„Ich bin unsterblich“ – Kinder zu Tod, Endlichkeit und Ewigkeit¹

Godwin Lämmermann, Augsburg

„Kindermund tut Wahrheit kund“ – so lautet eine gängige Lebensweisheit. Gemeint ist damit die Fähigkeit von Kindern, basale Wahrheiten klar zu erfassen und unverblümt zu äußern – gerade auch dort und dann, wenn es den Erwachsenen die Sprache verschlagen hat, oder ihnen der Blick fürs Wesentliche abhandengekommen ist. Gerade beim Thema Tod erreicht der Wortschatz der von Kindermündern ausgesprochenen Wahrheiten die Konventionen möglicherweise bedrohende Grenze. Nicht umsonst werden Kinder von Beerdigungen oft ausgeschlossen. Aber warum? Tut Kindermund wirklich Wahrheit kund? Sind Kinder angstfreier und damit vorbehaltloser oder sind Kinder einfach nur einfältig? Was wissen sie von Endlichkeit und Ewigkeit, von Tod und Sterben? Sind sie hier vielleicht erschreckend naiv oder verbergen sich hinter ihrer Naivität eine höhere Gelassenheit und Angstfreiheit als bei Erwachsenen?

„Erwachsene scheuen sich vom bevorstehenden Tod eines Mitmenschen zu sprechen, wenn der zum Tode Bestimmte anwesend ist. Lediglich Kinder setzen sich über diese kulturelle Norm hinweg“² und sprechen ohne Scheu von der Möglichkeit des Sterbens, etwa indem sie den Großvater fragen „Opa, musst Du jetzt sterben?“ Dann macht sich Peinlichkeit breit. Sind Kinder pietätlos oder nur unbekümmert, weil sie im Grunde keine Ahnung haben?

Nehmen Kinderseelen Schaden, wenn man mit ihnen über Endlichkeit, Tod und Sterben spricht?

„Als 1973 Astrid Lindgrens Buch »Die Brüder Löwenherz« erschien, gab es einen Sturm der Entrüstung. Wie konnte man nur eine Geschichte erzählen, in der ein Kind stirbt, nein, gleich zwei Kinder! Wie konnte man kleinen Lesern so etwas zumuten!“³

Und andererseits: Wie kommen diese zarten Kinderseelen dazu, anderen in Konflikten und Wutanfällen den Tod zu wünschen à la „Ich wollt, Du wärest tot!“

- 1 Erstes von drei Referaten („Der Traum vom ewigen Leben und das Elend der Endlichkeit. Religionspsychologische Impressionen zu Endlichkeit und Unendlichkeit“) im Rahmen der Salzburger Hochschulwoche, 2.-8. August 2010, Gesamtthema „Endlich! Leben und überleben“.
- 2 Iskenius-Emmler, Hildegard, Psychologische Aspekte von Tod und Trauer bei Kindern und Jugendlichen, Frankfurt am Main u. a. 1988, 60.
- 3 Flemming, Inge, Tod und Trauer in Kinderbüchern, in: Praxis Spiel+Gruppe. Zeitschrift für Gruppenarbeit 4 (1991) 110.

1. Was Kinder vom Tod wissen

Sigmund Freud hat diesen so unglaublich wirkenden Kinderwunsch „Ich wollt, Du wärst tot!“ bekanntlich zum Zentralthema seiner Theorie vom Ödipuskomplex gemacht. Solche Wünsche sind – wie Freud zeigte – Fantasien und nie ernst gemeint. Aber es sind für die Weiterentwicklung des Kindes notwendige Fantasien. In ihnen spiegelt sich, dass kindliches Denken ein magisches Denken ist. So zeigte Jean Piaget, dass das kindliche Denken Elemente aufweist, die aus der Religionsgeschichte wohl bekannt sind, und die kognitive Prädispositionen für magisches Denken schaffen⁴. Man nennt dies Animismus, also die Vorstellung, dass auch leblose Dinge lebendig, aktiv und beseelt sind. Diese Vorstellung dominiert etwa zwischen dem dritten und sechsten Lebensjahr. Kinder sind felsenfest davon überzeugt, dass der Tisch, an dem sie sich gestoßen haben, böse sei und ihnen weh getan habe („böser Tisch“). Wenn aber alles lebt, dann kann nichts wirklich tot sein. Und deshalb können auch die Todeswünsche von kleinen Kindern nicht real sein. Sie haben einen – wie wir noch sehen werden – anderen Sinn.

Oft können Kinder sich nicht hinreichend verbalisieren. In der Kinderanalyse ist es deshalb üblich, Kinder malen anstatt sie reden zu lassen. Bilder stellen hier ein wichtiges diagnostisches Mittel dar, weil sie Projektionen ermöglichen und Unbewusstes zum Ausdruck bringen. So etwa unbewusste Ängste, Wunschvorstellungen, aber auch Erlebnisse. Vieles, was Kinder noch nicht kognitiv verarbeiten können, können sie bildlich darstellen, denn Bilder müssen nicht logisch sein. Ich beziehe mich auf einige Kinderbilder. Sie stammen zum Teil aus eigenen Untersuchungen, zum Teil aus der Literatur⁵ und veranschaulichen einige typische Elemente kindlicher Todesvorstellungen.

Zunächst scheinen die Auffassungen von Kindern über den Tod idyllisch zu sein. Aber schon hier zeigt sich ein Spezifikum kindlicher Todesvorstellungen: Totsein ist wie schlafen und alles ist so wie gewohnt. Nur das Kreuz und zwei Engel weisen überhaupt auf das Todesthema hin. Weitere Kinderbilder zeigen, dass Kinder den natürlichen Tod nicht kennen. Welche Vorstellungen sie stattdessen haben, wollen wir uns einmal vor Augen führen.

4 Fraas, Hans-Jürgen, Die Religiosität des Menschen. Ein Grundriß der Religionspsychologie, Göttingen 1990, 122.

5 Vgl. Brocher, Tobias, Wenn Kinder trauern. Wie sprechen wir über den Tod, Zürich 1980; Leist, Marielene, Kinder begegnen dem Tod, Gütersloh 1979.

1.1. Kinder kennen den „natürlichen“ Tod nicht

Der Tod ist für Kinder bis ins Grundschulalter nichts Natürliches, sondern etwas sehr Gewalttätiges. Weshalb das so ist, kann man soziokulturell, aber auch tiefenpsychologisch erklären. Soziokulturell dadurch, dass Kinder in ihrer Lebenswelt selten den natürlichen Tod miterleben, vielmehr werden sie durch eigene Anschauungen oder durch die Warnung von Erwachsenen vor Gefahrenquellen auf diese Spur des gewaltsamen Todes gelockt. Tiefenpsychologisch könnte es sein, dass hier die so genannte „traumatische Urerfahrung“ oder das, was man den Geburtsschock nennt, unbewusst nachwirkt.

Für Kinder jedenfalls kommt der Tod durch Unfälle oder durch Missgeschicke, wie hier bei dem lernbehinderten Schüler, meist jedoch durch physische Gewalt: Da werden Menschen gehängt, aus Versehen erschossen, Kinder werden von Erwachsenen überfallen und stranguliert oder man wird totgeschossen. Dieses Gewaltmotiv findet sich auch bei der Äußerung eines 9-jährigen Jungen: „Wenn ich ins Grab falle, denke ich, dass ich in 1.000 Fetzen zerfalle“. Wir sehen also als erstes Resultat, dass Sterben für Kinder immer eine Folge von Gewalt ist.

1.2. Kinder personalisieren den Tod

Ein zweiter Aspekt ist die Personalisierung des Todes. In einem Kinderbild verfolgt ein Skelett als Symbol des Todes eine alte Frau, mehrere, wie indianische Medizinmänner aussehende Figuren überraschen den Sterbenden im Bett, der Tod kommt als Mörder oder Sensenmann oder als ein Ungeheuer, das den Menschen rauben will. Diese Personalisierung zeigt, dass Kinder die wahren Ursachen des normalen Todes nicht kennen. Vielleicht spiegeln sich hier Restbestände einer mythologischen Sichtweise und zweifelsohne auch die Folgen einer Warnung vor bösen Menschen. Hinzu kommt die Lernerfahrung aus tausenden von Fernsehfilmen und Videospielen. Auch dort kommt der biologische Tod ja nicht vor, sondern es sind immer Killer, die die Menschen in die Ewigkeit befördern. Der Tod ist also kein natürlicher Prozess des Vergehens; er erfolgt immer nur durch personale Gewalt.

Woraus speisen sich die kindlichen Vorstellungen vom Tod? Die Antwort darauf ist eine zwiespältige. Sie lautet nämlich: a. Kinder erleben das Sterben nicht mehr, weil Tod und Sterben bei uns tabuisiert und hospitalisiert sind. Und b. Kinder werden von Todesbildern überflutet. Der Tod ist – dank Fernsehen, Videos und Computerspielen – allgegenwärtig gerade auch in der Lebens- und Fantasiewelt von Kindern. Für heutige Kinder der Mediengesellschaft ist das Sterben

„keine Grenz- und Ausnahmesituation mehr; es kommt vielmehr tagtäglich ins Haus. Tagtäglich sehen Kinder die Bilder von Todesopfern, die Leichen der Verkehrs- und Umweltkatastrophen, die Toten der Kriege und Bürgerkriege“⁶.

In ihren Computerspielen wird gemordet und gemeuchelt, werden Menschen zerfetzt und in die Luft gesprengt. Aber man spricht – wegen a. – nicht darüber. So werden Kinder alleine gelassen und basteln sich ein ihren kognitiven und emotionalen Fähigkeiten gemäßes Bild von der Endlichkeit des Menschen.

1.3. Zwischen Himmel, Hölle und Paradies – Kindliche Ewigkeitsvorstellungen

Ein dritter Gesichtspunkt ist die Frage, wie sich Kinder die Ewigkeit, Himmel oder Hölle vorstellen. Manche tun dies als einen paradiesischen Zustand mit allem, was ein Kind so an Sehnsüchten hat. Andere meinen, wenn sie gestorben sind, kommen sie in das Land der Abenteuer. Oder, wie ein muslimischer Schüler, die einen in den Himmel, die anderen in die Hölle. Manche stellen sich die Ewigkeit als eine kleine Idylle vor. Andere als Insel der Glückseligen in einem Meer, von der aus man Allah sehen kann. Oder sie denken, dass Jenseits sei die Kopie des Diesseits, eine zweite Welt. Sehr logisch denkt Claudia über das Jenseits nach, sie sagt „Ich möchte nicht sterben, weil der Tod nicht schön ist. Aber weil alle Menschen sterben, stelle ich mir ein Paradies vor“. Und in dieses Paradies muss man natürlich erst einmal kommen.

1.4. Wenn die Seele in den Himmel fliegt

Für viele Kinder ist die Seele unsterblich. Dabei zeigen sie zwei unterschiedliche Auffassungen. So vertreten Kinder die Vorstellung, dass sich die Seele vom Körper trennt und in den Himmel fliegt. Strukturell gesehen wäre das nicht weit entfernt von der alten platonischen Lehre, für die der Tod dann eingetreten ist, wenn die ewige, unsterbliche Seele ihre sterbliche Hülle verlässt. Wenn Kinder so etwas malen, dann wiederholen sie unreflektiert wahrscheinlich die Volksfrömmigkeit ihrer Eltern und Großeltern. Denn wirklich denken können sie das nicht, weil es nicht dem Niveau ihrer kognitiven Entwicklung entspricht. Die Religionspsychologie spricht hier von der ersten Stufe der religiösen Entwicklung, die der Amerikaner Fowler als den „intuitiv-projektiven Glauben“ be-

6 Lämmermann, Godwin, Religionsdidaktik. Bildungstheologische Grundlegung und konstruktiv-kritische Elementarisierung, Stuttgart 2005, 270.

zeichnet hat.⁷ Typisch dafür ist die Imitation von vertrauenswürdigen Erwachsenen und deren religiöser Vorstellungswelt. Hier überschneidet sich also das religiöse Denken von Kindern mit dem mancher Erwachsener. Denn auch Erwachsene können durchaus auf der Stufe dieses anschaulichen Glaubens stehen bleiben, und immer noch gibt es Erwachsene, die Kindern mit der Hölle und ihren Strafen drohen. So beispielsweise ein evangelikales Paar, das einem kleinen Jungen drohte, er würde in Hölle kommen und mit heißen Gabeln in den Bauch gestochen werden, wenn er sein Glied unsittlich berühre.

Solche Vorstellungen von Höllenqualen spiegeln sich in der Kunst des Mittelalters. Hölle und Gerichtsvorstellungen hingegen haben Kinder in der Regel nicht. Weil sie noch kein realistisches Konzept vom Tod haben und seine wahren Ursachen nicht kennen, haben sie vor ihm auch keine Angst. Höllenvorstellungen hingegen sind die Kehrseite von Todesängsten – und die entwickeln erst Erwachsene. Für Kinder bleibt die Rede von einer Hölle viel zu abstrakt. Deshalb finden wir ja auch in unserem Material nur eine einzige Zeichnung mit Höllenvorstellungen, und ich vermute, diese verdanken wir den unheilvollen Einflüssen eines Imams, der die Christen in die Hölle verbannt.

Soweit also die eine kindliche Interpretation zum Überleben der Seele. Andere glauben – und das wäre nun eher kindgemäß –, dass der Friedhof nur ein Zwischenlager ist, wie etwa Andreas. Der meint, dass seine Oma und sein Opa auf den lieben Gott warten müssen, weil der noch so sehr beschäftigt ist, die anderen toten Menschen zu zählen. Dörte meint, dass sie nach ihrem Tod in den Himmel klettern würde und dann zu einem Baby verwandelt wird, um erneut geboren zu werden. Ähnlich auch Kathrin, die stellt sich vor, dass, wenn es eine neue Welt einst geben wird, sie von ihrer Mutter wieder geboren wird. Katharina glaubt, dass wenn sie tot ist, sie sich aus der Erde ausgraben könnte, um dann herumzufliegen. Wenn Kinder sich den Tod als Schlaf vorstellen oder als Zwischenstufe zu einer neuen Geburt, wird deutlich, dass Kinder die Endgültigkeit des Todes nicht kennen. Vor allen Dingen begreifen sie nicht ihre eigene Endlichkeit, oder wie unser Titel sagt: Sie glauben, sie seien unsterblich. Wie vieles andere, müssen Kinder also erst einmal lernen, was Totsein wirklich bedeutet. Dazu müssen sie, bevor sie das Ende der Lebenszeit richtig einschätzen können, erst einmal wissen, was denn Zeit sei.

7 Vgl. Lämmermann, Godwin, Einführung in die Religionspsychologie, Neukirchen 2006, 242f.

2. Lernen, was Zeit ist

Bisher haben wir idealtypische Kennzeichen kindlicher Todesvorstellungen kennen gelernt. Wir sahen, dass Kinder durchaus unterschiedliche Ansichten über das Ende des Lebens haben. Dabei spielen Altersunterschiede eine wichtige Rolle. Denn das Konzept Endlichkeit entwickelt sich sukzessive über Phasen mit spezifischen Merkmalen. Generell spielen bei der Strukturierung unseres Denkens und Fühlens Interaktion und Lernen eine wichtige Rolle. Durch Lernanlässe und Umwelterfahrungen werden Kinder angehalten, nach und nach ihre Konzepte von Tod, Endlichkeit und Zeit denen der Erwachsenen anzugleichen. Das heißt aber nicht unbedingt, dass die Vorstellungswelt der Erwachsenen immer auch die bessere und realistischere ist. Gelegentlich wäre es ganz heilsam, unsererseits von den Kindern eine gewisse Naivität zu lernen.

2.1. Chronos oder Kairos?

Ein Zeitbewusstsein, das vielen Erwachsenen fremd geworden ist, ist bei Kleinkindern noch häufig zu beobachten: die totale Konzentration auf eine Beschäftigung. Wer beispielsweise mit Kleinkindern einmal spazieren gegangen ist, weiß, dass sie jede Menge Zeit haben, wenn sie etwas interessiert. Sie haben Zeit, weil sie kein Zeitbewusstsein haben. Kleinkinder besitzen ganz einfach noch keinerlei Zeitgefühl; sie gehen in der Konzentration auf den Augenblick auf. Sie haben weder Vergangenheit noch Zukunft vor ihrem geistigen Auge, nur die Gegenwart, die für sie unendlich erscheint. Für sie jedenfalls gilt das Wort Goethes: „Der Augenblick ist Ewigkeit“⁸.

Im klassischen Griechenland gab es für diese Zeitauffassung den Begriff „Kairos“ – der günstige Zeitpunkt, die gegenwärtige Gelegenheit, die Chance des Augenblicks, die man nicht ungenutzt lassen darf. Wir Erwachsene hingegen sind gehetzt vom Chronos, der unakzentuiert und kontinuierlich davonlaufenden Zeit, an deren Ende der Tod steht. Deshalb wird in der Kunst Chronos meistens als Greis mit Sense und Sanduhr dargestellt. Oder als geduldig Wartender, der die noch Lebenden erwartungsvoll bäugt.

Der Augenblick ist Ewigkeit. Eine Ewigkeit jenseits des Augenblicks können kleine Kinder sich einfach nicht vorstellen. Ebenso wenig aber auch eine Endlichkeit. Demgemäß haben sie auch keine Vorstellung vom Tod. Wer kleine Kinder im Vorschulalter beobachtet, ist oft erstaunt, wie brutal und mitleidslos diese Kinder sein können. Ohne Gewissensbisse treten sie Käfer tot und voll-

8 Goethe, Johann Wolfgang v., Werke – Hamburger Ausgabe Bd. 1, Gedichte und Epen I, München 1981, 370.

bringen andere vermeintliche Grausamkeiten. Ursächlich dafür sind nicht fehlende Empathie, sondern Erkenntnisdefizite. Sie machen eben etwas – wie andere Dinge auch – einfach nur kaputt, im Glauben irgendjemand wird es dann schon reparieren. Oder sie wollen wissen, was geschieht, aber sie können sich nicht ein finales Ende vorstellen. Sie wissen eben noch nicht, was Totsein wirklich bedeutet. Demgemäß muss der Mensch erst langsam lernen zu verstehen, was Endlichkeit und Tod wirklich bedeuten.

Aber nicht nur die Vorstellung vom Tod, sondern auch Empathie und Trauer müssen erst einmal gelernt sein. Mitgefühl und Nächstenliebe sind dem Menschen nun einmal nicht angeboren, eher das Gegenteil, wie manche Verhaltensbiologen behaupten. Und aus der Entwicklungspsychologie wissen wir, dass das Weltbild der Kinder zunächst vom Egozentrismus geprägt ist. Die Theorie der moralischen Entwicklung hat zudem belegt, dass die soziale und mitmenschliche Perspektive erst relativ spät einsetzt. Das wäre aber die erste Voraussetzung, um tatsächlich trauern zu können. Die zweite Voraussetzung hängt mit dem Begriff von Sterben und Tod zusammen. Wer noch nicht weiß, was Tod wirklich bedeutet, der kann weder richtig trauern noch mit Trauernden mitfühlen. Erwachsene sind von der vermeintlichen Kältherzig- oder Gefühlslosigkeit irritiert.

Die Vorstellung von Endlichkeit und Unendlichkeit, von Leben und Sterben baut sich im Laufe der Vorschul- und Grundschulzeit erst langsam auf. Voraussetzung dafür ist, dass Kinder zunächst einmal ein realistisches Zeitverständnis entwickeln. Denn nur dann können sie z.B. den Gedanken einer Endgültigkeit des Sterbens erfassen. Und erst nachdem sie ihr Zeit- und Todeskonzept entwickelt haben, kommen sie in die Lage, auch so etwas Abstraktes wie Unendlichkeit und Ewigkeit zu denken.

2.2. Wie entsteht Zeitbewusstsein?

Bis in die Siebziger-Jahre ging man davon aus, dass das Zeitbewusstsein sich endogen, mithin von innen heraus, als biologisch determinierte Reifung entwickelt. Dabei nahm man – wie etwa Heinrich Roth – an, dass etwa im Alter von neun bis zehn Jahren Kinder anfangen, das Alter von Dingen realistisch einzuschätzen. Mit der Pubertät sei dann die Phase der Zeiterfahrung und Zeitreflexion angebrochen und damit ein echtes Geschichtsbewusstsein. Mit den Forschungen von Piaget setzte sich dann die Einsicht in eine exogene, eine von außen angeregte und gesteuerte Triebfeder für das Zeitverständnis durch. Die Forschungen zeigten, dass die Entwicklung eines Zeitbegriffs an die vorangegangene Entwicklung eines räumlichen Verständnisses und das Begreifen von Zahlen gebunden ist. Bildlich gesprochen wäre also das Zeitbewusstsein der 3. Stock eines Gebäudes:

Im 1. wohnt das räumliche Verstehen, im 2. Stock das Verständnis von den Zahlen, und wenn man die verschiedenen Räume des 3. Stockes des Zeitbewusstseins durchschritten hat, kommt man eine Ebene höher zum Verständnis von Tod und Sterben. Zudem erfolgt die stufenweise Ausdifferenzierung des Zeitverständnisses auf der Grundlage der kognitiven Entwicklung des Menschen. Die kognitive Entwicklung ist sozusagen die Außenmauer dieses Gebäudes; sie hält das Ganze zusammen.

Piaget hat gezeigt, dass Entwicklungen grundsätzlich die Ergebnisse von Assimilationen und Akkommodationen sind. Nach Piaget stellt Entwicklung bekanntlich die aktive Auseinandersetzung mit der Umwelt dar und zwar entweder durch Assimilation oder durch Akkommodation. Wenn das Kind assimiliert, dann ist es in der Lage, neue Umweltanforderungen in seine bisherigen Strukturen des Denkens einzuordnen, d.h. mit dem, was es bisher gelernt hat, auch das Neue zu begreifen. Wir werden das später an der Vorstellung sehen, der Tod sei so etwas wie Schlaf. Begegnet dem Kind hingegen ein Problem, das es mit seinen bisherigen Denkstrukturen nicht bearbeiten kann, dann stellt das eine Herausforderung dar, neue Strukturen auszubilden; diesen Prozess nennt man Akkommodation. Kinder müssen dann ein Konzept entwickeln, das den Unterschied von Tod und Schlaf erklären kann. Durch Akkommodation ergeben sich also Entwicklungsfortschritte hin zu höheren Stufen des Denkens. Allerdings können Kinder neue Denkstrukturen nur dann ausbilden, wenn das zu lösende Problem auf der nächsthöheren Stufe der kognitiven Entwicklung angesiedelt ist. Wird das Problem auf einer höheren Stufe behandelt, dann kann das Kind damit nichts anfangen, es ist überfordert, und diese Überforderung führt zu keinem Lernfortschritt. Das erklärt, weshalb kleine Kinder viele Aussagen zu Zeit, Endlichkeit, Tod und Sterben nicht einmal ansatzweise nachvollziehen können: Sie sind ganz einfach überfordert. Das gilt z.B. für die meisten theologischen Vorstellungen von der Auferstehung und vom ewigen Leben. Wenn schon viele von den Erwachsenen das nicht wirklich nachvollziehen können, wie sollten es dann Kinder? Und wer überfordert ist, der neigt zu Regressionen. Deshalb kann es passieren, dass angesichts überkomplexer Erklärungen, die das Kind einfach nicht versteht, es sich auf frühere Deutungsmuster zurückzieht, anstatt neue zu entwickeln.

Wenn ich auf Piaget verweise, dann muss ich einräumen, dass manches bei ihm inzwischen umstritten oder modifiziert worden ist. Grundsätzlich ist bei Piaget zu bedenken, dass er nicht die Entwicklung der Inhalte des Denkens untersucht, sondern die Form, in der man denkt, also nicht das Was sondern das Wie des Denkens. Darin liegt natürlich eine gewisse Beschränktheit, weil man davon ausgeht, dass das Zeitwissen nicht ein- sondern mehrdimensional ist, und dass Inhaltsaspekte eine größere Rolle spielen als Piaget noch annahm. Gleichwohl ist nach wie vor seine Strukturtheorie des Denkens und der Zeiterfassung ein wichtiger Beitrag. Was die kognitive Entwicklung, also die Art und Weise des

Denkens betrifft, so unterscheidet Piaget 4 Phasen, nämlich 1. die sensomotorische, 2. die präoperative, 3. die konkret-operationale und 4. die formal-operationale.

Im Rahmen seiner Untersuchung über die kognitive Entwicklung von Kindern hat Piaget auch nach der Entwicklung des Zeitverständnisses gefragt. Nach wie vor gelten seine Beschreibungen als ein wichtiges Indiz, auch wenn zwischenzeitlich umstritten ist, ob einerseits die Altersangaben und andererseits die rein formale Betrachtung des Denkens hinreichend sind. Es hat sich nämlich gezeigt, dass Kinder früher als von Piaget angenommen ein gewisses Zeitverständnis haben, und zweitens, dass dabei der Wissensaspekt eine weitaus größere Rolle spielt als von ihm angenommen. Eine empirische „Nachuntersuchung zum Zeitbegriff Piagets“ zeigte, dass „bereits über die Hälfte der Vierjährigen Entwicklungsstufe 3 des Zeitkonzeptes“ erreicht hatten. Betrachten wir also ganz kurz die Stufen der Entwicklung des Zeitbewusstseins bei Kindern nach Piaget, denn diese haben nach wie vor eine gewisse heuristische Funktion. Zudem besteht an den Entwicklungsstufen als solchen im Grunde kein Widerspruch. Ganz im Sinne Piagets wäre es ja auch entscheidend, welche positiven entwicklungsfördernden Einflüsse auf das Kind einwirken: Je nachdem werden sie früher als andere eine höhere Stufe sowohl ihrer kognitiven Entwicklung als auch ihres Zeitkonzeptes erreichen. Generell gilt zwischenzeitlich: Kinder können viel schneller klüger werden als man landläufig annahm; gehemmt werden sie oft durch kindertümlerische Erwachsene, die immer noch glauben, die Zeit des Lernen käme noch, jetzt sei es Zeit zu spielen.

2.3. Die Stufen des Zeitbegreifens

Die erste Stufe ist die des sensomotorischen Zeitbegriffs. Diese Epoche der Säuglingszeit nennt man in der tiefenpsychologischen Entwicklungspsychologie ganz ähnlich, dort heißt sie intentional-sensorische Phase. Es ist die Zeit der ersten Objektfindung und Objektbindung des Kindes. Während das Kind in den ersten 3 Monaten noch keine Objekte außerhalb seiner Selbst wahrnimmt, entwickelt es bis zum etwa 8. Monat erste Objekterkenntnisse. Das Ende dieser Phase wird durch das bekannte Fremdeln gekennzeichnet. In dieser Zeitspanne zwischen Geburt und dem 6. - 8. Lebensmonat bildet sich so etwas wie die Basis für ein zukünftiges Zeitbewusstsein heraus. Durch Stillen, Füttern, Wickeln, Baden oder Schlafen legen erfährt das Kind eine Periodisierung seines Tages. Indem es sich an diese periodische Wiederkehr von kontinuierlichen Ereignissen gewöhnt, entwickelt es so etwas Ähnliches wie ein Zeitschema. Nach Piaget reicht diese erste sensorische Phase bis etwa ins 3. Lebensjahr. Ein Kind in diesem Alter

kann zwar sagen, was vorher und nachher war, aber es kann natürlich noch nicht angeben, wie lange die genaue Dauer der Ereignisse war.

Die zweite Stufe ist die Stufe des anschaulichen Zeitbegriffes. Hier orientiert sich das Kind – nach Piaget müsste es zwischen 3 und 7 Jahren sein – an äußeren Merkmalen für Zeiteinteilungen. So kann ein Kind z.B. in dieser Phase behaupten, der Bruder sei älter als der Opa, weil nämlich der Bruder größer ist. Ebenso gilt auch die Logik: „Was größer ist, das ist immer älter als das, was kleiner ist.“ In diesem Alter können viele Kinder bekanntlich bereits die Uhr lesen. Aber die Uhr ist nichts anderes als ein weiteres Anschauungsobjekt. Auch wenn Kinder etwa sagen, das vorherige Ereignis war um 10 Uhr, das nachherige war um 11 Uhr, so haben sie dennoch keine genaue Vorstellung über diese Zeitdauer. 10 oder 11 Uhr sind für sie abstrakte Zahlen; aber wenn man sie beispielsweise schätzen lässt, wie lange 5 oder 10 Minuten sind, vertun sie sich in der Regel. Deshalb haben Eltern bei Autofahrten die Erfahrung gemacht, dass es völlig sinnlos ist mitzuteilen, dass man in x-Stunden am Ferienort angekommen sein wird; die Kinder werden beständig quengeln: „Wann sind wir endlich da?“

Die dritte Stufe wäre dann die der operationalen Zeitbegriffe. Es ist die Zeit der Grundschule. Kinder können jetzt ihre erlebte Zeit weitgehend realistisch beurteilen, aber jenseits ihres eigenen Lebens haben sie keine Zeitvorstellung. Das beleuchtet ein religionspsychologisches Experiment. Karl Ernst Nipkow⁹ hat im Rahmen von Untersuchungen zum Verständnis des Gottesurteils am Karmel Fünftklässler einen Steckbrief des in der Geschichte vorkommenden König Ahabs anfertigen lassen. Unter der Rubrik Konfession schrieben die meisten Kinder evangelisch oder christlich. Das zeigt, dass sie überhaupt noch kein historisches Bewusstsein haben. Ergo können sie sich auch so etwas wie Unendlichkeit und Ewigkeit, aber auch das Ende der Zeit nicht wirklich vorstellen. Nach Piaget¹⁰ sind Kinder frühestens mit dem 9. Lebensjahr dazu fähig genau einzuschätzen, wie lange ein Vorgang gedauert hat. Untersuchungen zur Entwicklung des Geschichtsbewusstseins deuten in eine ähnliche Richtung: Erst am Ende der Grundschulzeit werden Kinder in der Lage sein, größere historische Abschnitte realistisch zu überblicken. Dazu ist es allerdings notwendig, dass sie die vorangegangenen Entwicklungsphasen durchlaufen haben. Individuell kann es hier erhebliche Differenzen geben, je nachdem, wie Kinder in ihrem Zeitbewusstsein gefördert wurden.

Die Entwicklung des Zeitverständnisses konzentriert sich also auf das Stadium der konkreten Denkopoperationen und damit auf das Vorschul- und auf das Grundschulalter. Am Ende der Grundschulzeit müssen Kinder in der Lage sein,

9 Vgl. Nipkow, Karl Ernst, Elia und die Gottesfrage im Religionsunterricht. Elementarisierung als religionsdidaktische Aufgabe, in: *EvErz* 36 (1984) 131ff.

10 Vgl. Piaget, Jean, *Die Bildung des Zeitbegriffs beim Kinde*, Zürich 1955.

Zeitabstände exakt benennen zu können. Schwerfallen wird ihnen allerdings, sich etwas Überzeitliches, also so etwas wie Ewigkeit, vorzustellen. Dazu müssten sie bereits die Ebene des hypothetischen Denkens, die formal-operationale Stufe erreicht haben. Oder anders gesagt: Wer Kindern mit Aussagen zur Ewigkeit kommt, wird von diesen nicht wirklich verstanden. Die Kinder würden assimilieren, also ihre bisher erworbenen Denkweisen an das Thema herantragen. Die Entwicklung des Zeitbewusstseins bleibt jedoch die notwendige Bedingung, um ein realistisches Verständnis vom Tod, seiner Endgültigkeit und damit von der eigenen Endlichkeit zu entwickeln.

3. Todesvorstellungen – ein Lernprogramm

Die Entwicklung eines realistischen Zeitbewusstseins ist also zentral für ein späteres umfassendes Verständnis von Endlichkeit. Allerdings ist dazu die Integration weiterer Faktoren notwendig. Diese werden u.a. von der so genannten Thanatopsychologie, der Psychologie des Todes, empirisch erforscht. Dieser Zweig der Psychologie fragt nach den seelischen Vorgängen, die sich beim Sterben oder beim Umgang mit dem Todesthema ergeben. So hat man z.B. Stufen der Trauer oder der Akzeptanz des nahen Todes erforscht. Vor allem hat man die entwicklungspsychologische Frage erforscht, wie sich lebensgeschichtlich die Vorstellungen von Tod und Sterben ausbilden. Generell geht man dabei davon aus, dass ein „reifes“ Todeskonzept insgesamt vier unterschiedliche und relativ unabhängige Dimensionen hat. Diese Dimensionen müssen entwickelt sein, um realistisch mit dem Thema Endlichkeit umgehen zu können. Aber je nachdem, wie die individuelle Entwicklung verläuft, und unter welchen sozio-kulturellen Bedingungen sie sich vollzieht, sind die Todeskonzepte der Menschen unterschiedlich akzentuiert. Die Forschung hat diesbezüglich Folgendes nachgewiesen:

Erstens ist diese Entwicklung nicht als endogene Reifung, sondern als ein exogen initiiertes Lernprogramm anzusehen. Man muss also nicht nur ruhig zuwarten, bis Kinder Tod und Sterben begreifen, sondern man muss diesen Prozess aktiv anregen und unterstützen. Geschieht dies nicht, so verharren Kinder bis ins Erwachsenenalter bei einem unreifen Konzept. Das heißt dann aber auch, dass nicht alle Erwachsene wirklich zu einem realistischen Konzept kommen. Und man kann dann danach fragen, was und wer solche infantilen Vorstellungen unterstützt. Unter religionskritischer Perspektive wäre dann beispielsweise zu überlegen, ob nicht manche theologischen oder volksreligiösen Vorstellungen von der leiblichen Auferstehung oder der Seelenwanderung u.ä. solche Infantilisierungen fördern.

Zweitens zeigt die Forschung, dass dieser Prozess in der positiven Regel etwa mit dem zehnten Lebensjahr abgeschlossen ist. Sollte dies nicht der Fall sein, so wäre nach Entwicklungsstörungen zu fragen oder zu untersuchen, ob dadurch die seelische Gesundheit der Menschen negativ beeinflusst wird. Gewiss ist, dass ein realistisches Todeskonzept seelische Gesundheit positiv beeinflusst. Wir werden allerdings auch noch sehen, dass realistisches Wissen keineswegs angstfrei macht. Die Todesangst der Menschen muss eine andere psychische Ursache haben als nur das Wissen um Tod und Sterben.

Drittens hat sich gezeigt, dass diese Dimensionen relativ unabhängig voneinander sind, auch wenn sie sich ergänzen, und Kinder sie sich nacheinander aneignen müssen. Wegen der relativen Eigenständigkeit der Subkonzepte äußern Kinder häufig Meinungen, die vom Boden eines reifen Todeskonzepts aus wirr bis belustigend wirken, oder sie verhalten sich absonderlich destruktiv. Dabei ist – wie in der kognitivistischen Entwicklungstheorie – davon auszugehen, dass der Lernfortschritt stufenweise erfolgt: Das Kind muss also erst a. beherrschen um zu b. fortschreiten zu können. Allerdings scheint die Reihenfolge der Subkonzepte (vor allem des dritten und vierten) nicht ganz gesichert zu sein, hier liegt nach wie vor ein Forschungsdesiderat vor¹¹.

Wer lernen will, was „Tod“ wirklich meint, der muss in einem ersten Schritt das begreifen, was die Thanatopsychologie¹² das Subkonzept der „Nonfunktionalität“ nennt. Gemeint ist damit das gesicherte Wissen, dass im Fall des Todes wirklich alle lebensnotwendigen Funktionen des Organismus verlustig gehen. Das tun Kinder jedoch noch nicht, wenn sie meinen, Tote würden schlafen oder wären einfach nur „verreist“ und würden sicher bald aufwachen oder wiederkommen. Für ein 4-jähriges Kind z.B. ist Totsein „etwas Graduelles, man kann z.B. nur ein bisschen Tod sein.“¹³

In einem zweiten Schritt müssen die Kinder dann das erfassen, was die „Irreversibilität“ des Todes genannt wird. Gemeint ist damit die Einsicht, dass der Zustand des Gestorbenseins nicht mehr umgekehrt werden kann, sondern endgültig ist. So lange Kinder das nicht gelernt haben, können sie noch vorbehaltlos und unschuldig ihren Eltern den Tod an den Hals wünschen. Wir haben ja schon gehört, dass das nicht wirklich gemeint ist, sondern nur den Wunsch ausdrückt, dass die Eltern noch mal wegsein mögen.

Diesem zweiten Lernprogramm schließt sich dann ein drittes an, in dem die Dimension der „Universalität“ des Todes angeeignet wird. Damit ist – wie man

11 Vgl. Wittkowski, Joachim, u.a., Strukturen der Todesvorstellungen bei 8-14jährigen, in: Zeitschrift für Entwicklungspsychologie und pädagogische Psychologie 13 (1981) 310.

12 Wittkowski, Joachim, Psychologie des Todes, Darmstadt 1990.

13 Battegay, Raymond/Rauchfleisch, Udo (Hg.), Das Kind in seiner Welt, Göttingen 1991, 89.

sich denken kann – das Wissen gemeint, dass wirklich alle Menschen ausnahmslos sterben müssen und auch werden. Kognitiv stellt die Einsicht in die ausnahmslose Sterblichkeit aller Menschen für die meisten Menschen in der Regel eigentlich kein Problem dar; ganz anders ist es aber auf der emotional-unbewussten Ebene. Kindern fällt die Wendung dieser Einsicht auf die Eltern und auf die eigene Person besonders schwer.

Das Wissen um die Universalität des Todes und des Sterbens allerdings ist die notwendige Bedingung für die Möglichkeit einer emotionalen Akzeptanz. Deshalb ist dieser dritte Entwicklungs- und Lernschritt konstitutiv für unser Bild vom fremden wie unserem eigenen Leben. Wer sich z.B. diese Dimension der Universalität mit ihren vorangegangenen der Irreversibilität und Nonfunktionalität nicht erworben hat, der wird z.B. bei Partnerverlust nicht wirklich seinen Trauerprozess abschließen und eigenständig sich ein neues Lebenskonzept aufbauen. Solche Personen warten – gegen jede Vernunft – darauf, dass die Tür aufgeht und der Verstorbene eintritt und ähnliche Phänomene mehr. Dieses unvollständige und unverarbeitete Wissen über Sterben und Tod fördert zudem Angstbereitschaft – nicht nur bei Kindern.

Um die Entwicklung zu einem reifen, tragfähigen Todeskonzept abzuschließen, ist die Ergänzung durch die letzte Dimension erforderlich. Es ist dies die Dimension der „Kausalität“. Gemeint ist damit das zutreffende Bewusstsein um die vielfältigen Ursachen des Todes.

Was die Ursachenzuschreibung betrifft, so sind Kinder hier zunächst recht einseitig: Sie identifizieren Sterben unmittelbar und zumeist lückenlos mit Gewalteinwirkungen. Der natürliche biologische Tod ist ihnen weitgehend fremd. Selbst dort, wo er auch für Kinder sichtbar eintritt, machen sie äußere Gewalteinwirkungen dafür namhaft. Wir haben das als Personalisierung des Todes kennengelernt. Wie gesagt, weist das alles auf bestimmte gesellschaftliche Sozialisationsbedingungen hin, die in die Entwicklung des Todeskonzepts hineinspielen. Deshalb müsse man, betont der Thanatopsychologe Joachim Wittkowski, über die nur kognitiven Aspekte des Todeskonzepts hinausgehen und fragen, welche sozialen, kulturellen und religiösen Bedingungen das

„Verständnis der Teilkonzepte der Universalität, Nonfunktionalität, Irreversibilität und Kausalität fördern oder behindern. Denn die die Kognitionen begleitenden Gefühle, vollziehen sich in einer gesellschaftlichen Wirklichkeit.“¹⁴

so dass soziale Wahrnehmung intuitiv-unbewusste Emotionen und erlernte Kognitionen sich zu einem Gesamtkomplex zusammenfügen.

14 Wittkowski, Joachim, *Sterben, Tod und Trauer. Grundlagen – Methoden – Anwendungsfelder*, Stuttgart 2003, 272.

Das erklärt uns vielleicht die individuellen und kulturellen Differenzen beim Umgang mit Tod und Sterben. Vielleicht erinnern Sie sich an Bilder, die uns erschrocken haben. Sie zeigten tote Babyleichen in den Rinnsteinen chinesischer Straßen, an denen die Menschen teilnahmslos vorbei gehen. Aber man sollte nicht bigott werden. Denn so viel anders ist das nicht, wenn Menschen potenziellen Selbstmördern im Chor zurufen, sie sollen doch endlich in den Tod springen. Jeder von den Schreihälsen weiß um die Universalität, Nonfunktionalität, Irreversibilität und Kausalität des Todes. Das soziale Klima aber bestimmt, mit welchen Gefühlen dieses Wissen gefüllt wird. Generell gilt: Weder ein inflationäres Überangebot an Todesbildern ist förderlich noch eine Tabuisierung. Auch für die Kommunikation über Sterben und Tod gilt, dass beide zum Leben gehören. Und Kinder sind neugierig auf das Leben in seiner ganzen Fülle inklusive der Gefahren.

4. Abschließende Thesen

1. Bis zum achten/neunten Lebensjahr haben die meisten Kinder in der Regel keine realistische Vorstellung darüber, was Endlichkeit und Tod bedeuten. Das macht sie naiver und unbefangener, aber auch gefühls- und mitleidsloser. Aber auch hier gilt: Früh übt sich, wer ein Meister werden will.
2. Kinder sind verunsichert angesichts der Gleichzeitigkeit einer Tabuisierung des Todes und seiner medialen Allgegenwärtigkeit. Deshalb können sie Tod und Sterben nicht realistisch einschätzen: Mal sind beide ganz fern, mal stehen sie praktisch vor der Tür.
3. Kinder haben ein Defizit an Chronos und ein Guthaben an Kairos. Sie entwickeln bis zum Schulalter ein Zeitbewusstsein; dabei schwindet ihre Kairosfähigkeit.
4. Die Entwicklung eines realistischen Todeskonzepts wird nicht nur durch ein möglichst früh zu erwerbendes zutreffendes Wissen von der Nonfunktionalität, der Irreversibilität, der Universalität und den Kausalitäten des Todes, sondern auch durch das emotionale Klima in Familien, Schule und Gesellschaft gefördert. Tabubildungen auf der einen Seite und mediale Überschwemmung mit Tod und Sterben auf der anderen sind negative Entwicklungsfaktoren.
5. Es ist sinnlos, Kindern mit theologischen Erklärungen von Ewigkeit und Auferstehung zu kommen, weil sie auf Grund ihrer kognitiven und religiösen Entwicklung derartige Abstrakta nicht begreifen können. Sie werden alters- und kindgemäße Bilder entwickeln, die für sie zwar tragfähig sind, die aber nichts mit kirchlicher Lehrmeinung zu tun haben.

6. Kinder und Erwachsene, die von theologischen Deutungsmustern überfordert sind, neigen zu regressiven Reaktionen, die beim Thema Tod narzisstische und egozentrische Züge annehmen. Die Volksfrömmigkeit ist durch diese Psychodynamik geprägt.