Schulpastoral“ konnten einige Aspekte von Tod und Trauer auffindig gemacht werden, wobei im Themenheft selbst keine enthalten sind. Die Praxisbeilage beinhaltet vor allem Liedtexte unter anderem von John Lennon und Eric Clapton, mit deren Hilfe sich den Themen Himmel, Hölle und ewiges Leben genähert werden kann (Schuster, Bodold 2014, 6-14). Eingangs werden jedoch von den beiden Autoren Schuster und Bosold allgemeine Gedanken zum Himmel dargestellt (ebd., 3). So ist der Himmel für sie entgegen viel verbreiteten Vorstellungen nicht die „Unsterblichkeit der Seele“ oder die „Verlängerung des irdischen Daseins“ oder gar ein „jenseitiges Schlaraffenland“ (ebd., 3), sondern der Himmel „ist dort (dann), wo (wann) Gottes NAME geheiligt ist“ (ebd., Hervorh. im Original). Da in Kategorie 9 – Tod und Himmel der Himmel auch als Zustand – nämlich als Gemeinschaft mit Gott – dargestellt wird und die Gemeinschaft mit Gott große Ähnlichkeit mit der Heiligung seines Namens hat, kann die zitierte Textstelle dieser Kategorie zugeordnet werden. So wird beispielsweise im Vaterunser, das in den christlichen Glaubensgemeinschaften, sehr verbreitet ist, der Name des Herrn geheiligt (ebd., 4).

Nach diesen kurzen Gedanken zum Himmel widmen sich die Autoren auch gleich den Liedern als mögliche Form der Behandlung des Themas Himmel im Unterricht. Das

Ziel der Auseinandersetzung beispielsweise mit John Lennons „Imagine“ ist für Schuster und Bosold die Bewusstmachung verschiedener Vorstellungen vom Himmel (ebd., 7). Dabei sollen die Schüler und Schülerinnen auch einschätzen, welche davon glaubwürdig sind und welche nicht (ebd.). Im Rahmen der Beschäftigung mit dem Lied „Who wants to live forever“ von Queen geht es vor allem um die Auseinandersetzung mit einem ewigen Leben (ebd., 8). Hier sollen die Schüler und Schülerinnen nicht nur eine Antwort auf die Frage „Wer will schon ewig Leben?“, finden, sondern auch auf Fragen wie „Who dares to love forever, when love must die?“ (ebd.). Vor allem aber lässt sich in der Beschäftigung mit dem Lied „Who wants to live forever“ herausarbeiten, dass Sterblichkeit nicht per se ein Übel ist und dass ein ewiges Leben „ein qualitativ anderes, erfülltes und von Gott vollendetes Leben meint“ (ebd., 9). Mit anderen Worten heißt „ewiges Leben“ nicht länger leben, sondern anders leben und zwar in „voller Liebe“, weshalb die Textstelle auch nicht Kategorie 7 oder 8 zugeordnet werden kann (ebd.). Bei der Auseinandersetzung mit dem Lied „Tears in Heaven“ von Eric Clapton hingegen steht letztlich das Thema Leib und Seele im Vordergrund (ebd., 10). Dabei verweisen Schuster und Bosold auf Platons Sichtweise des Menschen als ein Wesen, das aus Körper und Seele zusammengesetzt ist (ebd.). Die unsterbliche Seele gilt für Platon als edler Teil, wohingegen der Körper minderwertig und vergänglich ist (ebd.). Ferner sei der Körper das Gefängnis der Seele und nur im Tod werde die Seele frei und lebe auf ewig weiter (Kategorie 8 – Tod und Unsterblichkeit) (ebd.). Folgt man diesem Gedanken ist der Tod somit „nichts Schlimmes, sondern der Schritt zum wahren Leben ohne die Last des Körpers“ (ebd.).

8.2 Zeitschriften für Biologie und Umweltkunde

In diesem zweiten Unterkapitel werden nun die Ergebnisse aus der Analyse der Zeitschriften für den Biologie- und Umweltkundeunterricht in der Sekundarstufe I dargestellt. Lediglich in dem Themenheft „Leben & Tod“ der Zeitschrift *Unterricht Biologie* und in der Zeitschrift *Praxis der Naturwissenschaften – Biologie* konnten Aspekte des Todes ausfindig gemacht werden.

8.2.1 Zeitschrift „Unterricht Biologie“

Die Zeitschrift *Unterricht Biologie* steht für einen modernen und schülerorientierten Unterricht (Online im Internet: URL: <http://www.friedrich-verlag.de/go/Sekundarstufe/>

Naturwissenschaften/Biologie/Zeitschrift%3A+Unterricht+Biologie/Konzept [Stand: 2014-11-21]). Jedes Heft widmet sich einem klassischen oder aktuellen Thema aus fachdidaktischer Sicht (ebd.). Dabei liefert ein Basisartikel einen fachlichen und didaktischen Überblick und die nachstehenden Beiträge arbeiten schließlich das Thema für den Unterricht auf (ebd.). Mit enthalten sind zahlreiche Materialien wie Grafiken, Diagramme etc., aber auch experimentelle Anleitungen, Spielideen und Klausuraufgaben (ebd.). Die Zeitschrift erscheint zehnmal jährlich und wird von Professoren für Biologiedidaktik mit unterschiedlichsten Schwerpunkten sowie Lehrern und Professoren für Biologie herausgegeben (ebd.). Bei der Analyse der Themenhefte konnte ein Heft gefunden werden, in dem Aspekte des Todes, allerdings nicht der Trauer, erläutert werden.

Leben & Tod, Heft 279, 2002

Dieses Themenheft enthält zahlreiche Beiträge rund um das Thema Sterben und Tod, jedoch wird der Tod häufig nur in Bezug auf Pflanzen behandelt oder er wird im Rahmen von Fossilien nur gestreift und nicht weiter ausgeführt oder die Beiträge zum Thema Sterben und Tod wurden für den Unterricht in höheren Schulstufen verfasst, weshalb sie auch nicht in der Analyse berücksichtigt wurden. So bleibt letztlich nur der Beitrag „Leben & Tod“ von Inge Kronberg, der zur Analyse herangezogen werden konnte. Die Ergebnisse daraus werden nun dargestellt.

Zu Beginn geht Kronberg zunächst auf die Unsterblichkeit ein. In diesem Zusammenhang verweist sie darauf, dass sich der Mensch als einziges Wesen seiner Sterblichkeit bewusst ist und diese Gewissheit ferner „eine Quelle der Spiritualität [ist; Anm. A. B.], die der Sehnsucht des Menschen nach Unsterblichkeit, ewigem Leben oder Wiedergeburt Rechnung trägt“ (Kronberg 2002, 4). Aus biologischer Sicht, so Kronberg, gibt es Unsterblichkeit allenfalls nur unter Verlust der Individualität (ebd.). So würden beispielsweise Einzeller durch ihre Teilung vollkommen in ihren Nachkommen aufgehen oder sie würden mit einer anderen Zelle zu einem neuen Individuum verschmelzen. Somit bleiben ihre Lebensfunktionen zwar erhalten, aber ihre Individualität erlischt (ebd.). Kronberg deutet in der zitierten Textstelle zwar die Unsterblichkeit der Seele und ein ewiges Leben an, betont aber gleichzeitig, dass es Unsterblichkeit aus biologischer Sicht nicht wirklich gibt, weshalb die Textstelle auch nicht eindeutig der Kategorie 7 – Tod und Unsterblichkeit zugeordnet werden kann.

In einem nächsten Schritt behandelt Kronberg schließlich das Leben und den Tod von Individuen und vor allem den Aspekt des Alters (ebd., 6). So ist das Altern ein natürlicher Lebensvorgang, der eigentlich schon mit der Befruchtung beginnt und letztlich mit dem Tod endet (ebd.). Im Alter würde sich die Anpassungs- und Widerstandsfähigkeit des Menschen gegenüber der Umwelt verringern und letztendlich „führt das endgültige Versagen lebenswichtiger Organe, oft des Herzens, zum Tode“ (ebd.). Da jedoch das Herzversagen nicht zu jenen Körperfunktionen zählt, die in der Kategorie 1 den Tod kennzeichnen, kann die Textstelle Kategorie 1 auch nicht zugeordnet werden. Neben dem Herztod erwähnt Kronberg auch den Klinischen Tod als „Atmungs- und Kreislaufstillstand, der Patient ist innerhalb der ersten 3 Minuten Wiederbelebbar“ (ebd., 8). Diese Textstelle lässt sich Kategorie 2 – Klinischer Tod zuordnen, da Kronberg sowohl den Kreislaufstillstand als auch die Möglichkeit zur Reanimation anführt, was in der Definition der Kategorie 2 aus dem Kodierleitfaden enthalten ist. Aber auch der Gesamthirntod, das heißt der Ausfall von Großhirn, Kleinhirn und Hirnstamm, wird von Kronberg angeführt (Kategorie 3 – Hirntod und Individualtod). Allerdings setzt sie den Hirntod nicht wie in Kategorie 3 mit dem Individualtod gleich. Und letztlich definiert Kronberg den biologischen Tod – gleich wie in Kategorie 4 – als „endgültiges Versagen aller lebenserhaltenden Vorgänge; Stillstand von Atmung, Kreislauf, Hirntätigkeit“ (ebd.). Auch das Auftreten von Leichenflecken und Leichenstarre werden erwähnt (ebd.).

Nach diesen Ausführungen zu den verschiedenen Formen des Todes widmet sich Kronberg letztlich noch dem Werden und Vergehen von Arten und Populationen sowie dem Leben und Tod im Ökosystem (ebd., 11). In diesem Zusammenhang konnten jedoch keine weiteren Textstellen gefunden werden, die sich einer Kategorie aus dem Kodierleitfaden zuordnen lassen würden.

8.2.2 Zeitschrift „Praxis der Naturwissenschaften – Biologie“

Die Ausgaben der Zeitschrift *Praxis der Naturwissenschaften – Biologie* erscheinen achtmal jährlich als Themenhefte, welche fundierte Beiträge zu aktuellen Themen liefern (Online im Internet: URL: http://www.aulis.de/newspaper_view/praxis-der-naturwissenschaften-biologie-in-der-schule.html [Stand: 2014-11-21]). Dabei werden einerseits die neuesten theoretischen Ansätze und andererseits auch pädagogische Konzepte miteinbezogen (ebd.). Zudem enthalten die Hefte nicht nur Arbeitsblätter für

Lehrer und Lehrerinnen zur Unterrichtsvorbereitung, sondern auch welche für Schüler und Schülerinnen samt Vorlagen für Klausuren und Testaufgaben (ebd.). Bei der Analyse dieser Zeitschrift wurden ab 2000 lediglich zwei Hefte ausfindig gemacht, die Aspekte des Todes enthalten. Trauer und ihre Aspekte werden in keinem Heft berücksichtigt.

Biologie und Kriminalistik, Heft 2, 2000

In diesem Themenheft konnte ein Beitrag ausfindig gemacht werden, der Aspekte des Todes beinhaltet. Dieser Beitrag stammt von Franz Mayer und handelt von der Bestimmung der Liegezeit einer Leiche (Mayer 2000, 8). Zunächst wird in diesem Beitrag ein Überblick über verschiedene Methoden zur Bestimmung des Todeszeitpunkts gegeben (ebd., 9). Dabei wird zuerst erwähnt, dass der Tod nicht alle Teile der Körpers gleichzeitig erfasst, was unter Kategorie 1 – Tod als Fehlen bestimmter Körperfunktionen fällt und somit der allgemeinen medizinischen Definition des Todes entspricht. Der Tod wird in der zitierten Textstelle nicht weiter präzisiert etwa als Hirntod oder Klinischer Tod, sondern es wird lediglich herausgestrichen, dass der Tod nach und nach gewisse Teile des Körpers erfasst. Daran anschließend erfolgt allerdings sehr wohl eine Konkretisierung, da erläutert wird, dass zwischen dem Individualtod und dem Tod der letzten Zelle einige Stunden vergehen, wobei zahlreiche supravitale Erscheinungen wie etwa die veränderte Pupillenreaktion zu beobachten sind (ebd.). Da aber in Zusammenhang mit dem Individualtod nicht auf den Ausfall der Hirnfunktionen eingegangen wird, kann diese Textstelle auch nicht der betreffenden Kategorie aus dem Kodierleitfaden zugeordnet werden. Neben dem Individualtod wird schließlich auch der biologische Tod erwähnt. So kann die Textstelle „Nach etwa 30 Minuten erscheinen die ersten Totenflecken, zurückgehend darauf, dass sich nach dem Kreislaufstillstand das Blut aufgrund der Schwerkraft an den tiefer liegenden Körperstellen sammelt“ (ebd.) der Kategorie 4 – Biologischer Tod untergeordnet werden. Daran anschließend wird auch auf die Totenstarre und auf die autolytische Zersetzung eingegangen, die wiederum Kennzeichen für den biologischen Tod sind und daher unter Kategorie 4 fallen (ebd.). Die restlichen Ausführungen des Beitrags widmen sich der Besiedelung einer Leiche mit Insekten und der Entwicklung von leichenassoziierten Fliegen (ebd., 9ff.). In diesem Zusammenhang konnten keine weiteren Textstellen ausgemacht werden, die einer Kategorie aus dem Kodierleitfaden zugeordnet werden könnten.

Gentechnik – ein Thema mit vielen Aspekten, Heft 6, 2003

In diesem zweiten Themenheft ist wiederum nur ein Beitrag enthalten, der Aspekte des Todes umfasst. Dieser Beitrag wurde von Susanne Vedder verfasst und hat den wissenschaftlichen Fortschritt und Ethik zum Gegenstand (Vedder 2003, 1). Darin werden Themenkreise wie beispielsweise Pharmakogenetik sowie Sterbehilfe, Palliativmedizin und Behinderung behandelt. Gleich zu Beginn des Themenkreises Sterbehilfe, Palliativmedizin und Behinderung wird – im Zusammenhang mit der fehlenden öffentlichen Diskussion von philosophischen Problemstellungen – der Tod wie in Kategorie 5 gewissermaßen als Ende des Lebens definiert. So heißt es: „Eine Ausnahme bildet die Frage nach dem richtigen Umgang mit menschlichem Leben an seinem Ende“ (ebd., 3). Für Vedder zählt die Frage nach dem richtigen Umgang mit menschlichem Leben an seinem Ende zu jenen philosophischen Problemstellungen, die bereits Eingang in öffentliche Diskussionen gefunden haben beispielsweise im Rahmen der Palliativmedizin oder Hospizbewegung. Vedder charakterisiert den richtigen Umgang mit dem Leben bei bevorstehendem Tod als philosophische Problemstellung, weshalb es nicht verwundert, dass sie bei ihrer Deutung des Todes auch auf eine philosophische Sichtweise der Endlichkeit zurückgreift und den Tod dabei mit Rekurs auf das Leben erklärt (vgl. dazu Kapitel 1.1). In einem nächsten Schritt unterscheidet sie schließlich zwischen Sterben und Tod (ebd., 4). Sie definiert Sterben als Phase des Lebens, geht allerdings nicht mehr darauf ein, was der Tod bedeutet (ebd.). Es ist jedoch anzunehmen, dass, wenn Sterben eine Phase des Lebens ist, der Tod das Ende des Lebens darstellt, was wiederum der eingangs zitierten Textstelle und somit Kategorie 5 – Tod als Ende des Lebens entspricht. Im restlichen Beitrag wird schließlich noch auf Sterbehilfe und Behinderung eingegangen, wobei sich im Rahmen dessen keine Textstellen bezüglich Tod oder Trauer finden lassen.

9 Zusammenfassung der Ergebnisse

Durch die Darstellung der Ergebnisse wurde ersichtlich, dass doch einige Aspekte von Tod und Trauer, wie sie in der fachwissenschaftlichen Diskussion behandelt werden, auch in den Lehrplänen und Schulbüchern aber vor allem in den unterrichtsnahen Zeitschriften enthalten sind. Durch die Analyse der Lehrpläne für den katholischen sowie für den evangelischen Religionsunterricht in der Sekundarstufe I konnte gezeigt werden, dass dem Tod mit Themen wie Leid, Sinn und Schuld ein eigener Kernbereich

des Lehrstoffs gewidmet wird, wenngleich der Tod auch nicht so sehr im Fokus steht wie Leid, Sinn oder Schuld. Denn der Tod wird zwar in der Bezeichnung des Kernbereichs erwähnt, aber seine Behandlung im Unterricht nicht so genau ausgeführt wie eben die Thematisierung von Schuld, Leid und Sinn. Ist eine Behandlung des Themas Tod im Lehrplan festgehalten, so meist nur für die vierte Klasse der Sekundarstufe I und im Zusammenhang mit Auferstehung, was der Kategorie 8 aus dem Kodierleitfaden entspricht. Trauer wird im Gegensatz dazu in keinem der beiden Lehrpläne genannt.

Betrachtet man nun die Ergebnisse aus der Analyse des Lehrplans für den Biologie- und Umweltkundeunterricht, wird deutlich, dass nicht nur die Trauer, sondern auch der Tod unerwähnt bleibt. Entgegen der angestellten Vermutung, dass der Tod womöglich im Rahmen der im Lehrplan vorgesehenen Thematisierung von Krankheit im Biologieunterricht behandelt wird, zeigte die Analyse der Schulbücher für den Biologieunterricht, dass dies nicht der Fall ist. So wird der Tod nur in einem Schulbuch für den Biologieunterricht beiläufig als Gegenpol zur Fortpflanzung angeführt.

Dagegen wird dem Tod und der Trauer in den Schulbüchern für den katholischen sowie für den evangelischen Religionsunterricht sehr wohl Aufmerksamkeit geschenkt. So ließen sich sowohl in Schulbüchern für die erste Klasse als auch für die vierte Klasse zahlreiche Textstellen finden, die der Kategorie 7 – Tod und Auferstehung, Kategorie 8 – Tod und Unsterblichkeit sowie Kategorie 9 – Tod und Himmel zugeordnet werden konnten. Bezüglich der Verteilungen auf die Kategorien muss festgehalten werden, dass in den Schulbüchern vor allem jene Kategorien enthalten sind, die auf Grundlage der religiösen Sichtweise des Todes gebildet wurden und andere Deutungsweisen wie etwa die medizinische, soziologische oder philosophische nicht erwähnt werden. Somit wird der Tod eher nur einseitig dargestellt, entweder in Verbindung mit Auferstehung, der unsterblichen Seele oder dem Himmel.

Auch Trauer wird in diesen Schulbüchern erläutert wie etwa die möglichen Emotionen, die in diesem Zusammenhang auftreten können (Kategorie 18). Trotzdem ist anzumerken, dass sich der Trauer im Gegensatz zum Tod in den Schulbüchern für den Religionsunterricht eher weniger gewidmet wird und keine weiteren Aspekte als die möglichen Emotionen im Trauerprozess enthalten sind. Dafür wird sich in den unterrichtsnahen Zeitschriften für Religionslehrer und -lehrerinnen umso mehr der Trauer und dem Umgang mit ihr zugewendet. So konnten in zahlreichen Beiträgen der Zeitschriften Textstellen allgemein zu Trauer (Kategorien 14 – Trauer als Reaktion,

Kategorie 16 – Trauer als Prozess), aber auch zu den Trauerphasen (Kategorie 17 – Nicht-Wahrhaben-Wollen und Schock, Kategorie 20 – Depression und Kategorie 22 – Neuer Selbst- und Weltbezug) gefunden werden. Die weiteren Phasen des Trauerprozesses wie das Verhandeln oder die Zustimmung bleiben hingegen unerwähnt. Ein möglicher Grund für die vermehrte Behandlung der Emotionen im Trauerprozess könnte sein, dass die Lehrer und Lehrerinnen aber auch die Schüler und Schülerinnen auf den Umgang mit einem trauernden Schüler oder einer trauernden Schülerin und dessen/deren unterschiedlichen Gefühlen vorbereitet werden sollen bzw. ein Verständnis dafür aufbauen können. Hinsichtlich des Todes enthalten die religionspädagogischen Zeitschriften auch zahlreiche Aspekte, die in der fachwissenschaftlichen Literatur behandelt werden. Es verweisen viele Autoren und Autorinnen der Beiträge aus den Zeitschriften auf die vier Dimensionen des Todeskonzepts (Kategorie 10 bis 13), aber auch auf die gesellschaftliche und familiäre Tabuisierung des Todes (Kategorie 23) und nicht zuletzt klarerweise auf den Tod in Verbindung mit Auferstehung, mit der Unsterblichkeit der Seele und mit dem Himmel. Zudem wird auf die philosophische Sichtweise des Todes als Ende des Lebens (Kategorie 5) eingegangen – lediglich auf die Darstellung der soziologischen Deutung des Todes als Abbruch von Beziehungen und der medizinischen Sichtweise des Todes wird verzichtet.

Demgegenüber wird die religiöse Sichtweise des Todes, das heißt der Tod geknüpft an Auferstehung, den Himmel oder die Unsterblichkeit der Seele, in den Zeitschriften für den Biologie- und Umweltkundeunterricht nicht genannt. So widmen sich diese Zeitschriften verstärkt den medizinischen Definitionen des Todes (Kategorie 1 bis 4), welche ihrem Fach näher sind. Überraschenderweise wird jedoch in einem Beitrag auch auf die philosophische Deutung des Todes eingegangen und der Tod als Ende des Lebens definiert. In Bezug auf Trauer konnten keine Aspekte in den Zeitschriften für den Biologie- und Umweltkundeunterricht aufgefunden werden. Fraglich ist allerdings, ob nicht vielleicht doch eine kurze Thematisierung von Trauer im Zusammenhang mit der Behandlung des Todes in den Zeitschriften sinnvoll wäre. So würden vielleicht auch die Biologielehrer und -Lehrerinnen auf mögliche Fragen der Schüler und Schülerinnen rund um das Thema Trauer oder Reaktion vorbereitet sein und ein Wissen zum Thema im Hinterkopf haben.

Letztlich kann festgehalten werden, dass in den Materialien für den Religionsunterricht der Tod vor allem aus religiöser Sicht beleuchtet wird und kaum andere Sichtweisen

erwähnt werden. Aber auch in den Materialien für den Biologieunterricht wird der Tod, wenn er behandelt wird, nur einseitig thematisiert, da lediglich auf medizinische Definitionen eingegangen wird. Dabei wäre es für Schüler und Schülerinnen vermutlich durchaus interessant verschiedene – auch fachfremde Deutungsmöglichkeiten des Todes zu erfahren – nicht zuletzt aufgrund der Tatsache, dass auch der Tod verschiedenste Aspekte hat. Hinsichtlich der Verteilung auf die Kategorien kann somit allgemein festgehalten werden, dass in den Schulbüchern und den Zeitschriften für den Religionsunterricht vor allem jene Kategorien enthalten sind, die auch auf Grundlage der religiösen Sichtweise des Todes gebildet wurden. Dagegen beinhalten die Zeitschriften für den Biologieunterricht nur jene, die in Bezug auf die medizinische Sichtweise entwickelt wurden. Somit bedient sich jedes Fach gewissermaßen nur seinen eigenen Deutungen des Todes und verweist bei den Darstellungen des Todes nicht auf weitere mögliche andere Sichtweisen. Auch die Behandlung von Trauer erfolgt eher einseitig. So wird häufig nur das Aufbrechen von Emotionen dargestellt und keine andere der zahlreichen Phasen des Trauerprozesses. Ein möglicher Grund für die vermehrte Darstellung der verschiedenen Emotionen im Trauerprozess ist vielleicht die Absicht zur Aufklärung darüber, dass auch Wut, Aggression aber vor allem Freude, die für viele Menschen doch als untypisch im Trauerprozess gilt, normale Gefühle sind, die durchaus auftreten können. Oder die Darstellung der unterschiedlichen Emotionen zielt womöglich darauf ab die Notwendigkeit verschiedener Umgangsmöglichkeiten mit trauernden Menschen, je nach gezeigter Emotion, zu betonen. Eine Behandlung der weiteren Phasen des Trauerprozesses wäre jedoch auch sinnvoll, vor allem, um einerseits zu verstehen, wie sich Trauernde verhalten können und warum sie sich verhalten wie sie sich verhalten und andererseits, um zu verdeutlichen, dass der Trauerprozess sehr individuell verläuft und unterschiedlich lange dauern kann. Somit würde eine Thematisierung aller Phasen des Trauerprozesses nicht nur dazu beitragen das Verständnis für trauernde Menschen allgemein zu erhöhen, sondern womöglich auch dabei helfen den mannigfaltigen Reaktionen, Emotionen und Verhaltensweisen von trauernden Mitmenschen gegenüber tolerant zu sein.

10 Resümee

Das Ziel dieser Arbeit war es herauszufinden, welche Aspekte von Tod und Trauer in den Lehrplänen, Schulbüchern und unterrichtsnahen Zeitschriften für die Fächer Religion und Biologie in der Sekundarstufe I berücksichtigt werden. Um diese Frage beantworten zu können, wurde zunächst ein theoretischer Bezugsrahmen geschaffen. So wurden in einem ersten Kapitel verschiedene Deutungsmöglichkeiten und Definitionen des Todes dargestellt und daraus die ersten Kategorien für die Analyse gebildet (Kategorie 1 bis 9). Daran anschließend erfolgte eine Beschäftigung mit der Entwicklung des Todeskonzepts von Kinder und Jugendlichen, um einen Einblick zu bekommen, was der Tod für Kinder und Jugendliche in verschiedenen Altersstufen bedeuten kann. In diesem Zusammenhang wurden auch die Kategorien 10 bis 13 entwickelt. In einem nächsten Kapitel wurde der zweite große Begriff der Arbeit die Trauer behandelt. So wurden auch hier zu Beginn verschiedene Deutungsmöglichkeiten von Trauer dargelegt wie beispielsweise die Definition von Trauer als Reaktion, Gefühl oder Prozess (Kategorie 14 bis 16). Auf dieser Grundlage wurden schließlich der Trauerverlauf bzw. die einzelnen Phasen im Trauerprozess nach Kübler-Ross, Bowlby und Kast erläutert. Diese einzelnen Phasen stellen wiederum Kategorien dar. Da sich im Rahmen der Beschäftigung mit den Trauerphasen die Frage ergab, ob sich kindliche Trauer von jener der Erwachsenen unterscheidet, wurde dieser Thematik schließlich ein eigenes Kapitel gewidmet. Nachfolgend fand eine Beschäftigung mit dem gesellschaftlichen Umgang mit Tod und Trauer statt – im Zuge dessen wurde auch die Kategorie 23 gebildet. Da die Forschungsfrage dieser Arbeit jedoch vor allem den schulischen Kontext im Blick hat, wurde schließlich auch ein Kapitel dazu verfasst. Im Rahmen dessen wurden letztlich nicht nur verschiedene Kontexte der schulischen Thematisierung von Tod und Trauer dargestellt, sondern auch mögliche Chancen thanatologischer Unterrichtsprogramme.

Nach diesen theoretischen Ausführungen zum Thema Tod und Trauer, auf deren Grundlage die Kategorien für die Analyse des Materials entwickelt wurden, erfolgte schließlich die Darstellung der Ergebnisse aus der Analyse der Lehrpläne, Schulbücher und unterrichtsnahen Zeitschriften. In Bezug auf den Lehrplan für den katholischen Religionsunterricht kann festgehalten werden, dass wenn der Tod darin erwähnt wird, es vor allem im Zusammenhang mit Auferstehung geschieht. Dahingegen bleibt der Tod im Lehrplan für den evangelischen Religionsunterricht fast gänzlich unerwähnt. Trauer

wiederum ist in keinem der beiden Lehrpläne enthalten. Betrachtet man nun die Ergebnisse aus der Analyse des Lehrplans für den Biologie- und Umweltkundeunterricht, muss gesagt werden, dass er weder den Tod noch die Trauer zum Inhalt hat.

Anschließend an die Analyse der Lehrpläne wurden die Schulbücher für die drei Fächer untersucht. Im Rahmen der Analyse der Schulbücher für den katholischen Religionsunterricht konnten drei Bücher gefunden werden, die Aspekte des Todes darstellen. Wie im Lehrplan so wird auch in den drei Schulbüchern der Tod vor allem zusammen mit Auferstehung erläutert. Bezüglich Aspekten der Trauer wurden in *Glaubensbuch 4* zumindest die Emotionen erwähnt, die im Trauerprozess auftreten können. In den restlichen beiden Schulbüchern für den katholischen Religionsunterricht wird sich der Trauer nicht gewidmet. Im Gegensatz dazu wird in *Reli + Wir*, dem einzigen Schulbuch für den evangelischen Religionsunterricht, in dem Aspekte von Tod und Trauer gefunden werden konnten, sowohl der Tod als auch die Trauer thematisiert. Hier wird der Tod nicht nur im Zusammenhang mit Auferstehung behandelt, sondern auch gemeinsam mit dem Himmel. Bei den Ausführungen zur Trauer wird allerdings wie im *Glaubensbuch 4* wiederum nur auf die Emotion im Trauerprozess verwiesen. In den Schulbüchern für den Biologie- und Umweltkundeunterricht bleibt Trauer hingegen gänzlich unerwähnt und auch der Tod wird nur in einem Schulbuch – in *Entdecken, Erleben, Verstehen 4* – als Gegenpol zur Fortpflanzung thematisiert.

Im dritten Teil der Analyse wurde schließlich untersucht, inwieweit die unterrichtsnahen Zeitschriften für die Fächer Religion und Biologie Aspekte von Tod und Trauer enthalten. So kann festgehalten werden, dass die Zeitschriften *entwurf*, *Loccumer Pelikan* und die *Katechetischen Blätter* zahlreiche Aspekte von Tod und Trauer darstellen, wie sie auch in der fachwissenschaftlichen Literatur behandelt werden. So wird der Tod nicht nur in Verbindung mit Auferstehung, der Unsterblichkeit der Seele oder dem Himmel thematisiert, sondern es werden auch die Dimensionen des Todeskonzepts erläutert. Auch hinsichtlich der Trauer konnten viele Aspekte, die auch im Zentrum des fachwissenschaftlichen Diskurses stehen, in den Zeitschriften ausfindig gemacht werden. So wird Trauer häufig als Prozess oder als Reaktion dargestellt und es wird zudem auf einzelne Phasen im Trauerprozess eingegangen. Im Gegensatz dazu sind Aspekte von Tod und Trauer in Zeitschriften für den Biologie- und Umweltkundeunterricht eher spärlich enthalten. Wird der Tod erwähnt, so meist nur in Zusammenhang mit der medizinischen Sichtweise. Lediglich ein Heft verweist auf den

Tod als Ende des Lebens und bringt somit auch eine philosophische Deutung des Todes ins Spiel. Trauer und ihre Aspekte werden in den Zeitschriften für den Biologie- und Umweltkundeunterricht nicht behandelt.

Abschließend kann somit festgehalten werden, dass die Institution Schule – zumindest in Bezug auf das Fach Religion – die Wichtigkeit und Notwendigkeit einer Auseinandersetzung mit dem Aspekt der Endlichkeit des Lebens und der damit zusammenhängenden Trauer erkannt hat und sich dies vor allem in den Schulbüchern und unterrichtsnahen Zeitschriften niederschlägt. In den Lehrplänen hingegen besteht gewissermaßen noch eine Lücke, was die Thematisierung des Todes aber vor allem der Trauer betrifft. Durch die Analyse der Schulbücher und unterrichtsnahen Zeitschriften für den Biologieunterricht wurde zudem deutlich, dass Tod und Trauer keine zentralen Themen darin darstellen und kaum behandelt werden. Womöglich wird davon ausgegangen, dass der Themenkreis rund um Tod und Trauer eher im Rahmen des Religionsunterrichts thematisiert wird und deshalb im Biologieunterricht nicht separat erwähnt werden muss. Dabei wird jedoch nicht bedacht, dass der Tod im Religionsunterricht vor allem im Zusammenhang mit Auferstehung, der unsterblichen Seele und dem Himmel behandelt wird und an keiner Stelle medizinische oder biologische Sichtweisen des Todes erläutert werden. Somit werden die Schüler und Schülerinnen weder im Religions- noch im Biologieunterricht über die biologischen Vorgänge des Todes aufgeklärt. Wird der Tod nun dem Religionsunterricht als Themenkreis zugeordnet, wäre es vermutlich wichtig, auch kurz biologische Aspekte des Todes zu erwähnen. Generell wäre es jedoch sinnvoller auch im Biologieunterricht den Tod separat genauer zu behandeln, da er schließlich nicht nur ein biologischer Vorgang, sondern auch das Ende der Entwicklung des Menschen ist und der Biologieunterricht wichtige Antworten dazu liefern könnte. Zudem würde eine ausführlichere Thematisierung des Todes im Biologieunterricht als jene, die durch die Analyse ersichtlich wurde, nicht das Bild einer Tabuisierung des Todes entstehen lassen, sondern dabei helfen den Tod als wesentlichen Bestandteil unseres Lebens zu verstehen, da schließlich jeder Mensch im Laufe seines Lebens schmerzliche Erfahrungen eines Verlustes macht. Alles in allem lässt sich jedoch sagen, dass sich eine Tabuisierung des Todes und der Trauer als gänzliche Verdrängung bzw. Verleugnung – wie sie in der Literatur oftmals beschrieben wird – nicht erkennen lässt, da sowohl in den Materialien für den Religionsunterricht als auch in jenen für den

Biologieunterricht doch Textstellen enthalten sind, die sich dem Thema widmen. Dennoch könnte in den Schulbüchern und Zeitschriften für den Religionsunterricht, aber vor allem für den Biologieunterricht, die Thematisierung von Tod und Trauer noch vielseitiger sein und teilweise ausführlicher stattfinden.

Die Schule, will sie Lernen für das Leben vermitteln, aufklären und ihre Schüler und Schülerinnen auf das Leben vorbereiten, kann gewissermaßen nicht an Grund- und Sinnfragen, wie etwa Fragen nach dem Tod, vorübergehen. Sie sollte sich vielmehr diesen Fragen stellen und damit ihre pädagogischen und auch gesellschaftspolitischen Aufgaben gemäß dem Bildungsauftrag erfüllen. Schon allein aufgrund der Tatsache, dass Sterben und Tod in vielfältiger Weise zur kindlichen Erfahrungswelt gehören und Kinder dieser Thematik mit Offenheit begegnen, ergibt sich die Notwendigkeit einer Behandlung dieses Themas auch in der Schule. Eine Thematisierung von Sterben, Tod und Trauer ohne unmittelbaren Anlass und in einer vergleichsweise entspannten Situation – ohne Druck auf einen aktuellen Todesfall reagieren zu müssen – könnte nicht nur dazu beitragen einen Zugang zu schaffen, auf den Schüler und Schülerinnen womöglich im konkreten Fall zurückgreifen können, sondern auch dabei helfen zu verdeutlichen, dass über Tod und Trauer gesprochen werden darf. Allerdings dürfen die Möglichkeiten der Auseinandersetzung mit dem Thema Tod und Trauer nicht überschätzt werden, da der Tod stets einen Einschnitt in das Leben darstellt, auch wenn zuvor eine unbelastete Auseinandersetzung mit dem Thema stattgefunden hat. Der Tod ist somit ein Begriff extremer Kontingenz, er durchbricht stets die Ordnung, weshalb es auch durchaus verständlich ist, dass Gefühle der Unsicherheit auftreten und man nicht ständig darüber sprechen kann und möchte. Schließlich würde eine unentwegte Auseinandersetzung mit dem Thema nicht nur dem Tod gewissermaßen die Ernsthaftigkeit, sondern dem Menschen auch ein Stück weit die Freude am Leben nehmen.

Trotz der Ergebnisse aus der Analyse, die zeigten, dass Aspekte von Tod und Trauer in Schulbüchern und unterrichtsnahen Zeitschriften enthalten sind, bleibt dennoch offen, ob das Thema Tod und Trauer auch tatsächlich im Unterricht behandelt wird und vor allem wie diese Umsetzung stattfindet. Dies zu überprüfen, könnte das Ziel anschließender empirischer Forschungsarbeiten sein.

Literaturverzeichnis

- Arns, Veronika: Grenzsituation: Mit Kindern über Sterben und Tod sprechen. Verlag Die Blaue Eule, Essen 1994.
- Bittner, Barbara; Glück, Gerhard: Unterricht über Sterben und Tod mit Jugendlichen, die ihre Todesvorstellungen zeichnen. In: Howe, Jürgen; Ochsmann, Randolph (Hrsg.): Tod – Sterben – Trauer. Bericht über die 1. Tagung zur Thanatopsychologie vom 4.-6. November 1982. Fachbuchhandlung für Psychologie GmbH/Verlagsabteilung, Frankfurt am Main 1984, S. 301-305.
- Bocher, Tobias: Wenn Kinder trauern. Wie Eltern helfen können. Rowohlt, Reinbek bei Hamburg 1990.
- Bowlby, John: Verlust, Trauer und Depression. Fischer Taschenbuch Verlag, Frankfurt am Main 1983.
- Canacakis, Jorgos von: Trauer – ein „verlerntes“ Gefühl? In: Student, Johann-Christoph (Hrsg.): Im Himmel welken keine Blumen. Kinder begegnen dem Tod. Herder, Freiburg im Breisgau 2000, S. 194-212.
- Druschel, Katharina et al.: Welche Vorstellungen haben Kinder der vierten Klasse vom Tod? Beiträge zur Kinder- und Jugendtheologie. Band 18. 2012.
- Eckardt, Jo Jacqueline: Wohnst du jetzt im Himmel? Ein Abschieds- und Erinnerungsbuch für trauernde Kinder. Gütersloher Verlagshaus, Gütersloh 2004.
- Eger, Thomas: Gestorben, begraben und dann? Was die Bibel über das Weiterleben nach dem Tod berichtet. St.-Johannis-Druckerei C. Schweickhardt, Lahr 1989.
- Finger, Gertrud: Mit Kindern trauern. Kreuz Verlag AG, Zürich 1998.
- Fleck-Bohaumilitzky, Christine: Wie Kinder Tod und Trauer erleben. Online im Internet: URL: <https://www.familienhandbuch.de/wp-content/uploads/2010/05/Trauer-neu.pdf> [Stand: 2013-12-28] 2011; S. 1-16.
- Franz, Margit: Tabuthema Trauerarbeit. Erzieherinnen begleiten Kinder bei Abschied, Verlust und Tod. Don Bosco, München 2002.
- Freese, Susanne: Umgang mit Tod und Sterben als pädagogische Herausforderung. Lit, Münster u.a. 2001.
- Freud, Sigmund: Trauer und Melancholie. 1917. In: Trummer, Thomas: Trauer. Passagen Verlag, Wien 2003, S. 60-77.
- Gudjons, Herbert: Der Verlust des Todes in der modernen Gesellschaft. In: Pädagogik, 9 1996, S. 6-13.

- Hahn, Alois: Einstellungen zum Tod und ihre soziale Bedingtheit. Eine soziologische Untersuchung. Ferdinand Enke Verlag, Stuttgart 1968.
- Heidegger, Martin: Sein und Zeit. Vittorio Klostermann, Frankfurt am Main 1977.
- Herrmann, Hans-Jürgen; Hienstorfer, Christa: Thema Religion. Dem Tod begegnen – leben lernen. Persen Verlag GmbH, Horneburg 2005.
- Iskenius-Emmler, Hildegard: Psychologische Aspekte von Tod und Trauer bei Kindern und Jugendlichen. Peter Lang, Frankfurt am Main 1988.
- Jäger, Marinna: Todesanzeigen. Alltagsbezogene Bedeutungsaushandlungen gegenüber Leben und Tod. Studentendruckerei, Zürich 2003.
- Jellenz-Siegel, Birgit: Trauer von Kindern und Jugendlichen. In: Jellenz-Siegel, Birgit et al. (Hrsg.): ... und was ist mit mir. Kinder im Blickpunkt von Trennungs- und Verlusterlebnissen. Steirische Verlagsgesellschaft, Bundesverein Rainbow Österreich 2001, S. 44-53.
- Jennessen, Sven: Manchmal muss man an den Tod denken ... Wege der Enttabuisierung von Sterben, Tod und Trauer in der Grundschule. Schneider Verlag Hohengehren, Baltmannsweiler 2007.
- Kachler, Roland: Was ist das mit ... der Trauer? Gabriel Verlag, Stuttgart 2007.
- Kast, Verena: Trauern. Phasen und Chancen des psychischen Prozesses. Kreuz Verlag, Stuttgart 1988.
- Kast, Verena: Sich einlassen und loslassen. Neue Lebensmöglichkeiten bei Trauer und Trennung. Herder, Freiburg im Breisgau 2013.
- Klinger, Cornelia: Die Bedeutung des Todes in der heutigen Gesellschaft. In: Klinger, Cornelia (Hrsg.): Perspektiven des Todes in der modernen Gesellschaft. Böhlau Verlag, Wien, Akademie Verlag, Berlin 2009, S. 7- 10.
- Kübler-Ross, Elisabeth: Interviews mit Sterbenden. Kreuz Verlag, Stuttgart 1992.
- Kübler-Ross, Elisabeth: Kinder und Tod. Kreuz-Verlag, Zürich 1993.
- Kübler-Ross, Elisabeth: Über den Tod und das Leben danach. Verlag Die Silberschnur, Göllesheim 1996.
- Kübler-Ross, Elisabeth; Kessler, David: Dem Leben neu vertrauen. Den Sinn des Trauerns durch die fünf Stadien des Verlustes finden. Kreuz Verlag, Stuttgart 2006.
- Lamnek, Siegfried: Qualitative Sozialforschung. Beltz, Weinheim und Basel 2010.
- Leist, Marielene: Kinder begegnen dem Tod. Gütersloher Verlagshaus, Gütersloh 2004.

- Leyendecker, Christoph; Lammers Alexandra: „Lass mich einen Schritt alleine tun“. Lebensbeistand und Sterbebegleitung lebensbedrohlich erkrankter Kinder. Kohlhammer, Stuttgart 2001.
- Löble, Markus et al.: Tod und Sterben in der Vorstellung von Kindern und Jugendlichen. In: Rettungsdienst, Bd. 10, 2000, S. 41-45.
- Mayring, Philipp: Neuere Entwicklungen in der qualitativen Forschung und der Qualitativen Inhaltsanalyse. In: Ders.; Gläser-Zikuda, Michaela (Hrsg.): Die Praxis der Qualitativen Inhaltsanalyse. Beltz, Weinheim 2005, S. 7-19.
- Mayring, Philipp: Qualitative Inhaltsanalyse. Grundlagen und Techniken. Beltz, Weinheim 2007.
- Mitscherlich, Margarete: Erinnerungsarbeit. Fischer, Frankfurt am Main 1987.
- Neysters, Peter; Schmitt, Karl Heinz: Denn sie werden getröstet werden. Kösel-Verlag, München 1993.
- Pettle, S. A.; Britten, M. C.: Talking with children about death and dying. In: Child: Care, health and development, 21/6 1995, S. 395-404.
- Plieth, Martina: Kind und Tod. Zum Umgang mit kindlichen Schreckensvorstellungen und Hoffnungsbildern. Neukirchener Verlag, Neukirchen-Vluyn 2001.
- Pschyrembel. Klinisches Wörterbuch. Walter de Gruyter, Berlin, New York 1994.
- Ramachers, Günter: Entwicklung und Bedingungen von Todeskonzepten beim Kind. Peter Lang GmbH, Frankfurt am Main 1994.
- Reuter, Stephanie: Tod und Sterben – ein Thema für den Schulunterricht. Konzeption und Evaluierung einer Unterrichtsreihe zum Thema „Tod und Sterben“ für Schülerinnen und Schüler der gymnasialen Oberstufe. Peter Lang GmbH, Frankfurt am Main 1994.
- Rose, Susanne; Schreiner, Martin: „Vielleicht wollen sie ihm das nicht sagen, weil sie finden, dass er noch zu klein dafür ist ...“. Begegnungen mit dem Thema Sterben und Tod im Religionsunterricht der Grundschule. In: Bucher, Anton A. et al. (Hrsg.): „Mittendrin ist Gott“. Kinder denken nach über Gott, Leben und Tod. Calwer Verlag, Stuttgart 2002, S. 115-128.
- Saathoff, Jan: Trauer, Tod und Sterben als Thema in der Arbeit mit geistig behinderten Kindern. In: Fässler-Weibel, Peter; Jeltsch-Schudel, Barbara (Hrsg.): Wer weiß denn, dass ich traurig bin? Trauern mit geistig behinderten Menschen. Paulusverlag: Freiburg, Verlag zum Ziel: Winterthur 2008, S. 63-95.

- Schroeder, Joachim et al.: „Liebe Klasse, ich habe Krebs“. Pädagogische Begleitung lebensbedrohlich erkrankter Kinder und Jugendlicher. Attempo Verlag, Tübingen 1996.
- Schubiger, Jürg; Berner, Rotraut S.: Als der Tod zu uns kam. Peter Hammer Verlag, Wuppertal 2011.
- Specht-Tomann, Monika; Tropper, Doris: Wir nehmen jetzt Abschied. Kinder und Jugendliche begegnen Sterben und Tod. Patmos Verlag, Düsseldorf 2000.
- Specht-Tomann, Monika; Tropper, Doris: Zeit des Abschieds. Sterbe- und Trauerbegleitung. Königsfurt Verlag, Krummwisch 2005.
- Spieker-Verscharen, Ingun: Kindheit und Tod. Die Konfrontation mit dem Tod in der modernen Kinderliteratur. Haag & Herchen Verlag, Frankfurt am Main 1982.
- Voß, Elke: Schaut Oma uns aus dem Himmel zu? Noemi und Benjamin fragen nach dem Tod. Neukirchener Verlagsgesellschaft, Neukirchen-Vluyn 2001.
- Wittkowski, Joachim: Thanatopsychologie. In: Asanger, Roland; Wenninger, Gerd (Hrsg.): Handbuch Psychologie. Psychologie Verlags Union, Weinheim 1994, S. 789-794.
- Wittkowski, Joachim: Sterben, Tod und Trauer. Kohlhammer, Stuttgart 2003.
- Witt-Loers, Stephanie: Sterben, Tod und Trauer in der Schule. Eine Orientierungshilfe mit Kopiervorlagen. Vandenhoeck & Ruprecht, Göttingen 2009.
- Witt, Loers, Stephanie: Trauernde Jugendliche in der Schule. Vandenhoeck & Ruprecht, Göttingen 2013.
- Wittwer, Héctor: Ist der Tod unbegreifbar? In: Information Philosophie. 2/11. Online im Internet: URL: <http://www.information-philosophie.de/?a=1&t=4999&n=2&y=1&c=2#> [Stand: 2014-06-11].
- Zingrosch, Anne Helene: Tod – (K)ein Thema in den Lehrplänen und Lehrbüchern für den Katholischen Religionsunterricht. Peter Lang, Frankfurt am Main 2000.

Analysematerial

- Bundesgesetzblatt für die Republik Österreich, Nr. 133, 2000, S. 1-5.
- Bundesgesetzblatt für die Republik Österreich, Nr. 201, Teil II, 2002, S. 881-886.
- Bundesgesetzblatt für die Republik Österreich, Nr. 571, Teil II, 2003, S. 3587-3604.
- Bosold, Iris: Mit Kindern über Leid und Tod sprechen anhand von Eric-Emmanuel Schmitt, Oskar und die Dame in Rosa. Praxisbeilage der Katechetischen Blätter.

- Heft 6, Jg. 133, Deutscher Katecheten-Verein e.V. und die Arbeitsstelle für Jugendseelsorge der Deutschen Bischofskonferenz 2008.
- Bosold, Iris: Umgang mit Tod. Ein Fragment. Basiswissen zum Thema. In: entwurf, Heft 2, Jg. 41, Friedrich Verlag, Seelze 2010, S. 4-5.
- Ebmer, Gisela et al.: Reli + Wir. Vandenhoeck & Ruprecht, Göttingen; Evangelischer Presseverband, Wien 2010.
- Eckensperger, Walter et al.: Thema: Religion 1 und Materialien. Interdiözesaner Katechetischer Fond, Wien 2003.
- Gronemeyer, Marianne: Der Tod und das Leben. Mit dem Wandel des Todesverständnisses verändert sich auch der Geschmack des Lebens. In: Katechetische Blätter. Heft 6, Jg. 133, Deutscher Katecheten-Verein e.V. und die Arbeitsstelle für Jugendseelsorge der Deutschen Bischofskonferenz 2008, S. 399-405.
- Hauf, Uta: Sprachlos bei Sterben und Tod? Sprechen von Sterben und Tod in RU. In: entwurf. Heft 2, Jg. 41, Friedrich Verlag, Seelze 2010, S. 38-43.
- Hennecke, Elisabeth: Wie Kinder den Tod sehen und verstehen. Religionspädagogische Überlegungen zum Umgang mit kindlichen Todesvorstellungen. In: Katechetische Blätter. Heft 6, Jg. 133, Deutscher Katecheten-Verein e.V. und die Arbeitsstelle für Jugendseelsorge der Deutschen Bischofskonferenz 2008, S. 423-428.
- Katechetische Blätter: Über „Katechetische Blätter“. Online im Internet: URL: <http://www.fachzeitschriften-religion.de/katechetische-blaetter/ueber-katechetische-blaetter> [Stand: 2014-11-28].
- Kronberg, Ilse: Leben & Tod. In: Ders. (Hrsg.): Unterricht Biologie. Leben & Tod. Heft 279, Jg. 26, Friedrich Verlag, Seelze 2002, S. 4-13.
- Mayer, Franz: Bestimmung der Liegezeit einer Leiche – Insekten als Indikator. In: Scharf, Karl-Heinz (Hrsg.): Praxis der Naturwissenschaften. Biologie. Heft 2, Jg. 49, Aulis Verlag Deubner & Co KG, Köln 2000, S. 8-13.
- Müller, Franz N. et al.: Lebensräume. Glaubensbuch 4. Interdiözesaner Katechetischer Fond, Wien 2004.
- Nocke, Franz-Josef: Wer loslässt, gewinnt. Von der Kunst des Sterbens und der Kunst des Lebens: Einige Aspekte systematischer Theologie. In: Katechetische Blätter. Heft 6, Jg. 133, Deutscher Katecheten-Verein e.V. und die Arbeitsstelle für Jugendseelsorge der Deutschen Bischofskonferenz 2008, S. 406-413.

- Nord, Ilona; Luthe, Swantje: Selbstvergewisserung ermöglichen!? Virtuelle Bestattungs- und Gedenkräume. In: Loccumer Pelikan. Heft 4, Religionspädagogisches Institut Loccum der ev.-luth. Landeskirche, Hannover 2014, S. 159-163.
- Praxis der Naturwissenschaften – Biologie in der Schule. Online im Internet: URL: http://www.aulis.de/newspaper_view/praxis-der-naturwissenschaften-biologie-in-der-schule.html [Stand: 2014-11-21].
- Reinert, Andreas: Das Konzept von entwurf. Online im Internet: URL: <http://www.friedrich-verlag.de/go/Sekundarstufe/Religion+%26+Ethik/Zeitschriften/entwurf/Konzept> [Stand: 2014-11-28].
- Rolf, Barbara: Bunte Bilder – lebendige Trauer. Bestattungskultur heute. In: entwurf. Heft 2, Jg. 41, Friedrich Verlag, Seelze 2010, S. 18-23.
- Rpi Loccum: Wir über uns. Online im Internet: URL: <http://www.rpi-loccum.de/institut/wir-ueber-uns> [Stand: 2014-11-07].
- Rupp, Hartmut: Friedhöfe. Hintergründe und Erkundungsideen. In: Loccumer Pelikan. Heft 4, Religionspädagogisches Institut Loccum der ev.-luth. Landeskirche, Hannover 2014, S. 185-190.
- Schoberth, Wolfgang: Die Realität des Todes und die Wirklichkeit der Auferstehung. Systematisch-theologische Überlegungen. In: entwurf. Heft 2, Jg. 41, Friedrich Verlag, Seelze 2010, S. 6-9.
- Schuster, Ekkehard; Bosold, Bernhard: Stell dir vor, es gibt (k)einen Himmel. Eschatologische Motive in Popsongs. Praxisbeilage der Katechetischen Blätter. Heft 4, Jg.139, Deutscher Katecheten-Verein e.V. und die Arbeitsstelle für Jugendseelsorge der Deutschen Bischofskonferenz 2014.
- Schwarz, Elisabeth E.: Die Entwicklung des kindlichen Sterblichkeitswissens. In: Loccumer Pelikan, Heft 4, Religionspädagogisches Institut Loccum der ev.-luth. Landeskirche, Hannover 2003, S. 197-202.
- Schwarz, Elisabeth E.: Der Tod – ureigen und fremd. Sterben, Tod und Trauer. In: entwurf. Heft 2, Jg. 41, Friedrich Verlag, Seelze 2010, S. 14-17.
- Shah, Hanne: Vom Traurig-Sein und Trauern. Umgang mit trauernden Kindern und Jugendlichen. In: Loccumer Pelikan. Heft 4, Religionspädagogisches Institut Loccum der ev.-luth. Landeskirche, Hannover 2014, S. 164-167.

- Thomas, Reimar: Protokoll eines Abschieds. Trauerarbeit nach dem Tod eines Schülers.
In: Loccumer Pelikan. Heft 4, Religionspädagogisches Institut Loccum der ev.-luth.
Landeskirche, Hannover 2002, S. 203.
- Unterricht Biologie: Das Konzept von Unterricht Biologie. Online im Internet: URL:
[http://www.friedrich-verlag.de/go/Sekundarstufe/Naturwissenschaften/Biologie/
Zeitschrift%3A+Unterricht+Biologie/Konzept](http://www.friedrich-verlag.de/go/Sekundarstufe/Naturwissenschaften/Biologie/Zeitschrift%3A+Unterricht+Biologie/Konzept) [Stand: 2014-11-21].
- Vedder, Susanne: Wissenschaftlicher Fortschritt und Ethik – Anmerkungen einer
praktisch tätigen Internistin. In: Dirksen, Gerhardt A.; Dreesmann, Daniel C.
(Hrsg.): Praxis der Naturwissenschaften. Biologie. Heft 6, Jg. 52, Aulis Verlag
Deubner, Köln und Leipzig 2003, S. 1-4.
- Zisler, Kurt et al.: Lebensquellen. Glaubensbuch 1. Interdiözesaner Katechetischer
Fond, Wien 2003.

Anhang

KURZFASSUNG

Tod und Trauer sind wesentliche Bestandteile unseres Lebens. Die Auseinandersetzung damit zählt zu den existenziellen Grunderfahrungen eines jeden Menschen – egal ob Kind oder Erwachsener. Jeder Mensch macht im Laufe seines Lebens schmerzliche Erfahrungen eines Verlustes. So begegnen auch schon Kinder dem Tod, etwa wenn sie den Tod eines Haustieres oder eines Angehörigen erleben. Somit existieren Sterben und Tod auch in der kindlichen Erfahrungswelt, wodurch eine schulische Thematisierung von Tod und Trauer durchaus begründbar ist. Im Rahmen dieser Arbeit wird daher der Frage nachgegangen, inwiefern die Schule die Wichtigkeit und Notwendigkeit einer Auseinandersetzung mit dem Aspekt der Endlichkeit des Lebens und der Trauer erkannt hat und ob sich dies in den Lehrplänen und Unterrichtsmaterialien erkennen lässt. Im Mittelpunkt der textanalytischen Untersuchung steht zum einen das Fach Religion, da es nahe liegt das Thema Tod und Trauer dem Religionsunterricht als Lehrstoff zuzuordnen, denn schließlich gehören Leben und Tod zu den Kernthemen im christlichen Glauben. Und zum anderen werden der Lehrplan und die Unterrichtsmaterialien für den Biologie- und Umweltkundeunterricht einer Analyse unterzogen, da der Tod einerseits das Ende der Entwicklung des Menschen darstellt und andererseits auch ein biologischer Vorgang ist und schon allein deswegen im Biologieunterricht behandelt werden müsste.

ABSTRACT

Death and grief are essential elements of our life. That is why the dedication to it ranks among the existential experience of everyone – regardless of whether child or adult. Also children come in contact with death – for example with the death of a pet or a relative. So death exists also in the childish empirical world and therefore it is important to make death and grief a subject of discussion in school. Now the question arises if school has realized the importance and need to approach death and grief in the classroom. To answer this question is the main focus of this paper. Curricula, school books and magazines for teachers will be analyzed to reveal which aspects of death and grief are included and which ones are also present in scientific literature. To constrain the huge amount of analysis material only those for the subjects biology and religion will be considered.

LEBENS LAUF

Persönliche Daten

Name: Andrea Brandl, BA
Geburtsdatum und Ort: 7. Juli 1990 in Vöcklabruck
Staatsbürgerschaft: Österreich

Bildungsweg

1996 - 2000 Private Volksschule der Franziskanerinnen Vöcklabruck
2000 - 2004 Private Hauptschule der Franziskanerinnen Vöcklabruck
2004 - 2008 ORG der Franziskanerinnen Vöcklabruck
2008 - 2009 Lehre zur Bürokauffrau mit Lehrabschlussprüfung
2009 - 2012 Bachelorstudium Bildungswissenschaft, Universität Wien
seit 2012 Masterstudium Bildungswissenschaft, Universität Wien

Pädagogische Berufserfahrung

Juli 2011 Ferialjob im Kindergarten der Kinderfreunde Wien
Okt. 2011 - Juni 2012 Ehrenamtliche Mitarbeit bei der Volkshilfe Wien in der Abteilung Integration und Interkulturarbeit
Jän. - Juni 2013 Praktikum bei der Lebenshilfe Wien