

Sterben und Tod in Kurzfilmen für Kinder

Eine Analyse der Bildbuchverfilmungen „Die besten Beerdigungen der Welt“ und „Ente, Tod und Tulpe“

Uta Quietzsch

Zusammenfassung

Sterben und Tod sind als lebensimmanente Themen auch für Kinder interessant und relevant, da die Auseinandersetzung damit notwendig ist, um ein reifes Todeskonzept zu entwickeln. Bedeutsam dafür sind der Umgang mit Sterben und Tod in Familie und Gesellschaft. So suchen Kinder auch in den ihnen zur Verfügung stehenden Medien nach Antworten auf ihre Fragen und finden z.B. in Filmen verschiedene Todesbilder vor. In der vorliegenden Arbeit wird mittels einer medienpädagogischen Filmanalyse die Darstellung und Verhandlung der Themen „Sterben und Tod“ in zwei Kurzfilmen für Kinder und deren medienpädagogische Eignung untersucht.

Kontakt

Uta Quietzsch, M.A.
anton.quietzsch@freenet.de

Inhalt

1. Einleitung.....	121
2. Die Entwicklung des Todeskonzeptes beim Kind.....	121
2.1 Versuch einer Todesdefinition	124
2.2 Todeseinstellungen in Abhängigkeit vom Alter bzw. kognitivem Entwicklungsstand	126
2.3 Differentielle Entwicklung einzelner Subkonzepte	134
2.4 Entwicklung emotionaler Aspekte des Todeskonzeptes.	136
3. Kindliches Trauerverhalten	138
3.1 Erleben und Verhalten sterbenskranker Kinder.....	143
3.2 Erfahrungen mit Sterben und Tod in der Lebenswelt des Kindes.....	145
4. Erfahrungen von Kindern mit Sterben und Tod	147
4.1 Direkte Konfrontation mit Tod und Sterben	147
4.1.1 Der Einfluss der Eltern auf das Todesverständnis von Kindern	153
4.2 Indirekte Todeserlebnisse	154
4.2.1 Vermittlung von Kenntnissen über Sterben und Tod	156
4.2.2 Darstellung von Sterben und Tod in den Medien	159
5. Medienpädagogische Analysen zweier Kurzfilme	172
5.1 Kurzfilm für Kinder.....	172
5.2 Analyse des Films „Ente, Tod und Tulpe“	174
5.3 Analyse des Films „Die besten Beerdigungen der Welt“	190
5.4 Kurzes Fazit der Filmanalysen	201
6. Resümee.....	202
Literatur	204

1. Einleitung

Sterben und Tod betreffen und beschäftigen als lebensimmanente Themen selbstverständlich auch Kinder, die ihre Erfahrungen damit machen und ihrem Alter entsprechend eine individuelle Vorstellung und Fragen dazu haben.

Und Kinder sehen gerne Filme, weil diese unterhalten, aber auch, um Anregungen für die Bewältigung ihrer alltäglichen Lebensaufgaben und Entwicklungsthemen zu bekommen, die zweifelsohne Sterben und Tod einschließen.

Die Arbeit will untersuchen, wie Sterben und Tod im Kurzfilm für Kinder thematisiert und dargestellt werden, um ihnen alters- und bedürfnisgerechte Angebote für die Auseinandersetzung mit diesen Themen zu machen.

Hierfür wird in Kapitel 2 die Entwicklung des kindlichen Todeskonzepts genau erläutert, um Kenntnisse darüber zu erlangen, welche Todesvorstellungen bei Kindern ihrem Alter und Entwicklungsstand entsprechend vorherrschen und wie Kinder trauern (Kapitel 3).

Dem folgt im 4. Kapitel eine ausführliche Betrachtung der vielfältigen Erfahrungen, die Kinder mit Sterben und Tod machen, was Aufschluss darüber geben soll, inwieweit Todesvorstellungen sozialisiert sind. Diesbezüglich kommt der Darstellung von Sterben und Tod in den Medien eine bedeutsame Rolle zu.

In Kapitel 5 werden die Kurzfilme „Ente, Tod und Tulpe“ und „Die besten Beerdigungen der Welt“ analysiert und hinsichtlich ihrer Eignung im Kontext der Todesvorstellungen von Kindern interpretiert.

2. Die Entwicklung des Todeskonzeptes beim Kind

Für die Betrachtung der Themen Sterben und Tod im Kurzfilm für Kinder ist die Kenntnis der Entwicklung des kindlichen Todesverständnisses notwendig und bildet die Grundlage für eine altersgerechte, bewusste Auseinandersetzung mit Sterben, Trauer und

Tod. Hierbei stellen sich u.a. folgende Fragen: „Welche Vorstellungen haben Kinder unterschiedlichen Alters von Toten? Wie beschreiben sie den Zustand des Totseins? Wie erklären Kinder die Vorgänge beim Eintritt des Todes und den anschließenden Zustand des Totseins? In welchem Alter vermögen Kinder die eigene Sterblichkeit zu erkennen? Welche Gefühle äußern Kinder beim Gedanken an das Totsein und Tote?“¹, wobei die Antworten das Todeskonzept konstituieren.

„Das Todeskonzept bezeichnet die Gesamtheit aller kognitiven Bewusstseinsinhalte (Begriffe, Vorstellungen, Bilder), die einem Kind oder einem Erwachsenen zur Beschreibung und Erklärung des Todes zur Verfügung stehen. Das Todeskonzept beinhaltet eine kognitive Komponente, an der primär Wahrnehmung und Denken beteiligt sind, sowie eine emotionale Komponente, welche die mit einzelnen kognitiven Inhalten des Todeskonzepts verbundenen Gefühle abdeckt.“²

Im Folgenden sollen zunächst kurz die Komponenten des Todeskonzepts erörtert sowie eine Todesdefinition versucht werden, bevor im Anschluss die Entwicklung des Todeskonzepts aus entwicklungspsychologischer Sicht betrachtet wird.

In der Thanatopsychologie, die sich speziell mit Erleben und Verhalten gegenüber Sterben und Tod befasst, wird von einer mehrdimensionalen Struktur des Todeskonzeptes ausgegangen, welche differenziertere Aussagen über Entwicklungsprozesse ermöglicht, z.B. ob bestimmte Subkonzepte eher verfügbar sind als andere.³ Als Komponenten eines „reifen“ bzw. erwachsenengemäßen Todeskonzepts, an dem die Entwicklung des kindlichen Todesbegriffes gemessen werden kann, werden die Dimensionen „Nonfunktionalität“ bzw. „Funktionsverlust“ (die Erkenntnis, dass alle lebensnotwendigen Körperfunktionen mit dem Eintritt des Todes aufhören), „Irreversibilität“ (die Unumkehrbarkeit des einmal eingetretenen Todes) und „Universalität“ (die Einsicht, dass alle Lebewesen sterben müssen) angenommen (vgl. Speece & Brent 1984). Diese Struktur ist weitgehend als brauchbare Grundlage für die

¹ Wittkowski 1990, S. 44

² ebd.

³ vgl. ebd., S. 47

Erarbeitung differenzierter Erkenntnisse über die Entwicklung des Todeskonzepts anerkannt, wobei die genannten Dimensionen (noch) nicht empirisch begründet sind, wie Wittkowski betont.⁴

Zusätzlich spielen folgende zwei Komponenten in der Forschung eine Rolle: Zum einen Kausalität, d.h. ein realistisches Verständnis der Todesursachen im Gegensatz zum magischen Denken bei Piaget, bei dem das Kind z.B. seinen „bösen Gedanken“ die Schuld für den Tod einer nahestehenden Person gibt.⁵

Zum anderen das Alter, d.h. „die für die westliche Kultur typische Vorstellung vom Tod der Person als Teil der natürlichen Folge von Geburt, Wachstum, Altern und schließlich Tod“.⁶ Der in Untersuchungen mit Kindern zum Maßstab der „Reife“ gemachte Todesbegriff entspricht dem Begriff des „natürlichen Todes“, d.h. mit Fuchs (1969): „Tod kommt aus natürlichen Ursachen, bedeutet Aufhören der biologischen Lebensprozesse, mit denen als ihrer Voraussetzung alle anderen Lebensprozesse gleichfalls enden. Was bleibt, ist ein Ding, die Leiche.“⁷

Diese Vorstellung einer Welt, die ihre Ursachen in sich selbst trägt und nach Naturgesetzen geordnet ist, sieht Fuchs in unserem Kulturkreis seit der Renaissance, verbunden mit dem Aufstieg der bürgerlichen Schicht, entstehen.⁸ Mit Rückgriff auf die Genese moderner Todesbilder nach Fuchs lässt sich der Begriff des natürlichen Todes in zwei Momenten als das „progressivste“ Bild aufweisen.⁹ Die Angabe der Ursachen und Folgen des Todes als natürlich widerspricht zum einen allen magischen und religiösen Vorstellungen vom Leben nach dem Tode, wobei sich in dieser Einsicht ein entwickelter Stand der Naturbeherrschung und Naturkenntnis reflektiert. Zum anderen führt der Begriff des natürlichen Todes zur Erkenntnis, „dass nicht alle Menschen an natürlichen Ursachen sterben, und weiter zur Forderung nach gewaltloser Einrichtung

⁴ ebd., S. 50

⁵ vgl. Ramachers 1994, S. 17

⁶ ebd.

⁷ Fuchs 1969., S. 71

⁸ vgl. ebd., S. 76ff.

⁹ ebd., S. 82

der Gesellschaft“.¹⁰ In diesem gegen soziale Gewalt gerichteten Moment sieht Fuchs normativen Charakter. Das Bild vom natürlichen Tod wird zur zentralen Wert- und Ordnungsvorstellung, die verlangt, „dass Leben erhalten werden soll, dass alle nicht-natürlichen Todesursachen ausgeräumt werden.“¹¹

Diese Schlussfolgerung macht den gesellschaftlich vermittelten Charakter des Todeskonzeptes deutlich. So verweist der Begriff des natürlichen Todes nur z.T. auf Erfahrungswerte, er impliziert auch eine bestimmte Deutung der Welt und einen damit verbundenen Wertekanon „Das Erlernen des Todesbegriffs ist Teil der Sozialisation.“¹² Dabei wird die Auseinandersetzung des Kindes mit dem Begriff des Todes durch die Pluralität unserer Gesellschaft erschwert, da die Vorstellung vom natürlichen Tod parallel zu religiösen Vorstellungen und Mythen vom Leben nach dem Tod besteht. „Ungewissheit, Instabilität und die Perspektivenvielfalt hinsichtlich eines Lebens nach dem Tode, die die Einheitlichkeit des Todesbegriffs in der Erwachsenenwelt aufbrechen, lassen erwarten, dass Kinder im Verlauf ihrer Sozialisation (...) mit widersprüchlichen Infos konfrontiert werden.“¹³

2.1 Versuch einer Todesdefinition

Mit Ramachers ist Sterben als ein komplexer Prozess zu verstehen, in dem die Teilsysteme des Organismus zu unterschiedlichen Zeiten ihre Funktion einstellen, womit sich auch die Umkehrbarkeit des Funktionsverlustes je nach dem betroffenen System unterscheidet. „Das heißt, dass (...) es einen Bereich der Ungewissheit gibt, in dem die Grenze zwischen Leben und Tod verwischt und „Tod“ zu einer Definitionsfrage wird.“¹⁴ Diese Problematik ist Gegenstand der Diskussionen in verschiedenen Bereichen, z.B. in der medizinischen Ethik bei der Entwicklung des Todeskriteriums vom Herz- zum Hirntod, „bei dem es durch die Zerstörung des

¹⁰ ebd.

¹¹ ebd.

¹² Ramachers 1994, S. 19

¹³ ebd., S. 20

¹⁴ Ramachers 1994, S. 21

Groß- und Mittelhirns zu einem irreversiblen Koma kommt, die vegetativen Funktionen aber erhalten bleiben¹⁵, woran sich aus ethischer und juristischer Sicht Fragen zur Organtransplantation und zu passiver Sterbehilfe anschließen.

Neben dem biologischen Aspekt gibt es aber noch den Aspekt des Todes als Aufhören des personal-menschlichen Lebens. „Der Tod erfasst immer die Ganzheit des menschlichen Lebens. Das heißt, dass der Mensch im Tod einmal als biologisches Lebewesen aufhört zu sein, und zum anderen beendet er das Personsein des Menschen.“¹⁶

Der Mensch ist ein Beziehungswesen, d.h. menschliches Sein ist auch immer gemeinschaftliches Sein. Und so führt das Aufhören des biologischen Lebens auch zum Ende aller geistigen und personalen Beziehungen: der Tod zerstört die Beziehungen zum Mitmenschen. Somit hat der Tod auch eine soziale Komponente, denn er betrifft auch die Überlebenden, die Zurückbleibenden. „Beim Tod eines geliebten Menschen erfahren wir, was Tod ist. (...) Stirbt ein geliebter Mensch, so nehmen wir in seinem Sterben nicht nur antizipatorisch unser eigenes Sterben vorweg; wir sterben in gewisser Weise auch mit ihm.“¹⁷

In den folgenden Abschnitten soll erörtert werden, wie die Annäherung des kindlichen Todesbegriffs aus entwicklungspsychologischer Sicht verläuft.

In der bisherigen psychologischen Forschung zur Entwicklung des Todeskonzepts liegt der Schwerpunkt auf kognitiven Aspekten. „Gleichwohl ist mit Kastenbaum (1977, S. 115) zwischen todbezogenen Gedanken und Wahrnehmung einerseits und der Art der Gefühle in Bezug auf Sterben und Tod andererseits zu unterscheiden, (denn) kognitive und emotionale Komponenten konstituieren gemeinsam das Todeskonzept von Kindern und Erwachsenen.“¹⁸

¹⁵ Paul 2008, S. 4

¹⁶ Arens 1994, S. 15

¹⁷ Kast 1991, S. 13 zit. n. Arens 1994, S. 18

¹⁸ Wittkowski 1990, S. 50

2.2 Todeseinstellungen in Abhängigkeit vom Alter bzw. kognitivem Entwicklungsstand

„Während Kindheit und Jugend besteht eine deutlich positive Beziehung zwischen dem chronologischen Alter (Lebensalter) und dem kognitiven Entwicklungsstand (mentales Alter, Intelligenzalter o.ä.). Die geistigen Fähigkeiten sind in aller Regel um so weiter fortgeschritten, je älter das Kind ist.“¹⁹ Das chronologische Alter beschreibt die Zeitspanne, welche seit der Geburt des Individuums vergangen ist, und dient als nützlicher Orientierungsrahmen für die psycho-physische Entwicklung. Es bildet aber nicht mehr als eine Index-Variable, deren inhaltliche Bedeutung nicht ohne weiteres angegeben werden kann. „Im Unterschied dazu kann das kognitive Entwicklungsniveau durch diejenigen Anforderungen definiert werden, die eine Person noch zu bewältigen vermag.“²⁰

Unter Berufung auf das Sammelreferat von Speece & Brent (1984) und in Fortführung und Ergänzung dieses Überblicks durch die zusätzliche Komponente Kausalität (Verständnis von Todesursachen) stellt Wittkowski fest, „dass den meisten Kindern im Alter zwischen 3 und 5 Jahren ein Verständnis des reifen Todeskonzepts einschließlich seiner Subkonzepte fehlt.“²¹ Stattdessen sind typische Vorformen in dieser Altersgruppe zu finden. Kinder dieses Alters glauben, der Tod wäre durch bestimmte Verhaltensweisen (z.B. Verstecken) vermeidbar. Eine weitere Vorstellung von ihnen ist, dass bestimmte Personen (z.B. die eigenen Eltern) nicht vom Tod betroffen sind. Das Subkonzept der Universalität des Todes, d.h. die Erkenntnis von der Sterblichkeit aller Menschen, einschließlich nahestehender Personen und ihnen selbst, erlangen Kinder erst im weiteren Entwicklungsverlauf.

Dem Verständnis der Irreversibilität des Todes geht im Alter von ca. drei bis fünf Jahren die Vorstellung vom Tod als vorübergehendem, zeitlich begrenztem Zustand, als eine Art Schlaf oder Reise voraus. Bevor sie das Subkonzept Nonfunktionalität richtig erfassen, stellen sich Kinder vor, der Tod sei ein reduzierter Zustand

¹⁹ ebd., S. 51

²⁰ ebd., S. 53

²¹ ebd., S. 57

des Lebens, da es ihnen nicht möglich ist, klar zwischen „tot“ und „lebendig“ zu unterscheiden – in ihrem Verständnis gibt es nur verschiedene Abstufungen des Lebendigseins. Im unreifen Todeskonzept der Kinder in diesem Altersbereich herrschen die Ursachen des Todes betreffend Vorstellungen von äußerer Gewalteinwirkung vor, intraorganismische Vorgänge können (noch) nicht als Todesursache erkannt werden.²²

In der Altersspanne von etwa 6 bis 8 Jahren vollzieht sich ein entscheidender Fortschritt in der Entwicklung durch den Erwerb mindestens eines partiellen Verständnisses der konstituierenden Komponenten des reifen Todeskonzepts. Es hat den Anschein, als würden in diesem Alter die Subkonzepte Universalität, Irreversibilität, Nonfunktionalität und Kausalität annähernd gleichzeitig verstanden. In der Regel geschieht dies nach Speece & Brent (1984) mit 7 Jahren.²³

„Im Alter von 9 und mehr Jahren verfügen die meisten Kinder über ein 'richtiges' Todeskonzept, d.h. sie können logische und biologisch zutreffende Kennzeichnungen der einzelnen Subkonzepte des Todeskonzepts geben.“²⁴ Auch in diesem Altersabschnitt bestehen wie in den vorhergehenden große interindividuelle Unterschiede bezüglich der Reife des Todeskonzepts, welche nach Wittkowski vermutlich auf spezifische Merkmale zurückzuführen sind, die die Variabilität in der Entwicklung des Todeskonzepts verursachen.²⁵

Nach dieser Reflexion des chronologischen Alters und den dazugehörigen Vorstellungen von Tod folgt eine Darstellung der Entwicklung des Todeskonzepts in Abhängigkeit vom kognitiven Entwicklungsstand.

Da „man (...) annehmen (kann), dass das Verständnis des Todeskonzepts von Kindern mit dem Niveau ihrer geistigen Entwicklung

²² vgl. ebd., S. 58

²³ vgl. ebd.

²⁴ ebd.

²⁵ vgl. ebd., S. 59

kovariiert²⁶, bietet sich als Bezugsrahmen für die Entwicklung eines spezifischen abstrakten Konzeptes wie dem Todeskonzept, das sich nach Wittkowski als Sonderfall der ganz normalen, allgemeinen intellektuellen Entwicklung (wie u.a. Zeitkonzept und Verständnis der Kausalität) darstellt, Jean Piagets allgemeine Theorie der geistigen Entwicklung (1969, 1974) an.²⁷

Piaget stellt in seinem genetischen Erklärungsmodell Entwicklung explizit als Ergebnis einer laufenden Auseinandersetzung des Individuums mit der Umwelt dar, postuliert trotz des interaktiven Ansatzes aber ein Stufenmodell, „wobei die Stufen (...) deshalb in einer bestimmten Reihenfolge aufeinander folgen, weil jeweils die niedrigere Stufe die notwendige Voraussetzung für das Erreichen der höheren Stufe ist“.²⁸

In neueren Studien zur Entwicklung des Todeskonzeptes beim Kind wird auf dieses Stufenmodell zurück gegriffen und daraus Hypothesen über die Entwicklung des Todeskonzeptes in Abhängigkeit vom jeweiligen Stand der kognitiven Entwicklung abgeleitet. Als grundsätzlichen Vorteil des Rückgriffs auf ein interaktives Entwicklungsmodell sieht Ramachers die Berücksichtigung des unterschiedlichen Entwicklungstempos und der besonderen Erfahrungen von Kindern, die sich in der kindlichen Todesvorstellung niederschlagen, z.B. die Auseinandersetzung mit dem erlebten Tod anderer oder mit lebensbedrohender eigener Krankheit.²⁹

Unter Rückgriff auf Ramachers (1994) werden im Folgenden die von Piaget postulierten vier Entwicklungsstadien skizziert und ihre Konsequenzen für die Entwicklung des Todeskonzeptes diskutiert.

Auf der Stufe der sensumotorischen Entwicklung (Geburt bis etwa zwei Jahre) fehlt dem Kind jede Möglichkeit über Nichtsein zu reflektieren. Einer der bedeutsamsten Fortschritte der frühesten Kindheit ist nach Piaget die Entdeckung der Objektpermanenz zwischen dem sechsten und achten Lebensmonat. Diese steht aber der Entwicklung einer Vorstellung vom Tod in der nachfolgenden

²⁶ ebd., S. 59ff.

²⁷ vgl. ebd., S. 60

²⁸ Ramachers 1994, S. 35

²⁹ vgl. ebd., 1994, S. 36

Phase des voroperatorischen Denkens entgegen: das Kind lernt, dass ein Gegenstand auch dann noch existiert, wenn er nicht zu sehen ist. Dementsprechend bleibt eine verstorbene Person doch repräsentiert. „Die Objektpermanenz ist die Vorbedingung für die ursprüngliche Vorstellung, der Tod sei eine Art reduziertes Weiterleben: die Verstorbenen sind fortgegangen.“³⁰

Das Kind auf der Stufe des voroperatorisch-anschaulichen Denkens (1 bzw. 2 bis 6 bzw. 7 Jahre) denkt nach Piaget egozentrisch. In seiner eigenen Gegenwartsperspektive 'gefangen' erwirbt es erst allmählich die Fähigkeit, sich z.B. in andere Menschen hinein zu versetzen. Die Vorstellung des Todes als Ende aller Lebensfunktionen („Nonfunktionalität“) ist aus dieser Perspektive nicht möglich. Es ist nicht denkbar, „dass eine Person aufhört, eine Person zu sein und zu handeln“.³¹ Der Erwerb der Universalität des Todes ist so nur unvollständig möglich, die eigene Nichtexistenz und eine Welt ohne die eigene Person aus egozentrischer Sicht kaum vorstellbar. Dem jungen Kind fehlt die kognitive Kompetenz zur Akzeptanz des „natürlichen Todes“.

Mit dem Übergang von der sensumotorischen zur voroperatorisch-anschaulichen Entwicklungsstufe erwerben Kinder Konzepte des Machens und Herstellens, d.h. sie können bereits in ihrer Vorstellung die Ergebnisse ihrer Handlungen vorwegnehmen. Damit ist es ihnen theoretisch möglich, das Konzept des Tötens zu erwerben, ohne eine klare Vorstellung davon zu haben, was „tot“ bedeutet. Sterben wird zum Getötet-Werden, „der Tod wird auf eine tötende Instanz zurück geführt, die auch personalisiert werden kann.“³² Ebenso kommen Naturvorgänge und Krankheiten als handelnde Todesursache in Frage, denn aus der Assimilation aller Veränderungen an das Konzept des Machens wird voroperatorisches Denken zu animistischem Denken: Veränderung impliziert gewissermaßen Leben. So wird auch die unbelebte Natur nach dem Schema des Handelns gedeutet, denn die Vorstellung kausaler Prozesse ohne lebendiges Agens bereitet Schwierigkeiten: der Wind schlägt die Tür absichtlich zu, Felsen wurden von starken

³⁰ ebd., S. 37

³¹ ebd., S. 38

³² ebd., S. 39

Leuten an ihren Platz gesetzt.³³ Der Unterschied zwischen „lebend“, „tot“ und „unbelebt“ schwimmt unvermeidlich. Der Tod als natürliches Ende des Alterungsprozesses kann auf diesem Stadium nicht verstanden werden. So findet sich z.T. eine vage Kenntnis davon, dass alte Menschen sterben, aber kein klares Konzept von Altern als Ursache des Todes.³⁴

Dem Kind auf der Stufe des voroperatorisch-anschaulichen Denkens scheint noch keine der zentralen Komponenten der Vorstellung eines natürlichen Todes verständlich, da ohne den klaren konzeptuellen Unterschied zwischen „lebendig“ und „tot“ ein endgültiges Ende aller Lebensfunktionen undenkbar ist.³⁵

In der Altersspanne von 6 bis 7 Jahren beginnt nach Piaget die Stufe konkret-operatorischen Denkens, die bis zum Anfang des Jugendalters vorherrscht, und in der sich die kognitiven Möglichkeiten des Kindes erheblich erweitern, wobei die Grundschuljahre eine Periode intensiven, interaktiven kognitiven Wachstums sind.³⁶ Die zunehmende Lösung aus der egozentrischen Perspektive, der Erwerb der Fähigkeit zur Bildung von Klassifikationssystemen mit Unter- und Oberklassen und das allmähliche Verständnis von Quantifikatoren („einige“, „manche“, „alle“) ermöglichen z.B. syllogistisches Schließen. Der operationale Zahlenbegriff wird entwickelt, und es bildet sich ein Konzept von Verursachung heraus, das nicht mehr an das Modell des Machens gebunden ist.³⁷

Mit dem Wegfall wesentlicher Schranken für ein Verständnis des Todesbegriffs wird die Unterscheidung zwischen Lebendem, Totem und Unbelebtem möglich. Das Kind lernt Sterben und Getötet-Werden zu trennen, da Verursachung nicht mehr zwingend als absichtliches „Machen“ verstanden wird. Damit entfällt auch nach und nach die Bindung an animistische Denkformen. Es bleibt jedoch auf den Umgang mit gegebener Information beschränkt,

³³ vgl. ebd., S. 39f.

³⁴ vgl. ebd., S. 41

³⁵ ebd., S. 43

³⁶ vgl. ebd.

³⁷ vgl. ebd., S. 45

kann logische Zusammenhänge nur in Bezug auf konkrete Ereignisse oder deren Vorstellungen und Wahrnehmungen knüpfen. Die Abstraktion, das Extrapolieren über die Gegebenheiten hinaus, ist erst ein Kennzeichen des nachfolgenden Stadiums formal-operatorischen Denkens (ab ca. 11 Jahre) Bis dahin bleiben hypothetische Fragen und abstrakte Aspekte unverständlich. „Dies betrifft die Universalität nur, wenn man sie als abstrakte Gesetzmäßigkeit versteht.“³⁸ Dass bestimmte Menschen einmal sterben müssen, ist befragten Kindern durchaus verständlich. Sie haben aber keine Vorstellung vom „natürlichen“ Altern und Sterben, da hierbei als Todesursache kein konkretes Ereignis (z.B. eine Erkrankung) auftritt, sondern die abstrakte Variable „Zeit“.

So ist auch Tod als Aufhören aller Lebensprozesse konkret kaum vorstellbar, „weil dieser Gedanke keine konkrete Vorstellung beinhaltet, sondern die bloße Negation, das „Nicht“.“³⁹ Speziell die Vorstellung des eigenen „natürlichen Todes“ kann nicht wirklich ins Bewusstsein treten, da hier nicht nur allgemein das Nichts zu denken, sondern – gegen jede konkrete Erfahrung – die eigene Nichtexistenz. Auch wenn die Abstraktion dieser Aspekte schließlich bewältigt wird, so bleiben sie nach Ramachers zunächst eigentümlich inhaltsleer, weil ihnen die konkrete Referenz fehlt. „Erst im bewussten Altern wird sich nach Ansicht von Améry (1987) diese Konkretisierung einstellen – es braucht nur mehr die Erfahrung des eigenen Alterns, der eigenen Vergänglichkeit in die Zukunft extrapoliert zu werden.“⁴⁰

Bei der Prüfung des Verständnisses des Todeskonzepts in Abhängigkeit von einzelnen kognitiven Leistungen in zahlreichen Untersuchungen (vgl. zusammenfassend Speece & Brent, 1984) wurde wiederholt eine positive Beziehung zwischen dem kognitiven Entwicklungsstand eines Kindes und seinem Verständnis der einzelnen Komponenten des Todeskonzepts beobachtet, was im Einklang mit Piagets Theorie steht. Dabei wurde versucht, eine allgemeingültige Antwort auf die Frage nach dem Einfluss von Alter und kognitivem Entwicklungsstand auf die Entwicklung des kindlichen

³⁸ ebd., S. 46

³⁹ ebd.

⁴⁰ ebd.

Todeskonzepts zu geben. Es gibt aber zahlreiche wichtige Merkmale, die diese Entwicklung nachhaltig beeinflussen und für die erhebliche interindividuelle Variabilität in der Entwicklung des Todeskonzepts mitverantwortlich sein können.⁴¹

So hat ein Teil der in den Studien beobachteten Variabilität bei der Entwicklung des Todeskonzepts nach Wittkowski ihre Ursache in den unterschiedlichen Beurteilungsobjekten, die den Versuchspersonen präsentiert wurden. Hierbei sind zwei allgemeine Merkmale von Objekten von Bedeutung: ihre Belebtheit bzw. Unbelebtheit und ihre Beweglichkeit bzw. Unbeweglichkeit. „Diese Unterscheidung zwischen belebten und unbelebten Objekten weist darauf hin, dass das Verständnis des Konzepts 'Tod' eng gekoppelt ist an das Verständnis des Konzepts 'Leben'.“⁴²

Nach Piaget (1978) findet die Entwicklung des Begriffs „Leben“ in vier Stadien statt. In einem ersten Stadium (3 bis 6 bzw. 7 Jahre) wird Leben mit Aktivität oder Nützlichkeit verbunden. Das junge Kind stellt sich vor, dass jeder Körper eine Aktivität bzw. Kraft besitzt, die es ihm ermöglichen soll, seine Rolle auszufüllen bzw. sein Ziel zu erreichen. Dieser sog. Finalismus setzt einen Hersteller voraus, der alle existierenden Dinge für einen bestimmten Zweck geschaffen hat.⁴³ Bei entsprechender Übertragung dieser Fähigkeit auf physikalische unbelebte Objekte erfüllen diese eine bestimmte Funktion, welche für Kinder das entscheidende Kriterium für „Leben“ darstellt. So ist eine Kerze dann lebendig, wenn sie brennt und Licht erzeugt; ein Fahrrad ist lebendig, wenn es fährt. Im animistischen Weltbild ist eine klare Trennung zwischen belebten und unbelebten Objekten noch nicht möglich, so dass es bei der Wahrnehmung unbelebter Objekte und Vorgänge als lebendig nicht verwundert, dass die Möglichkeit des Sterbens dieser unbelebten Objekte von den Kindern bejaht wird.⁴⁴

⁴¹ Wittkowski 1990, S. 62

⁴² ebd., S. 63

⁴³ Piaget 1992, S. 180f

⁴⁴ vgl. Wittkowski 1990, S. 63

Im zweiten Stadium (6 bis 8 Jahre) wird Leben mit Bewegung verbunden, wobei von jeder Bewegung angenommen wird, sie enthalte einen Anteil an Spontanität: der Bach ist lebendig, weil er fließt; die Wolke ist lebendig, weil sie gehen kann.

Während des dritten Stadiums (8 bis 11 Jahre) entwickelt sich die Fähigkeit zur Unterscheidung zwischen eigener und passiver Bewegung: alles, was eine spontane Eigenbewegung besitzt, wie eine Fliege und das Pferd, aber auch der Mond und die Sonne, wird als lebendig angesehen.

Im vierten Stadium (ab 11 bis 12 Jahre) schließlich wird Leben ausschließlich Tieren, Pflanzen und Menschen zugeschrieben. „Leben und Bewegung – und damit auch Geschwindigkeit, Zeit, Raum, Alter und Tod – sind also kognitiv eng miteinander verbunden.“⁴⁵

Wittkowski referiert verschiedene Studien, die in Anlehnung an Piaget auch todbezogene Vorstellungen erfragten, und stellt zusammenfassend fest, dass Merkmale des Beurteilungsobjekts durchaus Einfluss auf das Verständnis des Todeskonzepts haben. Dabei wurde deutlich, dass das Konzept „Tod“ mit Blick auf Menschen und Tiere früher und auf niedrigerem kognitivem Niveau verstanden wird als mit Blick auf Pflanzen oder unbelebte Objekte (vgl. Safier, 1964; Berzonsky, 1987). Am schwersten zu begreifen scheint „Tod“ mit Blick auf unbewegte unbelebte Objekte. (vgl. Candy-Gibbs, Sharp & Petrun, 1984-85; Orbach et al., 1985)⁴⁶

Es lässt sich demnach auch hier eine positive Beziehung zwischen der Entwicklung des Todeskonzepts und dem chronologischen Alter bzw. dem kognitiven Entwicklungsstand ablesen, wobei es Unterschiede im Lebensalter gibt, in dem für verschiedene Beurteilungsobjekte ein „reifes“ Todeskonzept verfügbar ist.⁴⁷

⁴⁵ Bürgin 1978 in: Paul, S. 42

⁴⁶ vgl. Wittkowski 1990, S. 63ff.

⁴⁷ vgl. ebd., S. 66

2.3 Differentielle Entwicklung einzelner Subkonzepte

Wie bisher dargelegt wurde, vollzieht sich die Entwicklung des Todeskonzepts bei Kindern in Abhängigkeit vom chronologischen Alter und dem kognitiven Entwicklungsstand, was im Einklang mit Piagets Theorie der kognitiven Entwicklung steht. Trotz weitgehender Übereinstimmung der Ergebnisse, ergibt sich kein einheitliches Bild in den vorliegenden Untersuchungen, zumal sich diese in Bezug auf ihre Fragestellung, ihre untersuchten Klienten, ihre Untersuchungszeiträume und ihre Untersuchungsmethoden durchaus voneinander unterscheiden und somit nur unvollkommen miteinander vergleichen lassen.

Zur weiteren Erklärung der enormen interpersonellen Variation in der von Speece& Brent übernommenen Tabelle greift Wittkowski die bereits erwähnte Mehrdimensionalität des Todeskonzepts auf: „Stellt man sich das Todeskonzept nicht als einheitlich, sondern aus mehreren mehr oder weniger eigenständigen Komponenten zusammengesetzt vor, so drängt sich die Vermutung auf, dass im Verlauf der Kindheit nicht alle Subkonzepte gleichzeitig verstanden werden, sondern dass es Unterschiede in dem Zeitpunkt gibt, zu dem einzelne Teilkonzepte verfügbar sind.“⁴⁸ Als mögliche Ursache dafür wird eine unterschiedliche Schwierigkeit der einzelnen Subkonzepte angenommen.

Speece& Brent (1984) kommen in ihrer Zusammenfassung zu keiner klaren Aussage über die Reihenfolge, in der die Teilaspekte des Todeskonzeptes erworben werden. Also haben verschiedene Forschergruppen (Hoffmann & Strauss, 1985⁴⁹; Orbach et al., 1987; Lazar & Turney-Purta, 1991; Speece& Brent, 1992⁵⁰) versucht, die Frage der Reihenfolge des Erwerbs verschiedener Komponenten des Todeskonzepts auf der Grundlage der interindividuellen Variabilität in verschiedenen Altersgruppen empirisch zu klären. Die Ergebnisse dieser Studien belegen gut, dass es Unterschiede in den Entwicklungssequenzen einzelner Komponenten

⁴⁸ ebd., S. 67

⁴⁹ vgl. ebd., S. 68

⁵⁰ vgl. Ramachers 1994, S. 62ff.

des Todeskonzepts gibt, und dass sich einige Subkonzepte offensichtlich in ihrem Schwierigkeitsgrad unterscheiden.⁵¹ Wittkowski bemängelt den Gebrauch unterschiedlicher Begriffe für ähnliche Konzepte in den Untersuchungen, wodurch die Entnahme einer fundierten Reihenfolge des Erwerbs einzelner Subkonzepte erschwert wird.⁵² Indes zeigt sich konsistent, dass Irreversibilität und Universalität im Sinne von Unvermeidbarkeit die leichteren Konzepte sind und früher verstanden werden, während Nonfunktionalität und ein realistisches Verständnis der Todesursachen, speziell eines, das den Tod als natürliches Lebensende einbezieht, größere Schwierigkeiten bereiten und erst spät erworben werden. Allerdings finden sich in den zusammengefassten Studien deutliche Unterschiede bezüglich des Alters, in dem die genannten Subkonzepte verfügbar werden.⁵³

Damit lässt sich die signifikante Frage, wann denn nun Kinder den Tod verstehen, nicht eindeutig beantworten. „Auch relativ junge Kinder können sich, wie Einzelbeobachtungen zeigen, auf ihre Weise mit Tod und Sterben auseinandersetzen, (...) die nicht der Sichtweise der Erwachsenen gleichgesetzt werden darf.“⁵⁴ Der Erwerb des Todeskonzepts verläuft allmählich; wobei leichter zugängliche Komponenten früher erfasst werden. Kinder lernen zunächst, dass die Toten nicht zurückkehren (Irreversibilität), und dass alle Lebewesen einmal sterben (Universalität), während sie erst später erfassen, „was der Tod ist“. Auch für das abstrakte, kulturell verankerte Konzept des „natürlichen Todes“ bauen sie erst im Weiteren ein Verständnis auf.⁵⁵ Nach Speece & Brent (1992) wird der Tod erst dann verstanden, wenn alle Komponenten des Todeskonzepts begriffen wurden: die meisten Kinder gelangen erst mit zehn oder mehr Jahren zu einem reifen Todesverständnis.⁵⁶

⁵¹ Vgl. Wittkowski 1990, S. 70

⁵² vgl. ebd., S. 69

⁵³ ebd., S. 69f.

⁵⁴ Ramachers 1994, S. 66

⁵⁵ ebd., S. 65

⁵⁶ ebd., S. 65f.

Mit Ramachers bleibt festzuhalten, dass es anscheinend bestimmte Stufen des Verständnisses gibt, verbunden mit allgemeinen kognitiven Fortschritten wie dem Übergang vom präoperatorischen zum konkret-operatorischen Denken und möglicherweise der Entwicklung abstrakter Denkfähigkeiten am Beginn des Jugendalters, so dass der Prozess der kognitiven Aneignung der Vorstellung vom natürlichen Tod erst dann abgeschlossen ist. Er bemängelt aber, dass die Rolle der allgemeinen kognitiven Entwicklung für die Aneignung des Todeskonzeptes nur ansatzweise theoretisch aufgearbeitet ist.⁵⁷

2.4 Entwicklung emotionaler Aspekte des Todeskonzeptes

Zur vollständigen Darstellung der Entwicklung des Todeskonzeptes beim gesunden Kind muss auch der emotionale Aspekt berücksichtigt werden, schließlich konstituieren kognitive und emotionale Komponenten gemeinsam das Todeskonzept. „Die emotionale Seite des Todeskonzeptes beinhaltet alle Gefühle, die mit kognitiven Inhalten verknüpft sind.“⁵⁸ Allerdings ist die Entwicklung der emotionalen Reaktion auf fremden und eigenen Tod bislang kaum empirisch untersucht, wobei sich die wenigen vorliegenden Ergebnisse auf die Entwicklung der Angst vor Tod und Sterben beschränken.⁵⁹

Wittkowski referiert zwei frühe Untersuchungen (Schilder & Wechsler 1934; Gartley&Bernasconi 1967), die übereinstimmend ergaben, dass jüngere Kinder (um sechs Jahre) keine oder nur sehr schwache Angst bei der Konfrontation mit dem Gedanken an den Tod äußerten. Diese Ergebnisse verweisen auf die Verflechtung von kognitiver Entwicklung und emotionalen Reaktionen, denn anscheinend begünstigt das „unreife“ Todeskonzept junger Kinder einen angstfreien Umgang mit der Todesthematik.⁶⁰ Einen auffälligen Unterschied in der emotionalen Reagibilität zwischen den Altersgruppen fanden auch Alexander & Adlerstein (1958) und

⁵⁷ vgl. ebd., S. 66

⁵⁸ Wittkowski 1990, S. 71

⁵⁹ vgl. ebd.

⁶⁰ vgl. ebd.

erklärten diesen mit der unterschiedlichen Stresshaftigkeit der betreffenden Altersbereiche: „die Jahre von 5 bis 8 und von 13 bis 16 seien u.a. wegen nachhaltiger Veränderungen des Selbstkonzepts psychisch belastender als die Jahre von 9 bis 12.“⁶¹ Halpern & Palic (1984) untersuchten entwicklungsabhängige Veränderungen der Angst als Reaktion auf die Konfrontation mit Sterben und Tod und fanden signifikante Unterschiede im Intensitätsgrad der Angst, die im Sinne eines Entwicklungstrends interpretiert werden können: ältere Kinder (7/8- und 10/11jährige) äußerten stärkere Angst bei der Betrachtung todbezogener Bilder als jüngere (3- und 4jährige).⁶²

Die vorliegenden Ergebnisse stammen durchweg aus Querschnittuntersuchungen und ergeben kein sonderlich kohärentes Bild, scheinen aber den von Gesell & Ilg (1946) postulierten Entwicklungsablauf mit zwei verschiedenen Perioden emotionaler Reagibilität auf todbezogene Themen teilweise zu stützen. Danach äußert sich die erste Phase emotionaler Betroffenheit in Besorgnis und Angst bezogen auf den Tod nahestehender Personen im Alter von 7 Jahren und folgt laut Ramachers (abgeleiteter Hypothese) mit gewisser Verzögerung dem Übergang zum Denken in konkreten Operationen: Besorgnis und Angst kennzeichnen also ein Stadium, in dem das Kind diesen Denkstil sicher etabliert hat. Eine zweite Phase starker Beunruhigung tritt in der Pubertät auf und ist auf die eigene Sterblichkeit bezogen. Sie „scheint (damit) ebenso verzögert dem Übergang zum 'erwachsenen', formal-operatorischen Denken zu folgen“.⁶³

Ramachers verweist aber auch auf die Bedeutung des grundsätzlichen Hinweises von Gesell & Ilg, „dass die Entwicklung des intellektuellen Verständnisses des Todeskonzepts von der Entwicklung der emotionalen Reaktion auf den Tod (...) unterschieden werden muss, auch wenn zwischen beiden Aspekten ein Zusammenhang besteht.“⁶⁴

⁶¹ ebd., S. 72

⁶² vgl. ebd., S. 72f.

⁶³ vgl. Ramachers 1994, S. 48

⁶⁴ ebd. S. 48

Differentielle Befunde in Gestalt interessanter Wechselwirkungen von kognitiven und emotionalen Merkmalen sind der Arbeit von Orbach et al. (1985, 1986) zu entnehmen.⁶⁵ Sie untersuchten unter Berücksichtigung interindividueller Unterschiede im Entwicklungstempo den Zusammenhang zwischen Angstniveau, intellektueller Leistungsfähigkeit und Alter (1985) bzw. Reife des Todeskonzepts (1986) (1., 3. und 5. Klasse) und fanden ein komplexes Interaktionsmuster. Zunächst zeigte sich, dass das Angstniveau Einfluss auf das Todeskonzept hatte: Kinder mit geringer habitueller Angst und hohem kognitiven Niveau verfügten über ein reiferes Todeskonzept. Wittkowski deutet diese Befunde als Hinweis auf die hohe Komplexität des Zusammenwirkens zahlreicher Merkmale bei der Entwicklung des Todeskonzepts beim Kind.⁶⁶

Ein bündiges Fazit zur emotionalen Entwicklung des Todeskonzepts ist aufgrund der einseitigen Ausrichtung auf Angst nicht möglich. Diesbezüglich spricht aber alles dafür, dass Angst mit zunehmendem Alter bzw. kognitivem Entwicklungsstand stärker mit Sterben und Tod verknüpft wird: solange Kinder die Bedeutung des Todes auch für sich selbst nicht voll erkannt haben, scheint die Intensität der Angst vor Tod und Sterben gering zu sein. Wiederholt werden von Wittkowski fehlende Längsschnittstudien bemängelt, wo doch „gut fundierte Kenntnisse über die Entwicklung des Todeskonzepts beim Kind hilfreich sein können für das Verständnis existentiell bedeutsamer Erlebens- und Verhaltensweisen wie kindliche Trauer, Leiden an einer unheilbaren Krankheit und Suizid im Kindesalter.“⁶⁷

3. Kindliches Trauerverhalten

Nach Ramachers können indirekte Informationen über die emotionale Seite des Todeskonzepts noch aus der Untersuchung kindlicher Trauerreaktionen abgeleitet werden.⁶⁸ Trauer wird mit Freud als „Reaktion auf den Verlust einer geliebten Person oder einer an

⁶⁵ vgl. Ramachers 1994, S. 49f.; Wittkowski 1990, S. 73

⁶⁶ Wittkowski 1990, S. 74

⁶⁷ ebd., S. 75

⁶⁸ Ramachers 1994, S. 50

ihre Stelle gerückten Abstraktion“ verstanden (1969)⁶⁹, und von Hahn als „die subjektive Reaktion auf den Verlust von als unersetzlich Empfundene“ definiert (1968)⁷⁰. Sie ist ein prozessuales Geschehen mit jeweils spezifischem Verlauf und bezieht sich ganz generell auf die Verarbeitung verschiedenartigster zeitweiliger oder endgültiger Trennungen nicht nur von geliebten Menschen, sondern auch von bestimmten Lebens- oder Entwicklungsabschnitten.⁷¹ „Art und Dauer des Trauervorgangs werden durch unterschiedliche Faktoren bestimmt, die sowohl individuell als auch gesamtgesellschaftlich vermittelt werden.“⁷²

Hierbei benennt der Begriff 'Trauerarbeit' einen individualpsychologischen Vorgang, bei dem es nach Kast (1991) in erster Linie um die emotionale Bewältigung von Beziehungsabbrüchen sowie um die Ermöglichung von Neuaufbruch geht. Dies beinhaltet bewusstes Abschiednehmen, Aufarbeitung der Probleme des bisherigen Kontaktgeschehens und Integration der Eigenheiten des verlorenen Gegenübers so in das Selbst des Trauernden, dass er mit erneuertem Selbst- und Weltverständnis weiterzuleben vermag.⁷³

Mit Plieth (2009) sind die in diesem komplexen Ereigniszusammenhang feststellbaren Entwicklungssequenzen als Ansammlung spezifischer Lebensäußerungen zu verstehen: „jede Trauerreaktion mit ihren einzelnen Etappen ist ein Vorgang personaler und persönlicher Wandlung“.⁷⁴ Obwohl jeder Mensch anders trauert und in seinem je eigenen Zeittakt, ist es gängiger Standard, den komplexen und vielschichtigen Trauerprozess in unterschiedliche Phasen zu ordnen, die auch Kinder in Trauerzeiten durchleben, die aber nicht strikt voneinander zu trennen sind. So können Übergänge zwischen den einzelnen Trauerabschnitten fließend oder abrupt erfolgen, Brüche und Sprünge sind ebenso festzustellen wie Überlappungen. „Es werden also immer nur bestimmte Formen signifikanten Verhaltens wiedererkennbar herausgebildet;

⁶⁹ vgl. Plieth 2009, S. 101; vgl. Paul 2008, S. 27

⁷⁰ Paul 2008, S. 27

⁷¹ vgl. Plieth 2009, S. 101; vgl. Paul 2008, S. 27

⁷² Plieth 2009, S. 101

⁷³ Plieth 2009, S. 102

⁷⁴ ebd.

manche treten z.B. aufgrund von Vermeidung vorübergehend nicht auf oder sind anlagebedingt prinzipiell nicht vorhanden.“⁷⁵

Trotz aller berechtigten Kritik an der Starrheit von Stufenmodellen⁷⁶ und unter Beachtung der Warnung vor allzu restriktiver Handhabung dieser⁷⁷ kann die Differenzierung verschiedener Trauerphasen eine Systematisierung des vielschichtigen Phänomens der Trauer ermöglichen, wobei die Konzeptionen und Modelle als Orientierungsraster dienen, um gewisse Trauerreaktionen betrachten und einordnen zu können.

In diesem Zusammenhang weit verbreitete und für die Trauerarbeit genutzte Modelle sind die von J. Bowlby (1980) und V. Kast (1982), die auf dem von E. Kübler-Ross bereits 1969 in Bezug auf Sterbende entwickelten 5-phasigen Konzept basieren. Trotz deutlicher Unterschiede in Struktur und Begrifflichkeit werden in ihnen die Reaktionen Trauernder übereinstimmend als Element eines überaus komplexen Vorgangs trauerbedingter Dekonstruktion und Rekonstruktion beschrieben, wobei es in jeder erläuterten Einzelphase um subjektives, d.h. dem betroffenen Subjekt entsprechendes Reagieren auf die immer schmerzliche Erfahrung von Verlust und Trennung, einhergehend mit der Furcht vor Vernichtung (Auslöschung des eigenen Ichs) geht.⁷⁸

Ich möchte hier auf die ausführliche Darstellung der einzelnen allgemeinen Trauer-Modelle verzichten und zusammenfassend den konzeptionellen Vergleich von Plieth referieren, die diesem vorausgehend die genannten Modelle bezogen auf Kinder vorstellt.⁷⁹

Zunächst macht sie deutlich, dass feststellbare Differenzen in erster Linie strukturell bedingt sind, und dass sich eindeutige Abweichungen bei der jeweiligen Phasenabgrenzung und -benennung zeigen. Die erste Trauerphase wird übereinstimmend als Bereich kognitiver und emotionaler Überforderung wahrgenommen, wobei die Todesnachricht nicht 'vernünftig' als Verweis auf reale Fakten

⁷⁵ ebd., S. 104

⁷⁶ vgl. Paul 2008, S. 30

⁷⁷ vgl. Plieth 2009, S. 104

⁷⁸ vgl. ebd., S. 105

⁷⁹ vgl. ebd., S. 105-118

verstanden werden kann, und die bisherige Ordnung der mehr oder weniger stabilen Gefühlswelt aus den Fugen gerät. Die zweite Trauerphase wird als Etappe gesteigerter Emotionalität aufgefasst, während der Zorn und Wut bzw. Schuldzuweisung sowie Schuldgefühle auftreten, die von Bowlby und Kast bereits im Dienste des Suchens gesehen werden. In der dritten Trauerphase betont Bowlby die Intensität solcher Emotionen, die Ich-auflösende Wirkung zeigen; im Vordergrund stehen dabei rückwärts-gewandte Überlegungen, die die Gegenwart der Hinterbliebenen hauptsächlich belasten. Kast hingegen fasst die Suchbewegungen des trauernden Individuums als Bemühungen um Restitution des gestörten Lebensgefüges auf und deutet sie damit stärker zukunftsorientiert positiv. Die vierte Trauerphase wird von beiden als Abkehr vom Schrecken des Todes und Hinwendung zum Leben verstanden, womit nicht das bloße Ausblenden hereinbrechender Todeswirklichkeit gemeint ist, sondern die Integration und Akzeptanz derselben. „Wo sie ermöglicht werden, ereignet sich Renovation in zweifacher Hinsicht: Das trauernde Ich erfährt weitreichende Um- und Neubildungsprozesse, und seine Beziehung zur Welt wird reaktiviert bzw. -strukturiert; es kommt zu einer universalen Neuformung innerer und äußerer Bedingungen.“⁸⁰

Im Ganzen betrachtet weisen alle Phasenkonzepte und -modelle laut Plieth zwei große Blöcke auf, wobei es im ersten um die bedrohliche Konfrontation mit herandrängender Todeswirklichkeit ('threat') und im zweiten um deren sukzessive Aufarbeitung ('coping'/'adaption') geht, und in deren Spannungsfeld 'Traueraufgaben' (nach Y. Spiegel, 1989⁸¹) zu bewältigen sind.⁸²

Zur Beantwortung der Frage, ab wann der Literatur über kindliche Trauerreaktionen zufolge ein angemessenes Todesverständnis und damit eine erfolgreiche Trauerarbeit möglich ist, referiert Ramachers zunächst Furman (1974), die der Auffassung ist, dass zumindest die Objekt Konstanz⁸³ entwickelt sein muss, damit

⁸⁰ ebd., S. 119

⁸¹ vgl. hierzu Plieth 2009, S. 120ff.

⁸² vgl. auch das Zwei-Felder-Modell von Paul 2008, S. 37

⁸³ Objekt Konstanz: emotionaler Gegenpol zu Piagets „geistigem Bild des abwesenden Objekts“ aus der psychoanalytischen Objektbeziehungstheorie, die un-

Trauer stattfinden kann. Die Objekt Konstanz ist der Modus des Erlebens wichtiger Bezugspersonen des Kindes, wobei zunächst die emotionale Objekt Konstanz bezüglich der Mutter ausschlaggebend ist. Wichtig ist, dass die Spaltung gute/böse Mutter zugunsten eines überwiegend positiven ganzheitlichen Mutterbildes aufgegeben wurde. An dieses positive Bild kann sich das Kind dann auch erinnern wenn die Mutter einmal nicht da ist und kann die Trennung aufgrund der Erinnerung handhaben.⁸⁴

So kann nach Furmans Angaben für die Zeit von zwei Jahren bis zum Beginn der Latenzzeit ein angemessenes Todeskonzept, das z.B. besagt, dass Tote nicht wiederkommen, nur mit Hilfe von Erwachsenen aufrecht erhalten werden; in der Latenzperiode hat das Kind eine ausreichende Eigenständigkeit erreicht, kann jedoch noch verwirrt werden.⁸⁵ Die notwendige Ablösung von der verstorbenen Bezugsperson ist nach dieser Auffassung auch emotional erst mit Beginn der Latenzzeit möglich. „Frühe Verlusterfahrungen berühren Kinder stark und können bleibende psychische Schäden hinterlassen“, z.B. das spätere Suizidrisiko erhöhen (vgl. Kleeemann, 1981; Otto, 1983; Bron, 1991).⁸⁶ Dass sich die Entwicklung eines reifen Todeskonzept durch solche Erlebnisse beschleunigt, ist bislang nicht (Jenkins & Cavanaugh, 1986) oder nur sehr schwach ausgeprägt (Zobl, 1984) beobachtet worden, während (umgekehrt) Übereinstimmung darüber besteht, dass Form und Verlauf der Trauer abhängig vom kognitiven Entwicklungsstand des Kindes sind (vgl. Furman, 1974; Bowlby, 1983; Iskenius-Emmler, 1988).⁸⁷

Auf der Grundlage von Einzelbeobachtungen ist von Knapp (1987) eine deutlich frühere Ausbildung eines „reifen“ Todeskonzeptes reklamiert, aber nicht belegt worden.⁸⁸ Nichtsdestotrotz reagieren

terschiedliche Ansätze vereint, welche die zentrale Bedeutung der frühen Mutter-Kind-Beziehung und der Vorstellungen des Kindes über sich und seine Bezugspersonen für die spätere Beziehungsgestaltung und für die Persönlichkeitsentwicklung herausstellen

⁸⁴ vgl. Mahler, Pine & Bergmann, 1996

⁸⁵ Ramachers 1994, S. 52

⁸⁶ ebd., S. 53

⁸⁷ vgl. ebd.

⁸⁸ vgl. ebd., S. 53-56

natürlich auch jüngere Kinder auf die Konfrontation mit dem Tod. „In der Trauerarbeit ist (aber) das kognitive Verständnis der Irreversibilität des Todes Voraussetzung dafür, dass das Kind zur emotionalen Ablösung vom Verstorbenen, der „Dekathexis“ fähig wird.“⁸⁹ Diese Entwicklung wird übereinstimmend der Altersstufe zwischen fünf und sechs Jahren, dem Beginn der Latenzperiode aus psychoanalytischer Sicht und dem Übergang zur Stufe des konkret-operativen Denkens nach Piaget, zugeschrieben, zusammen mit der Beunruhigung über den möglichen Tod der primären Bezugsperson (Gesell & Ilg, 1946) und der Entwicklung vegetativer Reaktionen auf todbezogene Themen (Alexander & Adlerstein, 1958; Halpern&Palic, 1984).⁹⁰

3.1 Erleben und Verhalten sterbenskranker Kinder

Wittkowski stellt die interessante Frage, ob sterbenskranken Kinder früher und damit schneller als gesunde oder vergleichsweise harmlos erkrankte Kinder ein erwachsenengemäßes Todeskonzept entwickeln, da die Kenntnis darüber, von welchem Alter bzw. kognitiven Entwicklungsstand an gesunde und schwerstkranken Kinder Angst vor Sterben und Tod erleben können, von zentraler Bedeutung für die praktischen Belange einer auf die Verständnismöglichkeiten und psycho-sozialen Bedürfnisse sterbender Kinder abgestimmte Betreuung ist.⁹¹

„Es besteht weitgehend Übereinstimmung darüber, dass unheilbar kranke Kinder unter fünf Jahren in Ausnahmefällen Angst vor dem Tod erleben können, dass aber die Mehrzahl der sterbenskranken Kinder dieses Alters Ängste erleben, die sich auf Trennung, Einsamkeit und andere Aspekte ihrer Hospitalisierung beziehen (Spinetta, 1974; Stambrook& Parker, 1987).“⁹² Im Alter von 6 bis 10 Jahren besteht dann für die Kinder zunehmend die Möglichkeit, die Ernsthaftigkeit und Bedrohlichkeit ihrer Erkrankung zu erfassen und auch Angst vor dem eigenem Tod zu erleben. Selbst wenn sie

⁸⁹ ebd., S. 56

⁹⁰ ebd.

⁹¹ vgl. Wittkowski 1990, S. 133f.

⁹² ebd. S. 134

noch nicht über konzeptionell elaborierte (detailliert ausgearbeitete) Vorstellungen über den eigenen Tod verfügen, dürfte den unheilbar kranken Kindern in diesem Alter zumindest bewusst sein, dass etwas sehr Ernstes und Gefährliches mit bzw. in ihnen passiert.

Die von Wittkowski referierten Studien belegen zunächst, dass sterbenskranke Kinder auch dann über ihre Krankheit und deren Begleitumstände Bescheid wissen, wenn sie nicht ausdrücklich darüber informiert worden sind (Bluebond-Langner, 1977, 78) oder explizit von Informationen abgeschirmt wurden (Binger et al. 1969). Desweiteren zeigen die Untersuchungen, dass sich unheilbar kranke Kinder gedanklich mit Sterben und Tod beschäftigen, davor Angst haben und zum Rückzug von wichtigen Bezugspersonen tendieren (Spinetta et al. 1974). So kann mit Wittkowski kaum bezweifelt werden, dass mindestens ältere Kinder über etwa 8 Jahre, die lebensbedrohlich erkrankt sind, ihren bevorstehenden Tod erkennen (vgl. Waechter, 1971) und Angst davor haben, was bei jüngeren Kindern schwer zu beurteilen ist.⁹³

Insgesamt fanden sich jedoch keine Anhaltspunkte, dass das Todeskonzept z.B. krebskranker Kinder weiter fortgeschritten oder „reifer“ war als dasjenige gesunder Kinder (vgl. Jay et al., 1987). Sterbende Kinder scheinen sich bei allmählicher Annäherung an ihren Tod im Prinzip nicht anders zu verhalten als sterbende Erwachsene: sie zeigen Zorn, Schuldgefühle und Verneinung. „Man muß also stets mit der Möglichkeit rechnen, dass todbezogene Ängste, Wut und Schuldgefühle nicht nur offen geäußert, sondern sich auch in versteckter Form manifestieren (vgl. Bürgin, 1978).“⁹⁴

Die wichtige Frage nach spezifischen Einflüssen einer unheilbaren Krankheit auf Erleben und Verhalten von Kindern kann mit Wittkowski nicht schlüssig beantwortet werden, weil eventuelle spezifische Effekte einer tödlichen Krankheit überlagert sind von den Auswirkungen der Hospitalisierung und des Krankseins im allgemeinen, d.h. es kann nicht festgestellt werden, inwieweit Angst

⁹³ vgl. ebd., S. 139

⁹⁴ ebd.

vor Einsamkeit und Tod Reaktionen auf die Bedrohung des eigenen Lebens oder auf die Begleiterscheinungen des Klinikaufenthalts (z.B. Diagnose- und Therapiemaßnahmen, Schmerzen) oder aber auf beides sind.⁹⁵ Die Angst sterbender Kinder könnte also teilweise durch das Verhalten Erwachsener und durch Prozeduren bei Diagnostik und Therapie, die ihnen unverständlich und geheimnisvoll sind, mitverursacht werden (vgl. Wolff, 1979).

3.2 Erfahrungen mit Sterben und Tod in der Lebenswelt des Kindes

Das Todeskonzept ist nicht nur abhängig von entwicklungsbedingten Voraussetzungen des Kindes, die im vorhergehenden Kapitel dargelegt wurden, vielmehr wird es im Laufe der ontogenetischen Entwicklung in Interaktion mit der jeweiligen Umgebung erworben und ist das Ergebnis eines Sozialisationsprozesses. Demnach wird es von einer Vielzahl von Sozialisationsfaktoren mitbestimmt, zu denen die Erfahrung des Todes anderer Personen in der Familie und im weiteren sozialen Umfeld, Todesvorstellungen, die von Erwachsenen, Institutionen und Gleichaltrigen angeboten werden sowie Darstellungen des Todes in der Kinderliteratur/ im Märchen und in den Massenmedien gehören, die im Folgenden bezüglich ihres Einflusses auf die Entwicklung des Todeskonzepts erläutert werden.

Das Kind steht in seiner komplexen Lebenswelt häufig den Themen Abschied und Tod gegenüber, da das Auftreten möglicher realer Verluste, wie beispielsweise der Tod eines Verwandten, Bekannten oder Freundes nicht auszuschließen ist.

Allerdings bleibt die direkte Konfrontation mit dem Tod in modernen westlichen Gesellschaften (geringe Säuglingssterblichkeit, Beherrschung von Infektionskrankheiten, Zunahme der Lebenserwartung, Frieden (vgl. Ramachers S. 68) und Veränderungen im mitmenschlichen Zusammenleben häufig aus. Sterben und Tod werden an den Rand der Gesellschaft verdrängt und sind weitgehend reduziert auf ein soziales, technisches oder medizinisches Problem. Dies erleichtert es den Menschen, sich Grenzfragen

⁹⁵ vgl. ebd., S. 140

menschlicher Existenz so weit wie möglich zu entziehen und aus ihrem Bewusstsein zu streichen.⁹⁶

Das Kind wird in seiner Sozialisation immer weniger mit dem realen Sterben von Menschen konfrontiert, sodass in den ersten Lebensjahren eher die vielen kleinen Abschiede immense Bedeutung haben: Erfahrungen mit Vergänglichkeit (Erbblühen und Verwelken einer Blume, Sonnenauf- und -untergang, Wechsel der Jahreszeiten), verschiedenste Abschiede im Kindesalter (Freunde ziehen weg, Eltern trennen sich, Besuch des Kindergarten und der Schule) und auch Erlebnisse mit dem Tod (Tod eines Haustieres, Finden toter Tiere am Straßenrand oder im Wald).⁹⁷

Zu den Erfahrungen von Kindern mit dem Tod gehört auch der Umgang der näheren Bezugspersonen mit der Todesproblematik, so dass hier die Auswirkungen des Verhaltens und der Einstellung der Eltern auf den kindlichen Umgang mit Tod und Sterben zu be(tr)achten sind.

Daneben sind verschiedene indirekte Todeserlebnisse von nicht unerheblicher Relevanz, wie die Alltagskommunikation eines Todesthemas, die Vermittlung von Kenntnissen über Sterben und Tod in der Schule und anderen Institutionen, vor allem in Religionsgemeinschaften, sowie die Darstellung in den verschiedenen Medien (Bücher, Fernsehen, Film u.a.).

Plieth weist noch auf den fiktiven Tod in der Phantasie oder im Spiel von Kindern hin, den sie als surreales Todeserlebnis bezeichnet, da Kinder den Tod „trotz seiner Fiktionalität situativ als wirkliche und vor allen Dingen wirkmächtige Größe“ empfinden.⁹⁸ Dabei werden nicht nur unterschiedliche Grade der Verarbeitung oder eventueller Nichtbewältigung einzelner Todeskonfrontationen angezeigt (reflektorischer Umgang mit Todeswirklichkeit), es erlaubt auch präventives Experimentierverhalten, das Realsituationen, in denen Tod mit seinen konkreten Auswirkungen zum Tragen kommt, vorausgeht und das Einüben eventuell später notwendiger

⁹⁶ vgl. Arens 1994, S. 13

⁹⁷ vgl. Paul 2008, S. 41; vgl. auch Arens 1994, S. 67ff.

⁹⁸ vgl. Plieth 2009, S. 39

und hilfreicher Verhaltensweisen ermöglicht (antizipatorische Umgang mit Todeswirklichkeit).⁹⁹

4. Erfahrungen von Kindern mit Sterben und Tod

4.1 Direkte Konfrontation mit Tod und Sterben

„Abschiede, Trennungen, Verlust, Tod und Trauer gehören elementar zum Leben, sind gleichsam „Urerfahrungen“, die unser Leben von der Geburt bis zum Tod begleiten.“¹⁰⁰ Jeder Mensch macht die erste Trennungserfahrung in der frühen Kindheit mit dem Erleben des unbewussten Abschieds vom Paradies kindlichen Einsseins mit der Mutter. (vgl. Bowlby, 1976) „Es folgt der Abschied von der Unbefangenheit des Unwissens, der Abschied von der unbegrenzten Freiheit kindlicher Phantasiewelten. Man spricht hier von den inneren und kleinen Toden“¹⁰¹, zu denen auch die Beobachtung der untergehenden und wieder aufgehenden Sonne, das Einschlafen und Wiederaufwachen, Abschiednehmen und Wiedersehen gehören, wobei Vergänglichkeit zwar angedeutet wird, das Vertraute aber zurückkehrt.

Mit fortschreitendem Alter macht das Kind tiefergehende Erfahrungen. So wird es am ersten Tag im Kindergarten vorübergehend von seiner gewohnten Familie getrennt und kommt in eine neue, fremde Gemeinschaft. Der erste Tag in der Schule bedeutet den endgültigen Verlust der Freiheiten des Kleinkindes und das Hineinstellen in eine neue Ordnung aus Stundenplan, Lernen und Aufgaben.¹⁰² Hierbei beginnt die Loslösung und zunehmende Trennung von Elternhaus und Familie, die mit zwiespältigen Gefühlen verbunden ist: Freude und Neugier auf das Neue und Unbekannte, gleichzeitig Trauer über den Abschied von der alten, vorherigen Zeit.

Mit dem Umzug in eine fremde Umgebung oder dem Fortziehen des Freundes erleben Kinder den inneren oder kleinen Tod. „Diese

⁹⁹ vgl. ebd., S. 48

¹⁰⁰ Specht-Tomann / Tropper 2000, S. 7

¹⁰¹ Arens 1994, S. 67

¹⁰² vgl. ebd.

Trennungserfahrungen sind im emotionalen Bereich insofern mit einer konkreten Todeserfahrung vergleichbar, weil im Erleben und in den Reaktionen des Kindes kaum Unterschiede festzustellen sind.¹⁰³ Die Angst vor Verlassenheit und die Sehnsucht nach dem „Verlorenen“, dem geliebten Menschen oder Tier spürt das Kind sowohl bei dem Verlust durch Tod wie auch bei dem Verlust durch vorübergehende oder dauerhafte Trennung.

Besonders prägend für die Ausbildung diverser Einstellungen bezüglich Sterben, Tod und Trauer sind direkte Todeserlebnisse, vor allem wenn im näheren und weiteren Umfeld des Kindes ein Lebewesen stirbt, zu dem eine enge emotionale Beziehung besteht. Es „erfolgt eine Zuspitzung der dadurch entstehenden Belastungssituation, die die Unwiderrufbarkeit und Unausweichlichkeit des Todes klar konturiert und dadurch mitunter in aller Deutlichkeit herausstellt. Das Kind erlebt sich selbst als bedroht, ist unvermittelt (mit)betroffen, (...) (was) trotz aller damit verbundenen Beeinträchtigungen zu einer tiefergehenden Auseinandersetzung mit der Endlichkeit allen Lebens führen und so letztlich entwicklungs-fördernd wirken (kann).“¹⁰⁴ Beispiele für die direkte Konfrontation mit dem Tod, welche sehr wahrscheinlich in der kindlichen Sozialisation auftreten, sind der Tod eines Tieres oder eines Verwandten.

Eine tote Biene im Saftglas oder ein toter Igel auf der Straße wird vermutlich für ein Kind die erste greifbare bzw. reale Erfahrung mit dem Tod sein, wobei auch Todeserlebnisse mit einem Tier im weiteren Umfeld Empfindungen und Verhaltensweisen auslösen, die weiterführende Bewusstseinsprozesse (Wissbegierde) und gegebenenfalls auch Einstellungsänderungen in Gang setzen können.¹⁰⁵ So macht das Kind dabei die Erfahrung, dass der Tod durch niemanden, auch nicht die Eltern abwendbar ist – die Macht der Eltern hat vor dem Tod ihre Grenze.¹⁰⁶ Besonders wenn das geliebte Haustier stirbt, erfährt das Kind die Unumkehrbarkeit des Todes. Das Haustier hinterlässt eine Lücke im Leben des Kindes,

¹⁰³ ebd., S. 68

¹⁰⁴ Plieth 2009, S. 47

¹⁰⁵ vgl. ebd., S. 48

¹⁰⁶ vgl. Leist 1990, S. 26

ist nicht mehr präsent, womit die Erfahrung einhergeht, dass der Tod nicht nur mit Leblosigkeit, Starre und Kälte zu tun hat, sondern auch mit Abschied, Trennung und Verlust.¹⁰⁷

Da Erlebnisse mit realem menschlichen Sterben und Tod in der heutigen kindlichen Sozialisation keine dominante Rolle spielen, wird ein Kind am wahrscheinlichsten erstmalig mit menschlichem Sterben in mehr oder weniger unmittelbarer Umgebung konfrontiert, wenn ein Verwandter stirbt. Gravierende Verluste, wie den Tod eines Elternteils, beider Eltern, der ganzen Familie, von Geschwistern oder einem engen Freund bzw. Todesfälle unter besonderen Umständen, wie Selbstmord oder durch lebensbedrohende Krankheit, erleben Kinder eher selten. Diese schwerwiegenden Todesfälle lösen mannigfaltige Reaktionen in einem Kind aus, und nehmen für die Ausbildung des Todeskonzepts eine gesonderte Stellung ein. „Häufig bedarf es in solchen Situationen (...) einer psychotherapeutischen Unterstützung für Kinder, um den folgen-schweren Verlust verkraften bzw. verarbeiten zu können.“¹⁰⁸

Für die umfassende Darstellung der Situation eines Kindes nach einem Todesfall ist es zudem notwendig, sich nicht nur auf die bestimmte sterbende Person zu konzentrieren, sondern auch die verschiedenen Einflussfaktoren bei einem Todesfall zu betrachten, die das kindliche Todeskonzept besonders prägen. So werden in der Literatur zur kindlichen Trauer, unter anderem von Specht-Tomann&Tropper (2000) verschiedene Determinanten dargestellt, die bei einem Todesfall die Trauerreaktionen und mit ihnen verbundene Aufgaben auch und gerade bei Kindern (extrinsisch) mitbestimmen.¹⁰⁹ Obwohl die Reaktionen auf einen Todesfall und die anschließende Trauer sehr individuell sind und auch in Zusammenhang mit dem jeweiligen Entwicklungsstand stehen, beeinflussen folgende Parameter die kindliche Trauer und damit das kindliche Todesverständnis, d.h. sie tragen einen großen Teil dazu bei, wie ein Mensch und speziell ein Kind mit unterschiedlichen

¹⁰⁷ vgl. Arens 1994, S. 71-74

¹⁰⁸ Paul 2008, S. 52

¹⁰⁹ vgl. auch Plieth 2009, S. 124ff.

Verlusten umzugehen vermag und in welcher Weise sich seine Einstellung gegenüber Sterben, Tod und Trauer entwickelt.¹¹⁰

Von entscheidendem Interesse ist zunächst, wer der oder die Verstorbene war, und in welcher emotional-affektiven Beziehung das Kind zu der verstorbenen Person zu Lebzeiten stand, was unter Umständen bedeutsamer ist als Verwandtschaftsgrade oder sonstige soziale Bezüge. So kann z.B. der Verlust eines geliebten Gegenstandes oder das Ableben des Haustieres ähnlich heftig bzw. noch intensiver betrauert werden als der Tod eines Menschen, da „die Qualität der Bindung an das jeweilige Gegenüber und nicht der Wert desselben an und für sich (...) die innere Beschaffenheit und äußere Formung des bei Beziehungsende einsetzenden Trauervorgangs (bestimmt).“¹¹¹ Maßgeblich für die Verlust- bzw. Trauerreaktion sind damit die Stärke der Bindung, d.h. wie sehr das Kind den verstorbenen Menschen geliebt hat und mit ihm verbunden war, sowie die Sicherheit der Bindung, also wie wichtig der verstorbene Mensch für das Wohlbefinden des Kindes war.¹¹²

Der Verlust einer dem Kind sehr nahestehenden Person lässt es die Schmerzlichkeit, Endgültigkeit und Unumgänglichkeit des Todes in vollem Maße erfahren, was sich wiederum auf die Ausbildung des spezifischen Todeskonzepts auswirkt. Zum Charakter der Bindung zählt ebenso eine gewisse Ambivalenz der Beziehung. So herrscht zwischen nahestehenden Personen eine Bipolarität der Gefühle vor, bei der in der Regel die positiven Gefühle die negativen weit übersteigen. Das Vorhandensein positiver und negativer Gefühle in gleichem Maß in einer hochambivalenten Beziehung wie z.B. unter Geschwistern erschwert Abschied und Trauer mitunter sehr, da es zu Schuldgefühlen und Zorn aufgrund des Gefühls, allein gelassen zu sein, kommen kann. „Es kann sogar sein, dass Kinder um den Verlust eines Freundes tiefer trauern als um den Tod von Geschwistern. Offensichtlich spielen bei dem Tod von Geschwistern eine stärkere Ambivalenz, alte Geschwisterrivalität und

¹¹⁰ vgl. Paul 2008, S. 53

¹¹¹ Plieth 2009, S. 124

¹¹² vgl. Paul 2008, S. 54

intensivere Schuldgefühle mit als bei dem Tod von Freunden, zu denen das Verhältnis vielleicht unbelasteter war.“¹¹³

Das Sterben und der Tod von Geschwistern bieten spezifische Schwierigkeiten für den kindlichen Trauerprozess. Zum einen ist es sehr wichtig, dass das Kind womöglich zum ersten Mal miterlebt, dass auch Gleichaltrige sterben (müssen). Zum anderen sind die Art und Weise der Reaktionen anderer Familienmitglieder auf einen Geschwistertod und den damit verbundenen Verlust bedeutsam, und deren Auswirkungen auf das innerfamiliäre Beziehungsgeflecht: da alle Angehörigen trauern, kann es in emotionaler Hinsicht zu regelrechten 'Mehrfachverlusten' kommen. „Nicht nur der Tod eines wichtigen Gegenübers ist zu verarbeiten, sondern auch der Abzug von Aufmerksamkeit seitens der verschiedenen Familienmitglieder. Deren Konzentration richtet sich auf das je eigene Leiden, und ihre Trauerverarbeitung erfolgt auf spezifische, zum Teil für ein Kind nicht nachvollziehbare Weise, die belastend oder auch exkludierend sein kann.“¹¹⁴

Der Tod von Vater und/oder Mutter wirkt auf Kinder besonders traumatisierend, was „gewiß damit zu tun (hat), dass der mit elterlichem Sterben verbundene Aufbruch des Familienkontinuums zumeist tiefgreifende Folgen für die emotionale und sozial-ökonomische Absicherung des betroffenen Kindes mit sich bringt: (...) er/sie verliert nicht nur einen oder zwei geliebte Menschen, sondern u.U. auch Geschwister, die anderswo untergebracht werden müssen, Freunde und Freundinnen, die plötzlich weiter weg leben, und eine Wohnwelt, die bislang Geborgenheit vermittelt, etc.“¹¹⁵ Mit Plieth muss Eltern-Tod in der Kindheit als Total-Angriff auf das kindliche Selbst- und Weltverhältnis bzw. -verständnis verstanden werden, der diverse Reaktionen aufgrund nachhaltiger Verweigerung der tiefgehenden Rezeption der Todesbotschaft hervorrufen kann, z.B. die virtuelle Verlängerung der abrupt unterbroche-

¹¹³ Leist 1990, S. 38

¹¹⁴ Plieth 2009, S. 129

¹¹⁵ ebd., S. 125

nen Elternbeziehung durch imaginative Kräfte über den Tod hinaus, Identifizierung mit dem zumeist idealisierten, verlorenen Liebesobjekt, extreme Schuldgefühle u.a.¹¹⁶

„Eine exzeptionelle Trauersituation entsteht dann, wenn Kinder – gleichsam proleptisch – ihren eigenen Tod zu betrauern haben. Es fällt auf, dass sie in einer derartigen Extremlage häufig die Rolle des Trösters/der Trösterin anderer übernehmen und in das Sterbegeschehen mitunter sehr schnell einzuwilligen scheinen.“¹¹⁷ Dazu tritt Angst, als Ausdruck der Beengung von Lebensgefühl und -raum, als wesentlicher Faktor (bei sterbenden Kindern) in Erscheinung, die mitunter deutlich als 'Angst vor der Angst' empfunden und bezeichnet wird.¹¹⁸

Weitere für die Art der Trauer und der Reaktion auf einen Todesfall verantwortliche Determinanten sind die Todesumstände. Dabei kann unterschieden werden in naturale („natürlicher Tod“), accidentale (Unfalltod), suicidale (Selbstmord) und homicidale (Tötung) Todesfälle.¹¹⁹ Ebenso bedeutsam ist, ob einem Tod eine lange Sterbe- und Leidensphase vorangeht, oder ob er plötzlich und unerwartet eintritt, und wo der Betroffene verstorben ist: weit weg vom Hinterbliebenen oder in seiner Nähe. Zusätzlich werden die Trauer und die Entwicklung des kindlichen Todesverständnisses von früheren Erfahrungen beeinflusst, wobei hinzu kommt, ob bei früheren Verlusterfahrungen Trauerarbeit geleistet wurde oder ob noch Unaufgearbeitetes vorhanden ist. Für die Weiterentwicklung des Todeskonzepts sind grundsätzlich verschiedene Persönlichkeitsvariablen von Bedeutung, wie Alter und Geschlecht, ob die Person bzw. das Kind in ihren Gefühlen gehemmt ist, wie es mit Angst umgeht und wie Stresssituationen bewältigt werden können. Abschließend sind soziale Variablen zu nennen. So bieten verschiedene ethnische oder religiöse Gemeinschaften Richtlinien und Rituale für Verhalten in bestimmten Situationen, wie auch bei der Konfrontation mit Sterben und Tod. „Umstritten bleibt dabei die positive Anpassung an einen Verlust mittels der Verwendung

¹¹⁶ vgl. ebd., S. 125ff.

¹¹⁷ ebd., S. 130

¹¹⁸ ebd.

¹¹⁹ vgl. Paul 2008, S. 54

von Ritualen.“¹²⁰ Wichtige Rahmenbedingungen zur adäquaten Bewältigung eines Todesfalls bietet aber auch das allgemeine soziale Gefüge, insbesondere die Familie.

4.1.1 Der Einfluss der Eltern auf das Todesverständnis von Kindern

Die Einstellung und Haltung von Erwachsenen zur Todesproblematik im jeweiligen Entwicklungsumfeld gehört ebenfalls zu den Erfahrungen von Kindern mit Sterben und Tod, wobei vor allem die Eltern als Bezugs- und Identifikationspersonen des Kindes und primäre Sozialisationsinstanz eine besondere Rolle für das kindliche Todesverständnis und seine Einstellung zum Tod spielen.

Der Tod kann innerhalb der Familie sehr oft Thema werden, besonders wenn in erster Linie die Eltern mit Fragen des Kindes über Sterben und Tod konfrontiert werden. Die Eltern prägen die Einstellung ihrer Kinder zum Tod und bieten ihnen durch verschiedenste Reaktionsweisen ein Vorbild, wie mit Sterben, Tod und Trauer umgegangen, ob und in welcher Form darüber gesprochen wird.¹²¹ Zu ihrer Hilfe sind in vielen Ratgebern zur Trauerbegleitung sinnvolle Verhaltensweisen zu einer kindgerechten Reaktion auf die Themen Sterben, Trauer und Tod formuliert.¹²²

Die Eltern fungieren in der Trauer als 'Hilfs-Ich' (Stütze) und bestimmen in ihrer Funktion als bleibende Bezugspersonen den Fluss notwendiger, klarer Informationen sowie den Auf- und Abbau lebensnotwendiger Beziehungsmuster mit.¹²³ Kinder werden dann eher in der Lage sein, Fragen zu formulieren und nach Antworten zu suchen, wenn Eltern sich grundsätzlich dem Tod und allen damit verbundenen Phänomenen stellen. „Auf diese Weise werden Sinnfindungsprozesse in Gang gebracht und positiv unterstützt, die u.U. lebenslang angemessenes Krisenmanagement ermögli-

¹²⁰ ebd.

¹²¹ vgl. Paul 2008, S. 56

¹²² vgl. Specht-Tomann&Tropper 2009; Leist 1990

¹²³ vgl. Plieth 2009, S. 131

chen und so Halt angesichts des Unhaltbaren vermitteln, d.h. Kontingenzbewältigung ermöglichen.“¹²⁴ Zudem erfordert die zentrale Stellung der Medien auch als Informationsquelle und Erfahrungsraum bezüglich Sterben und Tod eine besondere Handlungsnotwendigkeit seitens der Eltern, auf die an gegebener Stelle noch eingegangen wird.

4.2 Indirekte Todeserlebnisse

Je weniger Kinder auf unmittelbare Todeserfahrungen zurückgreifen können, umso wichtiger sind indirekte Todeserfahrungen. In diesen Bereich fällt (auch im Zusammenhang mit dem Einfluss der Eltern) die Alltagskommunikation über die Themen Sterben, Tod und Trauer von Erwachsenen in Gegenwart von Kindern. So tritt der beiläufig kommunizierte Tod häufig unversehens und unbemerkt im kindlichen Alltag in Erscheinung, wenn Eltern, Geschwister oder andere Personen aus dem sozialen Umfeld eines Kindes in seinem Beisein unabsichtlich und unreflektiert z.B. von Verstorbenen und den Umständen ihres Sterbens bzw. Todes oder von Trauerreaktionen Angehöriger erzählen oder Todesanzeigen vorlesen und kommentieren.¹²⁵ Dabei wird das Kind meist außen vor gelassen, was zu Missverständnissen und Fehlinterpretationen führen kann. Das bedeutet aber nicht, dass diese beiläufige Kommunikation unterdrückt oder abgeschafft werden soll; „es geht vielmehr darum, sich grundsätzlich (und in gewissen Abständen immer wieder neu) bewusst zu machen, dass kindliche Vorstellungsbilder auch durch beiläufig vermittelte Informationen beeinflusst werden (können)“.¹²⁶ Auch Euphemismen und Verkläuserungen, die absichtlich in verharmlosender Tendenz zum vermeintlichen Schutz von Kindern vor der Unerbittlichkeit des Todes vorgebracht werden, können aufgrund ihrer verunklarenden Wirkung bizarre und erschreckende Vorstellungen vom Tod hervorrufen.¹²⁷ Als 'uneigentliche Rede' werden sie von Kindern nur unzureichend verstanden und zumeist entsprechend ihres Wortsinns

¹²⁴ ebd., S. 134

¹²⁵ vgl. Plieth 2009, S. 41f.

¹²⁶ ebd., S. 42

¹²⁷ vgl. ebd., S. 42

und damit fehlerhaft ausgelegt. Als anschauliches Beispiel in diesem Zusammenhang nennt Paul den Vergleich des Todes mit dem Schlaf. „Mit der sprachlichen und analogen Gegenüberstellung der Wörter 'tot' und 'schlafen' besteht das Risiko, dass Kinder eine panische Angst vor dem Schlafengehen entwickeln. Infolgedessen versuchen sie, die ganze Nacht wach zu bleiben, da sie befürchten, nie wieder aufwachen zu können.“¹²⁸ Ähnliches gilt bei mehrdeutigen Begriffen, wie bei der Rede davon, der Verstorbene sei 'in den Himmel' gekommen, deren umfassendes Verständnis vom jeweiligen kognitiven Entwicklungs- und Wissensstand abhängig ist.

Schwierig ist auch der Umgang mit religiösen Vorstellungen, wie *Tod als Trennung von Leib und Seele*, die für Kinder unter 10 Jahren aufgrund ihres holistischen Seelenverständnisses, d.h. Leib und Seele bzw. Ich und Körper werden als Einheit gedacht, kaum vorstellbar ist.¹²⁹ Auch ein Jenseits, das buchstäblich „nicht von dieser Welt“ ist, dürfte nach Ramachers für Kinder schwer vorstellbar und stark von irdischen Bildern beeinflusst sein.¹³⁰ Dennoch kann mit ihm unterstellt werden, dass die religiösen Ideen, mit denen Kinder aufwachsen, auch ihr Todeskonzept beeinflussen, da dieses ja nicht als isolierter Begriff erworben wird, sondern Teil eines umfassenderen Weltbildes ist – „so wie der Begriff des 'natürlichen Todes' zur Weltdeutung der bürgerlichen Aufklärung gehört (vgl. Groethuysen, 1927; Weber, 1956)“.¹³¹ Traditionelle Religiosität vermittelt ein ursprüngliches, „magisches“ Bild vom Tod, bei dem anstelle des natürlichen Todes die religiöse Botschaft vom Weiterleben nach dem Tode und der gerechten Bestrafung der Sünder durch Gott in den Mittelpunkt tritt, und auf deren Grundlage die Entwicklung der Todesvorstellung etwas anders verläuft. (vgl. Anthony & Bhana, 1988)¹³² Mit Paul ist hinzuzufügen, dass die Meinung, religiöse Muster können bei einem Todesfall Erklärungen, Trost und Verständnis bieten, der wissenschaft-

¹²⁸ Paul 2008, S. 50; vgl. auch Plieth 2009, S. 132f.

¹²⁹ vgl. Plieth 2009, S. 45

¹³⁰ vgl. Ramachers 1994, S. 75

¹³¹ ebd.

¹³² vgl. ebd, S. 75f.

lichen Anschauung kontrovers gegenüber steht, dass religiöse Erklärungsversuche für Vorschulkinder kognitiv nicht zu verstehen sind und daher häufig Irrtümer hervorrufen.¹³³

4.2.1 Vermittlung von Kenntnissen über Sterben und Tod

Kinder machen indirekte Todeserfahrungen nicht nur beiläufig in ihrem direkten sozialen Umfeld, ihnen werden auch in Institutionen, wie Kindergarten und Schule, Kenntnisse über Sterben und Tod vermittelt, z.B. gemäß dem sächsischen Bildungsplan (2006) für den Bereich der Elementarpädagogik und den Lehrplänen des Freistaats Sachsen für Schulen.

Hierfür erarbeitet z.B. Paul die Chancen und Grenzen einer primärpräventiven Sensibilisierung Drei- bis Sechsjähriger mit den Themen Sterben, Tod und Trauer im Rahmen der Elementarpädagogik, die sie als notwendig, möglich und wünschenswert ansieht, um der Befangenheit sowie Unsicherheit bei der Konfrontation mit Sterben und Tod gezielt entgegenzuwirken und langfristig einen mitmenschlicheren Umgang damit zu bewirken.¹³⁴ Dabei soll es nicht um eine konkrete Fakten- und Wissensvermittlung gehen; „in den Vordergrund rückt ein behutsames Heranführen an die Endlichkeit des Lebens, ausgehend von den Äußerungen, Emotionen, Beobachtungen und Erlebnissen der Kinder“¹³⁵, wofür sich in deren komplexer Lebenswelt unzählige Ansatzpunkte zur Thematisierung von Abschied, Verlust, Sterben, Tod und Trauer bieten. „Indem die Kinder bereits vor dem Auftreten einer Krise ermutigt oder angeleitet werden, ein geeignetes Verhalten in Handlungen und Sprache in Bezug auf Sterben, Tod und Trauer auszubilden, wirkt diese primärpräventive Heranführung als vorbeugende Maßnahme“¹³⁶ und trägt damit zur Förderung von Lebensbewältigungsstrategien sowie zu einer besseren Selbst- und Fremdwahrnehmung bei. Allerdings konstatiert Paul für die Umsetzung dieser präventiven Sensibilisierung dringenden weiterführenden Hand-

¹³³ vgl. Paul 2008, S. 51

¹³⁴ vgl. Paul 2008, S. 2; vgl. auch Arens 1994, S. 115ff.

¹³⁵ Paul 2008, S. 95

¹³⁶ Paul 2008, S. 96

lungsbedarf bezüglich einiger defizitärer und dringend zu verbessernder interner und externer Bedingungen und Voraussetzungen in manchen Einrichtungen.¹³⁷

Dieser Handlungsbedarf besteht ebenso bezüglich der weiterführenden Auseinandersetzung mit Sterben und Tod in der Schule, die hier nur anhand der Lehrpläne des Freistaats Sachsen überprüft werden kann. So fällt bei der Durchsicht der Lehrpläne für Ethik in Grund- und Mittelschule auf, dass das Thema Tod zwar ab der 1. Klasse behandelt werden soll, aber vorwiegend im religiösen Kontext zur Sprache kommt. Sterben spielt keine Rolle. Ein lebensweltlicher Bezug findet sich erst in Klasse 4 im Lernbereich „Was ist der Mensch?“ und dann wieder in der 9. Klasse.

Im Lehrplan für Sachkunde in der Grundschule spielen die Themen Sterben und Tod keine Rolle, die Worte „Sterben“ und „Tod“ werden noch nicht einmal im Bereich der Gesundheitserziehung bzw. Unfallvermeidung erwähnt, obwohl Verkehrserziehung und in den weiterführenden Schulen Drogen- und AIDS-Aufklärung Bereiche sind, in denen es nicht zuletzt um die Vermeidung tödlicher Gefahren geht. Bei der Durchsicht einschlägigen Informationsmaterials, das Kinder und Jugendliche davor bewahren soll, sich in Lebensgefahr zu begeben, kommt Ramachers zu dem Ergebnis, dass der Tod umso weniger in Erscheinung tritt, je jünger die Zielgruppe ist.¹³⁸ Er verweist aber auch darauf, dass die Scheu vor abschreckenden Warnungen bei der Gestaltung des Informationsmaterials durchaus psychologisch zu begründen ist, besteht doch die Gefahr, dass nicht das gefährliche Verhalten, sondern die abschreckenden Informationsmaterialien selbst gemieden werden (vgl. Festinger, 1957; Frey, 1986).¹³⁹

Ramachers kann sich jedoch nicht des Eindrucks erwehren, dass dieses Aufklärungsmaterial „einen gesellschaftlichen Konsens des Vermeidens, Leugnens oder Verdrängens repräsentiert, mit dem

¹³⁷ Paul 2008, S. 96

¹³⁸ Ramachers 1998, S. 84ff.

¹³⁹ ebd., S. 84

Ergebnis, dass die Nennung des Todes auf das absolut erforderliche Minimum reduziert bleibt¹⁴⁰, und kommt zu dem Schluss, dass es als Informationsquelle für die Entwicklung des kindlichen Todeskonzepts eine untergeordnete Bedeutung hat.

Arens arbeitet die Thematisierung von Krankheit, Sterben und Tod anhand des Lehrplans für den Sachunterricht in der Grundschule in NRW heraus, und macht Vorschläge zu deren Umsetzung.¹⁴¹ Sie sieht die Aufgabe des Sachunterrichts darin, Kindern bei der Erschließung ihrer Lebenswirklichkeit zu helfen. Da die jeweiligen Aufgabenschwerpunkte des Unterrichts von den „Ausschnitten in der Wirklichkeit“ abgeleitet werden, müssen auch Grenzsituationen menschlicher Existenz, wie Krankheit, Sterben und Tod thematisiert werden. So zeigt Arens auf, dass das Thema „Krankheit, Sterben und Tod“ von vielen verschiedenen Perspektiven angegangen und beleuchtet werden kann. „Es ist ein unerschöpfliches, vielseitiges und vielschichtiges Thema, das deshalb auch in anderen Fächern wie z.B. im Deutschunterricht und Religionsunterricht thematisiert wird“, weshalb diese Thematik zusätzlich eine fächerübergreifende Arbeit ermöglicht.¹⁴² Zudem entwirft sie eine Unterrichtsreihe für den Religionsunterricht in einem 4. Schuljahr zum Thema „Tod und Leben“, die z.T. auch für den Deutsch- und Sachunterricht geeignet ist. „Diese Unterrichtsreihe soll eine Hilfe bei der Aufgabe sein, Kinder behutsam, ihrer Reife bzw. Persönlichkeitsentwicklung entsprechend, zu befähigen, Erfahrungen des Vergehens und des Todes zu bewältigen.“¹⁴³ Hierbei betont sie, wie wichtig es ist, dass der Lehrer sich das Verhältnis zum Thema besonders bewusst macht, da es um Grundfragen menschlicher Existenz geht, wobei seine persönliche Einstellung gefordert ist, ohne dass diese explizit zur Sprache kommen muss. „Es geht hier auch weniger darum, vorgefertigte Antworten und Erklärungen zu vermitteln, als vielmehr darum, in den Kindern die Bereitschaft zu

¹⁴⁰ Ramachers 1998, S. 87

¹⁴¹ Arens 1994, S. 122f.

¹⁴² Arens 1994, S. 133

¹⁴³ ebd., S. 149

wecken, sich mit solchen existentiellen Grundfragen zu beschäftigen.“¹⁴⁴

In diesem Zusammenhang wird noch einmal deutlich, wie wichtig es für die Entwicklung des Todeskonzepts beim Kind ist, dass die Erwachsenen in seinem Umfeld das Thema „Sterben, Tod und Trauer“ aktuell aufgreifen und sensibel, offen und ehrlich reagieren. Nicht zuletzt sieht auch Plieth die Notwendigkeit eines todesbezogenen Lernens in Form der *orthopraktischen Thanatagogik*¹⁴⁵, einer differentiellen, auf den Tod und seine Begleitphänomene bezogenen Erziehungslehre, deren Theorie und Praxis unterschiedlichste Bereiche menschlichen Lebens erschließen helfen soll.

Dabei geht es nicht um die Entwicklung eines in sich geschlossenen dogmatisch-didaktischen Lehrstück des korrekten Umgangs mit Kindern im Gegenüber von Sterben, Tod und Trauer, sondern um Handlung ermöglichende Leitlinien für eine Thanatagogische Praxis, die Schritte hin zu kind- und themengemäßer Vorgehensweise erkennen lassen. Und obwohl Thanatagogik-Kurse für Erwachsene in Deutschland im Rahmen pflegerischer Aus-, Fort- und Weiterbildungsprogramme angeboten werden, erfolgt eine umfassende, curricular abgesicherte Berücksichtigung kindlicher Bedürfnisse in der Regel nicht.¹⁴⁶

4.2.2 Darstellung von Sterben und Tod in den Medien

Im diesem Abschnitt wird die Darstellung und Thematisierung von Sterben und Tod in Kinderliteratur, Fernsehen und Film betrachtet.

Sterben und Tod in Märchen und Kinderbüchern

¹⁴⁴ Arens 1994, S. 149

¹⁴⁵ Plieth 2009, S. 246; ortho (griech.: aufrecht); Thanatagogik: begriffliche Zusammenführung klass. thanatologischer (abgeleitet von Thanatos, griech. Gott des Todes; Forschung über Sterben und Tod) und handlungsorientierter thanatotherapeutischer Elemente (Thanato-Therapie umfasst alle Formen der psycho-sozialen Intervention bei Menschen, die von Sterben und Tod betroffen sind – keine Spezialtherapie, meint jede Art von Handeln, Interaktion und Intervention mit Menschen in dieser Situation)

¹⁴⁶ Plieth 2009, S. 249

Märchen und Kinderbücher stellen eine wichtige Ergänzung zu sonstigen direkten Umwelterfahrungen dar, in denen indirekte Informationen über Sterben und Tod weitergegeben werden. „Kinder, so fordert Bettelheim (1980), brauchen Märchen, denn Märchen greifen die existentiellen Probleme auf, die auf Kinder eindringen. Märchen verleugnen die dunkleren Seiten der menschlichen Natur nicht – die Bereitschaft, aggressiv, unsozial und egoistisch zu handeln –, ebenso wenig wie Leiden, Altern und den Tod. Sie sind Geschichten vom mutigen Kampf gegen scheinbar überwältigende Widrigkeiten, moralische Geschichten von Gut und Böse, und sie bieten dem Kind in vereinfachter, auf das wesentliche verknappter Form Identifikationsmuster an.“¹⁴⁷ Zudem vermitteln sie wichtige Kriterien für einen mitmenschlichen Umgang durch die immer wieder grundlegende Darstellung von Eigenschaften wie Hilfsbereitschaft, Dankbarkeit, Mitgefühl und Gutmütigkeit und beeinflussen Kinder in ihrer persönlichen Entwicklung.¹⁴⁸

Der Tod wird im Märchen selbstverständlich und als fester Bestandteil des menschlichen Lebens thematisiert, obwohl er nicht das eigentliche Thema ist. Viele Märchen beginnen mit dem Tod des Vaters oder der Mutter, der (oder die Angst davor) im Märchen wie im wirklichen Leben quälende Probleme aufwirft. Andere erzählen von einem alternden Vater, der beschlossen hat, die Geschäfte der jungen Generation zu übergeben, die sich zuvor als fähig und würdig für die Nachfolge erweisen muss. Das Märchen konfrontiert das Kind mit den grundlegenden menschlichen Nöten, indem es auf charakteristische Weise ein existenzielles Dilemma kurz und pointiert feststellt, so dass sich das Kind mit dem Problem in seiner wesentlichen Gestalt befassen kann.¹⁴⁹ Nach Bettelheim nimmt das Märchen die existenziellen Ängste der Kinder sehr ernst und spricht sie unmittelbar aus: das Bedürfnis, geliebt zu werden, und die Furcht, als nutzlos zu gelten; die Liebe zum Leben und die Furcht vor dem Tode. „Zudem bietet das Märchen seine Lösungen so, dass das Kind sie verstehen kann. Manche Märchen zum Beispiel rühren an das Dilemma der Sehnsucht nach ewigem Leben mit dem Schluss: 'Und wenn sie nicht gestorben sind, so

¹⁴⁷ Ramachers 1998, S. 78

¹⁴⁸ vgl. Paul 2008, S. 49

¹⁴⁹ vgl. Bettelheim 2008, S. 14f.

leben sie noch heut.“¹⁵⁰, andere Märchen enden mit „Und sie lebten vergnügt immerdar.“ oder „Sie lebten noch lange glücklich und in Freuden.“ und verweisen auf das Glück der Liebe, die kein ewiges Leben mehr braucht. So zeigen diese Märchen dem Kind, dass man durch echte zwischenmenschliche Beziehungen der Trennungsangst entgeht, die es immer wieder bedrängt, den Ausgangspunkt vieler Märchen darstellt und am Ende stets aufgehoben wird. „Die Märchen lehren, dass man aufgrund einer solchen Bindung die höchste emotionale Lebenssicherheit und eine dauerhafte Beziehung erreicht; dies allein kann die Angst vor dem Tod zerstreuen.“¹⁵¹

Dabei vermitteln die (von Bettelheim aufgegriffenen) Märchen der verschiedenen Kulturkreise kein einheitliches Todeskonzept. „Es gibt den Tod als Durchgangsstadium zu einer Wiedergeburt als reifer Mensch (Rotkäppchen), ebenso wie den Tod als Strafe derjenigen, die sich einer Herausforderung stellen, ehe die Zeit dazu gekommen ist (Schneewittchen), vor allem aber den Tod als Alltagsereignis, das den Zuhörern ohnedies vertraut war.“¹⁵² Märchen lehren also nicht, was der Tod ist, sondern akzeptieren ihn, während nach Bettelheim die moderne Kinderliteratur den Tod und andere Schattenseiten des menschlichen Lebens verleugnet, und somit keine Hilfe zur Bewältigung existentieller Probleme bietet.¹⁵³

Auch Ramachers ist der Meinung, dass herkömmliche Kinderliteratur über den Tod nur lehrt, dass er etwas ist, worüber man nicht spricht¹⁵⁴, worin ihn u.a. Flemming (1991) bestätigt aber differenziert. Sie befasst sich mit einigen Büchern, die diese Haltung korrigieren und Kinder an das unheimliche Thema heranführen wollen, und mit der Absicht geschrieben sind, Kindern Trost und Hilfe zu geben, wenn das Thema nicht vermeidbar ist. Während Astrid Lindgrens märchenhafte Erzählung „Die Brüder Löwenherz“ (1973), in der zwei Kinder sterben, noch einen Sturm der Entrüstung auslöste, wurde Elfie Donellys realistisch erzählte Geschichte

¹⁵⁰ ebd., S. 17

¹⁵¹ ebd.

¹⁵² Ramachers 1998, S. 80

¹⁵³ vgl. Bettelheim 2008, S. 17

¹⁵⁴ Ramachers 1998, S. 80

„Servus Opa, sagte ich leise“ (1977) leichter akzeptiert, „wenn auch immer noch erstaunt, dass man Sterben und Trauer zum Thema für ein Kinderbuch machen kann“.¹⁵⁵ Damit begann der Vormarsch der sogenannten realistischen Kinderliteratur, deren Anliegen es ist, in Kinderbüchern kindliche Umwelterfahrungen aufzuarbeiten und nicht nur die „heile Welt“ darzustellen.¹⁵⁶ „Ausgehend von der Einsicht, dass Kinder nicht in einem Vakuum leben, bemühte man sich gleichzeitig, bestehende Tabus abzubauen und gewissermaßen das nachzuholen, was Eltern und Erzieher versäumt haben, z.B. Sexualaufklärung und die Darstellung gesellschaftlicher Probleme wie Schwierigkeiten im familiären Zusammenleben, Scheidung, Alter, Krankheit und neuerdings auch Tod.“¹⁵⁷ So erschienen seit dem eine Vielzahl von Kinderbüchern, die sich explizit mit Sterben und Tod auseinandersetzen und „versuchen, das Phänomen des Todes auf unterschiedliche Art und Weise, aber jeweils im Sprach- und Erfahrungshorizont heutiger Zeit, zugänglich zu machen.“¹⁵⁸ Inzwischen ist der Tod als Kinderbuchthema weitgehend etabliert, und es erscheinen immer wieder neue Bücher zum Thema, wie z.B. Wolf Erlbruchs „Ente, Tod und Tulpe“ (2007) und „Die besten Beerdigungen der Welt“ (2006) von Ulf Nilsson, die als Vorlagen für die im Folgenden analysierten Kurzfilme dienten.

Dabei fungieren die bildhaften Darstellungen von Sterben und Tod sowie die darauf bezogenen Trauerreaktionen in der Kinderliteratur als Spiegel der kindeigenen Emotionen und Erlebnisse, und haben zusätzlich eine korrigierende Funktion, indem sie Ängste und Schrecken bezüglich des Todes behutsam widerlegen. „Die (...) Weiterentwicklung bildhafter Vorstellungen vermag die kindliche Imaginationsfähigkeit auszuweiten und kann auch dazu beitragen, dass neben Schreckensbildern, die sich im Gegenüber zu Sterben und Tod zumeist fast zwangsläufig ergeben, dauerhaft tragfähige Hoffnungsbilder ausgebildet werden.“¹⁵⁹ Mittels der modellhaften Darstellung anschaulicher Abschiedssituationen und

¹⁵⁵ Flemming 1991, S. 110

¹⁵⁶ vgl. Arens 1994, S. 172

¹⁵⁷ Spieker-Verscharen zit. n. Arens 1994, S. 172f.

¹⁵⁸ Arens 1994, S. 173

¹⁵⁹ Plieth 2009, S. 149

Auseinandersetzungen mit der Endlichkeit des Lebens in der Kinderliteratur findet eine Informations-, Erfahrungs- und Wissenserweiterung statt, vor allem wenn konkrete Erfahrungen im Umgang mit Sterben und Tod fehlen.¹⁶⁰ Diese Kinderbücher können demnach zur Stabilisierung und Entwicklung von Identität beitragen, wobei sie präventive und therapeutisch-korrektive Funktionen übernehmen¹⁶¹, und werden im (religions-)pädagogischen Rahmen als bevorzugtes Medium zur Annäherung an die Bereiche Sterben und Tod empfohlen.

„Außer den (...) angesprochenen Arbeiten stehen zur Information trauernder Kinder noch direkte Aufklärungswerke zur Verfügung, wie die unmittelbar belehrenden Bildgeschichten „Ich will etwas vom Tod wissen“ von Becker und Niggemeyer (1979).“¹⁶² Diese Problembücher versuchen, die Ergebnisse psychologischer Forschung zur Entwicklung des Umgangs mit dem Tod in ihren Geschichten zu verarbeiten, und vermittelten Informationen, die gesellschaftlicher Konsens sind, wozu vor allem Hinweise auf die Komponenten eines „reifen“ Todeskonzepts gehören: Universalität, Irreversibilität, Todesursachen und Altern.¹⁶³

„Gesellschaftlicher Konsens ist auch das Offenhalten der Option auf ein Leben nach dem Tode.“¹⁶⁴ So findet Bailis (1978) in seiner Stichprobe von 40 Kinderbüchern eine starke Tendenz zur Unterstellung eines Weiterlebens nach dem Tod, und auch Flemming stellt fest, dass einige Autorinnen eine jenseitige Welt mit teils ganz vagen, teilweise aber auch konkreten Bildern schildern¹⁶⁵. Da der Tod in der Kinderliteratur als ein Thema erscheint, das weitgehend auf eine Minderheit speziell aufklärender Arbeiten beschränkt ist, in denen der tröstlich gemeinte Hinweis auf ein Leben nach dem Tode eine große Rolle spielt, schätzt Ramachers dessen

¹⁶⁰ vgl. Paul 2008, S. 81

¹⁶¹ vgl. Plieth 2009, S. 143

¹⁶² Ramachers 1998, S. 81

¹⁶³ ebd.

¹⁶⁴ ebd., S. 82

¹⁶⁵ vgl. Flemming 1991, S. 114

Einfluss auf die Entwicklung eines Konzepts des natürlichen Todes als gering ein.¹⁶⁶

„Das schließt nicht aus, dass sie dem einzelnen Kind eine große Hilfe sein können, wenn es auf die Sprachlosigkeit seiner erwachsenen Umwelt angesichts des Todes stößt und dies als zusätzliche Belastung erfährt.“¹⁶⁷ Kinderbücher können in diesem Fall Kindern als Ersatz für Primärerfahrung und echte Kommunikation zwischen Eltern und Kind bei der Realitätsbewältigung helfen, und gleichzeitig Kommunikationsschwellen abbauen und das Gespräch zwischen Eltern und Kindern über sogenannte „Tabuthemen“ anregen.¹⁶⁸

So mögen Kinder anhand dieser Problembücher die Reaktionen ihrer Umwelt besser verstehen, gröbere Irrtümer können korrigiert werden, und die Darstellung wirkt vor allem Schuldgefühlen entgegen. Für Ramachers stellen sie aber nicht mehr als den Versuch der Korrektur der Versäumnisse dar, „die durch das peinlich berührte Schweigen der Erwachsenen entstehen“.¹⁶⁹

Hierzu ist bei aller berechtigter Kritik am Umgang Erwachsener und der Gesellschaft mit Sterben und Tod anzumerken, dass Ramachers den Eindruck erweckt, Kinder würden sich allein und isoliert den Büchern zuwenden, was für sie vor allem im Vor- und Grundschulalter schwierig ist, wenn sie noch nicht bzw. nicht fließend lesen können. Wenn überhaupt, dann werden Kinderbücher, die Sterben und Tod thematisieren von den Erwachsenen (Eltern, Pädagogen) im Umfeld der Kinder vorausgewählt und vorgelesen, womit sich zwangsläufig ein Rahmen für ein Gespräch zwischen Kind und Eltern bzw. Pädagogen ergibt. Auch ist es nicht möglich, einen direkten Einfluss auf die Entwicklung des kindlichen Todeskonzepts zu messen. Vielmehr erfolgt eine Auseinandersetzung mit den Themen Sterben, Tod und Trauer je nach individuellem Lebenskontext und der jeweiligen Erfahrung eines Kindes über ein Identifikationsangebot in der Kinderliteratur.

¹⁶⁶ Ramachers 1998, S. 83

¹⁶⁷ Ramachers 1998, S. 83

¹⁶⁸ vgl. Arens 1994, S. 173

¹⁶⁹ Ramachers 1998, S. 83

Sterben und Tod im Fernsehen

Da der reale Tod als Gegenstand eigentlicher primärer Sozialisation kaum Bedeutung hat, werden die Medien bei der Bildung des Todeskonzepts bzw. differenzierter Einstellungen zu Tod und Sterben immer wichtiger, „in dem sie gegenüber anderen Lern- und Gefühlsformen aus der eigenen Lebenswelt dominieren, z.B. bei der Prägung von Weltbildern über nicht selbst erfahrbare Situationen“.¹⁷⁰ Hierbei steht dem Rückgang des primären Todeserlebnisses die Allgegenwart des über die Medien vermittelten Todes gegenüber. Dementsprechend findet die erste und häufigste Konfrontation jüngerer Kinder mit dem Tod in den Medien statt¹⁷¹, die selbstverständlich in den Alltag selbst kleiner Kinder integriert sind. Das Fernsehen ist dabei das wichtigste Medium der 3- bis 13jährigen in Deutschland, die 2009 im Durchschnitt knapp anderthalb Stunden vor dem Bildschirm verbrachten.¹⁷² Vorschulkinder präferieren vorwiegend Kinderprogramme im Privatfernsehen, gefolgt von ARD und den dritten Programmen¹⁷³, während sich 8- bis 11jährige Kinder neben Zeichentrickfilmen zunehmend Actionfilmen, Familienserien und Tierfilmen im „Erwachsenenprogramm“ zuwenden.¹⁷⁴ Diese Trends werden in neueren Studien bestätigt.¹⁷⁵

Mit der zunehmenden Bedeutung der verschiedensten Medien in unserer Gesellschaft wird auch fortwährend kontrovers über ihre Nutzung und die Auswirkungen regelmäßigen Medienkonsums diskutiert, wobei sich diese Diskussion vor allem auf den Einfluss von Mediengewalt auf aggressives Verhalten und in zweiter Linie auf emotionale Reaktionen, besonders Angstreaktionen konzentriert.¹⁷⁶ Dabei wird das Fernsehen überwiegend als negatives

¹⁷⁰ Groebel 1998

¹⁷¹ vgl. Ramachers 1998, S. 87; Plieth 2009, S. 40

¹⁷² Media Perspektiven: Basisdaten 2010

¹⁷³ vgl. Grüninger & Lindemann 2000

¹⁷⁴ vgl. Fischer 2000

¹⁷⁵ vgl. z.B. KIM-Studie 2010

¹⁷⁶ vgl. Ramachers 1998, S. 88

Einflussmedium auch in Bezug auf die kindliche Auseinandersetzung mit Sterben und Tod wahrgenommen.

In ihrer Analyse des Gewaltprofils im deutschen Fernsehen stellten Groebel & Gleich (1993) fest, dass in 47,7% deutscher Fernsehsendungen Aggressions- und Bedrohungsszenen vorkommen, wobei sich die überwiegende Zahl auf Spielfilme und Serien bezieht. Dabei beinhalten mehr als die Hälfte aller aggressiven Ereignissequenzen eine direkte physische Schädigung (Verletzung oder Tod), 20% aller einschlägigen Szenen entfallen auf vollendeten Mord bzw. Tod.¹⁷⁷ Der Medientod ist vorwiegend gewaltsam, wobei die Sicht der Opfer ausgeblendet wird.

Eine besondere Ballung von körperlichen Gewaltdarstellungen findet sich im Vorabendprogramm besonders der privaten Anbieter, das auch von jüngeren Kindern viel gesehen wird, da dies deren Hauptsehzeit ist, und sich als gemeinsames Fernsehen in der Familie meistens an den Bedürfnissen und Gewohnheiten der Eltern ausrichtet.¹⁷⁸ Im dort platzierten „Familienprogramm“ werden Serien, Shows, Quizsendungen und z.T. auch Zeichentrickserien gezeigt, die nur teilweise für Kinder geeignet sind.¹⁷⁹ Der Kinderkanal, seit 1997 als öffentlich-rechtlicher Spartenkanal für Kinder von drei bis dreizehn Jahren auf Sendung, zeigt zwar bis 21 Uhr ein spezielles Programm für Kinder, welches diese aber nur sehen können, wenn bei einem gemeinsamen Familiengerät die Erwachsenen auf ihr Programm verzichten und mit ihren Kindern gemeinsam oder gar nicht fernsehen, oder wenn die Kinder über einen eigenen Fernseher im Kinderzimmer verfügen. So werden Kinder im vorabendlichen Familienprogramm in ambivalenter Weise mit Sterben und Tod konfrontiert, wobei sich Realität und Fiktion häufig vermischen, da „ nicht nur Nachrichten und Dokumentationen, sondern vor allem Spielfilme und Serien durch ihre höhere Attraktivität das Weltbild der Kinder prägen“.¹⁸⁰

¹⁷⁷ vgl. Groebel & Gleich 1993, S. 123

¹⁷⁸ vgl. Fischer 2000, S. 233

¹⁷⁹ vgl. Theunert, Lenssen, Schorb 1995, S. 154

¹⁸⁰ vgl. Groebel 1998, S. 7

Aber auch die bei Kindern sehr beliebten Trickfilmprogramme der Privatsender weisen einen hohen Gewaltanteil auf. So sind nach Groebel & Gleich (1993) „aggressive“ Zeichentrickfilme wie „Bugs Bunny“ nicht unproblematisch für Kinder zwischen zwei und fünf Jahren, die fiktive Darstellungen noch nicht deutlich von der Realität trennen können, und darauf anfangs eher mit Angst reagieren können. „Ältere Kinder und Erwachsene, denen der Unterschied klar ist, können sich dem Aufregenden und Unheimlichen im Schutz einer doppelten Sicherheit nähern: „in Wirklichkeit“ ist nichts passiert, und sie selbst sind ohnehin nicht betroffen. Man kann sich an Gewaltszenen gewöhnen.“¹⁸¹ Dennoch können Vielseher höhere Angstwerte aufweisen¹⁸², was damit in Verbindung gebracht wird, dass sie an eine aggressive Welt glauben, wie sie im Fernsehen gezeigt wird, oder dass sich ängstliche Jugendliche in die Sicherheit einer irrationalen Welt flüchten, in der sie sich mit dem Helden identifizieren können.¹⁸³

Mit Ramachers ist davon auszugehen, dass die Beobachtung einer beträchtlichen Anzahl von Fernseh-Toden in das Wissen der Kinder über den Tod eingeht, wobei die regelmäßige Konfrontation mit dem vorwiegend gewaltsamen Medientod für den Erwerb einer Vorstellung vom „natürlichen Tod“ nicht förderlich sein dürfte, sondern eher die Ablösung von der primitiven Auffassung des Sterbens als Getötet-Werden behindert. „Die Vorstellung vom Tod als einem natürlichen Ende des Lebens und einem realistischen Verständnis der Todesursachen wird nicht unterstützt.“¹⁸⁴ Vielmehr wird den Kindern ein Weltbild voller Gewalt nahegelegt, in dem der Tod belanglos, alltäglich und normal ist.

Plieth führt dazu an, dass der durch die Medien distanziert vermittelte Tod zu einer Abstraktion des Todesproblems führen kann, „die eine wirkliche, auch existentiell bedeutsame Auseinandersetzung mehr behindert denn fördert“, da er kaum mehr primäre emotionale Betroffenheit zulässt.¹⁸⁵ Damit verliert der Tod seine

¹⁸¹ Ramachers 1998, S. 89

¹⁸² vgl. Vitouch, 1993

¹⁸³ vgl. Groebel 1998 S. 14f.

¹⁸⁴ Ramachers 1998, S. 91

¹⁸⁵ vgl. Plieth 2009, S. 39

Hintergründig- und Ernsthaftigkeit und erscheint als leicht durchschaubare und vor allem Dingen permanent reparable und somit niemals endgültige Größe. „Dieser Umstand, der zunächst einmal als *Entlastung* wahrgenommen werden mag, führt letztendlich zu einer schwerwiegenden *Belastung*, die Gefühlsverluste verursacht und verunsichernd wirkt.“¹⁸⁶ Die Dauer-Konfrontation mit Bildern des Todes im Fernsehen verzögert demnach die notwendige Auseinandersetzung mit der Endgültigkeit des Todes, womit ein wesentliches Element eines gereiften Todesbewusstseins ausgeschlossen wird.

Die verschiedenen beschriebenen negativen Einflüsse besonders des Fernsehens auf das kindliche Todeskonzept können u.a. mit Wittkowski (2007) relativiert werden, der darauf verweist, dass kleinen Kindern eine Irreversibilität des Todes noch gar nicht verständlich ist. Er hält es vielmehr für bedeutend, in welchem Kontext der mediale Tod auftritt: „Ist er mit Gewalt oder Drohung verbunden, kann sich bei dem Kind die Schlussfolgerung einstellen, es könnte selbst Opfer werden.“¹⁸⁷ Daraus können Ängste entstehen, die von Erwachsenen aufgefangen werden müssen. Zudem können die Eltern, die einen besonders großen Einfluss auf die quantitative und qualitative Fernsichtnutzung ihrer Kinder ausüben, durch eine gezielte Auswahl kindgerechter Fernsehsendungen und den Dialog über mediale Inhalte zur Reduzierung von Missverständnissen bezüglich Sterben und Tod beitragen und damit ein angstfreieres Todesverständnis fördern. Aber auch die Programmierer und Programmgestalter sind in der Verantwortung, ein kindgerechtes und qualitativ hochwertiges Programm auszustrahlen, vor allem da Kinder, wenn sie aus extrinsischen Motiven, d.h. aus Gewohnheit oder Langeweile fernsehen, dies häufig wahllos tun, und die „Fernsehbegleitung“ von Seiten der Eltern selten möglich oder gewollt ist.¹⁸⁸

So gibt es in der derzeitigen Fernsehlandschaft durchaus Angebote, die für Kinder geeignet und von ihnen akzeptiert sind. Das sind zum einen spezifisch für Kinder konzipierte Programme, die

¹⁸⁶ ebd. S. 40

¹⁸⁷ Wittkowski 2007, S. 28

¹⁸⁸ vgl. Fischer 2000, S. 233

Kinder in ihren verschiedenen Lebensphasen und mit ihren jeweils spezifischen Wünschen an Fernsehen (Spaß, Spannung, Information und Orientierung im Alltag und der Welt) ernst nehmen und die inhaltliche und formale Qualität haben. Zum anderen gibt es auch Sendungen aus dem Erwachsenenprogramm, die für Kinder nachvollziehbar sind und zugleich Elemente anbieten, die ihren Bedürfnissen entgegenkommen.¹⁸⁹ Allerdings sind derartige Sendungen nicht in der Überzahl, so dass Kinder auf Angebote zurückgreifen, in denen sie nur wenig Förderliches für ihre Entwicklung finden.

Deshalb geben Theunert, Lenssen und Schorb (1995) „zum einen für alle, die Programme für Kinder produzieren, einkaufen und verantworten, (und) zum anderen für alle, die mit Kindern und ihrem Fernsehkonsum pädagogisch umzugehen bereit sind“¹⁹⁰ Beispiele und Anregungen, wie ein Fernsehprogramm inhaltlich und strukturell aussehen kann, das den Ansprüchen der verschiedenen Altersgruppen angemessen ist und sich an den Rezeptionsbedürfnissen der Kinder ausrichtet. „Notwendig ist eine pädagogisch fundierte und fernsehgerecht konzipierte Programmstruktur, die Raum für 'Altbewährtes' und Innovatives bietet, und die die Sicht der Kinder und ihre entwicklungsbedingten Erfordernisse zum Ausgangspunkt macht.“¹⁹¹ Mit der Einrichtung des oben erwähnten Kinderkanals wurde einer ihrer Vorschläge bereits berücksichtigt und in die Tat umgesetzt. Dabei wollten die Verantwortlichen dieses öffentlich-rechtlichen Spartenkanals „ein zielgruppenorientiertes, attraktives, in Genres und Themen vielfältiges Programmangebot“ für Kinder im Alter von 3 bis 13 Jahren schaffen, das gewalt- und werbefrei gestaltet ist.

Sterben und Tod im Kinderfilm

Bezüglich der Thematisierung von Sterben, Tod und Trauer im Kinderfilm ist eine ähnliche Situation wie in der Kinderliteratur festzustellen. Wenige qualitätsvolle Kinderfilme wollen an das Interesse und die Auseinandersetzung von Kindern mit diesem komplexen Thema anknüpfen, „um ihre Fragen zu beantworten, ihre

¹⁸⁹ vgl. Theunert, Lenssen, Schorb 1995, S. 167

¹⁹⁰ ebd., S. 12

¹⁹¹ ebd., S. 170

Vorstellungen behutsam zu erweitern, um hinzuweisen, aufmerksam zu machen und auch aufzuklären“.¹⁹²

Dabei bleibt der Grundton der Filme immer optimistisch und verweist auf das Leben, um über alles zu sprechen, was zum Leben gehört, auch über Sterben und Tod. Dementsprechend kommen bei der Darstellung von Abschied, Sterben, Tod, Verlust und Trauer im Kinderfilm die vielfältigen Aspekte des Lebens zum tragen: Angst – Mut, Liebe – Hass, Krieg – Frieden, liebevolle Erinnerung an den Menschen, der gegangen ist, Toleranz – Ablehnung, Solidarität – Verrat, Behinderung – „Normalität“, Außenseiter – Integration, Verlust wird zum Gewinn – immer geht es um das Leben, muss darum gehen! „Die Filme über den Tod sind immer auch Filme über das Leben, über die Kraft und Kreativität, die Kindern aus diesem Erlebnis erwachsen. Filme, die zeigen, wie dicht Weinen und Lachen, Traurigsein und Fröhlichsein beieinanderliegen.“¹⁹³

Als vielleicht bahnbrechend auf dem Weg zu einem vorbehaltlosen Umgang mit den Themen Sterben und Tod für junge Menschen sieht Giera das Buch und den Film „Die Brüder Löwenherz“ von Astrid Lindgren (Schweden, Buch: 1973, Film: 1977) an, die damals von der Kritik als Selbstmord zweier Kinder falsch gedeutet wurden.¹⁹⁴ Die Kinder erwiesen sich als klüger und haben das nicht so gesehen, fühlten sich hingegen ernst genommen in den Grenzsituationen des Lebens, von denen der Tod eine ist. „Diese ihnen entgegengebrachte Haltung – eine Aufforderung zum selbständigen Denken und solidarischen Verhalten – macht die Lektüre des Buches und die Ansicht des Films so spannend, sichert den Publikumserfolg bis auf den heutigen Tag.“¹⁹⁵

So vielfältig wie die oben aufgeführten inhaltlichen Schwerpunkte sind auch die Kinderfilme selbst, mit denen sich der Sonderdruck der Kinder- und Jugendfilmkorrespondenz „Vom Abschiednehmen und Traurigsein – Über Sterben, Tod und Trauer im Kinderfilm“

¹⁹² Giera 1997, S. 4

¹⁹³ Giera/Strobel, 1997, S. 2

¹⁹⁴ vgl. Giera 1997, S. 6f.

¹⁹⁵ vgl. ebd., S. 7

(1997) als bislang einzige zusammenfassende Publikation zu diesem Thema beschäftigt.

Zum einen werden Sterben und Tod in den verschiedenen Genres Animation, Dokumentarfilm und Spielfilm mit ihren je spezifischen Gestaltungsmitteln thematisiert. Zum anderen unterscheiden sich die Filme durch die Vermittlungsweisen ihrer jeweiligen Inhalte: sie vermitteln Faktenwissen oder spiegeln Erfahrungen, Erlebnisse, Haltungen wider, sie berichten von individuell geprägtem Verhalten in unterschiedlichen Situationen oder erzählen eine fiktive Geschichte. „Ob es aber nun „ausgedachte Geschichten“ (Spielfilm) oder „wahre Geschichten“ (Dokumentarfilm) oder „nicht wirkliche Geschichten“ (Animationsfilm) sind, sie bleiben „Geschichten“, ersetzen nicht die lebendige Anschauung“¹⁹⁶, sondern sind ein Angebot für die kindlichen Rezipienten, sich damit vielfältig zu beschäftigen, um das emotionale Erlebnis zu vertiefen und (Er-)Kenntnisse zu gewinnen.

„Den (natürlichen) Tod an sich zu verstehen, entzieht sich jeder Möglichkeit.“¹⁹⁷ Deshalb kommt es bei der Beschäftigung mit Sterben und Tod im Kinderfilm darauf an, einen angstfreien, von Kenntnis und Verständnis geprägten Umgang damit zu erlernen. Und so verbleiben die Filme nicht in der bloßen Darstellung von Sterben und Tod, Verlust und Trauer, Angst und Hoffnungslosigkeit, sondern zeigen im Gegenteil, wie die Figuren in den Geschichten immer einen Weg aus trauriger Bedrängnis finden – darauf soll aufgebaut werden.¹⁹⁸

¹⁹⁶ Giera 1997, S. 8

¹⁹⁷ ebd., S. 10

¹⁹⁸ vgl. ebd.

5. Medienpädagogische Analysen zweier Kurzfilme

5.1 Kurzfilm für Kinder

Was ist ein Kurzfilm? Eine Definition der AG Kurzfilm lautet: Der Kurzfilm wird über seine Länge definiert, ist ein Medium der Innovation und so vielfältig wie das ganze Kino.¹⁹⁹ Definitionsversuche des Kurzfilms sind schwierig, weil es außer der Laufzeit (nicht mehr als 40-50 Minuten, eine Dauer von 15 bis 25 Minuten ist die Regel) keine präzisen Kriterien oder eindeutigen Merkmale gibt, die auf alle Kurzfilme zutreffen. So bezeichnet „Kurzfilm“ auch keine Gattung oder ein Genre, sondern ist ein Oberbegriff, der seit der Frühzeit des Kinos alle möglichen Filmformen, -gattungen und Genres umfasst.²⁰⁰

Das Interessante am Kurzfilm ist seine hybride Vielfalt. „Es sind sowohl Schwarzweiß-Filme oder handkolorierte Filme, Dokumentarfilme, Spielfilme, Experimentalfilme, Trickfilme, Musikfilme, Dramen und Melodramen, Thriller und Horrorfilme, Slapsticks und Komödien als auch Werbefilme, Kulturfilme, Lehrfilme und Künstlerfilme.“²⁰¹

Heinrich (1998) fasst die vielfältigen Erscheinungsformen des Kurzfilms zu verschiedenen Gattungen zusammen, z.B. Kurzspielfilm, Experimentalfilm, Animationsfilm, Dokumentarfilm, Bildungsfilm und Industriefilm.²⁰² Dabei liegen die gemeinsamen Kriterien der Beispiele einer Kurzfilmgattung, die sehr unterschiedlich sein können, oft nur in der Kürze und in einer Tendenz der Machart. So dient die Unterscheidung des Kurzfilms in verschiedene Gattungen nicht der steifen Zuordnung und Aufteilung dieser Filmform. Vielmehr „können sie (die Gattungen, UQ) gerade für ein so vielfältiges und schwer greifbares Medium wie den Kurzfilm Weg-

¹⁹⁹ vgl. AG Kurzfilm, 2006, S. 5ff.

²⁰⁰ vgl. ebd.

²⁰¹ ebd.

²⁰² vgl. Heinrich 1997, S. 21f.

bereiter für eine inhaltliche Deutung, für eine ästhetische Würdigung sein und als „Ordnungsgedanke“ fungieren“.²⁰³ Eine dauerhafte Definition der Gattungen des Kurzfilms ist aber schwer zu erreichen, da sie sich in kontinuierlichem Wandel befinden, weshalb die Gattungsbegriffe vielmehr als weitgefasste Bereiche für Beispiele mit ähnlichen Absichten und Ideen verstanden werden, und eher zur Differenzierung z.B. auf Festivals oder in Verleihkatalogen benutzt werden.²⁰⁴

Wolf (2006) sieht noch eine spezifische Qualität des Kurzfilms, die sich nicht allein aus seiner Laufzeit definiert. „Die Länge als Unterscheidungsmerkmal ist dann keine Zeit-Norm, sondern lediglich ein produktions-ökonomischer Faktor, der es erlaubt, unabhängig von der Filmindustrie mit ihren wirtschaftlichen Zwängen zu arbeiten.“²⁰⁵ Diese ökonomische Unabhängigkeit schafft Spielraum für Experimente und Innovationen und macht die Stärke des Kurzfilms aus. So fungiert der Kurzfilm als ästhetischer und technischer Impulsgeber für die gesamte Filmindustrie. „Es gibt kaum eine filmästhetische Neuerung, die nicht zuerst im Kurzfilm „erfunden“ und erprobt wurde. (...) Ob Stopptrick, Großaufnahme, Jump-Cuts, Direct Cinema, non-lineares Erzählen, hybrider Film, die Handkamera und der Dogma-Stil – dies alles hat es zuerst im Kurzfilm gegeben (...).“²⁰⁶ Und auch an technischen Neuerungen, wie z.B. der Digitalisierung des Kinos, ist der Kurzfilm maßgeblich beteiligt.

Doch nicht nur die ökonomischen (geringe Produktionskosten) und technischen (kurze Laufzeiten beanspruchen geringe Bandbreiten) Gründe machen den Kurzfilm zum Pionierformat. Es ist vor allem die formale Vielfalt, die Aktualität und der Reichtum an Stoffen und Themen des Kurzfilms, aus dessen breitem Repertoire sich für jede Anwendung, jedes Anspruchsniveau und jede Zielgruppe geeignetes Material findet. „Es gibt heute in Deutschland ein Neben- und Miteinander unterschiedlichster Kurzfilmformen und Strömungen, denen ebenso viele Vertriebswege, Präsentationsformen und

²⁰³ ebd., S. 22

²⁰⁴ vgl. ebd.

²⁰⁵ Wolf 2006, S. 5

²⁰⁶ ebd.

Filmszenen entsprechen.“²⁰⁷ Hierbei ist der Kurzfilm nicht nur ein Feld für sog. Fingerübungen und dient als Visitenkarte junger Filmmemacher, sondern er ist auch ein Medium für professionelle Arbeiten. Gesehen wird er hauptsächlich im Kino und im Fernsehen, blinkt aber auch als Flash-Animation im Internet auf und wird als Micromovie auf dem Handy versendet. Ebenso dient er als seriöses Unterrichtsobjekt und als Diskussionsstoff in der Bildungsarbeit mit Jugendlichen und Erwachsenen, und präsentiert sich als Kunstwerk im Museum und in Ausstellungen.

Giera hält den Kurzfilm geradezu dafür geschaffen, sich mit den Themen Sterben und Tod zu beschäftigen:

Die kurze Laufzeit verhindert, dass die Geschichte ausufert, sie bleibt beim Wesentlichen. Das entspricht dem Konzentrationsvermögen vor allem jüngerer Kinder und vertraut auf die Lust an der genauen Beobachtung.²⁰⁸

Im nächsten Abschnitt werden die Kurzfilme „Ente, Tod und Tulpe“ und „Die besten Beerdigungen der Welt“ hinsichtlich der Darstellung und Thematisierung von Sterben und Tod analysiert und interpretiert.

5.2 Analyse des Films „Ente, Tod und Tulpe“

„Ente, Tod und Tulpe“ (D 2010, R: Matthias Bruhn)

Kurzfilm nach dem Buch von Wolf Erlbruch (Animation, 10:30 min)

Inhalt und Handlung des Films

Der animierte Kurzfilm handelt von einer Ente, die eines schönen Frühlingstages feststellt, dass ihr der Tod „hinterherschleicht“. Sie stellt ihn zur Rede und erfährt, dass der Tod schon immer in ihrer Nähe war, „nur für den Fall“, dass ihr etwas passiert. Die Ente erschrickt und glaubt, der Tod würde nun dafür sorgen, dass sie stirbt. Der erklärt ihr aber, dass dafür das Leben mit all seinen

²⁰⁷ Wolf 2007, S. 6

²⁰⁸ Giera 1997, S. 8

Eventualitäten verantwortlich sei. Er will nur da sein, wenn es passiert.

Da die Ente den Tod nett findet, nimmt sie ihn mit zum Teich. Dort wird es dem Tod schnell zu feucht und er beginnt zu frieren, woraufhin ihn die Ente wärmt. Am nächsten Morgen stellt die Ente erleichtert fest, dass sie nicht gestorben ist. Die Ente fragt sich und den Tod, ob es einen Himmel und eine Hölle gibt, worauf er ihr eine Antwort gibt, die alle Möglichkeiten offenhält. Weder bejaht noch verneint er die Existenz von Himmel und Hölle. Der Tod bleibt weiterhin an der Seite der Ente, und mit der Zeit entwickelt sich zwischen den Gefährten eine Freundschaft.

Um einmal etwas Aufregendes zu erleben, klettern sie an einem Sommertag gemeinsam auf einen Baum. Dort macht sich die Ente Gedanken darüber, wie es ist, wenn sie gestorben ist. So vergehen die gemeinsamen Tage, es wird kälter und die Ente kraftloser. An einem windigen Herbsttag beginnt sie zu frieren und bittet den Tod, sie zu wärmen. Dieser nimmt sie in seine Arme und streichelt sie liebevoll.

Eines Morgens, die ersten Schneeflocken fallen, wacht die Ente nicht mehr auf: sie ist gestorben. Ihr Freund, der Tod hebt sie auf, trägt sie zum Fluss, legt sie behutsam aufs Wasser und die Tulpe auf ihren Bauch. Er schiebt die Ente leicht an und sieht ihr trauernd nach, wie sie den Fluss davon treibt.

Regisseur Matthias Bruhn adaptierte (im Auftrag des WDR) „Ente, Tod und Tulpe“ nach dem viel beachteten und für den deutschen Jugendliteraturpreis 2008 nominierten Bilderbuch, in dem Wolf Erlbruch „mit behutsamen Zeichnungen dieses philosophische Märchen über Freundschaft, Abschied nehmen und den Tod erzählt“²⁰⁹.

Analyse der Filmsprache

Im Folgenden wird der Film „Ente, Tod und Tulpe“ unter dem Aspekt der Filmsprache analysiert und interpretiert mit Beschrän-

²⁰⁹ (http://programm.ard.de/Themenschwerpunkte/Film/Polizeiruf-110/ente--tod-und-tulpe/eid_281115990643341?list=themenschwerpunkt) 15.5.2011

kung auf die einzelnen im Film vorkommenden Filmgestaltungsmittel. Ich stütze mich hierbei als theoretische Grundlage auf Hickethier (2001) und Schäfer (2010). Das zur Filmanalyse angefertigte Sequenzprotokoll befindet sich im Anhang.

a) Einstellungsrößen:

Die Grundeinstellung im Film ist die Totale, die einerseits einen Gesamtüberblick über die Handlung verschafft, andererseits zur Orientierung im Bildraum dient, in dessen Mittelpunkt die Figuren agieren. Dadurch wird eine beobachtende Distanz zum Rezipienten geschaffen. Gelegentlich finden aus dieser Einstellung Annäherungen in die Halbtotale statt, die unter Beibehaltung einer gewissen Distanz zum Rezipienten das emotionale Geschehen zwischen den Figuren hervorhebt.

So nähert sich die erzählende Kamera den Figuren in dem Moment, in dem sich die vorläufig vor dem Tod in Sicherheit befindliche Ente nach dessen Vorstellung ihm annähert und zum Teich einlädt, und führt dadurch auch zu einer emotionalen Annäherung des Rezipienten an den Tod. (Sequenz 3)

In gleicher Weise funktioniert der Übergang von der Totalen in die Halbtotale als emotionale Annäherung an den Tod, wenn die Ente den Tod wärmt (S4), wenn sich die Ente an den Tod anlehnt (S8), und wenn der Tod die Ente wärmt (S9). Diese Szenen stellen Entwicklungsschritte in der Akzeptanz des Todes dar. Am Ende des Films findet auch die gegenteilige Bewegung von der Halbtotale in die Totale statt, die der emotionalen Distanzierung dienen soll, als die Ente stirbt (S10).

Im Verlauf der achten Sequenz werden zudem zwei weite Landschaftseinstellungen vorgenommen, die zum einen die Ente als Lebewesen in die Natur einbetten, zum anderen den Verlauf des Lebens der Ente darstellen, wobei die Weite für die vergehende Zeit steht. Diese Sequenz besitzt außerdem die Funktion den Rezipienten zu entspannen und auf das folgende Geschehen vorzubereiten. Die weite Einstellung am Ende des Films (S11) eröffnet die Übersicht über das Geschehen und verstärkt den Eindruck der Unendlichkeit des Flusses.

Halbnahe Einstellungen finden vor allem dann Anwendung, wenn neben der Annäherung an die Figuren der Inhalt des Dialogs zwischen Ente und Tod mithin das Thema des Films im Vordergrund

stehen. So fordert die halbnahe Einstellung während der Erklärung des Todes über die Verantwortlichkeit des Lebens für das Sterben (Unfall, Schnupfen und ... Fuchs!) (S3) die volle Aufmerksamkeit für diese Sätze. Die Nähe zu den Figuren verleiht dem Gesagten Bedeutung und unterstützt die Vermittlung der grundlegenden Botschaft: Sterben und Tod gehören zum Leben.

Beim Gespräch im Baum darüber, wie es sein wird, wenn die Ente gestorben ist (S7) geht es um die Verdeutlichung der Akzeptanz der eigenen Endlichkeit. Die Ente zweifelt nicht daran, dass sie sterben muss bzw. wird, vielmehr versucht sie sich vorzustellen, wie das Leben ohne sie weitergeht.

Als weiteres Gestaltungsmittel kommen Nah- bzw. Großaufnahmen zum Einsatz. Ihre Funktion/ Bedeutung besteht darin, die Identifikation des Rezipienten mit den Figuren zu erhöhen, denn in den Szenen werden das innere Geschehen, die Gefühle und Gedanken fokussiert.

So wird die Ente beim Erschrecken über die Anwesenheit des Todes (S3) in einer Nahaufnahme gezeigt, die die ausgedrückte Angst verstärkt und mitfühlen lässt. Als Gegenstück dazu erlebt man das Erwachen und die Freude darüber, nicht gestorben zu sein, in einer Großaufnahme hautnah mit, aber eben auch den Gedanken und die Frage „Wenn ich aber nun gestorben wäre?“

Die dritte (im Film die zweite) Großaufnahme gilt dem Tod, als er aus dem Wasser auftaucht. Hierbei wird der Rezipient direkt mit dem Tod konfrontiert und kommt ihm so nahe wie die Ente daneben. Allerdings stellt er in dieser Szene keine Bedrohung dar, sondern ist eher zu bedauern, fordert Mitgefühl, denn er fühlt sich sichtlich unwohl: ihm ist es zu feucht und zu kalt, was sich aus dieser Nähe an seiner Mimik und Gestik ablesen lässt. Zudem dient diese Einstellung als kurzer Ausgangspunkt für die Eröffnung der Szene in die Halbtotale, unterstützt also durch die zunehmende Distanzierung von der Figur des Todes und die erkennbare Anwesenheit der Ente auch die emotionale Entspannung.

b) Kameraperspektive und -Bewegungen

Die Grund-Perspektive des Films ist die Normalsicht, d.h. der Film wird auf Augenhöhe der Kinder erzählt, was sie anspricht und dadurch die Aufmerksamkeit erhöht. Diese wird nur in zwei Szenen durch die Vogelperspektive aufgehoben. Zum einen eindeutig in der schon erwähnten Szene im Baum, als Ente und Tod auf den verlassenen See schauen. Dieser symbolische Blick vom Himmel auf die Erde unterstreicht das von der Ente Gesagte „So ist es also, wenn ich tot bin.“, und knüpft an eine gängige, positiv besetzte Jenseitsvorstellung an, die auch schon im Film von der Ente angesprochen wurde und wahrscheinlich vielen Kindern bekannt ist. Zudem steht die Vogelperspektive hier für die Distanzierung vom üblichen Erfahrungsraum. Durch das Klettern auf den Baum verschafft sich die Ente nicht nur einen Überblick über die Landschaft und den Teich, sondern auch über das Geschehen und ihr Leben. Der erhöhte Standpunkt bedeutet hier auch den Höhepunkt ihrer Entwicklung zur Akzeptanz der eigenen Vergänglichkeit, steht also für ein Erkenntnismoment.

Hierbei findet der einzige Perspektivwechsel im Film statt, die erzählende Kamera wird zur subjektiven Kamera. Der Rezipient nimmt, geleitet durch ihre Stimme aus dem Off, die Sicht der Ente als Identifikationsfigur ein, und wird so in die Überlegungen über die Welt ohne einen selbst mit einbezogen und zur Reflexion aufgefordert.

Eine zweite Vogelperspektive wird in der Abschlusszene angedeutet. Sie dient zusammen mit der Einstellungsänderung von Halb-totale in Weitsicht dem Überblick der Szene und der emotionalen Distanzierung von den Figuren. Dabei wird der Rezipient langsam mit der Stimme des Erzählers aus dem Off und der Musik aus der Geschichte verabschiedet.

Die Kamera bewegt sich im Film kaum, nimmt einen festen Standpunkt in Front des Geschehens ein, und macht den Rezipienten zum unsichtbaren Beobachter mit einem distanzierten Verhältnis zur Handlung. Langsame, vorwiegend vertikale Kamerafahrten dienen der Erweiterung von Szenen oder der Überleitung aus und in Szenen oder zur Annäherung bzw. Distanzierung innerhalb der Einstellungsveränderung. Die bedächtigen Kamerabewegungen

und Einstellungsveränderungen unterstreichen die ruhige Erzählweise; sie gleichen die emotionale Betroffenheit aus, die die Anwesenheit des Todes hervorruft.

c) *Objektbewegungen*

Da es sich bei „Ente, Tod und Tulpe“ um einen Animationsfilm handelt, möchte ich zuerst kurz erläutern, wie die Figuren der Ente und des Todes für den Film belebt wurden, wobei ich mich auf den Werkstattbericht Richard Lutterbecks²¹⁰, dem Produzenten von „Ente, Tod und Tulpe“ beziehe.

Beim Trickfilm ist es von Bedeutung, in einem ersten Schritt für alle am Produktionsprozess beteiligten Mitarbeiter ein Modell zu entwickeln, in dem jedes später sichtbare Detail genau gezeichnet ist. Von jeder Figur werden Model-Sheets und Turn-arounds angefertigt: sie werden von allen Seiten gezeichnet und sämtliche wichtige Details werden eindeutig beschrieben, „von der Flügelspitze der Ente (*spitz zulaufend – aber keine Ecken!*) über die Augenstellung des Todes (*leicht rechteckig – Blickrichtung folgend!*) bis hin zu den Posen der Figuren (*natürliche Gesten – nicht zu cartoonartig!*)“.²¹¹ Bei der Entwicklung des Model-Sheets war Wolf Erlbruch selbst als Berater involviert und half dabei, einen für die Produktion geeigneten Stil bei den Figuren zu finden, der dem Stil des Buches gerecht wurde. „Erlbruch malte mit Buntstiften, verwendete leicht vergilbtes Papier, das er mit weißem Papier hinterklebte, dann ausschnitt und auf farbigem Papier platzierte – dieser illustrative Stil des Buches sollte zum Leben erweckt werden.“²¹²

Beim Trickfilm bedeutet das, dass mindestens jedes zweite Bild so angelegt werden musste, wie oben beschrieben, was sich bei 10 Minuten Filmlänge auf über 15.000 Einzelbilder summiert. Eine besondere Herausforderung stellte dabei die Figur des Todes mit seinem Kleidchen mit Längs- und Querstreifen dar, weshalb in einer ersten Maßnahme die Streifen auf fünf Längsstreifen und eine

²¹⁰ Lutterbeck 2010, S.108ff.

²¹¹ ebd., S. 109

²¹² ebd., S. 110

handhabbare Anzahl an Querstreifen reduziert wurden. Dazu kamen noch Highlights und Schraffuren, die den Figuren die nötige Lebendigkeit und Volumen gaben.

Im Zuge der Animation, einem weiteren Produktionsschritt, bei dem der Animator das Layout nimmt und sogenannte Key-Posen der Figur, Szene für Szene zeichnet, wurden die Figuren dann nach den Vorgaben des Regisseurs unter der Prämisse *bespielt*, dass sie sich so bewegen, wie man sie vom Buch her kennt: „die Lebendigkeit des Strichs vom Original sollte auch in Bewegung zu sehen sein, mit sämtlichen Ungenauigkeiten des Bleistifts und der dahinter stehenden Handarbeit, die dann in der Animation umzusetzen war“.²¹³

d) Bewegung der Objekte und Figuren im Bild

Die Figuren im Film handeln und bewegen sich überwiegend parallel zur Bildfläche oder leicht in die Bildtiefe hinein. Da die Bewegung am Rezipienten vorbei oder von ihm weg führt, wird emotionale Distanz geschaffen. Verstärkt wird diese Distanzierung mit der Betonung der Begrenztheit des Bildausschnitts, die dann zum Vorschein kommt, wenn die Figuren sich ins Bild hinein respektive aus dem Bild heraus bewegen.

Dies wird im Vorspann auch zur Vorstellung der Charaktere und für die behutsame Einführung in die Geschichte genutzt. Daran schließen sich der Erzählertext (Off-Ton) zu Beginn des Films „Schon lange hatte die Ente so ein Gefühl“ und die Äußerung des Todes „Ich bin schon länger in deiner Nähe“ an. Die zeitlich nachfolgenden Aussagen, die das unbestimmte „Gefühl“ der Ente durch die Offenbarung des Todes, „schon länger“ präsent zu sein, zur Gewissheit werden lassen, konkretisieren das in Sprache, was die Vorspannszene bildlich vor Augen führte. Mithin wird das Gesagte mit der allein bildlichen Vorspannszene gekoppelt.

Die Bewegung der Figuren aus dem Bild heraus dient außerdem dem Szenenwechsel, der Erweiterung des Bildraums und der Fort-

²¹³ ebd., S. 112

führung der Geschichte, z.B. läuft die Ente vom Ort des Kennenlernens aus dem Bild heraus zum Teich, und der Tod verlässt den Teich, indem er aus dem Bild geht.

Während die Bewegung der Figuren *durch* das Bild der Handlung Dynamik verleiht, wie beim Gespräch über Himmel und Hölle oder der Sequenz über den weiteren Lebensverlauf der Ente, fokussiert die Bewegung der Figuren *im* Bild auf den Inhalt bzw. die Handlung selbst. Dies betrifft zum einen die Szenen, in denen emotionale Nähe zum Ausdruck kommt, wie das gegenseitige Wärmen oder das Anlehnen der Ente an den Rücken des Todes, zum anderen die Gesprächsszenen über Sterben und Tod, wobei alle Szenen zusätzlich durch Einstellung und/oder Schnitt gestaltet sind.

e) Beleuchtung und Farbgestaltung

Dass der Film den gestalterischen Vorgaben des Buches folgt, wurde oben schon im Allgemeinen thematisiert. Im Besonderen zeigt sich die Nähe im Hinblick auf den reduzierten Stil mit viel Weite im Bild, den der Film ebenso vom Buch übernimmt wie die helle, pastellene Farbgestaltung. Während das Gestaltungselement der Reduktion wie schon im Buch Platz für Interpretationen lässt, bleibt die Grundstimmung des Buches durch die Übernahme der Farbvorgaben auch im Film erhalten. Hier geht es darum, Licht in ein dunkles Thema zu bringen, es sichtbar zu machen und bei Tag zu betrachten. Die durchgängige Helligkeit im Film unterstreicht die Lebendigkeit der Ente und erzeugt beim Rezipienten ein angenehmes, wohliges Gefühl, das, unterstützt durch die Musik, eventuell auftretenden Ängsten entgegenwirkt. Selbst als die Ente stirbt und der Hintergrund sich verdunkelt, bleibt das Bild durch die Helligkeit der Figuren erleuchtet.

Bei der Hintergrundgestaltung geht der Film über das Buch hinaus, um Räume zu schaffen, in denen die Figuren agieren können. Dabei folgt die Farbdramaturgie dem Zyklus des Jahres: „Die Hintergründe sind am Anfang frühlinghaft zartgrün, haben dann sattere Töne im Sommer, verlieren ihre Blätter im Herbst und zeigen das Weiß des Schnees am Ende des Jahres, am Ende des Lebens.“²¹⁴

²¹⁴ Lutterbeck 2010, S. 113

Hiermit wird an Erfahrungen der Rezipienten mit Werden und Vergehen in der Natur und dem Jahreskreislauf angeknüpft, was das Thema des Films subtil unterstreicht. Die Ergänzung der Farbflächen mit wenigen Baum- und Pflanzenelementen schafft sowohl Tiefe als auch einen erkennbaren Handlungsraum. Nicht zuletzt betont die Supplementierung der Farbflächen die Natürlichkeit des Vorgangs, was als Verweis auf das Konzept des natürlichen Todes zu verstehen ist.

Auch die Figuren sind dem Farbdesign folgend in die Szenerie eingegliedert. Sie heben sich lediglich durch präzise Umrisse und eine stärkere Farbsättigung vom Hintergrund ab, wobei Ente und Tod im gleichen beige Farbton gehalten sind. Um die Aufmerksamkeit auf die Figuren zu lenken, wurden Schnabel und Füße der Ente in einem kräftigen Orange schraffiert, was ihre Lebendigkeit unterstreicht, während die Hände und Füße des Todes deckend schwarz gekleidet sind, als würde er Handschuh und Pantoffeln tragen. Dies sind marginale Verweise auf traditionelle Todespersonifikationen im Film, in denen der Tod mit einem schwarzen Umhang, der Körper und Gesicht des Todes verhängt, dargestellt wird.²¹⁵ In „Ente, Tod und Tulpe“ hin-gegen trägt der Tod ein helles Kleid, auf dem lediglich schwarze Linien, und auf dem Unterrock rote Linien, ein Karomuster ergeben, das eher an einen Morgenrock erinnert, während sein Totenschädel unverhüllt bleibt, wodurch der Figur ihre unheimliche Bedrohlichkeit genommen wird.

f) Wort-Bild-Ton-Beziehung

Das Zusammenspiel von Bild, Sprache und Ton wird in der Filmrezeption als Einheit erlebt und ist ein Wesensmerkmal des Films. „Beim Trickfilm spielt der Ton eine enorme Rolle. Erst durch den Ton, die Stimmen der Personen und die Geräusche wird eine Trickfilmfigur zum Leben erweckt; die Figuren werden erst in Verbindung mit dem Ton lebendig und der Zuschauer kann mit ihnen fühlen und empfinden.“²¹⁶ Der Film ist überwiegend von On-Tönen und deren sichtbaren Quellen gekennzeichnet, d.h. es findet sich parallel-synchroner Ton zu den Dialogen der Figuren. Durch

²¹⁵ vgl. Echle 2009

²¹⁶ Lutterbeck 2010, S. 111

die teilweise Überführung des minimalen Erzähltextes der Buchvorlage in die Dialoge im Film erübrigt sich ein ständiger Erzähler. Die einfache Zuordnung des Gesagten zur jeweiligen Figur erhöht die Konzentration auf den Inhalt.

Besonders wichtig war die Auswahl der Synchronsprecher, weil sie den Charakter der Figuren wesentlich mitbestimmen. Der Tod benötigte demnach „eine Stimme, die Charme hat, Witz und eine Leichtigkeit besitzt und gleichzeitig auch die Ernsthaftigkeit dieser Figur widerspiegelt“²¹⁷, wofür Harry Rowohlt gefunden wurde. Die Stimme der Ente „sollte vom Tonfall her eher jünger wirken, im Laufe des Films älter werden und dieser Figur einen naiv-kindlichen Charme verleihen“²¹⁸. Hier fiel die Wahl auf Katharina Thalbach.

Die dritte Stimme im Film gehört dem unsichtbaren Erzähler, der aus dem Off die Geschichte beginnt und beschließt, womit die Position der Rezipienten als Beobachter betont wird, was wiederum zu einer gewissen Distanzierung von der Geschichte und den Figuren führen soll.

Ansonsten gibt es noch zwei Off-Töne der Ente im Film: Zum einen während der Kamerafahrt von der Wolke zu den Figuren beim Gespräch über Engel, die auf Wolken sitzen. Dies dient als Verbindung von Bild und Ton der Überleitung in die Szene. Der zweite Off-Ton der Ente ist während des Perspektivenwechsels beim Blick vom Baum zu hören, und dient dessen eindeutiger Zuordnung um die Distanz zum Rezipienten aufrecht zu erhalten.

g) Musik und Geräusche

Die Musik wurde (wahrscheinlich) eigens für den Film komponiert und illustriert fortlaufend die Handlung, wobei sie während der Dialoge vorwiegend aussetzt. Zu Beginn des Films wird ein einfaches, frohes Grundmotiv eingeführt, im Filmverlauf je nach Stimmung der Szene variiert, am Schluss des Films beendet und im Abspann wieder aufgenommen. Die Instrumentierung ist reduziert auf eine Akustikgitarre als Hauptinstrument, die gelegentlich und

²¹⁷ Lutterbeck 2010, S. 111

²¹⁸ ebd.

sehr sparsam mit Glockenspiel und Klavier, im Mittelteil des Films mit Keyboard kombiniert wird. In der Lebensverlauf-Sequenz wird hintergründig ein Bass eingeführt, der in der Sterbeszene mehr in den Vordergrund tritt und damit die bildliche Dunkelheit unterstreicht.

Naturgeräusche, wie das Schnattern der Ente, Vogelzwitschern und Wasserplätschern werden dezent zur Vervollständigung der Atmosphäre eingesetzt und verleihen der Szenerie Authentizität. Bewegungsgeräusche wie das Watscheln der Ente, die Schritte des Todes und das Knacken seiner Knochen beim Ausstrecken unterstützen die Lebendigkeit der Figuren.

h) Montage

Im Film werden die einzelnen Szenen und Sequenzen hauptsächlich durch Auf- und Abblenden sowie Überblendungen miteinander verbunden, wodurch zum einen die fortlaufende Handlung angezeigt, zum anderen die Geschichte im Fluss gehalten wird. Diese weichen Übergänge unterstreichen die ruhige Erzählweise. Für diese Verbindung von technischer Notwendigkeit und erzählerischem Mittel finden sich im Film einige originelle Beispiele:

Beim Übergang von S3 in S4 verlässt die Ente schnellen Schrittes das Bild in Richtung Teich, während der Tod wenig begeistert zurückbleibt. Dann wird das Bild in die Farbe des Teichs ab- bzw. aufgeblendet, aus dem im nächsten Moment der Tod auftaucht. Hier werden nicht nur zwei Szenen miteinander verbunden und die Erzählung fortgeführt, sondern auch eine Bewegung der Ente impliziert, die gar nicht zu sehen ist: der Sprung in den Teich.

Am Ende von S5 schieben sich von beiden Seiten Wolken in das Bild, die letztendlich die Figuren und das komplette Bild in einer Fläche verdecken. Durch die Einstellungsänderung am Beginn der nächsten Szene (S6) wird in der Bildmitte eine Wolke sichtbar, während die Ente (Off-Ton) von ihr bekannten Jenseitsvorstellungen zu erzählen beginnt: „Manche Enten sagen, dass man zum Engel wird und auf einer Wolke sitzt und runter auf die Erde gucken kann.“ Die Aussage der Ente wird sowohl durch die Kamerafahrt als auch bildlich durch den zum Himmel gerichteten Kopf der Ente veranschaulicht. Die Kamerabewegung imitiert den Blick der

Engel bzw. inszeniert die Engelsvorstellungen der Ente, denn sie fährt vom Himmel „runter auf die Erde“.

In S7 findet sich eine Überblendung, die eindeutig für eine nicht zu sehende Bewegung und Aktion steht, nämlich für das Klettern auf den Baum. Nachdem Ente und Tod den Entschluss dazu gefasst haben, wirbeln Blätter ins Bild, verdecken es und verdichten sich zur Baumkrone, aus der anschließend Ente und Tod auftauchen.

Direkte Überblendungen vom Bild ins Bild dienen in Sequenz 8 als erzählter Zeitraffer, d.h. sie ermöglichen die Erzählung vergehender Zeit und die Darstellung der Veränderung der Ente in dieser: während sie zuerst dem Tod voraus läuft, wird sie zunehmend langsamer, bis die Ente schließlich gebeugt und schwerfällig zurückbleibt, so dass der Tod auf sie warten muss.

Erwähnen möchte ich noch eine für diesen Film ungewöhnliche Abblendung in ein schwarzes Vollbild, der ein Schnitt folgt (S4-S5), die ich als Andeutung der folgenden Nacht interpretiere, da danach die Szene folgt, in der die Ente aufwacht und feststellt, dass sie nicht gestorben ist.

Zudem gibt es im Film auch einige unsichtbare Schnitte, die anstelle ablenkender schneller Einstellungsänderungen und Kamerafahrten eingesetzt werden, um das reduzierte Erzähltempo des Films zu erhalten. Dies betrifft insbesondere die bereits erläuterten Sequenzen mit Nah- und Großaufnahmen, die die Aufmerksamkeit des Rezipienten lenken, insofern das Gesagte dadurch besonders betont wird. Weitere Schnitte zwischen den Szenen sind selten und dienen der Dynamik der Handlung.

Medienpädagogische Filmanalyse

Der Analyse des Filmes „Ente, Tod und Tulpe“ folgt die Einschätzung des Filmes hinsichtlich der besonderen medienpädagogischen Beurteilung für Kinder.

1) Die emotionale Erlebnisqualität

Kinder weisen eine hohe Bereitschaft zum emotionalen Miterleben und zur Identifikation auf, wobei das Spektrum des altersspezifi-

schen Rezeptionsvermögens vom ‚totalen‘ Erleben bei Vorschulkindern bis zur emotionalen Distanzierung bei älteren Kindern reicht.²¹⁹ Dabei ist das Ausmaß von tatsächlicher Erlebenseintensität und Identifikation abhängig von der Nachvollziehbarkeit der Situationen und der Geschichte des Films, von der dramaturgischen Struktur und vom Vorhandensein von Identifikationsfiguren.

a) Betroffenheit und Identifikation

Die Begegnung und Auseinandersetzung mit (dem eigenen) Sterben und Tod stehen im Mittelpunkt des Films, initiiert durch das Aufeinandertreffen der beiden Hauptfiguren. Identifikationsfigur für Kinder ist die Ente als handlungstragende Figur, die dem personifizierten Tod begegnet, der im Film visualisiert als Akteur in Anlehnung an die kunsthistorische Tradition des Totentanzes auftritt, wo er als Hautskelett, Knochenmann oder Spielmann erscheint, und dessen Element auch der memento-mori-Gedanke („Bedenke, dass du sterben musst!“) ist.

Obwohl den wenigsten Kindern diese mittelalterliche Vorstellung und Bildfindung bekannt sein dürfte, wird die Entschlüsselung des allegorischen Verweises gelingen, da sich der Tod als Tod vorstellt. Dabei geht das Erleben der Figur des personifizierten Todes im Film über die Dechiffrierung der Allegorik hinaus, die trotzdem erhalten bleibt, da der personifizierte Tod im Film durch seine Transformation in eine menschlich-individualisierte Figur ein dynamisches Figurenmodell mit einem sichtbaren Körper ist.²²⁰ Indem der Tod Gefühle zeigt, lacht, friert und traurig ist, wird seine Figur aufgebrochen, er erhält Charakter und Individualität, wodurch es den Rezipienten möglich wird, sich während der Narration emotional mit ihm zu verbinden.

So wie die Ente eines Tages den Tod bemerkt, tritt er auch für Kinder unvermittelt ins Leben, entweder als entwicklungsbedingtes Thema im Vorschulalter, wie ich aus eigenen Erfahrungen mit meinen Kindern weiß, oder als direkte bzw. indirekte Erfahrung,

²¹⁹ vgl. auch Tatsch 2010

²²⁰ vgl. Echle 2009

wie oben beschrieben. Da die Themen Sterben und Tod bei Kindern vor allem Trennungsängste auslösen können, dürfte ihnen der Schreck und die Angst der Ente nicht fremd sein und sie betroffen machen.

Dass der Tod, der erklärtermaßen auch nicht für das Sterben verantwortlich ist, die junge Ente aber noch nicht holen will, führt zu einer vorläufigen Entspannung bzw. Entlastung und korrespondiert mit dem Verständnis von Kindern, dass vor allem ältere Menschen sterben, wobei die eigene Sterblichkeit ausgeschlossen bleibt. Zugleich macht es den Tod sympathisch, wie auch die Ente findet, die ihn in ihrer kindlichen Art zum gemeinsamen Spielen im Teich einlädt. Besonders diese Handlung der Ente ist für Kinder nachvollziehbar und führt zu einer starken emotionalen Identifikation mit der Figur. Die sich entwickelnde Freundschaft zwischen den beiden Filmfiguren, macht aus dem Tod einen Partner und Wegbegleiter der Ente, wodurch er auch für die Kinder interessant wird. Als die Ente stirbt, bleibt er schließlich ebenso traurig zurück wie die rezipierenden Kinder. Die gemeinsame Trauer schafft eine emotionale Verbindung, die der Versöhnung der Rezipienten mit dem Tod den Weg bereitet.

b) Psychische Belastung durch bestimmte Inhalte

Filme, in denen bestimmte bedrohliche Situationen besonders häufig vorkommen, sind generell für Kinder zu stark psychisch belastend. Eine nicht altersgerecht-zumutbare psychische Belastung spricht gegen den Einsatz eines Films. Hierzu gehören beispielsweise die Verlassenheit von Personen, insbesondere Kindern, in fremder Umgebung, angstausslösende Situationen, plötzlich auftretende, erschreckende Ereignisse und traurige Situationen.

Die Themen Sterben und Tod werfen Fragen auf, machen traurig und können Angst auslösen. „Die Darstellung des Todes und des Sterbens (im Film, UQ) (...) wird (mehr oder weniger) immer Betroffenheit auslösen, weil vorgeführtes „fremdes“ Leid und „anderer“ Schmerz das eigene Gefühl anrühren.“²²¹ Hierbei wird jedes Kind entsprechend seinem jeweiligen Kenntnisstand, eventueller Erfahrungen und der augenblicklichen Bereitschaft zur Aufnahme

²²¹ Giera 1997, S. 9

den Film unterschiedlich intensiv Erleben. Deshalb ist es wichtig, während der Rezeption eine Atmosphäre der Sicherheit, Geborgenheit und Wärme zu schaffen, und das Kind bei der Auseinandersetzung mit dem Erlebten durch Gesprächsbereitschaft und Einfühlungsvermögen zu unterstützen, und damit einer nachhaltigen psychischen Belastung entgegenzuwirken.

Meiner Meinung nach entsteht durch die Rezeption des Films „Ente, Tod und Tulpe“ keine altersgemäß unzumutbare psychische Belastung, denn der Tod der Ente als emotionaler Höhepunkt zum Schluss des Films kommt nicht überraschend. Schon allein mit dem ersten Auftritt des Todes wird der Tod der Ente vorweggenommen. Des Weiteren hält die lineare, einfach strukturierte Erzählung die Themen Sterben und Tod stets gegenwärtig. Es lässt sich sogar sagen, dass die Erzählung regelrecht darauf hinarbeitet, wobei die mit allen filmtechnischen Mitteln auf Distanzierung und Entspannung angelegte Filmsprache einer emotionalen Überwältigung entgegenwirkt.

2. Die kognitive Erlebnisqualität

Kinder erlernen erst im Laufe ihrer Mediensozialisation filmische Konventionen (Schnitt, Kameranäherung, Zoom, Stimme aus dem Off) und sind dann mit zunehmender Entwicklung in der Lage, diese zu deuten.²²² Je eindeutiger und einfacher ein Film inhaltlich und formal also ist, umso besser ist er für jeweils jüngere Kinder verstehbar. Da sich Kinder Medien thematisch voreingenommen zuwenden und Medienangebote vor dem Hintergrund ihrer eigenen Themen selektieren, spielen für sie vor allem die Medieninhalte eine große Rolle, die sich auf ihre Lebenssituation beziehen lassen. (vgl. Tatsch, S. 143)

Diese betrachten Vor- und Grundschulkindern entsprechend ihrer egozentrischen Weltsicht aus einem ichbezogenen Blickwinkel. „Die Aufmerksamkeit der Kinder richtet sich demnach vor allem auf bekannte Aspekte, die sie zu sich selbst und ihrer Alltagswelt in Beziehung setzen können (vgl. Theunert/Lenssen/Schorb

²²² vgl. dazu ausführlich: Götz 2007

1995, 50).²²³ Vor allem die Protagonisten stehen bei der Rezeption im Zentrum des Interesses und werden anhand ihres äußeren Erscheinungsbildes und ihrer Handlungen beurteilt, wobei Handlungsabsichten der Medienakteure aufgrund der egozentrischen Sichtweise der kindlichen Rezipienten noch verschlossen bleiben.²²⁴ Zudem ist es für Vorschulkinder schwierig, die Gesamthandlung einer Geschichte nachzuvollziehen. Ihr Verständnis ist oftmals fragmentarisch. Auch scheint das Verständnis für einen chronologischen Handlungsverlauf für Kinder im Vorschulalter keine große Rolle zu spielen und sich erst nach und nach zu entwickeln.²²⁵ Dieses bis dahin vorherrschende stark episodische Verstehen, d.h. die an Details orientierte Wahrnehmung tritt mit zunehmendem Alter zugunsten eines besseren Verständnisses der Filmhandlung in den Hintergrund, wird aber auch bei Kindern im Grundschulalter noch häufig mit eigenen Erfahrungen vermischt (vgl. Rogge 1991).²²⁶ Die Rezeption von Medienangeboten bei älteren Grundschulkindern wird nicht mehr so stark von wahrnehmungsauffälligen Elementen bestimmt wie bei jüngeren Kindern. Auch die Fähigkeit zur Unterscheidung von Fiktion und Realität nimmt zu. Aufgrund der Verbesserung der kognitiven Fähigkeiten, mit der eine erhöhte Aufmerksamkeitsspanne und Gedächtnisleistung einhergehen, gelangen Kinder zwischen dem achten und elften Lebensjahr zu einem zunehmend adäquaten Filmverständnis.²²⁷ So entwickeln die Heranwachsenden ein zunehmend besseres Verständnis für das Denken und Fühlen anderer, und lernen im Laufe der Grundschulzeit sowohl Intentionen und Gefühle als auch Handlungen und äußeres Erscheinungsbild einer Figur als Einheit zu sehen.

Der Film „Ente, Tod und Tulpe“ spricht als Animationsfilm vor allem jüngere Kinder an, die für auffällige medienspezifische Darstellungselemente sehr empfänglich sind (vgl. Rice/ Huston/

²²³ Tatsch 2010, S. 146

²²⁴ vgl. ebd.

²²⁵ vgl. ebd.

²²⁶ ebd., S. 147f.

²²⁷ vgl. ebd., S. 148

Wright, 1984)²²⁸, versteht es aber durch seine ansprechenden Bilder und die allegorische Narration auch ältere Kinder und Erwachsene in den Bann zu ziehen. Die ruhige und poetische Erzählweise macht schnell vertraut mit den Figuren Ente und Tod, deren Beziehung zueinander eindeutig dargestellt wird. Der Handlungsablauf ist einfach und leicht nachvollziehbar.

Während jüngere Kinder über die Identifikation mit der Figur der Ente deren Alterungsprozess und abschließenden Tod emotional miterleben, werden ältere Kinder zunehmend auch der Entwicklung der Freundschaft zwischen Ente und Tod folgen können. Die Entschlüsselung der Beziehung der Ente zum Tod, vom anfänglichen Schreck, hinter dem die Angst vor dem Tod steht, über die Annäherung und Auseinandersetzung bis zur Akzeptanz und letztlich Versöhnung mit dem Tod, als symbolischen Verweis auf die eigene Entwicklung eines natürlichen Todeskonzepts bleibt als Potential einer nachkommenden Erkenntnis vorbehalten. Dafür bereitet der Film den Weg und wirft interessante Fragen auf, die zum Nachdenken anregen, ohne vorgefertigte Weisheiten zu liefern: Was passiert, wenn man gestorben ist? Wie ist die Welt, wenn man selbst nicht mehr da ist? Muss man vor dem Tod Angst haben? Die grundlegende Botschaft, dass der Tod zum Leben gehört und einfach akzeptiert werden sollte, kommt meiner Meinung nach bei jedem an, der bereit ist, sich diesem Thema zuzuwenden.

5.3 Analyse des Films „Die besten Beerdigungen der Welt“

Die besten Beerdigungen der Welt (D, 2009, R: Ute Wegmann)

Kurzspielfilm nach einem Kinderbuch von Ulf Nilsson und Eva Eriksson (Realfilm, 19 min.)

Inhalt und Handlung des Films

Der Kurzspielfilm erzählt die Geschichte der drei Geschwister Ester, Ulf und Putte, die an einem langweiligen Sommertag auf dem Lande, ausgelöst durch den Fund einer toten Hummel, ein Beerdigungsinstitut für Tiere gründen. Denn jemand muss sich ja um die toten Tiere kümmern, und ein bisschen Geld kann man damit auch

²²⁸ ebd.

verdienen. Ester organisiert alles und ist fürs Schaufeln zuständig, Ulf will keine toten Tiere anfassen, stattdessen schreibt er Gedichte, und Putte, den die großen Fragen beschäftigen, soll weinen und will Grabsteine bemalen.

So machen sich die Kinder auf die Suche, finden viele tote Tiere, die den Friedhof unter der Buche anwachsen lassen. Als sie am Abend erschöpft nach Hause kommen, fliegt eine Amsel gegen die Fensterscheibe und stirbt vor den Augen der Kinder. Diesmal hebt Ulf sie auf und hält sie zärtlich in seiner Hand: sie ist noch warm. Alle drei Kinder sind äußerst traurig. Sie beschließen, dass die Amsel die beste Beerdigung der Welt bekommen soll. Zum Schluss stellen die Kinder fest: „Totanstrengend!“, und Putte beschließt: „Morgen spielen wir aber mal was anderes!“

Die Produzentin und Regisseurin Ute Wegmann adaptierte das mehrfach ausgezeichnete schwedische Bilderbuch von Ulf Nilsson und Eva Eriksson für einen Realfilm in sehr enger Anlehnung an die literarische Vorlage. Allerdings änderte sie die Erzählperspektive vom Ich-Erzähler (Ulf) im Buch zum auktorialen Erzähler im Film.

Analyse der Filmsprache

Im Folgenden wird der Film „Die besten Beerdigungen der Welt“ unter dem Aspekt der Filmsprache analysiert und interpretiert mit Beschränkung auf die einzelnen im Film vorkommenden Filmgestaltungsmittel. Ich stütze mich hierbei wieder als theoretische Grundlage auf Hickethier (2001) und Schäfer (2010). Das zur Filmanalyse angefertigte Sequenzprotokoll befindet sich im Anhang.

a) Einstellungsgrößen

Aufnahmen in der Totalen werden im Film zur Darstellung der Fortbewegung der Protagonisten in Handlungsraum und -zeit eingesetzt, die dabei meist einen Weg entlanglaufen. Totale Aufnahmen gewährleisten damit die räumliche Orientierung und fungieren als Entspannungsmoment zwischen den Aktionen.

Als Haupteinstellung findet sich im Film die Halbtotale, die insbesondere zur Darstellung der Aktionen der Protagonisten verwendet wird: das Suchen, Finden und Beerdigen der toten Tiere und

damit in Verbindung stehende Vorbereitungen. Im Mittelpunkt steht dabei die Handlung, das aktive Tun, an der meist alle drei Protagonisten beteiligt sind. Diese Einstellungsgröße schafft eine gewisse Distanz zum Rezipienten, der damit auf seine Position als Beobachter des Geschehens verwiesen wird.

Neben den Handlungsaktionen werden in halbtotalen Einstellungen außerdem einzelne Protagonisten gezeigt. Deren Stellung im Bildraum, die dadurch betont wird, verdeutlicht zugleich ihre Beziehung zur jeweiligen Handlung. So sitzt Ulf am Baum im Hintergrund des Bildes, während Ester im Vordergrund aktiv ist und das Grab für die Hummel aushebt. Diese äußerliche Inaktivität von Ulf dient der Differenzierung der Figuren und verweist auf seine inneren Vorgänge.

Eine zweite Einstellung dieser Art findet sich in der Szene, die die Kinder beim Aufbau ihres Unternehmens zeigt. Während sich Ulf und Ester in der Scheune zu schaffen machen, sitzt Putte davor auf einem Heuballen, der in der linken Bildhälfte positioniert ist und sich damit abseits des Geschehens befindet. Hier wird auf die Position des Kleinen in der Gruppe verwiesen, der keine Ahnung hat, und für den in der folgenden Szene zunächst auch keine „richtige“ Aufgabe im Beerdigungsunternehmen gefunden wird, außer zu weinen.

Eine weitere Einstellungsgröße, die im Film verwendet wird, sind halbnaher Einstellungen, die die Rezipienten an die Protagonisten behutsam annähern, denn sie lenken die Aufmerksamkeit auf die jeweilige Situation und/oder innere Vorgänge, behalten aber eine beobachtende Distanz bei. So werden Ester und Ulf in dieser Einstellung am Anfang des Films vorgestellt, wobei gleichzeitig die Langeweile der beiden betont wird: es passiert nichts und der Rezipient ist nah genug dran, um es auch deutlich mizu erleben.

In Sequenz 3, als Putte zu Ulf und Ester stößt, macht die halbnaher Einstellung der drei Protagonisten die Einbindung Puttes in die Gruppe ebenso deutlich wie seine Position im sozialen Verbund: Ester und Ulf haben ihm den Rücken zugekehrt und reagieren nicht auf ihn. Weitere Beispiele für das Ineinander von halbnaher Einstellung und der Darstellung innerer Vorgänge geben die fünfte Sequenz, als Esters auf die Idee kommt, ein Beerdigungsinstitut

zu gründen, und die siebente Sequenz, die erneut Ulfs Abneigung gegenüber toten Tieren verdeutlicht: während Ester und Putte im Bildvordergrund Schnecken sammeln, steht Ulf abseits im Bildhintergrund.

Beim Gespräch zwischen Ester und Putte am Koffer des Hasen über Grabbeigaben (S11) wird mittels dieser Einstellung die Aufmerksamkeit auf das Gesagte gelenkt. Zudem ist diese Szene wichtig für die Darstellung der Entwicklung der Figuren: Im Gegensatz zur achten Sequenz, in der Ester ungeduldig und oberlehrerhaft Puttes Fragen beantwortet, zeigt sie sich hier reifer, denn sie begegnet den Fragen geduldig und liebevoll, was dazu führt, dass Putte beruhigt auf die Aussicht reagiert, seine Lieblingssachen in den Sarg gelegt zu bekommen.

Nah- bzw. Großaufnahmen fokussieren im Film die Gefühle und Empfindungen der Protagonisten, die diese charakterisieren und deren Entwicklung beschreiben. Die erste Großaufnahme gilt Ulf in Sequenz 1, als er sich den Tod der Hummel vergegenwärtigt und ausspricht, was ihm Angst macht und den Grund dafür abgibt, die toten Tiere nicht anfassen zu wollen. Im Laufe des Tages baut er indes in der Auseinandersetzung mit Sterben und Tod in seinen Gedichten seine Scheu ab. Auf diese Entwicklung wird in Sequenz 13 mit einer weiteren Nahaufnahme verwiesen, als er die tote Amsel in seine Hand nimmt und über ihre Federn streicht.

In Sequenz 3 betont die Großaufnahme des Gesprächs zwischen Ester und Putte, in dem Putte die Erklärungen über Sterben und Tod nachfragend auf sich bezieht und erschrocken darauf reagiert, die persönliche Gesprächsebene. Darüber hinaus verdeutlicht sie zugleich die Charaktere der Figuren und ihr Verhältnis zueinander: Ester, die Große, reagiert ungeduldig auf Putte, den Kleinen, und seine Fragen, die sie von der Arbeit abhalten, was seine Ängste nur verstärkt.

Großaufnahmen von Ester dienen der Darstellung ihres Charakters und ihrer Entwicklung im Film. So wird Ester am Anfang des Films geschäftig und belehrend (S3) oder aufbrausend, da verärgert über das stockende Geschäft („So ein Saftladen!“), dargestellt. Im Laufe des Films kommt sie über ihr geschäftiges Tun immer mehr zu sich selbst und wird in Großaufnahme beim zärtlichen Abschied

vom toten Hasen gezeigt, dem das liebevolle Gespräch mit Putte folgt, bei dem Ester sogar ein wenig zu ihm aufschauen muss. Als die Amsel nach ihrem Flug gegen das Fenster stirbt (S13), zeigt die Großaufnahme Ester tief berührt und traurig.

In den Detailaufnahmen im Film wird die Bedeutung der toten Tiere (Hummel, Maus, Nuffe, Hase), der Schaufel und der Gräber, also einzelner Gegenstände hervorgehoben, die die Aktionen der Protagonisten und damit die Handlung des Films unterstreichen und betonen.

b) Kameraperspektive und -bewegungen

Die Grund-Perspektive des Films ist die Normalsicht, d.h. der Film wird auf Augenhöhe der Kinder erzählt, was sie anspricht und ihre Aufmerksamkeit erregt. Die Kamera nimmt die einzelnen, zumeist zentralperspektivisch angeordnete Szenen überwiegend aus einer statischen Position auf, und bewegt sich nur in wenigen Szenen minimal, wodurch die Position des Rezipienten als unsichtbarer Beobachter mit zumeist distanzierterem Verhältnis zur Handlung betont wird.

Es gibt eine Einstellung in extremer Vogelperspektive im Film, als Ester und Ulf in der Scheune die Vorbereitungen für die Beerdigung der Hummel treffen. Sie verschafft dem Rezipienten einen Überblick über das Geschehen und verstärkt die Position des Beobachters.

Zum Teil werden die Perspektiven Auf- bzw. Untersicht der agierenden Kinder im Gespräch eingenommen, wobei kein Perspektivwechsel der erzählenden Kamera stattfindet, denn sie blickt dem betreffenden Protagonisten über die Schulter, die jeweils im Bild zu sehen ist. Hierbei werden die Größenverhältnisse zwischen den Kindern dargestellt, die ihrer Position innerhalb der Beziehung in der jeweiligen Situation entsprechen.

So blickt die Kamera über Esters Schulter auf Ulf herab, als der sich des Todes der Hummel bewusst wird. Der herabschauende Kamerablick betont ihren souveränen Umgang mit dem Tod, während Ulf sich ängstigt und klein fühlt. Als Putte von Ester darüber aufgeklärt wird, was Sterben bedeutet, blickt die Kamera über seine Schulter mit ihm staunend auf zu seiner großen Schwester,

die soviel weiß, und mit Ester herab auf ihren kleinen Bruder, der von nichts eine Ahnung hat. Dieses Verhältnis wird umgekehrt dargestellt in der Szene am Koffersarg des Hasen, in der Putte mit seinem Interesse und der Auseinandersetzung mit dem Thema Sterben emotional überlegen scheint, während sich Ester hier erstmalig zärtlich einem toten Tier zuwendet, da sie die ganze Zeit mit der Organisation der Beerdigungen beschäftigt war.

c) Objektbewegungen

Die vorwiegend statische Kamera mit ihren hauptsächlich halbtotalen Einstellungen erfordert viel Bewegung der Protagonisten im Bild, um die Erzählung am Laufen zu halten. Diese bewegen sich vorwiegend in der Bildmitte, womit es dem Rezipienten erleichtert wird, sich auf die jeweilige Handlung zu konzentrieren.

Bewegungen aus der Tiefe des Bildraums in den Vordergrund, fast parallel zur Blickachse auf den Rezipienten zu, bringen die Protagonisten, die häufig die Szenerie wechseln, immer wieder in den Mittelpunkt des Geschehens. Das Verlassen des Bildes seitlich am Rezipienten vorbei führt zur Involvierung in das Geschehen, d.h. der Aufforderung Esters „Kommt!“ zu folgen. Damit werden die einzelnen Szenen miteinander verbunden, was der Dynamik der Erzählung dient. Am Ende des Films bedeutet die Bewegung der Protagonisten vom Zuschauer weg eine zunehmende Distanzierung und die Verabschiedung aus der Geschichte.

d) Beleuchtung und Farbgestaltung

Ausstattung, Bau, Kostüm, Farbauswahl und Farbbestimmung im Film wurden nach der pastellfarbenen, zeitlosen, naturverbundenen Vorgabe des Bilderbuchs hergestellt.²²⁹ Der Film ist bei natürlichem Tageslicht im Sommer gedreht. Die durchgehende Helligkeit unterstreicht die Lebendigkeit der Figuren im Gegensatz zu den toten Tieren, die im Schatten der Buche begraben werden. Die Natur als Handlungsraum mit ihren Licht- und Schattenplätzen verweist auf die natürliche Verbindung von Leben und Sterben.

²²⁹ vgl. Wegmann 2010

e) *Wort-Bild-Ton-Beziehung*

Die Stimmen der Protagonisten sind meistens als On-Töne zu hören, d.h. die Protagonisten sind während des Sprechens im Bild sichtbar. Die Stimmen kommen aber auch als Off-Töne vor, die dann einzelne Szenen miteinander verbinden und so auf den Verlauf der Handlung verweisen.

Am Ende des Films sind die Off-Töne von Ester und Ulf in Verbindung mit einem Schwarzbild zu hören: Ulf trägt ein Gedicht vor und Ester kommentiert es mit „saugut“. Diese Szene kann auf mehreren Ebenen gedeutet werden. Zum einen betont sie Esters Entwicklung bezüglich der Anerkennung von Ulfs Persönlichkeit, dessen Stärke seine Gedichte sind, von denen sie am Anfang nicht viel hielt. Zum anderen kann der dunkle Bildraum für die Imagination des Beerdigtseins stehen, die Kindern im Zusammenhang mit den Themen Sterben und Tod nicht fremd sein dürfte. Diese durchaus bedrückende Lesart wird zum einen durch Esters Kommentar und zum anderen durch den folgenden animierten Abspann und die einsetzende fröhliche Musik relativiert.

f) *Musik und Geräusche*

Im Film kommen zwei musikalische Motive vor: Erstens gibt es ein fröhliches, gemächliches Motiv im animierten Vorspann, instrumentiert mit Tuba, Akkordeon und Percussion. Dazu kommt in den ersten beiden Vorspannszenen ein auf dem Kamm geblasenes Hummelgesumm. Das Grundmotiv wird im Abspann, der ebenfalls animiert ist, wieder aufgegriffen und markiert in Verbindung mit den animierten Bildern Anfang und Ende des Films.

Zweitens wird während der Szene in der Scheune, als Ester und Ulf die Beerdigung der Hummel vorbereiten, ein entspanntes Motiv eingeführt, das getragen wird von einer Akustikgitarre als Hauptinstrument, die zunehmend mit Vibraphon und Percussioninstrumenten kombiniert wird. Dieses Motiv entwickelt sich mit der Geschichte, die sie außerhalb von Dialogen kommentiert, und verbindet gelegentlich einzelne Szenen miteinander. So findet im Mittelteil des Films, als die Kinder besonders geschäftig ihrer Beerdigungsarbeit nachgehen, auch eine Kombination mit dem Vor- und

Abspannmotiv statt. Natur- und Bewegungsgeräusche vervollständigen die Tonkulisse dezent und tragen so zur Atmosphäre und Authentizität der Szenerie bei.

g) Montage

Die einzelnen Einstellungen des Films sind ausschließlich durch sichtbare und unsichtbare Schnitte in erzählender Montage (inhaltliche Einheit, zusammenhängender Prozess) miteinander verbunden. Mit sichtbaren Schnitten, d.h. für den Zuschauer deutlich erkennbaren, sind die einzelnen Sequenzen so hintereinander geschnitten, dass sie eine kontinuierliche Erzählung ergeben. Dadurch werden Ortswechsel und erzählte Zeit im Film innerhalb des Handlungsraums und der Erzählzeit des Filmes verknüpft, wodurch die Handlung vorangebracht wird. Diese konventionelle Montagepraxis betont die Materialität des Films und „versucht immer im Bewusstsein des Betrachters zu halten, dass er Film sehe und nicht an einem medialen Wirklichkeitsersatz teilhabe“²³⁰, mit-hin unterstützt sie die Distanzierung vom Geschehen.

Ein Sonderfall des sichtbaren Schnitts, der sogenannte Jump cut, findet sich am Anfang des Films. Hierbei wird der Stillstand der Bewegungen und der Zeit der ersten beiden Szenen, in denen sich die Kinder langweilen, bewusst durch eine witzige Animation der Hummel und Musik durchbrochen, die als zusätzliche Erzählebene fungieren. Gleichzeitig wird die Animation als Vorspann genutzt. Mit dieser originellen Einführung in den Film wird die Aufmerksamkeit der Rezipienten erregt und auf die folgende Geschichte neugierig gemacht.

Der unsichtbare Schnitt, der für den Zuschauer kaum bemerkbar ist, verbindet die einzelnen Einstellungen innerhalb der Sequenzen so, dass diese als Einheit erlebt werden. Sie dienen dem Fluss der jeweiligen Handlung, und lenken die Aufmerksamkeit auf diese.

Medienpädagogische Analyse

Der Analyse des Filmes „Die besten Beerdigungen der Welt“ folgt die Einschätzung des Filmes hinsichtlich der besonderen medienpädagogischen Beurteilung für Kinder.

²³⁰ Hickethier 2001, S. 149

1) *Die emotionale Erlebnisqualität*

Der Film zeigt den spielerischen Umgang von drei Geschwistern mit dem Tod, die sich, ausgelöst durch den Fund der toten Hummel, daran machen, tote Tiere zu beerdigen. Dabei bietet der Film drei Identifikationsfiguren unterschiedlichen Alters, Geschlechts und je eigenen Fähigkeiten und Fertigkeiten an:

a) *Betroffenheit und Identifikation*

Ester, die große Schwester, die aktiv ist, alles in die Hand nimmt und klug Puttes Fragen beantwortet. Sie ist am Anfang etwas unsensibel gegenüber Ulfs Abneigung, tote Tiere anzufassen, und kann auch nichts mit seinen Gedichten anfangen, deren Wert sie erst im Laufe des Films entdeckt. Auch Putte begegnet sie anfangs von oben herab, weil er sie mit seinen Fragen von der Arbeit abhält, nähert sich ihm im Laufe des Films aber emotional an.

Ulf, der Mittlere, ist eher ängstlich und traut sich nicht, die toten Tiere anzufassen. Er ist ein sensibler Poet und schreibt die Gedichte für die Beerdigungen. Er kann am Ende seine Angst vor toten Tieren überwinden und die gestorbene Amsel in die Hand nehmen.

Putte, der kleine Bruder, der Sterben und Tod zum ersten Mal begegnet, stellt neugierig viele Fragen. Er wird im Laufe des Films mehr und mehr in die gemeinsamen Aktionen eingebunden und begegnet den Themen Sterben und Tod zunehmend beruhigter.

Die Identifizierung mit den Protagonisten wird durch deren typisch kindliche Handlungen unterstützt. So kennt jedes Kind Langeweile und ist mit den Protagonisten freudig erregt, wenn endlich was passiert. Das Auffinden eines toten Tieres, vor allem toter Insekten, ist eine indirekte Todeserfahrung, die die meisten Kinder teilen dürften. Mitzuerleben, wie das Tier zeremoniell bestattet wird, stellt wahrscheinlich für einige Kinder eine neue Erfahrung dar, die interessiert verfolgt wird. Das daraus eine Geschäftsidee entsteht, ist mittels kindlicher Phantasie leicht nachvollziehbar. Die Wiederholung der Handlung im Spiel, hier der Beerdigung, entspricht kindlichem Tun im Zuge der Auseinandersetzung mit Entwicklungsthemen, hier Sterben und Tod.

Betroffenheit entsteht weniger durch das emotionale Mitfühlen mit den Protagonisten, da Gefühle nur selten authentisch zum Ausdruck kommen, als vielmehr durch Projektionen des Rezipienten. Hierbei können z.B. Vorstellungen über das Erleben des Todes des eigenen Haustiers und Wünsche bezüglich dessen Beerdigung eine Rolle spielen.

Erst am Ende des Films, als die Amsel gegen das Fenster fliegt und vor den Augen der Protagonisten stirbt, entsteht ein glaubwürdiger emotionaler Moment, der rezipierende Kinder einbindet und betroffen macht. Die emotionale Authentizität, die in dieser Szene zum Ausdruck kommt, macht nicht nur als Endpunkt Sinn, sondern auch, weil sie einen Umschlagpunkt in der Geschichte markiert, in der Beerdigungen bis dato Teil einer spielerischen Unternehmung waren. Der Tod der Amsel fällt aus diesem spielerischen Kontext heraus. Erschöpft vom Begräbnisspiel befinden sich die Kinder schon auf dem Weg nach Hause, wo ihnen plötzlich und unerwartet der Tod der Amsel entgegentritt, den es zu bewältigen gilt. Im Übrigen ist es der einzige Tod eines Tieres, den die Kinder direkt erleben. Was vorher Teil eines Spiels war, wird in diesem Moment zur ernstesten Angelegenheit, auf die die Kinder aber keineswegs unvorbereitet sind. Denn ihre Begräbnisunternehmung lässt sich als spielerische Einübung in den Umgang mit Tod und Sterben verstehen, die sie einerseits mit den Abschiedsritualen der Beerdigung vertraut machte, andererseits auf die emotionale Irritation des Todes vorbereitete, die sie mit ihrer Trauer am Grab der Amsel bewältigen. Von hier aus erhält die Beerdigungsszene ihre emotionale Glaubwürdigkeit, zugleich werden Abschiednahme und Trauer als Möglichkeiten zur emotionalen Entlastung der Todeserfahrung gezeigt.

Ansonsten wird im Film der fremde Tod der Tiere verhandelt, der nicht miterlebt wird. Der Rezipient beobachtet aus sicherer Entfernung das geschäftige Tun der Protagonisten. Lediglich in den Gesprächen, die durch Puttes Fragen initiiert werden, kommt es dazu, dass eigenes Sterben und eigener Tod thematisiert werden. Dabei wird auf das Konzept des natürlichen Todes am Ende des Lebens verwiesen, aber auch verschiedene Jenseitsvorstellungen angesprochen.

b) Psychische Belastung durch bestimmte Inhalte

Aufgrund der Möglichkeit zur Identifikation mit den Protagonisten über Alter, Geschlecht, Charakter und deren Handlungen, kann es zum emotionalen Miterleben bei rezipierenden Kindern kommen. Da das Spiel der Schauspielerkinder bezüglich der Darstellung von Gefühlen aber etwas steif ist, werden die Rezipienten eher auf Abstand gehalten, was zur psychischen Entlastung der Rezipienten beiträgt. Die Gespräche zwischen den Protagonisten über eigenes Sterben und eigenen Tod können zwar eine psychische Belastung hervorrufen, jedoch wird durch die schnelle Abfolge von Handlungssequenzen eine tiefergehende Reflexion überdeckt. Dies könnte man dem Film kritisch anlasten, doch wäre dies eine Kritik aus der Perspektive einer entwickelten und geschulten medienästhetischen Wahrnehmung, die Kinder aller Wahrscheinlichkeit nach noch nicht besitzen. Es erscheint deshalb plausibler, die Überdeckung der Reflexion durch die schnelle Handlungsabfolge als filmspezifisches Darstellungsmittel zu verstehen, das der psychischen Entlastung Vorschub leistet. Zudem erzeugt die Filmgestaltung mit allen filmtechnischen Mitteln Distanz, so dass der Rezipient eher Beobachter des Geschehens bleibt. Traurige Szenen werden durch die hellen atmosphärischen Bilder und die Musik entspannt, weshalb ich in der Rezeption des Films „Die besten Beerdigungen der Welt“ keine unzumutbare psychische Belastung für Kinder sehe.

2) Die kognitive Erlebnisqualität

Der Film „Die besten Beerdigungen der Welt“ ist für Kinder aufgrund seiner einfachen und konventionellen Machart leicht zu deuten. Die lineare Erzählweise ermöglicht es, dem chronologischen Handlungsablauf leicht zu folgen.

Die Personenkonstellation ist überschaubar, da auf drei Protagonisten begrenzt, deren innere Entwicklungen trotz des manchmal etwas steifen Spiels für ältere Kinder durchaus nachvollziehbar sind. Der Film bietet altersgemäße Anstöße für die praktische und theoretische Auseinandersetzung mit den Themen Sterben und Tod.

3) Die ästhetische Erlebnisqualität

Der Film „Die besten Beerdigungen der Welt“ entspricht aufgrund seiner konventionellen Montage grundsätzlich den Sehgewohnheiten von Kindern, bietet zudem eine sehr ansprechende Ausstattung und einen originellen Vor- und Abspann. Einzelne Einstellungen und die Landschaftsaufnahmen erinnern bisweilen an die medienästhetische Vorgeschichte des Films: sie wirken wie Photographien und zeitigen den Effekt, die schon thematisierten schnellen Handlungsabfolgen zu entschleunigen. Mithin verleihen sie dem Film auch formal jene Stille und Ruhe, die mit der Darstellung von Trauer und Abschiednahme inhaltlich thematisiert werden. Allerdings verharrt die Kamera auch zu oft in der Totalen, so dass sie den Kindern nicht recht nahe kommt. Deren Spiel wirkt weniger überzeugend, da die Kinder u.a. mit den Dialogen teilweise überfordert scheinen. Dennoch wird die Handlung glaubwürdig dargestellt, kann miterlebt werden und regt zur Nachahmung an.

5.4 Kurzes Fazit der Filmanalysen

Filme können für Kinder als Sozialisations- und Erziehungsinstanz bedeutsam sein. Die exemplarisch analysierten Filme thematisieren verschiedene Aspekte von Sterben und Tod in unterschiedlicher Weise. Während „Ente, Tod und Tulpe“ als Animationsfilm auf die allegorische Darstellung von Leben und Tod setzt und dabei philosophische Fragen stellt, die als Denkanstöße fungieren, vermittelt der Kurzspielfilm „Die besten Beerdigungen der Welt“ – orientiert an der kindlichen Lebenswelt – Basiswissen zu den zentralen Fragen rund um das Thema „Beerdigung“ und den rituellen Umgang mit dem Tod aus christlicher Sicht. (vgl. Matthias-Film)²³¹

Dieser Film ist geprägt von kindlicher Initiative und Phantasie und zeigt einen spielerischen Umgang mit dem Tod, wobei verschiedene Arten der Trauerbewältigung angesprochen werden. Beide Filme versuchen, Kindern die Themen Sterben und Tod nahe zu bringen und eventuelle Ängste abzubauen. Dabei verweisen sie auf das Konzept des natürlichen Todes, halten aber auch Optionen auf ein Leben nach dem Tod offen, ohne diese jedoch darzustellen. Und sie dienen als Angebot zur Auseinandersetzung mit diesem

²³¹ <http://www.matthias-film.de/product/de/Toleranz-Freundschaft/DIE-BESTEN-BEERDIGUNGEN-DER-WELT-DVD-educativ-pluS.html>
(Abruf 15.5.2011)

komplexen Thema, das die Kinder auf jeden Fall weiter beschäftigen wird.

6. Resümee

In der vorliegenden Arbeit wurde die Thematisierung und Darstellung von Sterben und Tod im Kurzfilm für Kinder anhand der beiden Bilderbuchverfilmungen „Ente, Tod und Tulpe“ (D, 2010) und „Die besten Beerdigungen der Welt“ (D, 2009) untersucht.

Für die Betrachtung der Darstellung von Sterben und Tod wird Kenntnis davon verlangt, wie sich kindliche Todesvorstellungen konstituieren, weshalb zuerst die verschiedenen Dimensionen des Todeskonzepts sowie dessen kognitive und emotionale Komponenten aufgezeigt wurden.

Dem folgten die Erläuterung des Todesverständnisses von Kindern, das sich vom reifen Todeskonzept Erwachsener signifikant unterscheidet, und dessen Entwicklung Ausdruck der Wechselwirkung von Reifungsprozessen und der Auseinandersetzung mit der Gesellschaft in der Entwicklung des kindlichen Denkens ist.

Dabei wurde auf verschiedene Todeserfahrungen und Informationsquellen von Kindern über Sterben und Tod verwiesen und zu den Sozialisationseinflüssen von Medien sowie deren pädagogischem Potential bezüglich des Themas hingeführt. Im Anschluss daran fand die Analyse der zwei ausgewählten Kurzfilme statt, die hinsichtlich ihrer Eignung im Kontext der Todesvorstellungen von Kindern interpretiert wurden.

Die Ergebnisse dieser Analyse und Interpretation sind folgende:

Die beiden Kurzfilme eignen sich auch aufgrund ihrer spezifischen Merkmale der kurzen Laufzeit und knappen, präzisen Darstellung ganz besonders für Kinder und thematisieren Sterben und Tod auf vielfältige Weise. Dabei wollen die Filme zum Nachdenken über diese Themen anregen, die Auseinandersetzung damit unterstützen, Kommunikationshemmungen abbauen und Ängsten entgegenwirken. Sie vermitteln entsprechend dem gegenwärtigen gesellschaftlichen Todesbild das Konzept des natürlichen Todes, bringen aber auch verschiedene Vorstellungen vom Leben nach

dem Tod zur Sprache. Die Darstellungen von Sterben und Tod entsprechen dem kindlichen Filmerleben und fördern und fordern einen kreativen Umgang mit diesen komplexen Themen. Aus diesen Gründen sind sie für eine weitergehende medienpädagogische Arbeit sehr gut geeignet.

Literatur

- Arens, Veronika 1994: Grenzsituationen. Mit Kindern über Sterben und Tod sprechen. Essen.
- Bettelheim, Bruno 2008: Kinder brauchen Märchen. München (EA: 1980).
- Dichanz, H. 1995: Medienkompetenz: Neue Aufgaben politischer Bildung. In: Aus Politik und Zeitgeschichte, B 47/95, S. 27-39.
- Echle, Evelyn 2009: DanseMacabre im Kino. Die Figur des personifizierten Todes als filmische Allegorie. Stuttgart.
- Fischer, Gabriele 2000: Fernseh motive und Fernsehkonsum von Kindern. Eine qualitative Untersuchung zum Fernsehalltag von Kindern im Alter von 8 bis 11 Jahren. München.
- Flemming, Irene 1991: Tod und Trauer in Kinderbüchern. In: Praxis Spiel und Gruppe. Die Zeitschrift für Spiel- und Interaktionspädagogik 4, 1991, S. 110-116.
- Freud, Sigmund 1982: Trauer und Melancholie. Berlin.
- Fuchs, Werner 1973: Todesbilder in der modernen Gesellschaft. Frankfurt am Main.
- Giera, Joachim 1997: Vom Loslassen und Festhalten. Tod und Sterben im Kinderfilm. In: Giera, Joachim/Strobel, Hans (Hrsg.): Vom Abschiednehmen und Traurigsein. Über Sterben, Tod und Trauer im Kinderfilm. KJK-Sonderdruck, S. 4-12.
- Groebel, Jo/Gleich, Uli 1993: Gewaltprofil des deutschen Fernsehprogramms. Eine Analyse des Angebots privater und öffentlich-rechtlicher Sender. Opladen.
- Groebel, Jo 1998: Mediensozialisation und -wirkungen bei Kindern in Deutschland und anderen Ländern. Ergebnisse der UNESCO-Medienstudie und deutscher Untersuchungen. In: Walter Klingler/Gunnar Roters/Oliver Zöllner (Hrsg.): Fernsehforschung in Deutschland. Themen – Akteure – Methoden. Südwestrundfunk Schriftenreihe Medienforschung, Band 1 (Teilband 2). Baden-Baden, S. 545-558.

- Grüniger, Christian/Lindemann, Frank 2000: Vorschulkinder und Medien. Eine Untersuchung zum Medienkonsum von drei- bis sechsjährigen Kindern unter besonderer Berücksichtigung des Fernsehens. Opladen.
- Heinrich, Katrin 1998: Der Kurzfilm. Geschichte, Gattungen, Narrativik. Alfeld/Leine.
- Hickethier, Knut 2001: Film- und Fernsehanalyse. Stuttgart/Weimar.
- KIM-Studie: Medienpädagogischer Forschungsverbund Südwest 2011: KIM 2010 – Kinder + Medien, Computer + Internet. Basisuntersuchung zum Medienumgang 6- bis 13-Jähriger in Deutschland. Stuttgart. URL: <http://www.mpfs.de/?id=204>
- Kübler, Hans-Dieter 2002: Medien für Kinder. Von der Literatur zum Internetportal. Ein Überblick. Wiesbaden.
- Leist, Marielene 1990: Kinder begegnen dem Tod. Gütersloh (EA: 1979).
- Lutterbeck, Richard 2010: Werkstattbericht. Ente, Tod und Tulpe - nach dem Buch von Wolf Erlbruch. In: Petra Josting/Klaus Maiwald (Hrsg.): Verfilmte Kinderliteratur. Gattungen, Produktion, Distribution, Rezeption und Modelle für den Deutschunterricht. München, S. 108-114.
- Mahler, Margaret S./Pine, Fred/Bergmann, Anni 1996: Die psychische Geburt des Menschen. Symbiose und Individuation. Die Entwicklung des Kindes aus neuer Sicht. Frankfurt a.M.
- Media Perspektiven – Basisdaten, Daten zur Mediensituation in Deutschland 2010. URL: <http://www.media-perspektiven.de/basisdaten.html>
- Mikos, Lothar 2008: Film- und Fernsehanalyse. Konstanz.
- Paul, Kathleen 2008: Gesellschaftlicher Umgang mit Tod und Sterben. Präventive Sensibilisierung als notwendiges Aufgabenfeld der Elementarbildung in Kindertageseinrichtungen. Saarbrücken.

- Piaget, Jean 1992: Das Weltbild des Kindes. Stuttgart (orig. 1978).
- Plieth, Martina 2009: Kind und Tod. Zum Umgang mit kindlichen Schreckensvorstellungen und Hoffnungsbildern. Neukirchen-Vluyn (EA: 2001).
- Ramachers, Günter 1994: Entwicklung und Bedingungen von Todeskonzepten beim Kind. Frankfurt am Main.
- Schäfer, Horst 2010: Filmsprache und Filmanalyse in der Medienpädagogik. Remscheid. (Dieses Skript wurde als Handreichung für die Filmseminare von Prof. R. Vollbrecht an der TU Dresden Fakultät Erziehungswissenschaften/Medienpädagogik ausgegeben.) URL: <http://www.tu-dresden.de/erzwiae/mp/studium/lehrveranstaltungenws1011.html>
- Specht-Tomann, Monika/Tropper, Doris 2009: Wir nehmen jetzt Abschied. Kinder und Jugendliche begegnen Sterben und Tod. Düsseldorf.
- Tatsch, Isabell 2010: Filmwahrnehmung und Filmerleben von Kindern. In: Petra Josting/Klaus Maiwald (Hrsg.): Verfilmte Kinderliteratur. Gattungen, Produktion, Distribution, Rezeption und Modelle für den Deutschunterricht. München, S. 143-153.
- Theunert, Helga/Lenssen, Margrit/Schorb, Bernd 1995: „Wir gucken besser fern als ihr!“ Fernsehen für Kinder. München.
- Vollbrecht, Ralf 2001: Einführung in die Medienpädagogik. Weinheim und Basel.
- Wegmann, Ute 2010: Jede Adaption ist ein neues Original. Eine Geschichte - zwei Kunstwerke. Vom Bilderbuch zum Kinderfilm. In: Petra Josting/Klaus Maiwald (Hrsg.): Verfilmte Kinderliteratur. Gattungen, Produktion, Distribution, Rezeption und Modelle für den Deutschunterricht. München, S. 102-107.
- Wittkowski, Joachim 1990: Psychologie des Todes. Darmstadt.

Wittkowski, Joachim 2007: Das Verhältnis zum Tod resultiert aus dem Leben (Interview mit Joachim von Gottberg). In: TV diskurs 41, 11. Jg. 2007, H. 3, S. 22-29.

Wolf, Reinhard W. 2006: Was ist Kino – Was ist Kurzfilm. In: Kurzfilm in Deutschland - Studie zur Situation des kurzen Films. Hrsg. v. AG Kurzfilm e. V. – Bundesverband Deutscher Kurzfilm. Dresden, S. 5f.