



universität
wien

DIPLOMARBEIT

Titel der Diplomarbeit

**Pädagogische Ansätze zum Thema Sterben und Tod,
dargestellt anhand der interaktiven Ausstellung
„Erzähl’ mir was vom Tod“ im Grazer Kindermuseum**

Verfasserin

Evangelina Dana

angestrebter akademischer Grad

Magistra der Philosophie (Mag. phil.)

Wien, 2012

Studienkennzahl lt. Studienblatt:

A 297

Studienrichtung lt. Studienblatt:

Diplomstudium Pädagogik

Betreuerin / Betreuer:

Univ.-Prof. Dr. Bettina Dausien

Ehrenwörtliche Erklärung

Ich versichere:

dass ich die Diplomarbeit selbständig verfasst, andere als die angegebenen Quellen und Hilfsmittel nicht benutzt und mich auch sonst keiner unerlaubten Hilfe bedient habe.

dass ich dieses Diplomarbeitsthema bisher weder im In- noch im Ausland (einer Beurteilerin/einem Beurteiler zur Begutachtung) in irgendeiner Form als Prüfungsarbeit vorgelegt habe.

dass diese Arbeit mit der von der Begutachterin beurteilten Arbeit übereinstimmt.

Datum

Unterschrift

Inhaltsverzeichnis

DANKSAGUNG	3
1 EINLEITUNG	4
1.1 EINFÜHRUNG IN DIE PROBLEMSTELLUNG.....	4
1.2 VORGEHENSWEISE UND AUFBAU DER ARBEIT	6
2 THEORETISCHE ERLÄUTERUNGEN ZUM THEMA TOD	7
2.1 SOZIALHISTORISCHE ASPEKTE	7
2.2 SOZIOLOGISCHE PERSPEKTIVE	13
3 KINDER UND TOD	17
3.1 ENTWICKLUNGSPSYCHOLOGISCHE ASPEKTE DES KINDLICHEN TODESKONZEPTES	17
3.1.1 <i>Kinder in den ersten vier Lebensjahren</i>	19
3.1.2 <i>Kinder zwischen fünf bis neun Jahren</i>	20
3.1.3 <i>Kinder von zehn bis vierzehn Jahren</i>	22
3.1.4 <i>Kritik an den Phasenmodellen</i>	23
3.2 DAS KINDLICHE TRAUERVERHALTEN	25
3.2.1 <i>Unterschiedliches Trauerverhalten von Kindern und Erwachsenen</i>	25
3.2.2 <i>Kindliche Trauerphasen</i>	27
3.2.3 <i>Trauerbegleitung bzw. -arbeit zur Bewältigung des Trauerprozesses</i>	29
3.2.4 <i>Die Thematisierung von Sterben und Tod in Bildungsinstitutionen</i>	32
4 TOD UND STERBEN IN DER PÄDAGOGISCH-PSYCHOLOGISCHEN PRAXIS MIT KINDERN	34
4.1 TABUISIERUNG DER TODESTHEMATIK UND DEREN FOLGEN FÜR KINDER	35
4.2 DER PÄDAGOGISCH EMPFOHLENE UMGANG MIT TOD UND STERBEN FÜR KINDER	36
5 EMPIRISCHE STUDIE	40
5.1 LEITENDE FRAGESTELLUNG.....	40
5.2 BESCHREIBUNG DES FORSCHUNGSFELDES	41
5.2.1 <i>Die Ausstellung „Erzähl’ mir was vom Tod“</i>	41
5.2.2 <i>Das Grazer Kindermuseum „Frida & Fred“</i>	42
5.2.3 <i>Die Wegbegleitung</i>	43
5.2.4 <i>Rauminstallationen der Ausstellung</i>	43
5.3 ERHEBUNGSMETHODE: DAS EXPERTINNENINTERVIEW	46
5.4 DOKUMENTATION DES FORSCHUNGSPROZESSES.....	48
5.4.1 <i>Vorbereitung und Durchführung der Interviews</i>	48
5.4.2 <i>Auswertungsstrategie nach Meuser und Nagel</i>	49
5.5 ANALYSE DER INTERVIEWS	51
5.5.1 <i>Themenkategorie 1: Rahmenbedingungen der Ausstellung</i>	52
5.5.2 <i>Themenkategorie 2: Fachkenntnis der ExpertInnen</i>	59

5.5.3	<i>Themenkategorie 3: Persönlicher Zugang der ExpertInnen</i>	61
5.5.4	<i>Themenkategorie 4: Pädagogische Relevanz der Ausstellung</i>	65
5.5.5	<i>Themenkategorie 5: Unterschiede in der kindlichen und erwachsenen Auseinandersetzung mit dem Tod</i>	71
5.6	ERGEBNISSE DER EMPIRISCHEN STUDIE	82
6	INTERPRETATION DER FORSCHUNGSERGEBNISSE	87
7	SCHLUSSBEMERKUNGEN UND AUSBLICK	97
	LITERATURVERZEICHNIS	100
	ANHANG	104

Danksagung

An dieser Stelle möchte ich mich bei einer Reihe von Personen bedanken, die mir das Fertigstellen dieser Arbeit ermöglicht haben.

Ich möchte mich in dieser Form bei Frau Professor Dr. Dausien und der gesamten Forschungswerkstatt bedanken, die mich bei meiner Diplomarbeit unterstützt und mir mit wertvollen Hinweisen und Tipps zur Seite gestanden haben. Mein Dank geht auch an Frau Dipl.-Pädagogin Dr. Rothe, die mir durch ihr Fachwissen und ihre Anregungen sehr oft weitergeholfen hat.

Ebenfalls bedanken möchte ich mich bei allen MitarbeiterInnen des Grazer Kindermuseums, die mir die empirische Forschung ermöglichten und deren Türen jederzeit für mich offen standen.

Weiterhin danke ich meiner Studienkollegin und Freundin Angela T. Muth für die Unterstützung und den moralischen Beistand während des gesamten Studiums. Außerdem danke ich meiner Schwester Nastassja Dana, die sich immer wieder bereit erklärt hat, meine Diplomarbeit gegenzulesen, sich nicht gescheut hat, Kritik zu üben und Verbesserungsvorschläge vorzubringen und mir auch moralisch immer zur Seite stand.

Meinem Lebensgefährten, Chris Kulmer, und meinen Schwiegereltern inspe danke ich ebenfalls für die Unterstützung und Geduld. Nicht zuletzt gilt mein besonderer Dank meinen Eltern, die mir mein Studium überhaupt ermöglicht haben und mir immer wieder gut zugesprochen haben.

1 Einleitung

1.1 Einführung in die Problemstellung

„Nicht die Dinge selbst, sondern die Meinungen über dieselben beunruhigen die Menschen. So ist der Tod an und für sich nichts Schreckliches, [...] vielmehr ist die vorgefasste Meinung von ihm, dass er etwas Schreckliches sei, das Schreckhafte.“ (o.V., o.J.)

Dieses Zitat stammt von Epiktet, einem griechischen Philosophen der Antike, dessen Interesse vor allem der Ethik galt. In der griechischen Antike wurde der Tod eines Menschen zwar ritualisiert und von der gesamten Gemeinschaft feierlich begangen, die Toten jedoch wurden aus Angst vor dem Erwachen außerhalb der Stadt begraben. Epiktet spielt vermutlich auf diese ambivalente Haltung der Menschen dieser Zeit an, macht aber gleichzeitig darauf aufmerksam, dass die Angst durch die Vorstellung des Menschen konstruiert wird und nicht den Tod selbst beschreibt. Dieses Zitat erschien mir besonders aussagekräftig, da es trotz seiner Verortung in der Antike auch auf den gegenwärtigen Umgang mit der Todesthematik in der westlichen Welt zutrifft. Besonders auffällig erscheint mir Epiktets Bezeichnung des damaligen Umgangs als „das Schreckhafte“. Dabei bezieht er sich wahrscheinlich auf die strikte Trennung der Lebenden von den Toten. Dabei stellt diese Art der Ausgrenzung der Todesthematik noch eine harmlose Form dar. Heute hat sich der ambivalente Umgang der antiken Bevölkerung in eine Tabuisierung gewandelt. Der Tod wird gegenwärtig einerseits als nicht existent behandelt und andererseits gehört er – alleine durch die Thematisierung in den Medien - zu unserem Alltag dazu. Für mich macht Epiktets Zitat sehr deutlich, dass damals schon Grund zur Beunruhigung bezüglich des Umgangs mit der Todesthematik bestand. Die heutige Verdrängung sollte somit Anlass zur Auseinandersetzung mit Tod und Sterben geben. Epiktets Aussage veranschaulicht auch die Problematik, die in dieser Arbeit behandelt werden soll. Die Vorstellungen der Erwachsenen werden den Kindern vermittelt und machen somit eine Enttabuisierung fast unmöglich. Es gilt also sich

dem kindlichen Zugang zur Todesthematik zu widmen und herauszufinden, wie man diesen Kreislauf des Verdrängens unterbrechen kann.

Mein persönliches Interesse an diesem speziellen Thema bezieht sich auf unterschiedlichste Erfahrungen im Laufe meines Studiums. Zum einen durch die wissenschaftliche, interdisziplinäre Auseinandersetzung mit der Thematik an der Universität Wien und zum anderen durch das wissenschaftliche Praktikum als „Therapeutische Begleiterin“. Im Zuge meiner Auseinandersetzung mit der Todesthematik sah ich mich vor viele Herausforderungen gestellt. Sowohl die eigene Befangenheit als auch die oft sehr distanzierten und zurückhaltenden Äußerungen meines sozialen Umfelds bestätigten mir die Bedeutsamkeit der Beschäftigung mit Sterben und Tod für Kinder.

Da der Tod uns alle betrifft und zum Leben dazu gehört, kann die Auseinandersetzung damit auch nicht auf bestimmte Bereiche im Leben begrenzt werden. Kinder kommen auf unterschiedlichste Weise damit in Kontakt. Dabei spielt die Institution Schule eine tragende Rolle, da junge Menschen einen großen Teil ihrer Kindheit dort verbringen. Trotzdem ist die Todesthematik, wenn sie Kinder betrifft, nicht nur auf die Schule zu beschränken. Der Tod kann in allen Lebensphasen und Lebensbereichen vorkommen. Deshalb gilt es in diesem Fall alle Erziehungs- bzw. Beratungspersonen rund um die Kinder mit dieser Thematik vertraut zu machen. Die Aufgabe der Sozialpädagogik besteht darin, eine Sensibilisierung von Erziehungs- und Beratungspersonen für die Todesthematik zu erreichen. In weiterer Folge könnten daraus Konzepte zur Vermittlung der Thematik Tod für Kinder generiert werden.

Pädagogisch relevante Forschungen zum Themenkomplex „Kinder und Tod“¹ beschränken sich im Wesentlichen auf Untersuchungen zur Ent-

¹ Der Begriff „Kind“ schränkt die komplexe Todesthematik durch die Festmachung an dieser Personengruppe ein. Laut Böhm (vgl. 2005, S. 353) erstreckt sich die Kindheit als soziale Tatsache von der Geburt bis hin zur Vollendung des 14. Lebensjahres und bis zum Beginn der Geschlechtsreife. Da die empirische Untersuchung zur Exposition „Erzähl' mir was vom Tod“ durchgeführt wurde, stellen die Altersempfehlung des Museums von sieben Jahren aufwärts und die Definition Böhms bis zum 14. Lebensjahr einen geeigneten Richtwert für die Alterseingrenzung dar.

wicklung des Todesverständnisses bzw. -konzeptes von Kindern und auf den Umgang mit der Trauer. Beide Aspekte sollen in der wissenschaftlichen Auseinandersetzung dieser Arbeit berücksichtigt werden, stehen aber nicht im Fokus der empirischen Untersuchung. Sie stellen vielmehr die Grundlage zur Erörterung des komplexen Themas dar. Der bisherige pädagogische Beitrag zum Umgang mit Tod und Sterben für Kinder baut im Wesentlichen auf Erfahrungswissen von ExpertInnen auf. Dieses gilt es jedoch durch empirische Datengewinnung zu überprüfen und zu reflektieren.

1.2 Vorgehensweise und Aufbau der Arbeit

Im ersten Teil der Arbeit wird der Umgang mit dem Tod aus der sozialhistorischen und soziologischen Perspektive betrachtet. Dabei steht der Tabuisierungsaspekt im Mittelpunkt des Interesses.

Im zweiten Abschnitt wird die Todesthematik auf Kinder bezogen. Dabei werden entwicklungspsychologische und psychotherapeutische Ansätze zur Besonderheit des kindlichen Umgangs mit Tod, Sterben und Verlust dargelegt.

Im dritten Teil wird der pädagogische Umgang mit der Todesthematik für Kinder im Zentrum stehen. Dabei werden die Ausstellung „Erzähl’ mir was vom Tod“ und ihre Praxiskonzepte vorgestellt.

Der letzte Teil befasst sich mit der empirischen Studie dieser Arbeit, in der die Relevanz pädagogischer Ansätze zur Todesthematik untersucht wird. Hierbei werden die Einschätzungen von PädagogInnen durch ExpertInneninterviews untersucht. Das Auswertungsverfahren richtet sich nach der Methode von Meuser und Nagel (vgl. 2005, S. 71-92). Der letzte Schritt stellt dabei zugleich die Ergebnisinterpretation in Bezugnahme auf die Forschungsfragen dar. Zum Schluss wird die Arbeit hinsichtlich der Forschungsergebnisse reflektiert und weitere Möglichkeiten zur empirischen Erforschung der Thematik Tod und Sterben für Kinder werden aufgezeigt.

2 Theoretische Erläuterungen zum Thema Tod

Da der Themenkomplex „Tod und Sterben“² im wissenschaftlichen Diskurs interdisziplinär behandelt wird³, werden in diesem Kapitel zwei für diese Arbeit relevante Ansätze ausgewählt und erläutert.

Der sozialhistorische Aspekt, bei dem es um den historischen Wandel der Umgangsformen mit Tod und Sterben geht, sowie die soziologische Perspektive, welche die Thematik vor dem Hintergrund sozialer Strukturen aufgreift.

2.1 Sozialhistorische Aspekte

Der französische Historiker Philippe Ariès gilt als Pionier der sozialhistorischen Auseinandersetzung mit den verschiedenen Umgangsformen von Tod und Sterben im europäischen Raum. In seinen beiden Werken „Studien zur Geschichte des Todes im Abendland“ (1976) und „Geschichte des Todes“ (1978) geht er anhand von epochalen Veränderungen sozialer Strukturen dem Wandel des Umgangs mit Tod, Sterben, dem Leichnam selbst und der Bestattungskultur auf den Grund. Winau (vgl. 1984, S. 16) weist darauf hin, dass sich die Einstellungen zum Tod nicht oder nur sehr selten schlagartig änderten. Die historische Auseinandersetzung bedarf also einer umfassenden Analyse des gesellschaftlichen und sozialen Wandels.

Ariès baut seine Theorien auf schriftlichen Quellen auf, wie zum Beispiel Protokollbüchern, Testamenten und Tagebüchern, sowie auf gegenständ-

² Tod und Sterben beziehen sich in dieser Arbeit auf den europäischen Raum, da ein Großteil der Theorien und empirischen Forschungen zu dieser Thematik vorwiegend aus Deutschland, Österreich und England stammen. Weiters wurde die Leihausstellung „Erzähl' mir was vom Tod“ im Berliner Kindermuseum FEZ initiiert und konzipiert. Diese Ausstellung wird in den folgenden Ausführungen zum Untersuchungsgegenstand gemacht. Zur weiteren Differenzierung wird die Tabuisierungsthematik auf den städtischen Raum bezogen.

³ Beispielsweise in der Theologie, Philosophie, Soziologie, Medizin, Biologie, Psychologie, Pflegewissenschaft, Kultur- und Sozialanthropologie usw.

lichen Zeugnissen, wie Todesanzeigen und Totenzettelsammlungen und sprachlichen Quellen, wie Redewendungen und Liedern (vgl. Freese 2001, S. 32). Freese führt in diesem Zusammenhang an, dass bei einigen historischen Betrachtungen lediglich der veränderte Umgang der Menschen mit dem Tod, nicht aber eine Begründung dafür festgestellt werden kann (vgl. ebd.).

Ariès sozialhistorische Studien werden bis heute von Theoretikern aus unterschiedlichen Disziplinen, die sich mit der Entwicklung der westlichen Todesvorstellungen auseinandersetzen, verwendet. Die Ergebnisse seiner Analyse sind Grundlage für weitere wissenschaftliche - sowohl theoretische als auch empirische – Auseinandersetzungen mit der Todesthematik. In diesem Kapitel werden Ariès sozialhistorische Ansätze zum Umgang mit Tod und Sterben zusammengefasst und durch Ansätze weiterer Autoren ergänzt.

Totenriten in der griechischen und römischen Antike (ca. 1200 – 400 v. Chr.)

Ariès (vgl. 2009, S. 42) tituliert den vormittelalterlichen Umgang mit dem Tod mit dem Terminus „gezähmter Tod“ und meint damit eine sorgfältige Ritualisierung und den kulturellen und kollektiven Beitrag der Gemeinschaft zum Tod eines Gesellschaftsmitgliedes. Der Leichnam wurde gewaschen, gesalbt, in weiße Kleidung gehüllt und mit Blumen der jeweiligen Jahreszeit geschmückt. Das weiße Totengewand sollte Dämonen abwehren, die Blumenbekränzung den Toten mit den Göttern gleichstellen. Alle Angehörigen und Freunde versammelten sich vor dem aufgebahrten Leichnam des Verstorbenen in seinem Haus. Die Totenklage wurde gemeinsam feierlich begangen. Nach der Beisetzung wurde ein Totenmahl abgehalten und eine neuntägige Trauerzeit eingeleitet. Diese neun Tage bezogen sich auf den Geburtstag des Toten und auf acht Tage im Februar, an denen die Menschen allen Verstorbenen gedenken sollten (vgl. Freese 2001, S. 33).

Ariès (vgl. 2009, S. 42) führt weiter an, dass die Einstellung zum Tod sowohl nah und vertraut als auch abgeschwächt und kaum fühlbar gelebt wurde. Dies äußerte sich darin, dass eine Ritualisierung der Beisetzung

und eine spätere Verehrung der Grabstätten sowie ein teilweises Hinarbeiten auf den Tod statt fanden, die Friedhöfe jedoch außerhalb der Stadt blieben, damit die Toten die Lebenden nicht belästigen konnten. Die Menschen glaubten an ein Weiterleben der Seelen nach dem Tod (vgl. Freese 2001, S. 33). Die strikte räumliche Trennung der Toten von den Lebenden macht das ambivalente Verhältnis der Menschen dieser Zeit im Umgang mit der Todesthematik deutlich.

Todesvorstellungen im europäischen Mittelalter (6. – 15 Jhdt.)

Im frühmittelalterlichen Europa begannen sich die Städte aufgrund eines Bevölkerungszuwachses zu vergrößern. So kamen die aus der Stadt verbannten Grabstätten in die Städte hinein. Sie wurden Bestandteil der Kirche, welche die Anonymität der Grabstellen einführte (vgl. Winau 1984, S. 17f.).

Ariès (vgl. 2009, S. 73f.) schreibt dem frühen Mittelalter ein bestimmtes Todesritual zu, welches den Verlauf des Sterbens vorgab und den Tod als festen Bestandteil des Lebens akzeptierte. Der Sterbende legte sich im Kreise seiner Verwandten nieder und bat um Verzeihung für all seine Sünden. War ein Priester anwesend, erteilte er dem sterbenden Sünder die Absolution. „Dem Tod haftete der damaligen Zeit also nichts Aussergewöhnliches [sic!] oder gar Heldenhaftes an, er wurde als etwas Alltägliches und Vertrautes betrachtet“ (Aeschbacher 2008, S. 21).

Im Hochmittelalter galt der Einzelne als Vertreter seines Standes und wurde als festgeschriebener Typus dargestellt. Die Bevölkerungszunahme führte zu einer Umstrukturierung der Gesellschaft durch Schichtenbildung und in weiterer Folge zu einer verstärkten Reflexion über Kollektiv und Individuum. Die eigene Identität rückte in den Vordergrund. Der Mensch wurde anhand seiner eigenen Lebensbilanz gemessen. Das Individuum trat aus dem Kollektiv heraus (vgl. Mischke 1996, S. 53ff.). Ariès bezeichnet diese Phase als den „eigenen Tod“ (2009, S. 121f.). Der Mensch begann sich langsam als Individuum wahrzunehmen und sinnierte über den eigenen Tod.

Das Sterben wurde geprägt durch die christliche Glaubensvorstellung des Jüngsten Gerichts. Mit Hilfe von Stiftungen und Bußhandlungen versuchte

der Sterbende sein Schicksal im Jenseits zum Positiven zu wenden und sich so vor Fegefeuer und Verdammnis zu retten (vgl. Ariès 2009, S. 79). Die Todesangst der Menschen wurde jedoch durch den Glauben an das Jenseits gemildert (vgl. Mischke 1996, S. 55). Winau (vgl. 1984, S. 20f.) weist in diesem Zusammenhang darauf hin, dass auch individuelle Grabstätten wieder an Beliebtheit gewannen.

Das Spätmittelalter war gekennzeichnet von einem starken Bevölkerungsrückgang durch verheerende Ernährungskrisen und Pestepidemien. Soziale Spannungen und politische Konflikte nahmen zu. Die bisher vorherrschende Hoffnung auf Auferstehung verschwand allmählich. Der verfaulte Körper, der Tod als Verfall und bitteres Ende rückten in den Vordergrund. Die Menschen glaubten an ein nahendes Ende der Welt. Der Pessimismus dieser Zeit ist auch in der Literatur bzw. den bildenden Künsten aufzufinden (vgl. ebd., S. 57ff.). Die Pest führte dazu, dass sich das Todesbild von einem mit Hoffnung besetzten Glauben an das Jenseits zu einer schrecklichen Vorstellung von einem plötzlichen Ende des Lebens wandelte. In Folge dessen wurde auch das Sterben immer privater und zog sich aus der Öffentlichkeit zurück. Ariès (vgl. 2009, S. 381) gelangt zu der Einsicht, dass der Tod im Mittelalter immer mehr an Bedeutung gewann.

Der Tod in der Neuzeit (15. – 20. Jhdt.)

In der Renaissance, dem Zeitalter des Humanismus, veränderte sich die Auffassung vom Leben und somit auch die vom Tod. Der Mensch wurde nun als Teil der Natur und nicht als ihr Gegensatz angesehen. Somit galt auch die Natur des Menschen als veränderbar. Individualität entwickelte sich und mit ihr eine neue Vorstellung vom Leben. Die Menschen fingen an, das Leben zu genießen und die Schönheit daran zu entdecken, während der Tod an Schrecken verlor (vgl. Mischke 1996, S. 87ff.).

In der Zeit der Reformation verschob sich das Bild des Todes vom Imaginären in die Realität, und die Menschen entwickelten eine verstärkt abwehrende Haltung ihm gegenüber (vgl. ebd., S. 90). Im Zeitalter des Barock änderte sich die Einstellung zum Tod ein weiteres Mal. Nach der Individualisierung des Todes im 16. Jhdt. entwickelte sich nun eine neue Perspektive auf den Tod, indem die Menschen den „Tod des Anderen“

(Ariès 2009, S. 519) in den Mittelpunkt rückten. Die Hinterbliebenen litten furchtbar unter ihrer Trauer und durften diese nun auch in vollen Zügen ausleben. Die Trauer wurde übertrieben dargestellt. Daraus resultierte auch die Friedhofskultur, die den Trauernden das Besuchen der Verstorbenen ermöglichte (vgl. Winau 1984, S. 22f.).

Ein weiteres Phänomen dieses Zeitalters stellte die Entwicklung einer Blut-, Todes- und Verwesungsromantik in Bezug auf die Todesarten dar, welche ihren Ausdruck in der künstlerischen Verknüpfung von Eros und Thanatos⁴ fanden. Weiters wurden die Grabmäler mit barocken Putten und Engeln verziert und somit eine Verbindung zur Schönheit des Todes hergestellt (vgl. Mischke 1996, S. 97). Ariès (vgl. 1976, S. 101) meint hierzu, dass die Tragik des Todes zu einem künstlerischen Ereignis unter dem Mantel der Schönheit gemacht und somit durch Ästhetik vertuscht wurde. Ab dem 18. Jhdt. begann sich auch die Wissenschaft mit der Todesthematik auseinanderzusetzen. Der Leichnam wurde zum Objekt verschiedener Wissenschaften und sollte helfen, den Tod zu bekämpfen. Neben der rationalen Auseinandersetzung mit dieser Thematik entwickelte sich jedoch auch die Angst davor, lebendig begraben zu werden oder auch die Furcht vor „lebenden Toten“. Diese Furcht äußerte sich auch darin, dass der Tod kaum noch bildlich dargestellt wurde (vgl. Mischke 1996, S. 100 ff.). Diese Entwicklung nennt Ariès den „verbotenen Tod“ (1976, S. 57). Die Verdrängung des Todes begann.

Die fortschreitende Tabuisierung der Todesthematik in der Moderne

Ariès datiert eine drastische Änderung der Einstellung zum Tod mit der zweiten Hälfte des 19. Jahrhunderts und benennt diese Phase als „den ins Gegenteil verkehrten Tod“ (2009, S. 715ff.). Die naturwissenschaftlichen Betrachtungen des Lebens nahmen allmählich zu und bestimmten die Realität. Der Tod wurde als das Versagen biologischer Funktionen des menschlichen Körpers definiert und als etwas Natürliches dargestellt (vgl. Mischke 1996, S. 101).

⁴ Dabei handelte es sich um erotische Darstellungen der Menschen mit dem personifizierten Tod.

Als wesentliches Merkmal der Verdrängung des Todes aus der Gesellschaft sehen sowohl Ariès (2009), Mischke (1996) als auch Winau (1984) die Verlagerung des Sterbens aus dem eigenen Zuhause im Beisein der Familie, in Spitäler und Hospize, unter Aufsicht von Ärzten und anderem medizinisch geschulten Personals. Der Verstorbene wurde dann an ein Bestattungsinstitut weitergeleitet und die MitarbeiterInnen dieses verwalteten das Begräbnis. Der Alltag der Hinterbliebenen änderte sich kaum (vgl. Mischke 1996, S. 104). „Die Gesellschaft legt keine Pause mehr ein. Das Verschwinden eines einzelnen unterbricht nicht mehr ihren kontinuierlichen Gang. Das Leben der Großstadt wirkt so, als ob niemand mehr stirbe.“ (Ariès 2009, S. 716).

Durch die Darstellung des Todes in den Massenmedien entstand ein unrealistisches Bild von Tod und Sterben. Der Tod wird als plötzliches Ereignis, meistens durch Menschen verursacht, dargestellt. Der Alterstod wird weitgehend nicht behandelt. Mischke (vgl. 1996, S. 200f.) meint hierzu, dass die Fiktionalisierung des Todes bzw. des Sterbens durch die Medien zu einem unrealistischen Bild in der heutigen modernen Gesellschaft geführt habe.

Die Industriegesellschaft versucht zwar, Leben und Tod strikt voneinander zu trennen, kann jedoch die Todesangst der Menschen nicht bezwingen. Ariès (vgl. 2009, S. 715ff.) deutet die kontroverse Behandlung des Themas Tod in der Moderne als eine „Verwilderung“ des Todes.

Diese „Verwilderung“ steht im Gegensatz zu dem im Mittelalter vorherrschenden gezähmten Tod. Konkret meint er damit die fehlende Sinnggebung, die Medikalisierung⁵, die Industrialisierung des Sterbens und die Banalisierung des Todes. Sterben, Tod und Trauer werden ausgebürgert und institutionalisiert und somit zu einem gesellschaftlichen Tabu gemacht.

⁵ Die Medikalisierung begann mit der Möglichkeit der Obduktion zur Feststellung der Todesursache. Damit einhergehend entwickelte sich eine Individualisierung des Todes, die in weiterer Folge Gelegenheit zur aktiven Beeinflussung des Sterbens durch medizinische bzw. therapeutische Verfahren bot (vgl. Gronemeyer 2007, S. 54).

Ariès identifiziert den Wandel des gesellschaftlichen Umgangs mit dem Tod als stark distanziert und tabuisiert. In seinen sozialhistorischen Ausführungen wird deutlich, dass der Tod bis zum Zeitalter der Moderne ein soziales und öffentliches Ereignis darstellte. Die Verdrängung von Tod und Sterben aus allen Bereichen der Öffentlichkeit stellt wohl den drastischsten Wandel in der Geschichte des Umgangs mit dem Tod dar. Ariès (vgl. 2009, S. 716) geht davon aus, dass diese Entwicklung nur den Anfang der Distanzierung von Tod und Sterben markiert.

Winau (vgl. 1984, S. 25) hingegen weist darauf hin, dass sich laut einer amerikanischen Studie nun ein neuer Wandel vollzogen habe. Die Auseinandersetzung mit dem Tod wird zu einem modischen Trend erklärt. Das hat dazu geführt, dass Sterben, Tod und Trauer Thema in Fernseh- und Radiosendungen sowie in diverser Literatur, Tagungen und Seminaren geworden sind. Trotzdem herrscht weiterhin Uneinigkeit darüber, ob der Tod nun als Realität wahrgenommen und akzeptiert oder immer noch tabuisiert dargestellt wird (vgl. Aeschbacher 2008, S. 28). In jedem Fall besteht eine Verbindung zwischen Gesellschaft und Individuum und der Veränderung im Umgang mit der Sterbens- und Todesthematik.

2.2 Soziologische Perspektive

Eine eindringliche Thematisierung der Materie Tod fand in der Soziologie erst in den 60er Jahren, ausgehend von amerikanischen Theoretikern, wie R. Fulton und A. Strauss statt. Im deutschsprachigen Raum wurde die Thematik durch Ch. von Ferber, A. Hahn und W. Fuchs zum Gegenstand der soziologischen Debatte (vgl. Feldmann & Fuchs-Heinritz 1995, S. 7).

In der Soziologie wird der Tod als etwas Abstraktes betrachtet. Meistens wird er in den soziologischen Auseinandersetzungen in der Sozialmedizin verortet. Feldmann und Fuchs-Heinritz (vgl. ebd., S. 18) weisen darauf hin, dass sozialwissenschaftlich-empirische Studien kaum vorhanden sind und deshalb auch keine fundierten Theorien über die Einstellungen der Menschen zum Tod existieren. „Bei diesem Thema tappen wir [die Soziologen, d. Verf.] regelrecht im dunkeln [sic!], das durch die weitschweifige

medizinische, rechtliche, theologische und philosophisch-ethische Diskussion kaum erhellt wird.“ (ebd.).

Der Soziologe Klaus Feldmann versucht in seinen wissenschaftlichen Werken eine Thanatosozilogie⁶ zu entwickeln. Er führt den Gedanken des Konnexes zwischen Gesellschaft und Individuum weiter aus, indem er von einer Verschränkung des Kollektivs mit dem Individuum *durch* den Tod ausgeht. Er nimmt an, dass das Bewusstsein der Endlichkeit des Individuums zur Leistung motiviert. Da das Kollektiv das Individuum überdauert, wird die Motivation zur Leistung im Dienste der Gesellschaft gefördert (vgl. Feldmann 1997, S. 11). „Gesellschaftliche Institutionen sichern das Überleben der Individuen und müssen, um diese sichernde Funktion zu erfüllen, die Individuen überdauern“ (Feldmann & Fuchs-Heinritz 1995, S. 13). Somit wird es dem Individuum möglich, an der Unsterblichkeit der Gesellschaft teilzuhaben.

Im Zuge seiner Ausführungen differenziert Feldmann folgende Facetten des Todes:

1. der eigene Tod
2. der Tod des anderen, d.h. von Bezugspersonen
3. der allgemeine oder kollektive Tod

Feldmann (vgl. 1997, S. 11) schreibt dem eigenen Tod keine zentrale Kategorie zu, da dies für eine soziologische Betrachtung nicht gerechtfertigt wäre. Der eigene Tod findet jedoch in vielen anderen Disziplinen seine Bedeutung, so zum Beispiel in der Psychologie, der Medizin oder auch in der Theologie. Den allgemeinen bzw. kollektiven Tod bezeichnet er als Sammelkategorie für den Tod von Kollektiven, Populationen oder auch „sozialen Gebilden“ (ebd.). Der Tod dieser Kategorie äußert sich beispielsweise durch Kriege, Todesideologien oder durch Leben und Sterben von „sozialen Gebilden“, Gesellschaften usw. Der Tod des Anderen bzw.

⁶ Thanatosozilogie ist die spezielle Soziologie, die sich im engeren Sinne mit dem sozialen Handeln rund um den Sterbenden und Gestorbenen, im weiteren Sinne mit der sozialen Bedeutung des Todes und des Sterbenmüssens in einzelnen Gesellschaften befasst (vgl. URL: <http://www.enzyklo.de/Begriff/Thanatosozilogie> [Stand: 29.07.2011]).

von Bezugspersonen wird im Verlauf der Diplomarbeit ausführlich aus pädagogischer Perspektive erläutert werden.

Feldmann (vgl. ebd., S. 55) behandelt diese Kategorie in Bezug auf gesellschaftliche und soziale Entwicklungen im Umgang mit Sterbenden und Toten. Er geht davon aus, dass der moderne Umgang mit dem Tod „medikalisiert“ und institutionalisiert wird. Für Feldmann bedeutet der Terminus „Medikalisierung“, dass traditionelle Todesrituale durch medizinische, rechtliche und auch administrative Maßnahmen ersetzt wurden. Die Betreuung von Sterbenden wurde marginalisiert, d.h. die Familie wurde durch medizinisches und pflegerisches Personal ersetzt. Bezugspersonen übernehmen nur noch Sekundärrollen.

Die Institutionalisierung des Todes entwickelte sich im 20. Jahrhundert durch spezielle Organisationen und ExpertInnen, die eine Normierung und Gestaltung der letzten Lebensphase – also des Sterbens – ermöglichen.

Weiters führt Feldmann verschiedene Gründe dafür an, dass das Sterben in der Familie immer seltener wird: Wohlstand, Kranken- und Pflegeversicherungen, medizinisch-technischer Fortschritt, größere Mobilität, kleinere Familien, Zunahme der Berufstätigkeit und die gesellschaftliche Emanzipation der Frau (vgl. 2004, S. 162). Im Gegensatz dazu stellt Feldmann die These auf, dass die Angst vor dem Verlust eines Familienmitgliedes in modernen Kleinfamilien relativ stark vorhanden ist. Der in Kapitel 2.1 erwähnte historische Wandel vom öffentlichen Tod hin zur Intimisierung und Privatisierung des Todes hat auch zu einer individuellen Gestaltung der Trauer geführt (vgl. ebd., S. 276). Daraus schließt er, dass die Entwicklung zur Verinnerlichung, Emotionalisierung, Introversion und Privatisierung des Todes von Nahestehenden begünstigt wird (vgl. ebd., S. 55). Feldmann führt die Exklusion der Sterbenden und Toten als eine von vielen Verdrängungsthesen an (vgl. ebd., S. 65).

Zur Frage der Verdrängung des Todes aus dem gesellschaftlichen Leben nimmt Feldmann jedoch weitgehend Abstand, in dem er darauf hinweist, dass eine pauschale Auseinandersetzung bzw. Bewertung der verschiedenen Umgangsformen mit dem Tod nicht möglich ist, da eine zu große Vielfalt besteht. Verdrängung stellt für ihn einen vieldeutigen Begriff dar und macht somit eine genuine soziologische Betrachtung dieses Themas

unmöglich. Der Themenkomplex „Tod und Sterben“ ist laut Feldmann interdisziplinär zu behandeln (vgl. ebd., S. 64).

Feldmann bringt hier deutlich zum Ausdruck, dass auch noch in der heutigen Zeit eine Tendenz zur Tabuisierung bzw. Verdrängung der Todesthematik besteht. Diese Verdrängungstendenzen kamen aber nicht alleine durch einzelne Ereignisse der Geschichte zustande, sondern sind das Ergebnis von vielen aufeinander wirkenden Komponenten⁷. Jede wissenschaftliche Disziplin kann sich nur mit einem Teilbereich des Umgangs mit dem Tod widmen, da er vielfältig und sehr komplex ist. In dem nächsten Kapitel wird eine Differenzierung des Themenschwerpunktes „Tod und Sterben“ vorgenommen, in dem das Augenmerk auf Kinder gerichtet wird.

⁷ Sozialer, gesellschaftlicher, historischer Wandel; individuelle Lebensumstände (Bildung, Arbeit, Betroffenheit usw.); Glaube u.v.m.

3 Kinder und Tod

In einigen psychologischen Studien wurde festgestellt, dass sich Kinder öfter mit Tod und Sterben auseinandersetzen, als allgemein angenommen wird. Forschungen über kindliche Ängste haben gezeigt, dass die Todesangst bei Kindern eine große Rolle spielt (vgl. Bogyi 1983, S. 154). Weiters ist der Verlust einer direkten Bezugsperson laut Iskenius-Emmler (vgl. 1988, S. 132) in der Regel für Kinder schwerer zu verwinden, da sie noch die Unterstützung Erwachsener im Leben brauchen. Kinder reagieren deswegen auch sensibler auf die Begleitumstände des Verlustes. Grundsätzlich beeinflusst die Art und Weise, wie Erwachsene mit Tod und Sterben umgehen, die kindliche Einstellung. (vgl. Furman 1977, S. 24). Nicht zuletzt deswegen sollte sich die pädagogische Praxis mit dieser Thematik auseinandersetzen, statt sie - wie es weitgehend passiert - aus dem erzieherischen Handeln auszuschließen.

In den folgenden Ausführungen werden die Entwicklung des kindlichen Todesverständnisses und das kindliche Trauerverhalten kurz zusammengefasst, um auf die Besonderheiten im Umgang mit der Thematik Sterben und Tod bei Kindern aufmerksam zu machen.

3.1 Entwicklungspsychologische Aspekte des kindlichen Todeskonzeptes

In den bisherigen wissenschaftlichen Diskursen zur Entwicklung eines Todeskonzeptes bei Kindern herrscht Uneinigkeit bezüglich der Einteilung in Altersgruppen und der Form, in der Kinder eine Vorstellung vom Tod bilden können. Die Schwierigkeit einer Standardisierung durch die Bildung eines altersspezifischen Stufenmodells liegt hierbei in den unterschiedlichen wissenschaftlichen Perspektiven. Einerseits unterscheiden sich diese durch die Orientierung an der kognitiven oder emotionalen Entwicklung eines Kindes. Andererseits wird von einer unterschiedlichen Konzeptualisierungen der Genese kindlicher Kognitionen ausgegangen. In den fol-

genden wissenschaftlichen Untersuchungen lag das Augenmerk auf der kognitiven Entwicklung der Kinder.

Sylvia Anthony veröffentlichte im Jahre 1940 die erste wissenschaftliche Analyse zum Todesverständnis von Kindern. Sie fertigte eine psychologische Studie über 123 Kinder im Alter von 3 – 12 Jahren an (vgl. Reed 1972, S. 11). Eine weitere wissenschaftliche Untersuchung stammt von Anna Freud und Dorothy T. Burlingham aus den Jahren 1943 und `44 in England. Sie sammelten eine Reihe von Äußerungen von Kindern bis zum sechsten Lebensjahr, die ihren Vater verloren hatten. Anna Freud stellte dabei fest, dass Kinder dieses Alters den Tod noch nicht als etwas Endgültiges annehmen konnten (vgl. Stern 1957, S. 86).

Die erste altersspezifische Einteilung des Todesverständnisses von Kindern konzipierte Marie Nagy 1948 in einer Studie in Ungarn zu den Todesvorstellungen von 378 Kindern im Alter zwischen drei und zehn Jahren. Sie teilte das kindliche Todesverständnis in drei Abgrenzungskriterien ein: Irreversibilität (der Tod ist unwiderruflich), Universalität (der Tod betrifft jedes Lebewesen) und Inevitabilität (der Tod ist unvermeidlich) (vgl. Reed 1972, S.12). In der folgenden Auseinandersetzung werden diese Begriffe verwendet werden.

Gesell und Ilg (1964) führten ebenfalls eine Studie durch, in der sie die Entwicklung kindlicher Todesvorstellungen in detaillierte Altersrubriken unterteilten. Ihre Einteilung bezieht sich auf Interviews, die sie mit Kindern und Jugendlichen durchführten. Die beiden entwickelten Stufenmodelle – Marie Nagys und Gesell und Ilgs - galten für viele Theoretiker als Grundlage weiterer Forschungen in diesem Bereich.

Geuss versuchte 1984 Piagets⁸ Stufenmodell der kognitiven Entwicklung auf die Entstehung von Kognitionen bei Kindern über Tod und Sterben zu übertragen. Die Ergebnisse seiner Untersuchung ergaben unter anderem, dass neben der kognitiven Entwicklung emotionale Aspekte eine aus-

⁸ Piaget, Jean (2003): Meine Theorie der geistigen Entwicklung, Weinheim/Basel: Beltz Verlag.

schlaggebende Rolle bei der Bildung einer Vorstellung von Sterben und Tod spielen.

Alexander und Adlerstein waren die ersten Wissenschaftler, die sich bewusst mit der gefühlsmäßigen Vorstellung des Todes von Kindern auseinandersetzten (vgl. Aeschbacher 2008, S. 42). In einigen darauf folgenden Studien wurde ebenfalls festgestellt, dass die Entwicklung des kindlichen Todeskonzeptes mit der allgemeinen kognitiven und emotionalen Reife eines Kindes verbunden ist (vgl. Bogyi 1999, S. 106f).

Neben diesen beiden Aspekten gibt es noch andere Einflussfaktoren die auf die Entwicklung eines Todeskonzeptes bei Kindern wirken. Die alters-typischen Vorstellungen vom Tod werden „durch innere und äußere Einflüsse, durch persönliche, direkte und indirekte Erfahrungen mit dem Tod“ beeinflusst „und sind eingebettet in den Kontext der individuellen Entwicklung, Gesellschaft, Religion und Kultur“ (Franz 2002, S.60).

In der folgenden Zusammenfassung der eben erwähnten Untersuchungsergebnisse werden sowohl kognitive als auch emotionale Entwicklungsschritte aufgezeigt.

3.1.1 Kinder in den ersten vier Lebensjahren

Das kindliche Sprach- und Darstellungsvermögen unterscheidet sich in den ersten Lebensjahren noch stark von dem der Erwachsenen. Somit ist es schwer, geeignete Forschungsmethoden für empirische Untersuchungen zu generieren (vgl. Dana 2010, S. 56). In den meisten Studien wird angenommen, dass Kinder in den ersten drei bis vier Lebensjahren keine Vorstellung von Tod und Sterben haben (vgl. Gebhard 2001, S. 214). Anthony (1940), Nagy (1948), Stern (1957) und Gesell und Ilg (1964 und 1968) vertreten die Meinung, dass erst in der Präpubertät bzw. in der Pubertät ein realistisches Bild vom Tod entsteht, während A. Freud (1943), Furman (1977) und Bowlby (1983) davon ausgehen, dass Kinder schon in den ersten Lebensjahren den Begriff „Tod“ verstehen und auch einen Verlust betrauern können. Voraussetzung dafür sei jedoch laut Furman, dass das Kind bereits Erfahrungen mit dem Tod von Angehörigen oder Tieren gemacht hat (vgl. Gebhard 2001, S. 221).

Viele Autoren sind sich einig, dass Kinder bis zum vierten Lebensjahr noch nicht in der Lage sind, den Tod in seiner Endlichkeit zu akzeptieren. Kinder sprechen über Tote, als seien diese noch am Leben, und betrachten den Tod als reversibel. Sie verstehen den Tod als vorübergehende Abwesenheit (vgl. Tausch-Flammer 1994, S. 77).

Anthony schließt aus ihren Untersuchungen, dass sich zweijährige Kinder schon mit dem Tod beschäftigen (vgl. Gebhard 2001, S. 221). Mit dem dritten Lebensjahr kann das Kind zwischen lebendig und tot unterscheiden. Ab dem vierten Lebensjahr entwickelt sich ein gewisses Interesse der Kinder an der Todesthematik, welches jedoch noch nicht emotional geleitet ist (vgl. Schroeter-Rupieper 2005). Sie stellen Fragen, bauen den Tod und das Sterben in Spiele mit ein und beobachten ihre Umwelt. Häufig kommen sie durch ihre Beobachtungen das erste Mal mit dem Tod in Kontakt, wenn z.B. ein totes Tier am Straßenrand liegt (vgl. Dana 2010, S. 57). Für viele Kinder zwischen drei und fünf Jahren ist der Tod mit der Vorstellung von gut und böse verbunden. Menschen sterben durch Unfälle, Gewalteinwirkung, Verstümmelung und sogar Monster. Der Tod ist das Resultat zwischenmenschlicher Beziehungen (vgl. Franz 2002, S. 77).

Kinder in den ersten vier Lebensjahren können also die Endlichkeit des Todes noch nicht erfassen. Kinder betrauern zwar die Abwesenheit einer geliebten Person oder eines geliebten Tieres, glauben aber, dass der Tod reversibel sei und die Verstorbenen wieder zurückkommen.

3.1.2 Kinder zwischen fünf bis neun Jahren

Mit etwa fünf Jahren beginnen Kinder langsam, die Reversibilität des Todes in Frage zu stellen. Sie entwickeln ein Interesse daran, was mit den Toten, nachdem sie gestorben sind, passiert, und übernehmen bereits geringe Anteile der elterlichen Todesvorstellungen (vgl. Gebhard 2001, S. 216).

Gesell und Ilg (vgl. 1946, S. 87) schließen aus ihren Untersuchungen, dass Kinder im fünften Lebensjahr allmählich die Endgültigkeit des Todes erahnen und ihn auch als „das Ende“ bezeichnen.

Der Tod wird personalisiert, d.h. die Kinder geben ihm eine Gestalt, zum Beispiel die des Knochen- und Sensenmanns oder des schwarzen Mannes als Gerippe. Dieses Phänomen hält bis zum neunten Lebensjahr an (vgl. Reed 1972, S. 11ff). Das Ableben wird zunehmend realistischer eingeschätzt, die ganze Tragweite der Bedeutung von Sterben und Tod können Fünfjährige aber noch nicht erfassen (vgl. Tausch-Flammer 1994, S. 78). Tote Personen sind für das fünfjährige Kind Menschen ohne lebendige Eigenschaften: der Tote kann nicht gehen, nicht essen, nicht fühlen usw. Kinder dieses Alters assoziieren den Tod vorwiegend mit dem Altern, auch wenn die eigene Sterblichkeit und die mögliche Betroffenheit durch den Tod eines Familienmitgliedes noch nicht erkannt wird (vgl. Gesell & Ilg 1946, S. 87).

Brocher (vgl. 1993, S. 18f.) geht davon aus, dass fünf- bis sechsjährige Kinder die Vorstellung von einem ewigen Leben nach dem Tod haben. Schroeter-Rupieper (vgl. 2005) geht von der Annahme aus, dass im Alter von sechs Jahren jedes Kind mit dem Tod in Berührung gekommen ist. Mit dem Eintritt in die Schule lernen Kinder die Inevitabilität⁹ und Irreversibilität des Todes allmählich zu begreifen. Dadurch wird der Tod emotional stärker besetzt. Kinder mit sechs Jahren verleugnen die eigene Sterblichkeit immer noch, machen sich jedoch zunehmend Sorgen um den möglichen Tod von nahe stehenden Personen oder Tieren (vgl. Franz 2002, S. 79). Vor allem die Angst vor dem Tod der eigenen Eltern tritt in diesem Alter vermehrt auf. Ein sechsjähriges Kind kann neben dem Sterben aufgrund des Alters auch die Tatsache begreifen, dass Menschen getötet werden können. Weiters bringt das Kind den Tod nun auch mit Krankheit, Medizin und Krankenhäusern in Verbindung und entwickelt sukzessive ein Interesse am „Umfeld des Todes“ (Gebhard 2001, S. 217), also an Begräbnissen, Friedhöfen, dem Sarg usw. (vgl. Gesell & Ilg 1946, S. 129).

Ab dem siebten Lebensjahr sind Kinder in der Lage, ein eigenständiges Trauerverhalten zu entwickeln, auch wenn die Meinungen der sie umgebenden Erwachsenen als Modelle angesehen werden müssen (vgl. Jellenz-Siegel 2001, S.46). Kinder zwischen sieben und acht Jahren realisie-

⁹ Unausweichlichkeit

ren nun auch – zusätzlich zur Endgültigkeit und Unwiderruflichkeit – die Universalität des Todes. Gesell und Ilg (vgl. 1946, S. 157) gehen davon aus, dass Kinder in dieser Altersspanne den biologischen Tod immer noch nicht akzeptieren können, aber ein reges Interesse am Tod entwickeln. Nun, da das Kind die eigene Sterblichkeit realisiert, beginnt es diese bewusst zu verleugnen. Durch das Wahrnehmen der Universalität des Todes kombinieren Kinder ab dem achten Lebensjahr Sterben und Tod mit magisch-religiösen Vorstellungen und realistisch-biologischen Informationen (vgl. Gebhard 2001, S. 217). Brocher (vgl. 1993, S. 18ff.) bezieht die magisch-religiöse Vorstellung der Kinder darauf, dass Kinder zwischen acht und neun Jahren durch die Bewusstwerdung der eigenen Sterblichkeit und des zerfallenden Leichnams massive Ängste entwickeln. In diesem Alter verstärkt sich auch der Glaube an die Unsterblichkeit nach dem Tod. Mit dem Beginn des neunten Lebensjahres interessieren sich Kinder für die Ursachen und das Wie des Sterbens (vgl. Gesell & Ilg 1946, S.189). Sie wissen nun, dass jeder Mensch sterben muss und wissen auch um ihre eigene Sterblichkeit, gehen aber weiterhin davon aus, dass der eigene Tod in ferner Zukunft liegt (vgl. Brocher 1993, S. 18ff./vgl. Bogyi 1999, S. 107).

3.1.3 Kinder von zehn bis vierzehn Jahren

Ab dem zehnten Lebensjahr haben Kinder die Irreversibilität, Inevitabilität und die Universalität¹⁰ des Todes vollständig erkannt und denken verstärkt darüber nach, was nach dem Tod geschieht (vgl. Gebhard 2001, S. 217). Das Interesse der zehnjährigen Kinder beschränkt sich nun nicht mehr auf die Begleiterscheinungen oder Folgen des Todes. Der Tod wird als biologisches Phänomen betrachtet. Das Kind nimmt die physiologischen Grundlagen der Ernährung, des Atmens und des Wachstums als Voraussetzung für Leben an. Der Tod tritt ein, wenn eine der Funktionen nicht

¹⁰ Zur Erinnerung: Marie Nagy (1948) hat in ihren Untersuchungen diese drei Abgrenzungskriterien des Todesverständnisses generiert.

erfüllt wird. Allmählich nähert sich das Kind der Anschauung der Erwachsenen (vgl. Gesell & Ilg 1946, S. 432).

Laut Stern (vgl. 1957, S. 142f.) wissen Kinder ab dem elften Lebensjahr vom Vorgang der Verwesung und entwickeln dadurch teilweise Todesängste. Ab diesem Zeitpunkt nehmen Kinder den Tod als definitive Trennung wahr und empfinden diese als schmerzlichen Verlust. Obwohl Elfjährige um ihre eigene Sterblichkeit wissen, verdrängen sie jeden Gedanken daran und weisen diese Tatsache von sich, indem sie davon ausgehen, dass der Tod nur „Alte“ und „Kranke“ etwas angehe.

Im Laufe der Vorpubertät und Pubertät wird der Todesbegriff der Kinder dem der Erwachsenen immer ähnlicher (vgl. Gebhard 2001, S. 218). Gebhard weist an dieser Stelle darauf hin, dass es fraglich ist, inwieweit Erwachsenen eine realistische Vorstellung von Sterben und Tod haben, da diese somit frei von Abwehr, Tabuisierung und Allmachtsfantasien sein müsste (vgl. ebd.). Gebhard meint weiter: „Jedenfalls verknüpft sich die Todesfrage ab der Pubertät auch mit der Frage nach dem Sinn des Lebens, mit der Frage nach einem möglichen Leben nach dem Tod, mit Philosophie und Religion“ (ebd.). Gesell und Ilg (vgl. 1946, S. 480f.) meinen, die Todesvorstellungen der Kinder würden immer abstrakter.

Die Trauer und Betroffenheit beim Tod einer Bezugsperson ist ab der Pubertät ausgeprägter, da die Unvermeidlichkeit des Todes nun anerkannt wird (vgl. Gebhard 2001, S. 219). Gebhard kritisiert in diesem Zusammenhang die verleugnende Haltung der Erwachsenen, wenn es um die Themen Tod und Sterben geht. Laut oben genanntem Autor werden die Kinder, wenn ihnen das völlige Ausmaß des Todes bewusst ist, von den Erwachsenen im Stich gelassen. Kinder passen sich dieser negativen Einstellung an und übernehmen die Verdrängung und Tabuisierung dieser Thematik (vgl. ebd.).

3.1.4 Kritik an den Phasenmodellen

Gebhard (vgl. 2001, S. 219) kritisiert, dass die Entwicklung von Kognitionen zum Tod jedoch mit großer Wahrscheinlichkeit nicht so starr verlaufen, wie es in den verschiedenen Untersuchungsergebnissen dargestellt

wird. Würde man diese Darstellungen kritiklos übernehmen, dann müsste die Vorstellung vom Tod gewissermaßen Ausdruck einer endogenen Reifung sein, die unabhängig vom kulturellen Umfeld und der eigenen Erfahrungen entstehen. Auch Iskenius-Emmler (vgl. 1988, S. 143) verweist in diesem Zusammenhang darauf, dass sich die Todesvorstellungen von Kindern im gleichen Alter teilweise sehr stark voneinander unterscheiden. Das ist darauf zurückzuführen, dass Sozialisationseinflüsse und die persönliche Erfahrung eines Kindes starken Einfluss auf die Entwicklung der kindlichen Todesvorstellung haben.

In einer Untersuchung von Geuss (1984) konnte eine Verbindung zwischen der Art der Todesvorstellungen und den persönlichen Erfahrungen, vor allem aber zum Medienkonsum festgestellt werden. Weiters kommt Geuss zu der Annahme, dass Kinder, die sich mit dem Tod eines nahen Angehörigen auseinandersetzen mussten, und auch die Gelegenheit durch ihr soziales Umfeld bekamen, ein verhältnismäßig realistisches Todesverständnis hatten. Dieses entsprach dann auch nicht den angegebenen Altersvorgaben der verschiedenen Phaseneinteilungen (vgl. Gebhard 2001, S. 219).

Feldmann (vgl. 2004, S. 100) und Grollmann (vgl. 1991, S. 34f.) sind beide der Ansicht, dass die Zuordnung bestimmter Altersklassen zu Entwicklungsphasen vorsichtig behandelt werden muss. Jedes Kind macht im Laufe der Jahre einen individuellen Wandel der Todesvorstellungen durch. Die Vorstellung vom Tod unterliegt einem Reifeprozess (vgl. Grollmann 1991, S. 34f.). Dana (vgl. 2010, S. 116) konnte in ihren Untersuchungen jedoch feststellen, dass eine gewisse Übereinstimmung zwischen ihren Ergebnissen zur Erforschung der Jenseitsvorstellungen von Kindern und der Einteilung des kindlichen Todesverständnisses in altersspezifische Phasen besteht.

Die Einteilung der Entwicklung der kindlichen Todesvorstellung in Altersklassen kann zwar als Richtwert für weitere Untersuchungen in diesem Bereich angewandt werden, darf aber nicht als definitiver Sachverhalt übernommen werden.

3.2 Das kindliche Trauerverhalten

Um auf die Besonderheiten der kindlichen Trauer eingehen zu können, muss zu allererst der Begriff der Trauer näher erläutert werden.

Jellenz-Siegel behauptet, der Begriff „Trauer“ würde in der allgemeinen Literatur „als gesunde, lebensnotwendige und kreative Reaktion auf Trennungs- und Verlusterlebnisse definiert“ (2001, S. 44) werden. Trauer ist kein Gefühlsausdruck, sondern das Zusammentreffen unterschiedlichster und divergierender Symptome. Auf der emotionalen Ebene kommt Trauer durch Angst, Hilflosigkeit, Zorn, Hass, Sehnsucht, Schuld oder gar Verzweiflung zum Ausdruck. Auf der physiologischen Ebene wird Trauer als Beklemmung, Herzklopfen, Zittern, als Gefühle der Leere, Müdigkeit und Schwindelgefühle wahrgenommen. Im kognitiven Bereich sind trauernde Menschen unkonzentriert, die Gedanken bewegen sich im Kreis, sind unklar und konfus (vgl. ebd.). Auch Bogyi schreibt dem Begriff des „Trauerns“ eine Folge von Reaktionen auf einen Verlust zu. „Dazu gehören allgemein übliche ebenso wie spontan eigenständige physische und psychische Verhaltensweisen“ (1983, S. 154). Franz (vgl. 2002, S. 84) bezeichnet die Trauer als ein sehr persönliches Lebensgefühl und als tief greifende und unausweichliche Erfahrung, die den ganzen Menschen erfasst. Bulayumi (vgl. 2001, S. 223) gibt der Trauer eine zeitliche Komponente, in dem er feststellt, dass die Trauerzeit während der „prämortalen Begleitung“ beginnt. Dies kann jedoch nur bei einem erwarteten Tod und einem vorausgeahnten Sterben zutreffen.

Trauer spielt sich demnach auf unterschiedlichsten Ebenen ab und wird individuell gelebt. Wie auch schon bei den Stufenmodellen der Entwicklung eines Todeskonzeptes erwähnt wurde, wird auch das Trauerverhalten - neben diesen - von verschiedenen Einflussfaktoren geprägt.

3.2.1 Unterschiedliches Trauerverhalten von Kindern und Erwachsenen

Die kindliche Trauer steht unter anderem in direktem Zusammenhang mit der Entwicklung eines Konzeptes vom Tod. Freese (vgl. 2001, S. 117)

geht davon aus, dass Kinder die erste Todeserfahrung meist durch den Tod eines geliebten Haustieres oder durch das Entdecken eines toten Tieres am Straßenrand machen. In diesen Situationen wird den Kindern klar, dass Erwachsene nicht allmächtig sind und den Tod nicht besiegen können. Wird der Verlust als irreversibel erkannt, reagieren Kinder mit Trauer. Iskenius-Emmler (vgl. 1988, S. 146) ergänzt diesen Ansatz, indem sie darauf hinweist, dass auch Kinder die noch nicht den Tod eines geliebten Menschen erlebt und somit auch nicht die Erfahrung der Trauer gemacht haben, über eine Vorstellung von dem Verlust einer Bezugsperson verfügen. Sie meint weiter, dass Kinder im Laufe der Entwicklung lernen, was eine zeitweilige Trennung von den Eltern oder anderen Bezugspersonen für Gefühle auslösen kann und welche Ängste vor einer endgültigen Trennung häufig damit in Verbindung stehen. „Ob und wie ein Kind trauert, ist abhängig von der Beziehung oder Abhängigkeit, die zu dem verstorbenen Menschen oder Tier bestand“ (Schroeter-Rupieper 2005).

Trauer kann verschieden ausgedrückt werden. Deswegen ist auch jede Form zulässig. Sollte ein Kind jedoch mit vermehrter und unkontrollierter Aggression reagieren, sollte man als Erziehungsperson darauf achten, dass sich das Kind nicht selbst oder gar andere verletzt (vgl. ebd.). Kinder, die nicht trauern, haben die Verleugnung des Geschehenen als Abwehrmechanismus aktiviert und leben so, als ob nicht passiert sei (vgl. Freese 2001, S.117).

Bogyi schreibt Kindern eine sprunghaftere und punktuellere Trauer als Jugendlichen und Erwachsenen zu. Laut der Autorin sind Gefühlsschwankungen wesentlich intensiver und geschehen in einer schnelleren Abfolge. Das kann sich auf verschiedene Arten äußern:

„Oft verdrängen sie aktiv das Geschehene, tun so als ob nichts außergewöhnliches wäre, haben den starken Wunsch, dass alles normal weitergehe, zeigen oftmals übertriebene Ausgelassenheit und Unruhe. Sind sie in dem einen Moment tief traurig und weinerlich, zeigen sie sich im nächsten Augenblick übertrieben heiter“ (Bogyi 1999, S.109).

Jellenz-Siegel sieht einen wesentlichen Unterschied in der Trauer von Kindern zu Erwachsenen in der Vermittlung durch Sprache und Bilder. Erwachsene sind Handelnde, zum Beispiel anlässlich einer Scheidung oder Augenzeugen im Todesfall. Erwachsene sind näher am Geschehen und manchmal auch auf gewisse Weise vorbereitet. Kinder erfahren solch prägende Ereignisse, wie die Trennung der Eltern oder gar einen Todesfall in der Familie, meist durch Erzählungen und Berichte von Erwachsenen. Das innere Bild der Kinder wird von der Sprache der Erwachsenen geformt und es fehlt ihnen das Vermögen den Tod eines Familienmitgliedes rational zu reflektieren. „So sind Kinder und ihre Verarbeitungsmechanismen in hohem Maße davon abhängig, wie und mit welchen Worten ihnen von dem Ereignis berichtet wird“ (2001, S.45). Kinder brauchen die Unterstützung der Erwachsenen, um den Tod und dessen Auswirkungen auf das weitere Zusammenleben zu verstehen. Im folgenden Kapitel werden die verschiedenen Trauerphasen näher beleuchtet und auf die Chancen und Risiken der verschiedenen Phasen aufmerksam gemacht.

3.2.2 Kindliche Trauerphasen

Die Schweizer Psychologin Verena Kast (1988) hat ein Modell der Trauerphasen aufgrund der Analyse von Träumen ihrer Klienten entwickelt. Mittlerweile gilt dieses als eine der wichtigsten Grundlagen für das Verständnis des Trauerprozesses. Prozesse haben in der Regel einen klaren Beginn und ein klares Ende¹¹. Im Falle eines Todes stellt der Anfang des Trauerprozesses das Sterben einer geliebten Person dar. Der Umstand des Todes beeinflusst den weiteren Verlauf der Trauer. Jellenz-Siegel (2001), Psychologin und Trauerbegleiterin, hat diese Phasen als Grundlage übernommen und versucht Trauerphasen für Kinder und Jugendliche zu generieren. Zum besseren Verständnis werden nun die verschiedenen Phasen beider Psychologinnen zusammengefasst.

Die erste Phase wird von beiden Psychologinnen als die des *Nicht-wahrhaben-Wollens* bezeichnet. Für Kast (vgl. 1988, S. 61f) äußert sich

¹¹ vgl. <http://www.qumsult.de/download/prozessorientierung.pdf>

diese Phase durch eine vermeintliche Gefühllosigkeit bzw. Empfindungslosigkeit, die sich aus einem Gefühlsschock entwickelt. Der Trauernde kann seine Gefühle über den Verlust nicht ausdrücken. Das Gefühlsvermögen ist „erstarrt“. Jellenz-Siegel (vgl. 2001, S. 50) schreibt Kindern und Jugendlichen in dieser Phase ein Leugnen des Todes einer geliebten Person zu. Die Thematik wird gemieden.

Auch die zweite Stufe ähnelt sich in der Bezeichnung. Kast (vgl. 1988, S. 63) benennt diese als *Phase der aufbrechenden Emotionen* und meint damit die Auflösung der vorangegangenen Erstarrung. Die Trauernden reagieren individuell darauf. Ausbrüche von Wut und Zorn wechseln sich mit Niedergeschlagenheit ab. Jellenz-Siegel (vgl. 2001, S. 51) betitelt diese Phase als *Zeit der Gefühlsausbrüche* und meint damit ebenfalls das Aufbrechen von Emotionen. Sie fügt jedoch noch hinzu, dass sich die starken Stimmungsschwankungen bei Kindern und Jugendlichen manchmal gegen sich selbst oder andere Personen in ihrem Umkreis richten.

Die *Phase des Suchens und Sich-Trennens* von Kast (vgl. 1988, S. 69) meint eine innerliche Auseinandersetzung mit dem Verlust einer geliebten Person. Die Trauernden reden in einem inneren Zwiegespräch noch einmal mit den Verstorbenen und können somit einen Abschied ermöglichen. Jellenz-Siegel (vgl. 2001, S. 51) hat an dieser Stelle die *Phase des Verhandlens* generiert. Kinder und Jugendliche versuchen Tote lebendig zu halten¹². Wenn sie bemerken, dass das auf Dauer nicht gelingen kann, werden sie hilflos. Sie fühlen sich in gewisser Weise für den Tod verantwortlich.

Die nächsten beiden Stufen von Jellenz-Siegel lauten *Zeit des Abschiednehmens* und *Zeit der Depression oder Erschöpfung*. Erstere ist mit der vorherigen, dritten Phase von Kast gleichzusetzen (Erinnerung: innerliches Zwiegespräch). Die darauf folgende Phase ist gekennzeichnet durch die Realisation der Irreversibilität des Todes der geliebten Person. Das kann in manchen Fällen zu einer Verstärkung von Aggressionen und zur Abnahme des Kontaktes zur Außenwelt führen (vgl. ebd., S. 52).

¹² Sei es durch Spiele, in denen Kinder so tun als ob der Verstorbene noch anwesend wäre oder in den Gedanken der Jugendlichen

Die vierte und somit letzte Phase nach Verena Kast lautet *Phase des neuen Selbst und Weltbezugs* und wird als sechste und ebenfalls letzte Phase bei Jellenz-Siegel als *Zeit des Neubeginns und der Zustimmung* bezeichnet. Beide Autorinnen gehen davon aus, dass in der letzten Phase der Trauer der Tod vollständig akzeptiert worden ist. Kast (vgl. 1988, S. 73) meint der Verlust wurde akzeptiert, der Verstorbene aber nicht vergessen. Jellenz-Siegel (vgl. 2001, S. 52) nimmt an, dass trauernde Kinder in der letzten Stufe mit der veränderten Situation zu Recht kommen und diese in ihr Leben integriert haben. Kinder entwickeln im Laufe des Trauerprozesses individuelle Stärken und können diese nutzen, um die Veränderung zu bewältigen. Wie auch bei der Entwicklung des Todeskonzeptes muss auf Folgendes Rücksicht genommen werden:

„Trauer und Anpassung an die neue Situation laufen nicht nach einem genauen Schema ab. Während der eine verhältnismäßig schnell ins Alltagsleben zurückfindet und neue Wege beschreitet, schauen andere auch noch nach einer längeren Zeit ohne viel Hoffnung in die Zukunft. Obwohl wir alle auf unterschiedliche Art und Weise trauern, geht es bei den meisten von uns irgendwann mit dem Leben weiter“ (Grollman 1991, S.11f.).

Feldmann (vgl. 2004, S. 102) verweist in diesem Zusammenhang darauf, dass die Reihenfolge von Phasen der Trauer ebenfalls unterschiedlich verlaufen kann.

3.2.3 Trauerbegleitung bzw. -arbeit zur Bewältigung des Trauerprozesses

Holloway (vgl. 2003, S. 119) meint, Trauererziehung baue auf dem Grundgedanken auf, dass Trauer durch regressive Phasen gekennzeichnet sei. Diese können durch spielerische und gestalterische Prozesse wieder geordnet werden. Trauernde Kinder brauchen somit manchmal die Unterstützung von außen, um den Prozess des Trauerns abschließen zu können. Kast schreibt in diesem Zusammenhang: „Um wirklich trauern zu

können, um den Verlust aufzuarbeiten, ist die Bereitschaft sowohl des Trauernden als auch seiner Umgebung nötig, Tod und Trauer zu akzeptieren“ (1988, S. 76). Sie meint weiter, es gehe nicht darum das Todeserlebnis zu verharmlosen oder die Trauer zu dämpfen, sondern dem trauernden Menschen zu zeigen, dass mit seiner Trauer umgegangen werden kann (vgl. ebd. S.60).

Nach heutiger Auffassung der Trauerforschung ist die Auseinandersetzung mit Sterben, Tod und Trauer eine relevante Komponente für die geistig-seelische Entwicklung von Kindern (vgl. Witt-Loers 2009, S.12). Kinder können sich verschiedenster psychischer Mechanismen zur Bewältigung bedienen, brauchen jedoch trotzdem ein verständnisvolles und sensibles Umfeld, das auf ihre Bedürfnisse eingeht.

Bogyi (vgl. 1999, S. 110) behauptet, dass die meisten Kinder am Geschehen um den Todesfall dabei sein wollen. Damit spricht sie zum Beispiel die Anwesenheit der Kinder beim Begräbnis an oder auch das Mitwirken der Kinder bei der Organisation der Hinterlassenschaft und vieles mehr. Oft wollen Kinder einen Gegenstand, der sie an den Verstorbenen erinnert, für sich behalten und benutzen diesen dann als Übergangsobjekt¹³. Weiters behauptet Bogyi, dass Kinder die Fähigkeit zur Bewältigung der Trauer oft selbst finden, solange die Erwachsenen sie nicht davon abhalten, in dem sie den Kindern eben erwähnte Möglichkeiten verweigern. Sollte der Trauerprozess durch solche Verbote gestört werden, kommt es häufig in der Pubertät zu einer Reaktivierung. Außerdem schreibt Bogyi Kindern eine Ressourcenvielfalt zur aktiven Bewältigung eines dramati-

¹³ Diese Bezeichnung stammt aus der Psychoanalyse und wird folgendermaßen definiert: „Von D. W. Winnicott eingeführter Ausdruck zur Bezeichnung eines materiellen Objekts, das für den Säugling und das Kleinkind einen elektiven Wert besitzt, besonders im Augenblick des Einschlafens (z.B. ein Zipfel der Decke, ein Handtuch, an dem er lutscht). Nach dem Autor stellt die Zuflucht zu Objekten dieses Typus ein normales Phänomen dar, das es dem Kind erlaubt, den Übergang zwischen der ersten oralen Beziehung zur Mutter und der ‚wirklichen Objektbeziehung‘ zu vollziehen“ (Laplanche & Pontalis 1973, S. 549).

In diesem Fall wird das Übergangsobjekt zur Trauerbewältigung herangezogen.

schen Verlustes (häufig der Verlust der Eltern) zu. Erwachsene müssen diese jedoch erkennen, ernst nehmen und unterstützen (vgl. 2001, S. 43). Freese verschärft diese Aussage, indem sie die Enttabuisierung des Verlustes fordert und Erwachsene zur Offenheit ermutigt.

„Der Verlust darf nicht tabuisiert werden. Erwachsene bemühen sich häufig, so zu tun, als sei nichts geschehen. Dies ist ein Betrug am Kind und kann pathologische Trauerabläufe einleiten. Nur dem Erwachsenen, der den Tod nicht verleugnet oder verdrängt und der Ängste zugeben kann, ist es möglich, Kindern eine adäquate Hilfe zur Trauerbewältigung zu bieten und durch ein offenes Gespräch den Kindern Fragen zum Tod zu beantworten“ (2001, S. 118).

Auch Bogyi (vgl. 2001, S. 40) spricht sich gegen eine Tabuisierung und Beschönigung des Verlustes aus. Die Trauerarbeit¹⁴ wird dadurch nur erschwert und im schlimmsten Fall verhindert. Eine erfolgreiche Trauerarbeit ist von der Gesamtpersönlichkeit des Kindes und den äußeren Umständen abhängig (vgl. 1983, S. 153).

Der Trauerprozess ist also ein individuell ablaufendes Geschehen und kann je nach Ausgangssituation anders verlaufen. Die Begleitung von Trauernden braucht das Vermögen der Empathie, Offenheit und auch Flexibilität seitens der Begleitenden. Wie in Kapitel 2 schon erläutert wurde, werden Trauerrituale und der Umgang mit Sterben, Tod und Trauer aus der Gesellschaft verdrängt. Trauernde sind zunehmend der Isolation ausgesetzt. Trauerarbeit bzw. -begleitung ermöglicht Erwachsenen wie Kindern ihre Trauer vollständig zu bewältigen und den Tod eines geliebten Menschen oder auch Tieres in ihr Leben zu integrieren. Daraus ergibt sich die Frage, warum die Todesthematik nicht bereits fixer Bestandteil des Schulunterrichts ist.

¹⁴ „Intrapsychischer Vorgang, der auf den Verlust eines Beziehungsobjekts folgt und wodurch es dem Subjekt gelingt, sich progressiv von diesem abzulösen“ (Laplanche & Pontalis 1973, S. 512).

3.2.4 Die Thematisierung von Sterben und Tod in Bildungsinstitutionen

Der bisher geführte wissenschaftliche Diskurs hat bewiesen, dass der Tod Teil des Lebens ist. Da Kinder einen großen Teil ihrer Lebenszeit in der Schule verbringen, besteht auch ein institutioneller Auftrag für Schulen.

Witt-Loers (vgl. 2009, S.7) geht davon aus, dass die Schule aufgrund der hohen Anzahl von Menschen von einem Todesereignis nicht verschont bleiben kann. Gleichzeitig kritisiert sie die nicht vorhandenen Strategien zum Umgang mit dem Thema in der Schule. Im Lehrplan wird das Thema weitgehend ausgelassen, und es bestehen kaum Vorsorgepläne für den Fall einer Konfrontation mit dem allzeit präsenten Thema Tod.

In der Schule und auch im Kindergarten kann es zu unterschiedlichen Todesfällen kommen: Tod von Lehrpersonal, von SchülerInnen, Angehörigen und anderem Personal. Auch die Todesursache (Unfalltod, Tod durch Krankheit, Suizid, Gewaltverbrechen, Alter) ist unterschiedlich und beeinflusst den weiteren Verlauf der Behandlung bzw. den Umgang damit in Institutionen, die Kinder beaufsichtigen oder lehren. Es gibt verschiedene Zugänge, die das ermöglichen sollen: Literatur, „Pädagogischer Tag“, Fachkonferenz, Schulinternes Krisenteam, Fortbildung, Weiterbildung, Arbeitsgruppe (vgl. Referat Schulportal 2005). Neben der Familie wird auch an den Schulen die persönliche Entwicklung der Kinder geprägt. Nicht zuletzt deswegen ist die Sensibilisierung für diese Thematik an Schulen notwendig.

Die heutzutage häufig verbreitete Meinung, Kinder sollten von solchen „negativ behafteten“ Themen ferngehalten werden, führt zu einer Mystifizierung des Todes. Kinder bekommen somit nicht die Möglichkeit, Sterben und Tod zu begreifen und der Abschied bleibt ihnen verwehrt. Gefühle der Ausgeschlossenheit, Einsamkeit und des Vertrauensverlustes in die Erwachsenenwelt, sind in solchen Fällen keine Seltenheit (vgl. Witt-Loers 2009, S.12). Um dem entgegenwirken zu können, bedarf es laut Witt-Loers (vgl. ebd., S. 15) Lehrerfortbildungen, die die Reflexion über eigene Trauererfahrungen und eventuelle Erlebnisse in der Schule ermöglichen

und gleichzeitig helfen, die daraus resultierenden neuen Erkenntnisse in die Praxis umsetzen zu können.

Einerseits weist das Bundesministerium für Bildung, Kunst und Kultur darauf hin, dass die Thematik Sterben und Tod in den letzten Jahren aus der gesellschaftlichen Isolation geholt wurde und ein bedeutendes Thema in der Bildung darstellt. Andererseits wird jedoch erwähnt, dass es trotz großem Interesse der Schülerschaft keinen Platz in den Lehrplänen gibt (vgl. bmukk o.J.). Nichtsdestotrotz gibt es einzelne Schulen, die sich in Form eines „Pädagogischen Tages“ oder Projektwochen mit dieser Thematik auseinandersetzen. Ein Beispiel dazu stellt eine Schule der Diözese Rottenburg dar. Hier wurde im Rahmen eines „Pädagogischen Tages“ die Thematik „Umgang mit Tod und Trauer in der Schule“ im Jahre 2006 behandelt. Mit Bildern, Liedtexten und Malübungen in einer Kleingruppe sowie durch Bilderbücher und Diskussionen in Gruppen konnten sich die SchülerInnen über ihre Erfahrungen und Fragen zu dieser Thematik austauschen. Zusätzlich gab es auch noch eine theoretische Einführung in die Trauerphasen von Kindern (vgl. Referat Schulpastoral 2006). Mittlerweile hat sich das Projekt „Hospiz macht Schule“, welches durch den Landesverband Hospiz NÖ ins Leben gerufen wurde, in mehreren Bundesländern Österreichs durchgesetzt. Schulen können dieses Projekt „anfordern“ und der jeweilige Hospizverband leitet diese Projektstage dann. Kinder und Jugendliche lernen HospizmitarbeiterInnen kennen und besuchen Hospizeinrichtungen und Altersheime. Im Laufe des Projektes sollen die SchülerInnen für die Sterbens- und Todesthematik sensibilisiert werden (vgl. Landesverband Hospiz NÖ 2010).

4 Tod und Sterben in der pädagogisch-psychologischen Praxis mit Kindern

Die bislang wissenschaftlich geführten Auseinandersetzungen mit der Todesthematik für Kinder beziehen sich im Wesentlichen auf entwicklungspsychologische Aspekte. Diese Abhandlungen basieren auf Ergebnissen empirischer Studien aus der Psychologie. In der Pädagogik wird das Thema Tod meistens in Form von Ratgeberliteratur bearbeitet. Dabei beziehen sich viele der Autoren einerseits auf bereits erwähnte empirische Analysen und andererseits auf ihr Erfahrungswissen aus der pädagogischen Tätigkeit mit Kindern. Deshalb wird in diesem Kapitel auf die pädagogisch-psychologische Arbeit Bezug genommen.

Im vorangegangenen Kapitel wurde die Notwendigkeit der Behandlung des Themenkomplexes „Sterben und Tod“ für Kinder deutlich gemacht. Es gibt eindeutig einen institutionellen Auftrag, der nicht erfüllt wird (sh. Kapitel 3.2.4). Eltern wie auch Erziehungspersonal sind häufig im Umgang mit dieser Thematik überfordert und versuchen die Konfrontation damit zu vermeiden. Betroffene Kinder leiden häufig unter der Verleugnung der Erwachsenen. Um dem entgegenzuwirken, braucht es eine nähere Beschäftigung mit Möglichkeiten des Umgangs mit Sterben und Tod für Kinder – gerade in der Pädagogik.

Wie vorhin schon erwähnt wurde, gibt es derzeit vereinzelt Entwürfe dafür. Diese werden jedoch nur wenig bis gar nicht in die pädagogische Praxis umgesetzt. Die Tabuisierung der Thematik Sterben und Tod in unserer Gesellschaft ist vor allem in Zusammenhang mit Kindern sehr stark ausgeprägt. Bogyi drückt es folgendermaßen aus:

„Tod und Sterben sind Themen, die meist eher verdrängt als bewältigt werden. Besonders, wenn es sich um Kinder handelt, ist man leicht geneigt, all das von ihnen fernzuhalten, was sie in Wirklichkeit so sehr beschäftigt“ (1983, S.152).

Das gut gemeinte Fernhalten und Behüten der Erwachsenen kann in manchen Fällen schwerwiegende Folgen haben (vgl. Leist 1982, S. 160).

4.1 Tabuisierung der Todesthematik und deren Folgen für Kinder

Leist (vgl. 1982, S. 160f.) meint, dass eine realistische Vorstellung vom Tod Grundlage zur Bewältigung der Trauer darstellt. Durch die Vermeidung von Riten und Orten, die mit dem Tod assoziiert werden – wie zum Beispiel die Trauerfeier, der Friedhof, das Grab uvm. – können Kinder den Tod nicht realisieren. Ihnen fehlt der Beweis des körperlichen Todes (vgl. Furman 1977, S. 95). Häufig fragen Kinder nach und wollen dem Begräbnis beiwohnen und die Möglichkeit nutzen, um von einer geliebten Person Abschied zu nehmen.

Iskenius-Emmler (vgl. 1988, S. 153) gibt zu bedenken, dass Kinder meist durch Erwachsene von dem Tod eines Familienmitgliedes erfahren. Oft wird, vor allem kleineren Kindern, der Tod auf verschleierte und irreführende Art erzählt. Formulierungen wie „Opa ist verreist“ und „Opa ist in den Himmel gegangen“ oder „Opa schläft jetzt“ verwirren das Kind, und es kann sich der Bedeutung des Totseins nicht bewusst werden. Bogyi formuliert hierzu eine treffende Aussage: „Das Totschweigen des Todes ist sicher nicht das Problem der Kinder, sondern ein Problem der Erwachsenen“ (1999, S.105).

Bogyi (vgl. ebd.) verweist weiter darauf, dass sich die Tabuisierung des Todes durch Vermeidung, Ablehnung und Angst ausdrückt. Franz (vgl. 2002, S. 55) ergänzt diese Art der Verdrängung, in dem sie eine weitere Variante – nämlich die des „Totredens“ – hinzufügt. Damit meint sie die tägliche Präsenz von Todesbildern in den Massenmedien. Kinder werden einerseits von der Thematik des Todes ferngehalten und andererseits täglich mit indirekten Darstellungen in Filmen und Zeitungen „berieselt“¹⁵.

¹⁵ Fernsehleichen, Darstellungen vom Massensterben oder der Not verhungender Kinder, Opfer von Naturkatastrophen, Flugzeug-, Bus- und Zugunglücke, die Bilder der Ter-

„Nach Meinung von Experten haben Kinder bis zu ihrem achtzehnten Lebensjahr schätzungsweise achtzehntausend Tode in Cartoons, Filmen, Büchern, Comics, Videos, Videospielen und im Fernsehen gesehen. Hierzu gehören die fiktionalen wie auch realen, aber fernen Tode, die in Nachrichten gesendet werden. Der nahe Tod von Familienangehörigen, Nachbarn oder Freunden nimmt dabei nur einen minimalen Anteil ein“ (ebd., S. 47f.).

Bogyi (vgl. 1999, S. 105f.) ist der Meinung, dass der Tod in den Medien als normales bzw. vermeidbares Ereignis dargestellt wird, die Auseinandersetzung mit der Thematik wird dadurch jedoch nicht erleichtert, sondern ermöglicht vielmehr eine emotionale Distanzierung. Franz (vgl. 2002, S. 55) erläutert, dass Kinder den Unterschied zwischen den medialen Betrachtungsweisen und der Realität von Tod und Sterben nur unzureichend verstehen können. Damit Kinder ihre Lebenswelt realistisch wahrnehmen und auch Kritik üben können, bedarf es Orientierungshilfen der Erwachsenen.

Die Unaufgeklärtheit über Abläufe und Umstände des Todes und offene Fragen seitens der Kinder lassen in der Phantasie des Kindes schlimme und schreckliche Bilder entstehen. Kinder eignen sich die typischen Verhaltensweisen der Erwachsenen an und beginnen sich der gesellschaftlichen Tabuisierung anzupassen. Monroe (vgl. 1993, S. 91) führt in diesem Zusammenhang an, dass viele Erwachsene in ihrer Fähigkeit mit emotionalen Krisen umzugehen, geschädigt worden sind, weil sie in der Kindheit ein missverstandenes oder ignoriertes Trauererlebnis gemacht haben.

4.2 Der pädagogisch empfohlene Umgang mit Tod und Sterben für Kinder

Kinder begegnen dem Tod ihrer kognitiven und emotionalen Entwicklung entsprechend. Gerade weil sie den Tod noch nicht vollständig begreifen

roranschlüsse vom 11. September sowie Aufnahmen aus Kriegsgebieten (vgl. Franz 2002, S. 47).

können, ist ein informierter, einfühlsamer und aufmerksamer Gesprächspartner wichtig für den weiteren Verlauf der Entwicklung eines realen Bildes von Sterben und Tod. Dabei geht es nicht darum, dass alle Fragen beantwortet werden können, sondern vielmehr um die Möglichkeit sich zu öffnen (vgl. Witt-Loers 2009, S. 23/Monroe 1993, S. 91). Im Idealfall sollten schon präventive Gespräche stattgefunden haben, bevor der Tod eines geliebten Familienmitgliedes eintritt (vgl. Monroe ebd.).

Freese (vgl. 2001, S. 122) vertritt ebenfalls die Meinung, dass Kindern, wenn sie Fragen zu dem Thema haben, die Möglichkeit darüber zu sprechen gegeben werden sollte. Die Erwachsenen sollten diese Gelegenheiten wahrnehmen und die Kinder nicht auf spätere Zeiten vertrösten. Kinder neigen dazu, alles, was sie hören, auf sich zu beziehen. Wenn sie also von einem Todesfall erfahren, kann es sein, dass sie sich in ihrer Phantasie ausmalen, dass jemand aus ihrer Familie bzw. sie selbst vom Tod betroffen sind. Solche Vorfälle sind ein weiterer Anlass, um das Thema Tod zu behandeln (vgl. Bogyi 1983, S. 154).

Grollman (vgl. 1991, S. 42) meint, dass im Verlauf eines solchen Gespräches - Eltern wie Pädagogen - das Wort „sterben“ nicht vermeiden sollten. Weiters ist es von Vorteil, keine ausweichenden Beschreibungen – wie „fortgehen“ – zu verwenden. Kinder akzeptieren direkte Aussagen über den Tod, eher als Beschönigungen. Furman (vgl. 1977, S. 23) ergänzt Grollmans Aussage und rät Erwachsenen, Halbwahrheiten, Märchen oder auch religiöse und philosophische Todesauffassungen, ebenfalls auszulassen. Diese würden die Kinder im schlimmsten Fall verwirren und irritieren. Kinder brauchen Simplizität. Das Geheimnis des Todes kann auch von Erwachsenen nicht beantwortet werden. Der Tod wird – wie schon des Öfteren angesprochen wurde – individuell wahrgenommen und kann deswegen nicht vereinheitlicht werden (vgl. Grollman 1991, S. 11).

Bogyi (vgl. 1999, S. 110) weist darauf hin, dass Kinder ihre Gefühle oft viel unmittelbarer zeigen und sie meistens keine langen Gespräche führen wollen. Es ist wichtig, Gesprächsangebote zu machen, aber es sollte kein Zwang bestehen. Kinder brauchen Verständnis, aber keine Schonhaltung ihres Umfeldes. Dies betrifft auch Institutionen wie den Kindergarten oder die Schule. Es ist nicht notwendig bzw. fördernd, einem Kind, das gerade

eine Bezugsperson durch Tod verloren hat, in irgendeiner Form zu bevorzugen (z.B. weniger Hausaufgaben oder mehr Jause usw.). Ist das Kind direkt vom Tod eines Angehörigen betroffen, sollten laut Jellenz-Siegel (vgl. 2001, S. 47f.) zusätzliche Veränderungen vermieden werden, da Strukturen Halt geben und der Tod das Weltbild des Kindes schon genug erschüttert hat. Außerdem sollten dem Kind Rituale ermöglicht werden. Diese geben Sicherheit. Übergangsrituale bedeuten immer eine Chance zur Veränderung. Wenn der Tod akzeptiert wurde und die Trauerarbeit einen gesunden Verlauf genommen hat, sollten Erwachsene dem Kind dabei helfen, neue Beziehungen aufzubauen.

Es gibt verschiedene Methoden, die es Eltern und Erziehungspersonal erleichtern, ein Gespräch mit den Kindern über das heikle Thema Sterben und Tod führen zu können. Franz (vgl. 2002, S. 108f.) plädiert für das Verbringen der Freizeit in der Natur, da Kinder hier vieles über sich selbst und das Leben erfahren können. Die Veränderungen der Natur, bedingt durch den Jahreszeitenwechsel, können als Grundlage zur Erläuterung von Leben und Tod dienen.

Holloway erwähnt in Zusammenhang mit Trauererziehung¹⁶, dass Geschichten die Grundlage für Gespräche bilden: „Manche Geschichten spenden Trost, geben Hoffnung, berühren den Menschen in seinen Ängsten und regen seine Phantasie an“ (2003, S. 131). Im weiteren Verlauf der Trauererziehung wird im Gespräch der Austausch von Vorstellungen und Gefühlen, die durch diese Geschichten aufgekommen sind, gesucht (vgl. ebd., S. 131f.). Godbersen-Wittich und Harfst (o.J.) führen die Geschichte „Gras unterm Schnee“¹⁷ von Gina Ruck-Pauquet an und schreiben dieser einen ausgezeichneten Ausgangspunkt für weitere Gespräche zur Thematik Sterben und Tod zu. Die Erzählung handelt vom Vergehen und Neuwerden in der Natur und von Abschied und Neuanfang. Diese Geschichte

¹⁶ Trauererziehung zielt darauf ab, „Beziehungen aller Art zu stiften (Mensch-Mensch, Mensch-Umwelt, Mensch-,Gott‘). Gleichzeitig wird versucht, die in unserer Gesellschaft fehlenden, strukturierenden Rituale durch individuelle, spielerisch-gestalterische Prozesse zu ersetzen und so die Ausdrucksfähigkeit von Gefühlen, Vorstellungen und Träumen des Einzelnen zu stärken“ (Holloway, 2003, S.119).

¹⁷ Die Geschichte ist, bei Interesse, im Anhang zu finden.

wird den Kindern vorgelesen und dazwischen immer wieder pausiert, um mit den Kindern in den Dialog treten zu können. Ihre Fantasie wird gefordert und sie können so spielerisch alleine und in der Gruppe über Teilbereiche des komplexen Themenblocks Sterben und Tod nachdenken und konferieren.

Auch Kinderbücher und Märchen können sich als Einstieg für ein Gespräch zur Todesthematik eignen. Freese (vgl. 2001, S. 131) meint, Märchen vermitteln wichtige Botschaften, die je nach Entwicklungsstufe des Kindes auf bewusster, vorbewusster und unbewusster Ebene wirken. Möglichkeiten und Gelegenheiten bieten sich also einige an.

In der folgenden empirischen Untersuchung werden Interviews von PädagogInnen in einer konkreten Situation, die sich mit der Todesthematik auf verschiedene Weisen auseinandersetzt, befragt. Dabei stehen die Einschätzungen und Erfahrungen dieser PädagogInnen im Mittelpunkt des Interesses.

5 Empirische Studie

„Empirische Sozialforschung ist die systematische Erfassung und Deutung sozialer Tatbestände“ (Atteslander 2000, S. 3). Atteslander (vgl. ebd., S. 4f.) meint damit, dass in der Empirie theoretisch formulierte Annahmen an spezifischen Wirklichkeiten überprüfbar sind. Die systematische Erfassung stellt die Überprüfung dieser gesellschaftlich konstruierten Realität mittels methodischer Verfahren dar. Der Forschungsablauf ist durch theoretische Annahmen, die Beschaffenheit der sozialen Wirklichkeit und durch die zur Verfügung stehenden Mittel bedingt.

Das Forschungsinteresse dieser Arbeit zielt auf das subjektive Erleben bzw. die subjektiven Einschätzungen von PädagogInnen aus dem Grazer Kindermuseum zum Thema Sterben und Tod für Kinder ab. Dabei werden das Erfahrungswissen und die Beobachtungen des pädagogisch geschulten Personals anhand der ausdrücklichen Thematisierung in der interaktiven Ausstellung „Erzähl’ mir was vom Tod“ angesehen. Als methodisches Verfahren wurde das ExpertInneninterview gewählt.

5.1 Leitende Fragestellung

Im Hinblick auf das eben erwähnte Forschungsinteresse dieser Arbeit soll folgende zentrale Fragestellung empirisch untersucht werden:

Welche Einschätzungen und Erfahrungen formulieren PädagogInnen im Hinblick auf eine Thematisierung von Tod und Sterben für Kinder?

Diese zentrale Frage beinhaltet Detailfragen, die im Laufe der wissenschaftlichen Abhandlung ebenfalls in die Arbeit mit einfließen werden:

- Wie gehen Erwachsene bzw. PädagogInnen mit der Thematik Sterben und Tod für Kinder um?
- Welche Erfahrungen äußern PädagogInnen zur Thematisierung von Sterben und Tod für Kinder in der Ausstellung?

- Wie beurteilen PädagogInnen den Einsatz pädagogischer Praxis-konzepte zur Darlegung der Todesthematik für Kinder?
- Welche theoretischen Ansätze stehen hinter den in der Ausstellung gezeigten pädagogischen Praxiskonzepten?

Die angeführten Forschungsfragen beziehen sich auf die Relevanz und die vorhandenen Möglichkeiten der Thematisierung von Sterben und Tod für Kinder mittels pädagogischer Praxiskonzepte¹⁸. Dabei wird ein Bezug zu einer konkreten Auseinandersetzung mit dem Themenkomplex „Kinder und Tod“ hergestellt.

5.2 Beschreibung des Forschungsfeldes

In diesem Kapitel wird das Forschungsfeld, die Ausstellung „Erzähl’ mir was vom Tod“, als besonderes Beispiel des Umgangs mit Sterben und Tod für Kinder näher erläutert. Die Exposition vereint einige schon erwähnte Methoden und auch noch andere Möglichkeiten, um Kindern die Todesthematik zu vermitteln.

5.2.1 Die Ausstellung „Erzähl’ mir was vom Tod“

Im Jahre 2002 wurde im Berliner Kindermuseum die Ausstellung „Erzähl’ mir was vom Tod“ eröffnet. Die Exposition widmet sich dem komplexen und heiklen Thema Sterben und Tod. Die Initiatoren weisen darauf hin, dass die Ausstellung keineswegs erschrecken oder gar traumatisieren soll, sondern den Tod zurück ins Leben holen soll. Ziel der Exposition ist es die Vielschichtigkeit dieser Thematik auf unterschiedliche Art und Weise aufzubereiten: poetisch, künstlerisch, phänomenologisch und kulturvergleichend (vgl. Lorenz 2010, S.7).

Die Ausstellung ist angelehnt an die Metapher der letzten Reise. BesucherInnen bekommen einen Reisepass und können in verschiedenen Rauminszenierungen die unterschiedliche Aspekte der Todesthematik behan-

¹⁸ Diese Bezeichnung bezieht sich auf die Umsetzung theoretischer Ansätze zur Thematisierung des Gegenstandes Sterben und Tod für Kinder in die pädagogische Praxis.

deln, erkunden. In einem späteren Kapitel wird näher auf die einzelnen Stationen der Ausstellung eingegangen, hier sollen nur einige Beispiele vorgestellt werden. Durch Märchen, Mythen und Spiele wird sowohl das Leben als auch der Tod thematisiert. Die Exposition hat einen interaktiven Charakter, d.h. Erwachsene und Kinder sollen die einzelnen Rauminszenierungen mit den interaktiven Stationen nicht nach der Reihe, sondern nach Interesse, Lust und Laune besuchen (vgl. ebd., S. 8).

5.2.2 Das Grazer Kindermuseum „Frida & Fred“

Das Grazer Kindermuseum Frida & Fred bezeichnet sich selbst als ein Haus für alle Kinder, die die Möglichkeit nutzen wollen, die Welt in ihrer Vielfalt kennen zu lernen, und ihre Komplexität besser verstehen wollen. Mit verschiedenen Programmen will das Museum nicht nur Inhalte zu den jeweiligen Themen vermitteln, sondern den Kindern ihre Umwelt näher bringen und einen sorgfältigen Umgang damit zeigen. Alle Sinne, die Phantasie und die Kreativität sollen angeregt und gefördert werden. Um diese Entfaltung nicht zu blockieren, wird im Kindermuseum ein freier und strukturierter Raum zugleich angeboten. Kinder unterschiedlichen Alters und mit verschiedenen Fähigkeiten und Fertigkeiten können individuell tätig werden (vgl. fez 2010, S. 3). Das Museum Frida & Fred beschreibt sich selbst mit folgenden Worten:

„Wir verstehen uns als prozessorientierte Bildungseinrichtung in der Ausstellungen, Workshops und Projekte mit Kindern und für Kinder unter Mithilfe von PädagogInnen, KünstlerInnen, DesignerInnen, HandwerkerInnen, WissenschaftlerInnen und TechnikerInnen umgesetzt werden“ (ebd.).

Durch die Erfahrungen und die Reflexion der Arbeit im Museum möchten die MitarbeiterInnen neue Vermittlungsmodelle entwickeln und diese an Dritte weitergeben (vgl. ebd.).

5.2.3 Die Wegbegleitung

Im Rahmen der Ausstellung „Erzähl' mir was vom Tod“ im Grazer Kindermuseum wurde die so genannte „Wegbegleitung“ für Schulgruppen angeboten. Vor dem Eintritt in die Ausstellung treten die WegbegleiterInnen mit den Kindern in einer kurzen Einstimmungsrunde in Kontakt. In diesem Gespräch werden die Kinder auf das Thema Sterben und Tod vorbereitet und erhalten die wichtigsten Informationen zum Ausstellungsbesuch sowie den Reisepass. Die Gruppen werden hier nicht durch die Ausstellung geführt, sondern die WegbegleiterInnen sollen den Kindern bei Fragen zur Seite stehen. Die Kinder sollen die Exposition und deren Angebote je nach Interesse und persönlichem Tempo erleben. Die Räume wurden so aufgebaut, dass jedes Kind den Inhalt der Inszenierung selbst erschließen kann. Ein „Gong-Schlag“ signalisiert das Ende der Ausstellung und leitet somit die Abschlussrunde ein. Hier treten die WegbegleiterInnen nochmals mit den Kindern in den Dialog. Die Eindrücke und eventuelle Fragen können hier besprochen werden. PädagogInnen, die sich entschließen diese Ausstellung mit einer Gruppe von Kindern zu besuchen, sollten sich mit der Thematik schon im Vorfeld auseinandersetzen und eventuelle belastende Situationen ausschließen (vgl. fez 2010, S.11).

5.2.4 Rauminstallationen der Ausstellung

In diesem Teilkapitel werden die einzelnen Stationen mit ihren pädagogischen Ansätzen knapp dargestellt, um die Vielfältigkeit von Methoden zum Umgang mit Tod und Sterben für Kinder aufzuzeigen.

Die insgesamt 13 Stationen der Exposition lassen sich in vier größere Bereiche einteilen: Eingangsbereich, Alltag und Mythos, Spiele, Kultur- und Religionsgeschichte.

Der Eingangsbereich

Dieser beinhaltet das „Reisebüro“, welches den BesucherInnen den Reisepass zum Übergang vom Diesseits ins Jenseits übergibt. Weiter geht es mit der „Zeitmaschine“. Das ist der so genannte Uhrenraum, in dem die

symbolische Transformation – der Übergang vom Diesseits ins Jenseits – stattfinden soll. Dieser Raum mit seinen verschiedenen Uhren und Zeitmessern soll dazu anregen, über die Zeit und das Leben nachzudenken.

Alltag und Mythos

Dieser Bereich umfasst die alltäglichen, mythologischen und psychologischen Vorstellungen zum Thema Tod. Die Raumin szenierung „Werden und Vergehen“ wird auch als der Müllraum bezeichnet und soll den ewigen Kreislauf der Natur, also auch Leben und Tod vermitteln. Das Werden und Vergehen verschiedener Objekte wird anhand von zwei Mülltonnen und einer in Zeitraffer aufgenommenen Videoprojektion gezeigt.

Im nächsten Raum, dem „Wohnzimmer der Erinnerung“, lässt sich die Vergangenheit einer Person anhand eines nachgebautem Wohnzimmers rekonstruieren. Verschiedene Gegenstände, wie Fotos, Briefe und anderer historischer Dokumente lassen auf das Leben dieses Menschen schließen.

In der „Galerie der Lebensalter“ wird das Phänomen des Alterns auf drei verschiedenen Ebenen sichtbar gemacht. Anhand von Portraits verschiedener Menschen in unterschiedlichen Lebensphasen werden das Heranwachsen und die Veränderung dokumentiert. Ein Stammbaum soll Einblick in die Generationenfolge eines Menschen geben. Ein Ratespiel zeigt Bilder von Tieren und Pflanzen und soll zeigen, dass auch in der Natur unterschiedliche Lebenszeiten existieren.

Der letzte Raum des Bereichs „Alltag und Mythos“ wird als das Labor der Unsterblichkeit bezeichnet und zeigt Bilder verstorbener, berühmter Personen, die bis heute nicht vergessen sind. Außerdem kann der Anleitung eines Unsterblichkeitstrankes gefolgt werden und dieser kann selbst ausprobiert werden.

Spiele

Dieser dritte Aspekt umfasst verschiedene Möglichkeiten, Tod und Sterben durch unterschiedliche Medien zu demonstrieren. „Der Tod im Märchen“ besteht aus einem überdimensionalen Märchenbuch, welches die Erzählung von den Gebrüder Grimm „Gevatter Tod“ beinhaltet.

Die Station „Spiele und Tod“ setzt sich einerseits aus alten Computerspielen und andererseits aus einem historischen Spirallaufspiel zusammen. Hier kann der Tod auf spielerische Art und Weise betrachtet werden.

Im „Kino“ wird ein Zeichentrickfilm gezeigt, in dem Kinder ihre Erfahrungen mit Tod und Sterben, ihre Vorstellung, Wünsche und Ängste formulieren. Der Raum „Großvater geht“ zeigt 24 private Fotos des Künstlers Georg Pöhlein, der die letzten Wochen und Tage seines Großvaters dokumentiert hat.

Kultur- und Religionsgeschichte

Der letzte Teilbereich soll den BesucherInnen den Tod in Bezug auf andere Kulturen und vergangene Epochen näher bringen. Der „Paradiesgarten“ beherbergt im Zentrum einen archäologischen Skelettfund. Dahinter werden verschiedene alte und moderne Grabbeigaben ausgestellt. Die Besonderheit dieses Raumes stellt jedoch die Möglichkeit dar, dass man seine Vorstellungen vom Jenseits auf einen kleinen Zettel schreiben kann. Diesen dann auf einem Netz, welches über den Raum gespannt wurde, oder auf einen Baum hängt. Dieser Raum lädt die BesucherInnen ein, länger zu bleiben und sich Kinderbücher zum Thema Sterben und Tod anzusehen.

Die Raumin szenierung „Bestattungsinstitut“ demonstriert den Umgang mit Sterben und Tod, Trauer und Gedenken in der modernen westlichen Welt. Hier können sich die BesucherInnen in einen Sarg legen, Urnen betrachten oder Abschiedsworte an Verstorbene an die Wand schreiben. Außerdem können verschiedene Utensilien der heutigen Bestattungskultur betrachtet werden (Trauerschmuck, Bekleidung usw.). Im „Reich des Osiris“ werden die BesucherInnen dazu eingeladen sich dem Totengott Osiris zu stellen und ihr Leben nach dem Tod vorzubereiten. Die allerletzte Station „die Ofrenda – ein mexikanisches Totenfest“ ist für BesucherInnen nicht begehbar, zeigt aber die verschiedensten Gaben, die beim traditionellen Totenfest in Mexiko beigegeben werden (vgl. fez 2010, S.12ff.).

Das Beispiel dieser Ausstellung und die Umsetzung im Grazer Kindermuseum zeigen, dass die Themen Sterben, Tod und Trauer für Kinder aufbereitet werden können. Bevor die Ausstellung nach Graz kam, wurde sie

schon von ca. 125.000 BesucherInnen in Deutschland sowie im Wiener Kindermuseum ZOOM gesehen (vgl. Lorenz 2010, S. 10).

5.3 Erhebungsmethode: das ExpertInneninterview

Das ExpertInneninterview stellt eine besondere Form des Leitfadeninterviews dar. Der/Die Befragte ist in diesem Fall in seiner/ihrer Funktion als ExpertIn für bestimmte Handlungsfelder von Interesse. Die ExpertInnen stellen auch eine Art RepräsentantInnen einer bestimmten Gruppe dar. Das ExpertInneninterview bezieht sich auf klar definierte Wirklichkeitsausschnitte. „Das Ziel [des ExpertInneninterviews] ist die Gewinnung empirischen Wissens und nicht die theoretische Erklärung und Generalisierung der empirischen ‚Tatsachen‘“ (Meuser & Nagel 2005, S. 82).

Zur Entwicklung eines Leitfadens ist es notwendig ein „sensibilisiertes Konzept“ (Meyer 2008, S.42) zu erstellen. Dabei handelt es sich um eine ausreichende Berücksichtigung des zu behandelnden Realitätsausschnittes und wesentlicher Aspekte, die diesen bedingen. Beides soll sich an der Problemstellung orientieren. Der Leitfaden soll keine ausformulierten Fragen, sondern Themenkomplexe beinhalten. Diesen werden Nachfrage-Themen zugeordnet. So kann eine bestimmte Offenheit des Interviews gewährleistet werden (vgl. ebd. ff.). Meuser und Nagel (vgl. 2005, S. 77) weisen darauf hin, dass der Verzicht auf einen Interviewleitfaden zwei Gefahren birgt. Erstens könnte die/der InterviewerIn durch die fehlende Auseinandersetzung mit den zentralen Fragen des Forschungsinteresses inkompetent erscheinen und der Interviewpartner würde seine Zusage zum Interview bereuen. Zweitens könnte das Interview durch unvorhergesehene Themen das Forschungsziel verfehlen und wäre somit unbrauchbar für das Forschungsinteresse.

Zu Beginn der Suche nach qualifizierten ExpertInnen stand die Überlegung Kontakt mit dem Verein „Rainbows“¹⁹ aufzunehmen. Da sich eine

¹⁹ Der Verein RAINBOWS in Wien arbeitet seit 1991 mit Kindern und Jugendlichen, die eine Trennung, Scheidung oder gar einen Todesfall erleben mussten. Es werden rund 50 Kinder bzw. Familien innerhalb eines Jahres nach einem Todesfall begleitet. Das lässt

Verständigung aufgrund der Unerreichbarkeit eines/r Zuständigen als schwierig erwies, musste die Suche erweitert werden. Infolge einer ausführlichen Internetrecherche über ExpertInnen im Bereich der Thematik „Kinder und Tod“ kam die Exposition „Erzähl’ mir was vom Tod“ zum Vorschein. Zum damaligen Zeitpunkt wurde die Ausstellung gerade im Grazer Kindermuseum gezeigt. Da diese Exposition viele unterschiedliche Möglichkeiten pädagogischer Praxiskonzepte anbot, schien das Museum einen geeigneten Ort für die empirische Erhebung darzustellen.

Die Praxiskonzepte wurden vom Kindermuseum FEZ in Berlin entwickelt und als Leihausstellung zuerst in Deutschland und dann auch in Österreich vermietet. Die PädagogInnen des Grazer Kindermuseums erhielten sowohl von den Initiatoren aus Berlin, als auch vom Verein „Rainbows“ eine Einschulung zu den pädagogischen Konzepten und zur Thematik „Sterben und Tod“ in Bezug auf Kinder. Meuser und Nagel (vgl. 2005, S. 73) bezeichnen ExpertInnen als diejenigen, die Teil des Handlungsfeldes der Forschung sind. Die pädagogisch ausgebildeten MitarbeiterInnen des Museums hatten sowohl einen direkten, als auch indirekten Zugang zu den verschiedenen Umgangsformen mit den Praxiskonzepten der Ausstellung. Einerseits standen die ExpertInnen den BesucherInnen für Gespräche zur Verfügung und traten gelegentlich mit ihnen in einen Dialog, und andererseits konnten während der Ausstellungsbetreuung unterschiedliche Beobachtungen zum Umgang mit Tod und Sterben – sowohl von Erwachsenen, als auch von Kindern - gemacht werden. Die Ausstellung blieb für ein Jahr am Kindermuseum und war zum Zeitpunkt der Interviews beinahe zu Ende.

erkennen, dass die Auseinandersetzung mit dem Tod auch in bereits frühen Lebensjahren keine Seltenheit darstellt. Die Trägerschaft von RAINBOWS in Wien ist die Erzdiözese Wien (vgl. <http://www.rainbows.at>).

5.4 Dokumentation des Forschungsprozesses

5.4.1 Vorbereitung und Durchführung der Interviews

Bei der ersten Besichtigung der Ausstellung wurde geklärt, ob eine grundsätzliche Bereitschaft für eine empirische Untersuchung bestehen würde. Nach einer positiven Rückmeldung fand der weitere Kontakt über die pädagogische Leitung des Museums per E-Mail statt. Aus zeitlichen und finanziellen Gründen wurde ein Termin für alle sechs Interviews am 26.01.2011 im Grazer Kindermuseum „Frida & Fred“ vereinbart.

Die einzelnen Interviews dauerten im Schnitt 25-35 Minuten. Im Vordergrund standen die Erfahrungen der InterviewpartnerInnen mit den BesucherInnen und der Rückmeldung zu der Ausstellung.

Vor der Durchführung der Interviews wurde ein Leitfaden zur thematischen Vorstrukturierung des Interviewgesprächs erstellt. Zu Beginn der Befragung wurde nach dem Zustandekommen des Einkaufs und nach dem Aufgabenbereich der InterviewpartnerInnen gefragt, um einen Bezug zur Exposition herzustellen und eventuelle Hintergrundinformationen zu erhalten, die sich im Laufe der Auswertung als relevant für das Forschungsinteresse erweisen könnten. Weiters wurden die InterviewpartnerInnen zu folgenden vier Themenbereichen befragt:

1. Bedeutung von Tod und Sterben
2. Persönliche Erfahrungen mit der Ausstellung
3. Pädagogische Bedeutung der Praxiskonzepte der Ausstellung
4. Einschätzungen zur Thematisierung von Tod und Sterben für Kinder durch pädagogische Praxiskonzepte

Im ersten Themenschwerpunkt wurde nach den Assoziationen und der Definition von Tod und Sterben gefragt. Diese sollten Auskunft über das Alltagswissen und das wissenschaftliche Verständnis der ExpertInnen zur Thematik geben. Im zweiten Fragenkomplex wurde nach den Erfahrungen der ExpertInnen gefragt, die sie während der Arbeit in der Ausstellung sammeln konnten. Dabei standen die Reaktionen der Kinder und der erwachsenen BesucherInnen im Zentrum des Interesses, um Rückschlüsse auf ein immer wieder auftretendes Verhalten ziehen zu können. Weiters

wurde nach Problemen mit den AusstellungsbesucherInnen oder Beschwerden dieser und nach Besonderheiten gefragt. Diese Fragen sollten Vor- bzw. Nachteile der Exposition zum Ausdruck bringen. Im weiteren Verlauf wurden die InterviewpartnerInnen aufgefordert, Beispiele ihrer Erlebnisse zu erzählen, um eine Vorstellung von der Interaktion zwischen Eltern-Kindern-Großeltern und auch dem pädagogischen Team der Ausstellung zu bekommen. Die einzelnen Themenbereiche konnten mit Hilfe konkreter Beispiele besser gedeutet werden. Mit der Frage nach der pädagogischen Bedeutung der verschiedenen Konzepte des Museums sollten eventuell relevante Bereiche der Thematisierung aufgedeckt werden. Unter anderem wurde nach der Notwendigkeit der Aufklärung von Kindern bezüglich der Todesthematik gefragt. Außerdem ergab sich die Frage nach der Altersbeschränkung des Museums, um herauszufinden, welche Gründe es haben könnte, dass unter Siebenjährige die Ausstellung nicht besuchen sollten. Einen weiteren, größeren Aspekt der Befragung stellten die pädagogischen Praxiskonzepte der Exposition selbst dar. Hierbei war das Interesse vor allem darauf gerichtet, welche Rauminszenierungen der Ausstellung besonderen Anklang fanden und welche theoretischen Konzepte hinter den einzelnen Rauminstallationen stehen. Im letzten Themengebiet wurde vorrangig nach der persönlichen Einschätzung zur Thematisierung von Tod und Sterben für Kinder gefragt. Dabei ging es darum, Vor- bzw. Nachteile des Kontaktes von Kindern mit der Thematik herauszufinden.

Die einzelnen Gespräche wurden offen geführt und gestalteten sich somit flexibel. Der Gesprächsverlauf entsprach nicht immer der chronologischen Reihenfolge des Leitfadens, die Inhalte der Fragen blieben jedoch erhalten.

5.4.2 Auswertungsstrategie nach Meuser und Nagel

Der Forschungsprozess dieser Arbeit orientierte sich an dem Auswertungsverfahren nach Meuser und Nagel. Die Entwicklung dieses „Stufenmodells“ beruht einerseits auf der Reflexion der eigenen Forschungsarbeiten beider Autoren und andererseits auf der Auseinandersetzung mit The-

orien zur interpretativen Sozialforschung (vgl. Meuser & Nagel 2005, S. 81). Folgende Arbeitsschritte werden von Meuser und Nagel formuliert:

Die Auswertung kann erst nach der Transkription des auf Tonband protokollierten Interviews erfolgen. Meuser und Nagel (vgl. ebd., S.83) halten aufwendige Notationssysteme für überflüssig, da es beim ExpertInneninterview um gemeinsam geteiltes Wissen geht und beispielsweise Pausen oder sonstige nonverbale Elemente nicht von analytischer Bedeutung sind. Weiters ist keine vollständige Transkription des Interviews notwendig. Die Transkription orientiert sich an der Relevanz des Gesprochenen für die Forschungsfrage bzw. Problemstellung.

Die Paraphrase muss sich an die Chronologie des Gesprächsverlaufes halten, um einen starren Vergleich zwischen den Interviews zu vermeiden. Durch solch einen Fehler könnte es zu einem Wirklichkeitsverlust kommen. Aufgabe der Paraphrase ist es, die Äußerungen der ExpertInnen textgetreu und in eigenen Worten wiederzugeben (Meinungen, Urteile, Beobachtungen und Deutungen der ExpertInnen). Hierbei ist es wichtig sich am Inhalt der Transkription zu orientieren. Verzerrungen, Interpretationen, voreilige Klassifizierungen und das Unterschlagen von Inhalten sind zu vermeiden. Ziel der Paraphrase ist es, das Textmaterial zu verdichten, um in weiterer Folge Muster erkennen zu können (vgl. Meuser & Nagel 2005, S. 83f). Um diese Voraussetzungen erfüllen zu können, wurde ein Tabellenschema verwendet, in dem jedes Interview einzeln und chronologisch paraphrasiert wurde. Hierbei galt es, korrekte Verweise auf die Transkripte durchzuführen. Im weiteren Verlauf sollen die paraphrasierten Passagen mit Überschriften versehen werden. Dabei soll textnah vorgegangen werden, d.h. die Terminologie der interviewten Person muss aufgegriffen werden (vgl. Meuser & Nagel 2005, S. 85). Dieser Schritt wurde wieder bei jedem Interview einzeln durchgeführt. Durch das erstellte Tabellenschema konnten die Überschriften neben die Paraphrasen gesetzt werden. Im thematischen Vergleich sollen inhaltlich analoge Textpassagen markiert werden. Diese werden aus verschiedenen Interviews, in denen gleiche oder ähnliche Themen behandelt werden zusammengestellt. Die Überschriften der zusammengestellten Textpassagen werden verein-

heitlich. Auch hier gilt es nahe am Text zu bleiben (vgl. Meuser & Nagel 2005, S. 86f).

Alle Textpassagen aus den einzelnen Tabellenschemata wurden nun aus dem Kontext der Interviews genommen und nach Themenbehandlung sortiert. Danach wurden die Überschriften der zusammenpassenden Textpassagen vereinheitlicht. Erst in der Phase der sozialwissenschaftlichen Konzeptualisierung ist eine Ablösung vom Text erlaubt. Um eine Interpretation zu ermöglichen, müssen Begriffe und Überschriften zu Kategorien gebildet werden. Ziel dieser Stufe ist eine Systematisierung von Relevanzen, Typisierungen, Verallgemeinerungen und Deutungsmustern. Es muss darauf geachtet werden, wie man die einzelnen Konzepte miteinander verknüpfen kann (vgl. Meuser & Nagel 2005, S. 88). Nach der Vereinheitlichung der Überschriften wurden diese auf inhaltlich analoge Zusammenhänge geprüft und dann zu Kategorien gebildet (vgl. ebd., S. 89f). Zuletzt wurden die gewonnenen Daten in Zusammenhang mit pädagogischen und psychologischen Theorien, wie Wittkowskis Angsttheorie aus der Thanatopsychologie²⁰, soziologischen Theorien zur Generationenbeziehung und mit Theorien zur Antinomie²¹ pädagogischen Handelns, gebracht. Nach dem die Interviews bearbeitet wurden, konnten neue Aspekte des Forschungsinteresses festgestellt werden. Diese wurden mit Hilfe wissenschaftlicher Literatur überarbeitet und dargestellt.

5.5 Analyse der Interviews

Bei den sechs ExptlerInnen handelt es sich um pädagogisch ausgebildetes Personal des Kindermuseums Graz. Alle sechs Interviews wurden im Grazer Kindermuseum Frida & Fred zur interaktiven Ausstellung „Erzähl' mir was vom Tod“ durchgeführt.

²⁰ „Die Thanatopsychologie hat jenes Verhalten und Erleben des Menschen zum Gegenstand, das einerseits durch das Wissen um die eigene Endlichkeit und die Begegnung mit dem Tod und Sterben ausgelöst wird und das andererseits durch somatische Veränderungen in der Endphase des Lebens bestimmt“ (Wittkowski 1990, S. 6).

²¹ Unvereinbarkeit von Gesetzen oder logischer Widerspruch

Bei der Analyse der Interviews wurden fünf Themenbereiche formuliert, die Aufschluss über die in dieser Arbeit gestellten Forschungsfragen geben sollen. Dabei werden in den einzelnen Themenkategorien einige prägnante Aussagen der ExpertInnen exemplarisch angeführt, um einen besseren Einblick in die weitere Interpretation der Interviews zu geben. Die Transkription wurde in Mundart geschrieben, um die Lesbarkeit der Arbeit zu vereinfachen, werden die Zitate aus der Transkription jedoch auf Hochdeutsch angeführt. Meuser und Nagel (vgl. 2005, S. 83) geben an, dass eine wortgetreue Transkription und etwaige Notationszeichen und parasprachliche Elemente nicht relevant für die Interpretation von ExpertInnenwissen sind, da es um gemeinsam geteiltes Wissen und nicht um eine konversationsanalytische Auswertung, wie bei einem narrativen Interview, geht.

5.5.1 Themenkategorie 1: Rahmenbedingungen der Ausstellung

Diese Kategorie soll einen Einblick in die vom Museum aufgestellten Modalitäten zur Ausstellung geben. Bei der Kategorienbildung zeichneten sich vier differente Aspekte der Rahmenbedingungen ab. Daraus ergaben sich folgende Subkategorien: Aufgabenbereiche der MitarbeiterInnen, Altersempfehlung des Museums, Besonderheiten beim Besuch von Schulklassen und Zusatzprogramm des Museums. Diese Unterteilung ermöglicht es, einen Überblick über die unterschiedlichen Aspekte zu erhalten.

Die Aufgabenbereiche wurden am Interviewbeginn zur Einstimmung in die Thematik erfragt. Im Interviewleitfaden wurde direkt nach der Altersbeschränkung gefragt, um die dahinter stehenden Gründe zu erfahren. Im Laufe der Interviews wurde angeführt, dass es sich nicht um eine Altersbeschränkung, sondern eine Altersempfehlung handelt (II/S.4/32)²². Diese Bezeichnung wurde für den weiteren Verlauf übernommen.

²² Erklärung zur Zitierweise: Interviewnr./Seitenzahl/Zeilen. Werden mehrere Zitiernachweise unterschiedlicher Interviews angegeben, werden sie mit einem „u.“ für und verbunden. Wird in einem indirekten Zitat auf mehrere Quellen verwiesen, die aus einem Interview stammen, wird die Angabe folgendermaßen aussehen: Interviewnr./Seitenzahl/Zeilen & Seitenzahl/Zeilen

Subkategorie 1.1: Aufgabenbereiche der MitarbeiterInnen

Drei der ExpertInnen bezeichnen ihre Rolle im Museum als WegbegleiterInnen (vgl. IV/S. 1/2 u. V/S. 1/2 u. VI/S. 1/2), während nur ein/e ExpertIn sich als PädagogIn (vgl. I/S.1/4-5) definiert. Die anderen beiden ExpertInnen geben ihrer Rolle keine Bezeichnung, sondern definieren diese über ihren Tätigkeitsbereich. Dieser gliedert sich in zwei große Gruppen: Betreuung von IndividualbesucherInnen und die Wegbegleitung von Schulklassen.

Der Hauptaufgabenbereich bei IndividualbesucherInnen wird von einer/m der ExpertInnen als „Pflege der Ausstellung“ bezeichnet. Das beinhaltet das Nachfüllen der Materialien und das Aufräumen der einzelnen Rauminstallation. Grundsätzlich werden beim Eintritt der IndividualbesucherInnen in den Ausstellungsbereich alle begrüßt und kurz darüber informiert, dass diese Exposition nicht geführt wird, die WegbegleiterInnen aber bei Fragen oder Anregungen immer zur Verfügung stehen (vgl. III/S. 1/2-6 u. IV/S. 1/2-9 u. V/S. 1/2-4 u. VI/S. 1/2-11 u. 19-21). Eine/r der ExpertInnen bevorzugt es mit IndividualbesucherInnen in den Dialog zu treten (vgl. V/S. 1/10). Vermutlich ist die Kontaktaufnahme mit einzelnen Personen einfacher zu gestalten als die mit einer ganzen Schulklasse.

Beim Besuch von Schulklassen ändert sich der Ablauf. Die Schulklassen werden im ebenerdigen Eingangsbereich begrüßt und zur Einführung in den ersten Raum der Ausstellung geführt. Dort werden die Reisepässe verteilt und kurz erklärt. Nachdem die Klassen die Ausstellung alleine besichtigt haben, gibt es in der Ofrenda eine Abschlussrunde, in der die WegbegleiterInnen die SchülerInnen zur Exposition befragen und diese ihren Besuch resümieren lassen (vgl. III/S. 1/8-14 u. VI/S. 1/4-10 u. V/S. 6/10-15 u. VI/S. 1/11-16).

Die Einführungsrunde läuft bei jedem Wegbegleiter anders ab. Hier können die MitarbeiterInnen kreativ sein.

„...weil man sich bei den Wegbegleitungen auch viel ausprobieren konnte, also so am Anfang hat man sich in den Uhrenraum gesetzt, hat dann mit den Kindern einleitend Gespräche geführt, so was meint ihr denn, warum ist uns die Zeit denn so wichtig? Ab welchem Alter wird es dann doch interessant, dass man sich lieber jünger schätzen lässt und solche Sachen. Man kann sich selber sehr viel ausdenken.“ (V/S. 6/9-14)

„...dann gibt es eben wirklich eine Einführung eben in die Ausstellung, die fällt aber bei jedem Wegbegleiter ganz unterschiedlich aus...“ (VI/S. 1/14-15)

In einem der Interviews wird die Arbeit mit Schulklassen als die „wirkliche Wegbegleitung“ (VI/S. 1/11) bezeichnet. Ein weiteres Interview spricht der Arbeit mit Schulen, im Gegensatz zur Arbeit mit IndividualbesucherInnen, einen pädagogischen Aspekt zu.

„...dann kommt natürlich auch der pädagogische Aspekt hinzu, also das heißt, wenn wir Schulklassen haben, dann mache ich die Wegbegleitung, das heißt eine Einführungsrunde und eine Abschlussrunde und assistiere bei den Stationen falls es da Missverständnisse gibt...“ (V/S. 1/4-7).

Das lässt darauf schließen, dass der Kontakt mit den Kindern und die damit verbundene pädagogische Arbeit bei den Besuchen von Schulen mehr zum Einsatz kommen als bei einem Individualbesuch.

In einem der Interviews wird die Arbeit der Wegbegleitung von der psychologischen Betreuung abgegrenzt.

„...also wir haben unsere Rolle gefunden, dass wir sozusagen die Ausstellung betreuen, die Stationen erklären, aber wir sind nun mal keine Seelsorge und mit diesem Anspruch gingen die Leute auch in die Ausstellung, und das find ich eigentlich auch ganz gut, weil wir sind ja keine ausgebildeten Seelsorger...“ (V/S. 10/31-34 u. S. 11/1)

Die pädagogische Leitung des Museums hat im Allgemeinen mehr Kontakte zu den Schulbesuchen gehabt als zu den IndividualbesucherInnen. Das lässt wiederum vermuten, dass die pädagogischen LeiterInnen weniger Aussagen zum Geschehen in der Ausstellung machen können als die anderen pädagogisch geschulten MitarbeiterInnen.

„Also soweit wir für die Pädagogen tage zuständig sind und das sind auch so eine Gruppe von Lehrern oder Kindergärtnerinnen, je nachdem wer jetzt Interesse gehabt hat. Da haben wir mehr Kontakte gehabt, weil wir so mit den Ausstellungsbesuchern nicht so unmittelbar in Kontakt sind...“ (I/S. 2/20-23)

Zwischenfazit:

Es stellt sich heraus, dass nicht in jedem Arbeitsbereich pädagogisches Wissen bzw. Handeln von Bedeutung ist. Außerdem beinhaltet die Arbeit

in der Ausstellung zwar psychologische Aspekte, ist trotzdem aber getrennt von der psychologischen Arbeit zu sehen.

Subkategorie 1.2: Altersempfehlung des Museums

Aus den Interviews geht hervor, dass die Altersempfehlung von 7-99 Jahre aufgrund der benötigten Kompetenzen von Lesen und Schreiben entstanden ist (vgl. I/S. 4/9-11).

„Es geht darum, dass wir als Begleitheft einen Reisepass haben und da muss man lesen und schreiben können und daher hat sich einfach die Altersgrenze ergeben.“ (II/S. 4/34 u. S. 5/1-2)

Einige der ExpertInnen erachten den Besuch von unter der Altersempfehlung liegenden Kindern ebenfalls als adäquat. Es bedarf jedoch einer anderen Organisation des Museumsbesuches (vgl. I/S. 4/8-9).

„... find ich es trotzdem okay, wenn die Kinder nicht lesen können, weil eben dann die Eltern vorlesen müssen. Also man erwartet ja nicht von den Kindern, dass sie gleich einen philosophischen Ansatz oder so eine Erkenntnis da formulieren ...“ (V/S. 12/11-14)

Anhand konkreter Beispiele beschreiben einige ExpertInnen den Umgang jüngerer Kinder mit der Ausstellung und die damit verbundene Umstrukturierung der Organisation:

„Also mir ist es auch schon passiert, dass am Wochenende. Da ist ein Mann, der hat ein dreijähriges Kind und der will jedes Wochenende, weil das Kind extra nur wegen dem Skelett herein kommt. Der ist aber so, die machen das so lieb. Er liest ihm aus den Büchern vor und der Kleine sitzt da und schaut sich das an. Also kann man oft gar nicht so sagen, wie sich das dann entwickelt“ (I/S. 4/11-16)

„Wir haben aber auch Kindergartengruppen da gehabt, die angerufen haben, sie würden gerne mit Kleineren kommen, wie schaut das aus? Wo wir dann auch vorher schon mit den Pädagoginnen durchgegangen sind und mit ihnen vereinbart haben, dass einfach viele Begleitpersonen mitgehen oder, dass man wirklich nur zwei Kinder mit einem Erwachsenen das gemeinsam erarbeiten und die Erwachsenen aufschreiben.“ (II/S. 5/2-7)

In einem der Interviews wird darauf hingewiesen, dass das Durchschnittsalter der Kinder, die sich diese Exposition ansehen, ohnehin über der Altersempfehlung des Museums liegt (vgl. VI/S. 6/3-5).

Die kognitive Entwicklung der Kinder spielte bei der Aufstellung der Altersempfehlung keine vorwiegende Rolle (vgl. I/S. 4/17-21).

„Der Hauptgrund ist jetzt weniger, dass kleinere Kinder vielleicht vom Inhalt her noch nicht so begreifen ...“ (I/S. 4/8-9)

Die Ausstellungsinhalte können laut den ExpertInnen von Kindern unter sieben bzw. mit sieben Jahren noch nicht vollständig erfasst werden (vgl. V/S. 12/25-26).

„Das alles zu begreifen, glaube ich auch nicht wirklich, dass das ein Siebenjähriger schafft, die Dimensionen, die damit verbunden sind“ (I/S. 4/21-22)

„...die Kinder erreicht das eben noch nicht so [...] Aber ich glaube, sie geben da schon eine gute Altersempfehlung, weil erst ab einem bestimmten Alter ist die Reife da für bestimmte Denkprozesse, also zum Beispiel was ein zeitlicher Ablauf ist.“ (V/S. 12/14-19)

Zwischenfazit:

Hier wird deutlich, dass es auch bei der Ausstellung eine Diskussion, um die kognitive Entwicklung von Kindern gab. Einerseits wird der Besuch für Kinder ab sieben Jahren aufgrund von notwendigen Kompetenzen empfohlen, andererseits ist der Besuch von jüngeren Kindern ebenfalls problemlos verlaufen. Somit wird hier die Kritik vieler Autoren bestätigt, die darauf hinweisen, dass die Einteilung in Altersgruppen immer nur als Richtwert angesehen werden darf, niemals aber als Tatsache übernommen werden kann.

Subkategorie 1.3: Besonderheiten beim Besuch von Schulklassen

Der Besuch der Ausstellung von Schulklassen kommt unterschiedlich zustande. Einerseits werden Schulen vom Museum angeschrieben und andererseits fragen viele Schulen vorher selbst beim Museum an (vgl. I/S. 3/7 & S. 3/31-33).

Aus den Interviews geht hervor, dass der Museumsbesuch einer Schulklasse ein gewisses Maß an Vorbereitung der LehrerInnen erfordert. Dafür stellt das Museum ein PädagogInnenhandbuch zur Verfügung (vgl. I/S. 3/7-9 u. V/S. 4/26-27).

„...also hinter jeder Gruppe, die von einer Schule herkommt steht ja schon mal ein Engagement der Lehrer, der sich informiert, was gibt es für meine Altersklasse...“ (VI/S. 7/27-28)

Der Besuch einer Schulklasse im Museum bringt laut den ExpertInnen zwei Phänomene mit sich. Einerseits entwickelt sich eine eigene Gruppendynamik und andererseits entsteht eine Art Zwang, den Reisepass vollständig ausfüllen zu müssen.

„Ja, das ist immer ein bisschen schwierig, wenn halt sehr große Gruppen kommen, entwickelt sich halt oft eine bisschen eine andere Dynamik, weil die Kinder oft ein bisschen unruhig sind ...“ (I/S. 3/5-7)

„...auch bei den Schulklassen gab es ja auch dann, dass sie in Gruppen unterwegs sind und eher immer diese Schnitzeljagd machen, also dass sie jetzt alle Fragen in dem Pass beantworten müssen...“ (V/S. 4/23-26)

Die ExpertInnen formulieren anhand konkreter Beispiele einige Problemsituationen, die von den PädagogInnen ausgingen.

Beim Besuch einer katholischen Privatschule wurden, wie bei jeder Abschlussrunde, die Kinder von den WegbegleiterInnen nach ihren Jenseitsvorstellungen gefragt. Als einige der Kinder von Wiedergeburt sprachen, wurden sie von der Pädagogin zu Recht gewiesen (vgl. III/S. 3/ 23-34).

„...die hat das ganz arg gefunden, dass manchen an eine Wiedergeburt glauben, weil es gibt ja nur Jesus und sonst nichts“ (III/S. 3/28-29)

Beim Besuch zweier Klassen derselben Schule war eine der Pädagoginnen der Meinung, dass die Ausstellung geführt werden müsste. Sie war mit dem System, die Exposition frei zu begehen, nicht einverstanden. In Absprache mit der anderen Pädagogin entschlossen sie sich jedoch die Ausstellung ohne Führung durchzugehen, und es traten keine Probleme auf (vgl. IV/S. 5/33-34 u. S. 6/1-18).

Zwischenfazit:

Die Besonderheiten liegen vor allem im Bereich der Vorbereitung und Organisation. Einige der LehrerInnen drängen den Kindern ihre eigenen Sichtweisen auf und haben Probleme mit dem Aufbau der Ausstellung.

Subkategorie 1.4: Zusatzprogramme des Museums

Das Museum bietet zusätzlich zur Leihausstellung verschiedene Programme an, die sich ebenfalls mit der Thematik Sterben und Tod auseinandersetzen. Diese werden von den ExpertInnen als Workshops (II/S. 4/8 und V/S. 1/10), interkulturelle Veranstaltungen (I/S. 5/17-18) und Übernachtung im Museum (II/S. 6/16) benannt. Diese zusätzlichen Angebote werden hier knapp resümiert.

Die Workshops richten sich nach der jeweiligen Thematik der derzeitigen Ausstellungen und werden zu zweit geleitet. Zur Exposition „Erzähl’ mir was vom Tod“ gab es zum Beispiel Workshops, in denen Kinder ihr eigenes Paradies oder eine Sanduhr basteln konnten (vgl. V/S. 1/10-14).

Die Interkulturellen Veranstaltungen bzw. Feste wurden zum Beispiel zu Allerheiligen abgehalten. Anhand unterschiedlicher Ansätze wurden verschiedene Religionsgruppen und deren Bräuche erlebbar gemacht. Einmal wurde auf der Ebene des kulinarischen Genusses über die Grabbeigaben und Opfergaben aus einigen Kulturen aufgeklärt (vgl. I/S. 5/16-34).

Die Übernachtung im Museum findet jedes Jahr zu jeder Exposition zu Halloween statt. Die Kinder können sich die derzeitigen Ausstellungen ansehen oder im Garten und im Vorraum spielen (vgl. II/S. 6/16-21).

Zwischenfazit:

Zur inhaltlichen Ergänzung der Ausstellung gab es zusätzliche Angebote des Museums. Die Überlegungen zu einem zusätzlichen Programm machen deutlich, dass das Thema Tod und Sterben vielseitig und komplex ist.

5.5.2 Themenkategorie 2: Fachkenntnis der ExpertInnen

Diese Themenkategorie soll Aufschluss über den fachlichen Zugang des pädagogischen Personals des Museums geben. Die Aufteilung in Subkategorien entstand durch die unterschiedliche Art und Weise der Annäherung der ExpertInnen an die Todesthematik.

Nach den Aufgabenbereichen der ExpertInnen wurde im Interview direkt gefragt, um die Kontaktaufnahme der MitarbeiterInnen zu den MuseumsbesucherInnen und um die Arbeitsweise der ExpertInnen zu erfahren. Die Definitionen und Assoziationen zu Sterben und Tod der ExpertInnen wurden ebenfalls direkt erfragt, um darauf für den weiteren Verlauf des Interviews, und in weiterer Folge auch für die Interpretation, aufbauen zu können. Die verschiedenen Antworten geben Aufschluss darüber wovon die ExpertInnen ausgehen, wenn sie sich mit dieser Thematik befassen. In dieser Themenkategorie werden die wissenschaftlich fundierten²³ Definitionen bzw. Assoziationen mit der Sterbenthematik bearbeitet, während in der dritten Themenkategorie die persönlich geleiteten und emotional hervorgerufenen Aspekte behandelt werden.

Subkategorie 2.1: Vorbereitende Schulung zur Ausstellung

Die pädagogische Leitung des Museums hat die MitarbeiterInnen vor Antritt der Ausstellung einerseits von den Initiatoren der Exposition aus Berlin und andererseits vom Verein Rainbows einschulen lassen (vgl. I/S. 2/29-34 u. II/S. 1/30-32 u. V/S. 2/3-4). In einem der Interviews wird diese Schulung als ein „Intensivworkshop“ (I/S. 2/32) bezeichnet.

Die Inhalte der Schulungen umfassen eine Vielzahl von Bereichen, die mit dem Themenkomplex „Kinder und Tod“ zusammenhängen. Einerseits wurde den MitarbeiterInnen erklärt, wie man sich in schwierigen Situationen richtig verhält und andererseits wurden theoretische Ansätze basierend auf wissenschaftlicher Literatur, wie die Entwicklung eines Konzeptes

²³ Mit wissenschaftlich fundiert wird in diesem Zusammenhang das Vorkommen solcher Definitionen bzw. Assoziationen in wissenschaftlicher Literatur gemeint.

von Sterben und Tod bei Kindern und die kindlichen Trauerphasen vorgestellt (vgl. I/S. 2/31-34 u. S 3/1-3 u. II/S. 1/32-34 u. V/S. 2/3-12).

Zwischenfazit:

Die ExpertInnen wurden einer pädagogisch-psychologischen Schulung unterzogen, um in der Ausstellung mit eventuellen Problematiken umgehen zu können. Eine gewisse Schulung ist also nötig, um in der Ausstellung arbeiten zu können.

Subkategorie 2.2: Wissenschaftliche Definitionen und Assoziationen der MitarbeiterInnen zur Todes- und Sterbensthematik

Eine der häufigsten Aussagen der ExpertInnen gibt zu verstehen, dass der Tod und das Sterben zum Leben dazu gehören und wir diese Tatsache akzeptieren müssen (vgl. IV/S. 1/15-16 & 22-31 u. V/S. 1/19-20 u. VI/S. 2/14-15). In einem der Interviews wird der Tod aus naturwissenschaftlicher Sicht definiert.

„...das ist einfach Stillstand aller organischen Funktionen und nicht mehr rückgängig zu machen, also das ist es dann einfach.“ (II/S. 2/2-3)

Die anderen ExpertInnen interpretieren den Tod mit einem philosophischen Ansatz als das Ende des Lebens (III/S. 1/22-24 & 26-28 u. IV/S. 2/20-21 u. V/S. 3/7-13).

„...für mich ist Tod eigentlich das Ende.“ (IV/S. 2/28-29)

Zwei der ExpertInnen assoziieren Tod und Sterben mit Aspekten, die nach dem Versterben einer Person eintreten: Trauer und Verlust.

„...irgendwie verbinde ich das, also wenn ich jetzt so überlege, das Thema mit genau den Themen, vor denen die Ausstellung hier so ein bisschen die Angst nehmen soll: Angst, dass man jemanden verliert und trauern, um die, die schon verloren sind...“ (VI/S. 2/15-18)

„Was ich sofort assoziiere ist Trauer, Verlust und also Tod und Leben, die Gegensätze.“ (V/S. 1/19-20)

Das Sterben wird von den ExpertInnen in unterschiedliche Kategorien und damit verbundene Emotionen geteilt (vgl. I/S. 2/14-17 u. V/S. 3/2-5).

„...er [der Tod] hat verschiedene Abstufungen für mich. Also ich denke mir Tod durch Selbstmord ist einfach was Gewähltes ... Dann gibt es so diesen Tod durch Krankheit, wo ich persönlich dann das Gefühl habe, okay, das ist so was wie eine Erlösung für den Menschen. Und dann gibt es da noch so die die Sache, wenn es plötzlich passiert, durch einen Unfall ...das ist einfach für Angehörige die schwierigste Form von Sterben...“ (II/S. 2/8-16)

Zwischenfazit:

Durch die vorangegangene Einschulung wurden gewisse Themen aus einer wissenschaftlichen Perspektive betrachtet. Trotzdem kann man aufgrund der Äußerungen der ExpertInnen auch auf emotional geleitete Aussagen schließen.

5.5.3 Themenkategorie 3: Persönlicher Zugang der ExpertInnen

Hier werden die emotional bedingten Aussagen der ExpertInnen zur Todesthematik und die persönlichen Erfahrungen mit der Ausstellung bearbeitet. Wie in der vorherigen Themenkategorie schon festgestellt wurde, gibt es neben den wissenschaftlich geleiteten Definitionen bzw. Assoziationen solche, die durch Geschehnisse im privaten Bereich und/oder durch emotional geleitete Motive zustande kommen. Neben diesen zeichneten sich persönliche Erfahrungen der ExpertInnen in der Ausstellung ab, die den Zugang zur und den Umgang mit der Thematik betrafen. Nach den Definitionen bzw. Assoziationen wurden direkt gefragt (sh. 5.4.2) Die emotional geleiteten Aussagen der ExpertInnen haben denselben Interpretationsgehalt, wie die wissenschaftlich fundierten Ausführungen, da sich auch von diesen auf die gedankliche Ausgangslage der ExpertInnen schließen lässt.

Subkategorie 3.1: Alltagsweltliche Assoziationen der MitarbeiterInnen zur Todes- und Sterbenthematik

Mit der eigenen Sterblichkeit wird sehr unterschiedlich umgegangen. In einem der Interviews geht hervor, dass nicht der eigentliche Tod Angst macht, sondern der Leidensweg bis dorthin (vgl. I/S. 2/10-12). Ein anderes Interview lässt eine Art der Verdrängung vermuten.

„Nein, an den [eigenen Tod] denke ich nicht so oft noch, den klammere ich noch aus.“

„...weil man sich einfach nicht damit belasten mag, so im Alltag, glaube ich, dass man über die Straßen gehen kann und dann plötzlich nicht mehr ist, das kann tagtäglich passieren, aber wenn man so lebt, glaube ich, dann hat man nicht so viel Spaß.“ (III/S. 1/32-33 u. S. 2/1-2)

Einige der Interviewten hatten in der Familie schon Todesfälle erlebt. Der Umgang damit ist von Familie zu Familie verschieden. Eine/r der ExpertInnen bezeichnet den familiären Umgang mit dem Tod als etwas Dramatisches, während ein/e andere/r ExpertIn einen offenen und freien Umgang schildert (vgl. IV/S. 1/33-34 u. S. 2/1-5 u. V/S. 1/24-30).

Die Angst um Familienmitglieder und Freunde wird in den Interviews häufig erwähnt (vgl. V/S. 3/5-7 u. VI/S. 2/9-11). In zwei der Interviews geht hervor, dass die Rolle einer Mutter bzw. eines Vaters den Zugang zu dieser Thematik verändert.

„Aber ich denke mir, das ist als Mutter ein anderer Zugang wie als junger Mensch, weil ich natürlich daran denke, wie ist das, wenn meine Kinder sterben.“ (II/S. 3/22-24)

„...weil ich selber auch eine kleine Schwester hatte und jetzt einen kleinen Sohn habe, bin ich natürlich angreifbar für die Sache, was Verlust angeht.“ (V/S. 2/20-22)

Der Glaube bzw. die Vorstellungen zum Jenseits wurden nur von zwei ExpertInnen angesprochen. In einem Interview wird das Jenseits als „gemütlich“ beschrieben (vgl. VI/S. 3/2). Im weiteren Verlauf der Befragung werden Assoziationen wie Wolken und Seele genannt. Obwohl sich die/der ExpertIn als nicht religiös bezeichnet, glaubt sie/er daran, dass es im Jenseits eine Rolle spielt, ob man gute oder schlechte Taten vollbracht hat (vgl. VI/S. 2/20-30). Diese Schilderung erinnert an einige religiöse Darstellungen, in denen der Verstorbene vor dem Eintritt in das Jenseits auf seine Taten auf der Erde geprüft wird.

Ein/e andere/r ExpertIn glaubt nicht an die „romantische Vorstellung“ von einem Leben nach dem Tod, erwähnt aber die Hoffnung darauf.

„...es gibt ja die romantische Vorstellung, also das Leben nach dem Tod im Himmel und so, ich bin da nicht so überzeugt. Gleichzeitig ist es

aber so, dass man, wenn dann jemand stirbt, man sieht, das Gefühl hat, dass es das nicht gibt, dieses Leben nach dem Tod, wünscht man ihm trotzdem etwas Gutes, was sehr lustig ist, finde ich. Die Leute dann, obwohl sie rational denken, dann irgendwann einmal, wenn jemand verstorben ist, trotzdem denken, ich hoffe, dem geht es jetzt gut...“ (IV/S. 2/21-27)

Einen ganz neuen Ansatz lieferte eine/r der ExpertInnen, in dem sie/er darauf verwies, dass der Tod im Zusammenhang mit Erinnerungen steht.

„Ja, für mich weckt es irgendwie so Erinnerungen, mir fallen gleich Sachen ein, die mir selber passiert sind, wenn du wen verloren hast, dass du dich wieder an den erinnerst und das verbinde ich mit Sterben und Tod.“ (III/S. 1/16-18)

Ein weiterer Aspekt, der nur in einem Interview erwähnt wurde, ist die Verbindung der Assoziationen bzw. Definitionen mit der Ausstellung selbst.

„Also ich assoziiere natürlich jetzt im Moment und seit dem ich hier arbeite mit der Ausstellung und mit den verschiedenen Erfahrungen, die ich hier mit den Kindern gesammelt habe.“ (VI/S. 1/31-33)

Zwischenfazit:

Im persönlichen, emotional geleiteten Bereich der Assoziationen mit dem Thema Tod wird deutlich, dass die Angst vor dem Verlust eines Familienmitgliedes oder einer geliebten Person im Vordergrund steht. Die religiöse Vorstellung spielt dabei anscheinend keine wesentliche Rolle, besteht aber dennoch in impliziter Form in den Vorstellungen zum Jenseits.

Subkategorie 3.2: Erfahrungen der MitarbeiterInnen mit der Ausstellung

Die BesucherInnen und auch die MitarbeiterInnen brauchen im Umgang mit der Exposition eine Akklimatisierungsphase. Die Gründe dafür werden folgendermaßen beschrieben:

„Das habe ich ja vorher schon bei mir selber bemerkt, dass man sich Gedanken macht über Menschen, die schon gestorben sind, über Menschen, aus Angst, die könnten sterben oder wenn man direkt drin ist, also jemand ist gerade verstorben, das heißt, das Thema wird eigentlich eher als negativ betrachtet. Das heißt die Kinder brauchen da ein bisschen, um rein zu kommen, dass man das auch angreifen kann.“ (VI/S. 3/8-13)

Ein weiterer Faktor, der die ExpertInnen betroffen macht, sind Erzählungen der AusstellungsbesucherInnen.

„...weil da gibt es natürlich auch oft Kinder, die dann viel erzählen und zum Erzählen anfangen, dass der Opa gestorben ist, dass der Freund verunglückt ist bei einem Autounfall und jetzt im Koma liegt und so Gegebenheiten spielen da jetzt natürlich mit...“ (VI/S. 1/33-34 u. S. 2/1-2)

Weiters erläutert die/der ExpertIn emotionale Begegnungen mit BesucherInnen.

„Also ich hatte auch schon weinende Teenager hier, eben die einen Freund hatte, der einen schweren Autounfall hatte und im Koma lag oder oder Kinder, die da drüben im Sargraum, wo man was auf die kleinen Zettel schreiben kann, erzählt haben, dass die Oma gestorben ist.“ (VI/S. 4/22-26)

Zwei der ExpertInnen schildern den Umgang mit der Thematik im Generationenverhältnis als ein Phänomen der Ausstellung. Eine/r der ExpertInnen bringt als Beispiel eine Anekdote, die sich in Brüssel ereignet haben soll:

„...und zwar geht es darum, dass die Oma, ihre Tochter und die Enkelin in die Ausstellung gegangen sind und die Oma hat dann gemeint, also da ich ja jetzt dann logischerweise von uns die Nächste bin, die dann irgendwann mal stirbt, werde ich mich mal in den Sarg legen, ich möchte das ausprobieren. So und die Tochter hat das gar nicht gut gefunden, die fand das irgendwie pietätlos, so so diese Vorstellung die eigene Mutter da so liegen zu sehen, das wollte sie eigentlich nicht so gerne. Die Enkelin wiederum meinte so, ja stimmt, ist ja logisch und so, die fand das dann interessant so. Dann haben sie mit Hilfe eines dortigen Wegbegleiters der Oma herein geholfen, die war auch nicht mehr so gut zu Fuß, die war schon ein bisschen gebrechlich, das heißt, sie mussten wirklich assistieren und sie hat sich dann in den Sarg rein gelegt, ist wieder raus und meinte dann hinterher, das ist nichts für mich, ich möchte verbrannt werden.“ (V/S. 9/17-28)

Die andere Begebenheit, die eine Interaktion zwischen der ältesten und jüngsten Generation in einer Familie deutlich macht, basiert auf der Beobachtung des/der ExpertIn

„...wenn zum Beispiel Großeltern und die Enkelkinder kommen, weil das ja wirklich so ein großer Zeitrahmen ist und die das dann gemeinsam sich angeschaut haben oder dort drüben bei dem Märchenbuch von den Gebrüder Grimm gelesen haben und die Kinder haben zugehört...“ (I/S. 3/16-19)

In einem der Interviews wurde darauf aufmerksam gemacht, dass man das eigene Verhalten als MitarbeiterIn in dieser Ausstellung immer wieder

reflektieren muss, da die Beschäftigung mit der Todesthematik manchen Menschen schwerer fällt als anderen (VI/S. 9/21-27).

Zwischenfazit:

Die Erfahrungen der ExpertInnen mit der Ausstellung lassen deutlich werden, dass das Thema Tod und Sterben sowohl positive als auch negative Gefühle in den ExpertInnen selbst und in den BesucherInnen hervorruft. Zwei Phänomene werden geschildert: der Tod im Generationenverhältnis und die Akklimatisierungsphase der Kinder beim erstmaligen Besuch der Ausstellung.

5.5.4 Themenkategorie 4: Pädagogische Relevanz der Ausstellung

In diesem Teil der Analyse wird der pädagogische Hintergrund der Ausstellung dargestellt. Die Praxiskonzepte werden hinsichtlich der pädagogischen Bedeutung und der Beliebtheit bei den ExpertInnen und BesucherInnen untersucht.

Die Differenzierung in Subkategorien ergab sich aus den Aussagen der ExpertInnen zur Erläuterung der pädagogischen Relevanz der Exposition und durch die ausführliche Erklärung der pädagogischen Praxiskonzepte der Rauminszenierungen. Die Darlegungen basieren auf Beobachtungen und Erfahrungen der pädagogischen MitarbeiterInnen des Museums mit den einzelnen Konzepten, die hinter den Rauminstallationen der Ausstellung stehen.

Nach beiden Aspekten wurde in den Interviews direkt gefragt. Die Frage nach der Relevanz der Ausstellung sollte die Einschätzungen der ExpertInnen zur Notwendigkeit von pädagogischen Konzepten zur Todesthematik für Kinder in Erfahrung bringen. Die Praxiskonzepte waren in vielerlei Hinsicht von Interesse. Einerseits wurde nach der Beliebtheit der Konzepte gefragt, um Aufschluss über die Wirkungsweise dieser zu bekommen. Andererseits waren die Erklärungen zu den einzelnen Konzepten hinter einigen der Rauminstallationen der Ausstellung von Interesse, um die pädagogischen Überlegungen dazu zu erfahren.

Subkategorie 4.1: Bedeutsamkeit der Ausstellung für Kinder

Aus zwei der Interviews geht deutlich hervor, dass eine Notwendigkeit zur Thematisierung von Tod und Sterben besteht, da dieser Themenkomplex in der westlichen Gesellschaft ein Tabu darstellt. Tod und Sterben werden verdrängt, verschwiegen und ausgegrenzt (vgl. II/S. 2/27-30).

„...die [die Ausstellungsgestalter aus Berlin] haben ja auch den Ansatz des Glaubens der westlichen Kultur, dass das Thema Tod verschwiegen wird, dass man darüber nicht mehr so spricht, dass es irgendwie out ist, dass es nichts Aktuelles hat...“ (V/S. 3/31-33)

Diese Tabuisierung äußert sich laut den ExpertInnen folgendermaßen:

- durch die Ignoranz und die Verdrängung der Erwachsenen (vgl. II/S. 3/27-31)
- Der Tod wird in der Gesellschaft verschwiegen und als schlimmes Thema abgetan (vgl. V/S. 3/33-34). „...oder eben auch, dass man den Tod, dass das in unserem Kulturkreis so ist, dass er als Furcht einflößend und als was Negatives gesehen wird...“ (VI/S. 7/19-20)
- Die Kinder werden aus den vorangegangenen Gründen von der Todesthematik ferngehalten, da sie behütet aufwachsen sollen (vgl. V/S. 4/1-3).

Dem Ausstellungsinhalt wird von zwei der ExpertInnen eine hohe pädagogische Bedeutung zugeschrieben (vgl. II/S. 3/27 u. VI/S. 7/12), während ein/e ExpterIn die Behandlung der Todesthematik in der Ausstellung als oberflächlich bezeichnet. Sie/Er meint, dass die Exposition „nur am Rande kratzt“ (IV/S. 4/3-4), d.h. sie deckt nicht alle Bereiche der Thematik ab und ist somit nicht perfekt gestaltet (vgl. IV/S. 4/3-7 u. IV/S. 7/27-31).

In der Exposition sollen laut den Erläuterungen der ExpertInnen folgende zentrale Aussagen vermittelt werden:

- Die Todes- bzw. Sterbenthematik muss nicht unbedingt Angst und Schrecken verbreiten (vgl. II/S. 3/32-33).
- „Also, Mund aufmachen, würde meine erste pädagogische Bedeutung darauf sein, sich trauen, auch Ängste zu formulieren, darüber sprechen, dass sich Kinder auch trauen, Fragen zu stellen ...“ (V/S. 7/30-32)

- Der Tod gehört unweigerlich zum Leben dazu. Er begegnet uns tagtäglich und wird jeden von uns früher oder später betreffen (vgl. III/S. 3/15-17).
- „Die Aussage ist aber von der Ausstellung, dass der Tod zum Leben dazu gehört, dass es ein Teil des Ganzen ist, der sich nicht verdrängen lässt, der unweigerlich eintritt, ob früher oder später, ob erwünscht oder unerwünscht und es geht einfach darum, das aufzuzeigen in den Räumen...“ (V/S. 4/2-7)
- Andere Kulturen weisen einen anderen Umgang mit der Thematik auf. Dort wird die Einheit von Tod und Leben akzeptiert (vgl. II/S. 4/1-3 u. VI/S. 7/20-21).

Die inhaltliche Umsetzung der Praxiskonzepte zur Todesthematik wird von den ExpertInnen als vielschichtig (vgl. II/S. 3/33), nett konstruiert (vgl. IV/S. 7/27-28), behutsam und schonend aufbereitet (vgl. III/S. 3/14), humorvoll umgesetzt (vgl. V/S. 4/9) und sinnvoll (vgl. VI/S. 9/10-11) bezeichnet.

Der Auftrag der Ausstellung besteht laut ExpertInnen darin, Angst zu nehmen, diese zu formulieren und darüber sprechen zu können, (vgl. VI/S. 7/12-13 & S. 9/6 u. V/S. 3/27-29 & S. 7/30-32), auf eventuelle zukünftige Todesfälle vorzubereiten (vgl. VI/S. 7/16-18) und

„Die Szenen zum Tod sollen ja die Kanäle öffnen, dass sich die Eltern auch trauen, mit den Kindern darüber zu sprechen“ (V/S. 3/28-29).

Eine/r der ExpertInnen sieht auch einen Auftrag auf Seiten der Erwachsenen. Die Eltern sollen mit den Kindern in den Dialog treten und ihnen muss auch klar sein, dass sie nicht alles erklären können und auch nicht alles wissen (vgl. V/S. 7/32-34).

„Man könnte auch die Wahrheit sagen, was passieren könnte. Ja, den Kindern nichts vormachen, ich glaube, das ist ein guter pädagogischer Ansatz und sie ernst nehmen, das ist etwas, das ist wirklich wichtig...“ (V/S. 7/3-5)

Sie/Er geht davon aus, dass Kinder einen guten „Überlebenstrieb“ (V/S. 7/6) haben und meint damit, dass Kinder sich nur soweit auf die Ausstellung bzw. auf Erlebnisse mit dieser Thematik einlassen, wie sie es auch verkraften können (vgl. V/S. 7/7-12).

In dieser Teilkategorie wird klar gemacht, dass die Exposition und somit auch die Thematisierung von Tod und Sterben für Kinder relevant ist, jedoch nicht alleine stehen kann. Das bedeutet, Kinder benötigen Unterstützung der Erwachsenen.

Zwischenfazit:

Es besteht eindeutig eine pädagogische Relevanz der Ausstellung für Kinder. Trotzdem bedarf es der Unterstützung von Erwachsenen.

Subkategorie 4.2: Pädagogische Praxiskonzepte der Ausstellung

Vorweg muss erwähnt werden, dass Religion in der Ausstellung nicht direkt zum Thema gemacht wird. Zwei der Rauminstallationen, nämlich die Ofrenda und der Osirisraum, beschäftigen sich nur im weitesten Sinne mit Religion. Die Ofrenda offenbart einen speziellen Umgang, der dem katholischen Glauben in Mexiko entspringt, während der Osirisraum den alten ägyptischen Glauben behandelt (vgl. I/S. 5/1014).

Die Religion wurde aus folgenden Gründen bewusst ausgespart:

- „...es ist uns schon wichtig gewesen, dass der Tod sich nicht an der Religion, sondern an der Kultur festmacht, also am Umgang der Menschen damit...“ (I/S. 5/10-11)
- „...weil wir gesagt haben, wir wollen jetzt nicht die großen Weltreligionen zeigen, weil wo fängt man an, wo hört man auf, also es gibt so viele Untergruppierungen und so viele verschiedene Glaubensrichtungen oder auch Gruppierungen, dass wir gesagt haben, das wollen wir eigentlich nicht, wir wollen auch keine Wertung abgeben, die katholischen Menschen machen das besser wie die Muslimischen, also wir haben die Religion bewusst herausgehalten...“ (II/S. 4/9-15)
- es wäre zu kompliziert, da immer unbewusst irgendetwas ausgegrenzt werden würde (vgl. III/S. 6/3-6).

Religion wurde auch beim Zusatzprogramm des Museums nicht mit eingeplant. Die interkulturellen Veranstaltungen wurden an Regionen festgemacht, dadurch wurde im Laufe des Programms aber auch Religion zum Thema (vgl. II/S. 4/19-30).

Ein/e ExpertIn resümiert: „...das ist eigentlich interessant, dass der Tod immer gleich mit Religion assoziiert wird, was ja eigentlich zwei getrennte Geschichten sind.“ (I/S. 5/34 & S. 6/1-2)

Die ExpertInnen haben im Laufe der Interviews einige der interaktiven Praxiskonzepte der Ausstellung näher erläutert. Der Reisepass, welcher beim Eintritt in die Exposition ausgegeben wird, stellt für Kinder einen wichtigen Faktor dar, da sie sich so an eine Art Leitfaden anhalten können. Einen weiteren relevanten Aspekt des Reisepasses stellen die Aufgabenstellungen darin dar. Die Kinder müssen bzw. können Rätsel lösen und das kommt bei ihnen sehr gut an (vgl. III/S. 5/27-29).

Das Wohnzimmer der Erinnerungen wird von den ExpertInnen als klein und gemütlich beschrieben. Das Detektivspiel spielt hierbei eine wesentliche Rolle. Diese Station kann mit Tod assoziiert werden, muss es aber nicht (vgl. IV/S. 5/5-10).

Das Labor der Unsterblichkeit wird als spannend bezeichnet (vgl. V/S. 7/22-23). Der Raum „Großvater geht“ wird folgendermaßen beschrieben:

„Also in dem Raum da drüben, wo man sieht, die letzten Wochen eben von dem Großvater, beweist das, dass Sterben auch wirklich zum Leben gehört, also der letzte Kreislauf ist irgendwie, das letzte Stück.“ (VI/S. 3/13-16)

Im Sargraum konnte von den ExpertInnen beobachtet werden, dass es weniger um den Tod und das Fürchten geht als um die Enge im Sarg. Viele Kinder sehen das Probeliegen darin als Mutprobe an (vgl. II/S. 5/23-26 u. VI/S. 6/17-19). Einen weiteren Faktor stellen die alten Patenzettel an den Wänden dar. Hier soll gezeigt werden, wie man damals den Nachruf gestaltete (vgl. II/S. 5/15-17).

Der Paradiesgarten wird durch seine Helligkeit und die weiße Farbe mit Leichtigkeit assoziiert (vgl. I/S. 6/16-23). Der pädagogische Hintergrund wird folgendermaßen beschrieben:

„Da geht es darum, dass ja jede Zeit, also schon vor tausenden von Jahren haben ja die Leute sich Vorstellungen gemacht, wie es weitergehen wird und wir machen das ja auch, ob das jetzt religiös angehaucht ist oder oder beeinflusst ist oder von der eigenen Lebenseinstellung. Ich denke mir, jeder hat ja seine eigene Vorstellung, was danach kommen wird oder vom Paradies sozusagen ...“ (II/S. 6/27-31)

„...dann gefällt mir recht gut, diese ganzen Grabbeigaben, die ja irgendwas mit Erinnerung oder also mit dem Mitgeben, das einen im diesseitigen Leben mit dem Menschen halt verbunden hat. Ja und andererseits auch die Wissenschaft und die Forschung mit der archäologischen Ausgrabung und das wir alle eine Geschichte haben und irgendwo auch unsere Spuren hinterlassen.“ (I/S. 6/19-23)

Weiters lässt dieser Raum die Leute zur Ruhe kommen und ermöglicht es, Bücher zu lesen und die Gedanken schweifen zu lassen (vgl. III/S. 2/27-29 u. V/S. 7/4-16).

Die Ofrenda zeigt den mexikanischen Umgang mit der Todesthematik. In Mexiko heißt man die Toten einmal im Jahr mit einer bunten Feier namens „Dia de los muertos“ willkommen. Dieser Ansatz wird als unverkrampft und trotzdem respektvoll geschildert (vgl. V/S. 8/25-30). Die Ofrenda wird für die Abschlussrunden bei Schulklassenbesuchen genutzt, weil dem Tod dort bunt und freudig begegnet wird und man die Kinder so mit etwas Positivem aus der Ausstellung entlässt. Die Kinder können diese Umgangsweise meist kaum fassen (vgl. VI/S. 6/19-25 u. IV/S. 5/23-30).

Vier der sechs ExpertInnen beschreiben den Paradiesgarten als ihre liebste Raumin szenierung mit der Begründung, dass er hell, friedlich und beruhigend wirkt (vgl. I/S. 6/14 u. II/S. 6/15-16 u. III/S. 4/28-30 u. V/S. 7/18). In einem Interview wurde die Ofrenda als Lieblingsstation definiert. Der Raum wird als nett, bunt und fröhlich empfunden (vgl. IV/S. 5/3-5).

Die ExpertInnen konnten allgemein beobachten, dass der Kinofilm und der Paradiesgarten beliebt sind und die Leute berühren (vgl. II/S. 3/13-14 u. V/S. 2/12-13 & S. 7/2-3 u. VI/S. 8/14). Die Ofrenda und der Sargraum werden ebenfalls als beliebt empfunden (vgl. I/S. 4/26-30 u. VI/S. 8/14).

Zwischenfazit:

Die ExpertInnen konnten zu den einzelnen pädagogischen Arrangements der Ausstellung unterschiedliche Beobachtungen hinsichtlich der Aufnahme der Methoden machen. Es wurden verschiedene Assoziationen zu den Rauminstallationen deutlich.

5.5.5 Themenkategorie 5: Unterschiede in der kindlichen und erwachsenen Auseinandersetzung mit dem Tod

In dieser Kategorie geht es um verschiedenste Aspekte, die auf Kinder einwirken, wenn sie mit der Todesthematik in Kontakt treten. Laut den Aussagen der ExpertInnen gibt es wesentliche Unterschiede im Umgang mit Tod und Sterben zwischen Kindern und Erwachsenen. Hier werden sowohl die verschiedenen Vorstellungen zu Tod und Sterben als auch die differenten Umgangsformen damit erläutert. Kinder werden von einigen Faktoren beeinflusst. Die Reaktionen und der Umgang ihres Umfeldes mit Tod und Sterben stellen die Grundlage für den eigenen Zugang zu dieser Thematik dar.

Nach den Reaktionen der MuseumsbesucherInnen wurde direkt im Interview gefragt, um daraus auf den kindlichen Umgang und den der Erwachsenen mit der Thematik und eventuellen typischen Verhaltensmuster schließen zu können. Es wurde jedoch auch aus anderen Interviewpassagen eine Differenz zwischen Erwachsenen und Kindern deutlich.

Subkategorie 5.1: Thematisierung von Tod und Sterben

In einem der Interviews wird auf die gute Umsetzung der Thematisierung in der Ausstellung hingewiesen, da diese nicht leugnet oder verniedlicht, sondern den Tod auf einer sehr bereichernden und wahren Ebene zeigt (vgl. I/S. 1/24-28).

In einem weiteren Interview wird die Vermutung angestellt, dass Kinder, die noch nie mit der Thematik Tod in Berührung gekommen sind, mit der Ausstellung nicht so viel anfangen können. Sind Kinder schon einmal betroffen gewesen, dann können sie die Ausstellung auch besser für sich nutzen (vgl. III/S. 4/6-11).

Der gewählte Zeitpunkt zum Ausstellungsbesuch wird als ein weiterer wichtiger Ansatz von einem/einer ExpertIn angeführt. Kürzlich ereignete Todesfälle könnten die Kinder in der Exposition überfordern. Die Trauer wäre zu frisch und würde alle Emotionen wieder aufkommen lassen (vgl. III/S. 5/14-18). Die/Der ExpertIn führt dafür ein Beispiel aus der Ausstellung an:

„Ja das war, einmal war ein Bursch da, da im Paradiesgarten und das hat bitterlich geweint und ewig und der hat mir richtig leid getan, aber da war der Papa oder wer auch immer mit, aber da habe ich mir schon gedacht, vielleicht ist da was passiert und vielleicht ist einfach ein bisschen zu früh, das man schon ein bisschen berücksichtigen, an das Kind irgendwie anpassen.“ (III/S. 5/20-24)

Einige ExpertInnen raten den Erziehungspersonen die Kinder nicht zu drängen, ihnen nichts vorzuschreiben und sie hinspüren zu lassen. Kinder reden, wenn sie es wollen. Kinder fragen nur nach dem, was sie sich zutrauen und was sie auch vertragen (vgl. IV/S. 8/16-25 u. II/S. 7/18-20). Wenn den Kindern etwas nicht gefällt, dann verlassen sie die Rauminszenierung von alleine (vgl. V/S. 12/23-25). Sie handeln nach ihrem Eigeninteresse (vgl. IV/S. 8/25-28).

Laut einem/einer anderen ExpertIn hat die Aufklärung über Tod und Sterben auch eine wichtige Bedeutung für die Kinder. Wird das Thema Tod von den Erwachsenen immer von den Kindern ferngehalten, dann ist es für die Kinder umso schwerer zu verstehen, wenn jemand im Umfeld stirbt (vgl. I/S. 1/30-31 & S. 2/1-4). Der Tod sollte nicht auf Dauer ausgeklammert werden (vgl. III/S. 5/11-12). Die Thematisierung ist einfacher als es sich die Erwachsenen vorstellen (vgl. II/S. 7/16-18).

Im weiteren Verlauf der Interviews wird immer wieder darauf hingewiesen, dass Kinder ohnehin durch verschiedenste Aspekte fast täglich mit der Thematik konfrontiert werden:

- Entweder die Konfrontation²⁴ geschieht direkt durch den Verlust eines Großelternteils oder eines Haustieres oder aber auch indirekt durch Geschichten, durch das Fernsehen und andere Medien (vgl. II/S. 1/12-15).
- Auch die Tatsache, dass die Menschen alle sterblich sind kann nicht geleugnet werden und trägt zur Konfrontation bei (vgl. I/S. 6/8-12).

²⁴ Der Ausdruck „Konfrontation“ wurde von den ExpertInnen verwendet und wird hier im weiteren Verlauf übernommen.

- Das nähere Umfeld, wie zum Beispiel die Schule, lässt weitere Konfrontationsmöglichkeiten aufkommen: durch den Todesfall eines/einer LehrerIn, durch den Tod eines/einer SchülerIn, durch den Tod in der Familie eines/einer MitschülerIn usw. (vgl. I/S. 4/1-2).

Zwischenfazit:

Kinder werden täglich mit der Todesthematik konfrontiert und benötigen aus diesem Grund Unterstützung von Erwachsenen. Trotzdem besitzen Kinder die Fähigkeit, nur Inhalte an sich heran zu lassen, die sie emotional auch vertragen. Pädagogische Handlungen auf Seiten der Eltern und LehrerInnen erschweren in vielen Fällen den kindlichen Umgang mit dem Tod.

Subkategorie 5.2: Argumentationen zur Rolle der Erwachsenen

Die ExpertInnen formulierten eine weitere relevante Erkenntnis: Eltern und PädagogInnen haben einen wesentlichen Einfluss auf den kindlichen Umgang mit der Thematik. Die eigenen Reaktionen und Umgangsweisen prägen die Kinder (vgl. I/S. 2/4-6 u. VI/S. 3/16-17).

„Ich glaube nur, dass halt alles wieder daran liegt, wie sie [die Kinder] sich beschäftigen können, von den Eltern auch her, von der Klasse auch her. Da ich einfach glaube, dass Kinder mit so einem Thema, also dass man da nicht darauf drängen darf [...] Also ich glaube, dass die Gefahr dabei liegt, dass dann einfach Eltern oder Pädagogen einfach falsch reagieren, wenn die Kinder sich selber damit beschäftigen, kann ich mir nicht vorstellen, dass dann ein Problem ist, weil sie es ja dann auch aus Eigeninteresse tun und im Endeffekt dann eh das lernen wollen, einfach Fragen haben.“ (IV/S. 8/14-28)

„Die Reaktionen in der Ausstellung sind unglaublich unterschiedlich, ein riesen Spektrum, und es ist nicht immer, aber sehr oft, abhängig von den Eltern oder von den Pädagogen. Ja, also der Apfel fällt nicht weit vom Stamm, also beziehungsweise die Eltern müssen auch hier oben [in der Ausstellung], also generell ihre Kinder hier einfach mal machen lassen.“ (VI/S. 6/25-29)

Die ExpertInnen raten den Erwachsenen sensibel auf die Bedürfnisse der Kinder einzugehen.

„... die Kinder fragen eh nur Sachen, wo sie die Antworten vertragen, also sie das nicht wissen wollen oder hören wollen, dann fragen sie das auch nicht. Ich denke mir, da ein bissl sensibel ist als Erwachsener

und wirklich auf das Kind eingeht, dann lauft man auch nicht Gefahr, dass man ihnen zu viel sagt oder das Falsche sagt.“ (II/S. 7/19-22)

Die Auseinandersetzung bzw. der Umgang der Erwachsenen mit der Thematik Sterben und Tod wird wie folgt dargestellt:

- „Ich denke, das Thema ist sehr präsent, auch in den Medien, und ich glaube, dass Kinder ganz anders an das Thema herangehen wie Erwachsene. Wir verdrängen sehr gerne oder wir beschäftigen uns damit nicht, wir gehen auch ganz anders mit Trauer um. Kinder sind da sehr viel offener, aber ich glaube dennoch, dass es von den Erwachsenen oft ferngehalten wird von den Kindern.“ (II/S. 1/14-19).
- „Ich glaube, alles was sie [die Kinder] nicht bescheid wissen oder irgendwie von den Erwachsenen eben ferngehalten wird, ist einfach dann viel schwieriger für die Kinder dann zu verstehen, wenn die Situation nämlich eintritt. ...Kinder erleben ja gewisse Situationen immer im Umgang wie die Erwachsenen damit umgehen, das ist dann natürlich oft wesentlich schwieriger, weil die Erwachsenen ja oft überfordert in dem Moment sind.“ (I/S. 2/6).

Infolge dessen reagieren Erwachsene häufig mit Fernhaltung und Vermeidung der gesamten Todesthematik vor den Kindern (vgl. II/S. 1/19) oder sie thematisieren den Tod zu viel. Beide Phänomene äußern sich laut den ExpertInnen folgendermaßen:

- Die Erwachsenen begleiten die Kinder Schritt für Schritt durch die Ausstellung und wollen alles bereden (vgl. IV/S. 3/23-34 & S. 4/1-3).
- Die Eltern und PädagogInnen vermitteln ihr eigenes Bild vom Tod, in dem sie den Kindern erklären, dass man über manche Themen reden darf und über andere nicht (vgl. VI/S. 7/29-34).
- Einige der LehrerInnen nehmen zu viel vorweg und nehmen den Kindern somit die Möglichkeit unvoreingenommen an das Thema heranzugehen (vgl. V/S. 5/2-4).

Eine/r der ExpertInnen meint sogar, dass den Kindern durch das Schulsystem das eigenständige Handeln „abgezogen“ wird. Er/Sie stellt das folgendermaßen dar:

„... und dann wieder Lehrer, die wollen alles ausgefüllt haben in dem Pass oder du hast dann Kinder, die sind schon so, die kommen zu dir

her und fragen dich ständig was sie da rein schreiben sollen. Da haben die dann den Untersterblichkeitstrank getrunken und da steht dann, wie fühlst du dich jetzt und sie fragen mich allen Ernstes, was sie da jetzt hinschreiben sollen. Da denke ich so, wow, also ihr seid ja ganz schön angepasst, also durch das Schulsystem, da wird das selber denken, selber spüren aberzogen hat und jetzt darauf wartet, dass man ihnen Aufgaben stellt, die einem sagen, was man zu tun hat“ (V/S. 11/10-17)

Weiters führt er/sie an, dass die Ausstellung aufgrund der Bewegungsfreiheit und die fehlende Führung bei den Kindern sehr gut ankommt, LehrerInnen finden diesen Umstand oft nicht sehr gut und meinen: „ach die rennen ja nur hier herum“ (V/S. 11/22)

Kinder reagieren gut auf die Exposition und gehen anders an das Thema heran. Sie sind viel offener. Häufig erzählen sie den MitarbeiterInnen mehr, wenn Eltern bzw. PädagogInnen nicht anwesend sind (vgl. II/S. 1/15-19 u. IV/S. 3/18 u. VI/S. 4/27-30).

Einige der ExpertInnen empfehlen den Begleitpersonen sich Zeit für die Ausstellung und die Kinder zu nehmen und mit ihnen die Rauminstallationen durchzugehen. Dabei sollten sie es jedoch zulassen, dass die Kinder ihre eigenen Erfahrungen machen und sich nicht einmischen. Wenn die Kinder soweit sind, dann werden sie auch Fragen stellen (vgl. IV/S. 3/23-34 u. VI/S. 7/1 & S. 4/27-30).

Zwischenfazit:

Hier wird noch einmal sehr deutlich dargestellt, welchen Einfluss Erwachsene auf den kindlichen Umgang mit der Todesthematik haben. Durch gut gemeinte pädagogisch gesetzte Handlungen wird der kindliche Zugang häufig eingeschränkt. Kinder brauchen Raum, um sich entfalten zu können.

Subkategorie 5.3: Trauer als Begleiterscheinung des Todes

In einem der Interviews wird Trauer anschaulich beschrieben. Der/Die ExpertIn bezeichnet Trauer als „Direktverlust“ (V/S. 12/29) und leitet ihr/sein Verständnis von einem Kernsatz aus der Schulung zur Ausstellung ab:

„...man trauert ein Leben lang, bloß der Zustand der Trauer ändert sich. Das habe ich eigentlich sehr schön gefunden, weil das eben sagt, ja der Verlust der gehört einfach zum Leben dazu und wie man damit umgeht, das können, das muss nicht nur, in dem Sinne traurig oder hart oder schmerzvoll sein, es kann ja auch etwas Schönes sein, es kann sein, dass man dem Menschen lange gedenkt und dass man dann auch selber nicht mehr so viel weinen muss, wenn man an den Menschen denkt, sondern man guckt sich das Foto an, das Bild was man gemalt hat und sofort weißt du, je es wird in Erinnerung geschwelgt, dass man sich die Menschen auch irgendwie bei sich behält, also in Erinnerung, ...“ (V/S. 8/16-25)

In einem anderen Interview ist die Rede von Spuren und Zeichen, die ein Mensch hinterlässt, also auch von Erinnerungen an den Verstorbenen (vgl. IV/S. 2/17-18).

Die Trauer der Erwachsenen unterscheidet sich von der der Kinder.

„Das ist nicht so wie bei uns Erwachsenen, wo wir, wenn wir in die Situation geraten, dann ist ja gleich alles schlimm, also wir können da nicht so abschalten und an etwas anderes denken. Wir begreifen dann die ganze Tragik in ihrer Weite, in ihrer Dimension. Was hat das jetzt alles, was hat das jetzt für Konsequenzen, was hat das jetzt für eine Bedeutung und die Kinder denken da nicht so weit ...“ (V/S. 12/33-34 & S. 13/1-4)

Aus der negativen Sichtweise der Erwachsenen heraus nehmen diese den Kindern oft die Chance auf Trauer. Sie glauben, dass es für das Kind zu viel und zu schlimm wäre, obwohl diese oft ihre Trauer zelebrieren wollen (vgl. IV/S. 2/18 & S. 7/21-23). Eine/r der ExpertInnen macht dieses Verhalten anhand eines Beispiels fest: Wenn Angehörige sterben, werden die Kinder häufig, schnell für die Zeit vor der Beerdigung, bei anderen Verwandten untergebracht. Oft wird ihnen nicht die ganze Wahrheit erzählt, sondern der Tod wird mit wie „er ist in den Himmel aufgefahren“ oder „er ist auf eine lange Reise gegangen“ oder „er ist von uns gegangen“ umschrieben. Die Kinder können das oft nicht richtig begreifen und nehmen

das wörtlich. Sie glauben dann daran, dass der Verstorbene wieder kommt, weil er ja nur weg gegangen ist (vgl. II/S. 1/21-28).

In einem der Interviews wird die Trauer der Kinder auf eine andere Art, als die der Erwachsenen, dargestellt:

„Bei Kindern kann das sein, dass wenn sie jetzt jemanden verlieren, der ihnen nahe steht, dass sie natürlich in dem Moment wo sie gerade an die Person denken, diese auch vermissen, aber im nächsten Moment völlig abgelenkt sind von irgendetwas und auch lachen und spielen und dann kommt das wieder durch.“ (V/S. 12/29-33)

Eine/r der ExpertInnen rät betroffenen Eltern professionelle Hilfe aufzusuchen, wenn sie aufgrund ihrer eigenen Trauer nicht die notwendige Kraft für Ihr Kind aufwenden können (vgl. V/S. 13/6-15). Ein/e andere ExpertIn empfiehlt den Eltern, die Kinder ihre Trauer individuell ausleben zu lassen und ihnen den Abschied vom Verstorbenen zu ermöglichen (vgl. IV/S. 2/5-7 & S. 7/20-23).

In Anlehnung an diese Empfehlung wird als Beispiel die Trauer um Tiere angeführt. Kinder wollen sich häufig von ihrem verstorbenen Haustier verabschieden und dieses auch begraben und betrauern. Sie legen ihrem Hund beispielsweise seinen Lieblingsball oder Lieblingsstofftiere in das Grab. Der Tod des Haustieres wird oft wie das Begräbnis eines Menschen zelebriert (vgl. IV/S. 7/8-23).

Zwischenfazit:

Trauer ist ein individuell ablaufender Prozess. Auch hier besteht ein Unterschied zwischen Erwachsenen und Kindern. Aus dem Beweggrund heraus Kinder schützen zu wollen, wird es diesen oft unmöglich gemacht ihre Trauer individuell zu leben.

Subkategorie 5.4: Reaktionen der MuseumsbesucherInnen auf die Ausstellung

Bei der Erfassung der Beliebtheit der einzelnen Rauminstallation wurde von den ExpertInnen im Laufe der Interviews eine Differenzierung in verschiedene Personengruppen vorgenommen: Erwachsene, Kinder allge-

mein und Mädchen bzw. Buben. Dadurch werden unterschiedliche Reaktionsweisen ersichtlich.

„Also Erwachsene oder Pädagoginnen sagen manchmal der Film im Kino berührt mich als Erwachsene sehr oder die eine Koje mit den Fotos, wo der Großvater geht, wo er vom Enkelsohn begleitet wird und fotografiert wird in den letzten Tagen, wo Erwachsene sagen, das berührt mich, aber ich glaube das ist einfach aufgrund der Erfahrung, also wenn ältere Menschen hingehen und die Fotos sehen, merken sie einfach, dass sie selber älter werden und das irgendwann früher oder später kommen wird.“ (II/S. 3/13-19)

Das große Märchenbuch und das Lesen der Kinderbücher und Zettel im Paradiesgarten sind für viele Erwachsene besonders interessant (vgl. I-II/S. 4/22-25 u. IV/S. 5/18-21). Die Ofrenda wird als beeindruckend empfunden (vgl. III/S. 4/25-26).

Für Kinder sind andere Kriterien wichtig (vgl. IV/S. 5/13-21):

Der Sargraum wird als das „absolute Highlight“ bezeichnet (III/S. 4/16-17). Das Sargprobeliegen macht diesen Raum aufregend und spannend (vgl. II/S. 5/14-15 u. III/S. 3/3-7 u. VI/S. 3/33-34).

Auch der Bereich „Spiele und Tod“ wird als Highlight benannt (III/S. 3/8), wobei hier das ältere Computerspiel besser bei den Kindern ankommt als das Neuere (vgl. I/S. 4/25-26 u. II/S. 6/5-11). Die Eltern sind von diesem Raum eher weniger begeistert (vgl. IV/S. 5/16-17).

Der Paradiesgarten interessiert die meisten Kinder vor allem wegen dem ausgestellten Skelett im Zentrum des Raumes (vgl. III/S. 4/17): Die Kinder fasziniert die Tatsache, dass das Skelett schon mehr als 1000 Jahre alt ist und hier liegt. Sie können das oft nicht verstehen (vgl. II/S. 5/13-14 u. III/S. 3/9-11).

Das Labor der Unsterblichkeit fasziniert die Kinder relativ lange, da haben sie etwas zu tun (vgl. I/S. 4/25 u. III/S. 4/14-15).

„...die Kinder brauen sich gerne den Unsterblichkeitstrank, immer wenn sie was tun können, ist das für Kinder spannend...“ (II/S. 6/3-4)

Die ExpertInnen konnten auch geschlechtsspezifische Unterschiede feststellen:

Buben interessiert vor allem der Bereich mit den Computerspielen (vgl. V/S. 6/19-20). Das Unsterblichkeitslabor kommt ebenfalls gut an (vgl. V/S. 6/20-21).

„...ja mit dem Osiris, das wird auch, da mit dem Stop, da wird dann rein und raus und rein und raus gegangen und geguckt, sagt der immer was anderes oder sagt der immer das selbe? Aber das ist eher so eine Jungsgeschichte da. Ich muss sagen die Osirissache ist eher so eine Jungsgeschichte.“ (VI/S. 8/19-22).

Der Paradiesgarten wird von den Buben oft als albern empfunden, da man dort lesen und schreiben muss. Wenn sich jedoch einer traut, dann kommen auch die anderen Buben nach (vgl. VI/S. 4/10-13).

Die ExpertInnen beschreiben den Paradiesgarten als Lieblingsstation der Mädchen. Der Raum lädt ein zu schreiben und zu lesen und sich Gedanken über die Thematik zu machen (vgl. V/S. 6/18-19 u. VI/S. 4/7-10 & S. 8/23-25).

Während der Interviews wurden manche der Praxiskonzepte auch der Kritik der ExpertInnen unterzogen. Der Paradiesgarten sollte inhaltlich eigentlich als Ruheraum dienen, hat aber aufgrund des Skeletts bei Kindern immer wieder zu Aufregung geführt. Die Grabbeigaben werden meistens kaum beachtet (vgl. IV/S. 7/33-34 & S. 8/1-2). Beim Aufbau wurde nicht beachtet, dass kleine Kinder ihre selbst verfassten Jenseitsvorstellungen nicht an dem oben angebrachten Netz befestigen können. Deshalb wurde im Nachhinein ein Schemel in den Raum gestellt, damit die Kinder nicht immer jemanden um Hilfe bitten müssen, da sie sich oft nicht trauen danach zu fragen (vgl. VI/S. 7/2-6). Ein/er der ExpertInnen empfindet den Raum mit Osiris als zu übertrieben. Die ägyptische Kultur würde ohnehin von fast allen Kindern schon gekannt werden (vgl. IV/S. 8/5-8). Das Labor der Unsterblichkeit lädt die Kinder dazu ein Dreck zu machen und ist deswegen laut einer/eines Expertin/en nicht gelungen (vgl. VI/S. 8/15-17). Der Müllraum sollte den Kreislauf des Lebens verdeutlichen, ist aber zu einfach gestaltet (vgl. IV/S. 8/3-5). Der Raum ist außerdem sehr verwinkelt und somit schwer zu finden. Der Inhalt dieser Rauminstallation ist nicht so

fesselnd und stark wie die anderen Konzepte, obwohl die Idee für gut empfunden wird (vgl. V/S. 6/31-34 & S. 7/25-28).

Die erste spontane Antwort auf die Frage wie die BesucherInnen auf die Exposition reagierten fiel bei vier der sechs ExpertInnen durchwegs positiv aus. Die ExpertInnen bekamen nur positive Rückmeldungen und keine Beschwerden zu hören (vgl. I/S. 2/24-27 u. II/S. 2/20-25 u. III/S. 2/4-13 & S. 2/24 u. V/S. 4/14-23 & S. 4/31). Laut den ExpertInnen kommt die Ausstellung aus folgenden Gründen gut an:

- Die Umsetzung pädagogischer Praxiskonzepte in der Exposition wird als behutsam, sinnlich und vielseitig beschrieben (vgl. II/S. 2/20-25). Die einzelnen Rauminstallationen sind frei zu begehen und laden dazu ein alles selbst zu erforschen (vgl. V/S. 11/17-28).
- Die Ausstellungsinhalte vermitteln, dass sterben zum Leben dazu gehört. Diese Tatsache wird aufgezeigt, aber nicht auf schockierende Art, sondern anhand verschiedener Kulturen und auf spielerische Weise (vgl. II/S. 2/20-25 u. III/S. 2/4-13).

Im weiteren Verlauf der Interviews wurden jedoch auch negative Reaktionen auf die pädagogischen Konzepte der Erwachsenen deutlich. Vermutlich wurden diese Ereignisse erst durch die Erzählungen der Erfahrungen wieder in Erinnerung gerufen.

Einige der Erwachsenen fanden es nicht gut, dass Religion nicht direkt zum Thema gemacht wurde (vgl. I/S. 5/15-16). Außerdem fanden sie den Bereich „Tod und Spiele“, mit den zwei Computerspielen, schlecht gewählt, da sie die Beschäftigung mit Computerspielen nicht gut hießen (vgl. VI/S. 5/13-21). Das Sargliegen wurde von vielen Eltern als unpassend angesehen, es war ihnen unangenehm (vgl. III/S. 2/15-18 u. V/S. 5/31-33 u. VI/S. 6/31-32). Die ExpertInnen formulierten in diesem Zusammenhang charakteristische Umgangsweisen der PädagogInnen mit den Kindern in der Ausstellung. LehrerInnen wird unterstellt eine bestimmte Erwartungshaltung zum Ablauf in der Ausstellung zu haben (vgl. V/S. 11/28). Die ExpertInnen nehmen an, dass einige der Lehrkräfte einen bedrückten Umgang mit der Thematik haben (vgl. VI/S. 3/22-27).

In einigen der Interviews wird das Verhalten der Erwachsenen als abgeklärt und zurückhaltend, distanziert, verhalten (vgl. V/S. 4/14-23 & S. 5/1-2 & S. 6/1-7 & S. 10/11-12 u. VI/S. 3/27-31), aber auch als nachdenklich und gerührt beschrieben (vgl. V/S. 3/23-24 & S. 10/13-18). Diese Beschreibungen lassen den Schluss zu, dass es Erwachsenen schwer fällt sich auf die Ausstellung einzulassen. Wenn es ihnen doch gelingt das Thema näher an sich heran zu lassen, dann macht es sie nachdenklich und traurig.

Zwei der ExpertInnen meinen, dass Kinder eine Akklimatisierungsphase in der Exposition brauchen, d.h. die Kinder sehen sich meistens zuerst alle Räume oberflächlich an, bevor sie sich mit der Thematik näher auseinandersetzen und die Räume einzeln auf sich wirken lassen (vgl. V/S. 11/17-28 u. VI/S. 1/22-29). Anders als den Erwachsenen wird den Kindern ein neugieriger, frischer und fröhlicher Zugang zugeschrieben. Kinder gehen ohne Vorurteile in die Ausstellung, gehen mit Freude in die einzelnen Raumin szenierungen und sind nicht nachdenklich (vgl. II/S. 3/25-27 & S. 5/17-18 u. V/S. 2/26-28). Trotzdem zeigen sie häufig Emotionen, wie zum Beispiel weinen oder traurig sein und wollen dann auch reden und Fragen stellen können (vgl. III/S. 2/20-22 u. VI/S. 5/23-31).

Dazu wird von einem/einer ExpertIn ein abschließendes Beispiel angeführt:

Drei Kinder ägyptischer Abstammung, deren Eltern auf dem Weg zum Flughafen tödlich verunglückten, besuchten die Ausstellung mit ihrem Erziehungshelfer. Die Kinder waren teilweise noch sehr klein und passten nicht alle in die Zielgruppe. Der Erziehungshelfer fragte vor dem Besuch beim Museum an, ob das Team glaubt, dass diese Exposition in ihrem Fall günstig wäre. Nach einem Treffen und erstmalig alleinigen Durchgang durch die Ausstellung beschloss er mit den Kindern zu kommen. Die Kinder reagierten sehr gut auf die Ausstellung, begegneten den pädagogischen Arrangements offen und hatten dabei auch noch ihren Spaß. Sie besuchten auch Veranstaltungen des Zusatzprogramms (vgl. II/S. 2/29-34 & S. 3/1-11). Dieses Beispiel zeigt einen gelösten und offenen Umgang mit der Todesthematik, obwohl diese Kinder direkt von einem schweren Ver-

lust betroffen sind. Nicht immer empfiehlt es sich Kinder, die einen solchen Verlust erlebt haben mit der Thematik zu konfrontieren. Wie aus den Interviews hervorgeht sind einerseits der richtige Zeitpunkt und andererseits der sensible und empathische Umgang seitens der Erwachsenen von Bedeutung. Kinder zeigen ihrem Gegenüber, was sie verkraften können und mit was sie lieber nicht in Kontakt kommen möchten.

Zwischenfazit:

Auch hier im letzten Teil der Interviewanalyse wird klar, dass es wesentliche Unterschiede in der kindlichen und erwachsenen Wahrnehmung gibt. Kinder gehen mit anderen Erwartungen, Vorstellungen und Empfindungen an die Ausstellungsinhalte heran. Erwachsene versuchen sich an Strukturen festzuhalten und die Kontrolle über den Zugang zu dieser gefühlsbehafteten Thematik zu behalten.

5.6 Ergebnisse der empirischen Studie

Die vorliegenden ExpertInneninterviews veranschaulichen, welche Einschätzungen die interviewten PädagogInnen und MitarbeiterInnen des Grazer Kindermuseums Frida & Fred zu der Thematisierung von Sterben und Tod für Kinder äußern. In den sechs geführten Interviews werden ausschließlich die Meinungen und Erfahrungen eines kleinen und spezifischen Teils der angegebenen Berufsgruppe wiedergegeben. Deshalb können keine Generalisierungen über Aussagen von PädagogInnen getroffen werden.

Aus der Analyse der Interviews zum Bereich der Rahmenbedingungen des Museums gehen eindeutig die Komplexität und Vielseitigkeit der Thematiken Sterben und Tod hervor. So gestaltet sich der Arbeitsbereich der ExpertInnen von organisatorischen Tätigkeiten, wie die Beaufsichtigung der Ordnung in den einzelnen Rauminstallation, bis hin zur pädagogischen Betreuung von MuseumsbesucherInnen. Auch die zusätzlichen Angebote seitens des Museums verdeutlichen die komplexe Gestaltung und die Interdisziplinarität der Todesthematik. Das geht auch aus den wissen-

schaftlichen Definitionen dazu hervor. Hier bezogen sich die ExpertInnen auf die Biologie, die Philosophie und im weitesten Sinne auch auf die Soziologie. Letzteres zeigte sich durch die Differenzierung des Sterbens aufgrund unterschiedlichster Ursachen. Die ExpertInnen assoziierten den Tod als zum Leben dazugehörig. Diese Synthese wurde mehrmals zu verschiedenen Teilbereichen der Todesthematik in den Interviews betont. Leben als Gegensatz zum Tod könnte somit auch eine wichtige Rolle in der Vermittlung der Todesthematik für Kinder spielen. Erst, wenn ein Kind versteht, was lebt, kann es auch verstehen, was tot ist.

Die der Ausstellung vorangegangene Schulung lässt ebenfalls eine interdisziplinäre Auseinandersetzung mit Tod und Sterben erkennen. Hierbei wurde jedoch der psychologische Aspekt des Themas in den Mittelpunkt gerückt. Obwohl der Arbeitsbereich der ExpertInnen von der psychologischen Praxis abgegrenzt wurde, erachteten die Initiatoren der Ausstellung Grundkenntnisse davon als Notwendigkeit, um diese betreuen zu können. Daraus lässt sich auf eine gewisse Professionalität des Museumspersonals schließen. Bei dieser interdisziplinären Beschäftigung mit der Thematik Tod wurde jedoch der religiöse Bereich bewusst ausgelassen, um das Thema nicht noch komplexer zu gestalten. Dabei sollte jedoch darauf hingewiesen werden, dass die Bezeichnung der Initiatoren eines Teilbereiches der Ausstellung als „Kultur- und Religionsgeschichte“ nicht gut gewählt wurde. Diese vermittelt den BesucherInnen das Bild einer religiösen Auseinandersetzung mit der Todesthematik. Weiters wurde in der vorliegenden Studie ein geschlechtsspezifischer Unterschied in der Aufnahme der verschiedenen Praxiskonzepte beschrieben. Dabei wurde jedoch keine spezifische Wertung vorgenommen.

Eine weitere Erkenntnis der Interviews betrifft die Tabuisierung des Themas in der westlichen Welt. Dabei wird eine paradoxe Behandlung ersichtlich. Einerseits wird das Thema Tod als Tabu gehandhabt und andererseits ist es täglich Bestandteil unseres Lebens (Bsp.: Fernsehen, Nachrichten usw.). Erwachsene reagieren mit Verdrängung, Verleugnung, Ignoranz usw. auf den Tod und alle seine Begleiterscheinungen. Diese negative Haltung resultiert möglicherweise aus den verschiedenen Ängsten, die während der Interviews deutlich wurden. Der Tod wird sogar von den Ex-

pertInnen in einer Art und Weise verdrängt und wurde während der Interviews emotional mit der Thematisierung von Ängsten besetzt. Die intensivere Auseinandersetzung der ExpertInnen mit der Thematik konnte grundlegende angstbesetzte Aspekte nicht bezwingen. Vorwiegend drehen sich diese Ängste, darum jemanden zu verlieren. Für die ExpertInnen schien es von Bedeutung zu sein, welche Rolle dabei in der Familie eingenommen wird. Die Mutter- bzw. Vaterrolle bedingt einen anderen Blickwinkel als die Rolle der Großmutter/des Großvaters oder der Tochter/des Sohnes. Dabei wurde immer wieder auf den unterschiedlichen Umgang innerhalb der Generationen hingewiesen. Die älteste Generation ging scheinbar offener und reflektierter an das Thema Tod heran als es der mittleren Generation, also den Eltern, möglich war. Möglicherweise entspringt das reflektierte Verhalten der Großeltern der Bewusstwerdung und vor allem der Akzeptanz der eigenen Sterblichkeit. Diese wurde weder von den ExpertInnen noch durch Erzählungen dieser als wesentlicher Teil der Thematik wahrgenommen. Die einzige Möglichkeit, den Kreislauf der Tabuisierung von Generation zu Generation zu durchbrechen, erfordert die Reflexion des Umgangs mit der eigenen Sterblichkeit. Wenn diese bewusst und akzeptiert wird, dann wäre auch ein offenerer Umgang damit möglich. Dabei könnten Praxiskonzepte, wie die der Ausstellung, ihren Beitrag leisten. Die ExpertInnen formulierten die pädagogische Relevanz dieser als Präventivmaßnahme zur Vorbereitung auf mögliche Todesfälle und auch als Aufklärung über gewisse Vorgänge im Sterbensprozess.

Uneinigkeit unter den ExpertInnen herrschte bezüglich des „richtigen“ Zeitpunktes, die Ausstellung mit einem Kind zu besuchen. Dabei ging es primär um die Betroffenheit der Kinder. Auf der einen Seite wurde von direkt betroffenen Kindern berichtet, die trotz einem traumatischen Erlebnis Spaß in der Ausstellung hatten und andererseits wurde darauf hingewiesen, dass der Besuch von Kindern, die vor kurzem einen Verlust erlitten haben, nicht unbedingt von Vorteil wäre.

Während der Umgang mit Tod und Sterben von Erwachsenen mit Traurigkeit, Nachdenklichkeit und bedrücktem Ernst geschildert wurde, scheint es Kindern möglich zu sein, unbefangen an dieses Thema heranzugehen. Den Kindern wurde ein offener, fröhlicher und interessierter Zugang zuge-

schrieben. Während der Ausstellung konnten die ExpertInnen zwei Phänomene beobachten, die zumindest in einem indirekten Zusammenhang miteinander stehen. Dabei handelt es sich einerseits um die so genannte „Akklimatisierungsphase“, und andererseits der von den ExpertInnen erwähnte „Überlebenstrieb“ der Kinder. Dabei geht es darum, dass Kinder nur die Informationen an sich heran lassen, die sie psychisch auch verarbeiten können. Daraus könnte man nun schlussfolgern, dass diese kindliche „Zensur“ im Rahmen der Akklimatisierungsphase geschieht und den Kindern somit einen unbeschwerten Aufenthalt in der Ausstellung ermöglicht.

Ein weiterer Grund des positiven Zugangs der Kinder bezieht sich auf die Beobachtungen der ExpertInnen, dass sich diese nach anderen Kriterien als Erwachsene richten. Den Kindern geht es vorwiegend darum, aktiv an der Ausstellung teilzunehmen, dabei Spaß und Spannung zu erleben und die Inhalte der einzelnen Stationen selbständig zu entdecken. Fragen zur Thematik tauchen oftmals erst nach dem Museumsbesuch auf. Erwachsene wiederum stellen andere Anforderungen an die Ausstellung. Die Inhalte der Ausstellung sollen möglichst pädagogisch wertvolles Wissen vermitteln. Dabei wird eine gewisse Ernsthaftigkeit erwartet. Immer wieder äußerten Erwachsene Kritik daran, dass die Ausstellung nicht geführt wurde. Viele der Erwachsenen konnten sich nicht vorstellen, dass die Kinder durch diese Freiheit während des Ausstellungsbesuches inhaltlich etwas Wertvolles mitnehmen würden. Außerdem wurden manche Konzepte als unnötig bzw. nicht pädagogisch wertvoll angesehen (Bsp.: Computerspiele). Laut den ExpertInnen wollen Erwachsene ihre Kinder vor schrecklichen Erfahrungen beschützen und bewahren. Dabei werden einerseits die individuelle Entwicklung der Kinder und andererseits die kindliche Perspektive außer Acht gelassen. Das wurde auch im Laufe der Interviews anhand der Altersempfehlung und dem Thema Trauer deutlich. Die Individualität der Kinder wird laut den ExpertInnen durch pädagogische Handlungen untergraben. Eine/r der ExpertInnen meint sogar, dass die Eigenständigkeit und Autonomie der Kinder durch das Schulsystem in erwachsene Schemata gedrängt wird. Das lässt wiederum den Schluss zu, dass der eigene befangene Umgang der Erziehungspersonen Grund zu der

Annahme gibt, dass Kinder genauso bzw. sogar noch schwerer mit der Thematik umgehen können. Die Erwachsenen übertragen ihre ideologische Sichtweise auf die der Kinder. Dabei vergessen sie auf diese empathisch einzugehen und sie ihre eigenen Erfahrungen machen zu lassen. Dadurch werden die kindliche Wahrnehmung und der kindliche Zugang eingeschränkt. So entsteht eine erwachsenenzentrierte Auseinandersetzung mit der Thematik Tod, die eine Enttabuisierung fast unmöglich werden lässt.

6 Interpretation der Forschungsergebnisse

Dieses Kapitel dient der Beantwortung der zentralen Forschungsfrage „welche Einschätzungen und Erfahrungen formulieren PädagogInnen im Hinblick auf eine Thematisierung von ‚Tod und Sterben‘ für Kinder“, sowie der im Laufe der Arbeit entstandenen Detailfragen. Die folgenden Ausführungen beruhen auf den Ergebnissen der Auswertung der geführten ExpertInneninterviews. Dieses Kapitel stellt gleichzeitig den letzten Auswertungsschritt nach Meuser und Nagel dar. Dieser soll die Forschungsergebnisse mit theoretischen Wissensbeständen in Zusammenhang bringen (vgl. Meuser & Nagel 2005, S. 89f.).

An dieser Stelle muss noch einmal darauf verwiesen werden, dass diese empirische Studie aufgrund der kleinen Gruppe von sechs InterviewpartnerInnen nicht als repräsentativ angesehen werden kann, sondern einen explorativen Charakter aufweist.

Wie gehen Erwachsene bzw. PädagogInnen mit der Thematik „Sterben und Tod“ für Kinder um?

Diese Fragestellung wird aufgrund der gewonnen empirischen Daten in zwei differente Bereiche geteilt. Zu Beginn wird der allgemeine Umgang der Erwachsenen bzw. der PädagogInnen mit der Todesthematik dargestellt, während im zweiten Teil der Ausführungen explizit auf die Umgangsformen der Erwachsenen in Bezug auf Kinder eingegangen wird.

Wie aus den vorliegenden Ergebnissen der empirischen Studie hervorgeht, reagieren Erwachsene und PädagogInnen im Allgemeinen häufig mit Verdrängung, Negation und Überforderung auf die Todesthematik. Gebhard (vgl. 2001, S. 223f) schreibt dieses Verhalten dem Phänomen der Todesangst zu. Aus dieser Angst heraus entwickeln die Menschen Abwehrmechanismen, um sich davor zu schützen. Die Entstehung der Todesangst wird von zwei unterschiedlichen theoretischen Positionen dargestellt: In der ersten Darstellung wird davon ausgegangen, dass der Mensch eine primäre und ursprüngliche Todesangst in sich trägt und diese somit Bestandteil des menschlichen Lebens ist. Die zweite Position bezieht sich

auf die Psychoanalyse und nimmt die Todesangst als Sekundärphänomen wahr. Dabei werden frühe Trennungserlebnisse in der Kindheit als Ursprung der Todesangst gekennzeichnet (vgl. Gebhard, 2001, S. 222f).

Aus den Interviews geht weiter hervor, dass die Mehrheit der PädagogInnen den Tod nicht auf die eigene Sterblichkeit, sondern auf den Tod anderer Menschen beziehen. Gebhard (vgl. ebd., S. 223) verweist in diesem Zusammenhang auf die Unterscheidung des eigenen Todes und des Todes eines anderen Menschen durch Wittkowski²⁵, der die Todesangst in beiden Fällen inhaltlich als Angst vor dem Verlust von Beziehungen versteht.

„Angst vor dem eigenen Tod bezieht sich auf die irreversible Auslöschung und Vernichtung des Individuums, auf die Auflösung aller innerweltlichen Beziehungen und auf die damit einhergehende Unmöglichkeit, zielgerichtete Aktivitäten zu entfalten. [...] Angst vor dem Tod anderer richtet sich auf den Verlust persönlicher Bedingungen und Beziehungen, auf das Fehlen von Anregungen und Bereicherungen, die vom Verstorbenen ausgegangen waren“ (Wittkowski 1978, S. 64, zit. nach: Gebhard 2001, S. 223).

In Bezugnahme auf diese Erläuterungen lassen sich die Aussagen der PädagogInnen folgendermaßen deuten: Die Bewusstwerdung der eigenen Sterblichkeit geht mit einer eindringlichen Todesangst einher, so dass ein Diskurs darüber gar nicht möglich war. Die Ängste in Bezug auf den Verlust einer geliebten Person konnten immerhin formuliert und als Ängste ausgewiesen werden. Gebhard fügt noch einen weiteren Aspekt des Ursprungs von Todesangst hinzu. Der Tod bleibt trotz interdisziplinärer wissenschaftlicher Forschung etwas Unbekanntes für die Lebenden und kann nur gedacht, nicht aber erfahren werden (vgl. ebd., S. 224). Der Verlust eines anderen Menschen hingegen kann von den Hinterbliebenen mit al-

²⁵ Wittkowski, Joachim (1978): Tod und Sterben. Ergebnisse der Thanatopsychologie, Heidelberg: Quelle & Meyer.

len Konsequenzen erfahren werden und ist an gewisse Regelungen und Rituale²⁶ gebunden, an denen sich die Trauernden orientieren können. Weiters differenzieren die ExpertInnen Sterbensmöglichkeiten im Hinblick auf die emotionale Betroffenheit. Dabei wird der Selbstmord zwar erwähnt, allerdings wird dann nicht näher darauf eingegangen. Als weitere Sterbensmöglichkeiten führen die ExpertInnen den Tod durch Krankheit oder Tod durch Unfall an. Hierbei wird das Sterben durch Krankheit als Erlösung für den Verstorbenen angesehen, während der Unfalltod als besonders tragisch bezeichnet wird, da den Hinterbliebenen die Möglichkeit des Abschieds genommen wird. Hier ist ein Perspektivenwechsel der ExpertInnen festzustellen. Im ersten Fall versetzen sie sich in die Lage des Sterbenden, während der Unfalltod aus Sicht der Verbliebenen erläutert wird. Auch dieses Verhalten kann auf die Todesangst zurückgeführt werden. Die Identifizierung mit dem eigenen Tod durch Krankheit wird mit dem positiv besetzten Nomen der Erlösung entschärft. Der Unfalltod, die laut den ExpertInnen schwerwiegendste Form des Ablebens, wird auf andere Personen bezogen und somit von der eigenen direkten Betroffenheit abgegrenzt.

Dieses abwehrende und verleugnende Verhalten der Erwachsenen überträgt sich auf deren Perspektive hinsichtlich der Auseinandersetzung mit der Todesthematik für Kinder. Dabei schränken die Erwachsenen das kindliche Erleben ein und drängen es in ihre Schemata. Das lässt konstitutive Antinomien der Pädagogik erkennen. Die grundlegendste Antinomie besteht laut Helsper (vgl. 2006, S. 19) zwischen der Autonomie und dem Zwang in der Erziehung. Pädagogisches Handeln findet immer „im Rahmen sozialer Regelwerke und Normen“ statt und kann deswegen nie frei von Zwängen sein. Dabei besteht die Aufgabe der Pädagogik darin, die Heranwachsenden zur Autonomie zu erziehen. Dieses pädagogische Paradoxon spiegelt sich auch in den Aussagen der InterviewpartnerInnen wieder. Viele der LehrerInnen kritisierten den ungeführten Aufbau der Ausstellung. Dabei wird deutlich, dass den PädagogInnen der freie Zugang

²⁶ z. Bsp.: die Übergabe des Leichnams an ein Bestattungsunternehmen, das Begräbnis, der anschließende „Leichenschmaus“, Kondolenzbriefe usw.

widerstrebte. Außerdem war es den LehrerInnen oft sehr wichtig, dass der Reisepass von den Kindern vollständig ausgefüllt wurde. Dabei stellte eine/r der PädagogInnen des Museums fest, dass dabei anscheinend die Eigenständigkeit des Denkens und die Fantasie verloren gingen. Ellen Key beschrieb bereits im Jahre 1902 in dem Buch „Das Jahrhundert des Kindes“ dieses Phänomen folgendermaßen:

„Der Schule der Jetztzeit ist etwas gelungen, das nach den Naturgesetzen unmöglich sein soll: die Vernichtung eines einmal vorhanden gewesenen Stoffes. Der Kenntnisdrang, die Stelbsttätigkeit und die Beobachtungsgabe, die die Kinder dorthin mitbringen, sind nach Schluss der Schulzeit in der Regel verschwunden, ohne sich in Kenntnisse oder Interessen umgesetzt zu haben.“ (ebd. 1963, S. 20)

Obwohl dieses Zitat die Schule der Vergangenheit betrifft, kann es auch auf das gegenwärtig vorherrschende Schulsystem übertragen werden. Die Kinder richten sich nach Vorgaben der Erwachsenen und legen dabei das selbständige Denken ab. Die Aufgaben werden ohne Widerspruch erledigt, ohne sich wirklich mit der Thematik auseinanderzusetzen. Hauptsache die Zielvorgaben wurden erfüllt.

Eine weitere Anforderung der Pädagogik an Lehrende stellt die Nähe bzw. Distanz zu den Kindern dar. Reformpädagogische Strömungen waren der Ansicht, dass pädagogisches Handeln durch die geistige Liebe zwischen SchülerInnen und LehrerInnen die eigentliche pädagogische Kraft hervorbringe. Demgegenüber entstand die Auffassung, dass durch die bloße „Liebe zum Kind“ die Profession leiden würde. Beruflich pädagogisches Handeln müsse spezifische Kompetenzen und Wissensbestände aufweisen. Diese würden bei einseitiger Konzentration auf die „Liebe zum Kind“ jedoch vernachlässigt werden (vgl. Helsper 2006, S. 25). Das Spannungsverhältnis von Nähe und Distanz ist womöglich mit ein Grund, warum die LehrerInnen, die die Ausstellung besuchten, entweder sehr verhalten oder zu aufdringlich agierten. Der Tod ist ein sehr emotional behaftetes Thema und gestaltet das Ausbalancieren von Nähe und Distanz noch schwieriger als im gewöhnlichen pädagogischen Handlungsfeld.

Die Prägung der Kinder durch die Erwachsenen macht eine Enttabuisierung von Sterben und Tod fast unmöglich. In den meisten Fällen werden ab einem gewissen Alter die Abwehrmechanismen der Erwachsenenwelt übernommen. Gebhard (vgl. 2001, S. 232) verweist in diesem Kontext auf die eingeschränkte, schulische Zuweisung der Thematik auf den Religionsunterricht. Dabei markiert er dieses Vorgehen als eine weitere Ausgrenzung und somit Verstärkung des Todestabus. Diese defizitäre Auseinandersetzung mit Tod und Sterben für Kinder veranschaulicht die von den ExpertInnen erwähnte Überforderung und Verdrängung der Erwachsenen bzw. PädagogInnen. Die Einschätzungen der befragten ExpertInnen decken sich weitgehend mit der bisher referierten Literatur.

Der Aspekt der Todesangst und die konstitutiven Antinomien pädagogischen Handelns, welche latent immer eine Rolle zu spielen scheinen, wurden erst durch die empirische Untersuchung zu zentralen Themen in dieser Arbeit gemacht.

Welche Erfahrungen äußern PädagogInnen zur Thematisierung von Sterben und Tod für Kinder in der Ausstellung?

Wie weiter oben schon erwähnt wurden zwei Phänomene beschrieben. Die so genannte „Akklimatisierungsphase“ lässt eine vorsichtige Herangehensweise der Kinder, an die oftmals für sie unbekannte Thematik, deutlich werden. Aus einigen bereits erwähnten Studien geht hervor, dass Kinder die Thematik Tod nur soweit an sich heran lassen, wie es ihre Psyche erlaubt. Aus diesem Grund muss das unbekannte Terrain vermutlich erstmals erschlossen werden, bevor sich die Kinder auf einzelne Praxiskonzepte einlassen können.

Weitere besondere Erfahrungswerte der ExpertInnen beziehen sich auf das Generationenverhältnis zwischen Kind – Eltern – Großeltern. Aufgrund einiger Beobachtungen und Erzählungen wurde deutlich, dass die junge Generation und die älteste Generation offener und unbefangener mit der Thematik umgehen konnten als die Elterngeneration. Diese generationsdynamische Interaktion konnte anhand des pädagogischen Arrangements des Probeliegens in einem Sarg ausgemacht werden. Lauterbach (vgl. 2004, S 47f) beschreibt in seiner Abhandlung zur Generations-

dynamik die Bedeutung der Generationszugehörigkeit für jedes Familienmitglied. Dabei weist er auf eine Änderung der personellen Zusammensetzung der Familie durch Tod und Geburt eines Mitgliedes und auf das Einleiten einer neuen Familienphase hin. Weiters ändern sich durch den Tod auch die einzelnen Rollenverteilungen in der Familie. Dieser Ansatz lässt in Bezug zu Wittkowskis Erläuterung der Todesangst als Angst vor Beziehungsverlust folgenden Schluss zu: Das vorwiegend ablehnende Verhalten der Elterngeneration basiert auf der Angst vor dem Verlust einer Beziehung, der in weiterer Folge zu einer Umstrukturierung der Generationszugehörigkeit und zu einer Neuorientierung in der Rollenfindung führt. In der historischen Familienforschung wird ein Wandel der gemeinsamen Lebenszeit von Generationen festgestellt. Durch eine niedrige Lebenserwartung kam es in den letzten Jahrhunderten kaum vor, dass gleichzeitig mehrere Generationen in einer Familie lebten. Heute wird der Tod als das Ende eines meist lange andauernden Lebens gesehen. In den meisten Fällen erleben die Kinder somit als erstes den Tod der Großeltern (vgl. Lauterbach 2004, S. 88f). Die Familien leben also nach einer „logischen Generationenabfolge“²⁷. In einer Studie von Neulinger (1975) zur Themenbehandlung des Todes an Schulen wurde unter anderem festgestellt, dass ältere LehrerInnen eher zu einer Thematisierung im Unterricht bereit waren als die jüngere Lehrerschaft (vgl. Gebhard 2004, S. 232).

Aus der vorliegenden Studie geht weiter hervor, dass die älteste Generation mit der Vermutung als nächstes sterben zu müssen, an die Thematik heran gegangen ist. Die Großeltern konnten aus den Ausstellungsinhalten einen Nutzen ziehen und über den eigenen Tod reflektieren. Die jüngere Generation hat in der Regel den Tod noch nicht als Tabuthema von den Eltern übernommen. Die Offenheit der jüngeren Generation ist auf deren unbefangenen Umgang zurückzuführen.

Die ExpertInnen konnten weiters einen Unterschied im Reaktionsverhalten zwischen Kindern und Erwachsenen feststellen. Dabei wurde deutlich, dass Kinder andere Ansprüche an die Exposition hatten als Erwachsene. Die Kinder orientierten sich hauptsächlich an Konzepten, die mit Spiel und

²⁷ Damit ist das Ableben der älteren Menschen in der Familie vor den Jüngeren gemeint.

Spannung zu tun hatten. Sie gingen unbelastet und offen an die Thematik heran. Nicht selten hatten die Kinder Spaß in der Ausstellung und konnten sich auch mit einer positiven Perspektive der Todesthematik beschäftigen. Die Erwachsenen interessierten sich vor allem für inhaltlich gehaltvolle Konzepte und reagierten mit Berührtheit oder Nachdenklichkeit. Einerseits lässt sich daraus ein Bestreben der Eltern nach Vermittlung von pädagogisch wertvollem Wissen ableiten und andererseits werden die negativen Assoziationen der Erwachsenen deutlich. Auch hieraus wird deutlich, dass Erwachsene Kinder aus ihrer ideologischen Perspektive betrachten und dabei auf die Individualität der kindlichen Wahrnehmung und der Differenz zu erwachsenem Verhalten vergessen. Jedes Thema, auch das des Todes, wird erwachsenenzentriert behandelt. Die Perspektive der Kinder und deren Auffassungen dazu, gehen dabei völlig verloren.

Wie beurteilen PädagogInnen den Einsatz pädagogischer Praxiskonzepte zur Darlegung der Todesthematik für Kinder?

Ein wesentlicher methodischer Aspekt bezieht sich auf die „Freiheit“ des Ausstellungsbesuches. Dabei werden das autonome Handeln und die Phantasie der Kinder unterstützt und angeregt. Die Kinder dürfen selbst wählen, was sie interessiert, welchen Inhalten sie sich aussetzen wollen und welchen nicht. Dieser methodische Ansatz versucht, die Spannungsfelder pädagogischen Handelns zwischen Nähe und Distanz und Autonomie und Zwang zu umgehen. Die Ausstellung bietet gewisse Inhalte an – ist also ein kontrolliertes Umfeld – überlässt es aber den Kindern, welche dieser Inhalte sie für sich erkunden wollen. Durch die durchgehende Möglichkeit, während der Ausstellung Fragen an die WegbegleiterInnen stellen zu können, wird versucht, ein Gleichgewicht zwischen Nähe und Distanz zu erlangen. Es besteht die Möglichkeit eines Dialoges, es besteht aber keinesfalls ein Zwang, sich den Erwachsenen gegenüber zu öffnen.

Laut Aussagen der ExpertInnen besteht eine Notwendigkeit zur Thematisierung von Tod und Sterben. Kinder kommen tagtäglich mit der Todesthematik in Berührung (Medien, tote Tiere, Todesfälle in Familie oder Bekanntenkreis, Erzählungen). Kinder können mit dieser Vielfalt an Impressionen oft nicht richtig umgehen und ziehen häufig aufgrund von Unaufge-

klärtheit falsche Schlüsse. Gebhard meint, dass sachliche und biologische Informationen dazu beitragen können, einen differenzierten Todesbegriff zu entwickeln und somit einen gesunden Trauerverlauf fördern (vgl. ebd., S. 233f). Die vorliegende Studie macht jedoch darauf aufmerksam, dass ein spielerischer und fröhlicher Umgang mit Tod und Sterben sich ebenso förderlich auswirken kann wie sachliche Informationsgehalte. Die Ausstellung versucht, beide Aspekte miteinander zu verknüpfen. Die ExpertInnen verweisen in diesem Zusammenhang jedoch darauf, dass der Zeitpunkt der Aufklärung eine wesentliche Rolle spielt, ob sich die Ausstellung unterstützend oder gar verstörend auf die kindliche Psyche auswirkt. Präventivmaßnahmen seien laut ExpertInnen zu empfehlen. Sollte jedoch ein aktuelles Todesereignis, ohne vorherige Aufklärung, eintreten, wird eine verstärkte Sensibilität seitens der Erwachsenen gefordert. Gebhard stimmt dieser Schlussfolgerung zu, indem er darauf hinweist, dass die Aufklärung darüber an Schulen nicht bis zu einem konkreten Todesfall warten sollte, sondern eine prophylaktische Funktion einnehmen sollte (vgl. ebd., S. 234). Die hohen pädagogischen Anforderungen, die an Eltern und LehrerInnen gestellt werden, können durch pädagogische Praxiskonzepte in diesem Bereich entschärft werden.

Die Studie ergibt eine Differenzierung des kognitiven und emotionalen Erlebens der Ausstellung. Der Ausstellungsinhalt ist zwar kognitiv für jüngere Kinder wahrscheinlich nicht vollständig zu erfassen, kann aber zur emotionalen Entwicklung jüngerer Kinder beitragen. Wittkowski²⁸ (1990) erläutert dieses Phänomen anhand der bisherigen wissenschaftlichen Auseinandersetzung mit der Entstehung eines Todeskonzeptes bei Kindern. Dabei verweist er darauf, dass Kindern bis etwa fünf Jahren ein kognitives Verständnis von Tod und Sterben, und die damit in Verbindung stehende Todesangst, aberkannt werden. Infolgedessen fördert ein unreifes Todeskonzept einen angstfreien Umgang mit dem Tod (vgl. Gebhard 2004, S. 224).

Aus den Ausführungen gehen deutlich eine Relevanz zur Thematisierung von Tod und Sterben für Kinder und ein Aufklärungsbedarf dieser hervor.

²⁸ Wittkowski, Jürgen (1990): Psychologie des Todes, Darmstadt: Wiss. Buchges.

Die Nutzung pädagogisch aufgebauter Konzepte wird als fördernd und erleichternd für Eltern bzw. PädagogInnen beschrieben. Sowohl die theoretische Auseinandersetzung in dieser Arbeit als auch der empirische Abschnitt haben gezeigt, dass – neben den elterlichen Verpflichtungen - ein institutioneller Auftrag besteht. Gebhard meint hierzu: „Wenn die Schule in einer entspannten emotionalen Atmosphäre diese ehrlichen Informationen übermitteln könnte, wäre schon viel gewonnen.“ (ebd., S. 135) Die erwähnten ehrlichen Informationen beziehen sich auf den Wahrheitsgehalt des Diskurses und sollen die biologischen und sachlichen Bereiche der komplexen Thematik behandeln.

Welche theoretischen Ansätze stehen hinter den in der Ausstellung gezeigten pädagogischen Praxiskonzepten?

Laut ExpertInnen sind die Konzepte nicht an der Religion festgemacht, sondern an Regionen und Kulturen. Dabei sollen verschiedene Perspektiven auf den Umgang mit Sterben und Tod aufgezeigt werden. Durch die Organisation des Museums von interkulturellen Festen wird dieser Aspekt außerhalb der Exposition hervorgehoben. Die Aussparung der Religionen wird in der Studie zum Thema gemacht und von einigen BesucherInnen kritisiert. Die Initiatoren der Ausstellung und die MitarbeiterInnen des Museums hielten aufgrund der Komplexität eine religiöse Thematisierung für zu kompliziert. Wertungen zu den unterschiedlichen Religionen sollten somit vermieden werden. Durch die fälschliche Bezeichnung eines Teilbereiches der Ausstellung als „Kultur- und Religionsgeschichte“ wurden vermutlich die Erwartungen der BesucherInnen enttäuscht.

Aus den empirischen Ergebnissen ist ein weiterer wichtiger Aspekt der Theorien hinter einzelnen pädagogischen Konzepten abzulesen. Die Synthese von Leben und Tod wird in verschiedenen Kontexten erwähnt. Unter anderem bezieht sich eine der zentralen Aussagen der Ausstellung auf dieses Zusammenwirken. Gebhard (vgl. 2004, S. 232f) vertritt die Meinung, dass Kinder im Zuge des Biologieunterrichts in der Schule über den Tod aufgeklärt werden könnten. Dabei bezieht er sich auf die Bezeichnung von Biologie als die Lehre vom Lebendigen, die durch die synthetische Beziehung von Leben und Tod, diesen impliziert. Er verweist weiter dar-

auf, dass Kinder bei der Entstehung eines Todesverständnisses auch biologische und reale Aspekte mit einbeziehen. Somit spielt nicht nur die Entwicklung des Sterblichkeitswissens eine Rolle, sondern auch die Genese eines Lebensbegriffs.

Die Ausstellung ist laut ExpertInnen darauf ausgerichtet Angst und Schrecken vor der Todesthematik zu nehmen und die Kinder auf eventuelle Todesfälle vorzubereiten. Wie aus der bereits referierten Literatur hervorgeht, kann die ursprüngliche Angst vor dem Tod nicht beseitigt werden. Information und Aufklärung bewahrt Kinder jedoch vor falschen Interpretationen und verhilft in weiterer Folge dazu, das Tabu des Todes aufzuweichen (vgl. Gebhard 2004, S. 233). Somit könnte der Umgang mit der Todesthematik einem positiven Wandel unterzogen werden und zu einer offenen und ehrlichen Auseinandersetzung in der nächsten Generation führen.

7 Schlussbemerkungen und Ausblick

Die Frage nach den Erfahrungen und Einschätzungen der PädagogInnen zu einer Thematisierung von Sterben und Tod für Kinder kann durch die Analyse und Interpretation der sechs geführten ExpertInneninterviews folgendermaßen beantwortet werden:

Das pädagogisch geschulte Personal des Grazer Kindermuseums konnte während der Laufzeit der interaktiven Ausstellung „Erzähl’ mir was vom Tod“ unterschiedlichste Beobachtungen machen. Das Interesse der Befragung richtete sich einerseits auf die Erfahrungen der ExpertInnen mit den AusstellungsbesucherInnen und andererseits auf den eigenen Umgang mit der Todesthematik.

Die Ergebnisse der vorliegenden Studie decken sich weitgehend mit den bereits vorgestellten theoretischen Annahmen. So konnte eine Übereinstimmung mit der gängigen Literatur in Bezug auf die bestehende Tabuisierung in den westlichen Gesellschaften ausgemacht werden. Weiters konnte festgestellt werden, dass Kinder unbefangen und offen an die tabuisierte Todesthematik herangehen, während Erwachsene – Eltern wie PädagogInnen – mit Verdrängung, Ablehnung, angespannter Ernsthaftigkeit oder sogar Trauer auf die Ausstellungsinhalte reagierten. Der Bereich der Trauer zeigte, dass jeder Mensch – ob Kind oder Erwachsener – individuell auf einen Verlust durch Tod reagiert. Die Ratschläge der ExpertInnen sind mit den Empfehlungen aus den bisher publizierten wissenschaftlichen Diskursen zu dieser Thematik gleichzusetzen. Kinder müssen unterstützt und behutsam aufgeklärt und informiert werden. Diese Vorbereitung auf einen eventuellen Todesfall ermöglicht es den Kindern das Todesverständnis zu differenzieren und bietet ihnen die Chance einen erlittenen Verlust besser zu bewältigen. Im letzten Schritt des Auswertungsverfahrens wurden der Aspekt der Todesangst und die konstitutiven Antinomien pädagogischen Handelns deutlich. Diese beiden Faktoren erlangten erst in dieser Phase eine zentrale Bedeutung.

Im Laufe der Ergebnisanalyse kamen jedoch auch Themenbereiche an die Oberfläche, die andere Aspekte der Todesthematik eröffneten. Diese

könnten im weiteren wissenschaftlichen Diskurs, unter anderem sozialpädagogisch, erforscht werden.

Die ExpertInnen verwiesen auf die Möglichkeit eines voneinander unabhängigen Wirkens der emotionalen und kognitiven Reife der Kinder. Dabei bezogen sie sich auf die Handlungsweisen jüngerer Kinder in der Exposition. Obwohl in den meisten Studien Kindern unter fünf Jahren kein kognitives Todesverständnis zugeschrieben wird, konnten sie die Ausstellungsinhalte für sich nutzen. Hierbei wäre interessant, ob Kinder in diesem Alter den Tod emotional schon erfassen können und dadurch auch von pädagogischen Aufklärungsarbeiten profitieren können.

Ein weiterer Ansatz, der mit der Genese eines Todesbegriffs verknüpft ist, betrifft die Möglichkeit eines anderen Zugangs über die Entstehung eines Lebensbegriffs. Die Darlegung der Todesthematik könnte aus Sicht der Auseinandersetzung mit dem Lebensbegriff eingeleitet werden.

In der vorliegenden Studie konnten außerdem geschlechtsspezifische Unterschiede bezüglich der Wirkungsweise von pädagogischen Praxiskonzepten ausgemacht werden. Diese wurden jedoch nicht näher betrachtet und geben Anlass für eine wissenschaftliche Untersuchung in diesem Bereich. Dabei wäre interessant, an welchen Aspekten diese Unterschiedlichkeiten festzumachen sind (bspw. differentes Spielverhalten oder unterschiedliches Todesverständnis).

Das Generationenverhältnis stellt in dieser Arbeit die letzte zu erwähnende Möglichkeit dar, die Todesthematik aus einer anderen Perspektive zu erforschen. Der Tod wird von den Generationen unterschiedlich wahrgenommen und verarbeitet. Dabei wäre es interessant die pädagogischen Chancen und Probleme dieser Beobachtung auszumachen.

Bei all diesen Möglichkeiten wäre es vor allem interessant, die Sichtweisen der Kinder direkt von ihnen selbst zu erfahren. Die Auseinandersetzung mit der Todesthematik könnte somit eine Rolle in der Kindheitsforschung spielen und einen Blick auf die kindliche Wahrnehmung erlauben.

Die Forschungsmöglichkeiten zu dem Themenkomplex Kinder und Tod sind noch lange nicht ausgeschöpft. Ich hoffe, die Ergebnisse dieser empirischen Studie regen den weiteren wissenschaftlichen Diskurs in diesem Themengebiet an. Die Notwendigkeit dieser Arbeit könnte sich einerseits

in der Anerkennung der Relevanz der Thematisierung von Tod und Sterben für Kinder widerspiegeln. Andererseits könnte die Integration pädagogischer Vermittlungskonzepte der Todesthematik in das erzieherische Handeln – sowohl im privaten als auch im institutionellen Bereich – als Erfolg dieser wissenschaftlichen Auseinandersetzung angesehen werden.

Literaturverzeichnis

Aeschbacher, Bettina (2008): Wie sich Kinder mit Tod und Sterben auseinander setzen. Eine qualitative Untersuchung zu Todes-, Sterbe- und Trauerkonzepten von 5- bis 12-jährigen Kindern, Saarbrücken: VDM-Verlag.

Ariès, Philippe (1976): Studien zur Geschichte des Todes im Abendland, München/Wien: Hanser.

Ariès, Philippe (2009): Geschichte des Todes, München: Deutscher Taschenbuch Verlag, 12. Aufl.

Atteslander, Peter (2000): Methoden der empirischen Sozialforschung, Berlin/New York: de Gruyter Studienbuch, 9. Aufl.

Bogyi, Gertrude (1983): Kind und Tod. Versuch eines Zugangs zur Bewältigung der Todesproblematik bei Kindern im Lichte der Individualpsychologie. In: Kehrer, A./Scheer, P. (Hrsg.): Das weite Land der Individualpsychologie, Wien: Literas-Verlag, S.152-158.

Bogyi, Gertrude (1999): Begleitung von Kindern und Jugendlichen in Krisensituationen. In: Bucher, A./et. al. (Hrsg.): Aufgang- Untergang- Übergang, Salzburg: Otto Müller Verlag, S.99-119.

Bogyi, Gertrude (2001): Kindliches Erleben und Psychodynamik bei Tod eines Elternteils. In: Jellenz-Siegel, Birgit/Prettenthaler, Monika/Tuider, Silvia (Hrsg.), . . . und was ist mit mir? Kinder im Blickpunkt bei Trennungs- und Verlusterlebnissen, Graz: Steirische Verlagsgesellschaft, S.31-43.

Böhm, Wilfried (2005): Wörterbuch der Pädagogik, Stuttgart: Kröner-Verlag.

Brocher, Tobias (1985): Wenn Kinder trauern. Wie Eltern helfen können, Reinbek bei Hamburg: Rowohlt.

Bulayumi, Espérance-Francois (2001): Sterbebegleitung als Lebensbegleitung: eine imperative ethische Notwendigkeit, Linz: Ed. Pro Mente.

Bundesministerium für Unterricht, Kunst und Kultur (bmukk) (o.J.): Plötzlich und unerwartet. Die gewisse Zeit. Leben mit Grenzen. Sterben, Tod und Trauer als Herausforderung für das Leben, Medienbegleitheft zur Videokassette, Wien: Medienservice. URL:

http://www.bmukk.gv.at/medienpool/12727/85023_88003.pdf [Stand: 19.03.2010]

Dana, Nastassja (2010): Jenseitsvorstellungen von Kindern. Empirische Feldforschung in Wiener Bildungsinstituten ausgehend von Zeichnungen von Kindern unter 10 Jahren, Berlin: VDM Verlag.

Feldmann, Klaus/Fuchs-Heinritz, Werner (1995): Der Tod als Gegenstand der Soziologie. Einleitung. In: Feldmann, K./Fuchs-Heinritz, W. (Hrsg.): Der Tod ist ein Problem der Lebenden. Beiträge zur Soziologie des Todes, Frankfurt am Main: Suhrkamp, S. 7-19.

Feldmann, Klaus (1997): Sterben und Tod. Sozialwissenschaftliche Theorien und Forschungsergebnisse, Opladen: Leske und Buderich.

Feldmann, Klaus (2004): Tod und Gesellschaft. Sozialwissenschaftliche Thanatologie im Überblick, Wiesbaden: VS-Verlag für Sozialwissenschaften.

FEZ (2010): Handbuch zur Ausstellung „*Erzähl' mir was vom Tod*“

Franz, Margit (2002): Tabuthema Trauerarbeit. ErzieherInnen begleiten Kinder bei Abschied, Verlust und Tod, München: Don Bosco.

Freese, Susanne (2001): Umgang mit Tod und Sterben als pädagogische Herausforderung, Münster: Lit.

Furman, Erna (1977): Ein Kind verwaist. Untersuchungen über Elternverlust in der Kindheit, Stuttgart: Klett.

Gebhard, Ulrich (2001): Kind und Natur. Die Bedeutung der Natur für die psychische Entwicklung, Wiesbaden: Westdt. Verlag.

Gesell, Arnold/Ilg, Frances (1946): The Child from five to ten, New York/London: Harper and Brothers Publisher.

Godbersen-Wittich, Gesa/Harfst, Ursula (o.J.): Tod und Sterben – Eine Unterrichtseinheit für die vierte Klasse. URL: <http://www.rpi-loccum.de/harfst.html> [Stand: 28.01.2012]

Grollman, Earl A. (1991): Mit Kindern über den Tod sprechen. Ein Ratgeber für Eltern, Konstanz: Christliche Verlagsanstalt GmbH.

Gronemeyer, Reimer (2007): Von der Lebensplanung zur Sterbepflege. Eine Perspektive der kritischen Sozialforschung. In: Gehring, P./Röllli, M./Saborowski, M. (Hrsg.): Ambivalenzen des Todes. Wirklichkeit des Sterbens und Todestheorien heute, Darmstadt: WBG, S. 51-63.

Helsper, Werner (2006): Pädagogisches Handeln in den Antinomien der Moderne. In: Krüger, Heinz-Hermann/Helsper, Werner (Hrsg.): Einführung in Grundbegriffe und Grundfragen der Erziehungswissenschaft, Farmington Hills, Verlag Barbara Budrich Opladen, S. 15-34.

Holloway, Irene (2003): Spielend trauern. Einführung in die Theorie und Praxis der Trauererziehung, Wien: Univ.

Iskenius-Emmler, Hildegard (1988): Psychologische Aspekte von Tod und Trauer bei Kindern und Jugendlichen, Frankfurt am Main/Bern: Lang.

Jellenz-Siegel, Birgit (2001): Trauer von Kindern und Jugendlichen. In: Jellenz-Siegel, Birgit/Prettenthaler, Monika/Tuider, Silvia (Hrsg.): . . . und was ist mit mir? Kinder im Blickpunkt bei Trennungs- und Verlusterlebnissen, Graz: Steirische Verlagsgesellschaft, S. 44-53.

Kast, Verena (1988): Trauern. Phasen und Chancen des psychischen Prozesses, Stuttgart: Kreuz Verlag.

Key, Ellen (1963): Die Selbstmorde in den Schulen. In: Dietrich, Theo (Hrsg.): Die pädagogische Bewegung „vom Kinde aus“, Bad Heilbrunn/Obb., Verlag Julius Klinkhardt, S. 20-32.

Landesverband Hospiz Niederösterreich (2010): Projekt „Hospiz macht Schule in NÖ“. URL: http://www.hospiz-noe.at/upload/923_Hospiz_macht_Schule.pdf [Stand: 12.10.2010]

Laplanche, J./Pontalis, J.-B. (1973): Das Vokabular der Psychoanalyse, Frankfurt am Main: Suhrkamp.

Lauterbach, Wolfgang (2004): Die multilokale Mehrgenerationenfamilie. Zum Wandel der Familienstruktur in der zweiten Lebenshälfte, Würzburg: Ergon Verlag.

Leist, Marielene (1982): Kinder begegnen dem Tod. Sachbuch für Eltern und Erzieher, Freiburg: Herder Verlag.

Lorenz, Claudia (2010): Grundidee zur Ausstellung. In: fez (Hrsg.): Handbuch zur Ausstellung „Erzähl' mir was vom Tod“, S. 7-10.

Mayer, Horst O. (2008): Interview und schriftliche Befragung. Entwicklung, Durchführung und Auswertung, München: R. Oldenbourg Verlag.

Meuser, Michael/Nagel, Ulrike (2005): ExpertInneninterviews – vielfach erprobt, wenig bedacht. Ein Beitrag zur qualitativen Methodendiskussion. In: Bogner, A. (Hrsg.): Das Experteninterview. Theorie, Methode, Anwendung, Wiesbaden: Verlag für Sozialwissenschaften, S. 71-92.

Mischke, Marianne (1996): Der Umgang mit dem Tod. Vom Wandel in der abendländischen Geschichte, Berlin: Dietrich Reimer Verlag.

Monroe, Barbara (1993): Hilfe für Kinder, auf die Trauer zukommt. In: Saunders, Cecely (Hrsg.): Hospiz und Begleitung im Schmerz, Freiburg im Breisgau: Herder-Verlag, S. 91-99.

Mührel, Eric (2005): Sozialpädagogik macht Schule. Eine alte richtungsweisende Zukunft. URL: http://www.webnetwork-nordwest.de/dokumente/soziale_arbeit_schule.pdf [Stand: 07.02.2012]

o.V. (o.J.): Epiktet. Dulde und entbehre. Eine Anleitung zur Selbsterziehung. URL: <http://akroasis.oktave.ch/epiktet/epiktet.pdf> [Stand: 08.02.2012]

Reed, Elisabeth L. (1972): Kinder fragen nach dem Tod, Stuttgart: Quell Verlag.

Referat Schulpastoral, Diözese Rottenburg-Stuttgart (2006): Entwurf Curriculum für einen Pädagogischen Tag „Umgang mit Tod und Trauer in der Schule“. URL: <http://schulpastoral.drs.de/CurriculumTodundTrauer.pdf> [Stand: 19.03.2010]

Schroeter-Rupieper, Mechthild (2005): Kinder fragen nach dem Tod – auch im Kindergarten. URL: <https://www.familienhandbuch.de/kindertagesbetreuung/erziehung-im-kindergarten/kinder-fragen-nach-dem-tod-auch-im-kindergarten> [Stand: 19.04.2010]

Stern, Erich (1957): Kind, Krankheit und Tod, München: Reinhardt.

Winau, Rolf (1984): Einstellungen zu Tod und Sterben in der europäischen Geschichte. In: Winau, R./Rosemeier, H.P. (Hrsg.): Tod und Sterben, Berlin/New York: Walter de Gruyter, S. 15-26.

Wittkowski, Joachim (1990): Psychologie des Todes, Darmstadt: Wissenschaftliche Buchgesellschaft.

Witt-Loers, Stephanie (2010): Sterben, Tod und Trauer in der Schule: Eine Orientierungshilfe mit Kopiervorlagen, Göttingen/Niedersachs: Vandenhoeck & Ruprecht.

Anhang

Gras unterm Schnee

Das war jetzt alles vorbei – die Fußballspiele, die gemeinsamen Hausaufgaben und das Fernsehen am frühen Abend. Auch Florian war traurig gewesen beim Abschied auf dem Bahnhof. Michael drückte die Stirn gegen die Scheibe des Abteifensters. Er fuhr aufs Land. Der Arzt hatte gemeint, er sollte eine Weile draußen leben. “Siehst du, wie hübsch die Bäume aussehen?”, fragte Michaels Mutter, die ihm gegenüber saß. “Wie glühende Fackeln, gelb und rot.” Michael nickte. Es war Herbst. Die Wiesen schimmerten golden und das Obst wurde reif. Im Sommer waren sie jeden Tag ins Schwimmbad gegangen. Das war jetzt alles vorbei. Der Bauer holte Michael am Bahnhof ab. Mit dem Pferdewagen fuhren sie zum Einödhof. Es gab dort keine Kinder, nur Maria. Aber die war ein Mädchen und außerdem war sie älter als Michael. Am nächsten Tag fuhr die Mutter zurück. Michael streifte umher. Tuff, der Hofhund, begleitete ihn. Am Waldrand waren noch Brombeeren, schwarz und süß. Der Himmel sah klar und sehr kühl aus. Michael fröstelte. Abends lernte er Snick, den Igel, kennen. Er kam immer um die gleiche Zeit, und Michael brachte ihm seine Milch. Ein paar Tage später half er dem Bauern, die Kühe von der Alm zu holen. Die Bäuerin und Maria hatten das Obst geerntet. In großen Körben trugen sie es nach Hause. Auf einmal sahen die Bäume ganz leer und müde aus. So müde waren sie, dass sie ihre Blätter nicht mehr tragen konnten. Es raschelte ein wenig, wenn die Blätter herunterfielen. Michael stand am Fenster. Er sah den Vögeln nach. Sie hatten sich gesammelt und flogen nun fort. Bald würde es Winter sein. “Es wird immer weniger”, dachte Michael. Und er dachte auch, dass Florian nicht ein einziges Mal geschrieben hatte. Eine Rose blühte noch im Garten, die Astern waren welk geworden und die Sonnenblumen hielten die braunen Köpfe tief gesenkt. “Warum stirbt eigentlich alles?”, fragte Michael. Tuff antwortete nicht. Er schloss die Augen. Um die Zeit hatte er immer sein Rheuma. Über Nacht kam der Frost. Da gaben auch die Dahlien auf. Ausgewischt waren die Farben des Gartens. Dann hob sich der Wind wie im Zorn und kämmte die Bäume kahl. Plötzlich war Snick verschwunden. Michael fand ihn nicht

mehr, so sehr er auch suchte. Er setzte sich auf den Leiterwagen, hauchte in seine klammen Hände und steckte sie tief in die Taschen. "Hast du Heimweh?", fragte Maria. Nein, das war es nicht. Die Bäuerin legte Tannengrün über die Beete. "Damit die Blumenzwiebeln es warm haben bis zum Frühjahr." Im Frühjahr würden sie blühen. Aber das konnte Michael sich nicht vorstellen. Er sah die nackten Äste der Bäume und dass die Zweige der Sträucher wie ein Gewirr von Strichen waren. Und auf den Wiesen hockten die Krähen und ließen alles noch leerer erscheinen. Es war sehr still. "Die Erde geht zur Ruhe", sagte Maria. Vor dem Einschlafen kam es Michael noch einmal in den Sinn: Die Erde geht zur Ruhe. War sie müde wie er, wenn der Abend kam? War der Sommer für die Erde ein langer Tag? Der Herbst die Dämmerung und der Winter die Nacht? Nach jeder Nacht kam ein Morgen, darauf konnte man sich verlassen. Michael wickelte sich fester in die Decken. Er schloss die Augen. Gedanken, Wünsche und Träume zogen sich in ihn zurück und er schlief ein. Draußen jagte der Sturm übers Land. Aber die Erde hatte das Leben in sich geborgen. Sie hütete es, bis es Zeit sein würde. Der Bauer hatte die Wiesen gedüngt. Nun fiel der Schnee. Wie ein riesiges Federbett deckte er alles zu. Tuff schlief den größten Teil des Tages unter dem Ofen und die Kühe im Stall standen ruhig und zufrieden. Beim Schlittenfahren musste Michael manchmal denken, dass er eigentlich über Gras fuhr. Aber war da wirklich noch Gras unter dem Schnee? Wer konnte schon wissen, was unter der Decke geschah, die die Erde verhüllte. Die Zeit verstrich und mit einem Mal ging ein lauer Wind. Tuff streckte die Vorderbeine, die Hinterbeine und stand in der Tür. Der Bauer schaute zum Himmel auf und nickte. Dann verschwand er im Schuppen und man hörte ihn klopfen und sägen. Jetzt summte die Bäuerin manchmal ein Lied. Und an einem Tag kam Maria und brachte Schneeglöckchen. Wie gescheckt lagen die Wiesen. Der Schnee schmolz und gab große Grasflecken frei. "Wird es Frühling?", fragte Michael Tuff, der nicht aufhören konnte, die Erde zu beschnuppern. Blumentupfen am Waldrand waren die Antwort. Millionen wilder Primeln blühten, gestern waren sie noch nicht da. Knospe um Knospe brach auf. Grün webten sich Schleier zarten Laubes zwischen die Äste der Bäume. Die Erde war erwacht. Nichts war gestorben, nun hob sie ein jedes aus

tiefem Schlaf. Bienen summten, Vögel sangen, Falter taumelten zwischen den Blumen und süß verströmten Blüten ihren Duft. In jeder Minute schenkte die Erde Neues aus ihrer unendlichen Fülle. "Snick ist wieder da", schrieb Michael an Florian. "An einem Abend saß er im Hof." Dann lief er hinaus. Ein wenig atemlos war er und sehr glücklich.

Gina Ruck-Pauquet

Quelle: Vorlesebuch Religion Band 1, Ernst Kaufmann Verlag, Lahr 1971, S. 298ff. (Die Rechte liegen bei der Autorin)

Abstrakt

Die vorliegende Diplomarbeit soll einen Beitrag zum bisher defizitär behandelten Thema „Kinder und Tod“ leisten. Dabei soll verdeutlicht werden, welche Auswirkungen die vorherrschende Tabuisierung in der westlichen Welt auf die – kindlichen und erwachsenen - Umgangsformen mit Tod und Sterben haben. Ziel der Arbeit ist es verschiedene Vermittlungsmodelle der Todesthematik darzulegen und deren Wirkungsweisen auf Kinder zu prüfen. Anhand von ExpertInneninterviews von PädagogInnen aus dem Grazer Kindermuseum zur interaktiven Ausstellung „Erzähl’ mir was vom Tod“ soll der Relevanz pädagogischer Praxiskonzepte zur Vermittlung der Todesthematik für Kinder nachgegangen werden. Dabei stehen deren Einschätzungen und - im Laufe der Ausstellung gesammelten - Erfahrungen im Mittelpunkt des Forschungsinteresses.

Abstract

This thesis concerns itself with the topic of „children and death“, which - to date - has not been very deeply studied. The effects - on both children and adults - of the prominent taboos of the western world concerning how death and dying are dealt with will be explained. The aim of the thesis is to show the different methods of examining the subject of death and explore their effects on children. Interviews with pedagogical experts working at the Children’s Museum in Graz in connection with the interactive exhibition „Tell me something about death“ will help to reveal the relevance of the pedagogical concepts used to convey the subject of death to children. The main part of the research will focus on the assessments and experiences of these experts gathered during the exhibition.

Curriculum Vitae

Persönliche Daten:

Name: Evangelina Dana
 Geburtsdatum: 26.10.1985
 Geburtsort: Wien
 Staatsbürgerschaft: Österreich

Aus- und Weiterbildungen:

1991-1996 Volksschule Natorpgasse
 1996-2000 Bundesrealgymnasium Bernoullistraße
 2000-2005 Höhere Bundeslehranstalt für
 künstlerische Gestaltung mit Matura
 abgeschlossen
 2010 Teilnahme am Kongress „Vergessenes
 Wissen – Schattenreich“
 2005-2012 Pädagogikstudium an der Universität
 Wien mit den Schwerpunkten
 Sozialpädagogik und Psychoanalytische
 Pädagogik

Berufliche Tätigkeiten und Praktika:

2005-2011 Angestellte an der Universität Wien als
 Bibliothekarin am Juridicum
 2007 Praktikum im Kinderbüro an der
 Universität Wien
 2007 Pausenbeaufsichtigung an der
 Boerhaavegasse Wien
 2007- heute Angestellte an der Sales-Manager
 Akademie
 2008-2010 Forschungspraktikum am Institut für
 Erziehungshilfe – Child Guidance Clinic