

Vorstellungen von Kindern über den Tod und ein Leben nach dem Tod

Eine Durchsicht neuerer Forschungsberichte

1 Die Entwicklung des Todesverständnisses entsprechend Piagets Stufenmodell

Im einleitenden Kapitel »The Child and Death« zu dem von ihr herausgegebenen Handbuch zur Hilfe für hinterbliebene Kinder¹ gibt die amerikanische Spieltherapeutin Nancy Boyd Webb einen den Stand der Forschung resümierenden Überblick über die Entwicklung von Kindern zu einem ausgereiften Verständnis vom Tod.² Als Kriterien für ein solches Verständnis führt sie an, dass der Tod als unumkehrbar, unvermeidlich und universal, d.h. alle betreffend nachvollzogen werde. Die meisten Kinder würden dazu im Alter von sieben oder acht Jahren gelangen, einige früher, etwa wenn sie unmittelbare Erfahrungen mit dem Tod eines Tieres oder eines Familienangehörigen gemacht hätten. Für die Rekonstruktion der Entwicklung zu einem ausgereiften Todesverständnis legt Webb das Modell der kognitiven Entwicklung von Jean Piaget zugrunde, an das sich auch viele von ihr rezipierte Untersuchungen speziell zur Entwicklung des Todesverständnisses gehalten hätten. Demzufolge sind die Kinder auf der präoperationalen Phase (2–7 Jahre) nicht in der Lage, die Unumkehrbarkeit des Todes zu verstehen, selbst wenn sie mit einem Todesfall konfrontiert sind. Sie wännen die Betroffene oder den Betroffenen als in einem schlafähnlichen Zustand befindlich. Das ändert sich nach Webb in der konkret-operationalen Phase (7–11 J.). Hier setze sich die Einsicht durch, dass der Tod irreversibel sei. Auch wisse das Grundschulkind, dass er zu guter Letzt jeden treffe. Aber dass man selbst sterbe, wird in die Zukunft verlagert, wenn man alt geworden sei. 6–8-jährige Kinder würden den Tod noch gern personifizieren. 9–10-Jährige könnten die Vorstellungen miteinander verbinden, dass der Körper im Grab liege und die Person im Himmel sei. Auf der formal-operationalen Stufe der kognitiven Entwicklung nach Piaget (9–12 J.) wird nach Webb schließlich ein ausgereiftes Todesverständnis erreicht. Der Großteil der vorliegenden Untersuchungen gehe davon aus, dass das im

1 Vgl. Nancy Boyd Webb (Ed.), *Helping bereaved Children. A Handbook for Practitioners*, New York / London 2002.

2 Vgl. ebd., 3–18, vor allem 4–7.

Alter von 9–10 Jahren der Fall sei; einige setzen das früher an (7 J.), andere später 12 J.). Das führt Webb auf die Komplexität des Todes selbst zurück. Enthalte er doch »konkrete« Aspekte in dem Sinne, dass der Körper nicht mehr funktioniere (was für 7–8-Jährige verständlich sei), und »abstrakte« Aspekte nach Art etwa von spirituellen Vorstellungen von Spiritualität und solchen von einem Leben nach dem Tode (was erst von Kindern über zehn Jahren verstanden werden könne). Webb zitiert R. Lonetto, der resümiert hat, dass »Kinder von neun bis zwölf Jahren nicht nur fähig zu sein scheinen, den Tod als biologisch, universal und unvermeidlich zu begreifen, sondern zu einem Verständnis der abstrakten Natur des Todes zu gelangen und die Gefühle zu beschreiben, die durch diese Qualität hervorgerufen würden. Dieses komplexe Erkenntnismuster, das mit dem Tod einhergeht, verbindet sich mit einem wachsenden Glauben an die eigene Sterblichkeit, aber für diese Kinder liegt der Tod noch weit in der Zukunft und ist etwas, was die älteren Menschen trifft.«³

Auch wenn betont wird, beim Todesverständnis spielten nicht nur kognitive Faktoren eine Rolle, sondern auch emotionale, kontextuelle sowie nicht zuletzt eigene Erfahrungen, ist weithin Piagets Stufenmodell der Denkentwicklung zur Hintergrundfolie für das Nachzeichnen der Entwicklung der Todesvorstellung bzw. des Sterblichkeitswissens geblieben, auch in deutschen Beiträgen zum Thema.⁴

2 Problematisierung von Piagets Stufenmodell

Joachim Wittkowski rekurriert in seiner in Deutschland zum Standardwerk für das Thema gewordenen »Psychologie des Todes« ebenfalls darauf.⁵ Er nimmt dabei aber auch ausdrücklich und ausführlich Bezug auf eine Sekundäranalyse von empirischen Untersuchungen zum Todesverständnis von Kindern, wie sie die beiden amerikanischen Entwicklungspsychologen Mark W. Speece und Sandor B. Brent im Jahre 1984 vorgelegt haben.⁶ Sie haben sich die seit den 30er Jahren des vergangenen Jahrhunderts erschienenen 40 Studien zum Todesverständnis von Kindern vorgenommen und daraufhin untersucht, wie in diesen Studien

3 Ebd., 7 (eigene Übersetzung). Das Zitat ist entnommen aus *Richard Lonetto, Children's conception of death*, New York 1980, 157.

4 Mit religionspädagogischer Akzentuierung vgl. *Martina Plieth, Kind und Tod. Zum Umgang mit kindlichen Schreckensvorstellungen und Hoffnungsbildern*, Neukirchen-Vluyn 2009; *Elisabeth Schwarz, Die Entwicklung des kindlichen Sterblichkeitswissens*, in: *Loccumer Pelikan* 2003, H. 4, 197–202; *Werner Thiede, Sterben und Tod*, in: *LexRP* 2, 2051–2056.

5 Vgl. *Joachim Wittkowski, Psychologie des Todes*, Darmstadt 1990, 59ff.

6 Vgl. ebd., 52–58. Vgl. zum Folgenden *Mark W. Speece and Sandor B. Brent, Children's understanding of death: A review of three components of a death concept*, in: *Child Development* 55 (1984) 1671–1686.

die drei Komponenten eines »reifen« Todesverständnisses – Irreversibilität, Nonfunktionalität und Universalität – gemessen worden sind. Weiterhin haben sie sie daraufhin ausgewertet, welche Einsichten sie darüber zu Tage gefördert haben, wie Kinder den Tod sehen, bevor sie ein »reifes« Verständnis von ihm erreicht haben, und wann sie dieses Verständnis erreichen. Und schließlich sind sie der Frage nachgegangen, ob den Studien zufolge davon ausgegangen werden kann, dass die Abfolge des Erwerbs der drei Komponenten der Logik von Piagets Stufenmodell entspricht. Sie konnten aufzeigen, dass die Ergebnisse der Studien stark voneinander differieren und von daher das Piagetsche Modell nur bedingt als eine generelle Theorie zu überzeugen vermag. Zugegebenermaßen gäbe es eine Reihe von allgemeinen Übereinstimmungen. Aber, so interpretieren sie zusammenfassend ihren Befund,⁷ abgesehen von solchen Übereinstimmung würde doch der Mangel an hinreichenden spezifischen Angaben es nicht zulassen, zu verstehen, warum das Erreichen einer bestimmten Stufe nach Piagets Modell eine notwendige Voraussetzung für das Erreichen eines bestimmten Levels für das Verstehen eines Konzepts wie das des Todes sei. Anders formuliert. Die drei aufgeführten Komponenten eines »reifen« Todesverständnisses folgen nicht – weder je für sich noch gemeinsam – eindeutig der Piagetschen Entwicklungslogik. Diese sei nämlich zu kontextlos konzipiert. Von daher bedürfe es ergänzend zu dieser allgemeinen Theorie eines Entwicklungsmodells, das es erlaube, den Erwerb des auf die spezifische Sache, also hier den Tod bezogenen Wissens ebenbürtig zu berücksichtigen.

3 Wie Kinder ein kohärentes Todesverständnis konstruieren

Mit ihrem weithin in der Fachwelt beachteten und rezipierten Beitrag haben Speece und Brent weitere Forschungen zur Entwicklung des Todesverständnisses bei Kindern angestoßen. Einen kurzen und nicht vollständig gemeinten Überblick darüber geben die beiden in Harvard bzw. Chicago lehrenden Entwicklungspsycholog/innen Paul L. Harris und Melissa A. Koenig in einem Beitrag, der sich schwerpunktmäßig mit dem Lernverhalten von Kindern befasst, und zwar speziell mit der Frage, wie Kinder mit Informationen umgehen, die ihnen Erwachsene über Dinge vermitteln, die nicht der direkten Beobachtung zugänglich sind. Dies können Auskünfte wissenschaftlicher Art sein, etwa wie das Gehirn funktioniert oder wie die Erde beschaffen ist (Kugel statt Scheibe), oder auch Zeugnisse, die in den religiösen Bereich verweisen, wie die Frage nach Gott oder die nach einem Leben nach dem Tode.⁸ Ein Aspekt, auf den sie dabei zu sprechen kommen, ist die Entwicklung des Todesver-

7 Vgl. ebd., 1682f.

8 Vgl. Paul L. Harris / Melissa A. Koenig, Trust in testimony: How children learn about Science and religion, in: Child Development 77 (2006) 505–524.

ständnisses bei Kindern, und zwar im Zusammenhang mit der Frage, ob und wie Kinder den Lebenszyklus verstehen.⁹ Durch die Forschung erhärtet ist ihnen zufolge der Tatbestand, dass während der Grundschulzeit Kinder nach und nach ein kohärentes, biologisch grundgelegtes Verständnis vom Lebenszyklus – als voranschreitendem Wachstums- und Alterungsprozess, der von genetischen Faktoren gesteuert wird – erwerben. In Verbindung damit geht ihnen auch allmählich auf, dass die Gründe für den Tod biologischer Art sind. »Sogar Vorschulkinder«, so schreiben Harris und Koenig, »verstehen, dass der Tod nicht bloß eine Fortsetzung des Lebens in irgendeinen veränderten schlafähnlichen Zustand ist. Sie realisieren also, dass der Tod völlig anders als der Schlaf jegliche Fähigkeit zu einem unabhängigen Sich-Bewegen und Handeln wegnimmt und verschiedene Lebensvorgänge zu einem Ende bringt, einschließlich Wachstum und Ausscheidung. Zwischen ungefähr fünf und zehn Jahren kommen, wie auch immer, Kinder dazu, nicht nur die unmittelbaren Konsequenzen des Todes zu verstehen, sondern auch die Tatsache, dass es sich bei ihm um ein unvermeidliches und unumkehrbares biologisches Ereignis handelt, das durch den Zusammenbruch von entscheidenden lebensunterstützenden Funktionen herbeigeführt worden ist.«¹⁰

Interessant ist nun die Frage nach dem »wie auch immer«. Die Kinder gelangen zunächst einmal zu solchen Schlussfolgerungen aufgrund eigener unmittelbarer Beobachtungen, wie z.B. des Todes von verschiedenen Lebewesen. Aber das reicht nach Harris und Koenig nicht als Erklärung dafür aus, warum Kinder den Tod als Zusammenbruch innerer und darum unsichtbarer biologischer Funktionen konzeptualisieren. Eine alternative und plausiblere Erklärung dafür ergibt sich ihrer Meinung nach dadurch, dass die Kinder verschiedene Informationsstücke über solche verborgenen biologischen Vorgänge gehört haben und sich daraus einen eigenen Reim bilden, also dass sie etwa von einem Herzinfarkt, einem Schlaganfall oder Krebs gehört haben und dass ihnen etwas über die inneren Organe wie Herz, Lunge, Magen etc. erzählt worden ist. Aus all dem konstruieren sie dann allmählich ein kohärentes Todesverständnis. Weitere Studien fügen zu dem Ganzen noch Einzelaspekte hinzu. So haben H. Clark Barrett und Tanya Behne in einer in zwei unterschiedlichen Kulturen durchgeführten Studie ihre Hypothese bestätigt gefunden, dass grundlegend für die Unterscheidung zwischen Leben – auch Schlaf – und Tod auf die Tatsache Bezug genommen wird, ob ein Lebewesen handeln kann oder nicht.¹¹ Über diese Unterscheidung würden Kinder ab vier Jahren verfügen, und zwar kulturübergreifend. Als Anthropologen bringen sie das dann in einen größeren theoretisch-kausalen Zusammenhang mit der Evolution. Die australische Psychologin Virginia Slaughter

9 Vgl. ebd., 509f.

10 Ebd., 509 (eigene Übersetzung).

11 Vgl. H. Clark Barrett / Tanya Behne, Children's understanding of death as the cessation of agency. A test using sleep versus death, in: *Cognition* 96 (2005) 93–108.

ist in verschiedenen Studien, die sie mit Mitarbeiter/innen durchgeführt hat, der Frage nachgegangen, dass und wie die Entwicklung des Todeskonzepts von Kindern im Zusammenhang mit der allgemeineren Ausbildung einer speziellen biologischen Wissensdomäne erfolgt; Kinder würden ab dem Alter von fünf bis sechs Jahren grundlegendes Wissen in dieser Domäne ausgebildet haben und entsprechend realistisch den Tod verstehen.¹²

4 Vorstellungen von einem Leben nach dem Tod – endogen oder exogen bedingt?

Was heißt jedoch: »realistisch den Tod verstehen«? Wird das durch den Erwerb von entsprechendem biologischem Wissen erreicht, d.h. wenn Nonfunktionalität, Irreversibilität, Universalität und Kausalität als Merkmale des Todseins nachvollzogen werden können? Oder spielen neben den biologischen Faktoren auch andere Dimensionen eine Rolle, wie etwa philosophische oder spirituelle? Indem sie auch diese geltend machten, zeigten sich einer Studie von Brent und Speece zufolge Erwachsene keineswegs sicher, eine eindeutige Grenze zwischen Leben und Tod ziehen zu können, und äußerten sich etwa gegenüber dem Faktor »Irreversibilität« zurückhaltender als Kinder.¹³ Aber auch bei den Kindern war zu beobachten, dass sie Differenzierungen in der Beurteilung der Endgültigkeit des Todes vornahmen. Während es anscheinend für sie relativ klar ist, dass bestimmte biologische Zustände, wie beispielsweise hungrig und durstig zu sein, mit dem Tod zum Erlöschen kommen, spricht sich eine nicht unerhebliche Anzahl von ihnen dafür aus, dass geistige Vorgänge – wie etwa sich nach etwas zu sehnen, zu hoffen und zu lieben – durchaus über den Tod hinaus andauern. Ist das ein Indiz dafür, dass von dieser Gruppe noch kein »reifes«, d.h. »realistisches« Todesverständnis erreicht worden ist?

Wie kommen Kinder überhaupt darauf, dass es ein Leben nach dem Tode gibt? Liegt es etwa daran, dass sie entsprechend religiös instruiert worden sind? Zu dieser Frage gibt es zwei kontroverse Positionen. Für die eine steht der in Belfast tätige Psychologe Jesse Bering.¹⁴ Er lehnt

12 Vgl. u.a. *Virginia Slaughter / Michelle Lyons*, Learning about life and death in early childhood, in: *Cognitive Psychology* 46 (2003) 1–20.

13 Vgl. *Sandor B. Brent / Mark W. Speece*, Adult Conceptualization of Irreversibility – Implications for the Development of the Concept of Death, in: *Death Studies* 17 (1993) 203–224; *Mark W. Speece / Sandor B. Brent*, The acquisition of a mature understanding of three components of the concept of death, in: *Death Studies* 16 (1992) 211–229.

14 Vgl. *Jesse M. Bering*, Intuitive conceptions of Dead agent's minds: The natural foundations of afterlife beliefs as phenomenological boundary, in: *Journal of Cognition and Culture* 2 (2002), 263–308; *Jesse M. Bering / David F. Bjorklund*, The natural emergence of Reasoning about afterlife as a developmental regularity, in:

entschieden die Meinung ab, Vorstellungen von einem Leben nach dem Tode würden »von außen«, also etwa durch eine religiöse oder weltanschauliche Erziehung verursacht. Das sieht er durch empirische Forschungen bestätigt, wie etwa der Studie, die er gemeinsam mit David F. Bjorklund durchgeführt und die erbracht hat, (1) dass sogar schon vier- bis sechsjährige Kinder ausgesagt hätten, biologische Vorgänge kämen mit dem Tod zum Erlöschen, (2) dass psychische und kognitive Vorgänge demgegenüber anders eingeschätzt würden: Während die jüngsten Kinder (4–6 J.) für ein Andauern beider über den Tod hinaus plädierten, hätten die älteren (10–12 J.) dieses eher nur auf die kognitiven Vorgänge bezogen; (3) dass mit Ausnahme von Vorschulkindern, die nicht zwischen verschiedenen psychischen Zuständen differenziert hätten, Kinder und Erwachsene dazu tendiert hätten, Toten epistemische, emotionale und voluntative Befindlichkeiten zuzusprechen. Diese Befunde, dass viele Menschen von früh an die Vorstellung hätten, dass der Tod zwar ein definitives Ende aller biologischen Funktionen bedeute, aber dass Vorgänge im emotionalen, kognitiven u.ä. Bereichen über den biologischen Tod hinaus weitergehen würden, lassen nach Bering und Bjorklund dafür sprechen, dass der Glaube an ein Leben nach dem Tode – hinzu komme noch, dass er universal verbreitet sei – nicht kulturell disponiert und somit sozialisatorisch angeeignet, sondern natürlich, von der Evolution her angelegt sei, gewissermaßen als ein Glaubensinstinkt.¹⁵ Eine dem entgegengesetzte Auffassung, nämlich dass die Vorstellung von einem Leben nach dem Tode nicht durch endogene, sondern durch exogene Faktoren bedingt sei, vertritt der bereits erwähnte Paul L. Harris.¹⁶ Seinen empirischen Befunden zufolge entwickeln Kinder erst im Alter ab elf Jahren ein religiöses bzw. metaphysisches Verständnis vom Tode, und zwar neben dem von ihnen bereits ausgebildeten biologischen Verständnis. Verantwortlich dafür sei eine Umgebung, in der der Glaube an ein Leben nach dem Tod allgemein verbreitet sei und den Heranwachsenden vermittelt würde. Die Kinder würden dabei keine unauflösbare Spannung zwischen ihrem biologischen und religiösen Wissen sehen. Für die biologisch-körperlichen Dinge würden sie andere kausalen

Developmental Psychology 40 (2004) 217–233; Jesse M. Bering / Carlos Hernández Blasi / David F. Bjorklund, The development of »afterlife« beliefs in religiously and secularly schooled children, in: British Journal of Developmental Psychology 23 (2005) 587–607; Jesse M. Bering, The folk psychology of souls, in: Behaviour and Brain Science 29 (2006) 453–462 [anschließend Kommentare zum Aufsatz (462–486) und eine Antwort des Autors (486–493)].

15 So der Titel des für 2011 angekündigten Buches: Jesse Bering, The belief instinct. The psychology of souls, destiny and the meaning of life, London / New York (forthcoming).

16 Vgl. Paul L. Harris / Marta Giménez, Children's acceptance of conflicting testimony: the case of death, in: Journal of Cognition and Culture 5 (2005) 143–164; Paul L. Harris / Melissa A. Koenig (Anm. 8); Paul L. Harris / Rita Astuti, Learning that there is life after death, in: Behavioral and Brain Sciences 29 (2006) 475f.

Zusammenhänge anführen als für die geistigen und seelischen Zustände. Während jene mit dem Tod erlöschen würden, würde sich für diese eine metaphysische Transformation vollziehen, sei es an einen anderen Ort, sei es in einer anderen Form. Dass die Kinder für das religiöse Wissen eine gewisse Plausibilität empfänden, führen er und Marta Giménez darauf zurück, dass Kinder mit zunehmenden Alter sich stärker des zerstörerischen Charakters des biologischen Todes bewusst würden und sie darum gern den als unvermeidlich und unersetzbar empfundenen Verlust des Toten – was sich irgendwann ja auch mit ihnen selbst ereigne – mithilfe der Übernahme einer weiterführenden Hoffnungsperspektive, wie Erwachsene sie bezeugen würden, in seiner brutalen Härte abmildern würden. Dabei sei es allerdings so, dass die Kinder nicht einfach das, was die Erwachsenen ihnen an Wissensbeständen oder an religiösen Überzeugungen darböten, einfach übernahmen, sondern sie würden dieses auf ihre Weise in ihr bereits vorhandenes Wissen zu integrieren versuchen. Die Frage drängt sich auf, was sich in dieser Hinsicht ereignet, wenn der Glaube an ein Leben nach dem Tode nicht mehr zu den gesellschaftlichen Selbstverständlichkeiten zählt bzw. wenn die Heranwachsenden unter den Erwachsenen auf unterschiedliche Ansichten darüber stoßen.

5 Ausblick

Wenn man bedenkt, dass hier nur ein Ausschnitt aus der gesamten vorliegenden Forschung vorgestellt werden konnte, ist es im Vergleich zur Diskussion hierzulande erstaunlich, wie intensiv sich in den letzten Jahren im angelsächsischen Raum vor allem die Entwicklungs- und Kognitionspsychologie mit der Todesthematik beschäftigt hat, nicht selten als einem Teilaspekt im Rahmen eines umfassenderen Forschungsinteresses. Dass das pädagogisch sowie speziell religionspädagogisch von hohem Interesse ist, braucht wohl kaum eigens begründet zu werden. Doch zu meinen, man bekomme seitens der Psychologie objektive Ergebnisse an die Hand, die man einfach übernehmen könne, erweist sich ein weiteres Mal als ein Irrtum. Das zeigt schon allein die kontroverse Debatte innerhalb der Psychologie selbst, die sich nicht nur auf die Validität der in der empirischen Forschung verwendeten Methoden bezieht. Darüber hinaus geht es wesentlich um die Frage der Reliabilität der zugrunde gelegten theoretischen Annahmen und ihrer jeweiligen Operationalisierung. Hier könnten auch die Religionspädagogik und Theologie zur Klärung beitragen, indem sie etwa das spezifisch christliche Verständnis vom Leben nach dem Tod daraufhin überprüfen würden, ob und inwieweit es mit den Vorstellungen von einem Leben nach dem Tod, wie sie in der psychologischen Diskussion anzutreffen sind, kompatibel und anknüpfungsfähig ist oder nicht. Das soll nur beispielhaft anzeigen, wie reizvoll und vielversprechend eine stärkere interdisziplinäre Kooperation auch auf diesem Gebiet ist.