

BAND 29

Robin Alexander Kiener

**WEISST DU WOHIN WIR GEHEN ... ?
Mit Kindern über das Leben nach dem Tod
theologisieren und philosophieren
Ein Praxisbuch**

kassel
university



press

Beiträge zur Kinder- und Jugendtheologie

Band 29

Herausgegeben von Prof. Dr. Petra Freudenberger-Lötz
Institut für Evangelische Theologie an der Universität Kassel

Robin Alexander Kiener

Weißt du wohin wir gehen ... ?

Mit Kindern über das Leben nach dem Tod
theologisieren und philosophieren

Ein Praxisbuch

Mit freundlicher Unterstützung der KPH Wien/Krems und der Universität Kassel.



U N I K A S S E L
V E R S I T Ä T

Bibliografische Information der Deutschen Nationalbibliothek
Die Deutsche Nationalbibliothek verzeichnet diese Publikation in der Deutschen
Nationalbibliografie; detaillierte bibliografische Daten sind im Internet über
<http://dnb.d-nb.de> abrufbar

ISBN 978-3-86219-816-0 (print)
ISBN 978-3-86219-817-7 (e-book)
URN: <http://nbn-resolving.de/urn:nbn:de:0002-38178>

© 2015, kassel university press GmbH, Kassel
www.upress.uni-kassel.de

Umschlaggestaltung: Jörg Batschi Grafik Design
Druck und Verarbeitung: docupoint GmbH, Barleben
Printed in Germany

für Maja

** 8. Jänner 2011*

† 8. Jänner 2011

*„Wenn ich einmal sterbe, spüre ich Freiheit.
– Du sinkst zur Ruhe,
Bilder deiner Kindheit ziehen an dir vorbei
und du bist froh, die Last der Jahre
auf junge Schultern zu legen.
Du siehst in ein bekanntes Gesicht
bevor du dich in Gottes Hände legst.“
(Simon, 9 Jahre)*

Danksagung

Vor einigen Jahren wurde ich von meiner Kollegin Cornelia Möbius auf eine Geschichte mit dem Titel „Der kleine Zweifler“ aufmerksam gemacht, verbunden mit einer konkreten Idee für den methodisch-didaktischen Einsatz dieser Geschichte im Religionsunterricht als Einstieg in das Thema „Tod und Sterben“. Nach und nach entwickelte ich in der Unterrichtspraxis – von dieser Geschichte ausgehend – eine ganze Unterrichtsreihe mit dem Titel „Weißt du wohin wir gehen...?“. – Wenn diese Unterrichtsreihe nun in Buchform veröffentlicht vorliegt, gilt mein besonderer Dank daher Cornelia Möbius, die mit ihrem Hinweis auf diese Geschichte und ihrer Idee zu deren methodisch-didaktischen Umsetzung, nicht nur den „Grundstein“ für die Entstehung der hier vorgestellten Unterrichtsreihe gelegt hat, sondern mir auch gestattet hat, zusammen mit der Unterrichtsreihe, auch den darin enthaltenen und von ihr entwickelten Einstieg mittels der genannten Geschichte, zu publizieren.

Weiters danke ich Prof. Dr. Petra Freudenberger-Lötz für den Anstoß und die Möglichkeit zur Veröffentlichung der Unterrichtsreihe sowie die Durchsicht des Manuskripts.

Das vorliegende Buch wurde ursprünglich als Abschlussarbeit des Lehrganges „Theologisieren und Philosophieren mit Kindern und Jugendlichen“ an der Kirchlichen Pädagogischen Hochschule Wien/Krems verfasst. Aus diesem Grunde hat sich die Kirchliche Pädagogische Hochschule Wien/Krems, zusammen mit der Universität Kassel, bereit erklärt, den Autoren-Druckkostenbeitrag zu übernehmen. - Beiden Einrichtungen sei an dieser Stelle dafür recht herzlich gedankt.

Schließlich bin ich allen „kleinen Theologen und Philosophen“, mit denen ich seit Jahren arbeiten darf, zu großem Dank verpflichtet. Sie haben durch ihre

Gedanken und Überlegungen, die oft von unglaublicher Tiefe und Weite geprägt waren, erst die Bedingung der Möglichkeit geschaffen, die didaktischen Überlegungen durch konkrete Beispiele aus der Unterrichtspraxis zu verdeutlichen und sie so lebendig werden zu lassen.

Wien, im Dezember 2014

Robin Alexander Kiener

Vorwort

Der vorliegende Band aus der Reihe „Beiträge zur Kinder- und Jugendtheologie“ befasst sich mit einem schwierigen und gleichzeitig sehr wichtigen Thema des Philosophierens und Theologisierens mit Kindern: Es geht um die Frage, „wohin wir gehen“, um die Frage unserer Hoffnungen, aber auch Sorgen und Ängste hinsichtlich des eigenen Todes.

Ich habe Herrn Kiener im Frühjahr 2013 auf dem Lehrgang „Philosophieren und Theologisieren mit Kindern“ in Gallneukirchen (Österreich) kennen gelernt. Dort hat er seine Unterrichtsreihe anschaulich und mit vielen Beispielen aus der Praxis vorgetragen und mich begeistert. Aus seinem Ansatz können Lehrkräfte viel lernen: Es ist ein ungewöhnlicher, eigenständiger und sehr kreativer Umgang mit dem Thema.

Fachlich, didaktisch und methodisch ist die Unterrichtsreihe sehr sorgfältig aufbereitet und hält immer wieder Überraschungen bereit, die zur Öffnung für das Thema und zur Mitarbeit ermutigen. Eine Fundgrube ist dieser Band ferner hinsichtlich methodischer Ideen auch für andere Themen des Religionsunterrichts.

Ich wünsche dieser Veröffentlichung eine hohe Aufmerksamkeit – auf dass die Anregungen an vielen Orten hilfreich sein mögen.

Kassel, im Juli 2014

Petra Freudenberger-Lötz

Inhalt

Einleitung.....	17
-----------------	----

I. Teil: Theoretische Grundlagen der Unterrichtsreihe

1. Theologisieren und Philosophieren mit Kindern	27
1.1. Kinder als Theologen und Philosophen	27
1.1.1. Kindertheologie	27
1.1.2. Kinderphilosophie	29
1.2. Theologisch-philosophische Grundmuster und Werkzeuge.....	32
1.2.1. Grundmuster des Philosophierens und Theologisierens	32
1.2.1.1. In Frage stellen, weiterfragen	32
1.2.1.2. Begriffe klären und erklären	33
1.2.1.3. Begründen und argumentieren.....	34
1.2.2. Werkzeuge (Tools) für das Philosophieren und Theologisieren mit Kindern	34
1.3. Methoden des Theologisierens und Philosophierens mit Kindern	35
1.4. „Caring Thinking“, „Safe Place“ und die „Community of Inquiry“	37
1.5. Aufgaben der Lehrperson im theologisch-philosophischen Gespräch mit Kindern	39
1.5.1. Aufmerksamster Beobachter	40
1.5.2. Stimulierender Gesprächspartner (Gesprächsförderer)	41
1.5.3. Begleitender Experte	42
2. Kinder und Tod	43
2.1. Todeskonzepte bei gesunden Kindern.....	43
2.1.1. Unter ca. 3 Jahre	44
2.1.2. Von ca. 3 bis 6 Jahre (Kindergartenalter)	45
2.1.3. Von ca. 6 bis 10 Jahre (Grundschulalter)	46
2.1.4. Ab ca. 10 Jahre (Sekundarstufe)	48
2.2. Eigene Auseinandersetzung des Lehrers mit Sterben und Tod.....	49

2.3. Ist der Tod „pädagogisch“?	53
2.4. Mit Kindern im schulischen Kontext über den Tod sprechen	55
2.4.1. Der richtige Zeitpunkt	55
2.4.2. Authentizität	56
2.4.3. Die Gesprächsatmosphäre	57
2.4.4. Zuhören und Wertschätzung	57
2.4.5. Trost statt Vertröstung	59
2.4.6. Parallelen zum Theologisieren und Philosophieren mit Kindern	59

II. Teil: Methodisch-didaktische Umsetzung der Unterrichtsreihe

3. Rahmenbedingungen und Zielformulierungen	63
3.1. Lehrziele der Unterrichtsreihe	63
3.2. Lernziele der Unterrichtsreihe	64
3.3. Geförderte Kompetenzen	64
4. Einstieg und Begriffsklärungen	66
4.1. Didaktische und inhaltliche Vorüberlegungen	66
4.2. Methodische Umsetzung	67
4.2.1. Einstieg in die Unterrichtsreihe	67
4.2.2. Begriffsklärungen von „Gläubiger“, „Zweifler“ und „Skeptiker“	68
4.2.2.1. Begriffsklärungen der Kinder	68
4.2.2.2. Begriffsdefinitionen der wissenschaftlichen Philosophie	72
4.2.3. Erste Thematisierung der Frage eines Lebens nach dem Tod	74
4.2.3.1. Einsatz der Geschichte „Der kleine Zweifler“	74
4.2.3.2. Vom ‚Leben nach der Geburt‘ zum ‚Leben nach dem Tod‘	76
4.2.3.3. Erstes persönliches Statement zum Leben nach dem Tod	78
5. Vom Zweifel zum Glauben	79
5.1. Didaktische und inhaltliche Vorüberlegungen	79
5.2. Methodische Umsetzung	79
5.2.1. Vorstellen des Liedes „Weißt du wohin wir gehen?“	79
5.2.2. Inhaltliche Arbeit mit dem vorgestellten Lied	81

6. Die Apostel als biblische „Zweifel - Vorbilder“ entdecken	83
6.1. Didaktische und inhaltliche Vorüberlegungen	83
6.2. Methodische Umsetzung	83
6.2.1. Biblische Textanalyse I: Die Apostel und die Auferstehung	83
6.2.2. Biblische Textanalyse II: Paulus und die Auferstehung	85
7. Spielerisches Philosophieren und Theologisieren	87
7.1. Didaktische und inhaltliche Vorüberlegungen	87
7.2. Methodische Umsetzung	88
7.2.1. Organisatorischer Rahmen	88
7.2.2. Verwendete Fragen zum Thema „Tod“ und „Leben nach dem Tod“	90
7.2.3. Exemplarisches theologisch-philosophisches Gespräch	92
7.2.4. Aufgetretene „Probleme“ und deren Relativierung	99
8. Von der Frage nach dem <i>Tod</i> zur Frage <i>nach</i> dem Tod	101
8.1. Didaktische und inhaltliche Vorüberlegungen	101
8.2. Methodische Umsetzung	101
8.2.1. „Wenn ich einmal sterbe...“ – Arbeit mit Bildern und Texten	101
8.2.2. Verantwortungsvoller Einsatz der vorgestellten Methode – ergänzende Hilfen, Leitlinien und Einsichten	103
8.2.3. Exemplarische Beispiele entstandener Bilder und Texte	106
9. Nachwort	117
10. Literaturverzeichnis	119
Anhang	123

Einleitung

Wie kann die Frage eines Lebens nach dem Tod, und damit auch der Tod selbst, im Religionsunterricht auf eine für die Kinder hilfreiche Weise thematisiert werden – inmitten einer Gesellschaft, in der der Tod vielfach totgeschwiegen wird und zugleich massenmedial in abstumpfender Weise allgegenwärtig ist? – Mit dieser Frage beschäftigt sich das vorliegende Buch in praxisnaher Weise, indem es neben einigen einführenden theoretischen Überlegungen eine konkrete methodisch-didaktische Umsetzungsmöglichkeit dieses Themas für den Religionsunterricht vorstellt.

Wer sich im schulischen Kontext an das Thema Tod und Sterben heranwagt, rührt an einem Tabuthema. Denn in unserer postmodernen Gesellschaft herrscht eine weitgehende Ausgrenzung der Todesproblematik aus dem alltäglichen persönlichen, familiären und gesellschaftlichen Leben vor. Über Dreiviertel der Menschen in den westlichen Industrieländern sterben nicht daheim im Familienkreis, sondern in Krankenhäusern und Altenheimen und oft alleine (vgl. Möller 2006, 40). Das heißt aber auch, dass Kinder immer seltener den Tod eines Angehörigen direkt miterleben, wie das bis zu Beginn des 20. Jahrhunderts noch der Regelfall war. Nur 5% der Verstorbenen in westlichen Ländern werden heute noch zu Hause aufgebahrt (vgl. Jennessen 2007, 9). Mit dieser Tabuisierung ist zugleich eine gewisse Sprachlosigkeit, Unsicherheit, Hilflosigkeit und eine Angst vor der Thematisierung von Tod und Sterben verbunden (vgl. Zingrosch 2000, 7).

Hierfür spielt auch die zunehmende *Säkularisierung des Todesverständnisses* eine entscheidende Rolle. Ein Umstand, der gerade für die Thematisierung im Religionsunterricht relevant ist. – Denn wenn Jenseitsvorstellungen zerfallen, gilt als wesentliches Merkmal des Todes nicht mehr der Übergang zu einem Leben nach dem Tod, sondern das absolute Ende des irdischen Lebens. Daraus folgt dann, dass man dieses irdische Leben so lange und

intensiv wie möglich auskosten möchte und der Tod als „Erzfeind“ des Menschen betrachtet wird, der bekämpft, verharmlost, verdrängt und verschwiegen werden muss (vgl. Zingrosch 2000, 62). Zudem geht mit der Säkularisierung auch der Verlust traditioneller Riten und Bräuche einher, die früher den Umgang mit der Leiche und das Trauerverhalten der Menschen geprägt haben. Die ehemals vorwiegend gemeinschaftlichen Reaktionen auf einen Todesfall sind heute durch weitgehend private, nicht öffentliche Formen der Trauer ersetzt (vgl. Jennessen 2007, 9). - Der Tod ist also aus der öffentlichen Wahrnehmung verschwunden und zu einem Tabuthema geworden.¹ Man könnte pointiert festhalten: *„Das Leben in der Industriegesellschaft wirkt so, als ob niemand stirbt“* (Mischke 1996, 140).

Und dennoch – oder gerade deshalb – können wir uns im Religionsunterricht diesem gesellschaftlichen Tabu nicht beugen. Denn Sterben, Verlust, Tod und Trauer, die eigene Endlichkeit und die Frage des Umgangs damit gehören seit jeher zu den existenziellsten Grund- und Lebensthemen von uns Menschen. Damit müssen diese Fragen aber auch im Religionsunterricht gestellt werden, wenn er lebensrelevant und wertvoll sein soll.

Aber auch ganz praktisch-pädagogische Gründe sprechen dafür, mit Kindern über den Tod zu sprechen: Denn ob die Erwachsenen es nun wollen oder nicht, Kinder begegnen dem Tod. Sie finden ein totes Tier auf der Straße oder im Wald, der eigene Hamster oder die Katze stirbt, sie verlieren ihre (Ur-)Großeltern oder andere Angehörige und Bekannte durch Altersschwäche, Krankheit oder Unfall oder erkranken selbst lebensbedrohlich. Und auch wenn sie selbst von solchen Erfahrungen noch verschont geblieben sind, erleben sie zumindest mit, dass Kinder aus ihrem Freundeskreis

¹ Gleichwohl lässt sich auch eine Gegenbewegung zu den gesellschaftlichen Tabuisierungstendenzen ausmachen, vor allem die Hospizbewegung, die Palliativmedizin, Sterbebegleitung, Trauerseminare sowie ein Literaturboom zum Thema „Umgang mit Trauer, Tod und Sterben“ (vgl. Gudjons 1996, 6ff.; Jennessen 2007, 18ff.). - Allerdings werden diese Enttabuisierungstendenzen weniger gesamtgesellschaftlich, als vorwiegend von beruflich oder persönlich unmittelbar von der Todesthematik betroffenen Personen, wahrgenommen.

oder der eigenen Klasse diese Erfahrungen machen. Und früher oder später wird mit absoluter Sicherheit im Bekannten- oder Verwandtenkreis eines jeden Kindes unerwartet oder absehbar ein Todesfall eintreten. Sicher ist auch, dass wir alle – auch jedes Kind – früher oder später selbst sterben werden. *„Der Tod ist keineswegs ein Ereignis, das am Ende des Lebens gleichsam angestückt wird, sondern vielmehr Teil unseres natürlichen Lebenslaufes.“* (Brocher 1985, 54).

Damit ist er aber auch Teil der Lebenswelt der Kinder und muss mit ihnen bedacht und verarbeitet werden. In der umfangreichen Fachliteratur zu diesem Thema wird immer wieder auf die Notwendigkeit hingewiesen, Sterben und Tod als Teil des Lebens, im Umgang mit Kindern nicht auszusparen.² – Nur geht die Kommunikation über Tod und Sterben bei vielen Erwachsenen aber mit der erwähnten Sprachlosigkeit, Unsicherheit und Hilflosigkeit einher, oft und gerade auch, wenn Kindern die Gesprächspartner sind. Denn viele Erwachsene wollen Kinder lieber vom Thema Tod fernhalten, was eventuell darin liegen mag, dass die Verbindung von Kindern und Tod vielen unadäquat erscheint. Denn Kinder stehen für Wachstum und Zukunft – also das Leben selbst – wohingegen der Tod das Ende des Lebens markiert (vgl. Jennessen 2006, 15). Aber auch das Bemühen die kindliche Unschuld vor Schmerz zu bewahren könnte ein Grund für die Tendenz Erwachsener sein, Kindern die Konfrontation mit todbezogenen Themen zu ersparen (vgl. Brocher 1992, 9; Rose/Schreiner 2002, 115). Zudem erfordert das Gespräch mit dem Kind, die vorangehende persönliche Auseinandersetzung des Erwachsenen mit dem Thema, was eben oft auch als unangenehm empfunden und daher lieber vermieden wird.

Da der Tod also zweifellos Teil des Lebens der Kinder ist und wir zugleich davon ausgehen müssen, dass viele Erwachsene nicht in der Lage sind, mit

² Vgl. beispielsweise Cramer 2008; Jennessen 2007; Brocher 1992; Scheilke/Schweitzer 2006; Tausch-Flammer/Bickl 1994; Specht-Tomann/Tropper 2000; Kübler-Ross 1993; Student 1992; Arens 1994; Finger 2001; Freese 2001.

ihren Kindern in angemessener Weise darüber zu sprechen, fordert Jennessen³, dass sich zumindest Lehrkräfte mit dem Thema Sterben und Tod in einer Weise *emotional, kognitiv und didaktisch* auseinandersetzen, dass sie für die ihnen anvertrauten Kinder als ehrliche und verlässliche Kommunikationspartner zur Verfügung stehen und für den schulischen Kontext angemessene Angebote zu diesem Thema entwickeln und umsetzen können (vgl. Jennessen 2007, 35).

Dies gilt für Religionslehrer⁴ aufgrund ihres Fachgebietes sicher ganz besonders. Sie haben dabei den Vorteil, nicht bei einer weltanschaulich-neutralen Behandlung der Thematik oder gar einem säkularisierten Todesverständnis stehenbleiben zu müssen, sondern auch Deutungsmodelle und Hoffnungen anbieten und in die gemeinsamen Überlegungen einbringen zu können, die über den Tod als absolutes Ende hinausreichen, hin zu einem Leben nach dem Tod. Und nur wenn diese jenseitigen, religiösen Dimensionen miteinbezogen werden, kann eine umfassende und hilfreiche Auseinandersetzung mit der Todesthematik gelingen. Das zeigen auch die erwähnten Folgen der zunehmenden Säkularisierung der Todesvorstellungen. Denn letztlich stellt sich angesichts von Sterben und Tod die Frage, wie wir etwas als Teil unseres Lebens akzeptieren können, das diesem Leben zugleich ein Ende setzt. – Hier entstehen Fragen, die über das diesseitige Leben und damit über alle Pädagogik und Psychologie hinausreichen: Die Frage eines Lebens nach dem Tod, die Frage nach den eigenen, persönlichen, religiösen Vorstellungen und Überzeugungen und damit die Frage nach Gott (vgl. Schweitzer 2006, 7; Brocher 1985, 129). – Der Tod und das Leben danach sind eben vor allem auch religiöse Themen.

³ Dr. Sven Jennessen forscht und lehrt zum Themenkreis Sterben, Tod und Trauer in pädagogischen (speziell auch in schulischen) Kontexten am Institut für Sonderpädagogik, Prävention und Rehabilitation der Carl von Ossietzky Universität Oldenburg.

⁴ Zwecks besserer Lesbarkeit wird im Folgenden in allen Zusammenhängen jeweils nur die männliche Form verwendet. Allerdings im Sinne einer semantisch offenen Formulierung, die alle Geschlechter miteinschließt. Beispielsweise bezeichnet der Begriff „Religionslehrer“ hier also nicht „männliche Religionslehrkräfte“, sondern meint als Überbegriff, „alle Religionslehrkräfte jedweden Geschlechtes“.

Das vorliegende Buch ist im Grunde das Ergebnis einer *emotionalen, kognitiven und didaktischen* Auseinandersetzung mit dem Thema Tod und Sterben, wie Jennessen sie fordert, und mit der Frage eines Lebens nach dem Tod, wie sie der Religionsunterricht ermöglicht. Es möchte auch den Leser zu einer solchen Auseinandersetzung anregen, und zugleich eine methodisch-didaktische Umsetzungsmöglichkeit dieses Themenkreises für den Religionsunterricht vorstellen.

Konkret handelt es sich dabei um eine Unterrichtsreihe zum Thema „*Weißt du wohin wir gehen...?*“, die von mir entwickelt und über mehrere Unterrichtseinheiten hinweg, in drei 4. Klassen einer Grundschule praktisch erprobt und dokumentiert wurde. Ich habe mich dabei über weite Strecken eines didaktischen Ansatzes bedient, der sich in den letzten Jahrzehnten als „Theologisieren und Philosophieren mit Kindern“ einen Namen gemacht hat. – Dies nicht zufällig: Das Thema Tod und Sterben ist eines, das sich in ganz besonderer Weise für die Thematisierung mittels dieses didaktischen Zuganges eignet. Das zeigt sich auch daran, dass in der Fachliteratur und in Ratgebern für Eltern und Pädagogen, für die Gestaltung von Gesprächen mit Kindern über dieses Thema, vielfach Formen und Grundprinzipien vorgeschlagen werden, die sich mit den Grundprinzipien des Theologisierens und Philosophierens mit Kindern weitgehend decken (vgl. Cramer 2008, 67ff.; Freese 2001, 180f.; Brocher 1992, 24f.). – Auf diesen Umstand wird noch näher einzugehen sein.

Allerdings will das vorliegende Buch keine umfassenden theoretischen Abhandlungen zu den Themen „Kinder und Tod“, „Leben nach dem Tod“ oder „Theologisieren und Philosophieren mit Kindern“ liefern.⁵ Vielmehr geht es darum, die bereits erwähnte Unterrichtsreihe zum Thema „*Weißt du wohin wir gehen...?*“, von ihren didaktischen Prämissen und ihrer methodischen Umsetzung her so zu beschreiben, dass man als Religionslehrer in die Lage

⁵ Dazu darf auf die bereits bestehende umfangreiche Literatur zu diesen Themen verwiesen werden.

versetzt wird, die Unterrichtsreihe in dieser oder ähnlicher Weise selbst durchzuführen, oder sich – inspiriert durch die beschriebenen Gedanken und Überlegungen – einen eigenen methodisch-didaktisch Weg der Auseinandersetzung mit diesem Thema zu erarbeiten. Aus diesem Grund befinden sich auch alle für die Umsetzung der Unterrichtsreihe erforderlichen Materialien (so es sich um kopierbare Materialien handelt) als Kopiervorlage im Anhang. – Das vorliegende Buch ist also primär ein Praxisbuch.

Daher habe ich mich bei der Beschreibung der theoretischen Grundlagen bewusst nur auf jene Inhalte beschränkt, die unmittelbar für eine theoretisch fundierte Umsetzung der vorliegenden Unterrichtsreihe erforderlich sind, ohne dass dafür das Studium zusätzlicher Fachliteratur unbedingt erforderlich wäre. Zudem verzichte ich auf theoretische Ausführungen zu den Themen „Tod“ und „Leben nach dem Tod“ aus theologischer, biblischer oder religionswissenschaftlicher Sicht. – Zum einen setze ich diese Inhalte unter Religionslehrern als bekannt voraus, zum andern gehen ich im II. Teil des Buches, bei der methodisch-didaktischen Beschreibung der Unterrichtsreihe selbst, ohnehin auf die jeweils relevanten (bibel-)theologischen Aspekte ein, wenn dies für das Verständnis des didaktischen Weges erforderlich scheint.

Folglich sind es zwei größere Themenbereiche, die in je einem Kapitel der Beschreibung der praktischen, methodisch-didaktischen Umsetzung der Unterrichtsreihe vorangestellt sind, und zu deren Verständnis und Umsetzbarkeit dienen sollen:

- Zum einen wird zuvor das didaktische Konzept des **„Theologisierens und Philosophierens mit Kindern“** in einer Weise vorgestellt und beschrieben, die es auch jemandem, der bisher noch nichts damit zu tun hatte, erlaubt, deren Prinzipien im Zuge der Unterrichtsreihe anzuwenden (Kapitel 1);

- zum anderen wird auf die wesentlichsten Grundlagen des Themas „**Kinder und Tod**“ und im Speziellen „**Mit Kindern *im schulischen Kontext* über Tod und Sterben reden**“ eingegangen (Kapitel 2). – Allerdings nur im Kontext der Unterrichtsreihe, weshalb die Problematik von sterbenden und totkranken Kindern und jene von aufgrund aktueller Todeserfahrungen akut trauernden Kindern, weitgehend ausgespart bleibt.

Es folgen daher im **I. Teil** des Buches die eben erwähnten **theoretischen Grundlagen der Unterrichtsreihe** (Kapitel 1 und 2) und anschließend im **II. Teil** des Buches, die Beschreibung der **methodisch-didaktischen Umsetzung der Unterrichtsreihe** (Kapitel 3 bis 8).

I. Teil:

**Theoretische
Grundlagen
der Unterrichts-
reihe**

1. Theologisieren und Philosophieren mit Kindern

1.1. *Kinder als Theologen und Philosophen*

1.1.1. Kindertheologie

Wenn hier von „Kindertheologie“ gesprochen wird, ist – in Anlehnung an den Theologen, Religionspädagogen und Erziehungswissenschaftler Anton Bucher – eine Theologie *der* Kinder, also eine von ihnen selbst hervorgebrachte Theologie gemeint, nicht bloß eine Theologie, die lediglich *für* Kinder auf ein ihnen verständliches Niveau heruntergebrochen wird (vgl. Bucher 2002, 9). Kinder sind innerhalb einer so verstandenen Kindertheologie also nicht bloß *Objekte* theologischer Belehrung, sondern vollwertige *Subjekte* von Theologie. Diese Sichtweise erfordert innerhalb des Theologiebegriffes die Unterscheidung zwischen wissenschaftlicher Theologie und *Laien-theologie*, zu der auch die Kindertheologie zu zählen ist (vgl. ebd.; Martens 2008, 31).

Die Entwicklung der Kindertheologie ist vor allem durch eine veränderte Einstellung zum Kind inspiriert. Neben Impulsen aus der Romantik (Höherbewertung des Kindes – v.a. Rousseau, Jean Paul), der Reformpädagogik und dem Kinderbild der neueren, progressiven Entwicklungspsychologie (Kinder als Konstrukteure der Wirklichkeit – v.a. Jean Piaget), lieferte seit Ende der achtziger Jahre, auch die Bewegung der *Kinderphilosophie* wichtige Impulse für die Entwicklung einer eigenständigen *Kindertheologie* (vgl. Bucher 2002, 9; 27). Wobei man kaum von *der* Kindertheologie sprechen kann, da diese sich in unterschiedlichste theoretische Konzepte auffächert, die zum Teil auch kontrovers diskutiert werden (vgl. Martens 2008, 30-46; Schweitzer 2003, 9-18; Striet 2007, 9-17).

Entsprechend dem „allgemeinen Priestertum aller Gläubigen“, an welches das Zweite Vatikanum in der Dogmatischen Konstitution über die Kirche „Lumen Gentium“ gute 400 Jahre nach Luther erinnerte, formulierte Karl

Rahner, *„jeder ist als Mensch und Christ Theologe. Denn Theologie ist schließlich nur die umfassende und oberste Bemühung um das reflexive Verständnis unserer selbst, dessen, was wir als Menschen und Christen notwendig sind. Darum gibt es eigentlich in der Theologie keine saubere Trennung zwischen Fachleuten und Dilettanten. Jeder ist in gewissem Maße aufgerufen, Theologe zu sein“* (zit. nach Bucher 2002, 10f.). – Anton Bucher plädiert hier für die Streichung von „eigentlich“ und „in gewissem Maße“. Seines Erachtens kann jeder Theologe sein, denn *„jede gläubige religiöse Rede ist eine theologische Rede, sofern der glaubende Mensch zugleich denkender Mensch ist, der immer vor Fragen steht“* (Wiedenhofer 2000, in: LThK, Bd. 9, Sp. 1435). Wenn dem so ist, darf auch die religiöse Rede von Kindern als „theologische Rede“ und Kinder als „Theologen“ bezeichnet werden (vgl. Bucher 2002, 11). Bucher schlägt allerdings vor, das Programm einer Kindertheologie primär auf substanzielle Religiosität zu beschränken, also beispielsweise *„Vorstellungen über Gott, eschatologische Bilder, subjektive Exegese biblischer Texte, Schöpfungsvorstellungen, ethische Normen, sofern sie religiös begründet werden, etc.“* (ebd., 14).

Theologie nur als Privileg von Amtsträgern, Akademikern oder Erwachsenen zu betrachten wäre nicht nur theologisch falsch, weil christlicher Glaube jedem Menschen (einschließlich den Kindern) Vernunft und Glaubensfähigkeit zuspricht, sondern auch durch zahlreiche Studien empirisch widerlegt, die aufzeigen, dass Kinder eigenständig theologische Deutungsmuster und Vorstellungen gestalten, wenn auch weniger begrifflich-abstrakt als ikonisch und narrativ mythisch (vgl. ebd., 27). Entscheidet ist, dass Kindern *„über ein allgemeines religiöses Denken hinaus auch eine gleichsam selbstreflexive Form des Denkens zugetraut wird“* (Schweitzer 2003, 10). Kinder haben also beispielsweise nicht nur ein eigenes Gottesbild, sondern denken über dieses auch selbst und selbstständig nach und kommen dabei zu eigenen Antworten, die ernstzunehmen sind (vgl. ebd.). *„Kinder verfügen also über theologische Kompetenzen“* (Kropač 2007, 178). – Das kann als Basissatz

der Kindertheologie gelten. Kinder können über Gott eigenständig in einer Weise sinnhaftig nachdenken und sprechen, die es rechtfertigt, in einem genuinen Sinn von „Theologie bei Kindern“ zu sprechen. Kinder verdienen daher Anerkennung als „Theologen“ (vgl. ebd., 178f.).

Allerdings macht Kindertheologie religiöse Erziehung nicht unnötig, denn *„Kinder haben das Recht auf ihre Theologie, aber auch das Recht auf religiöse Bildung“* (Bucher 2002, 21). Die theologische Imaginationskraft der Kinder braucht Geschichten, Legenden, Bilder, Begriffe, die an sie herangetragen werden müssen. Religionspädagogisch zu verantworten ist daher, welche Inhalte angeboten werden und was den Kindern zu religiösen Themen gesagt wird (vgl. ebd.). Die „erste Naivität“ (primäre kindliche Unbefangenheit und naive Vorstellungen) sollte zugelassen, die Kinder aber nicht auf diese fixiert werden (vgl. ebd., 24). Kindertheologie sollte in erster Linie verstanden und ernstgenommen und keinesfalls belächelt oder gleich korrigiert werden. Es sollten behutsam entwicklungsfördernde Angebote gemacht und alternative theologische Deutungsmuster angeboten werden (ebd., 25). Jedenfalls entkräftigt Kindertheologie theologische Wahrheitsansprüche eines „wahren Glaubens“, denn Kinder gelten gemäß Mt 18,3 als Vorbilder dafür, ins Reich Gottes zu gelangen (vgl. ebd., 27).

1.1.2. Kinderphilosophie

Analog zur Kindertheologie meint auch „Kinderphilosophie“ hier eine Philosophie *der* Kinder, die von ihnen hervorgebracht wird und deren philosophierendes *Subjekt* sie sind (vgl. Martens 2008, 31). Und auch hier muss man die Kinderphilosophie von der wissenschaftlichen Philosophie unterscheiden. – Oder vielleicht müsste man es umgekehrt formulieren: Analog zur Kinderphilosophie verhält es sich mit der Kindertheologie in dieser Weise. Denn die Kinderphilosophie ist der Kindertheologie zeitlich vorausgegangen und hat diese mit wichtigen und kräftigen Impulsen versorgt (vgl. Bucher 2002, 15; Martens 2008, 31). Die beiden Bewegungen weisen nicht nur zahlreiche inhaltliche Berührungspunkte auf, sondern grundlegende

Gemeinsamkeiten. Und beide speisen sich aus den gleichen, bereits genannten Quellen: Romantik, Reformpädagogik und dem Kinderbild der neuern Entwicklungspsychologie. Angesichts der langen gemeinsamen Geschichte von Theologie und Philosophie verwundert diese Konvergenzen nicht (vgl. Bucher 2002, 15).

Für René Descartes (1596-1650), den Begründer der neuzeitlichen Philosophie, war eine Kindertheologie oder Kinderphilosophie noch undenkbar, da seines Erachtens die Vernunft zwar auch in das Kind eingegossen sei (als angeborene Ideen), diese aber durch die Triebe überlagert werde (vgl. ebd., 11). Immanuel Kant (1724-1804) hat dagegen die „Metaphysik“ schon als „Naturanlage“ angesehen, die sich in natürlichen Fragen manifestiert, beispielsweise, *„ob die Welt einen Anfang habe, oder von Ewigkeit her sei“* (ebd., 15). Doch erst der Psychologen Jean Piaget hat diese natürliche Philosophie auch den Kindern attestiert. Er hielt fest, dass Kinder die Welt entsprechend ihrer bisher gebildeten Struktur deuten, d.h. vielfach anders als Erwachsene, *„in funktioneller Hinsicht jedoch ihnen gleich“* (Piaget 1974, 126).

Die Philosophin, Pädagogin, Religionswissenschaftlerin und Pionierin der Kinderphilosophie Eva Zoller Morf spricht von „Alltagsphilosophen“, zu denen sie vor allem auch die Kindern zählt, als den „kleinen Philosophen“ im Gegensatz zu den „großen Philosophen“, die das Nachdenken als Beruf gewählt haben. Die philosophische Kompetenz von Kindern manifestiert sich, wie auch bei den „großen Philosophen“, im Staunen (schon für Platon der Anfang der Philosophie), Zweifeln, neugierig den Sachen auf den Grund gehen und im Fragen stellen, was besonders kleine Kinder so gerne und viel tun (vgl. Zoller 1995, 5).

Kinderphilosophie (wie auch die Kindertheologie) manifestiert sich zunächst darin, dass die Fragen der Kinder ernstgenommen und nicht vorschnell be-

antwortet werden. Man lässt sich vielmehr von der Frage anstecken und trägt im Gespräch gemeinsam zusammen was man schon darüber weiß (vgl. ebd., 50). Kindern wird so ein Diskurs über ihre eigenen Fragen zugemutet und zugleich die Möglichkeit geboten, ihre eigenen Antworten zu suchen, zu erproben und auch wieder zu modifizieren (vgl. Bucher 2002, 16).

Auch Kant unterschied die akademische Philosophie der „Berufs-Denker“ an den Universitäten, von jener die uns alle ganz direkt angeht. Er nannte diese die „Philosophie nach dem Weltbegriff“ und fasste deren Themen in vier Fragen zusammen, die auch für das Philosophieren mit Kindern als die zentralen Themen Gültigkeit haben (vgl. Zoller 1995, 122):

- „*Was kann ich wissen? (Erkenntnislehre)*
- *Was soll ich tun? (Ethik)*
- *Was darf ich hoffen? (Metaphysik)*
- *Was ist der Mensch? (Anthropologie)*“ (ebd.)

Beim Philosophieren mit Kindern ist wesentlich diese Fragen nicht nur allgemein abzuhandeln, sondern immer wieder auch den Bezug zu uns als Einzelpersonen herzustellen und so Schlüsse und Orientierungen für unser individuelles Leben zu ermöglichen (vgl. ebd.):

- „*Was weiß ich? Was kann ich?*
- *Was will oder muss ich tun, und warum?*
- *Wo liegt der Sinn? Mein Lebenssinn?*
- *Wer bin ich? Was gehört/passt zu mir?*“ (ebd.)

Auch hier wird zum Teil wieder die Nähe der Kinderphilosophie zu religiösen Themen (wie Gott, Sinn des Lebens, Leben nach dem Tod, religiös begründete Ethik, etc.) und damit zur Kindertheologie deutlich. Eine klare Unterscheidung zwischen Kindertheologie und Kinderphilosophie fällt tatsächlich schwer. Sich dabei lediglich an den Unterschied gemäß den herkömmlichen Definitionen der beiden wissenschaftlichen Disziplinen zu halten, würde

dem Denken der Kinder nicht gerecht werden – beispielsweise gerade im Fall des Nachdenkens über ein Leben nach dem Tod (vgl. Schweitzer 2003, 10), wie im Rahmen der vorliegenden Unterrichtsreihe. Den Unterschied zwischen den beiden könnte man eventuell daran festmachen, dass es sich bei *Kindertheologie* um „Denken über religiöses Denken“ handelt, was in der *Kinderphilosophie* nicht unbedingt der Fall sein muss (vgl. ebd., 11).

1.2. Theologisch-philosophische Grundmuster und Werkzeuge

Wie bei jeder Kunst, gibt es auch beim Philosophieren ein „Handwerkszeug“, das schon Kinder erlernen können und mit dem auch die „große Philosophen“ arbeiten. Die grundlegendste Technik ist dabei der *nicht-wertende Vergleich*, mit dem man Unterschiede und Ähnlichkeiten herausarbeitet, dabei eine genauere und differenzierte Wahrnehmung (auch von inneren Bildern, Gedanken und Gefühlen), ein exakteres und kritischeres Denken und Sprechen, ein bewussteres Entscheiden und ein variantenreicheres Handeln einübt (vgl. Zoller 1995, 118).

1.2.1. Grundmuster des Philosophierens und Theologisierens

Diesen nicht-wertenden Vergleich benötigt man für alle drei Grundmuster des Philosophierens und Theologisierens:

1.2.1.1. In Frage stellen, weiterfragen

Der Philosoph Karl Jaspers nannte als Ziel des Philosophierens: „*Philosophieren heißt Fragen zu erhellen*“ (zit. nach Zoller Morf 2011, 31). Das Fragen ist (zusammen mit dem Staunen) der „Anfang der Philosophie“ und hält das Denken in Bewegung. Der griechische Philosoph Sokrates (469-399 v. Chr.) (Sohn einer Hebamme) nannte seine Art des Philosophierens „Hebammenkunst“, weil er seinen Schülern durch geschicktes Fragen half, ihre eigene Weisheit „ans Licht der Welt zur bringen“ (vgl. Zoller 1995, 10). – Beim Philosophieren und Theologisieren mit Kindern sind die Lehrkräfte aufgefordert, ebensolche „sokratische Hebammen“ zu sein und den Kindern durch gezielte „*Hebammenfragen*“ zu helfen, ein Thema sorgfältig und kri-

tisch zu durchdenken, Meinungen zu hinterfragen, eigenständige Gedanken und Überlegungen zu entwickeln, diese verständlich zu formulieren und in geordneter, vertiefender und kreativer Weise weiterzuspinnen (ebd., 120; Zoller Morf 2011, 23). Das sokratisch-philosophische Weiterfragen ermöglicht dann vom Einzelfall zum Allgemeinen vorzudringen, um daraus folgende Erkenntnisse wieder am Einzelfall anzuwenden (vgl. Zoller 1995, 119). Das Ziel ist, die Kinder durch geschicktes Fragen zum *Selberdenken* zu ermutigen (Zoller Morf 2011, 23).

1.2.1.2. *Begriffe klären und erklären*

Begriffe sind selten bezüglich ihres Begriffsinhaltes (Gesamtheit der Merkmale) und Begriffsumfanges (Gesamtheit damit bezeichneter Objekte/Phänomene) klar umgrenzt. Rund um den Begriff müssen wir von einer individuell gefärbten Begriffssphäre (Gesamtheit aller damit assoziierten Erfahrungen) ausgehen (vgl. Schwarz 2007, 167). Mitunter sprechen wir also von Dingen oder Begriffen, die sich scheinbar „von selbst verstehen“, die jedoch gar nicht so „selbst-verständlich“ sind (vgl. Zoller 1995, 51). – Begriffsklärungen sind daher immer dann erforderlich, wenn man sicher gehen will, dass in einem (theologisch-philosophischen) Gespräch alle dasselbe unter einem bestimmten Wort verstehen (z.B. „Seele“, „Tod“, „Gnade“, „Vergebung“, „Mut“, etc.). Dabei geht es immer um das *Wesentliche* einer Sache, also das, was sie *eigentlich* ausmacht, was zu ihrem *Wesen* gehört oder unter ihren *Begriff* fällt (vgl. ebd., 52; 119). Die Frage lautet dann „*Was ist eigentlich/überhaupt ein(e)...?*“ – Dabei zielen „eigentlich“ und „überhaupt“ auf das Wesen der Sache. Bei der Begriffsklärung möchte man also nicht wissen, wie es sich mit einer Sache in diesem oder jenem Einzelfall verhält, sondern wie es sich mit eine Sache im *Allgemeinen* verhält (vgl. ebd., 52). Dazu muss das Phänomen zunächst differenziert beschrieben und an der individuellen Begriffssphäre der Kinder gearbeitet werden (vgl. Schwarz 2007, 168). Auch in den Dialogen des Sokrates geht es meist zunächst um die Klärung und Definition wesentlicher Begriffe (Tapferkeit, Besonnenheit, Gerechtigkeit, etc.) und die Frage, warum etwas zu einem be-

stimmten Begriff gehört oder nicht (vgl. ebd., 166). Im Rahmen der vorliegenden Unterrichtsreihe wurde zu Beginn eine Begriffsklärung für die Begriffe „Gläubiger“, „Zweifler“ und „Skeptiker“ durchgeführt (vgl. Kap. 4.2.2.), ehe mit diesen Begriffen dann intensiv weitergearbeitet wurde.

1.2.1.3. Begründen und argumentieren

Gute Gründe geben unseren Standpunkten Halt und Festigkeit, nur begründbare Behauptungen und Meinungen wirken überzeugend. Es ist daher ganz wesentlich die Kinder immer wieder zu ermutigen, ihre Ansichten zu begründen, damit sie sich ihrer Wertsetzungen und Folgerungen bewusst werden können.

1.2.2. Werkzeuge (Tools) für das Philosophieren und Theologisieren mit Kindern

Bei allen drei beschriebenen Grundmustern des Philosophierens und Theologisierens können die sieben Werkzeuge („Tools“) helfen, die Zoller in Anlehnung an „The Good Thinker's Toolkit“ des hawaiianischen Kinderphilosophen Thomas E. Jackson beschreibt. Sie verwendet dafür die Übersetzung „Die Werkzeugkiste der schlauen Denker“, der Kinderphilosophin Doris Daurer (vgl. Zoller Morf 2011, 37). Diese „Werkzeugkiste“ enthält sieben „Tools“, die man – nach und nach eingeführt und mit den Kindern eingeübt – beim gemeinsamen Theologisieren und Philosophieren unmittelbar in der Praxis anwenden kann. Von jedem Werkzeug wird dafür in unterschiedlichen Farben ein zentraler Buchstabe auf eine Karte geschrieben und in die Mitte des Sitzkreises gelegt. Wer gerade nicht am Wort ist, kann nun jederzeit eine der Werkzeugkarten aufheben und damit lautlos anzeigen, dass er eine Frage hat bzw. einen anderen Beitrag einbringen möchte (vgl. ebd.).

Die Werkzeuge (Tools) der schlauen Denker

- **„S“:** *Stimmt das wirklich so? Ist es immer/bei allen so? Könnte es vielleicht noch anders sein?*
- **„B“:** *Gib ein Beispiel, das deine Meinung unterstützt!*

- „**GB**“: *Wer weiß ein Gegenbeispiel?*
- „**W**“: *Was meinst du mit... (diesem Wort/Begriff/dieser Aussage)? Welche ähnlichen Begriffe könnte es geben? Was wären entgegengesetzte Begriffe?*
- „**G**“: *Gib einen Grund an! Was könnte dafür sprechen/was dagegen? Wie kommst du darauf? Ist es ein überzeugender Grund? Warum (nicht)?*
- „**A**“: *Welche Annahme steckt dahinter? Trifft sie zu?*
- „**F**“: *Welche Folgerung können wir ableiten? Ist sie logisch und schlüssig?*

(aus: Zoller Morf 2011, 37)

Das Werkzeug „S“ („Stimmt das wirklich so?“) dient dem Hinterfragen von Aussagen, „G“ (Grund) verleiht einer Meinung mehr Gewicht, „B“ (Beispiel) und „GB“ (Gegenbeispiel) helfen dann Begründungen auf noch festeren Boden zu stellen. Das Werkzeug „W“ („Was meinst du mit...?“) dient der Initiierung einer Begriffsklärung, wie sie im letzten Unterkapitel bereits beschrieben wurde. Die Werkzeuge „A“ (Annahme) und „F“ (Folgerungen), hängen häufig über Kausalzusammenhänge (Wenn... dann...) zusammen (vgl. ebd., 38).

1.3. Methoden des Theologisierens und Philosophierens mit Kindern

Die zahlreichen methodischen Möglichkeiten des Theologisierens und Philosophierens mit Kindern hier umfassend darzustellen, würde den Rahmen deutlich sprengen. Diesbezüglich darf auf die bereits bestehende, umfangreiche Literatur zu diesem Thema verwiesen werden.⁶ Alle im Rahmen der vorliegenden Unterrichtsreihe angewandten Methoden werden im II. Teil des Buches eingehend beschrieben.

⁶ vgl. beispielsweise Zoller 1995; Zoller Morf 2011; Schwarz 2007; Freudenberger-Lötz 2012; Oberthür 2011; 2012a; 2012b; sowie grundsätzlich alle Bände des „Jahrbuches für Kindertheologie“ und der „Beiträge zur Kinder- und Jugendtheologie“.

An dieser Stelle soll nur festgehalten werden, dass sich das Theologisieren und Philosophieren mit Kindern keinesfalls nur auf der sprachlichen Ebene abspielen kann und soll. Neben den logisch-kritischen Denkwerkzeugen gilt es auch die kreativen Denkwerkzeuge zu nutzen. Theologisieren und Philosophieren will Erkenntnisse mit allen uns zur Verfügung stehenden Mitteln erweitern. – Der differenzierte Gebrauch des Verstandes hilft vieles zu verstehen und zu begreifen, durch kreative Methoden, die jenseits der Logik des Verstandes ansetzen, können jedoch zusätzliche Einsichten gewonnen und unbewusstes (häufig bildhaftes) „Wissen“ aufgestöbert werden, das der Logik nur schwer oder gar nicht zugänglich ist (vgl. Zoller 1995, 75). Es geht also darum, Brücken zu schlagen: vom Gehirn zum Herz, vom Herz zur Hand, von der Sprache zum Bild, vom Logos zum Mythos, vom Philosophieren zum Phantasieren (vgl. ebd., 121). Da sich Erkenntnisse also nicht nur durch Nachdenken und Gespräche erweitern lassen, bieten sich beispielsweise zusätzlich folgende Methoden an (vgl. ebd.; Schwarz 2007, 168-176):

- Rollen- und Bewegungsspiele, Standbilder
- Zeichnen, Malen, Collagen/Skulpturen kleben/basteln
- Tagträume, Phantasiereisen
- Brain- und Heart-Stormings, Gedankenexperimente
- Kreatives Schreiben (Gedichte, Elfchen, Rondell)
- Arbeit mit Bildern, Bilderbüchern, Bildinterpretationen
- (Dilemma-)Geschichten
- Musisch-kreative Elemente, Lieder
- Spielerische Elemente
- u.v.a.m.

Im Rahmen der vorliegenden Unterrichtsreihe haben wir beispielsweise mittels einer Geschichte (vgl. Kap. 4), einem Lied (vgl. Kap. 5), mit Bibelstellen (vgl. Kap. 6) und mit spielerischen Elementen (vgl. Kap. 7) theologisiert und philosophiert. Zudem haben wir Bilder mit zugehörigen Texten zum Thema „Wenn ich einmal sterbe“ gemalt (vgl. Kap. 8), um auf diese Weise analogi-

sches Denken einzuüben und auch zu vor-logischen, unbewussten Inhalten Zugang zu erlangen (vgl. Schwarz 2007, 174). Der anschließende Austausch über die entstandenen Bilder ermöglichte den Kindern, ihre Gedanken und inneren Bilder auch sprachlich zu formulieren.

1.4. „Caring Thinking“, „Safe Place“ und die „Community of Inquiry“

Neben den kritischen und den kreativen Denkwerkzeugen betont Zoller (2011) für das Philosophieren und Theologisieren mit Kindern, die Bedeutung des „*Caring Thinking*“, welches sie mit „fürsorglich teilnehmendes Denken“ übersetzt (vgl. Zoller Morf 2011, 67). Dieser ursprünglich von Ann Margaret Sharp stammende Begriff meint eine Verschmelzung von emotionalem und kognitivem Denken. *„Caring Thinking stützt sich auf Kommunikation, Deutung, Einfühlungsvermögen, Mitgefühl, Verständnis und Dialog. Integriert in gemeinschaftliches dialogisches Fragen stellt es eine Erziehung und Bildung auf Ebene der Gefühle dar, einen notwendigen Bestandteil globaler Intelligenz“* (ebd., 68). – Es geht also darum, beim gemeinsamen Nachdenken die fürsorgliche *Emotionalität* gegenüber einem rein rationalen Philosophieren verstärkt ins Licht zu rücken. Zoller tendiert daher auch zur Bezeichnung „philosophische Pädagogik“ (vgl. ebd., 71) und unterscheidet nach Sharp vier Aspekte:

- (1) *Wertschätzendes Denken* – die Schönheit von Dingen spüren und genießen, darüber stauen und sich dafür begeistern. Aber auch Abstraktes, wie Einstellungen, Verhaltensweisen und Eigenschaften anderer wahrnehmen, wertschätzen und würdigen;
- (2) *Affektives Denken* – Empathie für Unterdrückte, Unschuldige und ungerecht Behandelte, verbunden mit der Bereitschaft sich für diese gewaltfrei zu engagieren und einzugreifen (z.B. Tierrechte, Kinderrechte, Fair Trade, etc.);
- (3) *Aktives Denken* – sich leidenschaftlich einer Aufgabe annehmen und darin aufgehen;

(4) *Normatives Denken* – vergleicht den Ist-Zustand und den Soll-Zustand, um aktiv an einer Verbesserung zu arbeiten; (vgl. ebd., 69f.)

Beim Philosophieren und Theologisieren mit Kindern sollten alle vier Aspekte gepflegt werden. Dann fördert „Caring Thinking“ die Gefühlstiefe, das Mitgefühl und den Gerechtigkeitssinn von Kindern und vermittelt ihnen gewaltlose und konstruktive Strategien im Umgang mit der Natur, aber eben auch mit anderen Einstellungen, Gefühlen und Gedanken (vgl. ebd., 70). Dies wirkt sich auch positiv auf das Gesprächsklima beim Theologisieren und Philosophieren in der Klasse aus. Jeder kann dann angstfrei und ohne Gefahr der Be- oder Abwertung seine Gedanken und Überlegungen mit den anderen teilen, so dass ein physischer, emotionaler und intellektueller sicherer Ort („Safe Place“) für den Gedankenaustausch geschaffen wird. – „Physische“ und „emotionale“ Sicherheit verstehen sich hier von selbst, „intellektuelle Sicherheit“ meint, dass niemand denken soll, seine Beiträge wären zu klein oder unbedeutend, um ausgesprochen zu werden (vgl. ebd., 35). Es geht also um „eine vertrauensvolle und wertschätzende Atmosphäre, in der das ehrliche Interesse der Gesprächspartner/innen an den Deutungen der/des jeweils anderen erkennbar ist“ (Freudenberger-Lötz 2011, 13). Es darf alles gesagt werden, solange dies mit Respekt geschieht und solange keiner heruntergemacht oder ausgelacht wird. Wenn man etwas seltsam findet, hat man die Möglichkeit, sich beispielsweise mit dem Werkzeug „W“ („Was meinst du mit...?“) zu Wort zu melden (vgl. Zoller Morf 2011, 37).

Zoller bezeichnet die Gemeinschaft miteinander philosophierender Kinder einer Schulklasse mit dem, aus der amerikanischen P4C (Philosophy for Children) stammenden Begriff, „*Community of Inquiry*“ („Untersuchungsgemeinschaft“). Die Lehrperson fungiert dabei als Moderator, der das Gespräch strukturiert und begleitet (vgl. Zoller Morf 2011, 68). In einer solchen „Community of Inquiry“ werden Werte nicht als gegebene, unzweifelhafte Endgültigkeit angesehen, sondern „*eher als Prinzipien, über die man nach-*

denken sollte, als Praktiken, die untersucht werden sollten, und als Richtungen, die gewählt werden sollten, während wir lernen, unseren Weg in unser Leben zu finden“ (ebd., 67).

1.5. Aufgaben der Lehrperson im theologisch-philosophischen Gespräch mit Kindern

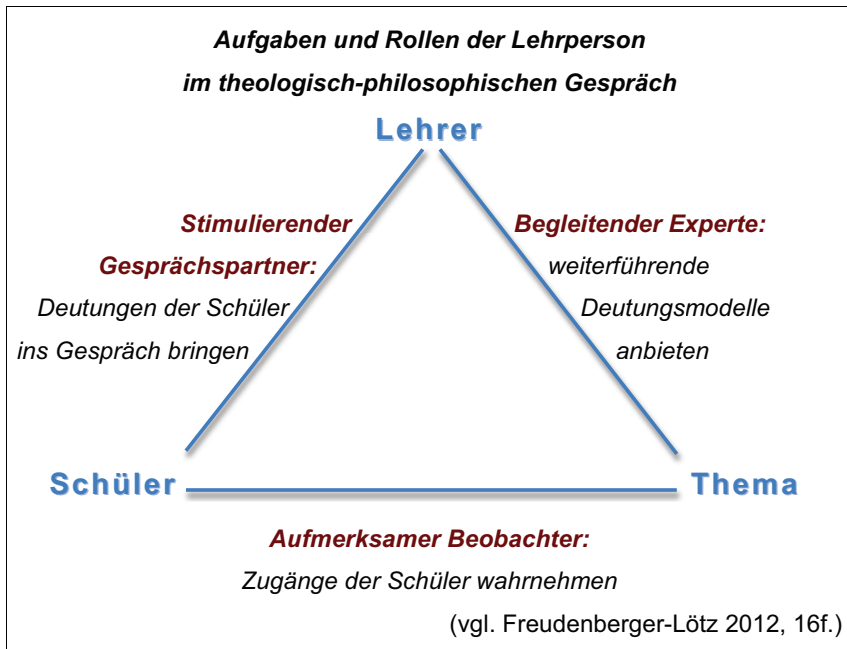
Wie bereits deutlich wurde, geht es beim Theologisieren und Philosophieren mit Kindern auf Seiten der Lehrperson vor allem darum, die Kinder mit ihren Fragen und Erkenntnisbemühungen ernstzunehmen, sie mit ihren Ansichten und Meinungen als gleichwertige Partner zu akzeptieren und ihnen jene Achtung und Liebe entgegenzubringen, die wir uns auch von ihnen erhoffen. Zoller spricht diesbezüglich vom „*Philosophieren als pädagogischer Haltung*“, die den Kindern viel zutraut und ihnen Mut macht, eigene Wege zu gehen (vgl. Zoller 1995, 117).

Dafür muss zunächst der eben erwähnte physische, emotionale und intellektuelle „sichere Ort“ („Safe Place“) geschaffen werden (vgl. Zoller Morf 2011, 35). Die dafür – und damit für theologisch-philosophische Gespräche – erforderlichen Rahmenbedingungen sind beispielsweise

- „*eine angemessene Sitzordnung, die das Gespräch unterstützt und Möglichkeit bietet, dass die Schülerinnen und Schüler einander wahrnehmen und miteinander kommunizieren können*“ (Freudenberger-Lötz 2012, 15), weiters
- ausreichend Zeit um sich ohne Zeitdruck in das Thema vertiefen zu können und
- das Einüben einer Gesprächskultur, die den Anforderungen des beschriebenen „Safe Place“ gerecht wird (vgl. ebd.).

Während des theologisch-philosophischen Gespräches selbst, sind es (ergänzend zu den bereits genannten Grundhaltungen und Prämissen des Theologisierens und Philosophierens mit Kindern und diese zusammenfassend) nach Freudenberger-Lötz (2012), drei Aufgaben bzw. Rollen, die die

Lehrperson – je situativ – zu erfüllen hat. Die Trennung dieser Aufgaben ist allerdings nur eine idealtypische, in der Praxis gehen sie ineinander über:



1.5.1. Aufmerksamer Beobachter

Zunächst geht es darum, die Zugänge der Schüler zum Thema aufmerksam wahrzunehmen: Wie gehen die Schüler mit dem Thema um? Was bewegt sie daran? Welche Fragen bringen sie ein? Welche theologischen Grundfragen kommen darin zum Ausdruck? (vgl. Freudenberger-Lötz 2012, 16) – Um diese Wahrnehmungen zu ermöglichen „*muss der Unterricht so vorbereitet sein, dass Erfahrungen, Meinungen, Deutungen überhaupt Raum finden und entdeckt werden können*“ (ebd.). Dies erfordert die Kenntnis der Schüler, Sensibilität und entwicklungspsychologisches Wissen.

Die Lehrperson muss sich zudem dessen bewusst sein, dass ihre Zielvorgaben für den Unterricht und ihr „Bild“ von den Schülern, ihre Wahrnehmung beeinflusst und verzerrt. Es ist von einer selektiven Wahrnehmung

und Verstärkung von all jenem auszugehen, was dem gesetzten Ziel dient. Damit es dennoch zu einem produktiven Verstehensprozess kommen kann, muss man als Lehrer sensibel zuhören, gegebenenfalls innehalten und die Aussage spiegeln bzw. Rück-/Verständnisfragen stellen oder Begründungen einfordern, um den Kontext der Frage und die Fragerichtung angemessen zu verstehen. Die Lehrperson bringt sich selbst jedenfalls auch nur als „Suchende“ und dem gemäß die eigene Meinung nur als eigene Perspektive – nicht aber als alleinige Wahrheit – ein (vgl. ebd.).

1.5.2. Stimulierender Gesprächspartner (Gesprächsförderer)

Die wahrgenommenen Fragen und Deutungen der Schüler werden aufgegriffen, in das Gespräch eingebracht und gemeinsam mit den Schülern systematisiert, um eine vertiefte Reflexion des Themas anzuregen. Dabei müssen die Bezüge zwischen den verschiedenen Äußerungen der Schüler und dem Thema deutlich werden. Das erfordert eine möglichst hohe Flexibilität, ein gewisses methodisches Geschick und die Fähigkeit die Vielzahl an Deutungen und Fragen im Blick zu behalten (vgl. ebd., 16f.).

Dafür hilfreiche *Gesprächsförderer* sind beispielsweise (vgl. ebd.; sowie Kap. 1.2.2.):

- Fragen weitergeben: die Fragen der Schüler werden an die Klasse weitergegeben und Mitschüler zu Stellungnahmen ermutigt. Dadurch kommen die Wertschätzung der Frage, die Verantwortung aller bei ihrer Bearbeitung und das Vertrauen in die Deutungskompetenz der Schüler zum Ausdruck (vgl. Werkzeuge „B“, „GB“ und „G“).
- Fragen kategorisieren: als leicht/schwer, Wissensfrage/Glaubensfrage, etc.
- In Beziehung setzen: das Verhältnis von Äußerungen zueinander wird untersucht, dabei Ähnlichkeiten, Differenzen, Ergänzungen und Widersprüche entdeckt.

- Auf den Punkt bringen: die bisher ausgesprochenen Gedanken werden strukturiert, kategorisiert und zusammengefasst, um für Übersichtlichkeit und Struktur zu sorgen.
- Voraussetzungen klären: der Kontext des Gesagten wird beleuchtet und geprüft, ob man unter den selben Annahmen auch zu einem anderen Schluss kommen könnte (vgl. Werkzeuge „S“, „A“ und „F“)
- Begriffe klären (vgl. Kap. 1.2.1.2. bzw. Werkzeug „W“)

1.5.3. Begleitender Experte

Die Lehrperson bietet den Schülern weiterführende Deutungsmodelle an und hilft ihnen so, über ihre eigene Perspektive hinauszukommen. *„Die Expertenrolle schwingt in allen Phasen des theologischen Gespräches mit: Sie hilft bei der aufmerksamen Wahrnehmung, sie unterstützt das Aufgreifen wichtiger Beiträge und das Setzen förderlicher Impulse“* (Freudenberger-Lötz 2012, 17). Die Formulierung von Impulsen sollte so erfolgen, dass diese für den Gesprächsverlauf anregend sind und sich zugleich sinnvoll in ebendiesen einfügen. Die Expertenrolle spielt auch in der Unterrichtsvor- und -nachbereitung eine entscheidende Rolle: Aus dem verfügbaren Fachwissen werden Deutungsmodelle ausgewählt, an welche die Schüler anknüpfen können und die zugleich eine Erweiterung und Vertiefung des Themas ermöglichen. Die Schüler werden auf diese Weise von der Lehrperson im Prozess der aktiven Auseinandersetzung mit dem Thema unterstützt. Das erfordert von der Lehrperson neben theologischem Fachwissen, einen eigenen Standpunkt und Authentizität (vgl. ebd.).

Im Fall der vorliegenden Unterrichtsreihe gehört zu den erforderlichen Kompetenzen des Lehrers als „begleitenden Experten“ auch eine vorangehende persönliche Auseinandersetzung mit dem Thema „Tod, Sterben und Verlust“, sowie ausreichendes entwicklungspsychologisches und pädagogisches Fachwissen über das Thema „Kinder und Tod“. – Darauf soll im nun folgenden 2. Kapitel eingegangen werden.

2. Kinder und Tod

2.1. Todeskonzepte bei gesunden Kindern

Wenn man mit Kindern über Sterben, Tod und das Leben danach theologisieren und philosophieren möchte, ist es hilfreich zu wissen, welche Vorstellungen vom Tod für die jeweilige Altersgruppe typisch sind und einem daher vermutlich begegnen werden. Denn das Todesverständnis von Kindern unterscheidet sich von jenem Erwachsener. Allerdings erlebt jedes Kind Vergänglichkeit, Abschied und Tod anders und entwickelt aufgrund seiner Beobachtungen und Erfahrungen, eigene Vorstellungen, die sich im Laufe seiner Entwicklung stetig ändern (vgl. Cramer 2008, 15). Für diese, das Todeskonzept prägenden Beobachtungen und Erfahrungen, spielen vor allem die vorherrschende Kultur, der religiöse Einfluss (Vorstellungen von Leben und Tod) und die engere Umwelt (Herkunftsfamilie, Freundeskreis) des Kindes eine große Rolle (vgl. Specht-Tomann/Tropper 2000, 59).

Dennoch lassen sich aus entwicklungspsychologischer Sicht gewisse allgemeingültige Stufen der Entwicklung des Todeskonzeptes unterscheiden. Die dafür grundlegende Untersuchung wurde bereits 1948 von der ungarischen Psychologin Marie Nagy vorgelegt (Nagy 1948) und ging als „Klassiker“ in die Fachliteratur ein. Ihre Ergebnisse konnten durch Folgestudien, die seit den 70er Jahren des vergangenen Jahrhunderts bis in die Gegenwart durchgeführt wurden, weitgehend bestätigt werden (vgl. Cramer 2008, 25ff.; Jennessen 2007, 26; Niethammer 2008, 77).

Demnach können wir *vier Entwicklungsstufen des Todeskonzeptes* unterscheiden, die alle gesunden Kinder in derselben Reihenfolge durchlaufen. Allerdings ist die Verweildauer auf den einzelnen Stufen von Kind zu Kind verschieden, es kann Überlappungen geben und es sind regressive Wiederholungen möglich. Die Übergänge können fließend oder auch abrupt sein und nicht alle Merkmale einer Entwicklungsstufe müssen auf ein Kind

in einer bestimmten Phase zutreffen (vgl. Cramer 2008, 26). Die im Folgenden genannten Altersbereiche können daher nur Näherungswerte sein.⁷ Hinzu kommt, dass neben dem Alter und der geistigen Reife (z.B. Hochbegabung) für das kindliche Todeskonzept auch entscheidend ist, ob das Kind in seinem Umfeld bereits einen Todesfall miterlebt hat bzw. selbst lebensbedrohlich erkrankt ist (vgl. ebd.).

Grundsätzlich sind hinsichtlich der Entwicklung des kindlichen Todeskonzeptes vier Dimensionen (Subkonzepte) zu unterscheiden (vgl. Wittkowski 1990, 49):

- Nonfunktionalität des Todes (Erkenntnis, dass alle lebensnotwendigen Körperfunktionen mit Eintritt des Todes aufhören);
- Irreversibilität des Todes (Erkenntnis der Unumkehrbarkeit/Endgültigkeit eines einmal eingetretenen Todes);
- Kausalität des Todes (Erkenntnis der verschiedenen Ursachen für das Eintreten des Todes);
- Universalität des Todes (Erkenntnis, dass alle Lebewesen sterben müssen);

Volle Einsicht in alle vier Dimensionen besteht erst beim „reifen“, erwachsenengemäßen Todeskonzept (vgl. ebd.).

2.1.1. Unter ca. 3 Jahre

Im Altersbereich unter 3 Jahren sind strukturierte und elaborierte Erhebungsmethoden kaum einsetzbar, daher lassen sich für diese Altersgruppe nur spekulative Aussagen treffen (vgl. Wittkowski 1990, 57). Man kann aber davon ausgehen, dass Kinder dieses Alters aufgrund ihres kognitiven Entwicklungsstandes, keine realistische Vorstellung vom Tod haben und keine der vier genannten Dimensionen begreifen können, sondern nur die Abwesenheit des Verstorbenen (schmerzlich) wahrnehmen. Das fehlende Zeitverständnis und die emotionale Abhängigkeit löst bei Kindern in diesem Al-

⁷ Zum Teil variieren die Altersspannen in den verschiedenen Studien auch um ein Jahr. Die Entwicklungsstufen selbst werden jedoch inhaltlich identisch beschrieben.

ter allerdings große Verlustängste aus und bei Abwesenheit der Bezugsperson auch jene Gefühle, die wir als „Trauergefühle“ kennen. Manche Kinder suchen einen Verstorbenen auch überall oder warten auf ihn (vgl. Specht-Tomann/Tropper 2000, 69; Tausch-Flammer/Bickl 1995, 77).

2.1.2. Von ca. 3 bis 6 Jahre (Kindergartenalter)

Auch in dieser Entwicklungsphase wird der Tod noch als eine vorübergehende Abwesenheit verstanden, verbunden mit der Annahme, der Verstorbene komme irgendwann wieder zurück. Der Tod gilt noch als vermeidbar („*man kann sich ja verstecken*“) und ist in der Vorstellung der Kinder ein Ereignis, dass nur *einige* andere betrifft – vor allem alte oder „böse“ Menschen (Cramer 2008, 27f.; Schweitzer 2006, 10; Specht-Tomann/Tropper 2000, 74; Tausch-Flammer/Bickl 1995, 78).

Die Vorstellungen vom Tod sind in dieser Altersgruppe insgesamt noch sehr vage und werden mit Abreise, Schlaf, Dunkelheit, Bewegungslosigkeit oder anderen Formen vorübergehender Einschränkung verbunden (vgl. Brocher 1985, 32; Freese 2001, 116; Specht-Tomann/Tropper 2000, 74). Der Tod wird auch nicht unbedingt als vollständig und unumkehrbar angesehen („*wenn man pustet wird er wieder lebendig*“) (vgl. Schweitzer 2006, 11). Oft tauchen Vorstellungen auf, der Verstorbene würde weiter atmen, weiter essen – quasi auf „Sparflamme“ weiterleben und irgendwann dann wieder „richtig“ leben und mit dem Kind zusammen sein (vgl. Specht-Tomann/Tropper 2000, 71).

Kinder dieses Alters leben ganz in der Gegenwart, weshalb ein Ende ihres eigenen Daseins für sie undenkbar ist. Sie halten sich daher selbst meist für unsterblich und meinen zudem, dass der Tod durch ihre eigenen Wünsche beeinflussbar wäre (magisches Denken) (vgl. Cramer 2008, 27). Sie unterscheiden auch noch nicht zwischen belebten und unbelebten Gegenständen („*die Puppe ist genauso müde wie ich*“), und damit auch nicht zwischen tot und lebendig (vgl. Cramer 2008, 28; Specht-Tomann/Tropper 2000,

60f.). Es fehlt ihnen auch die Zeitvorstellung, um einen endgültigen Abschied begreifen zu können (vgl. Cramer 2008, 27).

Das alles hat zur Folge, dass Kinder dieses Alters eine sehr unbekümmerte Haltung zum Tod haben und mit wenig Scheu Fragen nach dem Tod stellen (vgl. Cramer 2008, 29; Brocher 1985, 32; Schweitzer 2006, 10f.; Tausch-Flammer/Bickl 1995, 78). Allerdings löst die Vorstellung vom Tod (wie auch in der Phase davor) mitunter natürliche Trennungsängste aus, da die Anwesenheit einer liebevollen Bezugsperson für kleine Kinder von existentieller Bedeutung ist. Sie sind sich ihrer Abhängigkeit bewusst und entwickeln daher eine natürliche Furcht vor dem Verlassenwerden (vgl. Kübler-Ross 1983, 81).

2.1.3. Von ca. 6 bis 10 Jahre (Grundschulalter)

Auf dieser Entwicklungsstufe zeigen sich Fortschritte in der kognitiven Entwicklung, die zu einer veränderten Todesvorstellung führen. Kinder dieses Alters beginnen die Bedeutung des Todes zunehmend realistischer einzuschätzen. Ihnen wird allmählich bewusst, dass jeder Mensch einmal sterben muss – auch sie selbst (*Universalität*). Allerdings sehen sie dieses Ereignis meist weit weg in der Zukunft. Sie beginnen auch die Endgültigkeit des Todes (*Irreversibilität*) zu verstehen und begreifen, dass damit alle Lebensfunktionen ausgelöscht werden (*Nonfunktionalität*) und der Leib zerfällt (vgl. Cramer 2008, 37; Wittkowski 1990, 58).

Die Vorstellung der Verwesung des Leichnams ist für viele Kinder jedoch schwer vorstellbar und unerträglich, was zu einer Furcht vor dem Sterben und oft auch vor dem (lebendig) Vergrabenwerden führen kann (vgl. Cramer 2008, 38).

Typisch sind in dieser Phase auch Ängste, die durch den bewussteren Zugang zum Tod und die für dieses Alter charakteristischen „Wenn-Dann“-Schlüsse entstehen: *„Wenn die Nachbarin sterben kann, dann kann auch*

meine Mutter sterben“ (vgl. Specht-Tomann/Tropper 2000, 75). In ähnlicher Weise folgt aus der Erkenntnis, dass alle Menschen sterben müssen (*Universalität des Todes*), auch die Angst vor dem Tod der Mutter bzw. der nächsten Bezugsperson und damit vor dem Verlassenwerden (Verlust- und Trennungsängste). Das Kind sucht dann häufig eine Bestätigung dafür, dass seine Mutter/Bezugsperson immer bei ihm bleiben wird (vgl. Cramer 2008, 37).

Manche Kinder kompensieren diese Ängste durch Allmachts- und Wunschphantasien, in denen sie unsterblich und allmächtig sind (vgl. Cramer 2008, 38; Brocher 1985, 32).

Erste Unsterblichkeitsgedanken entwickeln sich aber (unabhängig von der Religionszugehörigkeit) auch durch die beginnenden Überlegungen zur Leib-Seele-Differenz in diesem Alter: „*Wenn sich der Körper vom Opa auflöst – was passiert dann mit dem anderen Teil vom Opa?*“ (vgl. Specht-Tomann/Tropper 2000, 75). Diese hochphilosophischen Fragen führen dazu, dass Kinder dieser Altersstufe häufig mit einzigartigen Ideen von einem Weiterleben nach dem Tod in verschiedensten Formen und an verschiedensten Orten überraschen (vgl. Cramer 2008, 37).

Die Kinder entdecken in dieser Phase auch Regeln und Gesetzmäßigkeiten und interessieren sich zunehmend für Ursachen und deren Folgen. So erkennen sie, dass es für ein Geschehen mehrere Ursachen geben kann und der Tod nicht nur durch Alter, sondern auch durch Krankheit und Gewaltwirkung verursacht werden kann (*Kausalität des Todes*) (vgl. Cramer 2008, 37; Jennessen 2007, 27; Specht-Tomann/Tropper 2000, 63; 75; 77). Zugleich beginnen sie zwischen leichten, schweren und lebensbedrohlichen Krankheiten zu unterscheiden und verstehen, dass nicht jede Krankheit zum Tod führt (vgl. Cramer 2008, 37).

Einige Untersuchungen stellen in dieser Phase auch eine Tendenz zur Personifizierung des Todes (Sensenmann, Knochenmann, Todesengel, etc.) fest (vgl. Cramer 2008, 38; Tausch-Flammer/Bickl 1995, 78; Jennessen 2007, 27; Specht-Tomann/Tropper 2000, 77). Außerdem tritt häufig ein vermehrtes Interesse für Sterbevorgänge, Leichen, Friedhöfe und auch Kriege, Katastrophen und gefährliche Operationen auf. Oft verbunden mit ganz praktisch-technischen Fragen: „*Wird der Sarg abgeschlossen? Wie tief ist das Grab? Was genau passiert mit dem Toten?*“ etc. (vgl. Cramer 2008, 40).

2.1.4. Ab ca. 10 Jahre (Sekundarstufe)

Die Fragen nach dem Sterben sind in dieser Altersstufe nicht grundlegend anders als in der vorangehenden, allerdings unterscheiden sich die Antworten auf diese Fragen. Während in jüngeren Jahren vor allem das Wissen um das wirkliche (praktisch-technische) Geschehen interessant ist, steht nun zunehmend die *Sinnfrage* im Mittelpunkt. Es kommt zur Auseinandersetzung mit dem *Wohin, Wofür, Wieso und Wann des Todes*. Das „Wenn-Dann“-Denken wird von einem „Weil-Deshalb“ abgelöst, was mit selbstständiger Theoriebildung über Werden und Vergehen einhergeht. – Das alles führt oft zu sehr tiefgründigen Gedanken und außergewöhnlichen Aussagen der Kinder, die zum Teil erstaunliche Parallelen zu Überlegungen von Philosophen, Literaten oder aus heiligen Schriften aufweisen können (vgl. Cramer 2008, 51f.).

Dabei wird vor allem die Fragen nach dem *Danach*, die bereits am Ende der vorangehenden Entwicklungsstufe verstärkt beobachtbar ist, drängend: „*Wo werde ich nach dem Tod sein? Was geschieht dann?*“ – Die Vorstellungen von dem, was nach dem Tod sein wird, entwickeln sich weiter. Diese Vorstellungen können (wie auch bei Erwachsenen) sehr vielfältig sein. Hier zeigen sich häufig religiöse Einflüsse (vgl. ebd.). Ab etwa neun Jahren verstärkt sich (unabhängig von der Religionszugehörigkeit) nachweislich der

Glaube an ein Leben nach dem Tod, eine Auferstehung oder eine Wiedergeburt (vgl. Brocher 1985, 33).

Das intellektuelle Wissen vom Tod entspricht auf dieser letzten Entwicklungsstufe sowohl logisch wie biologisch dem reifen Todeskonzept Erwachsener. Der Tod wird nun als endgültiges, abschließendes und unausweichliches Ereignis im Leben erkannt, das definitiv mit Trennung und Liebesverlust einhergeht. Universalität, Irreversibilität, Kausalität und Nonfunktionalität des Todes werden nun also prinzipiell in umfassender Weise verstanden (vgl. Wittkowski 1990, 58f.; Cramer 2008, 51; Specht-Tomann/Tropper 2000, 66f.; Tausch-Flammer/Bickl 1995, 79). Allerdings können die individuellen Vorstellungen vom Tod – von diesem Wissen losgelöst – noch immer ganz anders sein und oft noch jenen jüngerer Kinder ähneln. Das Ringen um die Hinnahme der Realität des Todes dauert nachweislich bis ins hohe Alter an (vgl. Cramer 2008, 51).

Hinsichtlich des anzunehmenden Todeskonzeptes jener Kinder, mit denen die vorliegende Unterrichtsreihe durchgeführt wurde, können wir also davon ausgehen, dass sie sich auf der vorletzten oder letzten der eben beschriebenen Entwicklungsstufe befunden haben.

2.2. Eigene Auseinandersetzung des Lehrers mit Sterben und Tod

Wenn Jennessen für eine *emotionale, kognitive und didaktische* Auseinandersetzung von Lehrkräfte mit dem Thema Sterben und Tod plädiert, um für die ihnen anvertrauten Kinder als ehrliche und verlässliche Kommunikationspartner zur Verfügung zu stehen (vgl. Jennessen 2007, 35), so nennt er nicht zufällig die eigene emotionale Auseinandersetzung mit diesem Thema an erster Stelle. Denn hier ist der Lehrer als Mensch, mit seinen eigenen individuellen Ressourcen, seinen Lebenserfahrungen, seinen Gedanken und seinen Überzeugungen gefragt (vgl. ebd., 2). Gespräche über dieses Thema erfordern eigene Klarheit und eigene Meinungen (vgl. Cramer 2008, 60). – Auch wenn diese nicht immer unmittelbar eingebracht werden, son-

dern die Kinder primär dazu hingeführt werden sollen, sich selbst ihre eigenen Gedanken zum Thema zu machen.

Für Kinder im schulischen Kontext angemessene Angebote zum Thema Tod und Leben nach dem Tod entwickeln und umsetzen zu können, beginnt also mit der Bereitschaft, sich selbst mit den Dingen des Lebens und des Sterbens und den eigenen „Verlustgeschichten“ auf gedanklicher und emotionaler Ebene auseinanderzusetzen (vgl. Specht-Tomann/Tropper 2000, 13; 17). Denn die persönliche, gefühlsmäßige Haltung zum Thema Tod und das daraus resultierende Verhalten bei Gesprächen mit Kindern über todbezogene Themen, hat einen großen Einfluss auf die (Weiter-)Entwicklung der Todesvorstellungen der Kinder und deren Umgang mit dieser Thematik (vgl. Cramer 2008, 49). Den Kindern soll vor allem Zuversicht und Gelassenheit im Wissen um den allgegenwärtigen Tod weitergegeben werden. (vgl. ebd., 11) *„Einfühlsame Gespräche in frühem Alter können einen gelassenen Umgang mit dem Tod vorbereiten und Kräfte zur Bewältigung dessen entwickeln, was das Leben bringen wird“* (ebd.). Wenn jedoch über Aussagen und Verhaltensweisen den Kindern die eigenen Gefühle und Vorstellungen (in)direkt weitergegeben werden, so kann es auch zur Weitergabe von unausgesprochenen Ängsten, Unsicherheiten und einer Sprachlosigkeit angesichts dieses Themas kommen. – Dies zu verhindern, erfordert die vorangehende, persönliche und emotionale Auseinandersetzung mit dem Thema.

„Für Eltern und Erzieher wird es leichter sein, klare, beruhigende und auf das Leben hinweisende Antworten zu finden, wenn sie selbst den Tod als zum Leben gehörend innerlich angenommen haben“ (Brocher 1985, 67). – Das ist freilich keine Haltung, die man gezielt und vorhersehbar mittels „Rezept“ erreichen kann. Hilfreich kann dabei jedenfalls sein, die eigenen Erlebnisse und auch Ängste im Zusammenhang mit Verlust, Sterben und Tod zu überdenken, zu ordnen und zu bearbeiten. *„Der Zugang zu den eigenen*

Vorstellungen und Empfindungen ergibt sich besonders gut durch eine Auseinandersetzung mit den eigenen Kindheitserinnerungen“ (Cramer 2008, 67). Die Kinderpsychologin Barbara Cramer empfiehlt folgende Fragen als Anregung, sich seiner Gedanken, Erfahrungen und Gefühle zum Tod bewusst zu werden:

„Anregungen zur Selbstbesinnung

- 1. Erinnern Sie, wann Sie in Ihrer Kindheit zum ersten Mal vom Sterben und vom Tod gehört haben? Gab es einen Menschen, den Sie hierzu fragen konnten? Erinnern Sie Ihre eigenen Vorstellungen? Wenn Sie einen Todesfall in der frühen Kindheit erlebt haben: Wie reagierten die anderen um Sie herum? Haben Sie von dem Todesgeschehen geträumt bzw. träumen Sie noch heute davon? Was, wie, wann das letzte Mal? Denken Sie noch heute an dieses Erleben? Was oder wer hat Ihnen damals geholfen?*
- 2. Fällt Ihnen zum Thema Sterben und Tod ein Bilderbuch bzw. Kinderbuch aus Ihrer Kindheit ein? Welches? Erinnern Sie sich an die Vorlesesituation?*
- 3. Ist in Ihrer Familie über Sterben und Tod gesprochen worden?*
- 4. Möchten Sie, dass sich Ihre frühen Erfahrungen mit Sterben und Tod wiederholen?*
- 5. Wenn Sie an den Tod denken, meinen Sie dann ihren eigenen oder den eines anderen?*
- 6. Haben Sie Angst vor dem Sterben? Was macht Angst? Wie möchten Sie sterben?*
- 7. Haben Sie bildhafte Vorstellungen oder Sprache für das, was nach dem Tod passiert?*
- 8. Haben Sie eine Trostquelle für die Auseinandersetzung mit dem Tod gefunden?“ (Cramer 2008,68).*

Ähnliche Fragen empfehlen die Psychologin Daniela Tausch-Flammer und die Kunsttherapeutin und Pädagogin Lis Bickel. Sie regen – wie auch Cra-

mer – an, über die Fragen eventuell auch mit Freunden oder Verwandten zu sprechen, um andere Meinungen und Erfahrungen zu hören oder aber sie für sich selbst schriftlich zu beantworten. Durch das Niederschreiben bekommt man eine gewisse Distanz zu den eigenen Gedanken, wodurch vieles klarer wird.

„Fragen zu inneren Auseinandersetzung:

- 1. Welche Erfahrungen haben Sie mit dem Sterben und dem Tod schon gemacht? Wann war die erste Erfahrung – und wie war sie?*
- 2. Haben Sie schon einmal über Ihren eigenen möglichen Tod nachgedacht? Welche Einstellungen haben Sie zu Ihrem eigenen Tod? (Haben Sie Angst oder Sehnsucht, oder versuchen Sie möglichst nicht daran zu denken?)*
- 3. Wie möchten Sie alt werden? Und: Wie alt möchten Sie werden?*
- 4. Wenn Sie wählen könnten, würden Sie sich einen plötzlichen Tod oder ein längeres Sterben wünschen?*
- 5. Wenn Sie eine tödliche Krankheit hätten, möchten Sie, dass es Ihnen jemand sagte?*
- 6. Was würden Sie tun, wenn Ihnen mitgeteilt wird, dass Sie nur noch einige Wochen oder Monate zu leben hätten?*
- 7. Was wünschen Sie sich für Ihr eigenes Sterben? Möchten Sie dabei allein sein oder von Menschen begleitet? Wo möchten Sie sterben?*
- 8. Haben Sie sich schon Vorstellungen über Ihre Beerdigung gemacht? Welche Wünsche haben Sie hierfür? Haben Sie ein Testament gemacht?*
- 9. Beeinflusst ihr Glaube/Nichtglaube Ihre Gefühle zum Tod?“*
(Tausch-Flammer/Bickel 1995, 22).

Über einige dieser Fragen wurde, in dieser oder ähnlicher Formulierung, im Rahmen der Unterrichtsreihe auch mit den Kindern theologisiert und philo-

sophiert (vgl. Kap. 7). Es empfiehlt sich jedenfalls jene Fragen für sich selbst zu klären, über die man mit den Kindern sprechen möchte.

Eine noch weit detailreichere Sammlung möglicher Impulsfragen zur persönlichen Auseinandersetzung mit dem Thema „Tod, Sterben, Verlust“, findet sich beispielsweise bei der Psychologin Monika Specht-Tomann (Specht-Tomann/Tropper 2000).

2.3. Ist der Tod „pädagogisch“?

Der Tod gehört zum Leben und ist nicht zu vermeiden. Und auch Kinder begegnen dem Tod bereits in verschiedener Weise. Daher gehört zu einer guten Lebensvorbereitung auch die Thematisierung und Bearbeitung von bereits gemachten, sowie die Vorbereitung auf zukünftige Erfahrungen der Kinder mit Tod und Sterben. Somit muss die Beschäftigung mit Sterben und Tod ihren Platz im Religionsunterricht haben, wenn er lebensrelevant und wertvoll sein soll – allen eventuell möglichen Bedenken von Eltern und Kollegen, aber auch allen eigenen Zweifeln und Unsicherheiten zum Trotz (vgl. Rose/Schreiner 2002, 115). Wenn Schule und insbesondere Religionsunterricht für sich beanspruchen möchte, Kinder ganzheitlich und offen auf ihrem Lebensweg zu begleiten und in der Bewältigung etwaiger Verlusterfahrungen zu unterstützen, dürfen Sterben, Tod und Trauer also nicht ausgeklammert werden (vgl. Jennessen 2007, 38). Gerade angesichts der verbreiteten gesellschaftlichen Tabuisierung, muss zumindest die Schule einen Kommunikationsraum bieten, um ihren Beitrag zu einem offeneren und bewussteren Umgang mit der Thematik zu leisten (vgl. ebd., 34). Ein frühes Aufgreifen dieser existentiellen Themen scheint auch angesichts der Tatsache bedeutsam, dass uns die in der Kindheit erworbenen Konzepte, Bilder und Vorstellungen über den Tod und den Umgang damit oft bis ins Erwachsenenalter begleiten (vgl. Hirschberg 2003, 6). – Wir können also zusammenfassend festhalten: *„Der Tod ist ein Thema der Pädagogik. Und: Der Tod ist pädagogisch“* (Gudjons 1996, 7).

Ulrich Kropač hat im Rahmen eines Forschungsprojektes zur thanatologischen⁸ Kompetenz von Kindern aufgezeigt, dass diese nicht nur, dem Baisatz der Kindertheologie entsprechend, über *theologische* Kompetenzen, sondern ebenso über *thanatologische* Kompetenzen verfügen, also nicht nur über *Gott*, sondern auch über den *Tod* sinnhaft nachdenken und sprechen können und somit nicht nur als „Theologen“, sondern auch als „Thanatologen“ Anerkennung verdienen (vgl. Kropač 2007, 178-192).

Die Befürchtung vieler Lehrer, dass durch die Behandlung des Themas Tod und Sterben, auf Seiten der Kinder Ängste ausgelöst werden, kann entkräftet werden. Untersuchungen über die Auswirkung der Auseinandersetzung mit Sterben und Tod haben gezeigt, dass diese keine Verstärkung von Ängsten zur Folge hat, wohl aber zu einem verbesserten Faktenwissen, einer erhöhten Sensibilität und einem geschärften Problembewusstsein gegenüber todbezogenen Themen führt (vgl. Wittkowski 1990, 171). Auch Jennessen machte bei seinen praktischen Versuchen, Tod und Sterben als Element von Schulkultur zu etablieren, die Erfahrung, dass die Bearbeitung thanatologischer Themen in der Grundschule, Kindern diesbezügliche Ängste sogar nehmen oder aber deren Entstehung verhindern kann (vgl. Jennessen 2007, 17ff.). Auch Tausch-Flammer und Bickel weisen darauf hin, dass die bewusste Auseinandersetzung mit der Thematik, einige diesbezüglichen Sorgen und Ängste vermindern kann (vgl. Tausch-Flammer/Bickel 1995, 24f.).

Jennessen fasst die potentiellen Vorteile der Bearbeitung des Themas Tod und Sterben in der Schule wie folgt zusammen: Neben der schon genannten Angstbewältigung kann außerdem *„das Bewusstsein über die Endlichkeit des Lebens dazu beitragen, das Leben zu bejahen und eine selbstbewusste Lebenseinstellung zu begünstigen. Durch die Sensibilisierung und das erweiterte Faktenwissen kann ein emphatisches Verständnis für kranke*

⁸ griech. „thanatos“ = Tod;

und sterbende Menschen entwickelt und auch die eigene Bedürftigkeit nach Trost und Unterstützung erkannt und zugelassen werden. Durch die ‚vorbereitete Trauer‘ kann das Sprechen oder der anderweitige Ausdruck von Gefühlen, die mit Sterben, Tod und Trauer verbunden sind, geübt werden. Die Kinder können Ausdrucksformen entwickeln, auf die sie in schwierigen Zeiten der Verlusterfahrung zurückgreifen können“ (Jennessen 2007, 35f.)

2.4. Mit Kindern im schulischen Kontext über den Tod sprechen

Wenn nun die Bearbeitung des Themas Tod und Sterben im Religionsunterricht geboten ist, stellt sich freilich die Frage, in welcher Weise dies im schulischen Kontext fruchtbringend geschehen kann und was zu beachten ist, damit eventuell mögliche negative Auswirkungen hintangehalten werden.

2.4.1. Der richtige Zeitpunkt

Im Idealfall erfolgt die Thematisierung von Tod und Sterben in der Schule ohne, dass ein aktuelles Ereignis, wie die lebensbedrohliche Erkrankung oder der Tod eines Schülers oder der akute Verlust eines nahestehenden Menschen auf Seiten eines Schülers, dazu „zwingt“. Denn dann befindet man sich als Lehrer in einer entspannteren Situation und steht nicht unter dem Druck, auf das aktuelle Ereignis adäquat reagieren zu müssen. Das Thema ist dann zunächst ein „Sachthema“, mit dem man sich, gemeinsam mit den Schüler, im Rahmen des Religionsunterrichtes beschäftigt (vgl. Jennessen 2007, 30).

Wenn todbezogene Fragen von Schülern im Unterricht unvermittelt während eines anderen Themas auftauchen, muss man als Lehrer entscheiden, ob man so spontan darauf eingehen kann und will, oder ob man das Thema möglichst zeitnah, aber eben nicht sofort behandelt. Prinzipiell ist es natürlich besser, Fragen zu bearbeiten, die gerade von den Schülern gestellt werden, als das Interesse für eine Frage erst künstlich wecken zu müssen. Wenn man nicht sofort darauf eingehen kann oder will, sollte man dies den Schülern, mit dem Hinweis auf die baldige Thematisierung im Unterricht,

auch sagen bzw. zumindest ein kurzes Gespräch in der Pause anbieten. Es sollte jedenfalls nicht der Eindruck entstehen, dass man diesem Thema grundsätzlich ausweicht oder die Frage vergisst.

2.4.2. Authentizität

Grundsätzlich soll nur gesagt werden, was tatsächlich der eigenen Überzeugung entspricht. Es geht um Wahrhaftigkeit, Kinder spüren die Aufrichtigkeit ihres Gegenübers sehr genau (vgl. Cramer 2008, 60). Bowlby weist zur Recht darauf hin, dass man auch nur jene religiösen Vorstellungen vermitteln soll, von denen man auch selbst überzeugt ist (vgl. Bowlby 1994, 248).

Zur Authentizität gehört weiters, gegebenenfalls auch die eigene Unwissenheit, Unsicherheit oder den eigenen Zweifel ehrlich zuzugeben. Vor dem Tod sind wir letztlich alle gleich Unwissende – ob nun Erwachsener oder Kind (vgl. Cramer 2008, 60; Specht-Tomann/Tropper 2000, 133).

Natürlich ist im Unterricht für den Lehrer nicht der geeignete Ort um allfällige eigene Verlusterfahrungen zu verarbeiten. Dazu ist die persönliche Auseinandersetzung mit der Thematik vor der Umsetzung im Unterricht ratsam. Denn nur wenn man selbst emotional stabil ist, kann man auch als allfällige emotionale Stütze für die Kinder zur Verfügung stehen. – Allerdings darf und soll man auch als Lehrer die eigenen Gefühle nicht unterdrücken und verstecken (vgl. Cramer 2008, 69).

Prinzipiell gilt, dass die Wahrheit den Kindern zumutbar ist, wenn das Gespräch behutsam und ehrlich geführt wird. Kinder spüren, wie es den Erwachsenen geht und welche Gefühle und Probleme sie im Umgang mit Trauer und Tod haben. Eine nicht aufrichtige Haltung fördert nur eine weitere Tabuisierung des Themas (vgl. Specht-Tomann/Tropper 2000, 180).

2.4.3. Die Gesprächsatmosphäre

Gespräche über Tod und Sterben erfordern eine vertrauensvolle Atmosphäre, Zeit und Ruhe. Natürlich ist eine solche Atmosphäre in einer Schulklasse mitunter schwerer herzustellen, als wenn man als Elternteil daheim mit seinem Kind spricht. Aber gerade im Religionsunterricht bestehen viele Chancen den Kindern beim Zur-Ruhe-kommen zu helfen, kurz aus dem Schulalltag auszusteigen und ihnen „Stille“ als Wert zu vermitteln. Wenn man auf solche Erfahrungen aufbauen kann, ist eine angenehme und vertrauensvolle Gesprächsatmosphäre durchaus auch in der Schule zu realisieren. Gegebenenfalls bedarf es behutsam eingeführter Gesprächsregeln und non-verbaler Hilfestellungen seitens des Lehrers, um die Klasse wieder zur Ruhe hinzuführen. Eventuell ist auch eine andere Sitzordnung als im klassischen Unterricht angebracht (z.B. Sitz- oder Sesselkreis).

Für die ausreichende Zeit kann man als Lehrer jedenfalls sorgen, indem man sowohl in der einzelnen Unterrichtsstunde genügend Zeit für Gespräche einplant, als auch ausreichend Unterrichtseinheiten für das Thema reserviert bzw. wenn das Bedürfnis der Schüler spürbar ist, auch noch zusätzliche Einheiten dafür verwendet. Ziel ist eine Atmosphäre des Zeit Habens, Zeit Nehmens und Zeit Gebens zu schaffen (vgl. Specht-Tomann/Tropper 2000, 133).

Um die nötige vertrauensvolle Beziehung zu den Schülern und der Schüler untereinander voraussetzen zu können, wird man das Thema Tod und Sterben erst in den Unterricht einbringen, wenn eine solche vertrauensvolle Beziehungskultur hergestellt ist. Wenn man, wie im Fall der vorliegenden Unterrichtsreihe, mit einer 4. Klasse, die man vielleicht schon von Beginn an kennt, arbeitet, wird dies vermutlich gewährleistet sein.

2.4.4. Zuhören und Wertschätzung

Es geht nicht darum, fertige Antworten auf Fragen der Schüler zu geben, womöglich auch noch sofort, sondern darum nachzufragen, genau hinzuhö-

ren und zuzuhören, was die Schüler selbst zu sagen haben: „Wie stellst du dir das vor?“ „Was denkst du denn?“ (Brocher 1992, 24). Vielleicht antwortet das Kind zunächst mit „Ich weiß es nicht.“ *„Dennoch, wenn wir dann weiterfragen, werden Phantasien und Vorstellungen oder Erlebnisse des Kindes zutage kommen. An diesen Erlebnissen und Vorstellungen, die das Kind nennt, kann ich mich als Erwachsener entlangtasten, mich gemeinsam mit ihm auf den Weg machen. Dabei erfahren wir dann, wie nützlich es sein kann, den Phantasien der Kinder zu lauschen“* (ebd., 25). Diese Behutsamkeit gibt nicht nur die Möglichkeit, die kindliche Vorstellungswelt zu erkunden, sondern schützt auch vor vorschnellen Antworten und einer unnötigen Überforderung des Kindes (Brocher 1985, 120).

Es geht also primär um ein aufmerksames Zuhören, Heraushören, geduldiges Schweigen und ein behutsames Erfragen der Vorstellungen der Kinder (Cramer 2008, 69). *„Entscheidend ist nicht, dass alle Fragen korrekt beantwortet werden können, sondern dass sie ausgesprochen und gehört werden“* (ebd., 67). Den Kindern soll das Gefühl vermittelt werden, dass sie mit ihren Fragen, Gedanken, Überlegungen und Gefühlen verstanden, wertgeschätzt und ernst genommen, aber keinesfalls bewertet werden, und dass ihren Fragen nicht ausgewichen wird, selbst wenn sie nicht beantwortbar sind (vgl. ebd.). Es geht also um ein Gefühl des Angenommenseins (vgl. auch Tausch-Flammer/Bickel 1995, 93).

Wenn ein Kind angstvolle Vorstellungen zu Sterben, Tod und dem Danach zur Sprache bringt, können diese durch hoffnungsvolle Bilder und alternative Deutungen ergänzt und damit eventuell gewandelt werden (vgl. Cramer 2008, 67). *„Der christliche Glaube erleichtert es, zugleich auf Gottvertrauen und eine ins Unendliche reichende Zukunft zu verweisen. Daraus kann das Kind sowohl Hoffnung schöpfen, als auch die Unabänderlichkeit von Tod und Leben sowie den Sinn der Generationenfolge allmählich erkennen“* (Brocher 1985, 121).

2.4.5. Trost statt Vertröstung

Wenn bei einem Kind durch die Bearbeitung der Thematik, Ängste oder ein Verlusterlebnis aktualisiert werden, ist es für das Kind wichtig, Trost zu erfahren und nicht nur vertröstet zu werden. Trost bedeutet, in meinem Schmerz wahrgenommen zu werden, jemand kommt auf mich zu und ist für mich da, weicht mir nicht aus und hört mir zu – jetzt. Vertröstung wäre ein Aufschieben, Wegschieben, Ausweichen, den Schmerz des anderen verkleiden, verharmlosen und nicht ernst nehmen (vgl. Specht-Tomann/Tropper 2000, 137).

Was kann trösten?

- *„Schmerz und Tränen aushalten*
- *Fragen, Klagen, Anklagen ... zulassen*
- *Körperkontakt möglich machen*
- *Zeitnehmen/Zeithaben/Zeitgeben*
- *Gemeinsames Traurigsein*
- *Traueraktivitäten unterstützen, begleiten*
- *Selbst ruhig bleiben und Da-Sein“ (ebd.).*

2.4.6. Parallelen zum Theologisieren und Philosophieren mit Kindern

Wenn man die eben ausgeführten, in der Fachliteratur und in Ratgebern für Eltern und Pädagogen vorgeschlagenen, Grundprinzipien für die Gestaltung von Gesprächen mit Kindern über Tod und Sterben betrachtet, lassen sich erstaunliche Parallelen zu den Grundprinzipien des Theologisierens und Philosophierens mit Kindern feststellen:

Der Fokus auf dem Zuhören, die Wertschätzung und das Ernstnehmen aller Beteiligten und deren Gedanken und Gefühle, die vertrauensvolle Atmosphäre der Zeit und Ruhe in der jeder diese Gedanken und Gefühle angstfrei äußern kann, die kommunikationsfördernde Sitzordnung, der emotionale, physische und intellektuelle „Safe Place“ als Grundlage des Gespräches, das behutsame Nachfragen, das Einbringen alternativer Deutungsmodelle,

das Thematisieren von Unwissenheit und Zweifel, das Selbstverständnis aller – auch des Lehrers – als „Suchende“ und „Fragende“, der Eigenwert der Frage, die nicht unbedingt beantwortet, aber ausgesprochen, gehört und bedacht werden soll, das behutsame Erfragen der Vorstellungen der Kinder, sich an den Vorstellungen der Kinder entlang zu tasten und sich mit ihnen gemeinsam auf den Weg machen, um dabei zu erfahren, wie bereichernd es sein kann, den Phantasien der Kinder zu lauschen. – All diese Grundprinzipien gelten für Gespräche mit Kindern über Sterben und Tod und für das Theologisieren und Philosophieren mit Kindern gleichermaßen.

Das Thema Tod und Sterben scheint also eines, das sich in ganz besonderer Weise für die Thematisierung mittels des Theologisierens und Philosophieren mit Kindern eignet. – Dies soll nun im II. Teil des Buches, aufbauend auf den eben erläuterten theoretischen Grundlagen, auch anhand der Beschreibung der methodisch-didaktischen Umsetzung der vorliegenden Unterrichtsreihe verdeutlicht werden. Und zwar in einer Weise, die es ermöglicht, die Unterrichtsreihe in gleicher oder ähnlicher Form selbst durchzuführen. Alle dafür erforderlichen Kopiervorlagen befinden sich daher im Anhang.

II. Teil:

Methodisch-

didaktische

Umsetzung

der Unterrichts-

reihe

3. Rahmenbedingungen und Zielformulierungen

Wie bereits in der Einleitung erwähnt, wurde die hier vorgestellte Unterrichtsreihe zum Thema „Weißt du wohin wir gehen...?“, von mir entwickelt und über mehrere Unterrichtseinheiten hinweg, in drei 4. Klassen einer Grundschule praktisch erprobt. Die gehaltenen Unterrichtseinheiten wurden dabei mittels Audioaufnahmen der theologisch-philosophischen Gespräche mit den Kindern, zahlreichen Gedächtnisprotokollen, sowie durch die Arbeiten der Kinder (Bilder, Texte) die im Rahmen der Unterrichtsreihe entstanden sind, dokumentiert. Dies ermöglicht, die nun folgende methodisch-didaktische Umsetzung der Unterrichtsreihe sehr praxisnah zu beschreiben und mit konkreten Beispielen aus den gehaltenen Einheiten zu verdeutlichen.

Ehe jedoch der genaue Ablauf der Unterrichtsreihe, dessen zugrundeliegenden didaktischen Überlegungen und die dabei angewandten Methoden näher erläutert werden, soll – der Chronologie einer sinnvollen Unterrichtsplanung folgend – zuerst auf die angestrebten Lehr- und Lernziele sowie die dabei geförderten Kompetenzen eingegangen werden.

3.1. Lehrziele der Unterrichtsreihe

Welche Absichten habe ich als Lehrender⁹, mit der vorliegenden Unterrichtsreihe verfolgt?

- Eine persönliche und interaktive Auseinandersetzung mit der Frage eines Lebens nach dem Tod auf theologischer, philosophischer und persönlicher Ebene initiieren, fördern und dafür Gesprächsraum und Denkraum zur Verfügung stellen.
- Dabei ein Klima des freien, ungestörten und unbewerteten Zweifeln-, Glauben- und Skeptisch sein-Dürfens kultivieren.

⁹ Wobei man als Lehrer freilich prinzipiell - und im Kontext des Theologisierens und Philosophierens mit Kindern im Speziellen - immer auch „Lernender“ und „Suchender“ ist, und die Schüler für einen selbst immer wieder zu „Lehrenden“ werden können.

- Das für das eigene Leben relevante Hoffnungspotential biblischer Auferstehungserzählungen aufzeigen und deutend als Quelle des Glaubens anbieten.

3.2. Lernziele der Unterrichtsreihe

Welchen – bewusst oder unbewusst selbst gesetzten – Lernfortschritt sollten die Kinder durch die vorliegende Unterrichtsreihe erzielen? Welche Fähigkeiten und welches Wissen sollten sie dabei erwerben?

- Zweifel, Glaube und Skepsis begrifflich bestimmen können und als Grundhaltungen verstehen lernen, die nicht widersprüchlich und exklusivistisch sind, sondern einander komplementär ergänzen, eventuell sogar brauchen, und dabei einen steten Wechsel bzw. eine Mischung zwischen diesen Positionen zulassen.
- Die Apostel in ihrer zweifelnden, skeptischen und gläubigen Reaktion auf die Auferstehungsbotschaft Jesu als diesbezügliche potentielle Vorbilder verstehen lernen.
- Die eigenen Vorstellungen bezüglich eines Lebens nach dem Tod (neu) überdenken und eventuell durch Fragen und Gedanken von Außen bereichern lassen können.
- Eine tolerante und zugleich interessierte Haltung gegenüber der Meinung und den Gedanken anderer einüben.

3.3. Geförderte Kompetenzen

Welche grundlegenden und langfristig zu erwerbenden Fähigkeiten und Fertigkeiten, die von den Schülern spätestens am Ende der (Grund-)Schulzeit, selbstständig und vom Kontext einzelner Unterrichtseinheiten unabhängig, auf unterschiedlichste Themenbereiche und in unterschiedlichsten Situationen angewandt werden können sollen, wurden durch die vorliegende Unterrichtsreihe gefördert?

- Die Frage nach den letzten Dingen stellen und in reflektiert-systematischer Weise persönliche Antworten suchen können.

- Die eigenen Überzeugungen überdenken und in Frage stellen lassen können.
- Zu eigenen Überzeugungen stehen und sie angemessen vertreten können.
- Biblische Geschichten mit dem eigenen Leben und Glauben in Verbindung bringen, und das darin verborgene Hoffnungspotential erkennen können.

4. Einstieg und Begriffsklärungen¹⁰

4.1. Didaktische und inhaltliche Vorüberlegungen

Zu Beginn der Unterrichtsreihe erschien es mir sinnvoll, eine grundlegende Begriffsklärung (vgl. Kap. 1.2.1.2.) verschiedener Grundhaltungen zur Frage eines Lebens nach dem Tod zu initiieren („Zweifler“, „Skeptiker“ und „Gläubiger“). Mir war dabei wichtig zu erarbeiten, dass auch gläubige Christen, zweifeln und skeptisch sein dürfen, dass dies dem Glauben nicht widerspricht, sondern sogar als notwendiger Teil des Glauben-Lernens und der Weiterentwicklung des persönlichen Glaubens genuin zu diesem dazu gehört. Es gibt keinen reflektierten Glauben ohne Zweifel. – Im Grunde geht es hier um ein rechtes Verhältnis von Glaube und Vernunft, das das Christentum seit seinen Anfängen (Tertullian, Clemens von Alexandrien, Origenes) bis in die Neuzeit (Pascal) hinein beschäftigt hat.

Augustinus schreibt diesbezüglich: *„Wir werden zum Lernen [...] auf einem doppelten Wege geführt, durch die Autorität und durch die Vernunft. In zeitlicher Hinsicht nimmt die Autorität die erste Stelle ein, in sachlicher Hinsicht jedoch die Vernunft“* (Augustinus, De ordine II 9, 26). – Glaube durch Autorität (z.B. der Eltern, später der Kirche) und Einsicht aus Vernunft sind also zwei Wege des Glauben-Lernens. Das in der religiösen Sozialisation Übernommene muss mündig angeeignet werden. Ein Glaube, dem langfristig dieser zweite Schritt fehlt, bleibt unvollkommen. Das Äußere muss „erinnert“, d.h. verinnerlicht werden. Der Autoritätsglaube allein ist nur eine Vorstufe zur Einsicht in die Wahrheit des Christentums. – So ermutigt uns also selbst Augustinus zu reflexivem Zweifel.

Durch den Einstieg in das Thema über „Zweifel, Skepsis und Glaube“ wurde zudem das Ziel und Paradigma der gesamte Unterrichtsreihe klargestellt

¹⁰ Einige grundlegende Ideen für die methodisch-didaktische Umsetzung dieses ersten Schrittes der vorliegenden Unterrichtsreihe, stammen von meiner Kollegin Cornelia Möbius (vgl. Möbius 2014) und wurden von mir in das didaktische Gesamtkonzept der Unterrichtsreihe integriert.

und als Gruppenstandard etabliert, dass nämlich jeder tatsächlich seine Meinung und seine Gedanken offen sagen kann und es nicht darum geht, lediglich klassische christliche Positionen zur Frage eines Lebens nach dem Tod zu wiederholen oder erklären zu können.¹¹

4.2. Methodische Umsetzung

4.2.1. Einstieg in die Unterrichtsreihe

Methodisch erfolgte dieser erste Schritt und Einstieg in die vorliegende Unterrichtsreihe, mittels eines (zu der danach eingesetzten Geschichte hinführenden) Puzzle-Bildes von drei verschieden aussehenden Embryonen in einer Fruchtblase, welches ich von den Kindern im Sitzkreis zu einem Bild zusammenfügen habe lassen (vgl. Abb. 1 und 2; Kopiervorlage im Anhang).

Im Anschluss wurde besprochen, was auf dem Bild zu sehen ist, wo sich die drei offensichtlich befinden und welche optischen Unterschiede (Mimik, Gestik, Aussehen) zwischen den drei Embryonen zu erkennen sind.



(Abbildung 1 © YOU! Magazin/Peter M. Cech)



(Abbildung 2 © YOU! Magazin/Peter M. Cech)

Danach wurden 3 Begriffskärtchen (in rot, grün und blau) ergänzt: „Skeptiker“, „Gläubiger“ und „Zweifler“ (vgl. Abb. 3; Kopiervorlage im Anhang).

¹¹ Das ist freilich ein Paradigma meines gesamten Religionsunterrichtes und somit ein in der 4. Klasse bereits gut etablierter Gruppenstandard. Dennoch erschien mir dessen Bestätigung am Beginn eines solchen Themas als sinnvoll.



(Abbildung 3)

Zu diesem Zeitpunkt bewusst noch ohne Zuordnung zu den drei Embryonen auf dem Bild. Dazu musste nämlich erst geklärt werden, was diese drei Begriffe überhaupt bedeuten.

4.2.2. Begriffsklärungen von „Gläubiger“, „Zweifler“ und „Skeptiker“

4.2.2.1. Begriffsklärungen der Kinder

Es folgte daher eine gemeinsame Klärung der drei Begriffe „Gläubiger“, „Zweifler“ und „Skeptiker“ im Rahmen eines philosophischen Gespräches zur Frage: **„Was ist eigentlich der Unterschied zwischen einem Gläubigen, einem Zweifler und einem Skeptiker?“** – Je nach Temperament und Diskussions-Engagement der drei Klassen, habe ich die Kinder über diese Frage mittels „Gesprächsbäll“¹² selbstständig diskutieren lassen bzw. die Diskussion verstärkt moderiert. Am Ende kamen alle drei Klassen zu einer ähnlichen Definition. Exemplarisch an dieser Stelle das transkribierte Gespräch einer der drei Klassen:¹³

Auszug philosophisches Gespräch (Begriffsklärung):

„Was ist eigentlich der Unterschied zwischen einem Gläubigen, einem Zweifler und einem Skeptiker?“

(0) Lehrer: Was ist eigentlich der Unterschied zwischen einem Gläubigen, einem Zweifler und einem Skeptiker?

¹² Dabei handelt es sich um einen Ball, den jeweils das Kind bekommt, welches gerade etwas zum Gespräch beiträgt. Es hat dann „das Wort“ und gibt dieses (in Form des Balles) am Ende seiner Wortmeldung an den nächsten Sprecher weiter. Dadurch ist auch optisch ersichtlich, wer gerade spricht und wer zuhört (nämlich alle anderen).

¹³ Die Nummern vor den Namen bezeichnen die Reihenfolge der ersten Wortmeldung des betreffenden Kindes in der Diskussion und erleichtern den Überblick, wer wie oft etwas sagt und wie viele Kinder insgesamt an der Diskussion beteiligt sind.

(1) Simon: Ein Zweifler ist einer der an allem zweifelt. Das ist das Gegenteil vom Gläubigen.

(0) Lehrer: Könne wir da alle zustimmen?

(2) Luisa: Ich würd sagen, dass das stimmt und ein Gläubiger ist z.B. jemand, der an Gott glaubt.

(0) Lehrer: Muss das gläubig sein unbedingt mit Gott zu tun haben?

(1) Simon: Nein, muss nicht. Also ich würde eher sagen, ein Gläubiger glaubt z.B. dass er ein 100kg-Gewicht tragen kann. Der immer ganz fest daran glaubt, der nicht sagt, vielleicht ist es auch nicht so, sondern immer ganz fest bei einer Meinung bleibt.

(3) Adam: Das stimmt nicht. Gläubige sind, die die z.B. an den Himmel denken, daran glauben, dass es im Himmel ein neues Leben gibt. Oder an Gott. Das sind Gläubige. Aber die die sagen, ja das schaff ich, das sind die, die an sich selbst glauben.

(0) Lehrer: Wenn man an sich selbst glaubt ist man also auch ein Gläubiger? Oder nur wenn man an den Himmel oder ein Leben nach dem Tod oder an Gott glaubt?

(3) Adam: Naja, ich würd so sagen: Gläubiger, der ist so, dass man z.B. an ein neues Leben im Himmel denkt.

(0) Lehrer: Und wenn man an sich selbst glaubt ist man kein Gläubiger?

(1) Simon: Schon. Weil da glaubt man dann ja an sich selbst.

(0) Lehrer: Ein Gläubiger ist also einer, der an sich selbst oder an Gott, den Himmel und ein Leben nach dem Tod glaubt und da fest bei seiner Meinung bleibt? – Stimmt das so?

Etliche Kinder: Ja.

(0) Lehrer: Möchte noch jemand was zum Gläubigen ergänzen oder ist der damit schon endgültig erklärt?

Stille...

(0) Lehrer: Ok. Was ist dann aber ein Zweifler und ein Skeptiker? – Zum Skeptiker haben wir noch gar nichts. Zum Zweifler haben

wir bisher nur, was der Simon gemeint hat, dass er das Gegenteil vom Gläubigen ist. – Stimmen da alle zu?

(4) Malva: Also der Zweifler ist einer, der nicht so wirklich daran glaubt. Der weiß nicht ob das so stimmt.

(0) Lehrer: Wenn ein Zweifler einer ist, der nicht so wirklich daran glaubt, was ist dann ein Skeptiker? Was unterscheidet den Skeptiker vom Zweifler?

(1) Simon: Ich glaub eher, dass ein Skeptiker jemand ist, der bestimmte Dinge vollständig ausschließt. Und ein Zweifler, der denkt sich: ‚Naja, vielleicht dann doch‘. Aber ein Skeptiker sagt: ‚Nein, das gibt’s nicht, das ist unmöglich‘.

(5) Jakob: Also wenn der eine z.B. sagt, ich könnte alles aufheben, sagt der andere, dass er das nicht sagen würde. Und das ist der Skeptiker, weil der ja zweifelt.

(3) Adam: Dann ist er aber ein Zweifler, wenn er zweifelt, kein Skeptiker. Aber wenn er sagt, dass er es sicher nicht schafft, ist das schon ein Skeptiker, kein Zweifler. Weil der Zweifler ist nur vorsichtiger, der sagt nicht, dass das unmöglich ist. Der weiß es nicht so genau.

(0) Lehrer: Dann wäre der Skeptiker einer, der es total ausschließt und völlig für unmöglich hält und der Zweifler, der so... – ich weiß nicht, wie könnten wir es beim Zweifler sagen?

(1) Simon: Der ist unparteiisch.

(0) Lehrer: Jemand der unparteiisch ist, der hält sich ja raus. Der sagt, ich halt weder zum einen noch zum anderen. – Ist ein Zweifler unparteiisch im Sinne von ‚Ich hab keine Meinung‘ oder hat ein Zweifler schon eine Meinung?

(1) Simon: Doch er hat eine.

(0) Lehrer: Was wäre dann die Meinung vom Zweifler?

(6) Katharina: Also der Zweifler ist so ein Mittelding, der weiß nicht so ganz, ob er’s schafft oder nicht.

(7) David: Der zweifelt an sich.

(0) Lehrer: Nur an sich?

(7) David: Oder an das, an was er halt glaubt. Der will vielleicht eh glauben, aber kann das noch nicht.

(4) Malva: Ich glaub auch, der Zweifler ist ein Mittelding. Der weiß nicht so genau was stimmt.

(0) Lehrer: Also ihr sagt, ein Gläubiger ist sich ganz sicher, ein Skeptiker hält es für völlig unmöglich und ein Zweifler weiß nicht so recht was stimmt und wer recht hat. – Kann man das so sagen oder fehlt da noch etwas Wichtiges?

(3) Adam: Ich glaub, so kann man das sagen.

Alle: Ja, so stimmt das.

In den anderen beiden Klassen haben die Gespräche zwar leicht andere Verläufe genommen, aber mein Schlussresümee („Also ihr sagt, ein Gläubiger ist sich ganz sicher, ein Skeptiker hält es für völlig unmöglich und ein Zweifler weiß nicht so recht was stimmt und wer recht hat.“) hätte die Überlegungen auch dort gut zusammengefasst. Die zirkulären Begriffsdefinitionen zu Beginn („Ein Zweifler ist einer der an allem zweifelt“) habe ich bewusst unkommentiert gelassen und darauf vertraut, dass die Definitionen im Laufe des Gespräches, in ihrer inhaltlicher Bestimmung vom zu bestimmenden Begriff noch unabhängiger werden. Was dann am Ende auch in allen drei Klassen tatsächlich der Fall war.



(Abbildung 4 © YOU! Magazin/Peter M. Cech)

Nach den erfolgten Begriffsklärungen, wurden die Kinder aufgefordert die drei Begriffskärtchen „Zweifler“, „Skeptiker“ und „Gläubiger“, entsprechend der nun gemeinsam gefundenen Definitionen, je einem der drei Embryonen des Puzzle-Bildes

zuzuordnen. Die Kinder haben sich schließlich in allen drei Klassen auf die in *Abbildung 4* ersichtliche Zuordnung geeinigt.

4.2.2.2. Begriffsdefinitionen der wissenschaftlichen Philosophie

Auch wenn man jeweils eigene Werke über die Bedeutung der drei Begriffe „Zweifler“, „Gläubiger“ und „Skeptiker“ schreiben könnte, haben sich die Kinder im Zuge ihrer Begriffsklärungen, im Grunde auf die auch innerhalb der wissenschaftlichen Philosophie üblichen Definitionen dieser drei Begriffe geeinigt oder haben zumindest wesentliche Aspekte dieser Definitionen in ihre Überlegungen einbezogen:

- Das Wort „Zweifel“ (mhd. *zwivel*, ahd. *zwifal*) ist ursprünglich eine Zusammensetzung von dem Zahlenwort „zwei“ (als Anzeige einer Alternative oder Unentschiedenheit) und dem Verb „falten“ und bedeutet „(schwankende) Ungewissheit bei zweifacher Möglichkeit“ (Duden Herkunftswörterbuch 2001, 955; Stichwort „Zweifel“; vgl. auch Müller 2003, 449) oder auch die „*Handlung des Infragestellens bzw. die Haltung des Zögerns angesichts fehlender Sicherheit bzw. Gewissheit*“ (Beckmann 2001, in: LThK, Bd. 9, Sp. 1512). Zweifel „*ist der Sache nach dort gegeben, wo das Thema ‚Sein oder Schein‘ aufbricht*“ (Müller 2003, 449). – Diese Definitionen entsprechen inhaltlich ziemlich genau der Begriffsbestimmung der Kinder.
- Das Wort „glauben“ geht auf das germanische *ga-laubjan* „für lieb halten, gut heißen“ zurück und bezieht sich auf „*das freundschaftliche Vertrauen eines Menschen zur Gottheit*“, *abgeschwächt meint es auch „für wahr halten“* (vgl. Duden Herkunftswörterbuch 2001, 280; Stichwort „glauben“). Im Griechischen und Lateinischen stehen für das Verb „glauben“ entweder „πιστεῦειν“ (griech.) = „credere“ (lat.) = „jemandem vertrauen bzw. in jemand vertrauen“ oder aber „δοχεῖσθαι“ (griech.) = „opinari, supponere, putare“ (lat.) = „vermuten, voraussetzen, für wahr halten“ (vgl. Franz 2003, 173f.). Die erstgenannte Wortbedeutung, die sich auch

auf den Glauben an Gott bezieht, weist auf die Grundbedeutung „sein Herzen hängen an“ hin, die dem Sinn des hebräischen „aman“ nahesteht. In diesem Sinn ist *„Glauben der Akt und die prägende Grundoption einer Selbstverfügung und eines entsprechenden Selbstverständnisses der Person, also ein Totalakt (...) vergleichsweise wie Liebe, Grundvertrauen, Intuition, grundlegendes Selbstverständnis, Personenerkenntnis, existentielle Gewissheit, Grundmuster einer Lebenspraxis“* (Pesch 1995, in: LThK, Bd. 4, Sp. 666). Als solcher ist Glaube *„ein grundlegender Verhaltensbegriff sowohl anderen Menschen als auch (...) letztlich Gott als der tragenden Wirklichkeit, gegenüber“* (Waldenfels 1995, in: LThK, Bd. 4, 667). Die zweitgenannte Wortbedeutung meint eine *„mindere, unbegründete Art von Erkenntnis“* (Pesch 1995, in: LThK, Bd. 4, Sp. 666). – Auch in diesen Definitionen findet man inhaltlich jene der Kinder wider, wenn auch weit weniger kompliziert ausgedrückt. Die Kinder haben sich im Laufe des Gespräches vorwiegend auf die erstgenannte Wortbedeutung geeinigt.

- Etwas komplexer verhält es sich mit dem „Skeptiker“, der vielfach mit dem „Zweifler“ gleichgesetzt wird. Unter „Skepsis“ versteht man demnach eine „zweifelhafte, misstrauische Betrachtungsweise“ (vgl. Duden Herkunftswörterbuch 2001, 773; Stichwörter „Skepsis“ und „Skeptiker“). Der Skeptiker würde dann also den absoluten Zweifel zum Prinzip erheben, somit könnten die Begriffe „Zweifler“ und „Skeptiker“ tatsächlich synonym gesetzt werden. Allerdings erscheint eine solche Gleichsetzung inhaltlich nicht unbedingt gerechtfertigt. Denn die Skepsis vertritt, *„allgemein gesprochen, die These, dass die Wahrheit unerkennbar sei“* (Hossenfelder 2000, in: LThK, Bd. 9, Sp. 654). Sie unterscheidet sich daher vom Zweifel darin, dass dieser erreichen will, was die Skepsis für unmöglich hält: *„die rationale Erkenntnis von Ungewissheiten“* (Beckmann 2001, in: LThK, Bd. 9, Sp. 1512). Ursprünglich kommt das Wort „Skepsis“ vom griechischen „σχεπτωμαι“, was „eingehend untersuchen, kritische betrachten, prüfen“ bedeutet (vgl. Hansberger 2003, 376). Der

skeptikos war also ursprünglich jemand, der etwas eingehend untersucht. Erst im 4. Jahrhundert wandelte sich mit Pyrrhon von Elis und seiner Schule (dem „Pyrrhonismus“ bzw. der „pyrrhonischen Skepsis“), die Bedeutung dieses Begriffs. Er vertrat die Auffassung, dass es das Wahre zwar vielleicht gibt, sich jeder These jedoch eine gleichwertige Gegenthese gegenüberstellen lässt („Isosthenie“). Es könne daher überhaupt kein sicheres Wissen geben, weshalb gemäß dem Skeptizismus, das Ratsamste und die Konsequenz, die völlige Urteilsenthaltung („Epoché“) ist (vgl. Hansberger 2003, 376; Hossenfelder 2000, in: LThK, Bd. 9, Sp. 654). – Auch wenn die Kinder nicht zur prinzipiellen Unerkennbarkeit der Wahrheit gekommen sind, haben sie doch einen klaren Unterschied zwischen „Skeptiker“ und „Zweifler“ ausgemacht und den „Skeptiker“ als in seiner Auffassung radikaleren Vertreter der Unmöglichkeit des vom „Gläubigen“ geglaubten eingestuft.

Die Definitionen der Kinder korrespondieren also durchaus mit jenen der wissenschaftlichen Philosophie. – Was freilich für die Begriffsbestimmungen der Kinder keine Rolle spielt, denn dabei ging es nicht darum, klassische Positionen der wissenschaftlichen Philosophie zu erarbeiten, sondern denkend eigene Definitionen zu finden. Abgesehen davon erscheint mir die Unterscheidung der drei Begriffe, so wie die Kinder sie für sich definiert haben, auch als inhaltlich sinnvoll. Jedenfalls habe ich diese Begriffsklärungen bereits viele Male mit Schulklassen durchgeführt, und alle Klassen (also nicht nur jene drei, mit denen die vorliegende Unterrichtsreihe dokumentiert wurde) sind bisher zu den annähernd gleichen begrifflichen Definitionen von „Skeptiker“, „Zweifler“ und „Gläubiger“ gekommen.

4.2.3. Erste Thematisierung der Frage eines Lebens nach dem Tod

4.2.3.1. Einsatz der Geschichte „Der kleine Zweifler“

Nachdem die Begriffskärtchen den drei Embryonen des Puzzle-Bildes zugeordnet waren, folgte (passend zum Puzzle-Bild) die Geschichte „Der klei-

ne Zweifler“, in der drei Embryonen (ein Skeptiker, ein Gläubiger und ein Zweifler) im Bauch ihrer Mutter darüber diskutieren, ob es wohl ein *Leben nach der Geburt* gibt. Dabei handelt es sich um eine etwas abgewandelte Version der Geschichte „Dialog der Zwillinge im Mutterleib“ des Pastoraltheologen, Psychologen und Schriftstellers Henri Nouwen (Nouwen 1994, 36-37), die dieser anhand der Geschichte „Life after Death: A Parable“ von Maurice Lamm verfasst hat, zu der Lamm wiederum nach eigenen Angaben von Rabbi Y. M. Tuckachinsky inspiriert wurde (Lamm 1969, 222-224). Damit man sich selbst ein Bild des Werdegangs dieser – demnach ursprünglich jüdischen – Erzählung und ihrer Versionen machen kann, finden sie sich alle im Anhang.

In der von mir verwendeten Version¹⁴, sind es nicht nur Zwillinge die diskutieren (wie in der Fassung von Henri Nouwen, in der die Position des Zweiflers und des Skeptikers zusammenfallen), sondern wie erwähnt Drillinge. Die Geschichte wurde von vier Kindern in verteilten Rollen vorgelesen, während alle Kindern den Text zum Mitlesen bekamen (*Kopiervorlage siehe Anhang*):

Der kleine Zweifler

(nach Henri Nouwen, Maurice Lamm und Y. M. Tuckachinsky)

Im Bauch einer schwangeren Frau waren einmal drei Embryonen. Einer davon war der kleine Gläubige, einer der kleine Zweifler und einer kleine Skeptiker.

Der kleine Zweifler fragte die anderen: „Glaubt ihr eigentlich an ein Leben nach der Geburt?“

Der kleine Gläubige: „Ja klar, das gibt es. Unser Leben hier ist nur dazu gedacht, dass wir wachsen und uns auf das Leben nach der Geburt vorbereiten, damit wir dann stark genug sind für das, was uns dort erwartet.“

¹⁴ Ich wurde auf diese Version der Geschichte, zusammen mit dem dazu passenden Bild, vor einigen Jahren im YOU! Magazin aufmerksam (ohne Verfasserangabe). Diese Version findet sich allerdings auch (ebenfalls ohne Verfasserangabe) unter verschiedenen Überschriften und jeweils mit leichten Abwandlungen mehrfach im Internet, u.a. auch hier: <http://downloads.eo-bamberg.de/3/272/1/35447662463377927279.doc> (11.02.2014). Der Verfasser dieser Version ist demnach unbekannt. Die Rechte bleiben gewahrt.

Der kleine Skeptiker: „Blödsinn, das gibt es nicht. Wie soll denn das überhaupt aussehen, ein Leben nach der Geburt?“

Der kleine Gläubige: „Das weiß ich auch nicht so genau. Aber es wird sicher viel heller sein als hier. Und vielleicht werden wir herumlaufen und mit dem Mund essen.“

Der kleine Skeptiker: „So ein Quatsch. Herumlaufen, das geht doch gar nicht. Und mit dem Mund essen, was für eine komische Idee. Es gibt doch nur die Nabelschnur, die uns ernährt. Außerdem geht das gar nicht, dass es ein Leben nach der Geburt gibt, weil die Nabelschnur schon jetzt viel zu kurz ist.“

Der kleine Gläubige: „Doch es geht bestimmt. Es wird eben alles nur ein bisschen anders werden.“

Der kleine Skeptiker: „Es ist noch nie einer zurückgekommen von ‚nach der Geburt‘. Mit der Geburt ist das Leben zu Ende. Und das Leben ist nichts als eine einzige Quälerei. Und dunkel.“

Der kleine Gläubige: „Auch wenn ich nicht so genau weiß, wie das Leben nach der Geburt aussieht, jedenfalls werden wir dann unsere Mutter sehen, und sie wird für uns sorgen.“

Der kleine Skeptiker: „Mutter?!? Du glaubst an eine Mutter? Wo ist die denn bitte?“

Der kleine Gläubige: „Na hier, überall, um uns herum. Wir sind und leben in ihr und durch sie. Ohne sie könnten wir gar nicht sein.“

Der kleine Skeptiker: „Quatsch. Von einer Mutter habe ich ja noch nie etwas gemerkt, also gibt es sie auch nicht.“

Der kleine Gläubige: „Manchmal, wenn wir ganz still sind, kannst du sie singen hören. Oder spüren, wie sie unsere Welt streichelt. Ich glaube auf jeden Fall, dass unser eigentliches Leben erst dann beginnt!“

4.2.3.2. Vom ‚Leben nach der Geburt‘ zum ‚Leben nach dem Tod‘

In der Geschichte wird die Frage eines Lebens nach dem Tod auf unterhaltensame und doch zum Denken anregende Weise (indirekt) thematisiert. Die Embryonen diskutieren über eine für uns so selbstverständliche Sache, die aber aus deren Sicht durchaus fraglich scheint. Sie sind dabei in einer ähnlichen Situation, in der wir selbst hinsichtlich der Frage eines Lebens nach dem Tod sind. Vielleicht werden wir einmal in der Situation sein, uns an unsere Gedanken über ein Leben nach dem Tod mit dem selben Schmunzeln

zu erinnern, mit der wir heute die Überlegungen der Embryonen über ein Leben nach der Geburt lesen? – Vor allem die Parallele, dass das was danach (vielleicht) kommt, in den aktuell verfügbaren Kategorien und Vergleichen überhaupt nicht vorstellbar und nicht zu fassen ist, macht diese Geschichte für das vorliegende Thema so wertvoll. Ebenso, dass einerseits zwar klare Hinweise auf ein „Danach“ erkennbar sind, wenn man diese sehen will und dahingehend deutet, es sich dabei aber andererseits auch nicht um „Beweise“ im klassischen Sinn handelt. Die „Mutter“, die überall um uns herum ist, in der und durch die wir leben und ohne der wir gar nicht sein könnten, weist nicht nur im Vergleich zu unserer Situation eine Parallele zu Gott auf, sondern liefert dabei auch noch eine wunderschöne Vorstellung von Gott. Zugleich werden alle drei Grundhaltungen als sinnvoll begründbar ausgewiesen (auch wenn der Zweifler in der Geschichte sehr still ist, was damit zusammenhängen dürfte, dass es in der Fassung von Henri Nouwen – wie erwähnt – nur Zwillinge sind die diskutieren und dort der Zweifler mit dem Skeptiker ident ist). Das Ende der Geschichte ist jedenfalls offen, keiner der drei Embryonen „gewinnt“ die Diskussion. – Genau dieser Umstand macht die Geschichte auch im Kontext des Philosophierens und Theologisierens mit Kindern sehr brauchbar.

Thematisch ist auch relevant, dass die Geschichte gleichsam die erste und die letzte Verlusterfahrung (Geburt und Tod) zusammenführt und parallelisiert. Unsere erste Erfahrung von Trennung und Verlust ist die Geburt. Unser Leben beginnt mit einer Verlusterfahrung, die körperliche Trennung des Babys von der Mutter stellt nach neun Monaten Sicherheit und Geborgenheit in der schützenden Höhle des Mutterleibes einen wesentlichen Einschnitt im Leben des Neugeborenen dar (vgl. Specht-Tomann/Tropper 2000, 54). Dieser Lebenschnitt, der zugleich schmerzhaft ist und den Beginn des Lebens als Individuum markiert, wird mittels der Geschichte thematisiert, gleichzeitig mit dem Tod als Ende des Lebens parallelisiert und dabei die Brücke von der *„hellen zur dunklen Schwelle“* (vgl. Weber-Kellermann 1994) des Lebens geschlagen. „Hell“ und „dunkel“ allerdings

nicht im Sinne von „gut, angenehm“ und „böse, bedrohlich“, sondern im Sinne der „bekannten“ und der „unbekannten Schwelle“ des Lebens. Die für uns bekannte Schwelle des Lebens, ist für die Embryonen in der Geschichte noch die unbekannte. So schließt sich der Kreis zu unserer Situation angesichts des Todes, als zweite große Schwelle des Lebens.

4.2.3.3. Erstes persönliches Statement zum Leben nach dem Tod

Nachdem die Geschichte nachbesprochen und dabei die genannten Bezüge zum Leben nach dem Tod erarbeitet worden waren, hatte jedes Kind die Möglichkeit, im Sitzkreis reihum ein erstes kurzes Statement darüber abzugeben, ob es sich selbst, was die Frage eines Lebens nach dem Tod betrifft, als „Gläubigen“, „Skeptiker“ oder „Zweifler“ bezeichnen würde. Dabei wurde bereits erstmals deutlich, dass es diesbezüglich Mischformen geben kann. Diese für uns wesentliche Erkenntnis, wurde – die erste Einheit der vorliegenden Unterrichtsreihe abschließend – auch ins Wort gebracht: „Man kann durchaus zugleich oder auch im Wechsel „Gläubiger“ und „Zweifler“ und/oder „Skeptiker“ sein.“

5. Vom Zweifel zum Glauben

5.1. Didaktische und inhaltliche Vorüberlegungen

In der folgenden zweiten Einheit der Unterrichtsreihe sollte die – zunächst nur anhand der persönlichen Statements der Kinder formulierte – Erkenntnis vom Ende der ersten Einheit, dass man durchaus zweifeln und/oder skeptisch sein und zugleich dennoch auch glauben kann, auf eine allgemeingültige Ebene gehoben und dabei vertieft und gefestigt werden. Es sollte deutlich werden, dass „Zweifel“, „Glaube“ und „Skepsis“, Grundhaltungen sind, die nicht widersprüchlich und exklusivistisch sind, sondern einander komplementär ergänzen, eventuell sogar brauchen, und dabei einen steten Wechsel bzw. eine Mischung zwischen diesen Positionen zulassen (vgl. auch Kap. 3.2.).

Zudem mussten zu Beginn der zweiten Einheit (wegen des zeitlichen Abstandes zur ersten) das Thema „Leben nach dem Tod“ und die von uns erarbeiteten Begriffsbestimmungen für „Zweifler“, „Skeptiker“ und „Gläubiger“ wieder in die Klasse und unsere Gedanken zurückgeholt werden.

5.2. Methodische Umsetzung

5.2.1. Vorstellen des Liedes „Weißt du wohin wir gehen?“

All dies gelang methodisch mittels des Liedes „Weißt du wohin wir gehen?“¹⁵ von Christina Stürmer. – Dazu habe ich den Kindern zunächst den kopierten Text dieses Liedes ausgeteilt und sie gebeten einfach einmal mitzulesen, während ich ihnen das Lied von der CD vorspiele, so dass sie am Ende in etwa wissen, worum es in dem Lied geht.¹⁶

¹⁵ Dieses Lied, das für die vorliegende Unterrichtsreihe titelgebend war, ist auf der gleichnamigen Single-CD und auf dem Album „Soll das wirklich alles sein“ (beides von Christina Stürmer) erschienen. Es wurde allerdings nicht von Christine Stürmer selbst geschrieben, sondern stammt von Alexander Kahr (Musik) und Robert Pflüger (Text).

¹⁶ Die Aufforderung, während des Anhörens des Liedes den zugehörigen Text mitzulesen, erfolgte, da wir (lerntypabhängig) durchschnittlich 20% von dem, was wir nur hören behalten, aber ca. 50% von dem, was wir hören und sehen (vgl. Niggemann 1982, 153). – Auch wenn diese Zahlen heute

Der Liedtext lautet wie folgt (*Kopiervorlage siehe Anhang*):

Weißt du, wohin wir gehen
(Christina Stürmer)

Hab darüber nachgedacht,
hab die Nacht ohne Schlaf verbracht:
Wie es sein wird nach dem Tod,
wenn das große Ende droht?
Ob es einen Himmel gibt?
Ob mich dann noch jemand liebt?
Wirst du bei mir sein?

Gibt es ein Leben nach dem Leben oder ist es das gewesen?
– Auf die größte aller Fragen kann mir keiner die Antwort sagen.

Weißt du wohin wir gehen, wenn unser Licht erlischt?
Was wird mit uns geschehen, wenn die letzte Nacht anbricht?
Gibt es die andre Welt, wo Zeit nicht mehr verrinnt,
von der man sich erzählt, wo wir alle Kinder sind?
Weißt du wohin wir gehen?

Sag mal glaubst du denn daran,
dass die Seele Leben kann,
dass danach noch etwas kommt,
dass man Gutes dort belohnt,
dass man unter Freunden ist,
dass man diese Welt vergisst,
und für das Böse zahlt?

Gibt es ein Leben...

Weißt du wohin wir gehen...

Auch wenn keiner die Antwort kennt,
die Angst nicht bei Namen nennt,
ich glaub ganz fest daran,
dass ich drauf hoffen kann,
dass die Liebe unendlich ist,
dass du wieder bei mir bist,
mich in den Armen hältst
und von der andren Welt erzählst.

5.2.2. Inhaltliche Arbeit mit dem vorgestellten Lied

Nachdem ich den Kindern das Lied vorgespielt hatte, habe ich sie aufgefordert, den Liedtext nochmals durchzulesen und mit jenen drei Farben, die auch die Begriffskärtchen „Zweifler“, „Skeptiker“ und „Gläubiger“ von der ersten Einheit hatten, zu unterstreichen, an welchen Stellen im Liedtext die Sängerin eine „Zweiflerin“, eine „Skeptikerin“ bzw. eine „Gläubige“ zu sein scheint. Die drei farbigen Wortkarten habe ich dafür an die Tafel geheftet. – In den meisten Fällen haben die Kinder die Aufgabe wir folgt gelöst:

Weißt du, wohin wir gehen (Christina Stürmer)

Hab darüber nachgedacht,
hab die Nacht ohne Schlaf verbracht:
Wie es sein wird nach dem Tod,
wenn das große Ende droht?
Ob es einen Himmel gibt?
Ob mich dann noch jemand liebt?
Wirst du bei mir sein?

Gibt es ein Leben nach dem Leben oder ist es das gewesen?
– Auf die größte aller Fragen kann mir keiner die Antwort sagen.

Weißt du wohin wir gehen, wenn unser Licht erlischt?
Was wird mit uns geschehen, wenn die letzte Nacht anbricht?
Gibt es die andre Welt, wo Zeit nicht mehr verrinnt,
von der man sich erzählt, wo wir alle Kinder sind?
Weißt du wohin wir gehen?

Sag mal glaubst du denn daran,
dass die Seele Leben kann,
dass danach noch etwas kommt,
dass man Gutes dort belohnt,
dass man unter Freunden ist,
dass man diese Welt vergisst,
und für das Böse zahlt?

Gibt es ein Leben...

Weißt du wohin wir gehen...

Auch wenn keiner die Antwort kennt,
 die Angst nicht bei Namen nennt,
 ich glaub ganz fest daran,
 dass ich drauf hoffen kann,
 dass die Liebe unendlich ist,
 dass du wieder bei mir bist,
 mich in den Armen hältst
 und von der andren Welt erzählst.

Im Verlauf dieses Liedes ist also eine Bewegung vom Zweifel zum Glauben zu erkennen. Diese Tatsache haben wir anhand der Lösungen der Kinder im Plenum gemeinsam erarbeitet und konnten so an unsere Erkenntnis vom Ende der ersten Unterrichtseinheit anknüpfen, dass „Zweifel“, „Skepsis“ und „Glaube“ einander nicht ausschließen. Wir haben uns dann zur Frage ausgetauscht, ob man überhaupt glauben kann, ohne zu zweifeln bzw. ohne je gezweifelt zu haben. – In allen drei Klassen kamen die Kinder dabei zum Schluss, dass erst der Zweifel zu einem echten Glauben führt: Wer nie gezweifelt hat, hat den Glauben nicht bewusst angenommen. Ein reflektierter Glaube, der standhalten soll, erfordert die Dazwischenkunft einer Entscheidung, auch wenn er vielleicht anfangs einfach (z.B. von den Eltern) übernommen wurde.

Damit waren das Thema und die Begriffe also wieder im Raum, und unsere persönliche Erkenntnis vom Ende der ersten Einheit wurde als allgemeingültiges Prinzip des Glauben-Lernens thematisiert. Das Lied „Weißt du wohin wir gehen“ wollten die Kinder bis weit über die Unterrichtsreihe hinaus immer wieder anhören. Es diente uns zudem während der weiteren Unterrichtsreihe jeweils am Stundenbeginn als Wiedereinstieg ins Thema.

6. Die Apostel als biblische „Zweifel-Vorbilder“ entdecken

6.1. Didaktische und inhaltliche Vorüberlegungen

Im nächsten Schritt wollte ich den Kindern bewusst machen, dass die eben gemachte Erkenntnis gut biblisch ist und selbst jene, die Jesus selbst erlebt und ihm als erste nachgefolgt sind, zunächst an einem Leben nach dem Tod gezweifelt haben bzw. diesbezüglich sogar „skeptisch“ waren. – Selbst die Apostel reagierten nämlich am Ostersonntag auf die Nachricht der Frauen, dass das Grab Jesu leer und Jesus auferstanden ist, vorwiegend mit Zweifel und Skepsis und hielten die Auferstehung anfangs für Geschwätz, Unfug und unmöglich (vgl. Lk 24,11; Mk 16,11). Thomas glaubt erst, als er Jesus sieht und berührt (vgl. Joh 20,28). Einige Apostel zweifeln sogar noch, als ihnen der auferstandene Jesus selbst erscheint (vgl. Mt 28,17). Und Paulus fordert uns auf, den Glauben nicht unüberlegt anzunehmen (vgl. 1 Kor 15,2), was eine kritische Reflexion impliziert. – Auch die Apostel haben also erst über Zweifel und Skepsis allmählich zum Glauben gefunden. Dann darf das bei uns auch so sein, zumal wir den auferstandenen Jesus nicht sehen können, wie es Thomas und die anderen Apostel konnten.

6.2. Methodische Umsetzung

6.2.1. Biblische Textanalyse I: Die Apostel und die Auferstehung

Zwecks Bewusstmachung dieser biblischen Tatsachen, haben wir zunächst „Die Botschaft der Engel im leeren Grab“ (Lk 24,1-12) gelesen und uns zur Frage ausgetauscht, ob die Apostel in dieser Perikope, eher „Zweifler“, „Skeptiker“ oder „Gläubige“ sind.

Die Botschaft der Engel im leeren Grab

Am ersten Tag der Woche gingen die Frauen mit den wohlriechenden Salben, die sie zubereitet hatten, in aller Frühe zum Grab. Da sahen sie, dass der Stein vom Grab weggewälzt war; sie gingen hinein, aber

den Leichnam Jesu, des Herrn, fanden sie nicht. Während sie ratlos dastanden, traten zwei Männer in leuchtenden Gewändern zu ihnen. Die Frauen erschrakten und blickten zu Boden. Die Männer aber sagten zu ihnen: „Was sucht ihr den Lebenden bei den Toten? Er ist nicht hier, sondern er ist auferstanden. erinnert euch an das, was er euch gesagt hat, als er noch in Galiläa war: Der Menschensohn muss den Sündern ausgeliefert und gekreuzigt werden und am dritten Tag auferstehen.“ Da erinnerten sie sich an seine Worte. Und sie kehrten vom Grab in die Stadt zurück und berichteten alles den Elf und den anderen Jüngern. Es waren Maria Magdalena, Johanna und Maria, die Mutter des Jakobus; auch die übrigen Frauen, die bei ihnen waren, erzählten es den Aposteln. Doch die Apostel hielten das alles für Geschwätz und glaubten ihnen nicht. Petrus aber stand auf und lief zum Grab. Er beugte sich vor, sah aber nur die Leinenbinden (dort liegen). Dann ging er nach Hause, voll Verwunderung über das, was geschehen war.

(Lk 24,1-12)

Ebenso verfahren wir mit der Begegnung von Thomas mit dem auferstandenen Jesus (Joh 20,19-22.24-29).

Jesus und Thomas

Am Abend dieses ersten Tages der Woche, als die Jünger aus Furcht vor den Juden die Türen verschlossen hatten, kam Jesus, trat in ihre Mitte und sagte zu ihnen: „Friede sei mit euch!“ Nach diesen Worten zeigte er ihnen seine Hände und seine Seite. Da freuten sich die Jünger, dass sie den Herrn sahen. Jesus sagte noch einmal zu ihnen: „Friede sei mit euch! Wie mich der Vater gesandt hat, so sende ich euch.“ Nachdem er das gesagt hatte, hauchte er sie an und sprach zu ihnen: „Empfangt den Heiligen Geist!“ Thomas, genannt Didymus (Zwilling), einer der Zwölf, war nicht bei ihnen, als Jesus kam. Die anderen Jünger sagten zu ihm: „Wir haben den Herrn gesehen.“ Er entgegnete ihnen: „Wenn ich nicht die Male der Nägel an seinen Händen sehe und wenn ich meinen Finger nicht in die Male der Nägel und meine Hand nicht in seine Seite lege, glaube ich nicht.“ Acht Tage darauf waren seine Jünger wieder versammelt und Thomas war dabei. Die Türen waren verschlossen. Da kam Jesus, trat in ihre Mitte und sagte: „Friede sei mit euch!“ Dann sagte er zu Thomas: „Streck deinen Finger aus – hier sind meine Hände! Streck deine Hand aus und leg sie in meine Seite und sei nicht ungläubig, sondern gläubig!“ Thomas antwortete ihm: „Mein Herr und mein Gott!“ Jesus sagte zu ihm: „Weil du mich gesehen hast, glaubst du. Selig sind, die nicht sehen und doch glauben.“

(Joh 20,19-22.24-29)

– Unser Fazit in allen drei Klassen: Nur die Frauen sind gleich „Gläubige“. Petrus zweifelt zumindest ausreichend um nachschauen zu gehen. Die anderen Apostel – immerhin eine von Jesus selbst in die Nachfolge gerufene,

„handverlesene“ Gruppe, die ihn jahrelang persönlich begleiten und erleben durfte – halten die Auferstehungsbotschaft der Frauen nur für „Geschwätz“ und sind so skeptisch, dass sie es nicht einmal der Mühe Wert finden, mit Petrus Nachschau zu halten. Thomas glaubt erst als er sieht, davor sind auch bei ihm Zweifel und Skepsis vorherrschend. Dennoch wurden die Apostel ab Pfingsten zu den Trägern und Säulen der Verkündigung der Auferstehung Jesu und des gesamten Christentums. – Das ist ermutigend und gibt uns die Freiheit, auch selbst zweifeln und skeptisch sein zu dürfen.

6.2.2. Biblische Textanalyse II: Paulus und die Auferstehung

Den biblischen Bezug abschließend, habe ich den Kindern 1 Kor 15-18 in Auszügen vorgelesen (nach einer kurzen Wiederholung, wer Paulus war und wie es zu den Briefen im neuen Testament kam).

Die Auferweckung Christi und das Heil

Ich erinnere euch, Brüder, an das Evangelium, das ich euch verkündet habe. Ihr habt es angenommen; es ist der Grund, auf dem ihr steht. Durch dieses Evangelium werdet ihr gerettet, wenn ihr an dem Wortlaut festhaltet, den ich euch verkündet habe. Oder habt ihr den Glauben vielleicht unüberlegt angenommen? Denn vor allem habe ich euch überliefert, was auch ich empfangen habe: Christus ist für unsere Sünden gestorben, gemäß der Schrift, und ist begraben worden. Er ist am dritten Tag auferweckt worden, gemäß der Schrift, und erschien dem Kephas, dann den Zwölf. Danach erschien er mehr als fünfhundert Brüdern zugleich; die meisten von ihnen sind noch am Leben, einige sind entschlafen. Danach erschien er dem Jakobus, dann allen Aposteln. Als Letztem von allen erschien er auch mir (...). Ob nun ich verkündige oder die anderen: das ist unsere Botschaft, und das ist der Glaube, den ihr angenommen habt. Wenn aber verkündigt wird, dass Christus von den Toten auferweckt worden ist, wie können dann einige von euch sagen: Eine Auferstehung der Toten gibt es nicht? Wenn es keine Auferstehung der Toten gibt, ist auch Christus nicht auferweckt worden. Ist aber Christus nicht auferweckt worden, dann ist unsere Verkündigung leer und euer Glaube sinnlos. Wir werden dann auch als falsche Zeugen Gottes entlarvt, weil wir im Widerspruch zu Gott das Zeugnis abgelegt haben: Er hat Christus auferweckt. Er hat ihn eben nicht auferweckt, wenn Tote nicht auferweckt werden. Denn wenn Tote nicht auferweckt werden, ist auch Christus nicht auferweckt worden. Wenn aber Christus nicht auferweckt worden ist, dann ist euer Glaube nutzlos und ihr seid immer noch in euren Sünden; und auch die in Christus Entschlafenen sind dann verloren.

(1 Kor 15,1-18 in Auszügen)

Diesen Text haben wir im Anschluss mit zwei Schwerpunkten besprochen:

1. Paulus sagt klar, dass wir den Glauben *nicht unüberlegt* annehmen sollen. – Das impliziert aber, dass wir nicht nur zweifeln und skeptisch hinterfragen *dürfen*, sondern im Grunde sogar *müssen*. Wir sollen nicht einfach unüberlegt glauben, sondern weil wir zur persönlichen, inneren und reflektierten Überzeugung gelangt sind, dass die Wahrheit ist, was wir glauben.
2. Der christliche Glaube steht und fällt mit dem Glauben an die Auferstehung. – Das war mir, bei aller Offenheit für jedwede Meinung, wichtig festzuhalten. Wir dürfen ergebnisoffen zweifeln und skeptisch sein, aber der Glaube an die Auferstehung ist für das Christentum konstitutiv. Alle anderen Vorstellungen (Wiedergeburt, keine Auferstehung, etc.) sind legitim, aber eben nicht christlich. Diese Tatsache sollte nicht verleugnet werden.

7. Spielerisches Philosophieren und Theologisieren

7.1. Didaktische und inhaltliche Vorüberlegungen

Die bisheriger beschriebenen Schritte haben in das Thema der Unterrichtsreihe eingeführt und die verschiedenen Grundhaltungen zu diesem Thema als gleichwertig und legitim ausgewiesen. – Damit wurde die Basis für jenes Klima eines freien, ungestörten und unbewerteten Glauben-, Zweifeln- und Skeptisch sein-Dürfens geschaffen, das für den nun folgenden Schritt erforderlich war:

Die Kinder sollten nämlich nun die Möglichkeit bekommen, sich mit verschiedenen philosophischen, theologischen, aber auch persönlichen Fragen, rund um das Thema „Tod“ und „Leben nach dem Tod“ auseinanderzusetzen und sich dazu auszutauschen. Dafür sollte ein Gesprächsraum und Denkraum zur Verfügung gestellt werden, der es ermöglicht, gegebenenfalls auch zu einer ersten eigenen Meinungsbildung zu kommen bzw. schon vorhandene Vorstellungen zu diesem Thema (neu) zu überdenken und durch Fragen und Gedanken von Außen bereichern zu lassen. Dies alles in einem spielerischen Rahmen und unter dem im I. Teil des Buches beschriebenen Paradigmen für Gespräche mit Kindern über Tod und Sterben (vgl. Kap. 2) und jenen des Theologisierens und Philosophierens mit Kindern (vgl. Kap. 1), insbesondere des „Safe Place“ und „Caring Thinking“ (vgl. Kap. 1.4.). – Jeder sollte also in einer sicheren, toleranten und interessierten Umgebung seine Meinungen, Gedanken und Fragen zur Sprache bringen können, ohne Angst vor Bewertung haben zu müssen.

Das unter diesen Prämissen gestaltete, gemeinsame spielerische Philosophieren und Theologisieren hat nicht nur den Rest der zweiten, sondern auf Wunsch der Kinder in allen drei Klassen, auch die dritte und vierte Einheit ausgefüllt.

7.2. Methodische Umsetzung

7.2.1. Organisatorischer Rahmen

Ich habe dazu im Sitzkreis auf foliierten Kärtchen „Hebammenfragen“ (vgl. Kap. 1.2.1.1.) zum Thema „Tod“ und „Leben nach dem Tod“ sternförmig und verdeckt in der Mitte aufgelegt. Auf ein Kärtchen setzte ich eine „Spielfigur“ (Stofftier). Nun durfte ein Kind mit einem großen Schaumstoffwürfel würfeln und die gewürfelte Anzahl mit der Spielfigur zum jeweiligen Fragenkärtchen gehen (siehe Abb. 5 bis 7).



(Abbildung 5)



(Abbildung 6)



(Abbildung 7)

Die Frage auf dem Kärtchen wurde vom Kind zunächst laut vorgelesen. Es hatte dann die Möglichkeit, die Frage als erster gemäß seinen Überzeugungen und Überlegungen zu beantworten. Danach konnten auch andere Kin-

der ihre Gedanken dazu ergänzen. Der Würfel fungierte dabei als „Gesprächswürfel“ (siehe „*Gesprächsball*“). Wenn eine Frage in unseren Augen ausreichend besprochen war (oder ich gemerkt habe, dass sich die Diskussion wiederholt und es langweilig wird), durfte das nächste Kind würfeln. Das Kärtchen mit der beantworteten Frage wurde entfernt. Ich habe die Diskussion moderiert, den roten Faden sowie die Ausgangsfrage im Auge behalten und gegebenenfalls klärende Fragen gestellt und vor gedanklichen Irrwegen bewahrt.

Diese Methode war nur der spielerische Rahmen, um den Raum und die Möglichkeit zum Austausch und zum gemeinsamen Theologisieren und Philosophieren zu geben. Welche Frage wie lange besprochen wurde, lag an den Kindern, ihren Gedanken und Wortmeldungen. Manchmal haben wir nur zwei bis drei Fragen in einer Stunde bearbeitet, aber diese Fragen waren dann der Ausgangspunkt von dem aus die Kinder selbstständig quer durch das Thema „Tod und Leben nach dem Tod“ diskutiert, philosophiert und theologisiert haben (ein exemplarisches Beispiel für ein solches theologisch-philosophisches Gespräch findet sich in Kapitel 7.2.3.).

Die Kinder wollten von sich aus drei und mehr Unterrichtseinheiten nur dieses „Spiel“ spielen, d.h. miteinander theologisieren und philosophieren. Interessanterweise wirklich alle Kinder, also auch jene, die sich in den Diskussionen selten oder nie zu Wort gemeldet haben. Die Diskussion mitverfolgt und mitvollzogen haben (meiner Beobachtung nach) zumeist alle. Ich denke, bei vielen sind die erhofften Meinungsbildungsprozesse in Gang gekommen, so dass diese Kindern zwar noch keine klar formulierbaren Gedanken einbringen konnten (und sie sich damit auch nicht zu Wort gemeldet haben), ihre Gedanken zur jeweiligen Frage haben aber während des Theologisierens und Philosophierens Gestalt angenommen. Oft haben die Kinder 1-2 Fragen gebraucht um „hineinzukommen“, diese Fragen wurden dann recht kurz behandelt. Die 3. Frage hat dann den Rest der Stunde ausgefüllt,

indem die Kinder von ebendieser ausgehend mit ihren Überlegungen einen weiten Bogen gespannt haben.

Welche Fragen waren es aber nun, zu denen theologisiert und philosophiert werden konnte? – Im nächsten Unterkapitel werden sie vorgestellt.

7.2.2. Verwendete Fragen zum Thema „Tod“ und „Leben nach dem Tod“

Folgende „Hebammenfragen“ standen auf den verdeckten Kärtchen und konnten jederzeit „erwürfelt“ werden (*Kopiervorlage siehe Anhang*):

Bist du neugierig, wie es nach dem Tod sein wird?

Wie genau würdest du am liebsten sterben?

Würdest du sterben um jemandem anderen das Leben zu retten?

Ist schon bei unserer Geburt festgelegt, wann wir sterben werden?

Kann man zugleich am Leben nach dem Tod zweifeln und daran glauben?

Würdest du gerne wissen, wann genau du sterben wirst?

Wie und wo würdest du gerne beerdigt werden?

In welcher Jahreszeit würdest du am liebsten sterben?

Würdest du lieber plötzlich (z.B. Unfall) oder vorhersehbar (z.B. Krankheit) sterben?

Wer aller würde deinen Tod betrauern?

Wie viele Fragen stellt der Tod? – Welche Fragen sind das?

Wenn es einen Himmel gibt: Was wird es dort sicher geben?

Stellen sich auch Tiere die Frage vom Leben nach dem Tod?

Würden sich deine Gedanken und Gefühle zum Sterben ändern,
wenn du genau wüsstest, was dich danach erwartet?

Wenn es ein Leben nach dem Tod gibt:
Muss jemand, der vor dir stirbt, warten bis du auch tot bist,
um dich dort wiederzusehen?

Was würdest du heute noch tun, wenn du wüsstest,
dass du morgen sterben wirst?

Glaubst du kann man spüren, dass ein Mensch seinen Körper
schon verlassen hat, wenn man bei seinem toten Körper ist?

Würdest du gerne ewig auf der Erde leben?

Machst du dir mehr Gedanken über deinen eigenen Tod
oder über den Tod von dir geliebter Menschen?

Wenn es ein Leben nach dem Tod gibt:
Was möchtest du dort als Erstes tun?

Wie wird die Welt nach deinem Tod ohne dich sein?
– Was wird fehlen? Was wird bleiben?

Würdest du lieber jemand anderer sein,
wenn du dafür länger leben könntest?

Wird der Tod auch einmal sterben?

Ist schon einmal jemand gestorben, den du gerne hast?
– Was hat dir da geholfen?

Wenn es einen Himmel gibt:
Glaubst du kommen alle Menschen nach ihrem Tod dorthin
oder nur bestimmte?

Wenn es ein Leben nach dem Tod gibt, gibt es dann überhaupt
einen Tod?

Wie müsste ein Leben nach dem Tod sein, dass alle damit zu-
frieden wären?

Würdest du nach deinem Tod lieber für immer bei Gott sein oder
nochmals ein Leben auf der Erde leben?

Meint es der Tod gut mit uns?

Wann fürchtet sich keiner mehr vor dem Tod?

Gibt es etwas, dass den Tod überlebt?

Diese Fragen können freilich ergänzt und ausgetauscht werden, sofern sich die alternativen Fragen auch zum Theologisieren und Philosophieren eignen, sie offen formuliert sind und es sich nicht um Suggestivfragen handelt (es also „Hebammenfragen“ sind, vgl. Kap. 1.2.1.1.). Ebenso kann man eventuell über den Einsatz bzw. die genaue Formulierung von einigen der genannten Fragen diskutieren. Wesentlich ist nur, dass man sich als Lehrer zu jeder dieser Fragen schon eigene Gedanken gemacht hat (vgl. Kap. 2.2.) und, dass man weiß, warum man sie in diesem Kontext stellen möchte. – Nicht um diese Gedanken und Motive den Kindern unbedingt mitzuteilen oder sie in eine bestimmte Richtung zu lenken, sondern um den Kindern den roten Faden gegebenenfalls wieder in die Hände legen zu können, wenn diese ihn zwischenzeitlich verloren haben.

Alternativ könnte man auch vor dem gemeinsamen Theologisieren und Philosophieren, in eigenem eigenen Schritt, Fragen der Kinder zum Thema „Tod“ und „Leben nach dem Tod“ sammeln und diese ebenfalls auf Kärtchen schreiben, um die Fragen des Lehrers damit zu ergänzen. Ausschließlich Fragen der Kinder zu verwenden wäre freilich auch möglich, allerdings gibt es eventuell spannende Fragen zum Thema Tod und Sterben, auf die die Kinder vielleicht von selbst nicht kommen.

7.2.3. Exemplarisches theologisch-philosophisches Gespräch

Exemplarisch sei nun das transkribierte, theologische-philosophische Gespräch der Kinder zu einer der Fragen („*Gibt es etwas, das den Tod überlebt?*“) abgedruckt und im Anschluss kurz diskutiert. Es handelte sich um die dritte Frage, die in der betreffenden Unterrichtsstunde diskutiert wurde:

Auszug theologisch-philosophisches Gespräch:

Frage: „Gibt es etwas, das den Tod überlebt?“

(1) Alex: Ja, Gefühle.

(2) Timon: Ein Stein.

(3) Rene: Ein Baum.

(4) Jannis: Nein, ein Baum stirbt auch.

(1) Alex: Aber der Ast?

(3) Rene: Ein Stock kann überleben.

(4) Selma: Klar gibt's etwas, dass den Tod überlebt: Der Körper und das Skelett und so überlebt den Tod.

(5) Clara: Aber das stimmt ja nicht. Sicher stirbt der Körper und das Skelett.

(4) Selma: Das Skelett stirbt nicht.

(5) Clara: Aber das Skelett gehört ja zu dir und wenn du stirbst ist es auch tot.

(4) Selma: Aber es überlebt, es ist ja dann immer noch da.

(5) Clara: Es *verschwindet* nicht. Die Knochen werden nicht zerstückt.

(6) Anika: Also ich find auch, dass es was gibt das überlebt: z.B. die Knochen, weil die überleben ja den Tod. Wenn du stirbst, die Knochen gehören ja zu dir und die bleiben ja da. Also die überleben den Tod.

(2) Timon: Und ein Stein.

(7) Jannis: Aber ein Stein kann nicht sterben.

(3) Rene: Aber wenn man ihn auseinanderschlägt...

(7) Jannis: Ein Stein lebt ja gar nicht.

(5) Clara: Aber wenn du einen Stein schluckst, dann bleibt er wenn du daran stirbst und dann dein Körper verrottet, dann bleibt der Stein ja übrig.

(0) Lehrer: Kann etwas den Tod überleben, was nicht lebt?

(7) Jannis: Nein, wenn der gar nicht lebt kann er auch nicht überleben.

(6) Anika: Aber die Knochen.

(0) Lehrer: Leben die Knochen nach dem Tod noch oder *sind* sie einfach nur? Ist Sein und Leben dasselbe? Kann etwas sein ohne zu leben?

(3) Rene: Ja, meine Schuhe.

(0) Lehrer: Der Stein z.B. – Existiert der Stein?

Alle: ja.

(0) Lehrer: Lebt der Stein?

Alle: nein.

(0) Lehrer: Kann ein Stein dann überleben?

Alle: nein.

(0) Lehrer: Und die Knochen: Existierten die Knochen oder leben die Knochen?

(7) Jannis: Nein, sie existieren.

(6) Anika: Aber dann kann die Seele auch nicht überleben, weil die dann auch nicht lebt.

(0) Lehrer: Existiert die Seele oder lebt die Seele dann noch?

(7) Jannis: Sie lebt.

(5) Clara: Ich kann ohne Knochen nicht leben. Die Knochen leben, weil ich ohne ihnen nicht leben kann.

(8) Fiona: Also wenn es ein Leben nach dem Tod gibt, dann überleben wir den Tod.

(0) Lehrer: Alles an uns? Die Knochen auch?

(5) Clara: Die bleiben da.

(8) Fiona: Die Seele überlebt.

(3) Rene: Die Knochen verbrennen.

(6) Anika: Aber das ist dann komisch. Weil eine Seele lebt ja auch nicht, also kann sie ja auch nicht überleben.

(8) Fiona: Warum nicht?

(0) Lehrer: Lebt die Seele nicht?

(9) Marie: Doch! Das bist du ja! Deine Seele ist ja wie...

(5) Clara: Aber jetzt nehmen wir mal an, dass es ein Leben nach dem Leben gibt. Denn lebt ja die Seele weiter.

(9) Marie: Du hast dann ja dieselbe Persönlichkeit.

(5) Clara: Eben.

(4) Selma: Dann gibt's ja gar keinen Tod wenn man dann dieselbe Persönlichkeit hat.

(5) Clara: Aber ich mein, man lebt ja da auf der Erde und dann verbrennt dich jemand und dann lebst du weiter. – Das müsste dann ja deine Seele sein, oder?

(9) Marie: Aber sicher gibt's dann einen Tod, weil von hier auf der Erde bist du weg. Im Himmel gibt's wieder ein Leben.

(5) Clara: Im Himmel überleben wir den Tod.

(9) Marie: Eben, ja.

(10) Fiona: Eigentlich ist das dann ja gar kein richtiger Tod.

(9) Marie: Auf der Erde ist es ein Tod.

(0) Lehrer: Die Frage ist: Wenn die Seele weiterlebt...

(10) Fiona: ...ist es dann überhaupt ein Tod?

(5) Clara: Eigentlich nicht. Es ist ein Leben nach dem Leben.

(4) Selma: Wenn man Kinder hat und du dann stirbst, deine Kinder sind schon erwachsen und du bist schon eine alte Frau oder ein alter Mann, und dann stirbst du und du hast deinen Kindern gesagt, dass du verbrannt werden willst, dann bist du auf der Erde nicht mehr da, aber da oben schon. Auf der Erde ist man tot, aber oben nicht.

(0) Lehrer: Stirbt die Seele auch und beginnt dann neu zu leben oder lebt die Seele durchgehend weiter?

(3) Rene: Durchgehend.

(7) Jannis: Die überlebt.

(5) Clara: Das weiß man nicht.

(6) Anika: Aber wenn sie verbrannt wurde, dann muss sie ja wieder ganz werden.

(11) Flora: Aber es ist ja nur deine Seele.

(3) Rene: Dann bist du vielleicht ein Geist.

(5) Clara: Aber wenn man sich die Seele vorstellt, dann ist das ja eigentlich Luft, und Luft verbrennt ja nicht wenn man ein Feuer anzündet. Das heißt, die Seele verbrennt auch nicht, oder?

(10) Fiona: Die Seele kommt vom Feuer aus und dann bist du im Himmel...

(5) Clara: Wenn du auf die Erde kommen willst, dann kann man dich nicht sehen. Aber im Himmel können dich die anderen sehen. Das können nur die Toten, also die Seelen können einander sehen. Aber die Menschen können die Seelen nicht sehen, aber die Seelen die Menschen.

(12) Elisabeth: Also ich find so: Die Seele ist... vielleicht gibt es gar keine Seele, das weiß man ja nicht. Vielleicht ist das ganz etwas anderes, dass man auch ohne Seele leben kann. Das wissen wir ja nicht, weil wir die Seele nicht sehen können.

(0) Lehrer: Was spricht für die Seele?

(9) Marie: Na wir! Was macht uns?

(12) Elisabeth: Dass wir denken können, dass wir fühlen können – solche Sachen. Aber man weiß ja nicht ob man das wegen der Seele kann oder nur so, weil wir nur sind.

(9) Marie: Ja, aber was haben wir dann?

(12) Elisabeth: Ja... vielleicht gibt's die Seele gar nicht. Vielleicht ist das nur das Gehirn.

(11) Flora: Das wissen wir nicht, vielleicht gibt's uns ja gar nicht.

(10) Fiona: Aber dann gibt's ja keine Menschen, weil die Knochen müssen ja von irgendwem kommen.

(13) Sarah: Aber warum muss dann unbedingt ein Körper existieren bei einem Menschen? Es kann ja auch einfach nur die Seele sein.

(12) Elisabeth: Ich wollte nur sagen, wenn es die Seele gar nicht gibt, kann sie den Tod auch nicht überleben.

(0) Lehrer: Die Grundfrage war ja: ‚Gibt es etwas, das den Tod überlebt?‘. – Unsere Antwort bisher: ‚Die Seele. Aber selbst da sind wir uns nicht sicher‘. – Kann man das so sagen?

(13) Sarah: Aber ich weiß es!

(9) Marie: Na dann sag's Sarah!

(13) Sarah: Also wenn ein Baum gefällt wird, dann ist er ja tot, aber das Holz überlebt ja.

(3) Rene: Aber irgendwann würde er ja trotzdem sterben.

(9) Marie: Nein, der Baumstumpf überlebt.

(4) Selma: Der ist dann trotzdem tot. Das ist genauso wie beim Körper.

(0) Lehrer: *Existiert* der Baumstumpf weiter oder *lebt* er weiter?

Alle: Er existiert.

(13) Sarah: Aber dann überlebt nix.

(12) Elisabeth: Die Liebe. Die Liebe überlebt.

(5) Clara: Ja und der Glaube überlebt.

(0) Lehrer: Elisabeth, wie kommst du auf die Liebe?

(12) Elisabeth: Na weil wenn man stirbt, kann man ja immer noch lieben, oder?

(6) Anika: Aber man hat dann ja keinen Körper mehr.

(0) Lehrer: Braucht man den Körper zum Lieben?

Alle: Nein.

(0) Lehrer: Braucht man irgendetwas zum Lieben?

(9) Marie: Ja, Gefühle.

(4) Selma: Und das Herz.

(11) Flora: Das Herz ist die Seele.

(9) Marie: Man braucht einen anderen Menschen.

(0) Lehrer: Also können wir sagen: Gefühle und die Seele und die Liebe überleben vielleicht den Tod? – Diese drei Dinge?

(9) Marie: Ja.

Alle: Ja.

Das Beispiel zeigt sehr schön, wie Kinder (wenn man sie lässt) ausgehend von einer Frage, quer durch das ganze Themenfeld diskutieren und dabei vorübergehend alles in Frage stellen – nicht nur die Existenz eines Lebens nach dem Tod, sondern auch die Existenz des Todes selbst, die Existenz einer Seele und des Menschen – um dann aber doch wieder mit der Ausgangsfrage und einem in Worte fassbaren Antwortversuch darauf zu enden. Sie haben sehr konkret begonnen (Knochen, Skelett) um sich dann zu wahren philosophischen Höhenflügen aufzuschwingen. Ich selbst habe versucht, ermutigend und wertschätzend, durch offen gestellte Fragen, möglichst wertfrei zur Klärung wesentlicher Begriffe beizutragen und die Diskussion so vor wiederkehrenden gedanklichen Irrwegen zu bewahren („*Kann etwas den Tod überleben, was nicht lebt?*“ „*Leben die Knochen nach dem Tod noch oder sind sie einfach nur?*“ „*Ist ‚Sein‘ und ‚Leben‘ das gleiche?*“ „*Kann etwas sein ohne zu leben?*“). Außerdem habe ich den roten Faden der Frage im Auge behalten und diesen den Kindern bei Bedarf wieder in die Hände gelegt. Dies durch die bereits genannten Verständnisfragen und Begriffsklärungen, aber auch durch Spiegelung von Antworten, Strukturierung und Zusammenfassungen der bisherigen Diskussion (mit der Möglichkeit für die Kinder, diese als unzureichend abzulehnen) und indem ich ganz einfach die Ausgangsfrage in Erinnerung gerufen habe. Dies entspricht im Wesentlichen den im I. Teil des Buches beschriebenen „Aufgaben der Lehrperson“ und den „Gesprächsförderern“ (vgl. Kapitel 1.5.).

Ich denke das Beispiel macht deutlich, dass man die Kinder sehr frei philosophieren lassen kann, ohne dass sich die Diskussion in den Weiten des Themenfeldes und darüber hinaus völlig verliert, wenn man als Lehrer – auch wenn man sich selbst nur als Suchenden einbringt und man natürlich nicht wissen kann, wie das Gespräch verläuft – einen Plan hat, warum man welche Frage stellt und den roten Faden im Auge behält.

7.2.4. Aufgetretene „Probleme“ und deren Relativierung

Die Transkription des Gespräches war teilweise nicht einfach, weil in der Euphorie der Diskussion – trotz sichtbarem Willen zur Gesprächskultur – nicht immer auf den „Gesprchswrfel“ gewartet wurde und dadurch einige Male recht heftig durcheinander und parallel theologisiert und philosophiert wurde. Allerdings – und daher wollte ich nicht immer sofort verbal eingreifen¹⁷ – kam es natürlich genau dann zu solchen „Tumulten“, wenn die Überlegungen sehr spannenden wurden und die Emotionen dadurch hochgingen. Wenn ich dann das Gespräch kurz gestoppt und wieder für geordnete Verhältnisse mit Gesprchswrfel gesorgt habe, war oft die Spannung des gerade philosophierten Gedankenganges zerstört und die Flüssigkeit der Diskussion vorerst dahin. Die Kinder mussten dann immer erst wieder ins Theologisieren und Philosophieren hineinfinden. Es war oft eine Wellenbewegung: Von der Ruhe zur allmählichen Zuspitzung der Gedanken und des Lrmpiegels, zur Unterbrechung mit dem Ergebnis der wieder hergestellten Ruhe, aber eben auch der verlorenen Spannung. Ich hatte den Eindruck, dass die Kinder teilweise durch mein Unterbrechen beim Philosophieren mehr gestört wurden, als durch einen zeitweise durcheinander und gleichzeitig stattfindenden Gedankenaustausch.

Natürlich spitzt sich dieses Problem umso mehr zu, je mehr Kinder zusammen philosophieren. In der eben zitierten Sequenz waren es 23 Kinder. Es fällt aber auf, dass sich davon nur 13 zu Wort gemeldet haben, einige davon nur kurz und/oder einmalig. Es gibt also einige sehr engagiert mitphilosophierende Kinder, die sehr oft und viel reden, und andere reden kaum. Allerdings – und das relativiert diese Probleme etwas – lebt die Diskussion eben auch von den nicht immer ganz sauber eingehaltenen Gesprächsregeln. Auf manche Ideen und Gedanken wären die Kinder ohne die „hitzigen“ Gesprchsphasen gar nicht gekommen, weil sie sich hier im Stakkato

¹⁷ Ich habe natürlich auch tief in die nonverbale „Trickkiste“ gegriffen, aber irgendwann helfen nonverbale Signale alleine nicht mehr, wenn die Emotionen und Gedanken beim Philosophieren nach Außen drängen.

gegenseitig zu Überlegungen inspiriert haben, die geordnet so sicher nie entstanden wären. Das zeigt sich auch am Spannungsabbruch wenn ich die zu tumultartig gewordene Diskussion kurz verbal unterbrochen habe.

Ebenso lebt die Diskussion von den redseligeren Kindern, die sich deutlich mehr als andere zu Wort melden und wird vor allem von ihnen getragen, weil sie das Gespräch am Leben erhalten und immer wieder neue Gedanken einbringen. Außerdem haben auch die stilleren Kinder auf ihre Weise an den Überlegungen teilgenommen und an den Gedanken der anderen partizipiert. – Womit sich auch diese Problematik relativiert. Und: Die Kinder wollten definitiv keine Trennung in kleinere Gruppen (die dann auch ohne Moderation durch mich hätten auskommen müssen).

8. Von der Frage nach dem *Tod* zur Frage *nach* dem Tod

8.1. Didaktische und inhaltliche Vorüberlegungen

Bisher hatten wir uns vorwiegend kopflastig und kognitiv, logisch-analytisch und verbal mit dem Tod und dem Leben nach dem Tod *im Allgemeinen* beschäftigt – wie haben theologisiert und philosophiert. Das war auch das Ziel der bislang beschriebenen Sequenzen der Unterrichtsreihe und hat sich unter anderem auch daran gezeigt, dass von den Kindern in dieser Phase nie in emotionaler Weise von persönlichen Todeserfahrungen berichtet wurde.¹⁸ Was für eine Grundschule, wenn man zum Thema „Tod“ arbeitet, bemerkenswert ist. Die Kinder waren also tatsächlich sehr im Kopf, in der Kognition und beim Thema „Tod“ im Allgemeinen.

Gegen Ende der Unterrichtsreihe wollte ich daher noch eine persönliche Auseinandersetzung mit der Frage nach dem *eigenen Tod* und der *Vorstellung vom eigenen Totsein* initiieren. – Das ist rein kognitiv und verbal kaum möglich. Es musste also ein Zugang zum nonverbalen Raum geschaffen werden – ein Stück weg von der Kognition, hin zur Emotion und der persönlichen Betroffenheit. Unsere *allgemeine Frage nach dem Tod* sollte nun zur *persönlichen Frage nach* dem eigenen Tod und dem eigenen Totsein werden. Dies sollte durch eine kreative, zum Teil nonverbale Methode realisiert werden.

8.2. Methodische Umsetzung

8.2.1. „Wenn ich einmal sterbe...“ – Arbeit mit Bildern und Texten

Der Psychoanalytiker und Sozialpsychologe Tobias Brocher analysiert in seinem Buch „Wenn Kinder trauen“, Bilder und dazugehörige Texte, die neun- bis zehnjährige Kinder¹⁹ im Rahmen des Religionsunterrichtes²⁰ zum

¹⁸ Allerdings wurden nicht alle Fragen (vgl. Kap. 7.2.2.) diskutiert. Die eher persönlichen als theologisch-philosophischen Fragen wurden während der dokumentierten Unterrichtseinheiten entweder nicht „erwürfelt“ oder aber sehr rasch und eben wenig emotional abgehandelt.

¹⁹ D.h. exakt jene Altersgruppe, mit der auch die vorliegende Unterrichtsreihe durchgeführt wurde.

Thema „Wenn ich mal tot bin...“ gemalt haben (vgl. Brocher 1985, 15-53). Er tut dies zunächst hinsichtlich der darin zum Ausdruck gebrachten altersspezifischen Todesvorstellungen. – Zeichen und Malen als psychologische Erfassungsmethode kindlicher Todesvorstellungen findet sich in der Fachliteratur mehrfach (vgl. Cramer 2008, 62; Wittkowski 1990, 56; 90). – Brocher geht aber einen Schritt weiter und damit über eine bloße psychologische Analyse hinaus: Er stellt die Bilder unter der Überschrift *„Was von Kindern zu lernen ist“* vor und schreibt: *„Die folgenden Bilder und Texte fordern jeden Erwachsenen, besonders aber Eltern und Erzieher zu ernsthaftem Nachdenken und Lernen auf“* (Brocher 1985, 10), jedes Kind *„bietet mit seiner individuellen Lösung einen Lebensentwurf an, der sorgfältige Beachtung finden sollte“* (ebd. 15). – Dieser Zugang zu den Bildern und Texten der Kinder und der Ort ihrer Entstehung (der Religionsunterricht), hat mich einerseits an den Umgang mit Bilder und Texten beim Theologisieren und Philosophieren mit Kindern erinnert, andererseits erschien mir diese Themenstellung und die kreative Methode des Malens und Schreibens geeignet, die zuvor genannten didaktischen Überlegungen umzusetzen. Allerdings erschien mir für die Überschrift der Bilder die Formulierung *„Wenn ich einmal sterbe...“* – im Vergleich zu *„Wenn ich mal tot bin...“* bei Brocher – etwas offener und daher geeigneter. Denn, dass wir sterben werden steht fest, ob und wie lange, in welcher Weise und aus wessen Sicht wir dann aber „tot“ sind, ist eben genau die Frage, um die es geht. Daher die Umformulierung der Bildüberschrift.

Die Kinder malten also ihr Bild zur Überschrift *„Wenn ich einmal sterbe...“*²¹. Vor dem Malen der Bilder erfolgte lediglich mein Hinweis, dass man auch

²⁰ Die evangelische Religionslehrerin Christine Schwickardi hat die Bilder im Zuge des Themas „Leben und Sterben“ im Religionsunterricht malen lassen und gesammelt (vgl. Brocher 1985, 133).

²¹ Der Vorschlag, Schüler zu dieser Bildüberschrift malen zu lassen, findet sich auch bei Rainer Oberthür (vgl. Oberthür 2012a, 97-99). Er bezieht sich dabei ebenfalls auf Tobias Brocher. Allerdings wurde den Kindern in der dort beschriebenen Umsetzung alternativ auch die Überschrift *„Wenn ich einmal tot bin“* vorgeschlagen (was ich aus den genannten Gründen nicht getan habe) und es wurden vorneweg mögliche Bildideen besprochen und auch vom Lehrer selbst solche genannt (mit Bezug zu den Kinderbildern bei Brocher: Licht, Kreislauf, Spirale). Auch das habe ich bewusst nicht getan, weil ich jede Engführung der Kinder vermeiden wollte. Mirjam Schambeck hat

„nur mit Farben und Formen“ – also abstrakt – malen kann und, dass die subjektive Bildästhetik keine Rolle spielt. Unter dem Bild gab es zudem die Möglichkeit, den Satzanfang „Wenn ich einmal sterbe...“ (zum Bild passend) zu vervollständigen (*Kopievorlage siehe Anhang*). Alle Kinder haben diese Möglichkeit wahrgenommen und den Satz vollendet, allerdings nicht immer mit direktem Bezug zum gemalten Bild.

Im Anschluss wurden die Kinder gebeten, ihre Zeichnungen einander ausführlich zu erklären und damit ihre Gedanken und inneren Bilder zu formulieren. Auf ausdrücklichen Wunsch der Kinder erfolgte dieser Austausch über die entstandenen Bilder und Gedanken in selbstgewählten Zweier-, Dreier- und Vierergruppen und nicht im Plenum der gesamten Klasse. – Die Kinder hatten also ein unglaubliches Gespür dafür, dass es jetzt persönlicher und intimer wurde: Während sie beim gemeinsamen Theologisieren und Philosophieren eine Aufteilung in kleinere Gruppen dezidiert ablehnten, war ihnen nun von Beginn an klar, dass sie sich über diese Bilder in Kleingruppen austauschen wollen. Ich wurde hinzugezogen, wo die Kinder das wollten, mitunter auch zum Trösten und Tränen trocknen. – Was mich nicht verwundert hat, denn nun waren die Kinder tatsächlich größtenteils in der Emotion. Aus diesem Grund sind beim schulischen Einsatz der vorgestellten Methode auch einige Punkte zu beachten. Auf diese soll nun kurz eingegangen werden.

8.2.2. Verantwortungsvoller Einsatz der vorgestellten Methode – ergänzende Hilfen, Leitlinien und Einsichten

Prinzipiell ist die Auseinandersetzung mit dem eigenen Tod für Kinder eher vorteilhaft und angstmindernd als schädlich, wie im 2. Kapitel (speziell 2.3.) ausführlich erläutert wurde. Malen zählt zudem für Kinder zu den natürlichen Angstbewältigungsstrategien (vgl. Finger 2004, 109) und ermöglicht

in ähnlicher Weise gearbeitet und Kinder zum Thema: „Was erlebt jemand im Tod? Was erlebt er, wenn er stirbt?“ malen lassen (vgl. Schambeck 2002, 105-113). Zur selben Fragestellung hat auch Ulrich Kropač, 10-12 jährige Schüler im Rahmen seines Projektes zur thanatologischen Kompetenz von Kindern, malen lassen (vgl. Kropač 2007, 178-192).

den Ausdruck von Gefühlen, was sich positiv auf die Heilung seelischer Verletzungen auswirken kann (vgl. Kübler-Ross 1993, 84). Beim Malen können Kinder Wunschbilder realisieren, Sehnsüchte und Ängste ausdrücken, Spannungen abreagieren und gegebenenfalls auch ihre Trauer über einen Verlust verarbeiten (vgl. Cramer 2008, 200). Ähnliches gilt für das Schreiben: Auch dadurch können Vorstellungen und Gefühle ausgedrückt und innere schmerzliche Empfindungen verändert werden. Es kann befreiende wirken, schwer sagbare, verwirrende Gefühle aus sich herauszuschreiben und in Worte zu fassen (vgl. ebd., 204). Kinder entdecken sich selbst und ihre Welt vorwiegend über Tun und Handeln (vgl. ebd., 11). Alles, was den Kindern also ermöglicht, nicht in der Passivität zu verweilen, sondern selbst aktiv zu werden und selbst etwas tun zu können, ist hilfreich (vgl. ebd. 199). – Mit anderen Worten: Malen und Schreiben eignen sich für Kinder hervorragend zur Bearbeitung des Themas Sterben und Tod – auch des eigenen Todes. Das zeigt sich auch an den zahlreichen, in der Fachliteratur beschriebenen Beispielen, der Anwendung dieser Methode zu diesem Thema (vgl. beispielsweise Kropač 2007, 178-192; Schambeck 2002, 105-113; Oberthür 2012a, 97-99; Schwarz 2007, 174). Hinzu kommt, dass auch die von Tobias Brocher vorgestellten Bilder zum Thema „Wenn ich mal tot bin...“ im Religionsunterricht entstanden sind (und nicht etwa in einer psychologischen oder psychotherapeutischen Praxis) (vgl. Brocher 1985, 133). Brocher hätte als Psychoanalytiker und Psychologe sicher einen anderen Entstehungsort gewählt, wenn das Malen von Bildern zu diesem Thema im schulischen Kontext aus psychologischer Sicht *prinzipiell* ungünstig oder unverantwortlich wäre.

Dennoch kann der Gedanke an den eigenen Tod bei den Kindern natürlich momentan auch Ängste und traurige Gefühle auslösen. Damit muss man rechnen wenn man zu diesem Thema malen lässt. Die Intention dieses Schrittes der Unterrichtsreihe war schließlich, die Schüler von der Kognition zur Emotion zu führen. Allfällige Tränen sind daher eine natürliche Reaktion

auf die bearbeitete Thematik. – Allerdings erfordert diese Tatsache vom Lehrer einen besonders reflektierten und verantwortungsvollen Umgang mit der vorgestellten Methode. Es sind jene Grundregeln und Vorüberlegungen zu beachten, die bei allen Methoden Gültigkeit haben, mit denen sehr persönliche Themen bearbeitet werden und die eventuell auch unbewusste Inhalte zu Tage fördern könnten:

(1.) Es muss in jedem Fall das Prinzip der Freiwilligkeit gelten. Das Kind soll selbst entscheiden, ob, was und wie es malen möchte (vgl. Cramer 2008, 200). Allfällige Widerstände seitens der Schüler sind als gesunder und hilfreicher psychischer Schutzmechanismus zu verstehen und ernst zu nehmen. Als Lehrer darf man also nicht versuchen, diese Widerstände zu durchbrechen, indem man etwa weiter auf das Kind einwirkt, doch trotzdem etwas zu malen. – Das heißt konkret: Den Kindern muss klar gesagt werden, dass keiner ein Bild zu diesem Thema und dieser Überschrift malen *muss*. Daraus folgt allerdings (aus didaktischen, wie rein praktischen Gründen) die Notwendigkeit für jene Kinder, die das Bild zur genannten Überschrift nicht malen wollen, eine methodische Alternative vorbereitet zu haben. Eine Möglichkeit wäre in diesem Fall, dem betreffenden Kind eine andere Überschrift für sein Bild vorzuschlagen, die allerdings zuvor auf Basis der dann geänderten didaktischen Überlegungen und Zielsetzungen formuliert werden müsste.²²

(2.) Passt die Methode zu mir und zur Klasse? – Auch wenn die Thematisierung des eigenen Sterbens im schulischen Kontext *prinzipiell* durchaus empfehlenswert ist und die Methode des Malens dafür besonders geeignet erscheint, heißt das nicht, dass Thema und Methode für jeden Lehrer und für jede Klasse gleichermaßen passend sind. Vor allem, wenn man die Kin-

²² Ich hatte im Rahmen der Unterrichtsreihe als Alternative die Möglichkeit vorgesehen, mit einem Bild der „Symbol-Kartei“ von Rainer Oberthür zu arbeiten (Oberthür 2012b). Die Kinder durften sich ein Bild zur Frage „Welches Bild erzählt dir etwas vom Leben nach dem Tod oder von dem, was nach dem Tod sein wird?“ aussuchen, dazu auch einen Text verfassen und sich dann – ebenso wie die anderen Kinder über ihre Bilder – darüber austauschen.

der und deren eventuell relevanten lebensgeschichtlichen Besonderheiten (wie z.B. Todesfälle von nahen Bezugspersonen, selbst durchlebte lebensbedrohliche Erkrankungen) nicht ausreichend kennt bzw. wenn einem diese Methode mit dieser Themenstellung aufgrund ebensolcher bekannter aktueller Faktoren für eine Klasse als zu heikel erscheint, ist deren Einsatz nicht empfehlenswert. Ebenso, wenn einem die Themenstellung – aus welchen Gründen auch immer – selbst zu nahe geht.

(3.) Wenn bei einem Schüler aufgrund des Themas tatsächlich Ängste oder Verlusterlebnisse aktualisiert werden, gilt ganz besonders das in Kapitel 2.4.5. über das „Trösten statt Vertrösten“ Gesagte. Jedenfalls darf man als Lehrer dann erstens nicht mitverzweifeln und man muss zweitens in der Lage sein, ein vorübergehend trauriges Kind, wieder soweit emotional zu stabilisieren, dass man guten Gewissens nach der Unterrichtsstunde den Klassenraum wieder verlassen und das Kind dem Schulalltag überlassen kann. Hier spielt die in Kapitel 2.2. beschriebene vorangehende persönliche und emotionale Auseinandersetzung des Lehrers mit dem Thema Tod eine entscheidende Rolle. Denn die Kinder können ihre Gefühle nur dann angstfrei zulassen, wenn sie spüren, dass der Lehrer in der Lage ist damit umzugehen und die momentanen traurigen Gefühle des Kindes aushalten, annehmen und zulassen kann ohne selbst zu verzweifeln. – Wenn man sich das als Lehrer nicht zutraut, ist dieser letzte Schritt der Unterrichtsreihe ebenfalls nicht empfehlenswert.

8.2.3. Exemplarische Beispiele entstandener Bilder und Texte

Neben einem Bild mit Bezug zu „Hölle/Unterwelt“ und „Gericht“ (a) und einem Bild, das Ausdruck von großer Traurigkeit angesichts des eigenen Todes ist (b), gab es einige Bilder der Angehörigen des Kindes (c) bzw. des gestorbenen Kindes selbst (oft als alter Mann/alte Frau) im Bett (d) oder im Sarg/Grab (e) und viele (Hoffnungs-)Bilder zu „Himmel“ und „Leben bei Gott“, oft das Kind als Engeln (f) bzw. auf dem Weg zu Gott (zum Teil mit genauer Zeitangabe) (g), die Begegnung mit lieben Menschen (h) oder aber

abstrakt gemalte Bilder (i).²³ – Dies alles vielfach kombiniert mit beeindruckenden Gedanken von zum Teil bemerkenswerter Tiefe. Wobei sich der Text nicht immer direkt auf das Bild bezieht.

Zu jeder dieser Kategorien (a – i) sollen nun abschließend einige exemplarische Beispiele entstandener Bildern der Kinder mit zugehörigen Texten vorgestellt werden. Allerdings ohne Kommentare meinerseits – die Bilder und Texte sprechen für sich selbst.

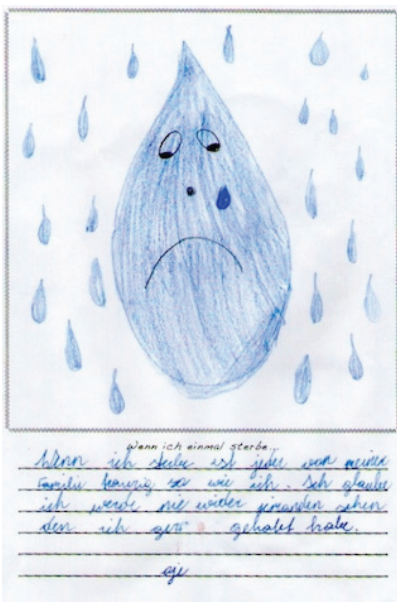
²³ Vielfach gab es freilich Überschneidungen dieser von mir gefundenen Kategorien, so dass man ein Bild mehreren Kategorien zuordnen könnte.

(a) Beispiel: Bild mit Bezug zu „Hölle/Unterwelt“ und „Gericht“



„Wenn Blut fließt, die Arme und Beine, Kopf und Körper am Boden liegen, dann ist das Sterben nah und man sieht im vollen Glanze die Unterwelt. Ja, dann ist man dem Gott überlassen.“

(b) Beispiel: Bild „große Trauer angesichts des eigenen Todes“



„Wenn ich sterbe ist jeder von meiner Familie traurig, so wie ich. Ich glaube, ich werde nie wieder jemanden sehen den ich gern gehabt habe. – Oje.“

(c) Beispiel: Bilder mit Angehörigen des Kindes



Wenn ich einmal sterbe...

würde ich glücklich gewesen sein und friedlich
sterben. Und dann ruhig zu Gott kommen. Dort
ruhen, nie Aufregung. Immer still,
aber trotzdem nie einsam. Weil
ich immer bei Gott bin. Kann immer
auf die Welt hinunter sehen.

„Wenn ich einmal sterbe...

...möchte ich glücklich gewesen
sein und friedlich sterben. Und
dann ruhig zu Gott kommen. Dort
ruhen, nie Aufregung. Immer still,
aber trotzdem nie einsam. Weil
ich immer bei Gott bin. Kann im-
mer auf die Welt hinunter sehen.“

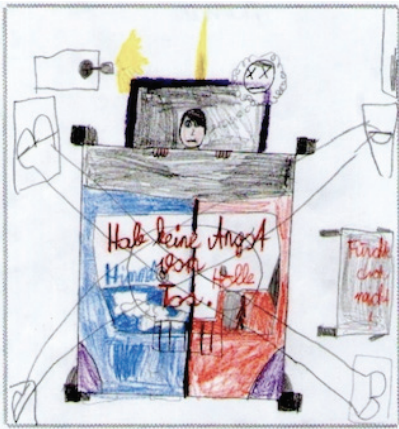


Wenn ich einmal sterbe...

Ich stelle mir nach dem ich gestorben bin vor,
dass ich für die Lebenden Menschen unsichtbar
bin. Ich kann sie aber sehen.

„Ich stelle mir, nachdem ich ge-
storben bin vor, dass ich für die
lebenden Menschen unsichtbar
bin. Ich kann sie aber sehen.“

(d) Beispiel: Bilder vom verstorbenen Kind im Bett



Wenn ich einmal sterbe...
 will ich friedlich sterben, denn anders
 hätte ich vielleicht große Schmerzen.
 Ich hätte Angst doch man muss stark
 bleiben. Sterben ist nicht gut, aber man
 weiß ja nie ob es ein Leben nach
 dem Leben gibt. Die Angst bleibt fern, wenn du
 daran glaubst.

„Wenn ich einmal sterbe...

...will ich friedlich sterben, denn
 anders hätte ich vielleicht große
 Schmerzen. Ich hätte Angst doch
 man muss stark bleiben. Sterben
 ist nicht gut, aber man weiß ja nie
 ob es ein Leben nach dem Leben
 gibt. Die Angst bleibt fern, wenn
 du daran glaubst.“



Wenn ich einmal sterbe...
 will ich in Ruhe sterben. Wenn
 ich unruhig sterbe will ich keinen
 Streit haben damit ich nicht traurig
 sterbe, weil ich mich da wohl fühle?

„Wenn ich einmal sterbe...

...will ich in Ruhe sterben. Wenn
 ich einmal sterbe will ich keinen
 Streit haben damit ich nicht traurig
 sterbe, weil ich mich da wohl füh-
 le!“

(e) Beispiel: Bilder vom verstorbenen Kind im Grab/Sarg



„Wenn ich einmal sterbe...
...möchte ich verbrannt werden und das alle, die noch leben, bei mir sind, wenn meine Mama noch lebt, soll sie meine Asche bekommen, sonst meine Kinder. Hoffentlich gibt es ein Leben nach dem Leben, dann sehe ich alle wieder.“



„Ich denke, ich finde es nicht so toll zu wissen: Ich sterbe gerade! Aber danach ist es sicher wunderschön. Ich komme in den Himmel und bin einfach nur FREI.“

(f) Beispiel: Bilder „Das Kind als Engel“



„Wenn ich einmal sterbe...
...bekomme ich Flügel und
schwebe hinauf in den Himmel zu
Gott. Nachdem ich gestorben bin,
werde ich wieder geboren, aber in
einer anderen Gestalt.“



„Wenn ich einmal sterbe...
...werde ich auferstehen. Dann
kann ich die Welt von oben sehen.
Ich kann fliegen.“

(g) Beispiel: Bilder mit dem Weg zu Gott



„Wenn ich einmal sterbe...
...dann fliege ich mit Flügeln zu Gott, auch andere fliegen dort hin. Die Fahrt braucht ungefähr 3h bis zum Gottes Haus.“



„Ein Mensch in einem Sarg. Seine Seele kommt raus und geht den ganzen Weg zu Gott. Engel erwarten ihn schon =)“

(h) Beispiel: Bilder „Begegnung mit lieben Menschen“



Wenn ich einmal sterbe...
 ...komme ich in die wunderbare Traumwelt
 der Toten. Dort begrüßt mich eine andere
 alte Dame und sagt: 'Komm nur rein,
 es ist toll hier!' Alles ist auf Wolken,
 alle haben lange graue Haare und
 es gibt keinen Streit. Es ist schöner
 als auf der Erde.

„Wenn ich einmal sterbe...

...komme ich in die wunderbare Traumwelt der Toten. Dort begrüßt mich eine andere alte Dame und sagt: ‚Komm nur rein, es ist toll hier!‘ Alles ist auf Wolken, alle haben lange graue Haare und es gibt keinen Streit. Es ist schöner als auf der Erde.“



Wenn ich einmal sterbe...
 Wenn ich sterbe würde ich zuerst mein ganzes Leben
 noch auf durchsehen. Dann würde ich meine Familie
 besuchen. Ich würde alle umarmen die ich früher
 geliebt habe. Ich würde mich an meinen Spaß
 mit meinen Freunden erinnern. An den glücklichsten
 Tag in meinem Leben als ich meinen Kater bekommen
 habe. Ich würde all das Gute in meinem Leben
 nagen und mich an die Gute erinnern. Das würde
 tun wenn ich sterbe.“

„Wenn ich strebe, würde ich zuerst mein ganzes Leben nochmal durchgehen. Dann würde ich meine Familie besuchen. Ich würde alle umarmen, die ich früher geliebt habe. Ich würde mich an meinen Spaß mit meinen Freunden erinnern. An den glücklichsten Tag in meinem Leben, als ich meinen Kater bekommen habe. Ich würde all das Böse in meinem Leben verdrängen und mich an das Gute erinnern. Das würde ich tun wenn ich sterbe.“

9. Nachwort

Den Bildern und Texten der Kinder ist kaum etwas hinzuzufügen. Mit dem Text von Simon habe ich ganz zu Beginn begonnen, mit seinem Bild und seinem Text ende ich auch. – Der Kreis schließt sich also, so wie er sich für uns alle eines Tages schließen wird und damit Raum geben wird, für etwas ganz anderes, das – im wahrsten Sinnes des Wortes – „jenseits“ aller unserer Vorstellungen und Gedanken sein wird. Und dennoch ist es möglich und sinnvoll und auch sehr fruchtbar, miteinander darüber nachzudenken und zu reden. Denn wo vom Tod die Rede ist, ist letztlich vom Leben die Rede und von dem, was wirklich wesentlich ist.

Ich habe es als sehr bereichernd empfunden mit den Kindern über dieses sensible und tiefgehende Thema zu theologisieren und zu philosophieren. Ich habe bei den Kindern eine große Offenheit und ein großes Interesse für dieses Thema und eine große Bereitschaft sich damit auseinander zu setzen, erleben dürfen. Nicht selten war ich von den Gedanken der Kinder sehr fasziniert, gerührt und persönlich beeindruckt. Dafür bin ich allen „kleinen Theologen und Philosophen“, mit denen ich arbeiten darf, sehr dankbar.

Am Ende eines theologisch-philosophischen Gespräches sind selten alle Fragen geklärt und erhellt. Manchmal stehen dann sogar mehr Fragen im Raum als zu Beginn und man erkennt, dass ein Problem noch viel komplexer ist, als man gemeint hat. Und dennoch ist man zusammen weitergekommen, hat sich und seine Gedanken und Gefühle weiterentwickelt. – Nichts anderes wollte auch dieses Buch bewirken. Ganz sicher sind auch hier Fragen offen geblieben, aber das ist schließlich das Typische an den „großen Fragen“: Man nähert sich im Nachdenken ihren Antworten vielleicht hermeneutisch ein wenig an, aber sie für sich selbst oder gar allgemein endgültig zu klären, ist oft ein lebenslanger Prozess. Und mehr als alle Antworten, sind es die Fragen, die uns auf diesem Weg weiterbringen.

10. Literaturverzeichnis

- Amuat, Renate (2005): Last minute. Der Tod macht auch vor der Schule nicht Halt, 4. Auflage, Zürich: Pestalozzianum.
- Arens, Veronika (1994): Grenzsituationen. Mit Kindern über Sterben und Tod sprechen, Essen: Die blaue Eule-Verlag.
- Augustinus, De ordine II., zit. nach: Brachtendorf, Johannes (2011): Religionsphilosophie: Philosophie und Glaube. http://www.unituebingen.de/uploads/media/Religionsphilosophie_Textsammlung.pdf, 12.02.1014.
- Beckmann, Jan (2001): Art. „Zweifel I. Philosophisch“. In: Kasper, Walter (Hrsg.) (2001): LThK, Bd. 10, 3. völlig neu bearbeitete Auflage, Freiburg u.a.: Herder, Sp. 1512-1513.
- Bowlby, John (1994): Verlust, Trauer und Depression, Frankfurt/M.: Fischer-Verlag.
- Brocher, Tobias H. (1985): Wenn Kinder trauern. Wie sprechen wir über den Tod?, Zürich: Kreuz-Verlag.
- Ders. (1992): Mit Kindern über den Tod sprechen. In: Student, Johann-Christoph (Hrsg.) (1992): Im Himmel welken keine Blumen. Kinder begegnen dem Tod, Freiburg: Herder, 21-36.
- Ders. (1996): Wenn Kinder trauern. Wie Eltern helfen können, Reinbek bei Hamburg: Rowohlt-Verlag.
- Bucher, Anton A. (2002): Kindertheologie: Provokation? Romantizismus? Neues Paradigma?. In: Ders. et al. (Hrsg.) (2002): „Mittendrinn ist Gott“. Kinder denken nach über Gott, Leben und Tod, Jahrbuch für Kindertheologie, Bd. 1, Stuttgart: Calwer-Verlag, 9-27.
- Cramer, Barbara (2008): Bist du jetzt ein Engel? Mit Kindern über Leben und Tod reden, Tübingen: dgvt-Verlag.
- Duden. Band 7. Das Herkunftswörterbuch. 3., völlig neu bearb. u. erw. Aufl. 2001. Mannheim u. a.: Dudenverlag.
- Finger, Gertraud (2001): Mit Kindern trauern, Stuttgart: Kreuz-Verlag.
- Franz, Albert (2003): Art. „Glaube“. In: Ders. / Baum, Wolfgang / Kreutzer, Kasten (Hrsg.) (2003): Lexikon philosophischer Grundbegriffe der Theologie, Lizenzausgabe für die Wissenschaftliche Buchgesellschaft, Freiburg: Herder, 173-176.
- Freese, Susanne (2001): Umgang mit Tod und Sterben als pädagogischer Herausforderung, Ethik in der Praxis, Bd. 9, Münster: Lit-Verlag.
- Freudenberger-Lötz, Petra (2007): Theologische Gespräche mit Kindern. Untersuchungen zur Professionalisierung Studierender und Anstöße zu forschendem Lernen im Religionsunterricht. Stuttgart: Calwer-Verlag.
- Dies. (2011): Theologische Gespräche mit Kindern und Jugendlichen. Konzeptionelle Grundlegung und empirische Befunde. In: Dies. / Riegel, Ulrich (2011) (Hrsg.): „Mir würde es auch gefallen, wenn er mir helfen würde“. Baustelle Gottesbild im Kindes-

- und Jugendalter, Jahrbuch für Kindertheologie, Sonderband, Stuttgart: Calwer-Verlag.
- Dies. (2012): Theologische Gespräche mit Jugendlichen. Erfahrungen – Beispiele – Anleitungen, Stuttgart: Kösel-Verlag.
- Gudjons, Herbert (1996): Der Verlust des Todes in der Modernen Gesellschaft. Wie wir das Sterben, Trauern und Leben wieder finden. In: Pädagogik, Heft 9/96, 6-13.
- Hansberger, Andreas (2003): Art. „Skeptizismus“. In: Franz, Albert / Baum, Wolfgang / Kreutzer, Kasten (Hrsg.) (2003): Lexikon philosophischer Grundbegriffe der Theologie, Lizenzausgabe für die Wissenschaftliche Buchgesellschaft, Freiburg: Herder, 376-378.
- Hirschberg, Corinna (2003): Wie Kinder trauern. Kinder in ihrer Trauer begleiten, Stuttgart: Diakonischen Werk der Evangelischen Kirche in Deutschland e.V.
- Hossenfelder, Malte (2000): Art. „Skepsis, Skeptizismus“. In: Kasper, Walter (Hrsg.) (2000): LThK, Bd. 9, 3. völlig neu bearbeitete Auflage, Freiburg u.a.: Herder, Sp. 654-655.
- Jennessen, Sven (2006): Schule, Tod und Rituale. Systemische Perspektiven im sonderpädagogischen Umgang mit Sterben, Tod und Trauer, 2. Auflage, Oldenburg: DIZ-Verlag.
- Ders. (2007): „Manchmal muss man an den Tod denken...“ Wege der Enttabuisierung von Sterben, Tod und Trauer in der Grundschule, Basiswissen Grundschule, Bd. 24, Baltmannsweiler: Schneider Verlag Hohengehren.
- Kropač, Ulrich (2007): „Wenn ein Mensch stirbt, kommt der Staubsauger-Engel und saugt die Gedanken und die Seele aus – aber nur die guten“: ein Projekt zur thanatologischen Kompetenz von Kindern. In: Bucher, Anton A. et al. (Hrsg.) (2007): „Man kann Gott alles erzählen, auch kleine Geheimnisse“. Kinder erfahren und gestalten Spiritualität, Jahrbuch für Kindertheologie, Bd. 6, Stuttgart: Calwer-Verlag, 178-192.
- Kübler-Ross, Elisabeth (1993): Kinder und Tod, 5. Auflage, Zürich: Kreuz-Verlag.
- Lamm, Maurice (1969): The Jewish Way in Death and Mourning, New York: Jonathan David Publishers.
- Martens, Ekkehard (2008): Kinderphilosophie und Kindertheologie – Familienähnlichkeiten. In: Bucher, Anton A. et al. (Hrsg.): Mit Kindergartenkindern theologische Gespräche führen. Beiträge der Kindertheologie zur Elementarpädagogik, Jahrbuch für Kindertheologie, Sonderband, Stuttgart: Calwer-Verlag, 30-46.
- Mischke, Marianne (1996): Der Umgang mit dem Tod. Vom Wandel in der abendländischen Geschichte, Berlin: Reimer-Verlag.
- Möbius, Cornelia (2014): unveröffentlichter Werkstattbericht für den Lehrgang „Theologisieren und Philosophieren mit Kindern und Jugendlichen“, Wien: Kirchliche Pädagogische Hochschule Wien/Krems.
- Möller, Rainer (2006): Wie unsere Gesellschaft mit Tod und Sterben umgeht. In: Scheilke, Christoph / Schweitzer, Friedrich (Hrsg.) (2006): Musst Du auch sterben? Kinder begegnen dem Tod (Kinder brauchen Hoffnung. Religion im Alltag des Kindergartens, Bd. 3), Münster: Comenius Institut, 40-45.

- Müller, Klaus (2003): Art. „Zweifel“. In: Franz, Albert / Baum, Wolfgang / Kreutzer, Kasten (Hrsg.) (2003): *Lexikon philosophischer Grundbegriffe der Theologie*, Lizenzausgabe für die Wissenschaftliche Buchgesellschaft, Freiburg: Herder, 449.
- Nagy, Marie (1948): The child's theories concerning death. *The Journal of Genetic Psychology*, 73, 3-27.
- Niethammer, Dietrich (2008): *Das sprachlose Kind: Vom ehrlichen Umgang mit schwer kranken und sterbenden Kindern und Jugendlichen*, Stuttgart: Schattauer.
- Niggemann, W. (1982): *Praxis der Erwachsenenbildung. Lernverhalten Erwachsener. Lehr- und Lernformen in der Weiterbildung*, Freiburg: Herder.
- Nouwen, Henri J. M. (1994): *Die Gabe der Vollendung. Mit dem Sterben leben*, Freiburg: Herder.
- Oberthür, Rainer (2011): *Kinder fragen nach Leid und Gott. Lernen mit der Bibel im Religionsunterricht. Ein Praxisbuch*, 7. Auflage, München: Kösel-Verlag
- Ders. (2012a): *Kinder und die großen Fragen. Ein Praxisbuch für den Religionsunterricht*, München: Kösel-Verlag.
- Ders. (2012b): *Die Symbol-Kartei. 88 Symbol- und Erzählbilder für Religionsunterricht und Gruppenarbeit*, München: Kösel-Verlag.
- Pesch, Otto Hermann (1995): Art. „Glaube, Glauben I. Anthropologisch“. In: Kasper, Walter (Hrsg.) (1995): *LThK*, Bd. 4, 3. völlig neu bearbeitete Auflage, Freiburg u.a.: Herder, Sp. 666-667.
- Piaget, Jean (1974): *Theorie und Methode der modernen Erziehung*, Frankfurt/M.: Fischer-Verlag.
- Rose, Susanne / Schreiner, Martin (2002): „Vielleicht wollten sie ihm das nicht sagen, weil sie finden, dass er noch zu klein dafür ist...“. *Begegnungen mit dem Thema Sterben und Tod im Religionsunterricht der Grundschule*. In: Bucher, Anton A. et al. (Hrsg.) (2002): „Mittendrin ist Gott“. *Kinder denken nach über Gott, Leben und Tod, Jahrbuch für Kindertheologie*, Bd. 1, Stuttgart: Calwer-Verlag, 115-128.
- Schambeck, Mirjam (2002): *Riesenschwer und kinderleicht – Kinder denken über den Tod nach*. In: Bucher, Anton A. et al. (Hrsg.) (2002): „Mittendrin ist Gott“. *Kinder denken nach über Gott, Leben und Tod, Jahrbuch für Kindertheologie*, Bd. 1, Stuttgart: Calwer-Verlag, 105-113.
- Scheilke, Christoph / Schweitzer, Friedrich (Hrsg.) (2006): *Musst Du auch sterben? Kinder begegnen dem Tod (Kinder brauchen Hoffnung. Religion im Alltag des Kindergartens)*, Bd. 3), Münster: Comenius Institut.
- Schwarz, Elisabeth (2007): *Methoden der Kindertheologie. Oder: Wie hilft ein Philosoph wie Sokrates beim Theologisieren mit Kindern?* In: Bucher, Anton A. et al. (Hrsg.) (2007): „Man kann Gott alles erzählen, auch kleine Geheimnisse“. *Kinder erfahren und gestalten Spiritualität, Jahrbuch für Kindertheologie*, Bd. 6, Stuttgart: Calwer-Verlag, 166-177.
- Schweitzer, Friedrich (2003): *Was ist und wozu Kindertheologie?*. In: Bucher, Anton A. et al. (Hrsg.): „Im Himmelreich ist keiner sauer“. *Kinder als Exegeten, Jahrbuch für Kindertheologie*, Bd. 2, Stuttgart: Calwer-Verlag, 9-18.

- Ders. (2006): Können Kinder den Tod verstehen? Entwicklungspsychologische Fragen. In: Ders. / Scheilke, Christoph (Hrsg.) (2006): Musst Du auch sterben? Kinder begegnen dem Tod (Kinder brauchen Hoffnung. Religion im Alltag des Kindergartens, Band 3), Münster: Comenius Institut, 10-12.
- Specht-Tomann, Monika / Tropper, Doris (2000): Wir nehmen jetzt Abschied. Kinder und Jugendliche begegnen Sterben und Tod, Düsseldorf: Patmos.
- Striet, Magnus (2007): Kindertheologie? Eine Verunsicherung. In: Bucher, Anton A. et al. (Hrsg.) (2007): „Man kann Gott alles erzählen, auch kleine Geheimnisse“. Kinder erfahren und gestalten Spiritualität, Jahrbuch für Kindertheologie, Bd. 6, Stuttgart: Calwer-Verlag, 9-17.
- Student, Johann-Christoph (Hrsg.) (1992): Im Himmel welken keine Blumen. Kinder begegnen dem Tod, Freiburg: Herder.
- Tausch-Flammer, Daniela / Bickel, Lis (1998): Wenn Kinder nach dem Sterben fragen. Ein Begleitbuch für Kinder, Eltern und Erzieher, Freiburg: Herder.
- Waldenfels, Hans (1995): Art. „Glaube, Glauben I. Religionswissenschaftlich“. In: Kasper, Walter (Hrsg.) (1995): LThK, Bd. 4, 3. völlig neu bearbeitete Auflage, Freiburg u.a.: Herder, Sp. 667-668.
- Weber-Kellermann, Ingeborg (1994): Die helle und die dunkle Schwelle. Wie Kinder Geburt und Tod erleben, München: Verlag C. H. Beck.
- Wiedenhofer, Siegfried (2000): Art. „Theologie“. In: Kasper, Walter (Hrsg.): LThK, Bd. 9, 3. völlig neu bearbeitete Auflage, Freiburg u.a.: Herder, Sp. 1435-1444.
- Wittkowski, Joachim (1990): Psychologie des Todes, Darmstadt: Wissenschaftliche Buchgesellschaft.
- Zingrosch, Anne Helene (2000): Tod – (K)ein Thema in den Lehrplänen und Lehrbüchern für den Katholischen Religionsunterricht (Europäische Hochschulschriften: Reihe 11, Pädagogik, Bd. 805), Frankfurt/M.: Peter-Lang-Verlag.
- Zoller, Eva (1995): Die kleinen Philosophen. Vom Umgang mit „schwierigen“ Kinderfragen. Freiburg: Herder.
- Zoller Morf, Eva (2011): Selber denken macht schlau. Philosophieren mit Kindern und Jugendlichen. Oberhofen am Thunersee: Zytgogge Verlag.

Anhang

Anhang 1 (Kopiervorlage)



© YOU! Magazin/Peter M. Cech

Zweifler

Skeptiker

Gläubiger

Anhang 3 (Kopiervorlage)

Der kleine Zweifler

(nach Henri Nouwen, Maurice Lamm und Y. M. Tuckachinsky)

Im Bauch einer schwangeren Frau waren einmal drei Embryonen. Einer davon war der kleine Gläubige, einer der kleine Zweifler und einer der kleine Skeptiker.

Der kleine Zweifler fragte die anderen: „Glaubt ihr eigentlich an ein Leben nach der Geburt?“

Der kleine Gläubige: „Ja klar, das gibt es. Unser Leben hier ist nur dazu gedacht, dass wir wachsen und uns auf das Leben nach der Geburt vorbereiten, damit wir dann stark genug sind für das, was uns dort erwartet.“

Der kleine Skeptiker: „Blödsinn, das gibt es nicht. Wie soll denn das überhaupt aussehen, ein Leben nach der Geburt?“

Der kleine Gläubige: „Das weiß ich auch nicht so genau. Aber es wird sicher viel heller sein als hier. Und vielleicht werden wir herumlaufen und mit dem Mund essen.“



© YOU! Magazin/Peter M. Cech

Der kleine Skeptiker: „So ein Quatsch. Herumlaufen, das geht doch gar nicht. Und mit dem Mund essen, was für eine komische Idee. Es gibt doch nur die Nabelschnur, die uns ernährt. Außerdem geht das gar nicht, dass es ein Leben nach der Geburt gibt, weil die Nabelschnur schon jetzt viel zu kurz ist.“

Der kleine Gläubige: „Doch es geht bestimmt. Es wird eben alles nur ein bisschen anders werden.“

Der kleine Skeptiker: „Es ist noch nie einer zurückgekommen von ‚nach der Geburt‘. Mit der Geburt ist das Leben zu Ende. Und das Leben ist nichts als eine einzige Quälerei. Und dunkel.“

Der kleine Gläubige: „Auch wenn ich nicht so genau weiß, wie das Leben nach der Geburt aussieht, jedenfalls werden wir dann unsere Mutter sehen, und sie wird für uns sorgen.“

Der kleine Skeptiker: „Mutter?!? Du glaubst an eine Mutter? Wo ist die denn bitte?“

Der kleine Gläubige: „Na hier, überall, um uns herum. Wir sind und leben in ihr und durch sie. Ohne sie könnten wir gar nicht sein.“

Der kleine Skeptiker: „Quatsch. Von einer Mutter habe ich ja noch nie etwas gemerkt, also gibt es sie auch nicht.“

Der kleine Gläubige: „Manchmal, wenn wir ganz still sind, kannst du sie singen hören. Oder spüren, wie sie unsere Welt streichelt. Ich glaube auf jeden Fall, dass unser eigentliches Leben erst dann beginnt!“

Anhang 4

Dialog der Zwillinge im Mutterleib

von Henri J. M. Nouwen

(aus: Nouwen, Henri (1994): Die Gabe der Vollendung. Mit dem Sterben leben, Freiburg: Herder, 36-37.)

Die Schwester sagte zu ihrem Bruder: „Ich glaube an ein Leben nach der Geburt!“ Ihr Bruder erhob lebhaft Einspruch: „Nein, nein, das hier ist alles. Hier ist es schön dunkel und warm, und wir brauchen uns lediglich an die Nabelschnur zu halten, die uns ernährt.“

Aber das Mädchen gab nicht nach: „Es muss doch mehr als diesen dunklen Ort geben; es muss anderswo etwas geben, wo Licht ist und wo man sich frei bewegen kann.“ Aber sie konnte ihren Zwillingsbruder immer noch nicht überzeugen. Dann, nach längerem Schweigen, sagte sie zögernd: „Ich muss noch etwas sagen, aber ich fürchte, du wirst auch das nicht glauben: Ich glaube nämlich, dass wir eine Mutter haben!“

Jetzt wurde ihr kleiner Bruder wütend: „Eine Mutter, eine Mutter!“, schrie er. „Was für ein Zeug redest du denn daher? Ich habe noch nie eine Mutter gesehen, und du auch nicht. Wer hat dir diese Idee in den Kopf gesetzt? Ich habe es dir doch schon gesagt: Dieser Ort ist alles, was es gibt! Warum willst du immer noch mehr? Hier ist es doch alles in allem gar nicht so übel. Wir haben alles, was wir brauchen. Seien wir also damit zufrieden.“

Die kleine Schwester war von dieser Antwort ihres Bruders ziemlich erschlagen und wagte eine Zeitlang nichts mehr zu sagen. Aber sie konnte ihre Gedanken nicht einfach abschalten, und weil sonst niemand da war, mit dem sie hätte darüber sprechen können, sagte sie schließlich doch wieder: „Spürst du nicht ab und zu diesen Druck? Das ist doch immer wieder ganz unangenehm. Manchmal tut es richtig weh.“

„Ja“, gab er zur Antwort, „aber was soll das schon heißen?“ Seine Schwester darauf: „Weißt du, ich glaube, dass dieses Wehtun dazu da ist, um uns auf einen anderen Ort vorzubereiten, wo es viel schöner ist als hier und wo wir unsere Mutter von Angesicht zu Angesicht sehen werden. Wird das nicht ganz aufregend sein?“

Ihr kleiner Bruder gab ihr keine Antwort mehr. Er hatte endgültig genug vom dummen Geschwätz seiner Schwester und dachte, am besten sei es, einfach nicht mehr auf sie zu achten und zu hoffen, sie würde ihn in Ruhe lassen.

Anhang 5

Life after Death: A Parable

by Maurice Lamm, inspired by Y. M. Tuckachinsky

(from: Lamm, Maurice (1969): *The Jewish Way in Death and Mourning*, New York, Jonathan David Publishers 1969, 222-224.)

An imaginative and telling analogy that conveys the hope and confidence in the afterlife, even though this hope must be refracted through the prism of death, is the tale of twins awaiting birth in the mother's womb. It was created by a contemporary Israeli rabbi, the late Y. M. Tuckachinsky.

Imagine twins growing peacefully in the warmth of the womb. Their mouths are closed, and they are being fed via the navel. Their lives are serene. The whole world, to these brothers, is the interior of the womb. Who could conceive anything larger, better, more comfortable? They begin to wonder: "We are getting lower and lower. Surely, if it continues, we will exit one day. What will happen after we exit?"

Now the first infant is a believer. He is heir to a religious tradition which tells him that there will be a "new life" after this wet and warm existence of the womb. A strange belief, seemingly without foundation, but one to which he holds fast. The second infant is a thoroughgoing skeptic. Mere stories do not deceive him. He believes only in that which can be demonstrated. He is enlightened, and tolerates no idle conjecture. What is not within one's experience can have no basis in one's imagination.

Says the faithful brother: "After our 'death' here, there will be a new and great world. We will eat through the mouth! We will see great distances, and we will hear through the ears on the sides of our heads. Why, our feet will be straightened! And our heads will be up and free, rather than down and boxed in!"

Replies the skeptic: "Nonsense. You're straining your imagination again. There is no foundation for this belief. It is only your survival instinct, an elaborate defense mechanism, a historically conditioned subterfuge. You are looking for something to calm your fear of 'death.' There is only this world. There is no world to come!"

"Well, then," asks the first, "what do you say it will be like?"

The second brother snappily replies with all the assurance of the slightly knowledgeable: "We will go with a bang. Our world will collapse and we will sink into oblivion. No more. Nothing. Black void. An end to consciousness. Forgotten. This may not be a comforting thought, but it is a logical one."

Suddenly, the water inside the womb bursts. The womb convulses. Upheaval. Turmoil. Writhing. Everything lets loose. Then a mysterious pounding—a crushing, staccato pounding. Faster, faster, lower, lower.

The believing brother exits. Tearing himself from the womb, he falls outward. The second brother shrieks, startled by the "accident" befallen his brother. He bewails and bemoans the tragedy—the death of a perfectly fine fellow. Why? Why? Why didn't he take better care? Why did he fall into that terrible abyss?

As he thus laments, he hears a head-splitting cry, and a great tumult from the black abyss, and he trembles: "Oh my! What a horrible end! As I predicted!"

Meanwhile as the skeptic brother mourns, his "dead" brother has been born into the "new" world. The head-splitting cry is a sign of health and vigor, and the tumult is really a chorus of *mazel tovs* sounded by the waiting family thanking God for the birth of a healthy son.

Indeed, in the words of a contemporary thinker, man comes from the darkness of the "not yet," and proceeds to the darkness of the "no more." While it is difficult to imagine the "not yet," it is more difficult to picture the "no more."

As we separate and "die" from the womb, only to be born to life, so we separate and die from our world, only to be reborn to life eternal. The exit from the womb is the birth of the body. The exit from the body is the birth of the soul. As the womb requires a gestation period of nine months, the world requires a residence of 70 or 80 years. As the womb is a *prozdor*, an anteroom preparatory to life, so our present existence is a *prozdor* to the world beyond.

Anhang 6 (Kopiervorlage)

Weißt du, wohin wir gehen

(Christina Stürmer)

Hab darüber nachgedacht,
hab die Nacht ohne Schlaf verbracht:

Wie es sein wird nach dem Tod,
wenn das große Ende droht?

Ob es einen Himmel gibt?
Ob mich dann noch jemand liebt?
Wirst du bei mir sein?

Gibt es ein Leben nach dem Leben oder ist es das gewesen?
- Auf die größte aller Fragen kann mir keiner die Antwort sagen.

Weißt du wohin wir gehen, wenn unser Licht erlischt?
Was wird mit uns geschehen, wenn die letzte Nacht anbricht?

Gibt es die andre Welt, wo Zeit nicht mehr verrinnt,
von der man sich erzählt, wo wir alle Kinder sind?

Weißt du wohin wir gehen?

Sag mal glaubst du denn daran,
dass die Seele Leben kann,
dass danach noch etwas kommt,
dass man Gutes dort belohnt,
dass man unter Freunden ist,
dass man diese Welt vergisst,
und für das Böse zahlt?

Gibt es ein Leben...

Weißt du wohin wir gehen...

Auch wenn keiner die Antwort kennt,
die Angst nicht bei Namen nennt,
ich glaub ganz fest daran,
dass ich drauf hoffen kann,
dass die Liebe unendlich ist,
dass du wieder bei mir bist,
mich in den Armen hältst
und von der andren Welt erzählst.

Bist du neugierig,
wie es nach dem Tod sein wird?

Wie genau würdest du am liebsten sterben?

Würdest du sterben um jemandem anderen
das Leben zu retten?

Machst du dir mehr Gedanken
über deinen eigenen Tod
oder über den Tod von dir geliebter Menschen?

Kann man zugleich am Leben nach dem Tod
zweifeln und daran glauben?

Würdest du gerne wissen,
wann genau du sterben wirst?

Wie und wo
würdest du gerne beerdigt werden?

In welcher Jahreszeit
würdest du am liebsten sterben?

Würdest du lieber plötzlich (z.B. Unfall)
oder vorhersehbar (z.B. Krankheit) sterben?

Wer aller würde deinen Tod betrauern?

Wie viele Fragen stellt der Tod?
- Welche Fragen sind das?

Wenn es einen Himmel gibt:
Was wird es dort sicher geben?

Stellen sich auch Tiere die Frage
vom Leben nach dem Tod?

Würden sich deine Gedanken und Gefühle
zum Sterben ändern, wenn du genau wissen würdest,
was dich danach erwartet?

Wenn es ein Leben nach dem Tod gibt:
Muss jemand, der vor dir stirbt,
warten bis du auch tot bist,
um dich dort wiederzusehen?

Was würdest du heute noch tun, wenn du wüsstest, dass du morgen sterben wirst?

Glaubst du kann man spüren, dass ein Mensch seinen Körper schon verlassen hat, wenn man bei seinem toten Körper ist?

Würdest du gerne ewig auf der Erde leben?

Ist schon bei unserer Geburt festgelegt, wann wir sterben werden?

Wenn es ein Leben nach dem Tod gibt:
Was möchtest du dort als Erstes tun?

Wie wird die Welt nach deinem Tod ohne dich sein? -
Was wird fehlen? Was wird bleiben?

Würdest du lieber jemand anderer sein,
wenn du dafür länger leben könntest?

Ist schon einmal jemand gestorben,
den du gerne hast? – Was hat dir da geholfen?

Wenn es einen Himmel gibt:
Glaubst du kommen alle Menschen nach ihrem Tod
dorthin oder nur bestimmte?

Wird der Tod auch einmal sterben?

Wenn es ein Leben nach dem Tod gibt,
gibt es dann überhaupt einen Tod?

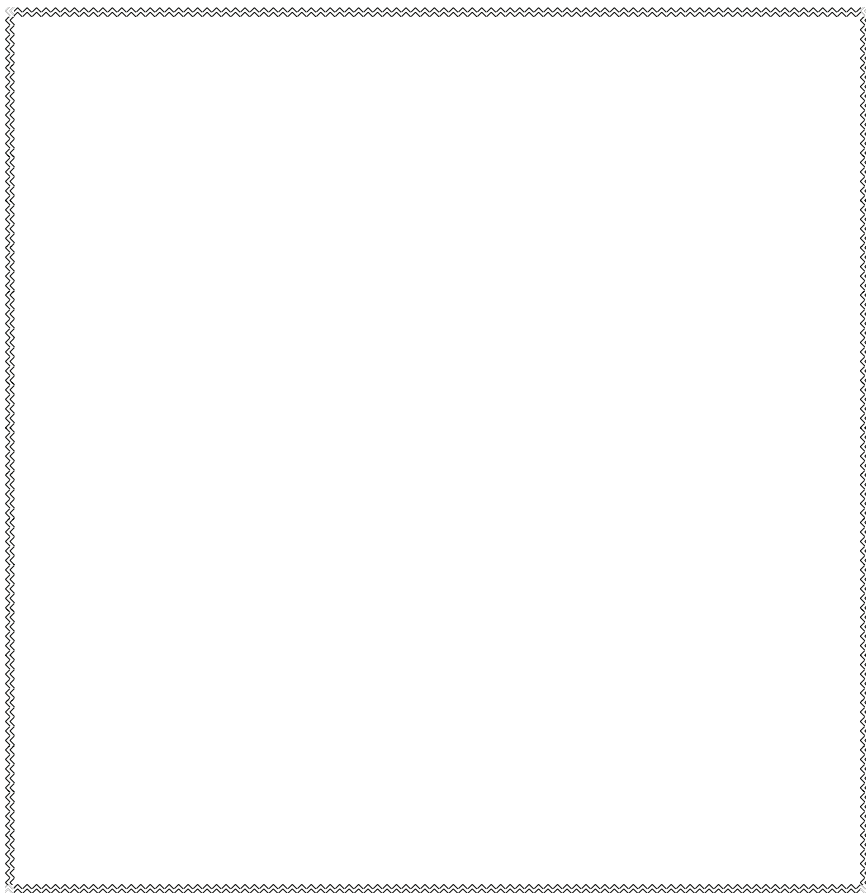
Wie müsste ein Leben nach dem Tod sein,
dass alle damit zufrieden wären?

Würdest du nach deinem Tod
lieber für immer bei Gott sein
oder nochmals ein Leben auf der Erde leben?

Meint es der Tod gut mit uns?

Wann fürchtet sich keiner mehr vor dem Tod?

Gibt es etwas, dass den Tod überlebt?

Anhang 8 (Kopiervorlage)

Wenn ich einmal sterbe...

Beiträge zur Kinder- und Jugendtheologie

Herausgegeben von

Prof. Dr. Petra Freudenberger-Lötz, Universität Kassel

- Band 1** Die Religionsstunde aus der Sicht einzelner Schüler/innen. Empirische Untersuchungen aus der Sek. II, Kassel 2008, 195 S., ISBN 978-3-89958-403-5
Annike Reiß
- Band 2** Möglichkeiten und Grenzen der Übertragbarkeit mathematikdidaktischer Prinzipien auf den Religionsunterricht der Klassen 3-6, Kassel 2008, 66 S., ISBN 978-3-89958-434-9
Nicole Wilms
- Band 3** "Sylvia van Ommen: Lakritzbonbons". Jenseitsvorstellungen von Kindern ins Gespräch bringen. Perspektiven für den Religionsunterricht in der Grundschule, Kassel 2009, 122 S., ISBN 978-3-89958-678-8
Michaela Wicke
- Band 4** Persönliche Gottesvorstellungen junger Erwachsener, Kassel 2010, 156 S., ISBN 978-3-89958-826-2
Karina Möller
- Band 5** Urknall oder Schöpfung? Eine empirische Untersuchung im Religionsunterricht der Sekundarstufe II, Kassel 2010, 595 S., ISBN 978-3-89958-842-2
Meike Rodegro
- Band 6** Männlich – Weiblich – Göttlich. Geschlechtsspezifische Betrachtungen von Gottesbeziehungen und Gottesverständnis Heranwachsender aus mehrheitlich konfessionslosem Kontext, Kassel 2010, 241 S., ISBN 978-3-89958-844-6
Ina Bösefeldt
- Band 7** AchtklässlerInnen entdecken einen Zugang zu Wundererzählungen, Kassel 2010, 142 S., ISBN 978-3-89958-878-1
Katharina Burhardt
- Band 8** Philosophisch und theologisch denken. Ein Beitrag zur Entwicklung eines Curriculums für die Ausbildung, Kassel 2010, 122 S., ISBN 978-3-89958-990-0
Philipp Klutz
- Band 9** „Ernst und das Licht“. Theologische Gespräche zur Christologie in der Oberstufe, Kassel 2011, 138 S., ISBN 978-3-86219-118-5
Katharina Ochs
- Band 10** Spiritualität von Kindern - Was sie ausmacht und wie sie pädagogisch gefördert werden kann. Forschungsbericht über die psychologische und pädagogische Diskussion im anglophonen Raum, Kassel 2011, 392 S., ISBN 978-3-86219-126-0
Delia Freudenreich
- Band 11** Kompetenzorientierter Religionsunterricht. Planung, Durchführung und Auswertung eines Unterrichtsprojekts zum Thema „Sterben, Tod und Auferstehung“ (Jahrgangsstufe 9), Kassel 2012, 127 S., ISBN 978-3-86219-262-5
Johanna Symnik, Tino Wiesinger, Mario Ziegler

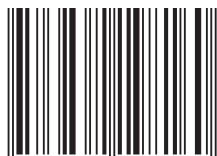
- Band 12** Die Bedeutung der Theodizeefrage im theologischen Gespräch mit Kindern und Jugendlichen. Überraschende Erkenntnisse eines Forschungsprojektes, Kassel 2012, 116 S., ISBN 978-3-86219-274-8
Sebastian Hamel
- Band 13** Facetten des Gotteskonzepts: Kinder einer 4. Klasse schreiben in Briefen über ihre Gottesvorstellungen, Kassel 2012, 238 S., ISBN 978-3-86219-284-7
Carolin Pfeil
- Band 14** Vom Umgang Jugendlicher mit der Leidfrage. Planung, Durchführung und Reflexion einer Unterrichtsreihe für die 10. Klasse, Kassel 2012, 181 S., ISBN 978-3-86219-300-4
Magdalena Rode
- Band 15** „Geschichten sind doch dazu da, weitererzählt zu werden“. Eine empirische Untersuchung zu Sinn, Relevanz und Realisierbarkeit einer Kinderbibel von Kindern, Kassel 2012, 264 S., ISBN 978-3-86219-256-4
Nicole Metzger
- Band 16** Studentische Gottesvorstellungen. Empirische Untersuchungen zur Professionalisierung der Wahrnehmung, Kassel 2013, 368 S., ISBN 978-3-86219-310-3
Nina Rothenbusch
- Band 17** Die Professionalisierung Studierender durch Reflexionsgespräche. Aufgezeigt am Beispiel der Forschungswerkstatt „Theologische Gespräche mit Jugendlichen“, Kassel 2012, 170 S., ISBN 978-3-86219-328-8
Sarah-Maria Schmidl
- Band 18** Welche Vorstellungen haben Kinder der vierten Klasse vom Tod? Kassel 2012, 85 S., ISBN 978-3-86219-344-8
Katharina Druschel, Franziska Schmeier, Anna-Lena Surrey
- Band 19** „Auf der Grenze“ - Religionsdidaktik in religionsphilosophischer Perspektive. Unterrichtspraktische Überlegungen zur Anthropologie in der gymnasialen Oberstufe mit Paul Tillich, Kassel 2012, 395 S., ISBN 978-3-86219-348-6
Anke Kaloudis
- Band 20** Gestaltung und Einsatzmöglichkeiten einer Lernkiste zur Josefserzählung für ein 4. Schuljahr, Kassel 2012, 212 S., ISBN 978-3-86219-354-7
Rebekka Illner
- Band 21** Theodizee – Einbruchsstelle des Glaubens bei Jugendlichen?, Kassel 2012, 168 S., ISBN 978-3-86219-356-1
Stefanie Neruda
- Band 22** Wie entsteht der Glaube im Menschen? Eine Untersuchung der persönlichen Vorstellungen von SchülerInnen der neunten Jahrgangsstufe, Kassel 2013, 112 S., ISBN 978-3-86219-462-9
Annika Stahl

- Band 23** Dialogische Bibeldidaktik. Biblische Ganzschriften des Alten und Neuen Testaments in den Sekundarstufen des Gymnasiums – ein unterrichtspraktischer Entwurf, Kassel 2013, 112 S., ISBN 978-3-86219-462-9
Christian Dern
- Band 24** Powerful Learning Environments and Theologizing and Philosophizing with Children, Kassel 2013, 170 S., ISBN 978-3-86219492-6
Henk Kuindersma (Ed.)
- Band 25** Religionspädagogik mit Mädchen und Jungen unter drei Jahren in ausgewählten neueren Entwürfen. Eine Untersuchung der theoretischen Bezüge und der religionspädagogischen Praxis, Kassel 2013, 137 S., ISBN 978-3-86219-644-9
Frauke Fiedler
- Band 26** Gott ist (k)ein alter weiser Mann! Jugendliche schreiben über ihre Gottesvorstellungen, ihren Glauben, ihre Zweifel, Kassel 2014, 247 S., ISBN 978-3-86219-644-9
Judith Krasselt-Maier
- Band 27** Gott als Therapeut? Eine Untersuchung zur religiösen Orientierung Jugendlicher, Kassel 2014, 137 S., ISBN 978-3-86219-764-4
Victoria Kurth
- Band 28** Kreatives Schreiben im Religionsunterricht der Grundschule am Beispiel der Davidsgeschichte, Kassel 2014, S. 217, ISBN 978-3-86219-764-4
Elena Wagener
- Band 29** Weißt du wohin wir gehen ... ? Mit Kindern über das Leben nach dem Tod theologisieren und philosophieren. Ein Praxisbuch, Kassel 2015, S. 143, ISBN 978-3-86219-816-0
Robin Alexander Kiener
- Band 30** „Weißt du, wieviel Sternlein stehen?“ Eine Kosmologie (nicht nur) für Religionslehrer/innen, Kassel 2014, S. 195, ISBN 978-3-86219-840-5,
Veit-Jakobus Dieterich / Gerhard Büttner (Hrsg.)
- Band 31** „Ich spreche im Kopf mit Gott.“ Empirische Erkundungen in der Grundschule zum Thema Gebet, Kassel 2015, S. 195, ISBN 978-3-86219-864-1,
Bettina Ritz

Wie kann die Frage eines Lebens nach dem Tod, und damit auch der Tod selbst, im Religionsunterricht auf eine für die Kinder hilfreiche Weise thematisiert werden – inmitten einer Gesellschaft, in der der Tod vielfach totgeschwiegen wird und zugleich massenmedial in abstumpfender Weise allgegenwärtig ist? – Mit dieser Frage beschäftigt sich das vorliegende Buch in praxisnaher Weise, indem es neben einführenden theoretischen Überlegungen, eine konkrete methodisch-didaktische Umsetzungsmöglichkeit dieses Themas in Form einer Unterrichtsreihe für den Religionsunterricht vorstellt, die in drei 4. Klassen einer Grundschule praktisch erprobt und dokumentiert wurde. Dies ermöglicht, die methodisch-didaktische Umsetzung der Unterrichtsreihe sehr praxisnah zu beschreiben und mit konkreten Beispielen aus den gehaltenen Einheiten zu verdeutlichen. Über weite Strecken kommt dabei ein didaktischer Ansatz zum Einsatz, der sich in den letzten Jahrzehnten als „Theologisieren und Philosophieren mit Kindern“ einen Namen gemacht hat. Dies nicht zufällig: Das Thema Tod und Sterben ist eines, das sich in ganz besonderer Weise für die Thematisierung mittels dieses didaktischen Zuganges eignet, wie anhand der beschriebenen Unterrichtsreihe und deren theoretischen Grundlagen deutlich wird. Die Unterrichtsreihe wird dabei in einer Weise vorgestellt, die es ermöglicht, diese in gleicher oder ähnlicher Form selbst durchzuführen. Alle dafür erforderlichen Kopiervorlagen befinden sich im Anhang des Buches.

Robin Alexander Kiener (Jg. 1976), Studium der Erziehungswissenschaft und der Religionspädagogik, Lehramt für katholische Religion, langjährige Tätigkeit als Religionslehrer im Grundschulbereich und in der schulpraktischen Ausbildung von Lehramtsstudenten.

ISBN 978-3-86219-816-0



9 783862 198160 >