

# Sterben und Tod in der gelebten Religion von Kindern † ethische und religionspädagogische Aspekte

Dietrich Rössler zum 80. Geburtstag

Für katholische Christen ist der Aschermittwoch, Beginn der 40-tägigen österlichen Bußzeit, stets eindrücklich gewesen. Als Kind hat mich der Ritus der Austeilung des Aschenkreuzes als Zeichen der Umkehr und Buße sehr beeindruckt: ein schwarzes Aschenkreuz, das nach dem Gottesdienst auch nicht einfach abgewischt, sondern bis zum abendlichen Bad getragen wurde. „Gedenke, oh Mensch, dass du Staub bist und zum Staub zurückkehrst...“. In das kindliche Leben brach – wenn auch symbolisch und rituell, so doch eindrücklich und nachhaltig – der Gedanke an Endlichkeit, Sterblichkeit und Tod ein. So stark in der Vorpubertät, dass ich mich damit getröstet habe, dass es ja noch lange hin ist...

Gegenwärtig erleben nur noch wenige Kinder über die selbstverständliche Mitfeier des Kirchenjahres die Begegnung mit Altern, Sterben und Tod in liturgisch-ritueller und damit auch gestalteter Form, die Nähe und Distanz gleichermaßen bedeutet hat: Mit den anderen, Jungen und Alten, Männern und Frauen, Kranken und Gesunden um den Altar zu stehen und alle hören dasselbe Wort: „Staub bist du“ und empfangen dasgleiche Aschenkreuz, hatte ja auch etwas Tröstliches und Beruhigendes. Es geht uns allen gleich, wir sind verbunden in unserem endlichen Dasein als Menschen, wir gehören zusammen und bilden auch darin Gemeinde Jesu Christi.

Wenn diese Erfahrungssituation verkirchlichten (katholischen) Christentums vergangen ist, so kommen doch an der Auseinandersetzung mit Altern, Sterben und Tod Kinder und Jugendliche nicht vorbei. Als inzwischen gut erforscht gelten darf die Begegnung und Beschäftigung von Kindern und Jugendlichen mit den Fragen von Sterben und Tod – und zwar sowohl mit als auch ohne dezidiert religionspädagogische Bezüge.<sup>1</sup> Die seit knapp einem halben Jahrhundert vorgelegten Studien dokumentieren dabei einerseits altersspezifische Zugänge der Entwicklung des Bewusstseins von Sterblichkeit und Tod, die in Stufenmodellen zu

---

1 Vgl. W. Thiede, Art.: Sterben und Tod, in: N. Mette, F. Rickers (Hgg.), Lexikon der Religionspädagogik, Bd. 2, Neukirchen-Vluyn 2001, 2051-2056, hier: 2051. Vgl. auch ausführlich Ders., Auferstehung der Toten – Hoffnung ohne Attraktivität? Grundstrukturen christlicher Heilserwartung und ihre verkannte religionspädagogische Relevanz, Göttingen 1991.

fassen gesucht werden.<sup>2</sup> Andererseits zeigen sich alters- und generationenübergreifende Gemeinsamkeiten der Erfahrung unmittelbarer Todesnähe bei Kindern, Jugendlichen und Erwachsenen, von denen zuerst die Gesprächsprotokolle der kürzlich hochaltrig verstorbenen Thanatologin Elisabeth Kübler-Ross Zeugnis geben.<sup>3</sup> „Entsprechendes gilt für Suizidwünsche und -vollzüge, die ab dem Grundschulalter vorkommen“<sup>4</sup>, wie Werner Thiede<sup>5</sup> zu zeigen vermochte.<sup>6</sup>

Unmittelbare Todesnähe und Suizidwünsche bilden dabei keineswegs die einzigen gemeinsamen Nenner einer lebensbegleitenden und generationenübergreifenden Auseinandersetzung mit Altern, Sterben und Tod, die gewiss altersspezifische Gestalten aufweist, in ihren Grundstrukturen aber junge und alte Menschen gleichermaßen trifft. Todesnäheprotokolle von Kindern, wie etwa jene von Kübler-Ross, sind als Grundsituation des Verstehens und der Verständigung über kindliche Vorstellungen von Sterben und Tod nur bedingt geeignet, bilden sie doch den Ausnahme- und nicht den Regelfall kindlicher Entwicklung. Auch die entwicklungslogisch auftauchenden Suizidwünsche schon von Kindern können als exklusive Situation der Auseinandersetzung mit Altern, Sterben und Tod nicht genügen, geht es im Kern doch, wie Wolfgang Lienemann formuliert, um „Lebenskunst und Sterbenlernen“<sup>7</sup> im Horizont der jüdisch-christlichen Tradition, mithin um eine produktive Auseinandersetzung mit dem Wissen: „Mitten im Leben sind wir vom Tod umfängen“, um ein Lebensprojekt, aus dem niemand entlassen ist und das die klare Rollenaufteilung zwischen LehrerInnen und SchülerInnen sprengt. Es geht um die Aufforderung, die Psalm 90 vorlegt: „Lehre uns bedenken, dass wir sterben müssen, auf dass wir klug werden“. Dieser Psalm umfasst die ganze Spannweite zwischen unserer trostlosen Vergänglichkeit und unserer Bestimmung zu einem gelingenden glücklichen Leben.“<sup>8</sup>

Altern, Sterben und Tod – so lautet meine zentrale These, die ich im Folgenden an wenigen ausgewählten Situationen in der religi-

---

2 Vgl. besonders umfassend M. Plieth, *Kind und Tod. Zum Umgang mit kindlichen Schreckensvorstellungen und Hoffnungsbildern*, Neukirchen-Vluyn 2002, passim, die mit ihrer Studie als Habilitationsschrift ein differenziertes Stufenmodell, unter Berücksichtigung vorhandener Ansätze, vorgelegt hat.

3 Vgl. E. Kübler-Ross, *Kinder und Tod*, Stuttgart 1984; H. Löbsack, *Das Todesbewußtsein des Kindes. Eine heilpädagogische Studie*, Gießen 1982; M. Morse, *Zum Licht. Was wir von Kindern lernen können, die dem Tod nahe waren*, Frankfurt a. M. 1993.

4 Thiede, *Sterben*, 2051.

5 Vgl. ausführlich Ders., *Sterben, Tod und Auferstehung als Themen für Kinder und Jugendliche*, in: *Pastoraltheologie* 83 (1994), 210-228, hier: 227f.

6 Vgl. auch F. Sprech (Hrsg.), *Selbstmordhandlungen bei Kindern und Jugendlichen*, Regensburg 1986, passim.

7 W. Lienemann, *Mitten im Leben vom Tod umfängen. Lebenskunst und Sterbenlernen in der christlichen Überlieferung*, in: *Praktische Theologie* 31 (1996), 197-208, hier: 197.

8 Ebd., 199.

ösen und ethischen Kommunikation mit Kindern explizieren möchte, **Altern, Sterben und Tod bilden Herausforderungen im Blick auf Beziehungs- und Sprachhandeln zwischen Menschen in verschiedenen Lebenssituationen, Lebensaltern und Generationen im Deutehorizont des Christlichen als Referenzrahmen.**

Lienemann formuliert denselben Kontext anhand einer persönlichen Erfahrung, die viele teilen dürften, die Generativität im Sinne Erik H. Eriksons leben, als Eltern, Erziehende, LehrerInnen,... : „Als ich jung war, habe ich selten an den Tod gedacht, wie wohl die meisten Menschen. Als aber meine Frau und ich eine kleine Tochter hatten, habe ich oft das kleine Wesen in seinem Körbchen bestaunt und erschrak bei dem Gedanken, daß es einmal sterben muß. Dieses Erschrecken ist indes alsbald dem Bewußtsein gewichen, für das Leben dieses Kindes verantwortlich zu sein, es gegen alle Kräfte und Gewalten des Todes verteidigen zu wollen, so weit dies in meiner Macht liegt. Selbst älter werdend und vor dem möglichen Tod erschreckend, kann uns besonders die Geburt eines Kindes die Augen dafür öffnen, was es heißt, für das Leben im Angesicht des Todes verantwortlich zu sein.“<sup>9</sup> Die Verschränkung von Geburt und Alter in der Fürsorge für andere, die Besorgtheit um die Lebensmöglichkeiten der Nachwachsenden binden die Generationen ethisch in der Auseinandersetzung mit Begrenztheit und Endlichkeit des Lebens zusammen.

Diese Auseinandersetzung weist die Gestalten des Beziehungs- und des Sprachhandelns auf. Beide gehören insofern untrennbar zusammen, als Sprache Gemeinschaft stiftet und sichert. Die Herausforderung der Auseinandersetzung mit Altern, Sterben und Tod aufzunehmen zeigt sich zuerst also im Ringen um Sprache. Die Dimension der Herausforderung, um die es dabei geht, hat in eindringlicher Form der damals schon todkranke Henning Lutter ausgesprochen: „Der Tod ist stumm und macht stumm.“<sup>10</sup> Widerstand gegen die Macht des Todes zu leisten, bedeutet in jeder Lebensphase, mit unserer Sprache der Verdrängung des Todes zu widersprechen. Das kann lyrische Sprache sein, wie im Gedicht *Definition* von Erich Fried:

---

9 Ebd.

10 H. Lutter, hier zit. nach: Lienemann, *Leben*, 198.

Ein Hund  
der stirbt  
und der weiß  
daß er stirbt  
wie ein Hund

und der sagen kann  
daß er weiß  
daß er stirbt  
wie ein Hund  
ist ein Mensch.<sup>11</sup>

Aber es ist eben gerade auch an die gefügte und gestaltete Sprache der Religion und des Glaubens zu denken, die ich eingangs am Beispiel der Aschermittwochsliturgie eingeführt habe. Gert Otto beschreibt dasselbe für Tod und Trauer, die Sprache brauchen: „Wenn es um die Grenze zwischen Leben und Tod geht, dann sind wir auf Sprache angewiesen, die mehr leisten muss als nur Alltagsverständigung. Wir sind auf Sprache angewiesen, die Verweischarakter hat, die also über das Gesagte hinaus das bedrängend Unsagbare oder auch umgekehrt: das unsagbar Bedrängende aufscheinen lässt. (...) Dies ist im präzisen Sinne: Sprache im Angesicht des Todes. Aber es ist im Totengebet nicht die ‚eigene‘ Sprache der Trauernden. Es ist die gefügte Sprache einer Totenliturgie. Was leistet hier liturgische Sprache, Sprache der Tradition? (...) Im Angesicht des Todes stiftet überkommene Sprache Gemeinschaft. Hier: die Gemeinschaft der Trauernden. Nicht die zufällige Wendung, nicht das spontan gefundene Wort ist hier ein Dach, sondern das geprägte, das durch Prägungen hindurch gegangene, das ausgewaschene Wort. Es versichert die Betroffenen der Zusammengehörigkeit.“<sup>12</sup>

Wenn im Folgenden die Auseinandersetzung mit Altern, Sterben und Tod aus Zeitgründen auf das Kindesalter und religiöses und ethisches Lernen mit Kindern fokussiert wird, so unter dieser Kernthese, dass es sich je um ein Beziehungs- und Sprachgeschehen zwischen den Generationen handelt. Als reziprokes Geschehen, bei dem alle Beteiligten gewinnen und Lehrende wie Lernende sind, ist ein Verständnis von Religionspädagogik vorausgesetzt, das Kinder als Subjekte von Theologie und „Kindertheologie“ bzw. das Theologisieren und Philosophieren mit und von Kindern würdigt, wie etwa der Dogmatiker Siegfried Wiedenhofer in seinem Artikel „Theologie“ im 9. Band des *Lexikons für Theologie und Kirche*: „Jede gläubige religiöse Rede (ist) eine theologische Rede..., sofern der glaubende Mensch ein denkender Mensch ist“ oder mit Karl Rahner, dessen 100. Geburtstag erst zwei Jahre zurückliegt: „Denn jeder

11 E. Fried, Definition, in: Ders., Gesammelte Werke. Gedichte, Berlin 1993, 337.

12 G. Otto, Tod und Trauer brauchen Sprache, in: Praktische Theologie 37 (2002), 164-167, hier: 164f.

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. Und darum gibt es eigentlich in der Theologie keine saubere Grenze zwischen Fachleuten und Dilettanten. Jeder ist in gewissem Maße aufgerufen, Theologe zu sein.“<sup>13</sup> Das religionspädagogische Programm einer Kindertheologie, wie Anton Bucher und andere sie vorgelegt haben, kann hier nicht weiter verfolgt werden; die gewählten Beispiele sind aber in diesem Horizont zu hören. In ihrer Habilitationsschrift *Kind und Tod* formuliert dieses Anliegen die Religionspädagogin Martina Plieth, wenn sie betont: „Es geht (...) nicht um eine substantiale Kategorisierung kindlicher Vorstellungswelten, sondern um die Fokussierung der Tatsache, dass jeder Mensch (jedes Kind) die strukturelle Endlichkeit individuellen Lebens in seine symbolische Sinnmatrix integrieren muss und dabei auf je eigene Weise spezifische ‚Ansichten‘ vom Tod entwickelt. Letztere zeigen sich als Kognitionen, die in erster Linie bildhaft-narrativ vermittelt werden; dabei entsteht eine mehr oder weniger komplexe Semantik symbolischer Sinnwelten...“.<sup>14</sup>

Die mit Hilfe empirischer Studien zu den Todesauffassungen von Kindern und Jugendlichen gewonnenen Strukturstufen der Entwicklung des Todesverständnisses legen fünf Stufen nahe: „1. Das Kindergartenalter mit seinem archaischen Todesverständnis, 2. das frühe Grundschulalter mit einem animistischen Denken vom Tod, 3. die spätere Kindheit mit einem hybridischen (gemischten) Todesdenken, 4. das Pubertätsalter mit seinem individualistischen Todesbegriff und 5. das Jugendalter mit seinem ideologisch gefärbten Umgang mit dem Sterblichkeitsproblem.“<sup>15</sup>

Ich greife zwei Strukturstufen heraus und versuche zu verdeutlichen, wie „Fundamente des Hoffens“<sup>16</sup> durch ethische und religiöse Erziehung im Beziehungs- und Sprachhandeln mit Kindern gelegt werden können.

Zunächst ein Beispiel eines Kindes im Kindergartenalter: „Der dreijährige Frederik sieht auf dem Fußboden eine dicke Fliege, die auf dem Rücken liegt. ‚Warum liegt die da? Warum fliegt die nicht?‘ Ich antworte ihm: ‚Die Fliege ist tot.‘ ‚Aber warum?‘ ‚Vielleicht war sie schon alt, sie ist ja groß und dick!‘ ‚Aber warum denn?‘ Seine Stimme wird lauter und klingt verzweifelt. Ich wiederhole meine Antwort: ‚Alle Tiere müssen auch irgendwann sterben.‘ ‚Aber warum denn?‘ Mir gehen die Antwortmöglichkeiten aus. Wie

---

13 S. Wiedenhofer und K. Rahner, hier zit. nach: A. A. Bucher, *Kindertheologie: Provokation? Romantizismus? Neues Paradigma?*, in: Ders., G. Büttner, P. Freudenberger-Lötz, M. Schreiner (Hgg.), *„Mittendrin ist Gott“*. Kinder denken nach über Gott, Leben und Tod. Jahrbuch für Kindertheologie Bd. 1, Stuttgart 2002, 9-27, hier: 10f.

14 Plieth, *Kind*, XII.

15 Thiede, *Tod*, 211.

16 Ders., *Sterben*, 2052.

spricht man mit einem Dreijährigen über eine evolutive WerdeWelt, zu der der Tod gehört und eröffnet ihm doch eine Perspektive der Hoffnung. Gibt es die für Fliegen überhaupt? Während ich noch nachdenke, jubelt der Kleine plötzlich auf: ‚Guck mal, jetzt lebt sie wieder. Die ist gar nicht mehr tot.‘ Ein Windstoß hat die Fliegenflügel bewegt.“<sup>17</sup> Der Dreijährige sieht den Tod noch nicht als endgültig an, wenngleich er ihm bereits als bedrohlich erscheint. So ist die selbst gefundene Antwort, die Fliege lebe ja wieder, entwicklungsgerecht. Sein archaisches Todesverständnis ermöglicht dem Kind, die Frage nach dem Tod zu stellen, ohne von ihr überfordert zu werden. Religionspädagogisch und ethisch gefordert ist hier zuerst, Respekt zu haben vor der kreativen „Eigenständigkeit, grundgelegt in der Imaginationskraft der Kinder“, und ihre „spontanen Bemühungen, zu für sie überzeugenden Bildern und naiven ‚Theorien‘ auch von ‚Gott‘ zu gelangen“, zu würdigen und zu fördern. Dies gilt durchgängig für den Umgang mit kindlicher Religiosität und Spiritualität. Die religiöse Betrachtung der Welt von Kindern ergibt sich aus der Radikalität von Fragen. Sie fordert heraus, religiöse Erziehung im Elementarbereich so anzulegen, dass sie Kindern zutraut und sie darin unterstützt, ihre Fragen nach Religion und Glaube, nach den Geheimnissen der Welt nicht zu ermäßigen oder gar aufzugeben, sondern Antworten zu finden auf Entdecktes und Ungeklärtes.<sup>18</sup>

Das zweite Beispiel greift eine Situation aus meinem Religionsunterricht in einer dritten Klasse einer Dortmunder Grundschule auf: Der neunjährige Tim sitzt völlig abwesend im Unterricht; er sieht blass aus. Ich frage ihn, ob ihm etwas fehlt. Er bricht in Tränen aus und sein Nachbar erklärt mir an seiner Stelle: „Tims Opa ist gestorben!“ Beim behutsamen Nachfragen stellt sich heraus: Tim war auf den Tod des Großvaters durchaus vorbereitet gewesen; dieser war lange krank und hatte mit seinem Enkel darüber gesprochen, dass er wohl nicht mehr lange lebe. „Wenn man ganz alt ist, dann muss man sterben, weil man seine Kraft aufgebraucht hat“, hatte ihm sein Opa erklärt. Der tiefe Kummer von Tim kam jetzt auch nicht primär daher, dass der Opa nun wirklich gestorben war, sondern vielmehr daher, dass er an der Tags zuvor stattgefundenen Trauerfeier und Beerdigung nicht hatte teilnehmen dürfen, weil „so etwas nun wirklich nichts für Kinder ist“.<sup>19</sup> Nun hatte er das Gefühl, dass er seinen geliebten

17 M. Blasberg-Kuhnke, Entdecken – Staunen – Bewundern. Religiosität und Spiritualität von Kindern im Horizont religiöser Elementarerziehung, in: W. Simon (Hrsg.), *meditatio. Beiträge zur Theologie und Religionspädagogik der Spiritualität*, Münster 2002, 247-260, hier: 254.

18 Vgl. ebd., 255, unter Rückbezug auf A. Bucher, *Alter Gott zu neuen Kindern? Neuer Gott von alten Kindern? Was sich 343 Kinder unter Gott vorstellen*, in: V. Merz (Hrsg.), *Alter Gott für neue Kinder? Das traditionelle Gottesbild und die nachwachsende Generation*, Freiburg / Schweiz 1994, 79-100, hier: 94f.

19 Vgl. mit einer ganz ähnlichen Problematik M. Plieth, „Das Opa-Abschieds-Fest war schön – Da hat der Opa sich bestimmt gefreut“. Kinder als „aktiv Teilnehmende“ in unserer gegenwärtigen Bestattungskultur, in: *Praktische Theologie* 37 (2002), 176-180,

Opa im Stich gelassen hatte, wo der doch immer für ihn da gewesen war. Wir haben in der Gruppe überlegt; eine Mitschülerin sagte ihm: „Dein Opa weiß bestimmt, dass du gekommen wärest, wenn deine Eltern dich gelassen hätten.“ Die „Trennung ohne Abschied“<sup>20</sup> war das eigentlich Belastende für Tim, mit den beiden Seiten, die für das Todesverständnis von Kindern im Grundschulalter entscheidend sind: das hybridische Denken, das die archaischen Vorstellungen des kleinen Kindes, das danach fragt, wo der Opa wohl sei und wie es ihm ergehe und dafür Bilder sucht, mit dem beginnenden naturwissenschaftlichen Verständnis, das nach Information und Aufklärung verlangt, verbindet. „Himmel“ bedeutet für Kinder in dieser Phase sowohl den immanenten „sky“ als auch den transzendenten „heaven“. Wir haben versucht, beide Seiten im Religionsunterricht aufzunehmen: eine eigene kleine Trauerfeier für den geliebten Opa gestaltet, in der Tim der Klasse von ihm erzählt hat und einen Erkundungsgang gemacht zum nahe gelegenen Friedhof – das frisch aufgeschüttete Grab mit den Blumen angesehen, aber auch die Trauerhalle, Grabsteine gelesen und eine neu ausgehobene Grabstelle angeschaut...

Für die Kinder war wichtig: Es gibt einen Ort, es gibt Sprache und Lieder, es gibt Gebete, wir sind eine Gemeinschaft, die einander sagen und gesagt sein lassen darf: Gott hat versprochen, „sich um alle Menschen zu kümmern, für die Lebenden und die Toten da zu sein und jedem ein neues Leben in seiner Nähe anzubieten“.<sup>21</sup> In beiden Situationen ist etwas davon aufgeschieden, was der von mir sehr verehrte verstorbene evangelische Religionspädagoge Ernst Lange einmal so ausgedrückt hat: „Der Tod ist kein Argument gegen das Leben.“<sup>22</sup>

Wer könnte das besser bezeugen als Altgewordene, die, mitten im Leben stehend, mit Kindern das intergenerationelle Gespräch suchen, ein Gespräch, das Sterben und Tod nicht ausklammert.

---

hier: 176.

20 Ebd., 177.

21 Ebd., 178.

22 E. Lange, hier zit. nach: M. Blasberg-Kuhnke, 4. Juli: Gestern war der Todestag von Ernst Lange (1927-1974), in: R. Englert (Hrsg.), *Woran sie glaubten, wofür sie lebten*. Ein Kalendernbuch, München 1993, 193.