



Hochschule Neubrandenburg
University of Applied Sciences
Fachbereich Soziale Arbeit, Bildung und Erziehung

Über Sterben, Tod und Trauer - Ideen für ein Kinderbuch

Bachelorarbeit

im Studiengang Early Education - Bildung und Erziehung im Kindesalter
zur Erreichung des akademischen Grades
Bachelor of Arts (B.A.)

von

Kossow, Martha

URN:nb:de:gbv:519-thesis2013-0033-7

Datum der Abgabe:

15.07.2013

Erstprüferin:

Prof. Dr. phil. Marion Musiol

Zweitprüferin:

Dipl.-Soz.-Päd. Michaela Ziemer-Grzyb

Inhaltsverzeichnis

EINLEITUNG.....	1
1 DIE KINDLICHE ENTWICKLUNG, BINDUNG UND RESILIENZ.....	3
1.1 Entwicklung - eine Begriffsklärung.....	3
1.2 Entwicklungsaufgaben.....	4
1.3 Wichtige Aspekte der frühkindlichen Entwicklung in Bezug auf Sterben, Tod und Trauer	6
1.4 Bindung	8
1.5 Resilienz	11
1.5.1 Allgemein Aspekte der Resilienz	11
1.5.2 Risikofaktoren.....	12
1.5.3 Schutzfaktoren	14
2 STERBEN UND TOD.....	16
2.1 Tod - eine Begriffsklärung.....	16
2.2 Aspekte des Sterbens.....	17
2.3 Allgemeine Aspekte zu Sterben und Tod.....	18
2.4 Die Entwicklung des Todeskonzepts	19
3 TRAUER	20
3.1 Trauer - eine Begriffsklärung	21
3.2 Allgemeine Aspekte von Trauer.....	21
3.3 Trauerphasen	22
3.4 Trauerarbeit	23
3.5 Pathologische Trauer.....	23
3.6 Auswirkungen bzw. Symptome von Trauer	24
3.7 Kindliche Trauer	26
4 KINDLICHER UMGANG MIT STERBEN, TOD UND TRAUER	28
5 RITUALE IN BEZUG AUF STERBEN, TOD UND TRAUER	30

5.1	Ritual - eine Begriffsklärung.....	30
5.2	Trauerrituale	31
5.3	Beerdigungsrituale.....	32
6	RELIGION IN BEZUG AUF STERBEN, TOD UND TRAUER	33
7	STERBEN, TOD UND TRAUER IN DER KINDERTAGESSTÄTTE UND DIE ROLLE DER PÄDAGOGISCHEN FACHKRAFT.....	35
8	LITERATUR.....	39
8.1	Kinderliteratur - eine Begriffsklärung.....	39
8.2	Kinderliteratur und deren Stellung im Alltag der Kinder	40
8.3	Qualitätskriterien von Kinderliteratur.....	41
8.3.1	Allgemeine Aspekte von Qualität.....	41
8.3.2	Ausgewählte Qualitätskriterien	42
8.3.3	Illustrationen in Kinderliteratur	53
8.4	Aktuelle Kinderliteratur zum Thema Sterben, Tod und Trauer.....	54
9	EIN KINDERBUCH ZUM THEMA STERBEN, TOD UND TRAUER	55
9.1	Gedanken zum Kinderbuch	55
9.2	Sterben, Tod und Trauer - Ideen für ein Kinderbuch	57
9.3	Sterben, Tod und Trauer - Tipps für Eltern und Pädagogen.....	72
10	FAZIT	76
	LITERATUR- UND QUELLENVERZEICHNIS	78
	ANHANG.....	84
	EIDESTÄTTLICHE ERKLÄRUNG	94

Einleitung

Sterben, Tod und Trauer sind allgegenwärtig: Wir lesen tagtäglich davon in der Zeitung, sehen es in den Fernsehnachrichten oder hören davon im Radio, wir sehen tote Insekten und Pflanzen, die absterben.

Trotz dessen sind Sterben, Tod und Trauer gesellschaftliche „Tabu-Themen“. Es wird kaum oder gar nicht über sie geredet, es gibt nur wenig aktuelle Fachliteratur, es werden kaum Weiterbildungen zu diesen Themen angeboten und es finden in Kindertagesstätten¹ oder Schulen keine Aufklärungs- oder Annäherungsversuche zu diesen Themen statt. Selbst wenn Erwachsene über Sterben, Tod und Trauer nachdenken und darüber reden sollten, wenn ein Kind² anwesend ist, dann wird über solche Themen geschwiegen. Kindern kann man solche Themen doch nicht zumuten - sie sind doch noch so klein, schwach und zerbrechlich. Kinder können den Tod doch gar nicht ertragen! Solche oder ähnliche Thesen stellen viele Erwachsene auf. Sie wissen jedoch oftmals nicht, dass Kinder neugierig sind und begreifen wollen, was geschieht, was Sterben und Tod sind und was danach passiert. Sie stecken voller Fragen und brauchen Antworten, um mit Sterben, Tod und Trauer adäquat umgehen zu können. Kinder haben Fragen und Erwachsene wollen nicht darüber reden, wissen vielleicht auch nicht, wie sie mit den Kindern darüber reden sollen: Es entsteht ein Spannungsfeld.

Die Themenwahl Sterben, Tod und Trauer hat für mich auch persönliche Gründe: Letztes Jahr starb meine Oma. Auf der Beerdigung stand ich vielen Menschen gegenüber - so auch meinen kleinen Cousins und Cousinen³. Ich fragte mich, wie ich mit ihnen umgehen und was ich sagen sollte. Weiterführende Fragen kamen mir in den Sinn: Wie soll ich später in der KiTa mit Sterben, Tod und Trauer umgehen? Was soll ich auf Fragen der Kinder antworten? Wie viel kann man Kindern zumuten?

Um mit Kindern ins Gespräch kommen zu können, eignen sich Bücher sehr gut. Kinder und Erwachsene können aus dem Gelesenen lernen und sich hinterher darüber austauschen und über eigene Gedanken und Erfahrungen reden. Es gibt jedoch nicht sehr viele bzw. nicht viele „gute“ Kinderbücher zu den Themen

¹ Wegen der Lesbarkeit im Folgenden nur noch KiTa genannt.

² Mit Kindern sind sowohl Jungen als auch Mädchen gemeint.

³ Der Großteil ist etwa im Alter zwischen zwei und zwölf Jahren.

Sterben, Tod und Trauer. Nur wenige Bücher gehen auf kindliche Fragen ein und ich glaube, dass nicht viele dieser Bücher dem Anspruch und den Bedürfnissen der Kinder gerecht werden können.

Im Rahmen meiner Bachelorarbeit werde ich mehr über den kindlichen Umgang mit Sterben, Tod und Trauer erfahren und herausfinden, ob es Unterschiede zu der Handhabung Erwachsener mit diesen Themen gibt. Andererseits werde ich mich damit beschäftigen, was „gute“ Kinderliteratur eigentlich ist und ob es Kriterien zu deren Bewertung gibt. Dazu habe ich zahlreiche Literaturrecherchen durchgeführt. Anhand dieser Forschungsergebnisse werde ich Ideen für ein Kinderbuch zu den Themen Sterben, Tod und Trauer entwickeln und ebenso einen Teil mit Vorschlägen und Tipps für Erwachsene gestalten.

Meine Forschungsfrage lautet: Wie gehen Kinder mit Sterben, Tod und Trauer um und wie könnte ein qualitativ hochwertiges Kinderbuch zu diesen Themen aussehen?

In meiner Bachelorarbeit werde ich mich mit verschiedenen Aspekten auseinandersetzen. Die kindliche Entwicklung, Bindung und Resilienz bilden meine theoretischen Grundlagen und werden im ersten Kapitel näher beleuchtet. Sie helfen Trauerprozesse und das kindliche Verständnis von Tod besser zu verstehen. In den folgenden zwei Kapiteln wird es um allgemeine Aspekte von Sterben, Tod und Trauer gehen. Neben Begriffsklärungen werde ich auf die Entwicklung des Todeskonzepts und die Trauerphasen eingehen. Im Anschluss daran werde ich mich mit dem kindlichen Umgang mit Sterben, Tod und Trauer beschäftigen. Im fünften und sechsten Kapitel werde ich auf Begräbnis- und Trauerrituale und religiöse Aspekte eingehen. Mit der Rolle der pädagogischen Fachkraft⁴ und Sterben, Tod und Trauer in der Kindertagesstätte werde ich mich im siebten Kapitel beschäftigen. Im darauffolgenden Kapitel widme ich mich der Kinderliteratur und Qualitätskriterien für diese. In diesem Zusammenhang werde ich ebenfalls auf die aktuelle Kinderliteratur zu den Themen Sterben, Tod und Trauer eingehen. Aufbauend auf meine vorherigen Forschungs-

⁴ Zu pädagogischen Fachkräften zählen u.a. Erzieher und Erzieherinnen, Kindheitspädagogen und Kindheitspädagoginnen, Sozialpädagogen und Sozialpädagoginnen usw. Für eine bessere Lesbarkeit verwende ich in meiner Arbeit die allgemeine Bezeichnung der pädagogischen Fachkraft, es sind jedoch alle Berufsbezeichnungen aus diesem Umfeld gemeint und sowohl männliche als auch weibliche pädagogische Fachkräfte.

ergebnisse finden sich anschließend meine eigenen Ideen für ein Kinderbuch und Vorschläge und Tipps für Eltern und Pädagogen.

1 Die kindliche Entwicklung, Bindung und Resilienz

1.1 Entwicklung - eine Begriffsklärung

„Seit den 1990er Jahren wird stärker auf das kompetente Kind verwiesen, welches bereits etwas kann und seine Entwicklung intensiv mitbestimmt.“ (Musiol, 2010, S. 2). Dies ist ein Satz aus der „Bildungskonzeption für 0- bis 10- jährige Kinder in Mecklenburg-Vorpommern“ (2010) und beschreibt das Verhältnis zwischen Kind und Entwicklung. Doch was genau ist Entwicklung?

Bensel und Haug-Schnabel (2005, S. 10) definieren die Entwicklung als einen andauernden Prozess, der von *inneren* (Merkmale des Kindes) und *äußeren* (Umweltfaktoren) Einflüssen bestimmt wird. Wer die kindliche Entwicklung verstehen möchte, sollte die Gesamtheit aller Faktoren betrachten, da sie in Wechselwirkung miteinander stehen. Sowohl das Kind als auch seine Umwelt bestimmen den Entwicklungsprozess aktiv mit (vgl. ebd., S. 14f). Somit kann u.a. auch die Erziehung durch die Bindungs- bzw. Bezugspersonen die Entwicklung nachhaltig beeinflussen: Sie kann sie anregen und fördern, aber auch behindern (vgl. ebd., S. 26).

Wenn es um Entwicklung geht, dann kommt auch immer die Frage auf, was die „richtige“ Entwicklung ist. Diese Frage ist jedoch schwer zu beantworten, da jedes Kind individuell und einzigartig ist. Im Allgemeinen wird von einem „normalen“⁵ Entwicklungsverlauf ausgegangen (vgl. Bensel/ Haug- Schnabel, 2005, S. 16). Dieser „normale“ Entwicklungsverlauf geht von einem „[...] modellhafte[n], idealtypische[n] Durchschnittskind [aus], [...] dessen altersgemäße Entwicklung in allen Bereichen genau einem Plan entspricht“ (ebd., S. 16). Dieses Modellkind gibt es in der Realität jedoch nicht (vgl. ebd., S. 16). Angeregt durch den Züricher Entwicklungsforscher Remo Largo (1999) wissen wir, dass eine unglaubliche Entwicklungsvielfalt bei Kindern gleichen Alters existiert und dass

⁵ Normal bedeute in diesem Fall so viel wie im Allgemeinen oder einer bestimmten Norm entsprechend.

Eigenschaften, Merkmale und Fähigkeiten der Kinder individuell angelegt sind und unterschiedlich schnell ausreifen: Das nennt man *interindividuelle Variabilität* (vgl. ebd., S. 16f). Dies kann verschiedene Gründe haben, wie z.B. die unterschiedlich starke Förderung durch die Bezugspersonen (vgl. ebd., S. 16f). Neben der *interindividuellen Variabilität*, gibt es auch noch die *intraindividuelle Variabilität*, bei der davon ausgegangen wird, dass sich Fähigkeiten und Kompetenzen eines Kindes in verschiedenen Bereichen seiner Entwicklung unterschiedlich schnell ausprägen (z.B. kann ein Kind schneller Laufen, als es anfängt zu sprechen) (vgl. ebd., S. 16f). Somit ist „Die Variabilität des einzelnen Entwicklungsverlaufs [...] so groß, dass alle einschränkenden Normvorstellungen nicht [...] der Wirklichkeit entsprechen [...].“ (ebd., S. 16f). Auch verläuft kaum eine Entwicklung kontinuierlich: Sie verlaufen meist sprunghaft und können Rückschläge mit einschließen (vgl. ebd., S. 19). Forschungen haben ergeben, dass sich in gewissen Abständen⁶ das Gehirn reifungsbedingt schlagartig umorganisiert und das Kind plötzlich neue Fähigkeiten und Kompetenzen entwickelt (vgl. ebd., S. 19).

Wenn extreme Belastungen⁷ nicht erfolgreich bewältigt⁸ werden, können sie die Entwicklung behindern. Extreme Belastungen können u.a. das Sterben und der Tod nahstehender Personen sein. Bei der Bewältigung dieser Belastungen ist das Konzept der Resilienz wichtig, da widerstandsfähige Kinder Belastungen besser bewältigen bzw. erfolgreicher mit ihnen umgehen können (siehe Kapitel 1.5 Resilienz).

1.2 Entwicklungsaufgaben

Die unterschiedlichen Bestandteile des Gehirns entwickeln sich unterschiedlich schnell, das bedeutet, dass „verschiedene Funktionsbereiche des Gehirns in bestimmten Lebensphasen eines Menschen besonders stark darauf angewiesen sind, Informationen aus der Umwelt zu erhalten, um sich richtig ausbilden zu können.“ (Bensel/ Haug- Schnabel, 2005, S. 28). Diese (meist recht kurzen)

⁶ Meist im Abstand weniger Wochen.

⁷ In der Psychologie werden Belastung oder Stress als Stimulus definiert, „[...] der das normale physiologische Gleichgewicht eines Organismus hemmt, stört oder zerstört.“ (Shanan, 1995, S. 62).

⁸ Die Bewältigung dieser Belastung ist also die Wiederherstellung des Gleichgewichts des Organismus (vgl. ebd., S. 62).

Zeitfenster nennt man auch *Entwicklungsfenster* oder *sensible Phasen* in der Entwicklung (vgl. ebd., S. 28). Der Begriff der Entwicklungsaufgabe beschreibt Anforderungen, mit denen sich das Kind in einem bestimmten Entwicklungsfenster auseinandersetzen hat (vgl. Tismer, 1995, S. 69). Die erfolgreiche Bewältigung einer Entwicklungsaufgabe führt zu Glück, andernfalls kommt es zur Zurückweisung durch die Gesellschaft bzw. zu Schwierigkeiten bei späteren Entwicklungsaufgaben (ebd., S. 69). Solche Entwicklungsaufgaben können aus alltäglichen Anforderungen oder aus dem sozialen Miteinander entstehen (vgl. Bensel/ Haug- Schnabel, 2005, S. 11). Dabei wird zwischen *allgemeinen* und *individuellen Entwicklungsaufgaben* unterschieden (vgl. ebd., S. 10f). Die *allgemeinen Entwicklungsaufgaben* betreffen alle Kinder, sie sind also universell (beispielsweise Transitionsprozesse wie der Übergang in die Schule), während die *individuellen Entwicklungsaufgaben* an ein Einzelkind geknüpft sind (beispielsweise Hochbegabung, bestimmte Situationen in der Familie, Tod einer nahestehenden Person). Kindeigene Potenziale wie z.B. Kompetenzen, Intelligenz und Bezugspersonen können bei der erfolgreichen Bewältigung von Entwicklungsaufgaben helfen (vgl. ebd., S. 139). Weitere Ausführungen dazu finden sich in den Kapiteln 1.4 Bindung und 1.5 Resilienz.

Um Kinder in ihren sensiblen Phasen oder Entwicklungsfenstern zu unterstützen, sollten mögliche Angebote zu den offenen Entwicklungsfenstern der Kinder passen. Erwachsene sollten sensibel auf das achten, was die Kinder ihnen anzeigen und daraufhin Angebote entwickeln.

Manchmal kommt im Zuge der Entwicklung die Bezeichnung „Fehlentwicklung“ bzw. „Fehlverhalten“ auf. Diese Begriffe sind jedoch vor dem Hintergrund entwicklungspsychologischer Erkenntnisse problematisch, da solch ein „Fehlverhalten“ als Signalverhalten gedeutet werden kann, das auf besondere Zustände oder Schwierigkeiten bei der Bewältigung von Entwicklungsaufgaben hinweist und nicht fehlerhaft oder falsch ist (vgl. Bensel/ Haug- Schnabel, 2005, S. 20). Dieses Verhalten weicht eher von der Norm ab. Beispielhaft sind hier Aggressionen zu nennen. Sie werden häufig als „Fehlverhalten“ interpretiert, sind aber wichtig, um auf die eigenen Bedürfnisse aufmerksam zu machen (vgl. ebd., S. 131).

1.3 Wichtige Aspekte der frühkindlichen Entwicklung in Bezug auf Sterben, Tod und Trauer

Schon kurz nach der Geburt sind alle Sinnessysteme des Kindes funktionsfähig, jedoch reifen sie in den kommenden Lebensmonaten und -jahren weiter (vgl. Bensel/ Haug- Schnabel, 2005, S. 35). Neugeborene verfügen bereits über die Fähigkeit von impliziten, also beiläufigen oder unterschweligen, Erinnerungen⁹ (Kasten, 2005, S. 53f). Sie können sich an Lieder und Stimmen erinnern, die sie im Mutterleib gehört haben, jedoch verblassen die Erinnerungen schnell wieder. Um sich aktiv an vergangene Ereignisse erinnern zu können, müssen bestimmte Reifungsprozesse im Gehirn stattgefunden haben, die gegen Ende des ersten Lebensjahres in vorläufiger Form stattfinden (vgl. ebd., S. 55). Ab diesem Alter können sich Kinder auch in gewissem Maße an verstorbene Personen erinnern. Kleinere Kinder können sich an nur wenige Situationen erinnern und teilweise auch nur unterbewusst, ältere Kinder hingegen verfügen schon über größere Kompetenzen auf dem Gebiet.

Etwa ab dem sechsten Monat interessieren sich Kinder für andere Kinder - ihr Sozialverhalten prägt sich immer weiter aus (vgl. Bensel/ Haus- Schnabel, 2005, S. 72). Zwischen 6 und 8 Monaten tritt das sogenannte „Fremdelalter“ auf, in dem bestehende Bindungen bestätigt werden und Kinder zwischen fremden und bekannten Personen zu unterscheiden lernen (vgl. ebd., S. 34).

Ab dem 7. Monat lernen Kinder Geschwister und Eltern zu imitieren (vgl. ebd., S. 49f). Sie beobachten die Tätigkeiten anderer intensiv und versuchen diese nachzuahmen. Auch Reaktionen in Bezug auf Sterben, Tod und Trauer werden imitiert, das bedeutet, dass Kinder das Trauerverhalten der Eltern und auch ihre Vorstellungen zu Sterben und Tod in gewissem Maße übernehmen.

Gefühle¹⁰ können Kinder erst mit dem Erwerb der Sprache benennen. Das ist meist mit etwa 20 Monaten der Fall (z.B. „Anna traurig“) (vgl. ebd., S. 79). Das Bewusstsein, dass auch andere Personen Gefühle haben, entwickelt sich im

⁹ Es gibt implizite (passive) und explizite (aktive) Erinnerungen. Man geht davon aus, dass das implizite Erkennen eine angeborene Fähigkeit ist, während das explizite Erinnern eine Kompetenz ist, die erst erlernt werden muss (vgl. Kasten, 2005, S. 53). Explizite Erinnerungen können bildhaft ins Gedächtnis gerufen werden, visualisiert und sprachlich beschrieben werden (vgl. ebd., S. 54).

¹⁰ Emotionen sind Gefühlszustände, die bestimmte physiologische Reaktionen auslösen. Sie beeinflussen unser Handeln: Sie motivieren uns, steuern unsere Gefühlsausdrücke, Regulieren Interaktionen und beeinflussen unser Gedächtnis und unsere Entscheidungen (vgl. Bensel/ Haug- Schnabel, 2005, S. 77).

zweiten Lebensjahr. Indem Kinder die Gefühle anderer Personen miterleben, wird ihr „emotionaler Wissenskatalog“ erweitert. Es ist sehr wichtig, wie Erwachsene ihre Emotionen gegenüber Kindern ausdrücken und wie sie auf die kindlichen Emotionen reagieren. Wenn die Empfindungen des Kindes nicht ernst genommen werden, kann die emotionale Entwicklung behindert werden (vgl. ebd., S. 80f).

Mit zwei Jahren beginnt das Kind zu konstruieren und im Rahmen des Symbolspiels das „So-tun-als-ob“-Spiel¹¹ zu entwickeln (vgl. ebd., S. 57). Dabei kann sich das Kind mit fiktiven Situationen (wie z. B. dem Tod) auseinandersetzen und diese aufarbeiten. Auch die Phantasie entwickelt sich mehr und mehr und zum kindlichen Spiel gehören nun auch Wegbegleiter wie Gespenster und Hexen¹² oder Feen (vgl. ebd., S. 119).

Kinder ab dem vierten Lebensjahr verfügen bereits über Fähigkeiten, die das Wiedererkennen mit einschließen und teilweise die der Erwachsenen übersteigen (vgl. Kasten, 2005, S. 53). Ein sehr bekanntes Beispiel dafür sind die enormen Leistungen der Kinder beim Spiel „Memory“, in dem sie fast immer gewinnen. Auch Zeitvorstellungen wie z.B. „gestern“, „morgen“ oder wie lang „ein paar Stunden“ sind, verstehen die Kinder nun (vgl. Bensel/ Haug- Schnabel, 2005, S. 90). Somit erlangen sie auch eine bessere Vorstellung vom Leben und seiner Endlichkeit.

Vierjährige können auch schon zwischen Wirklichkeit und Schein unterscheiden: Selbst wenn eine Kerze die Form und Farbe einer Blume hat, wissen sie, dass es eine Kerze ist (Kasten, 2005, S. 141). Es ist jedoch noch schwer für sie zu unterscheiden, was wirklich wichtig und was unwesentlich ist oder nur ausschmückt. Aus diesem Grund scheitern sie oft noch an Problemen, die für Sechsjährige keine Schwierigkeit darstellt.

Die Entwicklung des Todeskonzeptes wird im Kapitel 2.4 näher beschrieben.

¹¹ Die wachsende Vorstellungskraft erlaubt es dem Kind, so zu tun, als ob es etwas tun würde wie z.B. schlafen, Kuchen backen oder so zu tun, als ob eine Person tot wäre. Oftmals werden im „So-tun-als-ob“-Spiel auch Alltagshandlungen oder Erlebtes nachempfunden und verarbeitet.

¹² Hinter diesen „bösen Gesellen“ stecken oftmals Ängste: Ängste zu versagen, verlassen zu werden oder vergessen zu werden. Die bildhafte Darstellung dieser macht die Ängste fassbar. In ihrer Vorstellung können Kinder diese Wesen zähmen und siegreich bekämpfen.

1.4 Bindung

Das Pflege¹³- und Bindungsverhalten unserer Eltern begleitet und prägt uns bis weit ins Erwachsenenalter (vgl. Bowlby, 2008, S. 3). Deshalb ist es wichtig, sich damit auseinanderzusetzen. Bis zu einem gewissen Grad sind Pflege- und Bindungsverhalten vorgegebene Verhaltensmuster (z.B. beruhigen eines Kindes), die jedoch zunächst im Ansatz vorhanden sind und im Laufe der Zeit von Eltern, Geschwistern und anderen Bezugspersonen geprägt werden (vgl. Bense/ Haug- Schnabel, 2005, S. 5).

Der Begriff Bindungsverhalten definiert alles Verhalten, das darauf hinzielt, die Nähe kompetenter Personen zu suchen und zu erhalten und das bei Schwächen wie Angst, Müdigkeit oder Krankheit vermehrt anzutreffen ist (vgl. Bowlby, 2008, S. 21). Es geht beim Bindungsverhalten also um eine Beziehung zu Personen, die helfen und unterstützen können, damit man nicht alleine da steht. Ein Säugling bindet sich automatisch an diejenigen, die sich am meisten mit ihm beschäftigen und ihn versorgen (vgl. Bense/ Haug- Schnabel, 2005, S. 37). Somit sind Kinder von Anfang an bindungsfähig. Obwohl meist von der *Mutter-Kind-Bindung* die Rede ist, kann das Kind Bindungen zu anderen Bezugspersonen aufbauen und erhalten (z.B. zum Vater), heute wird deshalb vermehrt von der *Eltern-Kind-Bindung* gesprochen (vgl. ebd., S. 37).

Neugeborene und Kleinkinder können ihre Bedürfnisse noch nicht genau ausdrücken und sind deshalb auf eine kompetente Bindungsperson angewiesen. Eine stabile Bindung kann aufgebaut werden, wenn die Bindungsperson die Bedürfnisse des Kindes (vgl. Hloucal/ Petersen, 2012, S. 17):

1. wahrnimmt,
2. sie richtig interpretiert und
3. angemessen und
4. prompt auf sie reagiert.

Eine tägliche Interaktion zwischen dem Kind und der Bindungsperson führt dann zu einer sogenannten Beziehungsbindung. Die vorhandenen Bindungsbeziehungen werden in einem inneren Arbeitsmodell abgespeichert und beinhalten Gefühle und Wissen darüber, wie die Bindungsperson auf die Bedürfnisse

¹³ Bowlby beschreibt (2008, S. 5- 6) elterliches Pflegeverhalten „[...] als biologisch verankertes, für das Individuum und seine Nachkommen lebensnotwendiges Verhaltenssystem, das neben dem Bindungsverhalten auch den Nahrungs-, Sexual- und Explorationstrieb umfasst [...]“.

des Kindes reagiert (vgl. ebd., S. 14). Im Laufe der Entwicklung festigt sich dieses zunächst noch formbare Arbeitsmodell. Bindungen und Bindungsmuster, die in der Kindheit angelegt werden, sind prägend für das ganze spätere Leben. Das Bindungsverhalten kann man in vier verschiedene Kategorien unterteilen, die sich aus der untenstehenden Tabelle entnehmen lassen (vgl. Niederhofer/Reiter, 2004, S. 29 und Bensel/ Haug- Schnabel, 2005, S. 40f).

Bindungstyp/ -muster	Verhalten der Bindungsperson	Verhalten des Kindes	Inneres Arbeitsmodell des Kindes
Sicher gebunden	Feinfühliges Verhalten der Bindungspersonen mit angemessener und prompter Reaktion auf die Bedürfnisse des Kindes. Die Bindungspersonen sind körperlich und emotional für das Kind erreichbar.	Bei Trennungen reagiert das Kind mit Protest, lässt sich aber nach Wiederkehr der Bindungspersonen beruhigen. Bindungspersonen dienen als sichere Basis. Während der Trennungszeit unterbricht oder reduziert das Kind sein Spiel.	Das Kind kann anderen Menschen vertrauen und sich auf sie verlassen. Es empfindet sich als liebenswert, wichtig und wertvoll.
Unsicher-vermeidend	Die Bindungsperson ist nicht ansprechbar für das Kind. Sie reagiert unangemessen und/ oder zurückweisend gegenüber dem Kind.	Das Kind zeigt kaum Reaktionen auf Trennung, es spielt weiter, jedoch ohne Konzentration. Bei Wiederkehr der Bindungsperson zeigt es eher Ablehnung gegenüber dieser.	Das Kind empfindet andere Menschen als abwesend und unerreichbar. Es denkt, es werde nur dann nicht zurückgewiesen, wenn es die eigenen Bedürfnisse leugnet und das tut, was andere erwarten.
Unsicher-ambivalent	Die Bindungsperson reagiert unvorhersehbar auf die kindlichen Bedürfnisse. Die Bedürfnisse der Bindungsperson überwiegen.	Das Kind reagiert oftmals sehr emotional, es klammert sich an Bindungspersonen und äußert starken Protest bei Trennung. In dieser Zeit spielt das Kind nicht weiter. Nach der Rückkehr der Bindungsperson lässt es sich nur schwer beruhigen und	Das Kind geht davon aus, dass andere Personen unvorhersehbar reagieren und weiß nicht, was es erwarten kann. Deshalb versucht es, die Reaktionen der Menschen einzuschätzen, um seine eigenen Bedürf-

**Des-
organisiert**

	verhält sich ambivalent (es sucht Nähe, zeigt aber auch Ärger über die Bindungsperson).	nisse zu befriedigen.
Die Bindungsperson agiert sehr ängstigend mit dem Kind (bis hin zu Misshandlung oder Vernachlässigung).	Das Kind zeigt widersprüchliches Verhalten (Nähe suchen und gleichzeitiges Wegsehen). Bei Trennung reagiert es mit ständigen Unterbrechungen seines Verhaltens mit stereotypen Bewegungsmustern oder Einfrieren. Nach Wiederkehr der Bindungsperson zeigt es Widerstand und vermeidet den Kontakt.	Das Kind denkt, dass andere Menschen vernachlässigend oder missbrauchend sind und es selbst nicht dazu fähig ist, die eigenen Bedürfnisse zu befriedigen und sich selbst zu schützen.

„Am Anfang reagiert jedes Kind heftig auf Trennungen.“ (Bensel; Haug-Schnabel, 2005, S. 61). Einen guten Umgang mit Trennung muss ein Kind erst lernen. Am besten funktioniert das im Rahmen zwischen Kind und Bezugsperson. Denn diese ersten Erfahrungen mit Trennung dienen als vorläufiges Arbeitsmodell und begleiten unser weiteres Leben (vgl. ebd., S. 61). Mit einem Alter von etwa drei Jahren ist ein Kind in der Lage, die Trennung von den Bindungspersonen über einige Stunden auszuhalten (vgl. Rehberger, 2004, S. 25). Von daher ist es auch nicht verwunderlich, dass Kinder in diesem Alter üblicherweise in den Kindergarten kommen.

Es kommt vor, dass sich das Bindungsverhalten von Kindern ganz normal entwickelt, bis sie zu einem kritischen Lebensereignis gelangen (z.B. Trennung/Scheidung der Eltern, Tod eines Elternteils usw.). Dann kann es aufgrund großer Trauer oder Angst zu einer Bindungsstörung¹⁴ kommen (vgl. Leitner, 2004, S. 51).

¹⁴ Eine Veränderung im Bindungsverhalten kann nur dann als eine Bindungsstörung definiert werden, wenn das Kind große Schwierigkeiten im Bindungs- und Explorationsverhalten zu mehreren Bindungspersonen hat und diese Veränderungen mehr als 6 Monate andauern (vgl. Ettlich, Chr., 2004, S. 86).

1.5 Resilienz

1.5.1 Allgemein Aspekte der Resilienz

In der Resilienzforschung hat sich ein Paradigmenwechsel vollzogen: Der Fokus wird mehr und mehr auf die Schutzfaktoren gelegt (vgl. Bundesministerium für Bildung und Forschung, 2013, S. 144). Im Rahmen dessen werden auch nicht mehr nur die Defizite der Kinder und ihrer Umwelt betrachtet, sondern auch die Ressourcen und Kompetenzen zur Bewältigung von Belastungen und Problemen (vgl. Fröhlich- Gildhoff, 2008, S. 121).

Der Begriff Resilienz stammt von dem englischen Wort „resilience“, was so viel wie Spannkraft, Widerstandsfähigkeit und Elastizität bedeutet. Resilienz bezeichnet die allgemeine Fähigkeit, erfolgreich mit Belastungen umzugehen und sich nicht unterkriegen zu lassen (vgl. Fingerle/ Opp, 2008, S. 14). Laut Bundesministerium für Bildung und Forschung (2012, S. 121) ist Resilienz die „[...] psychische Widerstandsfähigkeit von Kindern gegenüber biologischen, psychologischen und psychosozialen Entwicklungsrisiken“. Erkennbar wird Resilienz in bestimmten Verhaltensweisen des Kindes, wie z. B. das Durchhalten, das Lösen von Problemen und das Annehmen von Herausforderungen (vgl. Bensel/ Haug- Schnabel, 2005, S. 32).

Ein Kind ist dann resilient, wenn die folgenden Bedingungen erfüllt sind (vgl. Bundesministerium für Bildung und Forschung, 2013, S. 121):

1. Es muss eine signifikante Bedrohung für die kindliche Entwicklung vorliegen und
2. die belastenden Lebensumstände müssen erfolgreich bewältigt werden.

Nachfolgend möchte ich einige Merkmale von Resilienz aufführen:

- Resilienz ist kein angeborenes Persönlichkeitsmerkmal, sondern wird im Laufe der Entwicklung im Rahmen der Kind-Umwelt-Interaktion erworben (vgl. Bundesministerium für Bildung und Forschung, 2013, S. 125).
- Ein Kind wird nicht aus sich heraus resilient. Resilienz wird durch resiliente Vorbilder und deren Umgang mit Problemen und Belastungen beeinflusst (vgl. Bensel/ Haug- Schnabel, 2005, S. 32).
- Resilienz ist auch keine stabile Immunität, sondern kann über die Zeit hinweg oder in verschiedenen Situationen variieren (vgl. ebd., S. 128).

Ein Kind, das in einem Lebensbereich wie z.B. der Schule resilient ist, ist nicht automatisch in allen anderen Lebensbereichen resilient. Also lässt sich sagen, dass Resilienz situationsspezifisch und multidimensional ist (vgl. ebd., S. 129).

- Wichtig ist auch, dass es keine absolute Unverletzbarkeit gibt (vgl. Gabriel, 2005, S. 207).

Studien haben einige Unterschiede zwischen der Resilienz von Jungen und Mädchen aufgezeigt. Bei chronischer familiärer Disharmonie sind Jungen in der Kindheit verletzlicher. Im Alter der Adoleszenz scheinen dann die Mädchen sensibler, was sich aber im Erwachsenenalter wieder umkehrt (vgl. Fingerle/Opp, 2008, S. 27). Außerdem kommen resiliente Jungen häufiger aus Haushalten, in den klare Strukturen und Regeln herrschen und wo sie ein männliches Identifikationsmodell haben (z.B. Vater, Großvater, Onkel, großer Bruder) und sie ihre Gefühle nicht unterdrücken müssen (vgl. ebd., S. 24). Resiliente Mädchen dagegen kommen vermehrt aus Haushalten, wo sie die Unterstützung einer weiblichen Fürsorgeperson haben (z.B. Mutter, Großmutter, Tante, ältere Schwester) und wo Unabhängigkeit betont wird (vgl. ebd., S. 24).

Aufgrund von aktuellen Forschungen wissen wir, dass es wichtig ist, Risiko- und Schutzfaktoren stärker im sozialen Kontext zu betrachten (vgl. Bundesministerium für Bildung und Forschung, 2013, S. 138). Denn bestimmte Risiko- oder Schutzfaktoren können in dem einen Fall eine positive Wirkung haben, sich unter anderen Umständen allerdings negativ auswirken: z.B. gelten Peer-Groups normalerweise als Schutzfaktoren, aber bei Jugendlichen aus sozialen Brennpunkten können sie durchaus negative Folgen haben (vgl. ebd., S. 138). Auch sollte man genetische Faktoren nicht überbetonen, da auch soziale Einflüsse nachweislich sehr wichtig sind (vgl. Gabriel, 2005, S. 213). Dabei spielt aber vor allem die Qualität der sozialen Netzwerke eine große Rolle.

1.5.2 Risikofaktoren

Laut Fingerle und Opp (2008, S. 9) ist ein Risiko „[...] eine Gefahr, die eintreten kann, aber nicht eintreten muss“. Im Prinzip ist jede Entscheidung mit einem Risiko verbunden. „Man kann das Haus ohne den Regenschirm verlassen und das Risiko eingehen, nass zu werden. Man kann den Regenschirm aber auch

mitnehmen und dann das Risiko in Kauf nehmen, den Schirm irgendwo liegen zu lassen.“ (ebd., S. 10).

Als Risikofaktoren bezeichnet man Faktoren, die bei einer Gruppe von Individuen die Wahrscheinlichkeit des Auftretens einer Entwicklungsstörung im Vergleich zu unbelasteten Personen bzw. zu einer unbelasteten Gruppe erhöht (vgl. Bundesministerium für Bildung und Forschung, 2013, S. 130). Das bedeutet jedoch, dass auch bei von Risikofaktoren betroffenen Kindern nicht zwangsläufig eine Entwicklungsstörung auftreten muss.

Es gibt zwei Gruppen von Risikofaktoren (vgl. Bensele; Haug- Schnabel, 2005, S. 12):

1. Biologische und psychologische Risikofaktoren, die das Individuum betreffen, wie z.B. Genetik, schwierige Geburt usw.
2. Psychosoziale Risikofaktoren der Umwelt, dazu zählen Armut, chronische Disharmonie der Familie usw.

In der folgenden Tabelle kann man einige Risikofaktoren erkennen (vgl. Bundesministerium für Bildung und Forschung, 2013, S. 131 und. Fingerle/ Opp, 2008, S. 53).

Individuelle Risikofaktoren	Risikofaktoren der Umwelt
• Probleme in der Schwangerschaft, während oder nach der Geburt (z.B. Frühgeburt, Erkrankungen usw.)	• chronische Armut
• „Neuropsychologische Defizite“ und geringe kognitive Fertigkeiten wie z.B. geringe Intelligenz, Defizite der Wahrnehmung und Behinderung	• chronische Disharmonie innerhalb der Familie
• genetische Faktoren (Gendefekte, Chromosomenanomalien)	• elterliche Trennung bzw. Scheidung
• chronische Krankheiten (Asthma, Herzfehler usw.)	• Partnerwechsel und Wiederheirat eines Elternteils
• ein schwieriges Temperament und impulsives Verhalten	• Arbeitslosigkeit
• unsichere oder ambivalente Bindungsmuster	• psychische Erkrankungen eines Elternteils
• Schwierigkeiten bei der Selbstregulation	• niedriges Bildungsniveau der Eltern

• geringes Bildungsniveau	• Erziehungsdefizite bzw. ungünstige Erziehungspraktiken der Eltern (z.B. inkonsequentes, zurückweisendes Erziehungsverhalten, körperliche Bestrafung usw.)
• Überforderung durch Reize aus der Umwelt	• sehr junge Elternschaft (Teenie-Eltern)
	• häufiger Wohnort- und Schulwechsel
	• Migrationshintergrund
	• Tod einer nahestehenden Person
	• kranke Geschwister
	• sehr viele Geschwister (mehr als vier)
	• Mobbing
	• zu viele Reize

Oftmals werden Kinder und ihre Familien nicht nur von einem Risikofaktor betroffen, sie werden häufig mit multiplen Risikobelastungen konfrontiert (z.B. chronischer Armut, Arbeitslosigkeit, alleinerziehende oder alkoholabhängige Eltern) (vgl. Bundesministerium für Bildung und Forschung, 2013, S. 132). Aus diesem Grund ist es wichtig neben der Art auch die Anzahl und Intensität von Risikobelastungen zu beachten (vgl. ebd., S. 133).

1.5.3 Schutzfaktoren

Protektive Faktoren oder auch Schutzfaktoren genannt, wirken sich risikomildernd aus (vgl. Bense/ Haug- Schnabel, 2005, S. 13). Schutzfaktoren sind „[...] psychologische Merkmale oder Eigenschaften der sozialen Umwelt [...], welche die Auftretenswahrscheinlichkeit psychischer Störungen senken bzw. die Auftretenswahrscheinlichkeit eines positiven/gesunden Ergebnisses (z.B. soziale Kompetenz) erhöhen.“ (Bundesministerium für Bildung und Forschung, 2013, S. 133). Schutzfaktoren helfen dem Kind also sich trotz hohem Risiko normal zu entwickeln. Die erfolgreiche Bewältigung einer Belastung auf Grund von Schutzfaktoren ist die Widerstandskraft oder auch Resilienz genannt. Jedoch geben auch mehrere Schutzfaktoren keine Garantie dafür, dass die Entwicklung störungsfrei verläuft (vgl. Bense/ Haug- Schnabel, 2005, S. 13).

Schutzfaktoren kann man ebenfalls verschiedenen Bereiche zuordnen (vgl. Bundesministerium für Bildung und Forschung, 2013, S. 136):

1. dem des Kindes (personale Ressourcen des Kindes),

2. dem der Familie (soziale Ressourcen der Umwelt) und
3. dem des außerfamiliären sozialen Umfeldes (ebenfalls soziale Ressourcen der Umwelt).

Einige dieser Schutzfaktoren sieht man in der unten aufgeführten Tabelle (vgl. Bensel/ Haug- Schnabel, 2005, S. 13 und Fingerle/ Opp, 2008, S. 23).

Schutzfaktoren des Kindes	familiäre Schutzfaktoren	außerfamiliäre Schutzfaktoren
• Problemlösefähigkeiten	• mind. eine stabile Bindung	• ein gut funktionierendes Netzwerk
• aktiver Umgang mit Belastungen	• eine gute Erziehung (offen, warm und mit Strukturen)	• Freunde aus stabilen Familien
• Selbstständigkeit	• religiöse Überzeugung	• angemessene Lernanforderungen
• kognitive Kompetenzen	• höhere Schulbildung der Eltern	
• durchschnittliche Intelligenz	• angemessene Lernanforderungen	
• ausgeprägte kommunikative Fähigkeiten		
• das Zusammenleben begünstigende Temperament- und Charaktereigenschaften		
• positives Welt-, Menschen- und Selbstbild, Optimismus		
• Selbstwirksamkeitserfahrungen		
• Selbstvertrauen		
• religiöse Überzeugung		

Diese drei Bereiche sollten jedoch nicht isoliert voneinander betrachtet werden, denn sie bauen aufeinander auf und stehen in gegenseitiger Wechselwirkung miteinander (vgl. Bundesministerium für Bildung und Forschung, 2013, S. 136).

Mit Schutzfaktoren verhält es sich so wie mit der Resilienz im Allgemeinen: Sie sind keine angeborenen Fähigkeiten, die ein Leben lang erhalten bleiben. Sie müssen erworben und immer wieder neu aktiviert werden.

Das Fundament, auf das alle Entwicklungs-, Bildungs- und Sozialisationsprozesse aufbauen, ist Vertrauen (ebd., S. 53). Außerdem benötigen wir es, um

offen und ohne Angst der Welt und anderen Menschen entgegentreten zu können und Belastungen meistern zu können (ebd., S. 53).

Vertrauen kann während der Kindheit auf verschiedenen Ebenen entwickelt werden (vgl. Fingerle/ Opp, 2008, S. 53):

1. Als Selbstvertrauen (Vertrauen in eigene Möglichkeiten, Fähigkeiten und Fertigkeiten),
2. als Vertrauen in die Selbstwirksamkeit (Vertrauen in die Lösbarkeit schwieriger Situationen) und
3. als Vertrauen in die sichere Basis (Vertrauen in Sinnhaftigkeit der Welt und Geborgensein von der Umwelt).

2 Sterben und Tod

Sterben und Tod werden in Deutschland als große Tabu-Themen wahrgenommen. Es wird kaum darüber geredet und nur wenige Menschen beschäftigen sich im Vorfeld damit. 58% der Bevölkerung geben an, dass sich die Gesellschaft zu wenig mit dem Sterben auseinandersetzt (vgl. www.dhpv.de 10.06.2013). Wenn darüber geredet wird, dann meist in einem akuten Sterbe- bzw. Todesfall. Sich ohne akuten Auslöser damit zu beschäftigen oder das Thema evtl. schon in der KiTa oder Schule zu besprechen ist selten der Fall. Aus diesem Grund gibt es kaum Artikel zum Thema Sterben, Tod und Trauer in der KiTa oder Fort- und Weiterbildungen zu diesem Thema. Bei der WIFF (Weiterbildungsinitiative Frühpädagogische Fachkräfte) finden sich z.B keine Ergebnisse bei den Suchbegriffen Sterben, Tod oder Trauer (vgl. www.weiterbildungsinitiative.de 10.06.2013).

2.1 Tod - eine Begriffsklärung

Der Begriff Tod (griechisch: thantos, lateinisch: mors) leitet sich von einem germanischen Wort ab und bedeutet „bewusstlos werden, dahinschwinden“ (Beinert, 2000, S. 137). Damit ist das „[...] unumkehrbare Erlöschen der Lebensäußerungen eines Organismus [...]“ gemeint (ebd., S. 137). Verursacht

wird der Tod durch den natürlichen Prozess der Alterung¹⁵, durch Krankheit oder einen Unfall (vgl. ebd., S. 137).

Der Tod wird innerhalb verschiedener Bereiche unterschiedlich definiert. In der Medizin wird der Tod in klinischen und biologischen Tod unterteilt (vgl. ebd., S. 137). Der klinische Tod bezeichnet den Stillstand von Herz und das Aussetzen der Atmung, während der biologische Tod den Hirntod meint (vgl. Vogel, 2012, S. 89). Aufgrund von aktuellen Forschungen wissen wir, dass der Tod spätestens im Altern von 115 bis 130 Jahren nach der Zeugung eintritt. Die Ursachen sind derzeit noch ungeklärt, wir wissen aber, dass die Kraft der Zellen, sich zu teilen, erlischt (vgl. Beinert, 2000, S. 9). Die meisten Menschen sterben jedoch wesentlich eher. Früher fielen der medizinische und der biologische Tod zeitlich zusammen, aber inzwischen können Atmung und Herzaktivitäten mit entsprechenden Geräten aufrechterhalten werden (vgl. ebd., S. 25). Wenn ein Sterbender an solche Maschinen angeschlossen ist, sieht er noch lebendig aus und es kann die Hoffnung geweckt werden, dass der Mensch noch Chancen auf Leben hat (vgl. Wulf, 1997, S. 82).

Philosophisch gesehen tritt der Tod in den Hintergrund jedes Lebens, auch wenn er unveränderbarer Bestandteil jedes Lebens ist (vgl. ebd., S. 137). Auch weiß der Mensch als einziges bekanntes Lebewesen von der Tatsache, dass er sterben muss und kann sich daher mit dem Tod auseinandersetzen (vgl. ebd., S. 137).

2.2 Aspekte des Sterbens

Wie oben bereits beschrieben, ist der Tod das irreversible Erlöschen aller Lebensfunktionen eines Organismus. Der Vorgang oder Prozess, der dazu führt, nennt sich Sterben (vgl. Beinert, 2000, S. 9). Die Dauer ist nicht definierbar, sie kann von Stunden über Tage bis zu Wochen, Monaten oder Jahren dauern.

Dass wir sterben müssen, ist eine Tatsache, genauso wie der Tod selbst (vgl. Kast, 2012, S. 104). Dem Tod können wir nicht entkommen und genauso wenig können wir tot sein, ohne den Prozess des Sterbens durchlaufen zu haben. Sterben gehört zum Leben dazu: Immer wieder müssen wir etwas sterben lassen, etwas loslassen oder uns davon trennen (vgl. ebd., S. 104).

¹⁵ Alterung ist das natürliche Erlöschen aller Zellteilungsprozesse.

Die Frage danach, wie wir sterben wollen, beantworten die meisten Menschen mit „kurz und schmerzlos“, „unerwartet“ oder „im Schlaf“ (vgl. Paque, 1997, S. 100). Damit ist gemeint, dass die Menschen ihr eigenes Sterben nicht aktiv miterleben wollen, weil das für sie selbst kaum Schmerz bedeutet, für die Hinterbliebenen ist es aber umso schmerzhafter, da sie sich nicht richtig verabschieden können (vgl. ebd., S. 100). Aus den oben genannten Antworten kann man die zentrale Angst vor dem Sterben (nicht vor dem Tod!) herauslesen (vgl. ebd., S. 100). Diese Angst besteht schon sehr lange. Früher waren Sterben und Tod viel präsenter und vertrauter, da alltäglich mit ihnen umgegangen wurde (vgl. ebd., S. 100). Heutzutage kann der Tod und das Sterben jedoch durch technische Möglichkeiten wie künstliche Beatmung herausgezögert werden (vgl. Heller, 2012, S. 27). Oftmals wird das Sterben sogar zu einer bewusst getroffenen Entscheidung (z.B. durch eine Patientenverfügung) (vgl. ebd., S. 27). In diesem beängstigenden Prozess sind Familienangehörige sehr wichtig (vgl. Paque, 1997, S. 103), sie können einen unterstützen und einem helfen, mit der Angst umzugehen.

2.3 Allgemeine Aspekte zu Sterben und Tod

Im Laufe des Lebens kommt jeder Mensch irgendwann mit dem Tod in Berührung (vgl. Beinert, 2000, S. 16). Kinder sehen z.B. einen toten Käfer, sehen Bilder in den Nachrichten oder in der Zeitung, erleben den Tod eines Haustieres oder verlieren ihre Großeltern (vgl. Longaker, 2001, S. 291).

Sie fragen sich dann: „Was ist geschehen? Schläft das Geschöpf? Wie können wir es zu Aktivität anspornen?“ (Bowlby, 1991, S. 352). Es braucht Erklärungen, egal ob von einem Erwachsenen oder von einem anderen Kind (vgl. ebd., S. 352).

Der Tod ist etwas ganz Natürliches, er ist Teil allen Lebens, da jedes Lebewesen irgendwann sterben muss (vgl. Heller, 2012, S. 27). Man kann das Leben als ständigen Wandel betrachten, es kommt immer wieder etwas Neues dazu (z.B. Babys, die auf die Welt kommen oder neue Mitschüler) und wir müssen immer wieder Abschied von Liebgewonnenem nehmen (z.B. von der Heimatstadt oder von einem lieben Menschen) (vgl. Rehberger, 2004, S. 17). Der

Rhythmus des Lebens wird auch in der Bibelstelle Prediger 3, 3- 8 beschrieben (vgl. www.bibleserver.com 11.06.2013; Gute Nachricht):

„Alles, was auf der Erde geschieht, hat seine von Gott bestimmte Zeit:
geboren werden und sterben, einpflanzen und ausreißen,
töten und Leben retten, niederreißen und aufbauen,
weinen und lachen, wehklagen und tanzen,
Steine werfen und Steine aufsammeln, sich umarmen und sich aus der
Umarmung lösen,
finden und verlieren, aufbewahren und wegwerfen,
zerreißen und zusammennähen, schweigen und reden.
Das Lieben hat seine Zeit und auch das Hassen, der Krieg und der Frieden.“

Loslassen von Gewohntem und Liebgewonnenem fällt uns schwer (vgl. Kast, 2012, S. 109). Wir müssen aber loslassen, weil uns Festhalten in unserer Entwicklung behindern kann, wir sind dann nicht mehr offen für neue Beziehungen (vgl. ebd., S. 110).

2.4 Die Entwicklung des Todeskonzepts

Die kindliche Vorstellung vom Tod wird durch verschiedene *äußere* und *innere* Einflussfaktoren beeinflusst (vgl. Hopp, 2010b, S. 4).

Unter dem Todeskonzept versteht man „[...] das Todesbewusstsein, de[n] Grad des Wissens über die Unerforschbarkeit des Todes und die Einstellung dazu [...]“ (ebd., S. 4). Die Ausbildung des Todeskonzepts wird vor allem durch die Kind-Umwelt-Interaktion, aber auch durch die ihm gegebenen Informationen und Eindrücke beeinflusst (vgl. ebd., S. 4). Es macht auch einen Unterschied, ob das Kind schon mit dem Tod in Berührung gekommen ist (z.B. durch den Tod eines Haustieres oder der Großeltern) (vgl. ebd., S. 4). Bis ein gereiftes Todeskonzept entstanden ist, durchlaufen Kinder ähnliche Phasen, jedoch mit unterschiedlicher Verweildauer (vgl. ebd., S. 4). Wenn man von dem gereiften, erwachsenen Todeskonzept ausgeht, spricht man von einer Vierdimensionalität des Todes (vgl. ebd., S. 4):

1. Nonfunktionalität: Mit Eintreten des Todes setzen alle Körperfunktionen aus,

2. Irreversibilität: Der Tod kann nicht umgekehrt werden,
3. Universalität: Alle Lebewesen sind betroffen und müssen irgendwann sterben und
4. Kausalität: Es gibt erklärbare Ursachen für den Eintritt des Todes.

Alter	Todeskonzept
0- 3 Jahre	Kinder unter drei Jahren haben noch keine Vorstellungen vom Tod. Jede Trennung ist ein Verlust, der mit dem Tod verglichen werden kann (vgl. Hopp, 2010b, S. 4- 5).
3-6 Jahre	Zwischen 3 und 6 Jahren halten Kinder das Totsein für vorübergehend (z.B. einen Schlaf) und halten eine Rückkehr des Verstorbenen für möglich (vgl. Hopp, 2010b, S. 5). Ebenso ist den Kindern meist noch nicht bewusst, dass sie selbst sterben müssen. Das Kind glaubt daran, dass es durch magisches Verhalten den Tod abwenden könne (vgl. www.johanniter.de 31.05.2013). Im Spiel beschäftigt sich das Kind mit dem Tod (z.B. werden Beerdigungen gespielt oder Krieg o.Ä.) (vgl. ebd.).
6- 9 Jahre	Die meisten Kinder haben mindestens eine der vier Dimensionen des gereiften Todeskonzeptes erworben (vgl. Hopp, 2010b, S. 5). Die Fragen nach dem Sinn und was nach dem Tod folgt, gewinnen an Bedeutung (vgl. ebd., S. 5). Ebenso fragen sie vermehrt nach den Ursachen des Todes (vgl. ebd., S. 5) und überlegen, wie es wäre, wenn z.B. die Mutter stirbt (vgl. www.johanniter.de 31.05.2013). Das Interesse am Tod ist in dieser Altersspanne am Größten. Die Personifizierung des Todes beginnt: Kinder stellen sich den Tod als Sensenmann, Engel o.Ä. vor (vgl. ebd.). Im Allgemeinen kann man davon ausgehen, dass Kinder ab dem Alter von 9 Jahren ein gereiftes Todeskonzept entwickelt haben, jedoch gibt es wie bei jeder Entwicklung auch hier Unterschiede (vgl. Hopp, 2010b, S. 6).
Ab 10	Bei Zehn- und Elfjährigen kann man beobachten, dass sie weniger dazu neigen, sich mit dem Tod zu beschäftigen, sie scheinen dem Leben zugewandter zu sein - der Tod kann erst mal warten (vgl. Hopp, 2010b, S. 6).

3 Trauer

„Der Kreislauf des Lebens mit seinem Werden und Vergehen ist immer auch mit Schmerz, Abschied, Wehmut und Trauer verbunden.“ (Rehberger, 2004, S. 22).

3.1 Trauer - eine Begriffsklärung

Die Gebrüder Grimm beschreiben die Trauer in ihrem Wörterbuch als „[...] lang anhaltenden seelischen schmerz, wie er vornehmlich aus einem tragischen erlebnis, einer schmerzlichen entbehung erwächst [...]“ (Frick, 2012, S. 30). Bei Jerneizig, Langenmayr u.a. (1991, S. 30) wird die Trauer als eine „[...] aktive, innerpsychische Handlung eines Individuums“ charakterisiert. (Jerneizig/ Langenmayr u.a., 1991, S. 30). Und Rehberger (2004, S. 18) meint, Trauer sei „[...] das schmerzliche Innesein und Innewerden von *unterschiedlich lang anhaltenden oder endgültigen* Verlusten“. Es lässt sich also festhalten, dass Trauer seelischer bzw. emotionaler Schmerz ist, der durch ein tragisches Erlebnis hervorgerufen wurde (z.B. durch den Tod einer nahestehenden Person) und zeitlich nicht genau begrenzt werden kann.

Eine partnerschaftliche Beziehung gehen wir nicht mit unserem realen Partner (also dem objektiven Gegenüber) ein, sondern mit einem subjektiven Abbild, welches sich in unserer Psyche entwickelt (vgl. Jerneizig/ Langenmayr u.a., 1991, S. 31). Die Realitätsprüfung¹⁶ verlangt nach dem Tod einer nahestehenden Person die libidösen Besetzungen von den Objektrepräsentanzen abzuziehen (vgl. ebd., S. 31f). Das eigene Ich reagiert daraufhin mit Abwehr und es kommt zu einer zeitweiligen Introjektion¹⁷ der geliebten Person (vgl. ebd., S. 31ff). Somit wird das Erinnernte zeitweilig zum Bestandteil des Ich's des Trauernden. Dieser ‚innere Ersatz‘ hilft in der ersten Zeit über den Verlust hinweg (vgl. ebd., S. 33).

3.2 Allgemeine Aspekte von Trauer

Im Allgemeinen wird das Thema Trauer eher tabuisiert (vgl. Jerneizig/ Langenmayr u.a., 1991, S. 44). Möglicherweise spielen diese Tabuisierung und ethische Bedenken hinsichtlich der Arbeit mit Trauernden eine Rolle bei der eingeschränkten Forschungstätigkeit zu diesem Thema (vgl. ebd., S. 44). Insbesondere bei der Trauerarbeit mit Kindern kann man erkennen, dass kaum hinrei-

¹⁶ Die Realitätsprüfung ist ein Teil der menschlichen Psyche, die für das Realitätsprinzip eintritt (vgl. Jerneizig/ Langenmayr u.a., 1991, S. 31).

¹⁷ Introjektion bedeutet ein unbewusstes Einbeziehen der verstorbenen Person in das eigene Ich (vgl. www.duden.de 30.05.2013).

chende Ergebnisse auf diesem Gebiet existieren. Es wird meistens von der Trauerforschung Erwachsener auf die kindliche Trauer geschlossen.

3.3 Trauerphasen

Der Versuch, den Verlauf der Trauer in ein aufeinander aufbauendes Phasenmodell zu stecken, wird der Natur der Trauer nicht gerecht, da es keine klar voneinander abzugrenzenden Phasen gibt. Dennoch leisten solche Phasenmodelle einen erheblichen Beitrag zur Vertiefung der wissenschaftlichen Erkenntnisse und helfen eine Orientierung zu geben (vgl. Jerneizig/ Langenmayr u.a., 1991, S. 25). Gemeinsames Merkmal aller Modelle ist der Versuch, mehr oder weniger chronologisch aufeinanderfolgende, deutlich voneinander abzugrenzende Phasen herauszuarbeiten (vgl. ebd., S. 27). Es sollte jedoch darauf hingewiesen werden, dass die realen Verläufe nicht immer diesem Modell entsprechen (vgl. ebd., S. 27).

1987 entwickelte der amerikanische Trauerberater Worden ein vierstufiges Phasenmodell, welches auch heute noch u.a. in der Trauertherapie Verwendung findet (vgl. ebd., S. 28f):

1. Phase des Nicht-Wahrhaben-Wollens und den Verlust als Realität akzeptieren.
2. Trauerphase: Den Schmerz zulassen und erleben.
3. Phase der Anpassung an die Umwelt ohne den Verstorbenen.
4. Phase des neuen Weltbezugs: Die emotionale Energie wird vom Verstorbenen abgezogen und kann in neue bzw. andere Beziehungen investiert werden.

Dies soll jedoch keine Checkliste für einen guten Trauerverlauf sein, jede Trauer ist individuell und sollte auch so behandelt werden (vgl. ebd., S. 28). In einigen Fällen kann es vorkommen, dass die Trauer nach den oben genannten Phasen verläuft, jedoch kann es ebenso sein, dass sie ganz anders verläuft oder evtl. die Phasen nicht in dieser Reihenfolge durchlaufen werden. Man kann auch nicht sagen, wie lange die jeweiligen Phasen andauern. Sie können sich von wenigen Tagen oder Wochen bis hin zu Jahren ziehen.

3.4 Trauerarbeit

Trauerarbeit ist ein aktiver Prozess, der nicht nur die Zeit unmittelbar nach dem Tod einer nahestehenden Person betrifft (vgl. Jerneizig/ Langenmayr u.a., 1991, S. 27). Der Prozess der Trauerarbeit kann nur dann gelingen, wenn Trauernde ihren Verlust annehmen, ertragen und ihre Trauer ausleben bzw. bearbeiten. Anschließend müssen sie sich wieder an die veränderte Umwelt anpassen (siehe Trauerphasen) (vgl. ebd., S. 29). Im Verlauf dieses Prozesses werden einzelne Erinnerungsspuren aktualisiert, dadurch wird eine Ablösung der Besetzungen möglich, was die Veränderung der Objektrepräsentanzen ermöglicht (siehe Begriffserklärung). Diese wiederum führt dazu, dass eine stabile Repräsentanz des Verstorbenen als Toter entsteht (vgl. ebd., S. 32f).

Sätze wie „Das Leben geht weiter.“ oder „Das wird schon wieder.“ helfen Trauernden nicht, sie zeigen ihnen allenfalls dass ihre Trauer nicht wahr- oder ernstgenommen wird (vgl. ebd., S. 29).

Die Trauer von Männern und Frauen unterscheidet sich meist erheblich voneinander. Männer scheinen viel schneller gefasst zu sein, sie passen sich schneller wieder an die Umwelt an, doch dieser Schein trügt oft: Männer trauern zwar rationaler, aber sie unterdrücken ihre Gefühle eher (vgl. ebd., S. 106). Wenn Gefühle aber unterdrückt werden, dann suchen sie sich meist ein anderes Ventil: Die Folge können psychosomatische Erkrankungen sein, die meist zu einem späteren Zeitpunkt und eher in verdeckter Form auftreten (vgl. ebd., S. 106).

3.5 Pathologische Trauer

Viele Trauernde fragen sich, ob ihr Verhalten noch „normal“ ist (vgl. Jerneizig/ Langenmayr u.a., 1991, S. 12).

Anlass zur Besorgnis gibt es erst dann, wenn bestimmte Verhaltensweisen über einen längeren Zeitraum hinweg die Lebensqualität nachhaltig beeinträchtigen (vgl. ebd., S. 96). Das nennt man pathologische Trauer.

Bei der pathologischen Trauer herrscht im Gegensatz zur Depression (vorherrschender Ich-Zustand: Hilflosigkeit) die Hoffnung auf die Wiederkehr der verstorbenen Person vor (vgl. ebd., S. 36). Die Ablösung der libidinösen Besetzun-

gen wird unmöglich und als innerpsychische Bedrohung der Existenz wahrgenommen (vgl. ebd., S. 37f).

3.6 Auswirkungen bzw. Symptome von Trauer

Es lassen sich Parallelen zwischen den kindlichen Trennungsreaktionen und der Trauer Erwachsener erkennen (vgl. Bowlby, 2008, S. 25). Aus diesem Grund werde ich auf allgemeine Symptome eingehen, die sowohl bei Kindern als auch bei Erwachsenen anzutreffen sind.

Trauer kann sich in einer Vielzahl von Symptomen äußern (vgl. Jerneizig/ Langenmayr u.a., 1991, S. 15). Früher allgemein verbindliche Normen und Riten der Trauer haben ihre Bedeutung verloren und die individuelle Trauer rückt in den Vordergrund (vgl. ebd., S. 15). Trotz dessen existieren eine Reihe allgemeiner Symptome, die weitgehend bei allen Trauernden übereinstimmend zu finden sind (vgl. ebd., S. 15).

In der nachfolgenden Tabelle befinden sich einige der vorkommenden Symptome. Es sollte jedoch beachtet werden, dass Trauer sehr individuell ist, das bedeutet, dass diese Symptome auftreten können, aber nicht müssen und auch völlig andere Trauerformen vorkommen können.

Symptome	Quelle
Leugnung des Todes	vgl. Rehberger, 2004, S. 114
Appetitlosigkeit	vgl. Jerneizig/ Langenmayr u.a., 1991, S. 15
Schlaflosigkeit	vgl. ebd., S. 15
Überempfindlichkeit gegenüber Lärm	vgl. ebd., S. 16
Innere Unruhe	vgl. ebd., S. 15f
Brustbeklemmungen/ Gefühle einer zugeschnürten Kehle	vgl. ebd., S. 16
Depressionen	vgl. ebd., S. 15f
Isolation	vgl. ebd., S. 15f
Rückzug aus der Gesellschaft	vgl. Rehberger, 2004, S. 18f
Schreien	vgl. ebd., S. 19
Weinen	vgl. ebd., S. 19
Suchen nach dem Verstorbenen	vgl. ebd., S. 19
Angst	vgl. ebd., S. 115

Die wohl bekannteste Reaktion auf einen Verlust ist das Weinen. Es ist Ausdruck für Trauer und auch Schmerz und dient zum Ablassen von angestauter Erregung (vgl. Jerneizig/ Langenmayr u.a., 1991, S. 79). Weinen hat mehrere Aufgaben: Zum einen regt es das Immunsystem an und zum anderen wird Mitleid erregt, was meist zu Hilfe und Unterstützung von der Umwelt führt (vgl. ebd., S. 79). Weinen ist auch ein „normiertes“ Verhalten: Trauernde haben das Gefühl, es würde ein bestimmtes „Weinverhalten“ von ihnen gefordert, so als gäbe es Normen darüber, wie viel und in welcher Weise Trauernde zu weinen haben (vgl. ebd., S. 79). Trauernde, die kaum oder anhaltend sehr stark weinen, fallen aus dieser scheinbaren Norm heraus und werden von der Gesellschaft als „unnormale“ eingestuft (vgl. ebd., S. 79). Entgegen vieler Meinungen hilft heftiges Weinen nicht, die Trauer zu überwinden (vgl. ebd., S. 79).

Der zentrale Wunsch aller Trauernden ist die Wiedervereinigung mit der verstorbenen Person (vgl. ebd., S. 83). Den Trauernden sollte versichert werden, dass dieser Wunsch etwas ganz normales ist und auch andere sich Wiedervereinigung mit dem Verstorbenen wünschen (vgl. ebd., S. 84).

Auch Schuldgefühle treten sehr häufig auf. Sie können verschiedene Ursachen haben (vgl. Rehberger, 2004, S. 76 und Jerneizig/ Langenmayr u.a., 1991, S. 97):

1. Der Trauernde hat den Verstorbenen geschädigt, verletzt oder Hilfe unterlassen (realer Schuld),
2. der Verstorbene wurde durch unbewusste Koadaptation (Anpassung) verletzt (tragische / unbewusste Schuld) oder
3. es sind unrealistische Schuldgefühle, die an die in der Kindheit gelernte Abwehr anknüpfen (Über-Ich-Abwehr).
4. Stereotype Verhaltensweisen sollen fast immer Versäumtes dem Verstorbenen gegenüber wiedergutmachen.

Kübler-Ross (1992, S. 10) schreibt, dass das kindliche Unterbewusstsein nicht zwischen dem Wunsch und der realen Tat, jemanden umzubringen, unterscheiden kann und deshalb denkt, es hätte die Person tatsächlich umgebracht, obwohl es sich nur *gewünscht* hat, sie solle tot umfallen. Manchmal denken Kinder auch, die Eltern hätten sie verlassen, weil sie böse waren (vgl. ebd., S. 10). Daraus können Schuldgefühle entstehen. Auch Zorn kann aus ähnlichen Gründen zustande kommen: Das Kind ist zornig darüber, dass die geliebte Person es

alleine gelassen hat (vgl. ebd., S. 11). Zorn oder Schuldgefühle werden jedoch meistens von den Betroffenen getarnt oder unterdrückt, da sie denken, diese Gefühle wären nicht richtig, wodurch die Trauerzeit unter Umständen verlängert werden kann (vgl. ebd., S. 11).

3.7 Kindliche Trauer

Bis weit in die 1940er wurde die Auffassung vertreten, dass Kinder aufgrund mangelnder Entwicklung keine Trauer empfinden könnten (vgl. Bowlby, 2008, S. 24). Früher glaubte man, dass ein kleines Kind Verstorbene schnell vergisst und die Trauer überwindet (vgl. Bowlby, 1991, S. 21). Untersuchungen haben uns jedoch gezeigt, dass auch Kleinkinder über einen längeren Zeitraum trauern (vgl. ebd., S. 21). Schon in den ersten drei Lebensjahren lernen Kinder die wichtigsten Fähigkeiten, um mit Trennungen und Verlusten umzugehen: Durch die zeitweise Abwesenheit der Bindungspersonen werden Kinder herausgefordert, mit Trennung und Verlust umzugehen (vgl. Rehberger, 2004, S. 17).

Kinder und Erwachsenen trauern nicht auf die gleiche Art und Weise (vgl. Longaker, 2001, S. 299). Dennoch gibt es zwischen der kindlichen Trauer und der von Erwachsenen einige Parallelen wie z.B. in den Trauerphasen und in den Symptomen (vgl. www.johanniter.de 31.05.2013).

Kleine Kinder leiden stark unter der Trennung, glauben aber dennoch, dass der Verstorbene bald wiederkehrt. Kinder zwischen vier und sieben Jahren sind meist nur einen Moment betrübt und gehen dann wieder ins Spielen über (vgl. Longaker, 2001, S. 301). In diesem Alter zeigt sich die Trauer oft in Verhaltensänderungen: Sie nassen wieder ein, zeigen erhöhte Aggressivität oder sind sehr verschlossen (vgl. ebd., S. 301). Ältere Kinder trauern ähnlich wie Erwachsene, jedoch zieht sich ihre Trauer über einen nicht ganz so langen Zeitraum hinweg (vgl. ebd., S. 302). Teenagern fällt das Trauern besonders schwer. Sie befinden sich in dem Übergang zwischen Kindheit und Erwachsenenesein (vgl. ebd., S. 302). Sie wollen meist schon zu den Erwachsenen zählen und scheuen sich daher, ihre Trauer zuzulassen und auszudrücken, da sie nicht als Kind und zu verletzlich dastehen wollen. Bei vielen Jugendlichen überwiegt auch die Wut und sie denken, das Leben sei sinnlos (vgl. ebd., S. 302).

Laut Beobachtungen gibt es vier Verhaltensweisen, die Kinder an den Tag legen, wenn eine nahestehende Person gestorben ist (vgl. Bowlby, 1991, S. 18-29):

1. Das Kind entwickelt eine unbewusste Sehnsucht gegenüber der verlorenen Person.
2. Das Kind hegt unbewusste Vorwürfe gegenüber der verlorenen Person und bewusste Selbstvorwürfe.
3. Das Kind entwickelt eine zwanghafte Sorge um andere Personen, in der Angst, auch diese könnten es verlassen.
4. Beständiges Nicht-Glauben-Können, dass der Verlust irreversibel ist (Leugnung).

Bestimmte Bedingungen begünstigen einen „normalen“ bzw. erfolgreichen Trauerverlauf. Sie sind jedoch kein Garant für eine erfolgreiche Trauer. Zu diesen Bedingungen zählen (vgl. ebd., S. 355):

1. Das Kind sollte schon vor dem Verlust eine sichere Bindung zu seinen Eltern gehabt haben.
2. Das Kind sollte möglichst schnell und korrekt über das Geschehene informiert werden, Fragen stellen dürfen und ehrliche Antworten darauf bekommen und es sollte an der Trauer der Familie teilnehmen (einschließlich der Bestattung, Trauerfeier usw.).
3. Die dem Kind vertrauten Bindungspersonen sollten das Kind mit ihrer Anwesenheit trösten und ihm versichern, dass eine Beziehung zu dem Verstorbenen bestehen bleibt.

Die kindliche Trauer ist geprägt durch Erinnerungen an den Verstorbenen, die Sehnsucht, ihn wiederzusehen und die immer wiederkehrende Traurigkeit bei Familientreffen und Jahrestagen (vgl. ebd., S. 371). Der Trauerprozess ist sehr schwierig, da die trauernde Person nur durch die Rückkehr der geliebten Person getröstet werden kann (vgl. ebd., S. 18).

Trauernde Kinder sind oftmals unsicher und verletzlich, man kann auch vorübergehende Rückschritte in ihrer Entwicklung erkennen (vgl. Longaker, 2001, S. 299). Auch kann der Verlust einer nahestehenden Person zu dem Wunsch nach Wiedervereinigung führen (in seltenen Fälle zu einem Suizidgedanken), aber auch zu starkem Zorn (vgl. Bowlby, 1991, S. 48). Manchmal wird man das Kind dabei beobachten können, wie es die verstorbene Person sucht oder wie

es von dem lebhaften Gefühl der Anwesenheit der verstorbenen Person berichtet (vgl. ebd., S. 356).

Weinen ist oftmals die erste Reaktion auf die Nachricht von einem Verlust (vgl. ebd., S. 370). Die Trauerform des Weinens nimmt mit dem Alter zu: Bei Kindern unter fünf Jahren zeigt sich diese Reaktion weniger, bei Kindern über 10 Jahren ist das Weinen wesentlich andauernder (vgl. ebd., S. 370). Auch sollte man sich bewusst sein, dass Kinder sehr unterschiedlich reagieren: Einige Kinder weinen oft und langanhaltend und andere nur wenig (vgl. ebd., S. 370).

Kinder, die einen Verlust erlitten haben, fürchten sich oftmals davor, noch einen geliebten Mensch zu verlieren (vgl. ebd., S. 372). Deshalb kann es sein, dass das Kind sehr empfindlich gegenüber jeder anstehenden Trennung wird (z.B. wenn Eltern zur Arbeit gehen).

4 Kindlicher Umgang mit Sterben, Tod und Trauer

„Bei einem Todesfall lernen Kinder aus der Einstellung ihrer Eltern und übernehmen sie.“ (Longaker, 2001, S. 292). Deshalb ist es wichtig, die eigene Einstellung zu hinterfragen und zu reflektieren. Kinder orientieren sich an dem, was sie bei anderen Familienmitgliedern und Erwachsenen sehen und hören (vgl. ebd., S. 294- 295). Wir Erwachsenen sollten unsere Gefühle nicht unterdrücken, sondern ihnen versichern, dass ihre Gefühle und Gedanken in Ordnung sind und sie nicht alleine damit dastehen (vgl. ebd., S. 294- 295). Wir müssen auch verstehen, dass es für ein Kind noch sehr schwer wenn nicht sogar unmöglich ist, mit seinen eigenen Gefühlen alleine umzugehen: es braucht einen Gegenüber, um sich mit ihnen auseinanderzusetzen (vgl. Tyrkas, 2012, S. 60).

Kinder denken sehr viel früher über den Tod und das Leben nach, als wir Erwachsenen vermuten (vgl. Hopp, 2010b, S. 3). Außerdem ist ihr Umgang mit solchen Themen sehr viel unbefangener als der der Erwachsenen (vgl. ebd., S. 3). Der Tod ist Teil des Lebens, jeder Mensch in seinem Leben damit konfrontiert (z.B. in der Familie, in der Natur, bei Tieren oder in den Medien) (vgl. ebd., S. 3).

Jedoch werden die meisten Kinder bei ihrer Auseinandersetzung mit diesem Thema behindert, da es unter einer gesellschaftlichen Tabuisierung liegt (vgl. Hopp, 2010b, S. 3). Viele Erwachsenen sind bei Fragen der Kinder unvorbereitet und überfordert (vgl. Hopp, 2010b, S. 3). Außerdem wird oftmals davon ausgegangen, dass Themen wie Sterben und Tod Kinder überfordern oder unnötig belasten würde (vgl. ebd., S. 3) und deshalb verheimlichen Erwachsene ihnen Details, schicken sie zu Freunden und Verwandten oder benutzen Euphemismen wie „Mutter macht eine lange Reise“ (vgl. Kübler-Ross, 1992, S. 13). Wenn die kindlichen Fragen nicht beantwortet werden, kann es dazu kommen, dass Kinder erschreckende Fantasien entwickeln, da sie Gesprächsfetzen zu Krankheit oder Tod aufgefangen haben (vgl. Hopp, 2010b, S. 3- 4). Wenn wir also die Fragen der Kinder nicht beantworten, nehmen wir die Fragen und Ängste der Kinder nicht ernst, und daraus folgt eine insgesamt negative Einstellung zum Leben. Wenn jedoch Erwachsene eingestehen, dass sie etwas nicht wissen, kann ein Austausch der Vorstellungen stattfinden und Kinder können ihr Repertoire an Vorstellungen erweitern und ihre eigenen Vorstellungen zum Tod entwickeln (vgl. Hopp, 2010b, S. 4).

Als erstes beschäftigen sich Kinder mit dem Tod anderer Menschen oder Lebewesen. Angetrieben werden sie dabei von Neugier und Wissbegierde - sie fragen nach dem Wie, Warum und Wohin (vgl. ebd., S. 3). Kinder wissen schon sehr früh, dass alte Menschen sterben, aber das davon auch alle anderen Menschen betroffen sind (z.B. Eltern und Geschwister), haben sie noch nicht bewusst begriffen (vgl. ebd., S. 5).

Manchmal denken Kinder, dass sie etwas gedacht oder gesagt haben, was den Tod verursacht haben könnte. „Kinder neigen zu 'magischem Denken', wann immer ein Todesfall in der Familie auftritt, besonders aber bei einem plötzlichen Tod. Eine jüngere Schwester ist vielleicht so wütend auf ihren Bruder, daß sie ihn eines Tages anschreit, sie wünschte, ‚er würde tot umfallen‘. Wird der Bruder dann plötzlich krank oder hat einen Unfall, wird das kleine Mädchen sich dafür verantwortlich fühlen und sich mit Schuldgefühlen quälen, ohne ihre eingebildete Straftat jemals zu offenbaren.“ (Longaker, 2001, S. 293). Dann ist es wichtig, dem Kind zu versichern, dass nichts was sie denken oder sagen, den Tod hervorrufen kann und dass auch nichts den Toten wiederbringen kann (vgl. Hopp, 2010b, S. 5). Es kann auch vorkommen, dass ein Kind Schuldgefühle

hegt, weil es z.B. etwas versprochen hat und es nun nicht mehr halten kann. Dann sollten wir das Kind dazu anregen, den Verstorbenen von diesen Gefühle zu erzählen und ihn um Verzeihung zu bitten oder ihm z.B. einen Brief zu schreiben (vgl. Longaker, 2001, S. 295).

Manchmal passiert es, dass sich Menschen fragen, ob sie überhaupt genug trauern, da sie feststellen, dass sie in manchen Momenten gar nicht traurig sind oder sogar Freude empfinden (vgl. Dolge, 1997, S. 23).

Festgehalten werden muss, dass Kinder anders reagieren als wir. Wir dürfen nicht voreilig von uns auf die Kinder schließen und denken, dass sie ebenso trauern müssten wie wir, denn ihre Reaktionen auf Tod und Trauer sind anders und hängen auch von Alter und Entwicklung der Kinder ab (vgl. Longaker, 2001, S. 298). Es kann sein, dass Monate vergehen, bevor man den Tod begreifen und akzeptieren kann (vgl. Handels, 1997, S. 77).

Im Kapitel 8.2 Tipps für Eltern und Pädagogen habe ich einige Vorschläge für den Umgang mit kindlicher Trauer aufgelistet.

5 Rituale in Bezug auf Sterben, Tod und Trauer

Früher war Deutschland in erster Linie eine christlich geprägte Gesellschaft, bei der es einheitliche Bräuche und Rituale gab (vgl. Neuberger, 1995, S. 1). Mittlerweile gibt es viele Menschen mit einem anderen religiösen Hintergrund. Diese bringen wiederum neue Bräuche und Rituale mit ein (vgl. ebd., S. 1). Außerdem gibt es auch viele Menschen, die keiner Religion oder religiösen Gemeinschaft angehören (vgl. ebd., S. 1).

Heutzutage sind wir in der Gestaltung von Riten viel freier geworden und können unsere eigene individuelle Form finden (vgl. George, 1997, S. 134).

5.1 Ritual - eine Begriffsklärung

Der Begriff Ritual bzw. Ritus bezeichnet ein sich immer wiederholendes bzw. gleichbleibendes Vorgehen, meist innerhalb einer Kultur oder Religion (vgl.

www.duden.de 07.06.2013). Dies kann schriftlich fixiert sein oder innerhalb der Gesellschaft gelebt werden. Rituale können z.B. die Geburtstagsfeier, der Morgenkreis im Kindergarten oder auch die Beerdigung eines Verstorbenen sein.

5.2 Trauerrituale

Trauerriten werden im Allgemeinen als Übergangsriten bezeichnet, da der Tod nicht das Ende ist, sondern als Übergang in eine andere Existenzform angesehen wird (vgl. Heller, 2012, S. 27). Normen und Regeln für angemessener Trauerverhalten und somit auch Trauerriten sind religiös bzw. kulturell geprägt und variieren stark (vgl. ebd., S. 27). Prägend sind vor allem Mythen, religiöse Vorstellungen über den Tod und kulturelle Wertesysteme (vgl. Rehberger, 2004, S. 22f).

Die Trauerrituale bildeten sich im Laufe der Zeit heraus, um der Trauer Gestalt zu verleihen und den Hinterbliebenen Beistand und Unterstützung zu geben (vgl. ebd., S. 19). Diese Rituale haben besonders direkt nach Eintritt des Todes eine große Bedeutung (vgl. ebd., S. 19). Ihre Funktionen sind verschieden: Sie dienen der Bewältigung von Ängsten (z.B. selbst sterben zu müssen) und verleihen der Trauer einen Ausdruck (in der Trauergemeinde), in manchen Kulturen dienen sie auch dazu böse Angriffe des Toten abzuwehren (vgl. ebd., S. 19).

Das individuelle Trauerverhalten bewegt sich im Rahmen der kulturell und religiös geprägten Riten und ist von verschiedenen Faktoren abhängig (z.B. Alter, Geschlecht und Lebenserfahrung) (vgl. ebd., S. 20). Aufgrund von Forschungen geht man davon aus, dass einige Trauerformen universal anzutreffen sind (vgl. Rehberger, 2004, S. 20). Ein Beispiel hierfür ist das Weinen, welches in fast allen Kulturkreisen vorzufinden ist (vgl. ebd., S. 20). Tränen gelten dabei als allgemeinsten Ausdruck der Trauer und wird fast überall auf der Welt verstanden (vgl. ebd., S. 21).

5.3 Beerdigungsrituale

Die Beerdigung und die Trauerfeier sind allseits bekannte Riten (vgl. Chrosziewski, 1997, S. 37).

Im Allgemeinen gibt es die Wahlmöglichkeit zwischen Erdbestattung und Feuerbestattung (Verbrennung und anschließende Beerdigung in einer Urne), aber es gibt auch eine Reihe an verschiedenen Begräbnismöglichkeiten wie z.B. das Wahlgrab oder ein anonymes Begräbnis, in einigen Ländern kann man seine Asche sogar auf See verstreuen lassen (vgl. George, 1997, S. 129).

Der Begräbnisbrauch ist als Solidarisierungsprozess der Hinterbliebenen anzusehen (vgl. Rehberger, 2004, S. 23). Hierbei geht es vor allem um eine allmähliche Ablösung von dem Toten (vgl. ebd., S. 23). In Deutschland beginnt dieses Ritual meist mit der Verabschiedung am offenen Sarg, weitergeführt von der Trauerfeier (bei geschlossenem Sarg), bei der die Lebensgeschichte erzählt wird, manchmal gepaart mit religiöser Liturgie, die von der Auferstehung der Toten und einem ewigen Leben berichtet. Dieses Ritual endet mit der Bestattung in Anwesenheit der Trauergemeinde auf einem Friedhof (vgl. ebd., S. 23).

Gräber auf einem Friedhof schaffen Orte gemeinsamer Trauer: „Es sind Orte, die wohlweislich in gewisser Distanz zum lebendigen Alltag sind, da die wachgerufene Trauer nicht zu sehr den Gang des Lebens jederzeit stören soll.“ (ebd., S. 23f).

Vor der Beisetzung und der Trauerfeier haben viele Angehörige Angst, da sie sehr in der Öffentlichkeit stehen (ähnlich wie auf einem Präsentierteller) (vgl. George, 1997, S. 135). Deshalb wird empfohlen, sich etwa eine halbe Stunde vor der Trauerfeier zurückzuziehen, um sich in Ruhe darauf einstellen zu können (ebd., S. 135).

Das Ritual der Trauerfeier oder auch Leichenmahl genannt, hat die Funktion, sich dem Leben ohne den Verstorbenen wieder zuzuwenden (vgl. ebd., S. 140). Hinterbliebene berichten, dass es auf der Trauerfeier gute Gespräche, einen regen Austausch über das gemeinsam mit dem Toten Erlebte gab und zusammen in Erinnerungen geschwelgt wurde (vgl. u.a. Chrosziewski, 1997, S. 37).

6 Religion in Bezug auf Sterben, Tod und Trauer

Es gibt einen Satz, der für alle Religionen im Hinblick auf den Tod bedeutend ist: „Mit dem Tod ist keineswegs alles aus und zu Ende.“(Beinert, 2000, S. 19). Alle Religionen gehen von einem Leben nach dem Tod aus. Wie genau dieses aussieht, ist jedoch sehr unterschiedlich. Sterben und Tod haben uns schon immer dazu veranlasst, zu glauben, dass es ein Ziel geben muss, welches jenseits von dieser Welt existiert - einen Ort von dem wir kommen und zu dem wir gehen (vgl. ebd., S. 19). Ohne ein religiöses bzw. spirituelles Verständnis von Leben, Sterben und Tod, ist der Tod lediglich eine zerstörerische Macht, die wahllos zuschlägt (vgl. Longaker, 2001, S. 302). Wenn es jedoch ein Leben nach dem Tod gibt, dann ist er nur der Übergang in eine andere Welt. Die wohl älteste religiöse Vorstellung ist der Glaube an eine nicht-materielle Seele, die in jedem Menschen wohnt (vgl. Ozols, 1993, S. 14). Es wird davon ausgegangen, dass sich die Seele nach dem Tod vom Körper trennt und in ein anderes Leben übergeht (vgl. ebd., S. 15).

Jenseitsvorstellungen und Geschichten über ein Leben nach dem Tod gibt es, seit dem es Menschen gibt (vgl. Beinert, 2000, S. 15). Einige Religionen vertreten die Reinkarnation (Wiedergeburt), andere glauben, nach dem Tod beginne eine neue, andere Welt (wie z.B. der Himmel im christlichen Glauben) (vgl. ebd., S. 37). So vielfältig diese Vorstellungen auch sein mögen, hinter allen versteckt sich der Gedanke, dass das Leben nach dem Tod weiterläuft und somit der Tod nicht das Ende sein kann (vgl. ebd., S. 39). Die meisten Religionen gehen davon aus, dass das Jenseits den Lohn für das derzeitige Leben bereit hält und das sie dann von Schmerzen erlöst sein werden (vgl. Kübler- Ross, 1992, S. 20). Das führt zu einer ganz anderen Einstellung zu Schmerzen, Leid und Tod (vgl. ebd., S. 20). Jedoch glauben immer weniger Menschen an ein Leben nach dem Tod (vgl. ebd., S. 21). Genauere Informationen zu Sterben, Tod und Trauer in den Weltreligionen befinden sich im Anhang.

Unabhängig davon, ob Kinder eine religiöse Überzeugung vertreten oder nicht, empfinden es die meisten als „[...] natürlich und angebracht, für die Verstorbene zu beten oder einfache Rituale auszuführen“ (Longaker, 2001, S. 297). Beten oder das Ausführen von Ritualen kann ihnen unter anderem dabei helfen, Unsicherheiten zu minimieren und ihre Trauer auszuleben (vgl. ebd., S. 297). Die kindliche Spiritualität wird als ein grundlegendes Potential des Kindes an-

gesehen (vgl. Tyrkas, 2012, S. 58). Sie dient als Schutzfaktor und kann Kinder widerstandsfähiger machen. Außerdem kann die Spiritualität bei der Auseinandersetzung mit existentiellen Themen wie dem Tod hilfreich sein. Die Symbolbildung¹⁸ ist in diesem Zusammenhang wichtig. Kinder brauchen im Umgang mit Sterben, Tod und Trauer Anregungen, um ihre eigenen Symbole und Bilder der Hoffnung zu entwickeln, die ihnen in ihrem Leid Trost spenden sollen (vgl. Longaker, 2001, S. 309).

Einige Betroffene berichten, sie haben nach dem Tod einer nahestehenden Person einen Engel¹⁹ gesehen, der sie trösten sollte (vgl. Handels, 1997, S. 77). Für Kinder dienen Engel als Verkörperung der verstorbenen Person, somit werden die inneren Repräsentanzen aufrechterhalten (vgl. ebd., S. 58). Feen und Naturgeister können ähnliche Aufgaben übernehmen: Sie sind die Verbindung zwischen Jenseits und Diesseits oder verkörpern die Seele des Menschen (vgl. ebd., S. 58). Viele Kleinkinder berichten auch davon, Verstorbene gesehen und mit ihnen gesprochen zu haben (vgl. Longaker, 2001, S. 297). Wir sollten Kinder nicht entmutigen und ihnen sagen, dass es unmöglich ist. Stattdessen sollten wir sie respektieren und sie darüber sprechen zu lassen, da sie so ihre Trauer ausleben können (vgl. ebd., S. 297).

Um Missverständnissen und Überforderung vorzubeugen, sollte dem Kind (in pädagogischen Einrichtungen) nur dann von religiösen und philosophischen Ideen über den Tod und ein Leben danach erzählt werden, wenn auch die Familie diese Überzeugung vertritt (vgl. Bowlby, 1991, S. 353f). „Unter anderen Umständen wird es durch die Komplexität dieser Ideen und die Schwierigkeit, zwischen körperlichem und spirituellem Tod zu unterscheiden, unsicher und verwirrt, und es kann sich ein Graben von Mißverständnissen zwischen ihm und seinem überlebenden Elternteil auftun.“ (ebd., S. 353f). Ebenfalls könnte ansonsten ein Loyalitätskonflikt des Kindes zwischen seiner Familien und der pädagogischen Fachkraft o.a. zustande kommen.

¹⁸ Symbolbildung ist nicht nur ein kreativer Akt, sondern spielt auch eine bedeutende Rolle bei der Trauerbewältigung (vgl. ebd., S. 59).

¹⁹ Engel dienen als spirituelle Begleiter oder Boten (vgl. Tyrkas, 2012, S. 58). Die bieten Schutz und Geborgenheit und sind quasi Mittler zwischen dieser Welt und dem Leben nach dem Tod (vgl. ebd., S. 58).

7 Sterben, Tod und Trauer in der Kindertagesstätte und die Rolle der pädagogischen Fachkraft

Pädagogische Fachkräfte werden in ihrer Ausbildung kaum über Themen wie Sterben, Tod und Trauer informiert und auf Situationen mit Kindern vorbereitet. Die pädagogischen Fachkräfte gehen nach ihrer Ausbildung ins Berufsleben und werden früher oder später mit den Fragen der Kinder oder ihrer Eltern konfrontiert und müssen diese Situationen eigenständig meistern. Im Laufe des Berufslebens wird zwangsläufig das Thema Sterben, Tod und Trauer auftauchen, weil Kinder einen toten Vogel, eine Hummel oder Maus finden oder in der Verwandtschaft bzw. Bekanntschaft jemand gestorben ist. Aus diesem Grund ist es wichtig, sich frühzeitig mit dem Thema auseinanderzusetzen, um dann in der konkreten Situation nicht überfordert zu sein.

Erwachsene wollen Kinder vor Problemen abschirmen und sie mit schwierigen Situationen nicht belasten. Aber kein Mensch, nicht einmal Eltern oder pädagogische Fachkräfte, können die Kinder vor Schicksalsschlägen wie dem Tod einer geliebten Person oder eines Tieres schützen. Wenn sich pädagogische Fachkräfte von dem Wunsch leiten lassen, Kinder vor solchen Ereignissen zu schützen, werden sie an eine Grenze in der Pädagogik stoßen (vgl. www.kindergartenpaedagogik.de 12. 06. 2013). Vielmehr sollte es die Rolle der pädagogischen Fachkraft sein, Gefühle und Stimmungen zuzulassen - sowohl Freude und Glück als auch Trauer und Schmerz - und der Neugierde und den Fragen der Kinder Raum geben (vgl. ebd.). Nur dann bietet die KiTa eine sichere Basis, die es dem Kind erlaubt, zu explorieren und mit der Trauer und aufkommenden Fragen umzugehen.

Um situationsgerecht mit Themen wie Sterben, Tod und Trauer umgehen zu können, benötigt die pädagogische Fachkraft Kompetenzen wie Empathie, Offenheit und die Bereitschaft sich auch mit schwierigen Themen auseinanderzusetzen, aber auch Geduld. Wenn die pädagogische Fachkraft dazu bereit ist, sich mit Themen wie Sterben, Tod und Trauer zu beschäftigen, passieren viele Dinge von ganz alleine: Kinder werden mit dem Tod konfrontiert (sie finden z.B. einen toten Vogel, eine Hummel o.Ä.), dann machen sie sich Gedanken über Sterben, Tod und Trauer, stellen Fragen und entwickeln eigene Hypothesen (vgl. ebd.). Vielleicht können die pädagogischen Fachkräfte auch Anreize schaffen? Gibt es Weiterbildungen zu diesem Thema? Lässt sich ein Elternabend

initiieren und die Eltern somit ins Boot holen? Findet sich auch gute Literatur zu diesen Themen?

Wenn sich pädagogische Fachkräfte für Themen wie Sterben, Tod und Trauer öffnen, kann es immer wieder vorkommen, dass sie mit eigenen Erinnerungen aus ihrer Kindheit konfrontiert werden. Reflektion ist hierbei ein wichtiger Aspekt. Denn Öffnen heißt auch immer, sich verletzlich zu machen und Ereignisse aus der eigenen Vergangenheit wieder neu zu erleben (vgl. ebd.). Wir sollten also wissen, dass unsere eigene Biographie uns prägt und beeinflusst. Sich auf das eigene Kindheits-Ich einzulassen, hilft den pädagogischen Fachkräften, die kindlichen Bedürfnisse besser wahrzunehmen und zu verstehen (vgl. ebd.). Wenn die pädagogische Fachkraft sich öffnet, dann öffnen sich auch die Kinder (vgl. ebd.). Die Grundhaltung zwischen pädagogischer Fachkraft und dem Kind sollte also von Offenheit und gegenseitigen Respekt geprägt sein (vgl. ebd.). Nur dann ist es den Kindern möglich, Gefühle und Gedanken jeglicher Art frei zu äußern.

Einige Kinder können ihre Gefühle noch nicht richtig in Worte fassen oder verschließen sich bei einem Todesfall. Das nennt man dann „versteckte Trauer“ (vgl. ebd.). Das macht es für die pädagogische Fachkraft umso schwerer, die Trauer des Kindes und dessen Bedürfnisse wahrzunehmen. Aus diesem Grund ist es umso wichtiger, das Kind besonders zu beobachten und sensibel zu versuchen, die Bedürfnisse zu erkennen (vgl. ebd.). Angelehnt an den Text „Der Umgang mit dem Tod im Kindergarten“ von Gertrud Ennulat (1998) (vgl. ebd.) werde ich im Folgenden Fragen und Überlegungen aufschreiben, die evtl. helfen können, Trauer bei Kindern bzw. Botschaften von trauernden Kindern besser wahrzunehmen:

1. Ist das Kind nicht nur körperlich, sondern auch geistig anwesend?
2. Tritt das Kind in Interaktion mit anderen Kindern? Oder mit pädagogischen Fachkräften?
3. Was erzählt das Kind?
4. Was sagt mir sein Gesichtsausdruck?
5. Sucht das Kind vermehrt Körperkontakt?
6. Was bewirkt die Situation in mir? Verändert sich meine Einstellung bzw. meine Stimmung?

Das kindliche Spiel eignet sich besonders gut für die Kommunikation zwischen pädagogischer Fachkraft und Kind, da Kinder im Spiel viele Erlebnisse verarbeiten. Außerdem können Sie dem Kind so zeigen, dass Sie für es da sind, dass Sie es wahrnehmen und sich mit ihm beschäftigen.

Dem Sprechen geht immer der Schritt des „Aus-sich-heraus-Tretens“ voran (vgl. ebd.). *Ich weiß nicht, wie der andere auf meine Worte reagiert und wie er sie auffasst.* Deshalb hilft uns Vertrauen in die andere Person, um aus uns herauszukommen. Wir brauchen Vertrauen in unser Gegenüber, dass er uns respektiert und es gut mit uns meint.

Um in einer Gruppe gemeinsam ins Gespräch zu kommen, reicht manchmal schon ein kurzer Einstieg wie z.B. ein toter Vogel²⁰. Die Kinder haben dann die Möglichkeit über ihre Erfahrungen, Gedanken und Gefühle zu reden. Die Rolle der pädagogischen Fachkraft ist es dabei, ruhig und abwartend bei den Kindern zu sein und zuzuhören. Manchmal ist es auch förderlich, einige Kinder direkt anzusprechen, um sie in das Gespräch miteinzubeziehen (vgl. ebd.). Dabei sollte die pädagogische Fachkraft jedoch immer sehr behutsam vorgehen, damit sich die Kinder nicht noch mehr zurückziehen.

Ein Kind weinen zu sehen, ist für die meisten Erwachsenen schwer - so auch für die pädagogischen Fachkraft. Dann leidet nämlich auch sie, weil sie nicht viel ändern kann und sich hilflos fühlt. Sie kann die Situation nur aushalten und nach einer gewissen Trauerzeit für Ablenkung sorgen, damit das Kind aus seiner Trauer heraus kommt (vgl. ebd.). Pädagogische Fachkräfte sollten aber auch wissen, dass sich Trauer auf vielfältige Art und Weise äußern kann. Nicht nur Kinder, die in Tränen ausbrechen, trauern. Daher sollten die pädagogischen Fachkräfte die Trauer des Kindes nicht bewerten und z.B. meinen, das Kind hätte die verstorbene Person nicht gerne gehabt, weil es nicht ständig trauert und weint. Auch sollten sie das betroffene Kind nicht immer in der Gruppe in den Vordergrund stellen und die Kinder ständig darauf hinweisen, dass das Kind einen Verlust zu betrauern hat (vgl. ebd.). Das macht das Kind zu einem Außenseiter und stellt es in eine Sonderposition. Besser ist es, das Kind in be-

²⁰ Kinder haben keine Abscheu gegenüber toten Tieren und deshalb nehmen sie sie in die Hand und zeigen sie anderen Kinder (vgl. www.kindergartenpaedagogik.de 12. 06. 2013). Pädagogische Fachkräfte sind da meistens befangener. Sie stehen ebenso in einem Spannungsverhältnis dazwischen, den Kindern Freiraum zu lassen und die hygienischen Bestimmungen einzuhalten (vgl. www.kindergartenpaedagogik.de 12. 06. 2013).

stimmten Situationen beiseite zu nehmen und mit ihm zu reden und es sonst in die Gruppe einzubinden. Denn der Halt der Gruppe ist für das Kind sehr wichtig. Die KiTa ist als eine familienergänzende Institution gedacht: Also ein Ort neben dem Elternhaus. Pädagogische Fachkräfte sollten sich ihrer Rolle bewusst sein und ihre Zuständigkeiten nicht überschreiten indem sie in Zuständigkeitsbereiche der Eltern bzw. Familien eingreifen. Wenn die Sichtweisen der Familie und der KiTa zu Sterben, Tod und Trauer sehr unterschiedlich sind, kann es zu Verwirrungen und Missverständnissen beim Kind führen und das Kind in einen Loyalitätskonflikt bringen. Eltern können auch nicht dazu gezwungen werden, über Sterben, Tod und Trauer zu reden. Diese Offenheit und Vertrautheit zwischen Eltern und pädagogischen Fachkräften muss erst wachsen und entstehen (vgl. ebd.). Wenn z.B. Eltern davon überzeugt sind, dass Kinder nicht über Sterben, Tod und Trauer sprechen sollten, kann eine pädagogische Fachkraft nur wenig dagegen tun. Sie kann lediglich die Eltern pädagogisch über diese Themen informieren und um Verständnis bitten (vgl. ebd.). Wenn die Eltern trotzdem nicht wollen, dass ihre Kinder sich mit den Themen beschäftigen, müssen pädagogische Fachkräfte das akzeptieren. Ein guter Kontakt zwischen Eltern und pädagogischen Fachkräften ist dennoch sehr hilfreich und erleichtert das Gespräch über Sterben, Tod und Trauer, da evtl. Fragen beantwortet werden können und die Ereignisse evtl. klarer beschrieben werden können (vgl. ebd.).

Als pädagogische Fachkraft sollte man sich trotz allem bewusst sein, dass man nicht Therapeut der Kinder sein kann und soll. Was man aber tun kann, ist dem Kind zu zeigen, dass man es sieht und für es da ist (vgl. ebd.).

Die Themen Sterben, Tod und Trauer müssen und sollten in der KiTa nicht nur dann behandelt werden, wenn es gerade einen Sterbe- bzw. Todesfall gegeben hat. Dieses situationsorientierte Beschäftigen mit einem Sterbe- bzw. Todesfall ist sicherlich gut und auch notwendig, dennoch können Themen wie Sterben, Tod und Trauer auch in den Jahresablauf mit eingebunden werden, um auf einen evtl. Trauerfall vorzubereiten und für diese Themen zu sensibilisieren. Außerdem können auch Netzwerke genutzt werden. Kinder können z.B. einen Friedhof besichtigen oder eine Kirche besuchen und sich so relativ unbefangen mit Themen wie dem Tod auseinandersetzen, Fragen stellen. Die pädagogischen Fachkräfte können dann auch auf ein Vorwissen zurückgreifen.

8 Literatur

8.1 Kinderliteratur - eine Begriffsklärung

Der Terminus Kinderliteratur ist ein Sammelbegriff für Literatur²¹, die für Kinder geschrieben ist, ganz gleich welcher Gattung sie angehören (Sachbücher, Märchen usw.) (vgl. Kaminski, 1998, S. 65). Kinderliteratur wird in zwei Bereiche unterteilt (vgl. Kaminski, 1998, S. 65):

1. Die spezifische Kinderliteratur: Also ausschließlich für Kinder produzierte Werke und
2. die Kinderlektüre: Also solche Schriften, die von Kindern konsumiert werden, ohne dass sie explizit für sie produziert wurden. Damit ist z.B. die Tageszeitung gemeint.

Das Bilderbuch ist ein Kinderbuchtyp, der speziell für das Kleinkind geschaffen ist und bei dem die Illustrationen gegenüber dem Text im Vordergrund stehen (vgl. ebd., S. 45). Heutzutage sind damit meistens Bücher für Kinder zwischen zwei und acht Jahren gemeint, die viele Illustrationen enthalten (vgl. ebd., S. 45).

Die Kinder- und Jugendliteratur entstand in engem Zusammenhang mit der Herausbildung von Kindheit (vgl. Kaminski, 1998, S. 9). Kinderliteratur und das Bild vom Kind stehen in Wechselwirkung miteinander, da Kinderliteratur ein bestimmtes Bild vom Kind verbreitet und der Blick auf das Kind die Kinderliteratur beeinflusst (vgl. ebd., S. 9).

Im Mittelalter galten Kinder meist nur als „in der Größe reduzierte Erwachsene“ und sowohl Kunst als Literatur wollten das Kind als solches nicht wahrnehmen (vgl. ebd., S. 9). Erst im 17. Jahrhundert kann man die Darstellung des Kindes um seiner selbst willen beobachten (vgl. ebd., S. 9). Zunächst bildete sich das Konzept der Unschuld heraus, bei dem die Schwächen und die Unschuld als „[...] wahren Widerschein göttlicher Reinheit [...]“ betont wurden (Kaminski, 1998, S. 10). Die Erwachsene sollten die Kinder schützen (vgl. ebd., S. 10). Mit den Erziehungsschriften des Erasmus (18. Jahrhundert) begann die Rolle der

²¹ Mit Literatur sind alle veröffentlichten (gedruckten) Schriften gemeint (vgl. www.duden.de 29.05.2013).

Kinder- und Jugendliteratur als Medium der Sozialisation²² (vgl. ebd., S. 11). „Mitte der siebziger Jahre hat in der Bundesrepublik ein Buch von sich reden gemacht, das 1960 erstmals in Frankreich erschienen war. Es ist die ‚Geschichte der Kindheit‘ des Historikers Philippe Ariès.“ (ebd., S. 9), welches prägend für die Kinder- und Jugendliteratur war.

8.2 Kinderliteratur und deren Stellung im Alltag der Kinder

Medien sind zu einem festen Bestandteil unserer Gesellschaft geworden und berühren auch den Alltag der Kinder (vgl. Medienpädagogischer Forschungsbund Südwest, 2012, S. 3). Vielleicht hören sie morgens Radio und sehen, wie ihre Eltern Zeitung lesen, sehen am Nachmittag Fernsehen und lesen am Abend ein Buch.

Die KIM-Studie²³ erforscht und dokumentiert seit 1999 das Medienverhalten von Kindern zwischen 6 und 13 Jahren (vgl. ebd., S. 73). In der aktuellen Studie von 2012 wurden 1.220 Kinder befragt.

Das Lesen von Büchern ist laut der KIM-Studie von 2005 bei der Hälfte der 6- bis 13-jährigen Kinder beliebt, bei Mädchen jedoch mehr als bei Jungen (vgl. Rittelmeyer, 2009, S. 10). 36% der Befragten gaben allerdings an, gar nicht oder nicht so gerne Bücher zu lesen (vgl. ebd., S. 10).

Zur Lieblingslektüre der 6- bis 13-jährigen Mädchen gehören Märchen, Tier- und Phantasiegeschichten, während Jungen Abenteuergeschichten und Comics bevorzugen (vgl. ebd., S. 13).

Trotz der noch relativ hohen Lesefreude der Kinder, schränken andere Medien das Lesebudget ein (vgl. ebd., S. 10). Um herauszufinden, wie Kinder ihre Freizeit gestalten, wurden in der KIM-Studie 28 verschiedene Freizeitaktivitäten angegeben, bei denen die Kinder angeben sollten, wie häufig sie diesen nachgehen (vgl. Medienpädagogischer Forschungsbund Südwest, 2012, S. 10). Am liebsten treffen Kinder ihre Freunde oder sehen fern. Das Lesen befindet sich auf Platz 10 der liebsten Freizeitaktivitäten. Damit lässt sich ganz klar sagen, dass Bücher in der Freizeitgestaltung der Kinder hinter andere Bildschirmmedien geraten sind. Doch trotz des wachsenden Medienangebots hat das Le-

²² Den Kindern sollte gezeigt und gesagt werden, wie sie sich zu verhalten haben.

²³ Studie Kinder Medien und Internet.

sen doch noch einen fundierten Stellenwert im Alltag der Kinder (vgl. Medienpädagogischer Forschungsbund Südwest, 2012, S. 25). Denn fast 14% der befragten Kinder lesen (fast) täglich, ein weiteres Drittel einmal bis mehrmals pro Woche und nur etwa 23% lesen kaum bis gar nicht (vgl. ebd., S. 25). Mädchen lesen jedoch häufiger als Jungen (vgl. ebd., S. 25).

Literatur bietet gegenüber elektronischen Medien den Vorteil, dass der Leser das Buch interpretieren kann (vgl. Kaminski, 1998, S. 12). Elektronische Medien erlauben nur ein Bild, während der Lesende Bilder über Personen, Gegenstände oder Situationen in der Phantasie selbst entwerfen kann (vgl. ebd., S. 12).

8.3 Qualitätskriterien von Kinderliteratur

8.3.1 Allgemeine Aspekte von Qualität

Durch Kinder- und Jugendliteratur eignen sich Heranwachsende Fähigkeiten und Kompetenzen wie z.B. „Beobachtungsgabe und Phantasie, Taktgefühl, Kommunikationsfähigkeit, Sprach- und Stilgefühl [...]“ an (Rittelmeyer, 2009, S. 58).

Doch ist Buch gleich Buch? Und wann ist ein Buch altersgemäß? Wann entwicklungsfördernd? Wann ist ein Buch qualitativ und pädagogisch wünschenswert? Mit diesen Fragen beschäftigen sich Personen und Institutionen seitdem es Kinderbücher gibt (vgl. ebd., S. 54). Fraglich ist jedoch, ob Bücher, Webseiten oder Artikel, die sich mit der Bewertung von Kinderbüchern beschäftigen, ausreichend und zuverlässige Informationen bieten (vgl. ebd., S. 9). Aber gibt es nun Qualitätskriterien für Kinderbücher, mit deren Hilfe man gute Kinderbücher von weniger guten abgrenzen kann? (vgl. ebd., S. 15).

Die meisten Bewertungen der Qualität²⁴ gehen von Erwachsenen aus, die die Beurteilung auf ihre Vorlieben stützen, die sich nicht zwangsläufig mit denen der Kinder decken (vgl. Kaminski, 1998, S. 46). Somit ist es fraglich, ob es *das eine* Kriterium für die Bewertung von Kinder- und Jugendliteratur gibt (vgl. ebd., S. 133).

²⁴ Charakteristische bzw. gute Eigenschaften (vgl. www.duden.de 18.06.2013)

Es gibt verschiedene Autoren und Institutionen, die sich mit der Bewertung von Kinder- und Jugendliteratur beschäftigen. Dazu zählen unter anderem Christian Rittelmeyer (auf dessen Arbeit ich später weiter eingehen werde), die Arbeitsgemeinschaft Jugendliteratur und Medien, die sich auf die Beurteilung von mehr als 500 Pädagoginnen und Pädagogen aus allen Bundesländern stützt (vgl. www.ajum.de 27.05.2013) und „LesepartnerInnen“, die ein Infoblatt zu den Qualitätskriterien für Kinderliteratur herausgebracht haben (vgl. www.lesepartnerinnen.at 27.05.2013).

Forschungen haben uns gezeigt, dass Kriterien für die Qualität von Kinderliteratur stark von kulturellen Leitvorstellungen und vom vorherrschenden Kindbild geprägt sind (vgl. Rittelmeyer, 2009, S. 54). Somit lassen sich im Laufe der Geschichte mehrfache Veränderungen in den Qualitätsmerkmalen der Kinder- und Jugendliteratur verzeichnen. Zur Zeit der Aufklärung ging man von Qualität aus, wenn z.B. Belehrung mit Unterhaltung verknüpft war und Ende des 18. Jahrhunderts warnte man vor „seichter Unterhaltung“ und Fließbandproduktion von Kinder- und Jugendliteratur (vgl. Kaminski, 1998, S. 132).

8.3.2 Ausgewählte Qualitätskriterien

Bislang gab es schon viele Fachbücher, die sich mit Qualitätskriterien von Kinder- und Jugendliteratur beschäftigt haben, jedoch lassen diese wichtige Aspekte wie z.B. kulturkritische Befragungen der Kinderliteratur und ausführliche Beispiele aus (vgl. Rittelmeyer, 2009, S. 55f). Ebenfalls gibt es kaum Qualitätsaspekte aus Sicht von Kindern (vgl. ebd., S. 56). Hier ein Beispiel von Rittelmeyer (2009): „Beim Gespräch mit einem zehnjährigen Mädchen über die Frage, ob es unheimliche Geschichten lieber *liest* oder lieber *im Film ansieht*, betonte diese den Vorgang der Lektüre, denn ‚wenn da unheimliche Gestalten auftreten, muss man sich die nicht so schrecklich vorstellen, man kann sie sich so vorstellen, dass sie einem keine Angst machen, in Filmen kann ich das nicht.‘“ (ebd., S. 56). Es wäre also sinnvoll Qualitätskriterien aus Sicht der Kinder zu entwickeln.

Rittelmeyer geht es nicht um „generalisierbare Kinderbuch-Normen“ (ebd., S. 56). Es geht ihm vielmehr um ein Angebot, mit dessen Hilfe man beurteilen kann. Es ist also nicht wichtig, dass *alle* Kinderbücher *alle* Kriterien erfüllen. Es

kann genauso wichtig sein, dass Kinder verschiedene Literaturtypen kennenlernen, damit sie Vergleichsmaßstäbe entwickeln können (vgl. ebd., S. 56).

Christian Rittelmeyer hat Sozialpädagogik und Psychologie studiert und war bis 2003 Professor für Erziehungswissenschaften an der Universität in Göttingen. Folglich ist er Fachperson auf dem Gebiet der Erziehungswissenschaften. Er hat auch zahlreiche Pädagogikbücher und Ratgeber geschrieben. Sein Buch „Was sollen Kinder lesen“ (2009) ist eines der wenigen aktuellen Fachbücher zu Qualitätskriterien für Kinderliteratur. Ich habe mich für seine Qualitätskriterien entschieden, weil sie sehr aktuell sind und meines Erachtens alle wichtigen Aspekte mit einbezogen wurden. Außerdem sehe ich die Qualitätskriterien auch eher als Richtlinie und nicht als universell anwendbare Kriterien.

Rittelmeyer hat 2009 (S. 58) neun Kriterien zur Beurteilung von Kinder- und Jugendliteratur vorgeschlagen. Hier ein kurzer Überblick:

1. „Kinderliteratur soll sowohl in der Themenwahl als auch in der formalen Gestaltung die zentralen Interessen, Probleme und Bedürfnisse Heranwachsender altersgemäß aufgreifen, literarisch bzw. bildlich thematisieren und Lösungswege für Lebensprobleme in kindgemäßer Form anbieten.
2. Ihr Gehalt soll positiv und konstruktiv sein, Vertrauen in die Welt und Zutrauen im Hinblick auf eigene Fähigkeiten wecken.
3. Kinderliteratur soll Interesse, Gefühle und Anteilnahme erwecken. Sie soll diese Wirkung jedoch nicht durch sentimentale oder suggestive Gestaltungselemente erzielen.
4. Sie soll keine Ideologien im Sinne eines „falschen Bewusstseins“ und keine stereotypen Weltansichten vermitteln. Sie soll zeitgemäß sein, ohne den kurzfristigen Zeitgeist-Moden zu folgen. Sie soll ethische Orientierungen ermöglichen.
5. Sie soll auf die Lebenswelt Heranwachsender abgestimmt sein, d.h. Themen und Ausdrucksformen auf die für Kinder typischen Sichtweisen beziehen.
6. Ihre Sprache soll den behandelten Inhalten gerecht werden.
7. Sie soll tiefere, unter Umständen überhistorische symbolische Gehalte, „starke Bilder“, allgemeine Wahrheiten und Humanitätsfiguren enthalten.

8. Sie soll stilistisch anspruchsvoll und sprachlich differenziert sein, sie soll sprachliche Qualifikationen wie z.B. Fähigkeiten des sachgemäßen, taktvollen und treffenden Ausdrucks vermitteln. Sie soll sich durch klare, einfache, bildhafte und gehaltvolle Sprache auszeichnen.
9. Sie soll die Phantasie und Anschauungskraft der Kinder durch die Erzeugung innerer Bilder anregen und fördern.“

Im Folgenden möchte ich auf die Kriterien von Rittelmeyer etwas näher eingehen. Man sollte jedoch beachten, dass die Kriterien nicht einzeln betrachtet werden sollten, sondern in Wechselwirkung miteinander stehen (vgl. Rittelmeyer, 2009, S. 61)

1. **„Kinderliteratur soll sowohl in der Themenwahl als auch in der formalen Gestaltung die zentralen Interessen, Probleme und Bedürfnisse Heranwachsender altersgemäß aufgreifen, literarisch bzw. bildlich thematisieren und Lösungswege für Lebensprobleme in kindgemäßer Form anbieten.“** (Rittelmeyer, 2009, S. 59).

Wenn Kinderliteratur die Interessen, Probleme und Bedürfnisse Heranwachsender aufgreifen soll, dann muss man zunächst einmal klären, was denn die Interessen, Probleme und Bedürfnisse von Kindern sind. Dazu findet sich in der KIM-Studie ein Diagramm.

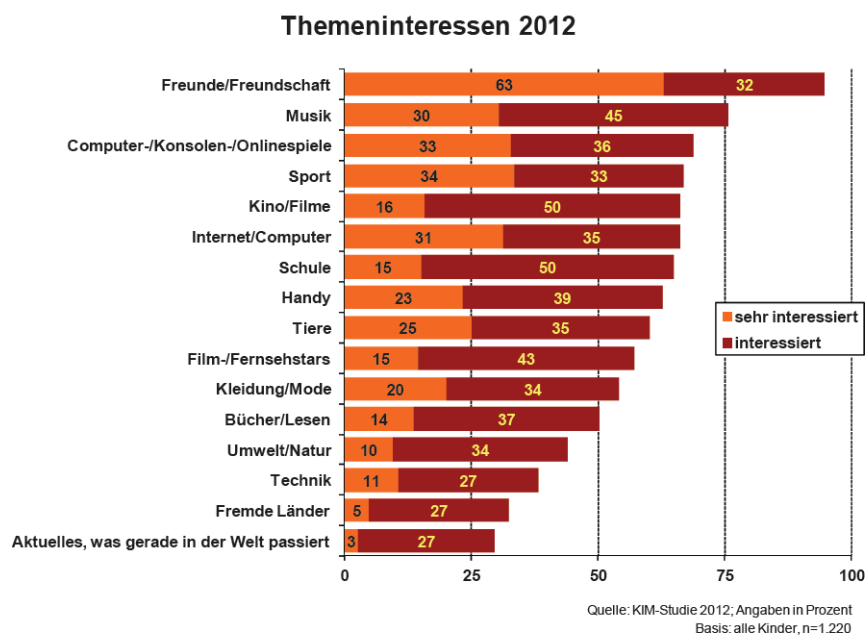


Abbildung 1 (Medienpädagogischer Forschungsbund Südwest, 2012, S. 6)

Wie in der Abbildung 1, einem Diagramm der KIM-Studie, zu sehen ist, haben Kinder unterschiedliche Interessen. Am meisten interessieren sich Kinder zwischen 6 und 13 Jahren für Freundschaften, gefolgt von Musik und Computerspielen. Hierbei zeigen sich auch deutliche Unterschiede bei den Geschlechtern. Mädchen interessieren sich deutlich mehr für Freundschaften, Musik, Tiere, Kleidung und Bücher, wogegen sich Jungen eher für Computerspiele und Sport interessieren (vgl. Medienpädagogischer Forschungsbund Südwest, 2012, S. 6). Jedoch sollte man beachten, dass jedes Kind individuell ist und auch wenn sich Kinder im Allgemeinen für bestimmte Themenbereiche interessieren, so hat doch jedes Kind seine eigenen Interessen. Aus diesem Grund sollte man Kindern im frühen Vor- und Grundschulalter möglichst viel Verschiedenes vorlesen, um herauszufinden, für was sie sich interessieren und wo sie evtl. noch Verständnisprobleme haben (vgl. Rittelmeyer, 2009, S. 62).

In Bezug auf die Themen Sterben, Tod und Trauer lässt sich sagen, dass Kinder diesem Phänomenen schon frühzeitig begegnen und sich auch dafür interessieren, Fragen stellen und tiefgreifend darüber nachdenken und philosophieren. Somit sind Sterben, Tod und Trauer zentrale Themen oder Interessen der Kinder oder zumindest mancher Kinder.

Die Bedürfnisse, Interessen und Probleme sollen altersgemäß aufgegriffen werden (vgl. Rittelmeyer, 2009, S. 59). Aber was ist altersgemäß? Laut Duden bedeutet altersgemäß bzw. altersgerecht so viel, wie einem bestimmten Alter, dem Entwicklungsstand oder den Bedürfnissen entsprechend (vgl. www.duden.de 30.05.2013). Da wir wissen, dass die Entwicklung und die Bedürfnisse von Kindern in einem bestimmten Alter sehr weit auseinander gehen können, ist die Altersangemessenheit eher als individuelles Kriterium zu sehen, dass von dem jeweiligen Vorleser überprüft werden sollte. Das kann wiederum auch schwierig sein, denn „Für die einen führen Feen, Zauberer oder Elfen das Kind in Scheinwelten, die für dessen reale Alltagsprobleme *keine* angemessenen Bewältigungshilfen bieten, die anderen sehen gerade in solchen Figuren *kindgemäß* symbolische und literarische Hilfestellungen, die dem Kind zentrale Lebensprobleme und deren Lösung vor Augen führen.“ (Rittelmeyer, 2009, S. 59). Untersuchungen haben ergeben, dass Kinder tatsächlich in Märchen angesprochene Themen wie z.B. Trennung verstehen und auf ihre eigenen Lebensprobleme beziehen können (vgl. ebd., S. 59).

Oftmals ist auch nicht das „[...] unbedingt ‚kindgemäß‘, was die dem Kind vertrauten Alltagsprobleme *direkt* behandelt – es geht um tiefer liegende, elementare, unter Umständen symbolisch verschlüsselte Gedanken- und Gefühlsfiguren [...]“ (ebd., S. 61).

Trotz der vielen Variablen in Bezug auf die Altersangemessenheit, gibt es eine grobe Orientierung: Die Kinder sollen nicht unter- oder überfordert werden (vgl. ebd., S. 62). Diese Orientierung ist aber auch wieder sehr individuell, da ein Buch, was für ein Kind altersgemäß und kindgerecht ist, ein anderes Kind überfordern kann oder es erst gar nicht verstanden wird (vgl. ebd., S. 62).

Wenn man sich die Themen der Kinderliteratur der letzten Jahrzehnte ansieht, muss man feststellen, dass sie typische Alltagsprobleme aufgreift, aber diese meist nur oberflächlich berührt und kaum Lösungswege anbietet (vgl. ebd., S. 59). Das ist jedoch sehr wichtig, da sich Kinder in Bücher angebotene Lösungswege aneignen können und auf eigene Probleme übertragen.

Die formale Umsetzung von Interessen, Problemen und Bedürfnissen in Text und Bild, wird im 6. Kriterium näher beschrieben (vgl. ebd., S. 61).

2. **„Kinderliteratur soll positiv und konstruktiv sein, Vertrauen in die Welt und Zutrauen im Hinblick auf eigene Fähigkeiten wecken.“** (Rittelmeyer, 2009, S. 67).

Auf jeden Fall sollte Literatur Kinder und Jugendliche nicht ängstigen (vgl. Rittelmeyer, 2009, S. 67). Bis ins letzte Jahrhundert hinein wurden Schauergeschichten erzählt, um Kinder vor Gefahren zu warnen und beschützen (z.B. Rotkäppchen, die nicht vom Weg abgehen soll, weil sonst der Wolf kommt) (vgl. ebd., S. 67). Nach heutiger Meinung sind solche Ängstigungen nicht förderlich und sollten in der Pädagogik und Literatur keine Anwendung finden. kind- und altersgemäße Literatur hat nicht die Aufgabe, Kinder zu ängstigen, zu schwächen oder zu entmutigen, sondern positiv zu stimmen und ihnen Vertrauen in die Welt zu schenken. Rittelmeyer (2009, S. 77) argumentiert: „Wenn bereits einem Vorschulkind sein persönliches Welt-Vertrauen, seine Überzeugung von der Kraft des Guten, sein Lebensmut ausgetrieben werden durch die Negativität und Kälte des erwähnten kommerziellen Kulturbetriebes, dann verfehlt Kinderliteratur ihren Sinn als humanisierendes Bildungsmedium.“. Deshalb sollte vor allem im Vorschul- und Grundschulalter eine positive Literatur vorherrschen, die

Weltvertrauen (siehe Vertrauen Kapitel 1.5 Resilienz) kräftigt (vgl. ebd., S. 77). Man sollte aber auch aufpassen, dass man den Kindern keine „Schonwelt“ aufzeigt, sondern versucht, eine „[...] altersgemäße Dosierung dessen an, was ein Kind ängstigen oder entmutigen könnte [...]“ (ebd., S. 77) zu schaffen. Dies gilt auch für Themen wie Sterben und Tod.

3. **„Kinderliteratur soll Interesse, Gefühle und Anteilnahme erwecken. Sie soll diese Wirkungen jedoch nicht durch sentimentale oder suggestive Gestaltungselemente erzielen.“** (Rittelmeyer, 2009, S. 78).

Kinder reagieren sehr stark auf positive Gefühle in der Kinderliteratur, aber auch mit innerer Anteilnahme bei schwierigen oder traurigen Situationen (vgl. Rittelmeyer, 2009, S. 82). Gefühle bewegen Kinder und beeinflussen ihr Denken und Handeln. Aus diesem Grund ist es wichtig, Gefühle nicht aufzudrängen oder zu erzwingen.

In seinem Buch „Was sollen Kinder lesen“ (2009, S. 78) schreibt Rittelmeyer: „Gute Kinderliteratur sollte wie ein guter Gesprächspartner [...]“ sein. Das bedeutet, dass mit Hilfe der Literatur Aufmerksamkeit und Interesse geweckt werden sollen, aber ohne zu vereinnahmen, zu bedrängen oder mit suggestiven²⁵ Mitteln zu beeinflussen. In der Kinderliteratur sollen Gefühle hervorgerufen werden, sie sollen jedoch nicht vereinnahmen oder erschlagen. Suggestive Gestaltungselemente engen den Blick des Kindes ein und Sentimentalität führt oftmals zu Kategorisierung. Echte Anteilnahme dagegen bildet die Grundlage für Interesse und Neugierde.

Wenn wir wieder zu dem Thema Sterben, Tod und Trauer zurückgehen, bedeutet das, dass Anteilnahme geweckt werden darf und auch Gefühle wie Trauer vorhanden sein dürfen, sie sollten jedoch das Kind nicht überwältigen oder suggestiert werden.

Es ist wichtig, einen Mittelweg zu finden: Negative Gefühle sollten weder verdrängt noch suggeriert werden und sowohl positive als auch negative Gefühle sollten in Kinderliteratur angesprochen und behandelt werden.

4. **„Kinderliteratur soll keine Ideologien im Sinne eines „falschen Bewusstseins“ und keine stereotypen Weltansichten vermitteln. Sie soll**

²⁵ Suggestiv bedeutet hierbei, das Kind ggf. stark zu beeinflussen oder eine starke psychische bzw. emotionale Wirkung auf das Kind auszuüben (vgl. www.duden.de 30.05.2013).

zeitgemäß sein, ohne den kurzfristigen Zeitgeist-Moden zu folgen. Sie soll ethische Orientierungen ermöglichen.“ (Rittelmeyer, 2009, S. 92).

Unter „zeitgemäß“ versteht Rittelmeyer, dass Kinderliteratur Stereotype und Vorurteile vermeiden soll, angelehnt an den Begriff der Inklusion²⁶ (vgl. Rittelmeyer, 2009, S. 96).

Eine wichtige Frage lautet dabei: „[...] *welche Rollenbilder durch bestimmte Kinderbücher vermittelt werden*“ und werden sollten (ebd., S. 93).

Beispielhaft möchte ich auf die Darstellung von Behinderung in der Kinder- und Jugendliteratur eingehen. Oftmals werden Behinderungen in sogenannten „Strickmustern“ dargestellt (vgl. Reese, 2010, S. 4). Diese „Strickmuster“ existieren in der Realität eher selten, in der Literatur treten sie jedoch sehr häufig auf (vgl. ebd., S.4). Häufige Muster sind u.a. der Musterkrüppel²⁷, der Held und der Tyrann. Dies alles sind jedoch Stereotype und Zuschreibungen, die oftmals nicht der Wirklichkeit entsprechen und Kindern eine „falsche Wirklichkeit“ vorgaukeln. Eine realitätsnahe Darstellung ist in Kinderbüchern besonders wichtig, da Kinder in ihrer Meinung von Literatur beeinflusst werden und sich bestimmte Darstellungen aneignen. So ist es auch bei anderen Themen, die die Inklusion betreffen, wie z.B. die Darstellung von Migranten, der Umgang mit anderen Religionen oder aber auch ethische Vorurteile und Erziehungsstile.

Hierbei bietet Kinderliteratur eine Orientierung und sollte für Kinder auch eine Hilfe bieten.

5. „Kinderliteratur soll auf die Lebenswelt Heranwachsender abgestimmt sein, d.h. Themen und Ausdrucksformen auf die für Kinder typischen Sichtweisen beziehen.“ (Rittelmeyer, 2009, S. 103).

Auf den ersten Blick scheint dieses Kriterium mit dem ersten übereinzustimmen. Mit dem Begriff „Lebenswelt“ ist die kindliche Sichtweise auf die Welt gemeint, die nicht mit der Sichtweise Erwachsener übereinstimmen muss (vgl. Rittelmeyer, 2009, S. 103). Was für Erwachsene interessant und spannend er-

²⁶ Inklusion ist die Teilhabe aller Menschen an der Gesellschaft (vgl. www.duden.de 14.06.2013).

²⁷ Als Musterkrüppel werden diejenigen Menschen mit Behinderung bezeichnet, die sehr lieb und geduldig sind, denen von Mitmenschen sehr viel Mitleid entgegengebracht wird und die sich nicht beschweren (vgl. Reese, 2010, S. 4). Quasi das Idealbild von einem Menschen mit Behinderung.

scheint, kann für Kinder langweilig oder zu schwierig sein (vgl. ebd., S. 105). Aus diesem Grund sollten wir besonders darauf achten, was das Kind interessiert und gut findet und uns nicht ausschließlich auf die Meinung Erwachsener stützen. Rittelmeyer (2009, S. 106) beschreibt, dass in der kindlichen Erfahrungswelt Hierarchien bestehen, in denen Erwachsene „Herrscher“ sind wie z.B. Könige oder Grafen und Flugzeuge Wunder sind, da sich das Kind diese noch nicht erklären kann. Daher können Märchen und phantastische Figuren einen Lebensweltbezug für das kindliche Verständnis darstellen und dies auch in der Kinderliteratur beachten (vgl. ebd., S. 106). Mit zunehmendem Alter weicht diese magische Sicht einer Sicht, die der der Erwachsenen eher entspricht, das bedeutet jedoch nicht, dass Märchen und Phantasiegestalten völlig aus der Kinderliteratur gestrichen werden sollten (vgl. ebd., S. 106). Rittelmeyer merkt an, dass der Trend der Fantasy-Literatur evtl. davon kommt, dass das Bedürfnis der Kinder nach phantastischen Gestalten in der Kinderliteratur nicht mehr ausreichen befriedigt wird, da es hinter die von Erwachsenen geforderten Rationalität rückt (vgl. ebd., S. 106). Jedes Kind ist individuell und entwickelt seine eigene Lebenswelt-Orientierung, aus diesem Grund ist es schwierig, eine Lebenswelt-Orientierung in der Kinderliteratur gezielt herbeizuführen (vgl. ebd., S. 107). Man kann im Umgang mit bestimmten Kindern herausfinden, welche Literatur ihrer Lebenswelt annähernd entspricht (vgl. ebd., S. 107). Noch dazu kann ein und dieselbe Geschichte aus verschiedenen Perspektiven betrachtet werden. Jedes Kind hat sozusagen seine eigene Brille auf, mit der es Literatur liest bzw. hört. Die Brille ist geprägt durch eigene biografische Erfahrungen, Erlebnisse mit Freunden und Verwandten, den momentanen Lebensumständen und der emotionalen Verfassung (vgl. ebd., S. 107).

Themen und Ausdrucksformen sollen auf die für Kinder typische Sichtweisen bezogen werden. Hier ergibt sich dann die Frage, was die für Kinder typischen Sichtweisen sind. Bezogen auf Sterben, Tod und Trauer sind u.a. typische kindliche Sichtweisen, dass Kinder denken, der Verstorbene könnte wiederkehren, dass die Aussage, der Verstorbene sei „entschlafen“ zu Angst vor einem Tod beim Schlafen führen kann. Also sollte man behutsam auf solche oder ähnliche Fragen eingehen.

6. **„Die Sprache der Kinderliteratur soll den behandelten Inhalten gerecht werden.“** (Rittelmeyer, 2009, S. 109)

Oftmals hört man, dass die Sprache sich an den Entwicklungsstand der Kinder anpassen soll, aber dieses Kriterium von Rittelmeyer besagt, dass die Sprache dem Inhalt des Kinderbuchs gerecht werden soll (vgl. Rittelmeyer, 2009, S. 109). Ein Beispiel dafür ist die kindgerechte Modernisierung von Bibeltexten (vgl. ebd., S. 109). Im Zuge dieser Modernisierung wird aus „*Und Gott sprach: Es werde Licht!*“ „*Da sagte Gott: Ich will, dass es hell wird!*“ (ebd., S. 109). Man kann nicht behaupten, dass der Inhalt beider Aussagen übereinstimmt. Diese scheinbare kindgerechte Sprache ist jedoch nicht nötig. Das Kind kann ihm nicht ganz geläufige Aussagen unbewusst interpretieren (vgl. ebd., S. 109). Man sollte den Versuch, biblische Texte in kindgemäße Sprache zu übersetzen nicht pauschal ablehnen, man sollte jedoch darauf achten, den Inhalt nicht dadurch zu verändern, dass man die Sprache kindgemäß anpasst (vgl. ebd., S. 112).

Die Sprache sollte also den Inhalt unterstützen und ihn nicht verändern.

7. **„Kinderliteratur soll tiefere, unter Umständen überhistorische symbolische Gehalte, „starke Bilder“, allgemeine Wahrheiten und Humanitätsfiguren enthalten.“** (Rittelmeyer, 2009, S. 113).

Was ist mit „tiefere Gehalte“ und „starke Bilder“ gemeint? Was sind allgemeine Wahrheiten und Humanitätsfiguren²⁸?

Kräftige Bilder und starke Symbole sind laut Rittelmeyer (2009, S. 122- 123) „[...] bewusstseinserschließende, moralisch kräftigende, die Lebensauffassung klärende und orientierende Bestandteile guter Kinderliteratur, die in ihrer Bedeutung weit über den unmittelbaren Inhalt der jeweiligen Geschichte hinausweisen.“ (ebd., S. 122f). Starke Bilder und Symbole sollen uns also Orientierung geben, unser Bewusstsein erhellen und uns in unserer Moral bestärken. Wenn man sich die derzeitige Kinderliteratur ansieht, wird man feststellen, dass man prägende Symbole nur selten antrifft (vgl. ebd., S. 119). Es ist selbstverständlich, dass nicht jedes Kinderbuch solche Symbole und Bilder aufweisen muss,

²⁸ Unter Humanität versteht man Menschenliebe bzw. Menschlichkeit (vgl. www.duden.de 30.05.2013). Humanitätsfiguren sind demnach Figuren, die Menschlichkeit verkörpern bzw. Menschenliebe ausdrücken.

aber Kinderliteratur ganz ohne starke Bilder wäre ein großer Verlust (vgl. ebd., S. 119).

Kinder sind fasziniert von magischen Gestalten und allegorischen Ereignissen, diese stellen für sie symbolisch gehaltvolle, ausdrucksstarke Bilder dar (vgl. ebd., S. 121). Typisch für solche Literatur sind „[d]ie Auseinandersetzung zwischen Gut und Böse [...] von Kälte und Wärme menschlicher Beziehungen, von Verstand und Phantasie, von Borniertheit und Erfahrungsoffenheit, usw.“ (ebd., S. 121). Die Frage dabei sollte aber lauten: Werden Kinder durch die Anhäufung solcher Spannung erzeugenden Motive und starker Bilder nur „bei der Stange gehalten“ (vgl. ebd., S. 122)? Und können Kinder wirklich bedeutende Lehren aus solchen Geschichten ziehen? In diesem Zusammenhang sollte erwähnt werden, dass solche Symbole und starke Bilde sehr häufig in Märchen entdeckt wurden (vgl. ebd., S. 122). Ihr symbolischer Reichtum besteht darin, dass die starken Bilder einen überschüssigen Gehalt haben (vgl. ebd., S. 122). Bei dem Märchen „Der Froschkönig“ z.B. hat der Kuss der schönen Prinzessin und des hässlichen Froschs noch eine ganz andere Bedeutung: Man könnte interpretieren, dass das Schöne erst im Hinblick auf das Hässliche schön wird und dass Schönheit die Hässlichkeit als notwendige Bedingung benötigt (vgl. ebd., S. 122).

8. **„Kinderliteratur soll stilistisch anspruchsvoll und sprachlich differenziert sein, sie soll sprachliche Qualifikationen wie z.B. Fähigkeiten des sachgemäßen, taktvollen und treffenden Ausdrucks vermitteln. Sie soll sich durch eine klare, einfache, bildhafte und gehaltvolle Sprache auszeichnen.“** (Rittelmeyer, 2009, S. 123)

„Kaum eine menschliche Eigenart bringt so einprägsam Zivilisation und Bildung zum Ausdruck wie die Sprache.“ (Rittelmeyer, 2009, S. 123). Ein Großteil der Kultivierung des Menschen drückt sich über die Sprache aus: Sich taktvoll ausdrücken, einen Sachverhalt treffend benennen und Feingefühl, Neugier und Anschauungskraft zum Ausdruck bringen (vgl. ebd., S. 123). Aus diesem Grund ist es eine der ersten Aufgaben in der Erziehung, Kinder in ihrem Sprach- und Gesprächsvermögen zu schulen und stärken (vgl. ebd., S. 123). Doch leider lässt sich in der heutigen Zeit eher eine Rückentwicklung des Sprachvermögens und der damit verbundenen Kultivierung beobachten (wie z.B. Fernseh-

sendungen wie „Big Brother“ und vielen anderen) (vgl. ebd., S. 124). Diese Deformierung der Sprache lässt sich z.B. in Produktnamen erkennen. Einige Beispiele hierzu sind „Bussi-Bär-Süßigkeiten“, „Schnucki-Salzstangen“ oder „mit Peanuts geschmückte Keksschachteln“ (vgl. ebd., S. 124). Aber auch die Anglizierung der deutschen Sprache ist nicht unbedingt eine Bereicherung unseres Sprachvermögens. Beispielhaft sind folgende Anglizismen zu nennen: „[...] ‚Body Shop‘ [...], ‚After-Sales-Service‘, ‚Sorry, das hab ich dir deletet, mailt ein User‘. [...], ‚führt ein flexibleres Upgrade-Verfahren ein: Mit dem neuen Standby-Oneway-Upgrade-Voucher kann direkt beim Check- in das Ticket aufgewertet werden‘, usw.“ (ebd., S. 124).

Vorbild für verschiedene Ausdrucksformen ist unter anderem auch die Kinderliteratur (vgl. ebd., S. 125). Einige Kinder lesen bestimmte Bücher so lange bzw. lassen sie sich vorlesen, dass sie sie regelrecht auswendig können und bestimmte Ausdrucksformen auch im Alltag verwenden (eigene Erfahrung des Autors).

Wenn es um die Sprachkultur und sprachliche Kultivierung geht, dann kommt der Kinderliteratur eine wesentliche Funktion zu (vgl. ebd., S. 125). Sprachkompetenz und Fähigkeiten der sozialen Kommunikation können viele Kinder jedoch nicht ausreichend entwickeln, aufgrund von fehlender Lese- und Sprechpraxis, aber auch aufgrund von hohem Fernsehkonsum und mangelnder Sineserziehung (vgl. ebd., S. 126). Daher ist es sehr wichtig, dass Kinder Erzählungen und Informationen in kindgemäßer Sprache lesen oder hören können (vgl. ebd., S. 131).

Eines ist klar: Kinderliteratur sollte die Kinder weder unter- noch überfordern. Das bedeutet, dass sie stilistisch anspruchsvoll sein sollte, damit Kinder ihre Sprachkultur erweitern können, aber dennoch so klar und einfach sein soll, dass die Kinder die verwendeten Worte und den Inhalt verstehen.

9. **„Kinderliteratur soll die Phantasie und Anschauungskraft durch die Erzeugung innerer Bilder anregen und fördern.“** (Rittelmeyer, 2009, S. 142).

Eine wesentliche Aufgabe der Kinderliteratur ist es, innere Bilder zu erzeugen, also Phantasie zu entwickeln und zu üben, um der heutigen Flut von äußeren Bildern entgegenzusetzen (vgl. Rittelmeyer, 2009, S. 142). Visuelle Medien wie

Fernsehen lassen Fähigkeiten wie Phantasie und Kreativität verkümmern (vgl. ebd., S. 142). Je feinfühlig und transparenter literarische Beschreibungen sind, desto stärker wird die Phantasie angeregt (vgl. ebd., S. 145).

Wie alles, müssen auch die Bildschirmmedien differenziert betrachtet werden, denn auch Fernsehsendungen und Filme können zum Nachdenken anregen oder Lust auf Literatur machen (vgl. ebd., S. 148).

Wir sollten diese Phantasiegestalten auch als Erwachsene nicht völlig abtun, denn „[w]er nicht mehr an das Unvorhersehbare, „Wunderbare“ oder Undurchschaubare glaubt, verstellt sich die Möglichkeit wichtiger Erkenntnismöglichkeiten, geistiger Neuorientierungen und kreativer Einfälle.“ (ebd., S. 106).

8.3.3 Illustrationen in Kinderliteratur

Die Darstellung von Menschen in Illustrationen²⁹ von Kinderbüchern ist vielfältig. Rittelmeyers Eindruck ist, dass sich gegenwärtig eine Animalisierung des Menschen und die Anthropomorphisierung des Tieres beobachten lässt: „[...] Tier und Mensch werden einander ikonographisch angenähert.“ (Rittelmeyer, 2009, S. 156). Der Mensch wird häufig mit einer nach vorne gezogenen Mund- bzw. Nasenpartie dargestellt, die an eine Tierschnauze erinnert (vgl. ebd., S. 156). Die typische Schädelform des Menschen wird dabei missachtet. Bei der Darstellung von Tieren werden spezifische Gattungsmerkmale missachtet: so können Tier wie Krokodile oder Dachse auf einmal auf zwei Beinen gehen und haben menschliche Sachen an (vgl. ebd., S. 156).

Bei der Darstellung von Menschen gibt es drei wesentliche Aspekte zu beachten (vgl. ebd., S. 159):

1. Den Blick der Figuren,
2. die Handgesten und Gebärden und
3. die farbliche und räumliche Darstellung.

Bei der Darstellung geht es aber nicht so sehr um das „Was“ sondern eher um das „Wie“ der Darstellung (vgl. ebd., S. 159). Z.B. haben bestimmte Farben auch eine gewisse Wirkung auf den Betrachter: beispielsweise ist rot eine Sig-

²⁹ Der Begriff Illustrationen bedeutet so viel wie „veranschaulichende Bildbeigabe zu einem Text“ (vgl. www.duden.de 30.05.2013).

nalfarbe und kann auf Aggressionen hindeuten, während grün Ruhe und Hoffnung ausstrahlt und schwarz Trauer und Leere ausdrückt.

Auch der Blick eines Menschen kann viel ausdrücken: anhand des Blicks kann man Stimmung, Gefühle und Gedanken erkennen (vgl. ebd., S. 160). In der zeitgenössischen Illustration werden die Augen und der Blick nicht realitätsnah dargestellt. Die Augen werden häufig kreisrund dargestellt, sie sehen oftmals aufgesetzt aus, die Pupillen sind ein kleiner Punkt und Augenbrauen werden sehr häufig weggelassen (vgl. ebd., S. 160). Sozialpsychologische Forschungen haben gezeigt, „[...] dass eine Verengung des Pupillendurchmessers häufig – bei gleichen Lichtverhältnissen – mit antipathischen Gefühlen oder mit einer sich „zurückziehenden“, verschließenden Haltung einhergeht, während Sympathiegefühle häufig mit Pupillenerweiterungen verbunden sind [...]“ (ebd., S. 160). Also wirken die oftmals sehr kleinen Pupillen verschlossen, während große Augen Offenheit ausdrücken.

Ebenso können Handgesten und Gebärden sehr viel über die Haltung eines Menschen ausdrücken. Z.B. wirken nach vorne gezogene Schultern schüchtern, während eine aufrechte Haltung von Selbstbewusstsein zeugt. Geballte Fäuste signalisieren oft Ärger oder Wut, während z.B. ans Kinn fassen zeigt, dass der Gegenüber überlegt.

Daher ist es sehr wichtig, nicht nur auf den Text von Kinderbüchern zu achten, sondern auch auf die dazugehörigen Illustrationen, damit sie und der Text übereinstimmen und einander unterstützen.

8.4 Aktuelle Kinderliteratur zum Thema Sterben, Tod und Trauer

Die Zahl der neu erschienenen Kinder- und Jugendliteratur wächst stetig: Wurden im Jahr 1995 3.114 neue Bücher veröffentlicht, waren es 2005 schon 5.635 (vgl. Rittelmeyer, 2009, S. 9). Seit 2010 sind über 100 deutschsprachige Bilderbücher zu den Themen Sterben, Tod und Trauer erschienen (vgl. Hopp, 2010a, S. 23). Im Vergleich mit anderen Themen wie z.B. Schule, Kindergarten oder Freundschaft sind dies jedoch noch verhältnismäßig wenige Neuerscheinungen.

Inhaltlich unterscheiden sich Bücher über Sterben, Tod und Trauer stark. Einige handeln vom Sterben der Großeltern, andere von dem Tod der Freunde oder

Eltern, bei einigen sind die Protagonisten Menschen, bei anderen Büchern sind es Tiere. Eines ist ihnen gleich: Sie sollen Gesprächseinstieg bzw. -hilfe sein und beim Umgang mit Sterben, Tod und Trauer helfen.

Das Kinderbuch „Die besten Beerdigungen der Welt“ von Ulf Nilsson und Eva Eriksson (2012) wurde 2007 für den deutschen Jugendliteraturpreis nominiert und erzählt auf eine komische und trotzdem ernste Art und Weise wie ein Geschwister-Trio eines Tages ein „Beerdigungsinstitut“ gründet und eine Menge Tiere beerdigen. Dabei wird geweint, gelacht und die Protagonisten setzen sich mit Sterben und Tod auseinander und trauern gemeinsam. Es ist also ein geeignetes Buch, um mit Kindern im Alltag ins Gespräch zu kommen.

Das 2010 erschienene Buch „Von Sterben, Tod und Trauer den Kindern erzählt“ von Georg Schwikart geht auf allgemeine Fragen und Überlegungen zu den Themen Sterben, Tod und Trauer ein. Dieses Sachbuch beschäftigt sich mit Themen wie z.B. „Alles hat seine Zeit“ oder „Die Bestattung ist ein Abschiedsfest“ und „Wir bleiben mit dem Verstorbenen verbunden“. Dieses christlich geprägte Buch hilft bei konkreten Fragen der Kinder Antworten zu liefern und mit ihnen über eigene Vorstellungen ins Gespräch zu kommen.

Neben diesen zwei Beispielen gibt es natürlich noch eine Menge anderer Bücher zu den Themen Sterben, Tod und Trauer. Es gibt also eine große Vielfalt von Kinderliteratur, mit deren Hilfe man mit Kindern ins Gespräch kommen kann und die kindliche Fragen aufgreifen. Dennoch sind es vergleichsweise wenig Bücher zu diesen Themen.

9 Ein Kinderbuch zum Thema Sterben, Tod und Trauer

9.1 Gedanken zum Kinderbuch

Wie soll also mein Kinderbuch aussehen? Mit welchen Inhalten soll es sich beschäftigen? Und für welche Altersgruppe sollte es gedacht sein?

Bei der Frage des Alters habe ich mich etwas schwer getan. Mein erster Gedanke war, dass ich das Kinderbuch ohne Altersangaben schreiben möchte, nach einigen Gesprächen und einer ausführlichen Literaturrecherche habe ich jedoch festgestellt, dass ich das Alter zumindest grob eingrenzen muss, weil

Kinder verschiedenen Alters unterschiedlich entwickelt sind und auch unterschiedliche Bedürfnisse und Interessen haben. Ich habe mir gedacht, dass das Kinderbuch ungefähr ab dem Vorschulalter bis zum Schulalter sein soll, also grob für das Alter zwischen 5 und 10 Jahren.

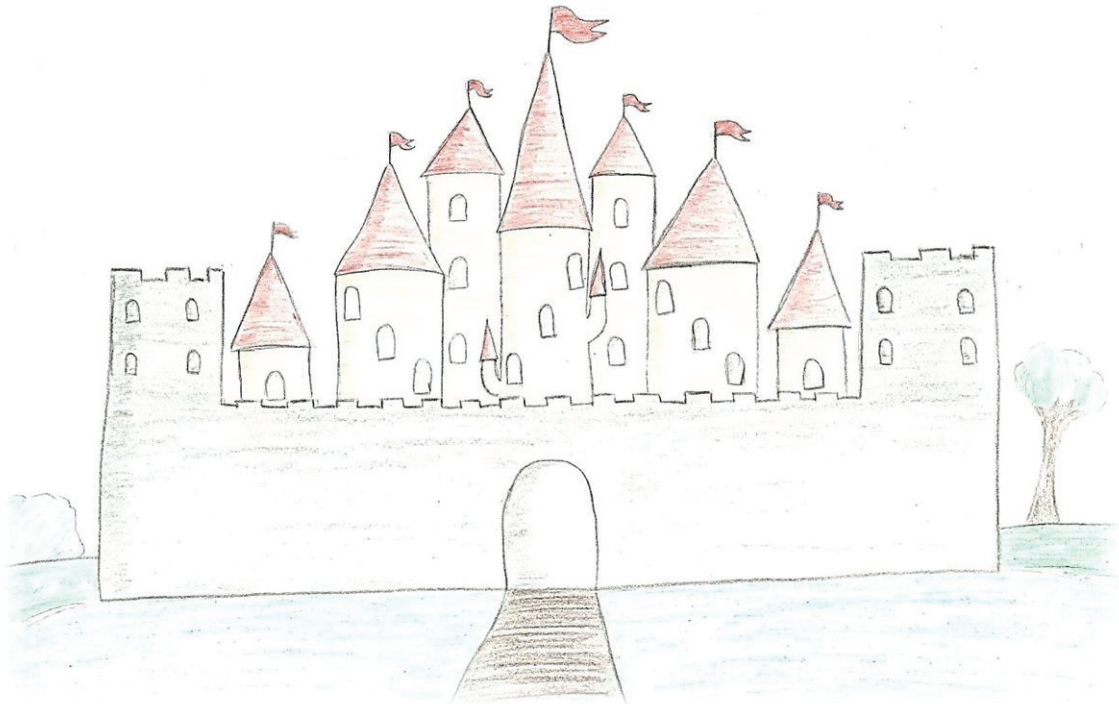
Meine Literaturrecherche hat mit gezeigt, dass Kinder im Alter zwischen 6 und 13 Jahren besonders gerne Märchen lesen und darin behandelte Probleme und Lösungsstrategien auf ihr eigenes Leben beziehen können. Mein Kinderbuch soll kein Märchen sein, aber dennoch märchenhafte Anteile enthalten. In der Geschichte geht es um eine Königsfamilie, die in einem Schloss lebt. Ein Engel (eine Art fantastisches Wesen) kommt ebenfalls vor. Diese Zwischenform zwischen Märchen und normaler Erzählung habe ich gewählt, da ich auf die Interessen der Kinder eingehen wollte, ich jedoch nicht die typischen Merkmale eines Märchens in meinem Buch haben wollte. Bei Märchen sind ja z.B. die Charaktere auf bestimmte Eigenschaften reduziert wie beispielsweise die schöne Königstochter oder die kluge Bäuerin. Meine Protagonisten wollte ich jedoch nicht auf bestimmte Eigenschaften oder Verhaltensweisen begrenzen. Außerdem findet sich in Märchen immer der Kampf zwischen Gut und Böse. Bei einem Thema wie dem Tod wollte ich diesen Kampf jedoch nicht beschreiben, da der Tod und auch das Sterben an sich nichts Böses sind und ich dies auch nicht suggestieren möchte. Außerdem sollen die Kinder nicht denken, dass man den Tod bekämpfen kann.

Das verfasste Kinderbuch soll eine gewisse Realitätsnähe haben. Damit meine ich, dass es keine sprechenden Tiere o.Ä. geben soll. Außerdem werde ich ein Thema behandeln, welches nicht sehr oft thematisiert wird: Der Tod eines Elternteils.

Inhaltlich möchte ich mich vor allem auf kindliche Sichtweisen und Fragestellungen beziehen, wie z.B. was passiert mit dem Menschen nach dem Tod? Oder was bedeutet *entschlafen*? Natürlich kann das Kinderbuch nicht alle wichtigen Themen anschnitten und auf jede Frage oder Vorstellung der Kinder eingehen, das soll es aber auch nicht. Mein Buch soll eher ein Gesprächsanreiz für Erwachsene und Kinder sein und dazu anregen über Sterben, Tod und Trauer nachzudenken und sich auszutauschen.

Da Erwachsene andere Fragen und Bedürfnisse im Hinblick auf Sterben, Tod und Trauer haben, habe ich noch einen zweiten Teil entwickelt, der sich mit Vorschlägen und Ideen für Erwachsene im Umgang mit Kindern beschäftigt.

9.2 Sterben, Tod und Trauer - Ideen für ein Kinderbuch



In einem wunderschönen Schloss an einem See lebten ein König und eine Königin. Sie hatten zwei Kinder: Einen Sohn namens Eli und eine Tochter mit Namen Pia.



Das Leben im Schloss am See war wundervoll: Wenn Eli und Pia morgens aufwachten, dann wartete ihre Mutter immer schon mit einer Tasse Kakao in der Küche auf sie und am Wochenende aßen sie frische Brötchen mit Schokolade. Fast jeden Tag gingen sie draußen spielen. Mal warfen sie einen Ball hin und her, mal kletterten sie hoch auf die Bäume, weil sie von dort oben einen so schönen Ausblick auf das Schloss hatten, und manchmal badeten sie mit ihren Eltern, dem König und der Königin, im See.

„Pia, komm wir gehen zum See und sammeln Steine!“, rief Eli. „Au ja, und dann werfen wir sie ins Wasser.“, sagte Pia und rannte los. Gemeinsam liefen sie zum See und sammelten Steine: Pia sammelte große Steine, damit das Wasser richtig schön platscht und Eli sammelte ganz klitzekleine Steine, die übers Wasser springen konnten.



Abends vor dem Schlafen las ihr Vater, der König, ihnen immer eine Geschichte vor und ihre Mutter, die Königin, deckte sie zu und gab ihnen einen Kuss auf die Stirn.

Es gab aber auch Tage, die waren ganz anders: Da spielten Pia und Eli nicht draußen und tranken auch keinen Kakao. Zum Beispiel an dem Tag, als Pia krank wurde. Sie hatte Fieber und schrecklichen Husten.



Sie fühlte sich ganz schlecht, aber Mama saß die ganze Zeit an ihrem Bett und das Beste war: Pia bekam eine große Schüssel von ihrem Lieblingspudding: Schokopudding mit bunten Zuckerstreuseln! Papa las ihr ganz viele Bücher vor und Eli brachte ihr Spielzeug, damit sie sich nicht langweilte. Bald ging es Pia auch schon besser. Sie hustete nur noch manchmal und Fieber hatte sie auch

keins mehr. Sie und Eli lagen in Pias Zimmer auf dem Boden und sahen sich ein Buch an.



Ihre Mutter kam herein und brachte ihnen einen Teller mit Apfelstücken. Sie sah sehr müde aus. Pia fragte: „Mama, ist alles in Ordnung?“ „Es ist alles gut mein Schatz! Ich bin nur ein bisschen müde. Ich leg mich ein bisschen hin und schlafe.“



Doch nach dem Schlafen sah sie immer noch müde aus. „Hast du gar nicht geschlafen?“, fragte Eli seine Mutter. „Doch, aber vielleicht werde ich jetzt auch krank.“, meinte die Königin. Sie wurde sehr krank und Pia und Eli machten sich große Sorgen. Pia rannte nun jeden Morgen ganz früh ins Zimmer ihrer Eltern, um nach ihrer Mutter zu sehen.



Sie brachte ihr Pudding und Tee und Eli las ihr ein Buch vor, damit sie sich nicht langweilt. Aber der Königin ging es von Tag zu Tag schlechter. Eines Morgens wollten Eli und Pia zu ihr, um ihr ein neues Buch vorzulesen und Tee zu bringen, aber sie wachte einfach nicht mehr auf. Der König meinte, sie sei entschlafen und sah die beiden traurig an. Pia und Eli verstanden das nicht so richtig. „Aber vielleicht wacht sie auf, wenn ich sie kitzle?“, fragte Pia.



Doch der König schüttelte den Kopf. „Und was ist, wenn ich ihr ihren Lieblingskuchen backe?“, meinte Eli.

Doch auch dann schüttelte der König den Kopf. Ihm rollte eine Träne über die Wange, als er sagte: „Mama wird nie wieder aufwachen ... Sie ist tot ...“ Er nahm Eli und Pia in den Arm.

Doch Pia riss sich los und schrie: „Nein! Mama wacht gleich wieder auf! Sie schläft nur!“. Der König sah sie traurig an und sagte: „Pia, es tut mir leid, aber Mama ist tot. Sie kann nicht mehr aufwachen. Sie atmet nicht mehr, sie denkt nicht mehr, sie kann nicht mehr sprechen, nicht mehr essen und trinken. Mama ist tot ...“

Und wieder weinte er. Papa, der König sah so traurig aus, dass auch Pia traurig wurden und weinte.



Der König nahm die beiden wieder in den Arm und tröstete sie.

Als es Abend wurde, wurde Pia immer unruhiger und wollte nicht ins Bett. Ihr Vater kam wie jeden Abend vor dem Schlafen in Pias und Elis Zimmer und las ihnen eine Geschichte vor. Doch auch nach der Geschichte wollte Pia nicht schlafen. „Was ist los?“, fragte der König und setzte Pia auf seinen Schoß. „Ich will nicht schlafen!“, antwortete Pia. „Aber warum? Brauchst du noch eine Tasse mit warmer Milch und Honig? Oder soll ich noch eine Geschichte vorlesen?“ Pia nickte. Also tranken sie warme Milch mit Honig und lasen eine weitere Geschichte.

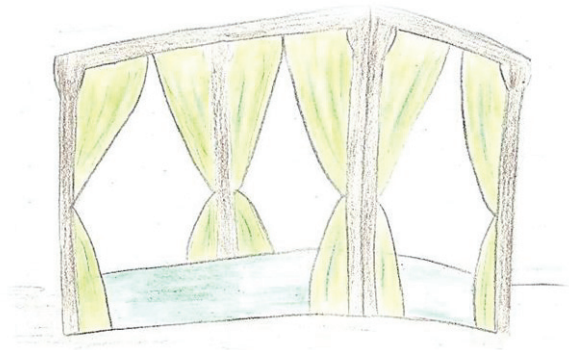


Doch auch dann wollte Pia nicht schlafen. Der König wusste nicht mehr weiter. „Pia, du musst jetzt aber schlafen!“, sagte er, brachte Pia ins Bett und deckte sie zu.

Plötzlich fing Pia an zu weinen: „Ich will aber nicht sterben!“, schluchzte sie. Der König schaute sie fragend an: „Du musst nicht sterben.“ „Aber du hast doch gesagt, Mama ist eingeschlafen und jetzt ist sie tot.“ Pia weinte immer noch.



Papa lachte kurz, als er verstand, was Pia meinte: „Pia, Mama ist gestorben, weil sie sehr krank war, nicht weil sie geschlafen hat. *Entschlafen* sagen Erwachsene manchmal, weil sie nicht so gerne über den Tod reden.“, tröstete Papa sie, „Du brauchst keine Angst zu haben. Du stirbst nicht, wenn du einschläfst.“ Der König streichelte ihr über den Kopf. Eli setzte sich neben den König und fragte: „Können wir vielleicht heute bei dir schlafen?“. Papa nickte und gemeinsam schliefen sie im Himmelbett ihrer Eltern.



Müde blinzelte Pia als sie die Augen öffnete. Sie war zwar noch müde, aber es roch so gut nach Kakao und Schokoladenbrötchen!



Hatte Mama Frühstück gemacht? Pia krabbelte aus ihrem Bett und rannte los. „Mama“, rief Pia und rannte in die Küche. Aber dort war ihre Mutter nicht. Sie lief ins Badezimmer, ins Wohnzimmer, aber auch dort war die Königin nicht. Sie lief durchs ganze Schloss und rief immer wieder nach ihrer Mutter. Aber die Königin antwortete nicht. Pia rannte sogar in den Garten, aber auch dort war ihre Mutter nicht. Nirgendwo war sie zu finden.

Also lief sie wieder in die Küche, wo der König mit einer Tasse Kakao auf sie wartete. Eli saß auch schon am Küchentisch und aß ein Brötchen. „Wo ist Mama?“, fragte Pia ungeduldig. „Ach Pia ...“, seufzte der König. Pia begann zu weinen. „Sie hat doch Frühstück gemacht! Wo ist sie denn jetzt?“

Pia rannte in Papas Arme.



„Ich weiß Pia, es ist schwer zu verstehen“, sagte ihr Vater, „Du hast gedacht, Mama hat das Frühstück gemacht - so wie immer, stimmt's?“ Pia nickte und ihr Vater sprach weiter: „Das Frühstück habe ich gemacht, Pia. Mama ist gestorben. Weißt du noch?“ Jetzt mischte sich auch Eli ein: „Aber Mama war noch gar nicht alt. Mama durfte noch nicht sterben.“, sagte er wütend. „Ja, das stimmt, Eli. Aber leider sterben nicht nur alte Menschen. Wisst ihr beide, jedes Lebewesen, also jeder Mensch, jedes Tier und jede Pflanze muss irgendwann sterben. Am Anfang sind alle Lebewesen ganz klein, dann wachsen sie und leben eine Zeit, doch irgendwann sterben sie alle. Manche Menschen sterben, weil sie schon sehr alt sind, andere weil sie krank sind und wieder andere, weil sie einen Unfall hatten. Es kann sein, dass ein Mensch 100 Jahre alt wird oder 60 oder eben nur 35 Jahre, wie eure Mutter.“

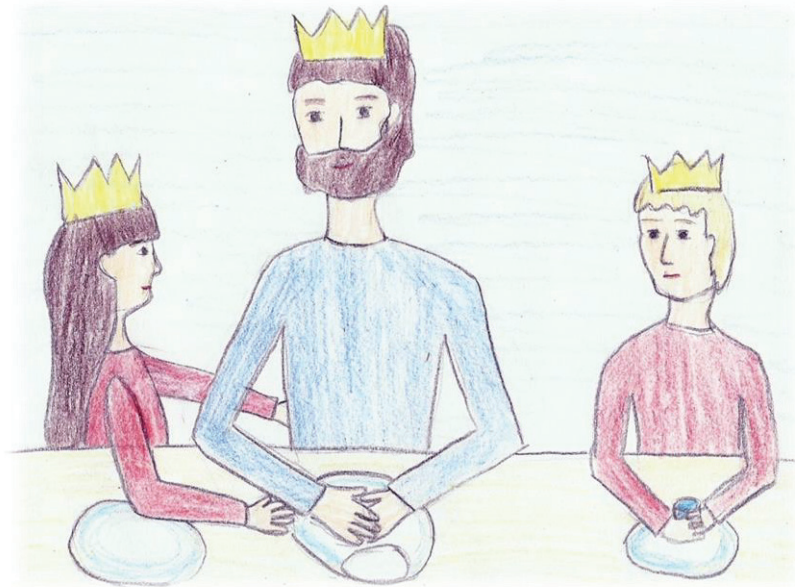


Der König streichelte Pia durchs Haar und drückt Eli ganz fest an sich. „Aber ich bin schuld, dass Mama tot ist. Sie ist gestorben, weil ich sie krank gemacht habe!“, rief Pia und wischte sich eine Träne von der Wange. „Nein, Pia! Du kannst nichts dafür! Du bist nicht schuld, dass Mama tot ist. Da kann keiner etwas dafür. Menschen werden manchmal krank und manchmal eben nicht. Und nicht jeder stirbt, weil er krank ist. Die meisten Menschen werden sehr schnell wieder gesund - so wie du als du Husten hattest“. „Bist du sicher, dass



ich nicht schuld bin?“, fragte Pia noch einmal.

Papa lächelte sie an: „Ja, Pia! Ich bin mir ganz sicher! Aber nun lasst uns erst mal Frühstück essen und dann könnt ihr ja zum See gehen und ein bisschen spielen. „Aber nicht ohne dich, Papa!“, sagte Eli. „Wir wollen dass du bei uns bleibst! Du sollst nicht auch noch weg gehen!“, rief Pia. „Also gut, wir gehen gemeinsam“, sagte der König und biss einen Happs von seinem Brötchen ab.



Später gingen sie in den Garten und bauten zusammen mit ihrem Vater eine Höhle aus Decken und Ästen. Pia und Eli lachten laut, als der König in die Höhle krabbeln wollte und sie dabei über ihm zusammenbrach.



Doch plötzlich wurde Eli still. „Was ist denn?“, fragte Pia und auch der König sah ihn fragend an. „Mama ist tot und wir haben Spaß, das ist nicht richtig! Wir müssen traurig sein!“, meinte Eli. „Muss ich jetzt immer weinen?“, fragte Pia. „Ja! Oder wenigstens traurig gucken“, sagte Eli und guckte gleich ganz traurig.

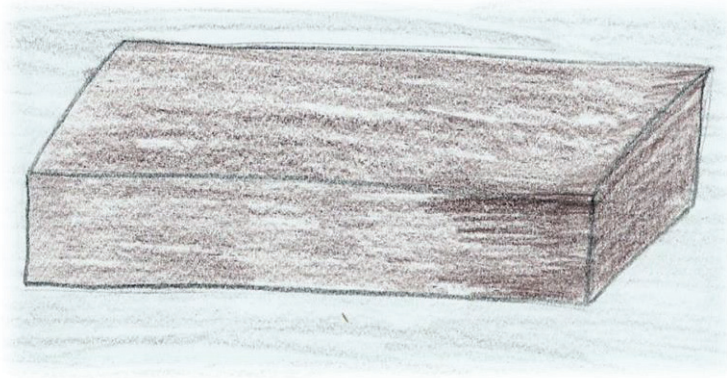


Aber dann mischte sich ihr Vater ein: „Nein, ihr müsst nicht immer traurig sein, ihr dürft auch spielen und Spaß haben. Mama ist zwar tot, aber ihr sollt weiter leben und viel Freude haben. Mama hätte nicht gewollt, dass ihr immerzu traurig seid.“ Eli überlegte kurz: „Aber ist Mama nicht traurig, wenn wir sie nicht vermissen?“ „Nein. Ihr vermisst Mama, das weiß ich und sie weiß es sicher auch. Aber wir müssen Mama nicht die ganze Zeit vermissen. Ihr dürft spielen und wir dürfen lachen und können Mama trotzdem sehr lieb haben und sie vermissen. Und das wird immer so bleiben, wir werden Mama niemals vergessen!“ Pia und Eli nickten: „Okay, dann spielen wir weiter ... Du musst die Höhle wieder aufbauen!“ Pia und Eli kicherten.



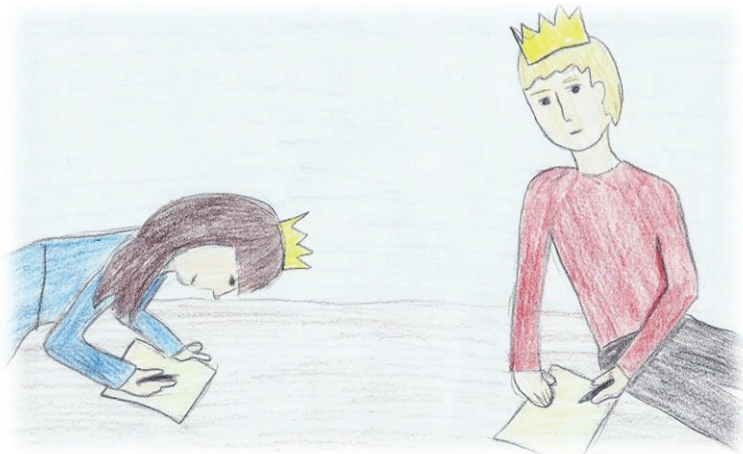
Und gemeinsam spielten sie noch eine Weile.

Am nächsten Tag sollte die Beerdigung stattfinden. Pia und Eli durften auch mit. Sie waren ganz aufgeregt und Pia fragte: „Was passiert da wohl mit Mama?“ Eli erklärt ihr: „Papa hat gesagt, dass Mama in einen Sarg, also eine Holzkiste gelegt wird und dann in der Erde eingebuddelt wird.“

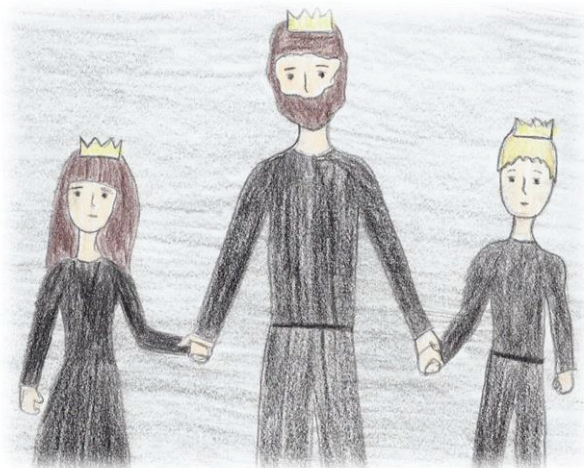


„Aber was ist, wenn Mama Hunger bekommt, oder Durst?“, fragte Pia. Doch Eli antwortete: „So ein Quatsch! Mama ist doch tot, die kann nicht mehr essen und trinken.“ Da musste Pia erst einmal überlegen: „Und was ist, wenn sie doch nur schläft? Dann ist sie doch ganz alleine und traurig da unten.“ „Aber wenn Mama nur schlafen würde, dann würde sie ja noch atmen, aber Mama atmet nicht mehr, sie ist tot!“, rief Eli. Aber Pia meinte nur: „Ich leg ihr trotzdem meine Lieblingspuppe in den Sarg, damit sie nicht so alleine ist ... Und ich mal ihr ein Bild, damit sie weiß, dass ich

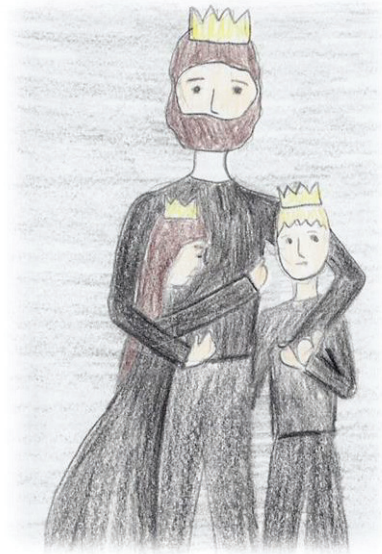
sie lieb habe.“ „Mhh, na gut, ich schreib ihr einen Brief.“, meinte auch Eli. Also legten sie sich auf den Boden und malten Bilder und schrieben Briefe für ihre Mutter.



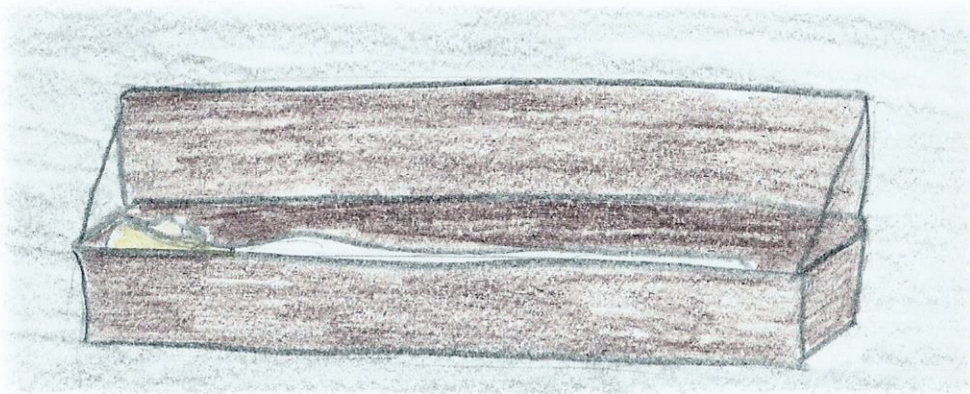
Am Tag der Beerdigung zogen sich der König, Pia und Eli schwarz an. Der König meinte, dass man das so macht, wenn man traurig ist.



Pia schlüpfte noch in ihre schwarzen Schuhe und ging mit Eli und ihrem Vater zum Friedhof. Dort waren ganz viele andere Menschen, die alle schwarze Kleider an hatten. Das sah schon ziemlich traurig aus. Und viele hatten ein Taschentuch in der Hand und wischten sich Tränen von den Augen. Aber das schlimmste war, dass sie alle zu Pia, Eli und dem König kamen und sagten, wie leid es ihnen tut. Das machte Pia so traurig, dass sie anfang zu weinen und sich bei Papa versteckte.



Auch Eli liefen ein paar Tränen über die Wangen. Dann sagte Papa: „Wir können jetzt noch einmal zum Sarg von Mama gehen und uns verabschieden.“ Also gingen sie zusammen zum Sarg der Königin, der König küsste sie auf die Stirn. Aber Eli wollte nicht, er fand das irgendwie gruselig ... Pia legte ihre Puppe in Mamas Arm und legte die Bilder und den Brief daneben.



Dann wurde der Sarg geschlossen und sie setzen sich in Bankreihen. Ein Mann ging nach vorne und erzählte ein bisschen etwas über die Königin und über den Tod und dass die Königin nun im Himmel ist. Aber Pia verstand nicht alles ... Dann gingen sie gemeinsam nach draußen. Ein paar Männer trugen Mamas Sarg zu einem Loch und ließen den ihn ganz vorsichtig hinunter. Dann gingen alle Leute ganz langsam vorbei. Einige schmissen Sand auf den Sarg und andere ließen eine Blume fallen.

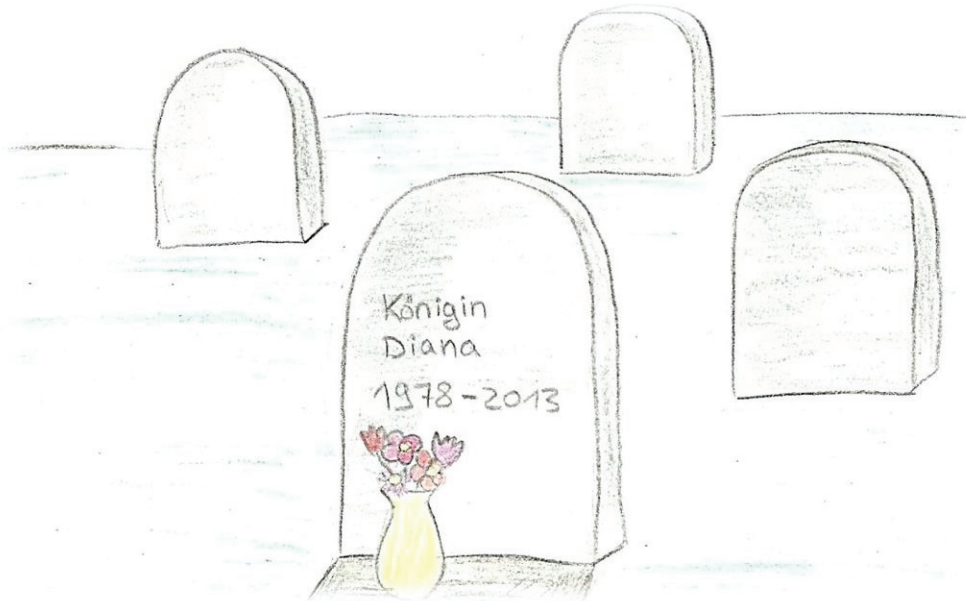


Dann kamen noch einmal ganz viele Leute und sagten „Mein Beileid“ - Eli erklärte Pia, dass es so was „Es tut mir Leid“ oder „Ich trauere mit euch“ heißt. Die Erwachsenen reden schon echt komisches Zeug, das versteht man ja gar nicht, dachte sich Pia. Dann gingen alle ins Schloss. Im Schloss war dann eine Trauerfeier. Alle Leute, die bei der Beerdigung waren, waren jetzt auch im Schloss, aßen und tranken und es wurden viele Geschichten über die Königin erzählt.



Jetzt sahen die Leute auch nicht mehr ganz so traurig aus - Pias und Elis Tante erzählte, wie sie und die Königin als Kinder Blödsinn gemacht hatten und der König erzählte, wie sie sich kennengelernt und geheiratet hatte. Alles schöne Geschichten - Pia hörte gerne zu und Eli erzählte von ihrem letzten Ausflug an den See, wo sie gebadet hatten. Pia fand die Geschichten sehr schön und war auch nur ein ganz kleines bisschen traurig, dass ihre Mutter nicht da war.

Ein paar Tage später gingen der König, Pia und Eli das Grab besuchen. Es sah jetzt ganz anders aus.



Da war kein Loch mehr, das Grab war voll mit Erde und am Ende stand ein Grabstein mit dem Namen der Königin. Eli und Pia hatten eine Vase mit Blumen mitgebracht, die sie auf das Grab stellten. Und dann standen sie einfach eine Weile vor dem Grab. Papa weinte ein wenig und Pia tröstete ihn. Pia erzählte Eli und ihrem Vater von einem Traum, den sie gehabt hatte:



„Im Traum hat mir ein Engel gesagt, dass er Mama mitgenommen hat. Und dass sie jetzt Königin in einem Schloss im Himmel ist. Dort ist es viel schöner, als hier. Und da sind auch alle anderen Menschen, die gestorben sind. Opa und Oma und auch mein Pferd Schneeflocke! Und da oben ist Mama auch nicht mehr krank, da ist sie gesund und wunderschön und hat Spaß! Und sie wartet dort, bis wir auch irgendwann zu ihr kommen ... Und Mama hat mir gesagt, dass wir auch nicht so dolle traurig sein sollen, weil es ihr gut geht und sie nicht möchte, dass es uns schlecht geht. Ich vermisse sie zwar trotzdem, aber ich weiß, dass es ihr gut geht und ich mir keine Sorgen machen muss.“ „Und wir haben ja noch Papa!“, rief Eli. Dann umarmten sie ihren Vater.

Manchmal ist Pia immer noch traurig, aber dann schaut sie in den Himmel und sieht die Wolken und denke daran, dass ihre Mama jetzt da oben ist und es ihr gut geht und sie auf Pia, Eli und ihren Vater wartet!



9.3 Sterben, Tod und Trauer - Tipps für Eltern und Pädagogen

Kinder denken sehr viel früher über Sterben, Tod und Trauer nach, als wir Erwachsenen vermuten. Schon früh entdecken sie einen toten Käfer, einen Vogel oder müssen miterleben, wie ein Verwandte oder Freund stirbt. Sie fragen sich, was passiert ist und ob es eine Möglichkeit gibt, den Toten wieder zum Leben zu erwecken. Sie haben Fragen und wollen Antworten und gehen sehr viel unbefangener mit diesen Themen um. Wir Erwachsene reden ungern über Sterben, Tod und Trauer. Vielleicht belastet es unsere Kinder zu sehr? Vielleicht muss man sich auch nicht damit beschäftigen, solange die Themen nicht aktuell sind? Ich muss sagen, dass das nicht der Fall ist. Kinder sind neugierig, sie wollen Sterben und Tod verstehen und ihre Fragen beantwortet wissen, also reden Sie mit Ihrem Kind/ den Kindern über Leben, Sterben und den Tod, reden Sie über die eigenen Gefühle und die Trauer. Auf den Nachfolgenden Seiten finden Sie einige Tipps und Vorschläge für den Umgang mit Sterben, Tod und Trauer bei Kindern.

Versuchen Sie nicht die Kinder voreilig vor Problemen abschirmen!

Wenn Sie versuchen, Kinder von allen Problemen wie z.B. Tod und Trauer abzuschirmen, kann es sein, dass Sie das genaue Gegenteil dessen erzielen, was Sie wollen. Sie wollen die Kinder schützen, diese fühlen sich aber nicht ernst genommen und leben ihre Trauer nicht aus. Für eine „gute“ Trauer ist es besser, mit den Kindern darüber zu reden.

Sie sollten die Kinder über einen Sterbe- bzw. Todesfall ausreichen informieren!

Es kommt häufig vor, dass Kinder nach einem Sterbefall erst viel später oder irreführend informiert werden. Je jünger das Kind ist, desto wahrscheinlicher ist es, dass die Mitteilung ihn erst spät erreicht oder nicht offen darüber gesprochen wird (z.B. „Mutter macht eine lange Reise“). Damit ein Kind „normal“ trauern kann, sollte der Tod einer nahestehenden Person nicht geheim gehalten werden. Was ein Kind früher oder später erfahren sollte, wenn ein nahestehender Mensch gestorben ist, warum er gestorben ist, dass der Tote nicht wiederkehren wird und sein Leichnam in irgendeiner Art und Weise beerdigt wird.

Nehmen Sie die Fragen und Ängste der Kinder ernst nehmen und weichen Sie ihnen nicht aus!

Damit Kinder Fragen stellen, müssen sie sich sicher und ernst genommen fühlen. Geben Sie dem Kind das Gefühl, dass Sie es verstehen und seine Fragen ernst nehmen! Es ist wichtig, auf die Fragen der Kinder einzugehen und sie mit ihnen zu besprechen. Manchmal bekommen wir auch einen kleinen Einblick in unausgesprochene Gedanken und Gefühle, indem wir ihren Geschichten, Träumen, Bildern und Aussagen besondere Aufmerksamkeit schenken.

Es ist wichtig, die Fragen und Ängste der Kinder ernst zu nehmen und nicht auszuweichen. Nur so können Kinder über ihre Ängste, Wünsche und Fragen reden und mit der Trauer umgehen lernen.

Nach dem Tod einer geliebten Person haben viele Kinder Ängste. Einige denken, sie müssen selbst jetzt sterben. Andere haben Angst, dass eine weitere geliebte Person sie verlassen könnte. Das ist normal und nichts Schlimmes. Wenn die Ängste jedoch nicht ernst genommen werden, können Sie sich verstärken.

Geben Sie dem Kind kurze, klare und vor allem ehrliche Antworten!

Gehen Sie auf Fragen des Kindes ein, nehmen Sie sich Zeit für Gespräche mit dem Kind und antworten Sie kurz und ehrlich. Bringen Sie etwas Geduld auf, um darüber zu sprechen, was Sterben und Tod bedeutet und was nach dem Tod geschieht.

Dabei ist es sehr wichtig, auf die Wortwahl zu achten. Nicht alles, was ein Erwachsener sagt, versteht ein Kind auch. Kleine Kinder nehmen z.B. Redewendungen wie „Opa ist entschlafen“ noch wörtlich und glauben, Opa würde nur schlafen oder sie bekommen Angst und glauben, dass auch sie sterben müssten, wenn sie einschlafen.

Zeigen Sie ihre Gefühle und seien Sie authentisch (verstellen Sie sich nicht)!

Wir sollten nicht unterschätzen, dass Kinder es spüren, wenn Erwachsene ihre Gefühle unterdrücken und eine angespannte Atmosphäre entsteht. Es erleichtert Kindern die Trauer, wenn auch die Erwachsenen offen mit Schmerz und

Trauer umgehen. Über seine Gefühle zu reden ist sehr wichtig, denn wenn Erwachsene nicht über ihre Gefühle und Ängste reden, dann werden auch die Kinder ihre Gefühle und Ängste verbergen. Jedoch sollten Sie das Kind nicht zu ihrem Trost nutzen.

Schließen Sie das Kind nicht vom gemeinsamen Geschehen aus!

Es geschieht sehr oft, dass Kinder von Ereignissen im Rahmen eines Todesfalls ausgeschlossen werden. Z.B. werden Kinder sehr selten auf Beerdigungen mitgenommen. Besser ist es, wenn Kinder jeden Alters an allen Ritualen und Ereignissen von Sterben, Tod und Trauer bei der Familie dabei sein können - so fühlen sie sich nicht ausgeschlossen.

Außerdem ist es sehr wichtig, dass sie auch von ihrem Umfeld (Kindergarten, Schule, Hort, Freunde) nicht ausgeschlossen werden.

Bieten Sie dem Kind Sicherheit und geben Sie ihm Zuwendung!

Während der Trauer um eine geliebte Person brauchen Kinder Erwachsene, die ihnen Stabilität und Halt bieten und sie in ihrer Trauer unterstützen. Es ist sehr wichtig, dass Kinder an der Trauer ihrer Bezugspersonen teilhaben können, ihnen aber gleichzeitig Raum gelassen wird, damit sie auf ihre Art und Weise trauern können. In dieser Zeit benötigen Kinder sehr viel Zuwendung und Trost. Für Eltern, die selber gerade in der Trauerzeit stecken, ist es schwierig, sich auch noch um die Bedürfnisse der Kinder zu kümmern, deshalb kann es sinnvoll sein, Verwandte, Freunde oder andere Bezugspersonen des Kindes (z.B. pädagogische Fachkräfte in der Kindertagesstätte) zu bitten, das Kind regelmäßig zu besuchen oder andere Aktivitäten mit dem Kind zu planen. Das Kind braucht die Sicherheit, dass sich jemand um ihn kümmert.

Beachten Sie die individuelle Trauer der Kinder!

Kinder trauern ganz anders als Erwachsene. Denken Sie daher nicht, ein Kind müsste genauso trauern wie Sie. In diesem Kontext ist es auch wichtig, dass Kinder trauern dürfen, aber nicht müssen. Sie müssen Raum für ihre Trauer haben, aber wir dürfen sie nicht dazu zwingen, sie nach unseren Maßstäben auszuleben. Manchmal scheinen Kinder emotionslos. Dies sagt nichts über die

tatsächliche Traurigkeit aus, es ist eher eine Schutzreaktion der Kinder, bei der sie die Auseinandersetzung mit dem Schmerz meiden.

Jedes Kind trauert anders! Man kann die Trauer von Kindern nicht miteinander vergleichen oder sagen, was „richtige“ Trauer ist. Nehmen Sie die Trauer des Kindes ernst und lassen Sie ihr Freiraum zur Entfaltung.

Reden Sie darüber, was nach dem Tod passiert, seien Sie jedoch vorsichtig mit religiösen Vorstellungen, da sie sehr unterschiedlich sein können!

Etwa ab Eintritt in die Schule entwickeln Kinder sehr unterschiedliche Fantasien vom Tod und den Dasein und Aufenthalt von Toten. Dabei kann man durchaus religiöse Tendenzen erkennen, die meist von Bemerkungen Erwachsener geprägt sind (z.B. über den Himmel oder Engel). Aber auch unabhängig von der Religionszugehörigkeit entwickeln Kinder zwischen 6 und 9 Jahren eigene Vorstellungen von einem Leben nach dem Tod. Liebe Eltern: Seien Sie mutig und erzählen Sie Ihrem Kind, was Sie über ein Leben nach dem Tod denken. So kann auch das Kind eigene Vorstellungen entwickeln. Liebe pädagogische Fachkräfte: Seien Sie vorsichtig mit Aussagen über ein Leben nach dem Tod! Die Vorstellungen variieren nicht nur innerhalb einer Kultur, sondern können auch von Familie zu Familie sehr unterschiedlich sein. Mit Aussagen über ein Leben nach dem Tod könnten Sie das Kind verunsichern bzw. in die religiöse Erziehung der Familie eingreifen.

Denken Sie gemeinsam an den Verstorbenen!

Nehmen Sie sich Zeit und denken Sie gemeinsam mit dem Kind an den Verstorbenen. Was haben Sie Schönes zusammen erlebt? An welche Ereignisse erinnern Sie sich besonders gerne? Durch gemeinsame Erinnerungen fühlt sich das Kind mit dem Verstorbenen verbunden. Vielleicht legen Sie auch eine Erinnerungskiste an, in der die gemeinsamen Erinnerungen gesammelt werden können. Viele Kinder bestehen auch auf ein sogenanntes Übergangsobjekt (z.B. ein Kleidungsstück, eine Kette oder ein Foto). Dieses verbindet das Kind mit dem Verstorbenen.

Verwendete Literatur:

Bowlby, 1991, S. 350; 369; 347ff; 457; 467

Hopp, 2010b, S. 3; 8; 9

Longaker, 2001, S. 198; 291; 296; 297; 300

Wilkening, 1997, S. 91f

10 Fazit

Jedes Kind ist individuell und einzigartig. So sind auch ihre Einstellungen zum Sterben und einem Leben nach dem Tod sehr unterschiedlich. Prägend dafür sind Einstellungen und Lebensweisen des sozialen und familiären Umfeldes. Kinder sehen dort, was andere machen, imitieren dies und eignen es sich in einem inneren Arbeitsmodell an. Aber auch wenn sich Kinder von Erwachsenen beeinflussen und prägen lassen, gehen sie dennoch nicht genauso mit Sterben, Tod und Trauer um wie diese. Denn Kinder haben ihre eigenen Vorstellungen und Gedanken. Z.B. verstehen Kinder einige Redewendungen Erwachsener nicht (wie z.B. sie ist *entschlafen*). Kinder trauern aber auch anders als Erwachsene. Oftmals wechseln sich Spiel und Trauer ab, sodass man das Gefühl haben könnte, sie trauern nicht „richtig“. Das Interesse an Sterben, Tod ist zwischen 6 und 9 Jahren am Größten. Kinder haben einige Menge Fragen und stellen auch eigene Thesen auf. Die Entwicklung des Todeskonzepts ist in diesem Alter am Stärksten und fast abgeschlossen.

Da diese Themen jedoch größtenteils eine Tabuisierung der Gesellschaft unterliegen, fällt es Kindern und Erwachsenen schwer, damit umzugehen und miteinander zu reden. Das Sterben und der Tod von geliebten Personen stellt für Erwachsene wie Kinder eine enorme Belastung dar. Bei einer erfolgreichen Auseinandersetzung mit dieser Belastung können verschiedene Faktoren (Schutzfaktoren beim Konzept der Resilienz) hilfreich sein. Dazu zählen u.a. mindestens eine stabile Bindung zu einer Bezugsperson, ein stützendes und helfendes soziales Umfeld und kindeigene Potenziale. Günstige Bedingungen für eine erfolgreiche Trauer sind eine sichere Basis (also eine Bindung), eine ausreichende Informationsweitergabe und ein Umfeld, welches für das Kind da ist und es tröstet.

Um gemeinsam über Themen wie Sterben, Tod und Trauer auseinanderzusetzen und miteinander ins Gespräch zu kommen können Kinderbücher hilfreich sein. Sie sind ein guter Gesprächseinstieg. Für eine Beurteilung der Qualität der Kinderliteratur gibt es zahlreiche Kriterien, die jedoch nur eine grobe Orientie-

rung bieten sollen. Es ist daher sinnvoll, sich mit der Qualität von Kinderbüchern auseinanderzusetzen, aber dennoch bei jedem Kind individuell zu beobachten, was es interessiert und bei welcher Literatur es nicht überfordert, aber auch nicht unterfordert wird. Wichtige Kriterien sind u.a. dass keine Vorurteile und Stereotype vermittelt werden sollten und Kinderbücher nicht ängstigen, sondern stattdessen ein positives Weltbild und Vertrauen in sich selbst vermitteln sollten. Auch die Illustration der Kinderliteratur ist sehr wichtig, da Kinder zuerst die Bilder sehen und sich daran orientieren. Daher ist es wichtig, dass Illustrationen für Kinder ansprechend und interessant sind und in Farbe und Ausdrucksweise dem Inhalt gerecht werden.

Mein Entwurf für ein Kinderbuch soll vor allem Vor- und Grundschulkindern und dazugehörige Beziehungspersonen ansprechen, sie zum Reden animieren und ihnen den Umgang mit Sterben, Tod und Trauer erleichtern.

Literatur- und Quellenverzeichnis

Alisch, Lutz- Michael; Wagner, Jürgen W.L. (Hrsg.) (2006): Freundschaften unter Kindern und Jugendlichen. Interdisziplinäre Perspektiven und Befunde. Weinheim u.a.: Juventa- Verlag.

Beinert, Wolfgang (2000): Tod und jenseits des Todes. Regensburg: Pustet Verlag.

Bensel, Joachim; Haug- Schnabel, Gabriele(2005): Grundlagen der Entwicklungspsychologie. Die ersten 10 Lebensjahre (5. Auflage). Freiburg u.a.: Herder Verlag.

Bowlby, John (1991): Verlust, Trauer und Depression. Frankfurt am Main: Fischer-Taschenbuch-Verlag.

Bowlby, John (2005): Frühe Bindung und kindliche Entwicklung (5., neu gestaltete Auflage). München u.a.: Reinhardt Verlag.

Bowlby, John (2008): Bindung als sichere Basis. Grundlagen und Anwendungen der Bindungstheorie. München u.a.: Reinhardt Verlag.

Bundesministerium für Bildung und Forschung (2013): Auf den Anfang kommt es an. Perspektiven für eine Neuorientierung frühkindlicher Bildung [Onlineversion]. Zugriff am 20.04.2013. Verfügbar unter: http://www.bmbf.de/pub/bildungsreform_band_16.pdf.

Ennulat, Gertrud (1998): Der Umgang mit dem Tod im Kindergarten [Onlineversion]. Zugriff am 12. 06. 2013. Verfügbar unter: <http://www.kindergartenpaedagogik.de/908.html>

Ettrich, Klaus Udo (2004): Bindungsentwicklung und Bindungsstörung. Stuttgart u.a.: Thieme Verlag.

Fingerle, Michael (Hrsg.); Opp, Günther (2008): Was Kinder stärkt. Erziehung zwischen Risiko und Resilienz (3. Auflage). München u.a.: Reinhardt Verlag.

Frick, Eckard (2012): Den Abschied vom Leben verstehen: Psychoanalyse und Palliative Care (1.Auflage). Stuttgart: Kohlhammer.

Fröhlich- Gildhoff, Klaus (2008): Forschung in der Frühpädagogik (Band 1). Freiburg im Breisgau: FEL-Verlag Forschung, Entwicklung, Lehre.

Gabriel, Thomas (2005): Resilienz. Kritik und Perspektiven [Onlineversion]. Zeitschrift für Pädagogik, 2, S. 207- 217.

Heller, Birgit (2012): Wie Religionen mit dem Tod umgehen. Grundlagen für die interkulturelle Sterbebegleitung. Freiburg im Breisgau: Lambertus Verlag.

Hopp, Margarete (2010a): Die neuen Bilderbücher über Sterben, Tod und Trauer. In: kjl&m, 62. Jg. H. 4 (2010), S. 23-30

Hopp, Margarete (2010b): Kinder fragen nach dem Tod. Kindliche Todesvorstellungen, Trauerreaktionen und religiöse Trostbilder. In: kjl&m, 62. (4), S. 3-10.

Jerneizig, Ralf; Langenmayr, A. u.a. (1991): Leitfaden zur Trauertherapie und Trauerberatung. Göttingen: Vadenhoeck und Ruprecht.

Kaminski, Winfred (1998): Einführung in die Kinder- und Jugendliteratur. Literarische Phantasie und gesellschaftliche Wirklichkeit (4. Auflage). Weinheim u.a.: Juventa-Verlag.

Kasten, Hartmut (2005): 4-6 Jahre. Entwicklungspsychologische Grundlagen (1. Auflage). Weinheim u.a.: Beltz Verlag.

Klimkeit, Hans- Joachim (1994): Tod und Jenseits im Glauben der Völker (3., unveränderte Auflage). Wiesbaden: Harrassowitz.

Kübler- Ross, Elisabeth (1992): Interviews mit Sterbenden (18. Auflage). Stuttgart: Kreuz-Verlag.

Kruse, Andreas (Hrsg.); **Schmitz- Scherzer, Reinhard** (1995): Psychologie der Lebensalter. Darmstadt: Steinkopff.

Longaker, Christine (2001): Dem Tod begegnen und Hoffnung finden. Die emotionale und spirituelle Begleitung Sterbender. München u.a.: Piper Verlag.

Medienpädagogischer Forschungsverbund Südwest (2012): KIM-Studie 2012. Kinder + Medien. Computer + Internet. Basisuntersuchung zum Medienumgang 6- bis 13-Jähriger in Deutschland (aktualisierte Ausgabe) [Onlineversion]. Stuttgart: Medienpädagogischer Forschungsverbund Südwest (LFK, LMK). Zugriff am 16.05.2013. Verfügbar unter: http://www.mpfs.de/fileadmin/KIM-pdf12/KIM_2012.pdf.

Mittag, Oskar (1997): Der letzte Weg. Wie wir mit dem Tod umgehen. Erfahrungen von Angehörigen, Freunden und Helfern; mit Beiträgen zu Hospizarbeit, Sterbehilfe und Organspende; Abschied nehmen. Trauerfeier und Bestattung. Stuttgart: TRIAS.

Musiol, Marion (2010): Aspekte zur Trias von Betreuung, Bildung und Erziehung in Kindertageseinrichtungen und wie sie in der Praxis sichtbar werden. In: Ministerium für Bildung, Wissenschaft und Kultur Mecklenburg-Vorpommern: Bildungskonzeption für 0- bis 10-jährige Kinder in Mecklenburg-Vorpommern. Schwerin: TINUS. S. 1-13.

Neuberger, Julia (1995): Die Pflege Sterbender unterschiedlicher Glaubensrichtungen. Berlin; Wiesbaden: Ullstein Mosby GmbH & Co. KG.

Reese, Ingeborg (2010): Strickmuster und Stereotype. Die Darstellung von Behindert-Werden und Behindert-Sein von Integration und Inklusion im Kinder- und Jugendbuch. Ein Spiegelbild der Zeitepochen?. In: Arbeitskreis Jugendliteratur e.V. (Hrsg.): Julit (36. Jahrgang). München: Bluemedia GmbH. S. 3-8.

Rehberger, Rainer (2004): Angst zu trauern. Trauerabwehr in Bindungstheorie und psychotherapeutischer Praxis. Stuttgart: Pfeiffer bei Klett-Cotta.

Rittelmeyer, Christian (2009): Was sollen Kinder lesen. Kriterien, Beispiele, Empfehlungen. Stuttgart: Kohlhammer Verlag.

Wilkening, Karin (1997): Wir leben endlich. Zum Umgang mit Sterben, Tod und Trauer. Göttingen: Vandenhoeck & Ruprecht.

Internetquellen:

Altersgerecht (2013). Zugriff am 30.05.2013. Verfügbar unter: <http://www.duden.de/rechtschreibung/altersgerecht>

Die soziale Situation in Deutschland (2012). Zugriff am 03.06.2013. Verfügbar unter: <http://www.bpb.de/nachschlagen/zahlen-und-fakten/soziale-situation-in-deutschland/145148/religionszugehoerigkeit>

Humanität (2013). Zugriff am 30.05.2013. Verfügbar unter: <http://www.duden.de/rechtschreibung/Humanitaet>

Illustration (2013). Zugriff am 30.05.2013. Verfügbar unter: <http://www.duden.de/rechtschreibung/Illustration>

Inklusion (2013). Zugriff am 14.06.2013. Verfügbar unter: <http://www.duden.de/rechtschreibung/Inklusion>

Introjektion (2013). Zugriff am 30.05.2013. Verfügbar unter: <http://www.duden.de/rechtschreibung/Introjektion>

Literatur (2013). Zugriff am 29.05.2013. Verfügbar unter: <http://www.duden.de/rechtschreibung/Literatur#Bedeutung2>

Prediger 3 (2013). Zugriff am 11.06.2013. Verfügbar unter:
<http://www.bibleserver.com/text/GNB/Prediger3,11>

Qualität (2013). Zugriff am 18.06.2013. Verfügbar unter:
<http://www.duden.de/rechtschreibung/Qualitaet>

Ritual (2013). Zugriff am 06.07.2013. Verfügbar unter:
<http://www.duden.de/rechtschreibung/Ritual>

Sterben und Tod kein Tabu mehr. Die Bevölkerung fordert eine intensivere Auseinandersetzung mit diesen Themen (2012). Zugriff am 10.06.2013. Verfügbar unter:

http://www.dhpv.de/tl_files/public/Ueber%20Uns/Forschungsprojekte/2012-08_Bevoelkerungsumfrage_DHPV_Ergebnisse.pdf

Suggestiv (2013). Zugriff am 30.05.2013. Verfügbar unter:
<http://www.duden.de/rechtschreibung/suggestiv>

Trauerphasen nach Verena Kast (2013). Zugriff am 31.05.2013. Verfügbar unter: <http://www.johanniter.de/dienstleistungen/betreuung/trauerbegleitung-von-kindern-und-jugendlichen-lacrima/lacrima-in-muenchen-pfaffenhofen-und-rosenheim/service-wissen/wissen/trauerphasen-nach-verena-kast/>

Weiterbildungsinitiative Frühpädagogische Fachkräfte (2013): Zugriff am 10.06.2013. Verfügbar unter:
[http://www.weiterbildungsinitiative.de/index.php?id=709&tx_kesearch_pi1\[sword\]=sterben%2C+Tod%2C+trauer&tx_kesearch_pi1\[submit\]=Finden&tx_kesearch_pi1\[page\]=1&tx_kesearch_pi1\[resetFilters\]=0&tx_kesearch_pi1\[formsubmitted\]=1&tx_kesearch_pi1\[sortByField\]=&tx_kesearch_pi1\[sortByDir\]=](http://www.weiterbildungsinitiative.de/index.php?id=709&tx_kesearch_pi1[sword]=sterben%2C+Tod%2C+trauer&tx_kesearch_pi1[submit]=Finden&tx_kesearch_pi1[page]=1&tx_kesearch_pi1[resetFilters]=0&tx_kesearch_pi1[formsubmitted]=1&tx_kesearch_pi1[sortByField]=&tx_kesearch_pi1[sortByDir]=)

Kinderbücher:

Eriksson, Eva; Nilsson, Ulf (2012): Die besten Beerdigungen der Welt. Weinheim Basel: Beltz & Gelberg.

Schwikart, Georg (2010): Von Sterbe, Tod und Trauer den Kindern erzählt (2. Auflage). Kevelaer: Butzon & Bercker GmbH.

Anhang

Buddhismus

Merkmal	Merkmal im Buddhismus	Quelle
Verbreitung	Der Buddhismus ist mit etwa 380 Millionen Mitgliedern die viert größte Weltreligion. Er ist die Hauptreligion in vielen asiatischen Ländern wie z.B. Buthan, Nepal und Thailand, aber er breitet sich immer weiter auch in Indien, Afrika und Japan aus.	vgl. Heller, 2012, S. 58/ vgl. Neuberger, 1995, S. 47
Gründung	Gegründet wurde der Buddhismus vor etwa 2500 Jahren von Siddhartha Gautama, einem indischen Prinzen. Der, circa 560 vor Christus geborene Prinz, sah das Elend um ihn herum und dieses bedrückte ihn so sehr, dass er sich auf die Suche nach Glück machte, um seinem Volk zu helfen (ihm begegneten Alter, Krankheit und Tod). Siddhartha entwickelte edle Wahrheiten und einen achteiligen Pfad, die helfen sollen, zum Glück zu finden.	vgl. Neuberger, 1995, S. 47/ vgl. Heller, 2012, S. 59
Besonderheit	Der Buddhismus wird als Religion ohne Schöpfer-Gott angesehen. Daher behaupten einige Wissenschaftler, der Buddhismus sei ein Lebensstil und keine Religion.	vgl. Neuberger, 1995, S. 47
Lehren	Hier die edlen Wahrheiten im Überblick: <ol style="list-style-type: none">1. Alles Leben ist mit Leid verbunden.2. Alles Leid entsteht durch Selbstsucht.3. Der Mensch kann sich von diesem Leid befreien.4. Der achteilige Pfad soll befolgt werden. Der achteilige Pfad beeinflusst das ganze Leben der Buddhisten: <ol style="list-style-type: none">1. Der Versuch, das Leben zu verstehen.2. Entwicklung einer richtigen Weltanschauung und angemessenen Motiven.3. Keine Lügen, falsche Aussagen, derbe Ausdrucksweisen oder Klatsch (rechte Sprache).4. Der Versuch, Gutes zu tun und Schlechtes zu vermeiden (perfektes Verhalten).5. Den Lebensunterhalt nach der buddhistischen Lehre verdienen.6. Selbstdisziplin üben.7. Das Bemühen, durch Meditation die „wahre Ein-	vgl. Neuberger, 1995, S. 48f

	<p>stellung“ zu entwickeln.</p> <p>8. Die „perfekte“ Meditation, die zur Erleuchtung führt.</p>	
Einstellung gegenüber Leben, Sterben und ein Leben nach dem Tod	<p>Im Buddhismus geht es hauptsächlich um das Überwinden von Leid. Sie stehen dem Tod mit Ruhe und Gelassenheit entgegen. Der Buddhismus ist von der Auseinandersetzung mit dem Tod geprägt und Tod und buddhistische Tradition sind eng miteinander verbunden. Jedoch bringt aus buddhistischer Sicht keine Befreiung vom Leid, so wie andere Religionen das meinen. Eine Befreiung vom Leid kann nur dann gelingen, wenn man Buddhas Weg folgt und Erleuchtung erlangt. Buddhisten glauben an die Reinkarnation, also an die Wiedergeburt nach dem Tod. Das bedeutet, dass sich nach dem Tod alles verändert und der Wiedergeborene in ein völlig neues Leben überwechselt. Dabei wirken sich alle Taten des zuvor gelebten Lebens auf die nächste Wiedergeburt aus. Man lernt aus den früheren Leben und nähert sich Stück für Stück der Vollkommenheit (dem Nirwana) an. Das Nirwana kann man nur dann erreichen, indem man alle Selbstsucht und das Bewusstsein für das eigene Selbst aufgibt. Wichtig zu wissen ist, dass nicht die Seele wiedergeboren wird, sondern der „mentale Status“ des vergangenen Lebens. Dem Geburtenkreislauf ist nicht nur die Welt der Menschen untergeben, sondern auch z.B. die Tierwelt. Ein Mensch wird also nicht zwangsläufig als Mensch wiedergeboren.</p>	<p>vgl. Neuberger, 1995, S. 52f/ vgl. Neuberger, 1995, S. 47f; 55/ vgl. Heller, 2012, S. 59ff; 75; 79</p>
Rituale	<p>Im Buddhismus ist die gängige Bestattungsform die der Verbrennung. In dieser Phase verlässt das Bewusstsein den Körper.</p>	<p>vgl. Neuberger, 1995, S. 55</p>
Trauer	<p>Für den Sterbenden bzw. Verstorbenen gibt es keinen Grund zur Trauer, wenn sein vorangegangenes Leben ihn der Erleuchtung näher gebracht hat. Solange die Erleuchtung noch nicht erreicht ist, wird der Sterbende immer wieder geboren. Der Abschiedsschmerz der Hinterbliebenen bleibt allerdings, jedoch sollte er nicht vor dem Sterbenden gezeigt werden. Auch werden die Hinterbliebenen nicht zur Trauer ermutigt, der Tod soll eher als Teil des Lebens anerkannt werden.</p>	<p>vgl. Heller, 2012, S. 77ff</p>

Hinduismus

Merkmal	Merkmal im Hinduismus	Quelle
Verbreitung	Der Hinduismus (die dritt größte Weltreligion) ist hauptsächlich in Indien, aber auch in anderen Teilen der Welt vertreten. 80% der Inder sind Hinduisten.	vgl. Heller, 2012, S. 32
Bezeichnung	Der Hinduismus ist eine Zusammenstellung von Religionen, die im Laufe der Zeit übernommen und kombiniert wurden. Der Begriff Hinduismus leitet sich vom Arabischen ab und ist eine Bezeichnung für das Land und die Bewohner rund um den Fluss Indus. Im 18. Jahrhundert wurde die Religion der Inder als Hinduismus bezeichnet. Der Begriff ist geblieben, auch als man erkannte, dass der Hinduismus nicht nur eine Religion umfasst.	vgl. Neuberger, 1995, S. 27/ vgl. Heller, 2012, S. 32f
Gründung	Niemand kennt den genauen Entstehungszeitraum des Hinduismus, man weiß lediglich, dass er schon sehr alt ist.	vgl. Neuberger, 1995, S. 27
Besonderheit	Im Hinduismus gibt es nicht wie bei den meisten der Weltreligionen nur einen Gott, sondern Tausende in unterschiedlichen Gestalten, die in Bildern und Statuen festgehalten werden. Brahma (der Schöpfer), Vischnu (der Erhalter) und Schiva (der Zerstörer und Wiedererschaffer des Lebens) sind die drei Hauptgötter des Hinduismus. Außerdem ist er eher eine Zusammenstellung von verschiedenen Religionen - eine Einheitsreligion gibt es nicht.	vgl. Neuberger, 1995, S. 27/ Heller, 2012, S. 32f
Lehren		
Einstellung gegenüber Leben, Sterben und ein Leben nach dem Tod	<p>Hindu-Priester (Pandit genannt) helfen den Sterbenden den Tod zu akzeptieren. Der Hinduismus ist darauf ausgerichtet, das Unabwendbare hinzunehmen.</p> <p>Das Leben hat im Hinduismus einen hohen Stellenwert, ist aber eher eine Kette von aufeinanderfolgenden Existenzen, die darauf ausgerichtet sind, Befreiung zu erlangen und in die unvergängliche Wirklichkeit einzutauchen (= moksha).</p> <p>Die Hinduisten erachten einen Tod, der durch Krankheit oder einen Unfall verursacht wird, als schlecht - nur der Alterstod wird als gut angesehen. Denn wer unvorhergesehen stirbt, der stirbt laut hinduistischer Auffassung nicht seinen eigenen Tod. Als gut wird das bewusste und kontrollierte Sterben angesehen.</p> <p>Im Hinduismus herrscht die Vorstellung eines Totenreichs oder Himmelswelt vor, das mal im Süden, mal im Himmel oder unter der Erde verortet wird. Der Tote tritt in dieses Totenreich über und bleibt dort bis zum Ende der jeweiligen Weltperiode. Alle guten Menschen werden dann wiedergeboren, um endgültige Befreiung</p>	vgl. Neuberger, 1995, S. 33f/ Heller, 2012, S. 33; 38; 51ff

	<p>erlangen zu können und die bösen Menschen werden als Pflanzen, Insekten oder in einer niedrigen Kaste wiedergeboren. Die endgültige Erlösung scheint fern und deshalb ist das vorläufige Ziel der Hinduisten eine bessere Wiedergeburt als Mensch oder ein vergängliches Leben in der Himmelswelt.</p>
<p>Rituale</p>	<p>Wie schon der Hinduismus an sich sind auch die Rituale für Tod und Begräbnis sehr unterschiedlich. Einige verbrennen Weihrauch, andere entzünden Lichter. Was aber allen Ritualen gleich ist, ist dass der Verstorbene verbrannt wird (egal ob am Ganges oder in Deutschland).</p> <p>Durch die Totenriten sollen die Verstorbenen die nötige Unterstützung bekommen, um ins Totenreich zu kommen. Solange jedoch das Totenritual nicht vollzogen ist, gehen die Hinduisten davon aus, dass der Totengeist in einem daumengroßen Körper lebt, der hungrig und durstig ist, sich im Haus der Hinterbliebenen herumtreibt und die Lebenden ums Leben beneidet und sie deshalb mit Krankheit ansteckt.</p> <p>Nach dem Tod findet die Sredha statt, das ist eine Zeremonie mit Speisen, die dem Toten von dessen Angehörigen übergeben worden sind.</p> <p>Beim Totenritual wird der Verstorbene auf einen mit Kuhdung bestrichenen Boden mit Füßen in Richtung Süden gelegt, gewaschen, gesalbt und in ein weißes Tuch gewickelt, das mit heiligem Wasser getränkt wurde. Das Gesicht bleibt dabei frei, auf den Mund werden Blätter und Münzen als Symbole der Unsterblichkeit bzw. für die Bezahlung des Fährmanns über den Totenfluss gelegt. Anschließend wird der Körper mit einem Stein beschwert, damit die Seele nicht vorzeitig entweicht. Die meisten Hinduisten gehen davon aus, dass die Seele bei der Verbrennung freigesetzt wird. Verwandte und Freunde kommen, um sich von dem Toten zu verabschieden und Gebete für ihn zu sprechen - auch Kinder. Dann wird der Leichnam mit Tüchern und Blumengirlanden geschmückt und in einer Prozession zum Verbrennungsplatz getragen. Der Leichnam wird dann am besten innerhalb von 24 Stunden verbrannt. Dafür wird der Körper mit dem Kopf nach Norden auf den Scheiterhaufen gelegt, Norden wird mit der Wiedergeburt assoziiert. Mit dem Feuer wird in der Vorstellung der Hinduisten die Erneuerung des Lebens verbunden. „Der rituelle Todeszeitpunkt ist erst mit dem Zerschlagen oder Zerschlagen des Schädels gekommen, da in diesem Augenblick ein zentraler Teil der Seele den Körper verlässt.“</p> <p>vgl. Neuberger, 1995, S. 34/ vgl. Heller, 2012, S. 41fff</p>

Judentum

Merkmal	Merkmal im Judentum	Quelle
Verbreitung	Mit etwa 15 Millionen Menschen ist das Judentum die kleinste der Weltreligionen.	vgl. Heller, 2012, S. 87
Bezeichnung	Das Judentum als Religion ist weitgehend an das Volk der Juden (Bewohner Israels) gebunden. Die Religion ist aber in keinster Weise durch eine Rasse definiert: Es gibt farbige als auch weiße Juden.	vgl. Neuberger, 1995, S. 9
Gründung	Abraham wird als der Gründer oder Stammvater der Juden betrachtet. Unabhängig davon ist das Judentum ein Produkt zweier Wanderungen, die in das Land Israel führten.	vgl. Neuberger, 1995, S. 9
Einstellung gegenüber Leben, Sterben und ein Leben nach dem Tod	<p>Innerhalb der jüdischen Religion gibt es eine Vielzahl von unterschiedlichen Vorstellungen vom Leben nach dem Tod.</p> <p>Die Juden sehen den Tod als etwas Natürliches an. Die Vorstellung der meisten Juden ist, dass der Tote eine leiblose Schattenexistenz in einem unterirdischen Reich lebt.</p> <p>Der Mensch stellt das Ebenbild Gottes dar. Die Dauer des Lebens liegt in Gottes Hand. Der Tote wird mit Ehrfurcht und Sorgfalt behandelt, da er Abbild Gottes ist.</p> <p>Im Umgang mit Sterbenden tun sich die Juden eher schwer, da sie am Leben festhalten. Dieses Festhalten am Leben kommt nicht daher, dass die Juden sich in Bezug auf das Leben nach dem Tod unsicher sind, sondern eher daher, dass ein Sterbender nicht mehr lange unter den Lebenden weilt und daher es nicht mehr wert ist, sich um ihn zu kümmern. Da das Judentum eine starke lebensbejahende Haltung hat, wird es häufig als Religion des Lebens bezeichnet.</p> <p>In den jüdischen Texten kann man trotz des hohen Wertes des Lebens ein hohes Bewusstsein der Sterblichkeit erkennen. Die eindeutige Orientierung am Leben steht der Auseinandersetzung mit dem Tod nicht entgegen. Praktisch kann man das z.B. daran erkennen, dass der Bräutigam zur Hochzeit von seiner Braut das Totenhemd erhalten soll.</p> <p>Jenseitsvorstellungen haben in der jüdischen Religion eher eine geringe Rolle gespielt. In den jüdischen Schriften finden sich keine bedeutsamen Hinweise auf das Leben nach dem Tod. Der Glaube an die Auferstehung der Toten ist jedoch gut mit der jüdischen</p>	<p>vgl. Neuberger, 1995, S. 14+17/</p> <p>vgl. Heller, 2012, S. 89f; 93; 99; 105f; 108f/</p> <p>vgl. Beinert, 2000, S. 40</p>

	<p>Gedankenwelt vereinbar. „Die Idee der Auferstehung ist eine konkrete Form der Hoffnung auf ein Weiterleben nach dem Tod, die als Konsequenz des Vertrauens auf die Rettungsmacht und Treue Gottes in den biblischen Schriften Anknüpfungspunkte findet.“ Innerhalb des Judentums gibt es ein generelles Bekenntnis zur Auferstehung, jedoch herrscht Uneinigkeit darüber, wann die Auferstehung stattfindet, was zwischen Tod und Auferstehung passiert und wie die zukünftige Welt gestaltet ist. Parallel dazu hat sich die Lehre von der unsterblichen Seele herausgebildet, die aber in einem Spannungsverhältnis zur Lehre von der Auferstehung steht.</p>	
<p>Rituale</p>	<p>Direkte Sterberiten gibt es im Judentum nicht, jedoch bitten sterbende Juden häufig einen Rabbi zu sich.</p> <p>Die einzelnen Bräuche des Totenrituals variieren innerhalb der jüdischen Gruppen.</p> <p>Wenn ein Jude stirbt, dann wird eine Feder acht Minuten lang auf Mund und Nase liegengelassen, um die evtl. Atemfähigkeit feststellen zu können. Wenn keine Atemtätigkeit festgestellt werden konnte, schließt traditioneller Weise der Sohn oder der nächste Verwandte Augen und Mund des Verstorbenen, streckt die Arme entlang des Rumpfes aus und bindet den Unterkiefer hoch (bevor die Leichenstarre einsetzt). Anschließend wird der Leichnam mit den Füßen in Richtung Tür auf den Boden gelegt und mit einem Laken bedeckt. Traditioneller Weise darf der Körper an einem Sabbat oder einem anderen Feiertag nicht bewegt werden - nur das Kinn darf hochgebunden werden. Der Leichnam sollte niemals alleine gelassen werden. Die Totenkleider, die dem Verstorbenen angezogen werden, sind aus schlichtem weißem Leinen. Wenn der Verstorbene neu eingekleidet ist, dann wird er in den Sarg gelegt und der Deckel wird verschlossen.</p> <p>Die jüdischen Gesetze sehen eine schnellst mögliche Beerdigung vor.</p> <p>Früher kam nur eine Erdbestattung in Frage, da die Verbrennung von Toten zu biblischen Zeiten eine Strafe bzw. Erniedrigung war. Bei orthodoxen Juden ist das auch heute noch so, bei Reform-Juden ist aber auch eine Feuerbestattung möglich.</p> <p>Bei vielen Juden beginnt die Begräbniszeremonie damit, dass sich die Trauernden ihre Kleider zerreißen. Das Zerreißen der Kleider stellt das Zerrissen sein vom Schmerz dar. Zum Ende der Begräbniszeremonie bildet die Trauergemeinde ein Spalier, durch das die Angehörigen gehen sollen, ohne sich noch einmal zum Grab um-</p>	<p>vgl. Neuberger, 1995, S. 14ff/ Heller, 2012, S. 99f; 103</p>

	zudrehen.	
Trauer	Dagegen gibt es einen aufgeschlossenen, tröstenden und helfenden Umgang mit Trauernden. Die allgemeine Trauerzeit beginnt nach der Beisetzung. Die ersten sieben Tage bleiben die Trauernden zu Hause, empfangen Besucher, die kondolieren und sie trösten wollen. In der Trauerzeit sind die Trauernden von allen religiösen Pflichten entbunden.	vgl. Neuberger, 1995, S. 14; 17/ vgl. Heller, 2012, S. 103

Islam

Merkmal	Merkmal im Islam	Quelle
Verbreitung	Etwa 1,3 bis 1,5 Milliarden Menschen bekennen sich zum Islam, der derzeit die am stärksten expandierende Religion ist. Überwiegend anzutreffen ist der Islam in Asien und Afrika. Auch hier sollte angemerkt werden, dass es innerhalb des Islam eine Vielzahl an unterschiedlichen Ausprägungen gibt.	vgl. Eisingerich, 2012, S. 139
Bezeichnung	Islam bedeute so viel wie Unterwerfung, dass heißt, dass sich der Muslim Gott unterwirft.	vgl. Neuberger, 1995, S. 36
Gründung	Muhammad wird von den Muslimen als letzter Prophet des einen wahren Gottes angesehen und hat den Islam gegründet.	vgl. Neuberger, 1995, S. 36
Lehren	Die Muslime fühlen sich an die Einhaltung der fünf Hauptpflichten des Islam gebunden: <ol style="list-style-type: none"> 1. Das Glaubensbekenntnis, 2. das Gebet, 3. das Almosengeben, 4. das Fasten und 5. die Pilgerfahrt nach Mekka. 	vgl. Neuberger, 1995, S. 36
Einstellung gegenüber Leben, Sterben und ein Leben nach dem Tod	Im Islam wird der Tod nicht als etwas Negatives angesehen, der Tod ist eher die Rückkehr zu Gott. Die Muslime wissen, dass der Mensch sterblich ist und Gott alleine über Leben und Tod entscheidet. Der Tod an sich wird nur als eine weitere Stufe in Gottes Plan angesehen. Die Darstellung des Todes ist im Islam nicht in Form eines Senenmanns, sondern in Form eines Engels, der den Muslim zu Gott führt. In der Vorstellung der Muslime kehrt der Gläubige nach der ersten Begegnung mit Gott zurück ins Grab und wartet bis zum jüngsten Gericht. Im Grab wird dann der Glaube des Muslims mithilfe von Fragen geprüft. Die Fragen lauten:	vgl. Eisingerich, 2012, S. 142; 158ff/ vgl. Neuberger, 1995, S. 44

	<p>„Wer ist dein Gott?“ <i>„Gott“</i></p> <p>„Wer ist der Prophet?“ <i>„Muhammad“</i></p> <p>„Welches ist deine Religion?“ <i>„Der Islam“</i></p> <p>„Welches ist deine Gebetsrichtung?“ <i>„Mekka“</i></p> <p>Wusste der Verstorbene die richtigen Antworten, dann wird er getröstet und ihm werden Verheißungen vom Paradies erzählt. Die Zeit bis zum Gericht vergeht so wie eine Stunde, während für die anderen die Peinigung schon im Grab beginnt.</p>	
Rituale	<p>Beim Ableben sollte ein Imam (religiöser Führer) anwesend sein. Auch Angehörige bleiben am Sterbelager und beten für den Sterbenden bzw. Verstorbenen. Die letzten Worte, die ein sterbender Muslim sprechen sollte, sind „Es gibt keinen Gott außer Allah, und Muhammad ist sein Prophet“ (Zeilen aus dem Glaubensbekenntnis). Wenn es möglich ist, sollte der Sterbende mit Blickrichtung Mekka sitzen bzw. liegen.</p> <p>Im Idealfall sollte ein toter Muslim nur von anderen Muslimen berührt werden. Die Augen des Toten werden geschlossen, alle Gliedmaßen ausgestreckt und der Kopf wird zur rechten Seite gedreht, damit der Tote später in Blickrichtung Mekka beerdigt werden kann. Dann wird er ungewaschen in ein Laken gehüllt und von den Angehörigen in eine Moschee gebracht und dort gewaschen. Wenn er gewaschen ist, wird der Körper in saubere, weiße Kleider gehüllt und mit einem Laken bedeckt und die Arme über der Brust zusammengelegt. Die Beerdigung (niemals eine Verbrennung) sollte möglichst innerhalb von 24 Stunden stattfinden. Bei der Beerdigung werden Muslime jedoch nicht wie bei uns im Sarg bestattet - dies geschieht nur, wenn nicht anders möglich.</p> <p>In den ersten vierzig Tagen nach dem Tod wird das Grab an den Feiertagen von den Angehörigen besucht und Almosen an die Armen verteilt.</p>	<p>vgl. Neuberger, 1995, S. 44ff/ Eisingerich, 2012, S. 150</p>
Trauer	<p>Leid und Sterben werden als Teile von Gottes Plan angesehen und die Menschen sollten das akzeptieren und sich dem Willen Gottes unterwerfen. Einige sehr gläubige Muslime wollen sich völlig beherrschen und zeigen bei einem Todesfall keine Gefühle, weil das sonst als Unzufriedenheit mit Gottes Willen gedeutet werden könnte. Dies ist jedoch nicht so häufig, es kommt eher vor, dass Trauer offen zur Schau getragen wird und die Menschen weinen. Während der einmonatigen Trauerzeit kommen Verwandte und Freunde, um die Angehörigen zu besuchen und sie zu trösten und zu unterstützen. Es wird viel über die verstorbene Person gesprochen. Eine Witwe hat im Allgemeinen eine Trauerzeit von etwa 130</p>	<p>vgl. Neuberger, 1995, S. 44ff/ Eisingerich, 2012, S. 156</p>

Tagen, in denen sie schlichte Kleider tragen und auf Schmuck verzichten sollte und das Haus nur dann verlassen sollte, wenn es unbedingt nötig ist.

Christentum

Merkmal	Merkmal im Christentum	Quelle
Verbreitung	<p>Weltweit wird von über zwei Milliarden Christen ausgegangen, damit ist das Christentum die größte der Weltreligionen.</p> <p>Deutschland ist nach wie vor eine christlich geprägte Gesellschaft. Einer Umfrage der Bundeszentrale für politische Bildung zufolge gehörten 2010 fast 60% der deutschen Bevölkerung der katholischen bzw. evangelischen Kirche an. Die staatlichen Feiertage sind oftmals die christlichen Feiertage (z.B. Weihnachten, Ostern oder Himmelfahrt).</p>	<p>vgl. Antes, 2012, S. 115/ vgl. Neuberger, 1995, S. 65/ www.bpb.de [03.06.2013]</p>
Gründung	<p>Das Christentum entstand nach dem Tod und der Auferstehung Jesu und ist eine Religion seiner Anhänger bzw. Nachfolger, die ihn als Gottes Sohn verehren, der ihnen den Weg zu Gott gezeigt hat. Judentum und Christentum haben im Alten Testament der Bibel bzw. der Thora einen gemeinsamen Ursprung.</p>	<p>vgl. Neuberger, 1995, S. 65</p>
Lehren	<p>Die Lehre des Christentums geht von einem Leben nach dem Tod aus, jedoch gibt es dazu verschiedene Ansichten.</p>	<p>vgl. Neuberger, 1995, S. 70</p>
Einstellung gegenüber Leben, Sterben und ein Leben nach dem Tod	<p>Einige Gläubige denken, es existiert eine Art andere Welt - der Himmel für die Erwählten (die Nachfolger Jesus) und die Hölle für die Verdammten (diejenigen, die Jesus nicht nachfolgten) - in der wir weiter leben, andere gehen davon aus, dass die Seele in einer anderen Form auf dieser Welt weiter lebt. All diesen Vorstellungen und Ansätzen liegt ein Hauptgedanke zugrunde: Die Menschen, die Jesus nachfolgten werden spirituell neu geboren, das neue Leben wird ihnen nach ihrem Tod von Gott geschenkt, indem sie in Gemeinschaft mit Gott leben dürfen (im Paradies bzw. im Himmel). Diejenigen Christen, die sich mit ihren Leben versöhnt haben, können dem Tod gelassen entgegen sehen, da sie ja die Hoffnung auf ein neues Leben haben. Auch kann der Glaube an ein Leben nach dem Tod, in dem man Verwandte und Freunde wieder trifft und Gott näher ist, Schmerz und Trauer lindern.</p> <p>Der Himmel als neue Welt ist schwer vorstellbar, in der Bibel wird er als Paradies, als neue Stadt und als Gemeinschaft mit Gott und ewiges Leben in seiner Gesellschaft zusammen mit allen anderen</p>	<p>vgl. Neuberger, 1995, S. 70f/ vgl. Beinert, 2000, S. 78</p>

<p>Rituale</p>	<p>Auserwählten angesehen.</p> <p>Die allgemein übliche Bestattungsform ist die Beerdigung, bei der der Tote in einen Sarg gelegt wird und in der Erde begraben wird. Sehr lange Zeit über war die Verbrennung bzw. Einäscherung von Toten verpönt, da man darin die Leugnung des Glaubens der Auferstehung sah. Mittlerweile wird dies auch in christlichen Kreisen praktiziert. Man kann sogar sagen, dass sich Erd- und Feuerbestattung die Waage halten. Während des Begräbnisrituals kommt es meist zu einem Trauergottesdienst mit anschließendem Gang zum Grab. Der Trauergottesdienst beinhaltet häufig Gebete und Lieder, die Sterben, Tod und Auferstehung thematisieren und eine Rede, in der des Verstorbenen erinnert wird. Wie eben schon erwähnt, schließt sich dann der Gang zum Grab an. Während der Sarg ins Grab gelassen wird, sagt der Pfarrer meist: „<i>Erde zu Erde, Asche zu Asche, Staube zu Staube. Wir befehlen (Name) in Gottes Hand.</i>“ Es wird daran gedacht, dass Tod und Leben einem ständigen Kreislauf unterliegen. Dann werfen die Angehörigen Erde auf den Sarg, als symbolischen Akt der „Be-erd-igung“. Oftmals werden auch Blumen ins offene Grab geworfen. Später wird auf das Grab entweder ein Grabstein oder eine Grabplatte gelegt, auf der wichtige Daten oder auch persönliche Widmungen stehen können.</p>	<p>vgl. Antes, 2012, S. 127ff</p>
<p>Trauer</p>	<p>Früher war es üblich, seine Trauer über einen längeren Zeitraum hinweg mit schwarzer Kleidung nach außen zu zeigen. Heutzutage kommen die meisten Menschen in schwarzen Sachen zur Beerdigung, tragen diese jedoch nicht mehr über einen längeren Zeitraum hinweg - somit ist die Trauer nach außen kaum noch zu erkennen.</p>	<p>vgl. Antes, 2012, S. 130</p>

Eidstattliche Erklärung

Hiermit versichere ich, dass ich die vorliegende Arbeit selbstständig und ausschließlich unter Nutzung der verzeichneten Quellen und der angegebenen Hilfsmittel angefertigt habe. Alle Quellen, die ich wörtlich oder sinnhaft entnommen habe, wurden durch mich im Text kenntlich gemacht und verweisen auf die im entsprechenden Verzeichnis notierten Literaturangaben und Quellen.

Güstrow, den 08.07.2013

Martha Kossow