

Zweitveröffentlichung



Lorenzen, Stefanie

Tod und Jenseits aus der Perspektive einer gendersensiblen Religionspädagogik

Datum der Zweitveröffentlichung: 16.09.2024

Verlagsversion (Version of Record), Beitrag in Sammelwerk

Persistenter Identifikator: urn:nbn:de:bvb:473-irb-980866

Erstveröffentlichung

Lorenzen, Stefanie (2022): „Tod und Jenseits aus der Perspektive einer gendersensiblen Religionspädagogik“. In: Angela Berlis, Magdalene Frettlöh, Isabelle Noth, Silvia Schroer (Hrsg.), Die Geschlechter des Todes : theologische Perspektiven auf Tod und Gender, Göttingen: Vandenhoeck & Ruprecht, S. 423–442, doi: 10.13109/9783666560668.423.

Rechtehinweis

Dieses Werk ist durch das Urheberrecht und/oder die Angabe einer Lizenz geschützt. Es steht Ihnen frei, dieses Werk auf jede Art und Weise zu nutzen, die durch die für Sie geltende Gesetzgebung zum Urheberrecht und/oder durch die Lizenz erlaubt ist. Für andere Verwendungszwecke müssen Sie die Erlaubnis der Rechteinhaberinnen und Rechteinhaber einholen.

Für dieses Dokument gilt eine Creative-Commons-Lizenz.



Die Lizenzinformationen sind online verfügbar:

<https://creativecommons.org/licenses/by-nc-nd/4.0/legalcode>

Tod und Jenseits aus der Perspektive einer gendersensiblen Religionspädagogik

1. Einleitung: „Erinnern und Hoffen“ als Eckpfeiler religionspädagogischer Begleitung

Mit den Begriffen „Erinnern und Hoffen“, die diesem Teil des Projekt-Bandes seine Ausrichtung geben, sind zwei wichtige Dimensionen einer religionspädagogisch motivierten Auseinandersetzung mit dem Thema „Tod“ aufgenommen: Sie zielen darauf ab, dass der (individuellen und kollektiven) Erinnerung an Erfahrungen mit dem Tod nicht ausgewichen wird, dass diese Erinnerungen aber eingebunden werden sollten in eine lebensbejahende, eben: hoffende, Grundhaltung. Aufbauend auf den eher säkular orientierten Bewegungen der US-amerikanischen Death Education bzw. des europäischen Pendant der Thanatagogik, entwirft die Theologin Martina Plieth in ihrer Habilitation hierfür das Modell einer „orthopraktischen Thanatagogik im evangelischen Feld“, in der der Aspekt der christlichen Verheißung als „Versprechungszusammenhang“ eine zentrale Rolle spielt.¹

Dem Aspekt des Geschlechts wird in der religionspädagogischen Diskussion zu diesem Thema allerdings fast keine explizite Aufmerksamkeit gewidmet: „Tod und Gender“ in der Religionspädagogik ist [...] ein empirisch, theoretisch und unterrichtspraktisch bislang unbearbeitetes Feld.“² Über die Gründe hierfür kann man nur spekulieren: Zum einen fehlt es wahrscheinlich an einer innertheologisch prominenten Diskussion. Hier füllt das Projekt „Tod und Gender“ nun eine Lücke. Damit verbunden ist eine andere Vermutung: Vordergründig scheint die Gender-Dimension in Sachen Tod nicht auf der Hand zu liegen. Sind vor dem Tod nicht alle gleich? Gibt es also so etwas wie einen homogenisierenden Effekt der Todeserfahrung, der auch das Geschlecht betrifft? Oder sind es gerade solche weit verbreiteten Annahmen, die den Blick auf durchaus vorhandene Differenzierungen versperren? Die folgenden Überlegungen, die angesichts der Forschungslage nur explorativen Charakter haben können, werden zeigen, dass religionspädagogisch beide Aspekte

1 Vgl. Plieth, Kind und Tod, 227–295 (v. a. 258–292). Auch in der säkular orientierten, v. a. in den USA verbreiteten „Death Awareness“ bzw. „Death Education“ geht es – bei aller Heterogenität – darum, angesichts des Todes eine bewusstere, positive Einstellung zum eigenen Leben zu entwickeln. Vgl. Plieth, Kind und Tod, 227–253 sowie Wittkowski, *Ars moriendi*, 64–67.

2 Kessler, *Tod und Gender*, 105.

zu berücksichtigen sind: gendertypische und gender-transzendierende Ausprägungen von Erfahrungen mit dem Tod. In der didaktisch bewussten Aufnahme beider Dimensionen liegen dann die besonderen Lernchancen des Themas. Folgt man dem Programm einer „Religionspädagogik der Vielfalt“,³ bietet es sich an, diese didaktischen Arrangements so anzulegen, dass mögliche Verengungen der Todesthematik, die sich (auch) auf die Variable Geschlecht zurückführen lassen, ausgeweitet werden und auf diese Weise für die Jungen und Mädchen ein offenerer und gleichzeitig differenzierter gefasster Denk- und Handlungsspielraum entsteht.⁴

2. Tod und Gender im Kontext des (religions-)pädagogischen Diversity-Diskurses

Die Gender-Thematik wird mittlerweile in den Erziehungswissenschaften als Teil des Diversity- bzw. Intersektionalitätsdiskurses behandelt.⁵ „Gender“ gilt also nicht länger als „Masterkategorie“.⁶ Stattdessen wird genau untersucht, unter welchen Bedingungen „Gender“ in den Vordergrund tritt bzw. pädagogisch in den Vordergrund treten – oder auch: „dramatisiert“ werden – sollte.⁷ Die Diversity-Pädagogik ist also insofern anregend für die hier behandelte Fragestellung, als sie auf die Kontextabhängigkeit der Gender-Thematik hinweist, die sich angesichts unterschiedlicher Dominanzen von Verschiedenheit unterschiedlich ausprägen kann.

Im Blick auf das Thema des Beitrages kann die Intersektionalitätsperspektive jedoch nicht ohne Weiteres als Analyseinstrument übernommen werden. Es wird

3 Vgl. Arzt u. a., Gender, 12f. „Sie [Religionspädagogik der Vielfalt; Anm. S.L.] betrachtet es als Aufgabe, in eine Hermeneutik einzuüben, die geschlechtsbezogene, religiöse und soziale Differenzen wahrnimmt und Stereotype aufzubrechen vermag.“ Der Sammelband zielt allerdings vorrangig auf die Verschränkung *religiöser* Pluralität mit der Gender-Thematik ab (vgl. Arzt u. a., Gender, 10). Dies wäre sicher auch für das vorliegende Thema wünschenswert, kann aber aufgrund der Forschungslage nicht geleistet werden.

4 Vgl. auch Jakobs, Feminismus.

5 Vgl. Arzt u. a., Gender, 19–22 sowie Tuijer/Sielert, Diversity.

6 Vgl. Tuijer/Sielert, Diversity, 36: „[...] dass *gender* mit der Berücksichtigung von Diversität nicht in der Versenkung verschwinden soll, sondern dass es Situationen und Kontexte geben kann, in denen die vorrangige Bearbeitung von *gender* notwendig und sinnvoll ist. Zugleich hat eine pädagogische Praxis und theoretische Reflexion, die sich ausschließlich auf die Gender-Variable bezieht, ihren Begründungszusammenhang verloren bzw. sich verwischt und diversifiziert [Kursivierungen im Original].“

7 Freilich könnte man auch umgekehrt fragen: In welchen geschlechtsspezifischen Situationen spielen welche Aspekte des Todes eine besondere Rolle? Allerdings wird diese Fragestellung im weiteren Verlauf keine Rolle spielen: Grund hierfür ist, dass die Bandbreite der vom Thema Gender her möglichen Situationen zu weit sowie ihre offensichtliche Verbindung mit der Todesthematik zu lose und für die religionspädagogische Diskussion zu wenig ergiebig wäre.

im Folgenden nicht versucht, neben der Gender-Kategorie noch weitere der bekannten Ungleichheits- bzw. Differenzdimensionen abzufragen. Dafür erweist sich die Todes-Thematik als zu komplex und die Forschungslage als zu wenig entwickelt. Vielmehr wird danach gefragt werden, unter welchen Bedingungen die Gender-Kategorie in den Todeskonzepten von Kindern besonders hervortritt und unter welchen sie eine weniger große Rolle spielt, sodass klassische Stereotypisierungen, ganz im Sinne des dekonstruktivistischen Ansatzes in der Genderpädagogik, unterlaufen werden.⁸ Anders gesagt: Unter welchen Voraussetzungen werden geschlechtstypische Aspekte bei der Konfrontation mit der Todesthematik relevant oder eben auch: nicht relevant? Welche anderen Konstellationen „übertönen“ Gender? Und schließlich: Wie können diese unterschiedlichen Konstellationen religionspädagogisch so eingesetzt werden, dass daraus lebensbejahende, hoffnungsstarke Orientierungen für die Lernenden entstehen?

Mit dieser Zielsetzung verbindet sich zunächst die Aufgabe, auf empirischer Ebene Hinweise darüber zu sammeln, ob und inwiefern kindliche Vorstellungen vom Tod eine geschlechtsspezifische Note aufweisen. Da sich mit der Frage nach dem Tod in den meisten religionspädagogischen Arbeiten auch die Frage nach dem „Danach“ verbindet, möchte ich den Untersuchungsgegenstand dahingehend ausweiten. Die hier vorgenommene Fokussierung auf das Grundschulalter erklärt sich zum einen aus der Quellenlage, zum anderen aus der entwicklungspsychologisch begründeten Erwartung, dass sich in dieser Phase Hinweise auf geschlechtstypische Unterschiede ausmachen lassen könnten.

3. Die entwicklungspsychologische Perspektive: Todes- und Geschlechtskonzepte im Kindesalter

Ausgehend von entwicklungspsychologischen Erkenntnissen zu beiden Bereichen, den Todesvorstellungen und den Geschlechtskonzepten, lassen sich, im Sinne der Intersektionalitätsperspektive, erste Hypothesen zu einem möglichen Zusammenspiel dieser beiden Kategorien bilden. Ich führe die Forschungserkenntnisse, die sich für die Fragestellung und die späteren Ausführungen als relevant erweisen, zunächst getrennt nach den beiden Themen (Tod und Geschlecht) auf, um davon ausgehend auf mögliche Beeinflussungen zu schließen.

8 Tuider/Sielert, Diversity, 26f: „Dekonstruktion wird dabei als ständiger, kontextabhängiger und prozesshafter Perspektivenwechsel verstanden. [...] Konzeptionell geht es einer Pädagogik unter dekonstruktivistischer Perspektive nicht darum, Geschlechter, Sexualitäten und Körper zu verneinen, sondern Dekonstruktion zielt auf die Verschiebung, auf die VerUneindeutigung [sic!] und auf die strategische Auflösung der Gegensätze.“

3.1 Relevante entwicklungspsychologische Aspekte zu kindlichen Todeskonzepten⁹

Aufbauend auf empirischen Forschungen aus der Mitte und zweiten Hälfte des 20. Jahrhunderts, systematisieren viele psychologische Studien die gewonnenen Erkenntnisse zu kindlichen Todeskonzepten unter Bezug auf die bekannte Piaget'sche Phasierung der kognitiven Entwicklung.¹⁰ Dabei ist die übliche Vorsicht vor dem generalisierenden Charakter der Stufenschemata geboten, um nicht zu pauschalen und vorschnell normierenden Kategorisierungen zu gelangen. Auch die drei bzw. vier Subkonzepte der Todesvorstellung, die weithin als „Marker“ für die Nachzeichnung kindlicher Entwicklung verwendet werden,¹¹ sind nicht in einem absoluten Sinne zu verstehen: Irreversibilität (der Tod ist nicht mehr rückgängig zu machen), Universalität (der Tod betrifft alle – auch die eigene Person), Non-Funktionalität (der Tod geht einher mit dem Erlöschen aller Körperfunktionen) und Kausalität (der Tod hat innere und äußere Ursachen) gelten in der Psychologie als wichtige Meilensteine auf dem Weg zu einem „reifen Todeskonzept“, das mit dem Jugendalter erreicht wird bzw. werden soll.¹² In der religionspädagogischen Literatur finden sich hierzu kritische Defizitanzeigen, die neben der Normierung des von Piaget importierten Realismus die damit einhergehende Deklassierung religiös-spirituelle Vorstellungen (z. B. von Auferstehung als einer Art Reversibilität des Todes) betreffen.¹³

In grob geraffter Form kann die rekonstruierte Entwicklungslinie folgendermaßen beschrieben werden: Während sich die Todesvorstellung bei Vorschulkindern dadurch auszeichnet, dass die genannten Unterkonzepte nicht ausgebildet sind und der Tod daher nach Meinung der Kinder nicht allen Menschen bevorsteht, Wiedererwachen möglich ist, Tot-Sein als schwächere Form des Lebendig-Seins imaginiert und außerdem teilweise mit magischen Vorstellungen verbunden wird, ändert sich dies während der Grundschulzeit, in der die Subkonzepte im Rahmen einer erstarrenden Fähigkeit zum Perspektivenwechsel, zur Klassifizierung und zum kausalen Denken nach und nach erworben werden.¹⁴ Mit dem Eintritt ins Jugendalter erhält

9 Vgl. Wittkowski, *Psychologie*, 44: „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.“

10 Vgl. Mette, *Vorstellungen*, 43f. Grundlegend hierfür u. a. Wittkowski, *Psychologie*, 62.

11 Vgl. Mette, *Vorstellungen*, 44f sowie Streib/Klein, *Todesvorstellungen*, 50f. Verwiesen wird grundlegend auf Wittkowski, *Psychologie*, 47–51. Die Reduktion auf drei Merkmale stellt das Minimum möglicher Subkonzepte dar.

12 Vgl. z. B. Reuter, *Herausbildung*, 137–141; Wittkowski, *Psychologie*, 43–75 (z. B. 57–61).

13 Vgl. Mette, *Vorstellungen*; Streib/Klein, *Todesvorstellungen*, 50–52.

14 Vgl. z. B. Reuter, *Herausbildung*, 138f; Plieth, *Tod und Kind*, 54–64.

das Todeskonzept dann eine neue Qualität durch das formal-operatorische Denken: Jugendliche können sich mit dem „Tod an sich“ auseinandersetzen, abstrakt symbolisieren, Spekulationen anstellen und nach dem „Sinn“ des Ganzen fragen.¹⁵

Bezieht man neben dieser stark kognitionsorientiert-strukturalistischen Perspektive noch weitere Aspekte mit ein, richtet sich der Fokus auf die Frage der Sozialisation bzw. der sozio-kulturellen Umwelteinflüsse, aber auch auf diejenige des persönlichen Erlebens. Nicht wenige Darstellungen betonen hierbei die Rolle der Medien (vor allem des Fernsehens): Hier komme es sowohl zu Trivialisierungen wie auch zu Glorifizierungen des Todes¹⁶ und damit einhergehend „zu einer Abstraktion des Todesproblems, die eine wirkliche, auch existentiell bedeutsame Auseinandersetzung eher behindert denn fördert“¹⁷. Die Kinder könnten kaum „primäre emotionale Betroffenheit“ entwickeln, gefördert würden dagegen eher „emotionslose“ Haltungen,¹⁸ „Nichtverstehen und emotionale Überforderung“.¹⁹ Dagegen sieht Plieth die Auseinandersetzung mit „echten“ Erfahrungen als Chance für vertiefte Lernprozesse.²⁰ Grundsätzlich kann man die Todeswahrnehmungen von Kindern und Jugendlichen also auch danach kategorisieren, ob sie in einer distanzierten, medial vermittelten, indirekten Perspektive stattfinden oder ob sie das persönliche Umfeld betreffen und hier mehr oder weniger direkt erlebt werden.²¹ Es ist davon auszugehen, dass je nachdem mit mehr oder weniger emotionaler Beteiligung – und davon abhängigen Lernprozessen – gerechnet werden kann.²²

15 Vgl. Wass, *Begegnung*, 88f.

16 Wass, *Begegnung*, 94.

17 Plieth, *Kind und Tod*, 39.

18 Ebd.

19 Plieth, *Kind und Tod*, 41. Ähnlich Reuter, *Herausbildung*, 140: „Die einseitige, massenhafte Darstellung des Todes als Folge von Gewalt erschwert die Einsicht in die Subkonzepte ‚Universalität‘ und ‚Kausalität‘ und fördert Verdrängungsprozesse. Dass die Präsentation des Todes als Unterhaltungsthema, das keine Trauer um Sterbende oder Tote vorsieht, zu Abstumpfung und Abnahme von Empathie führen kann, stellt eine weitere ernst zu nehmende negative Folge der fernseh-vermittelten Begegnung mit Sterben und Tod dar.“

20 Plieth, *Kind und Tod*, 47.

21 Vgl. Plieth, *Kind und Tod*, 39: „Der massenmedial-vermittelte Tod oder die beiläufige Alltagskommunikation eines Todesthemas (*indirekte Todeserlebnisse*) haben andere Auswirkungen als Tod im engeren oder weiteren Beziehungsfeld eines Kindes (*direkte Todeserlebnisse*) [Kursivierung im Original].“ Ähnlich Wass, *Begegnung*, in ihrer Gliederung.

22 Allerdings sind die empirischen Ergebnisse zum Einfluss direkter Todeserfahrungen auf die kognitive Entwicklung nicht ganz so eindeutig. Während jüngere Kinder bei Todesfällen im nahen Umfeld eine schnellere Entwicklung der Todeskonzepte aufwiesen, gilt dies nicht für ältere Kinder. Vgl. Reuter, *Herausbildung*, 140.

3.2 Relevante entwicklungspsychologische Aspekte zur kindlichen Geschlechtsidentität

Für die Frage des Zusammenspiels von Tod und Gender muss neben der Entwicklung des Todeskonzeptes nun auch die Entwicklung der Geschlechtsidentität in der Kindheit beachtet werden: Ähnlich wie bei den Todeskonzepten die Irreversibilität, Universalität und Kausalität ist hier die „Geschlechtskonstanz“ anfangs noch nicht ausgebildet, d. h. die Kinder haben anfangs noch kein deutliches Bewusstsein davon, dass ihr Geschlecht nicht beliebig wandelbar ist.²³ Gegenläufig dazu kommt es dann in der Vorschulzeit zur Ausbildung sehr rigider Geschlechterkonzepte bzw. zu Geschlechterstereotypen. Dementsprechend werden biologisches Geschlecht und sozio-kulturelle Geschlechterrolle in eins gesetzt und damit als unveränderliche Gegebenheiten betrachtet.²⁴ Für die weitere Diskussion in diesem Beitrag spielt auch eine Rolle, dass bereits in dieser Altersspanne fixe Zuordnungen stereotyper Eigenschaften auf die beiden Geschlechter vorgenommen werden: Gefährliche, Furcht erregende Gegenstände sowie aggressive Gesichtsausdrücke werden als männlich, weiche und zarte Dinge sowie fröhliche Mimik als weiblich klassifiziert. Insgesamt scheinen maskuline Rollenerwartungen mit mehr Rigidität belegt zu sein als feminine.²⁵

Diese Stereotypen werden in der Grundschulzeit – der entscheidende Wendepunkt ist hier das Alter von 8 Jahren – nach und nach differenziert und flexibilisiert. Voraussetzung dafür ist vermutlich das Wissen um die Geschlechtskonstanz und die Fähigkeit, zwischen „äußerer Erscheinung und erschlossener Wirklichkeit“ und damit auch zwischen biologischem Geschlecht und geschlechtsbezogenen Rollenerwartungen zu unterscheiden: Die Kinder wissen schließlich, dass ein femininer Junge grundsätzlich ein Junge, ein jungenhaftes Mädchen grundsätzlich ein Mädchen ist. Damit verbunden ist dann auch die Fähigkeit, Variationen innerhalb der Geschlechterrollen wahrzunehmen.²⁶ Es bleibt allerdings bei der hohen Bedeutung der Geschlechtszugehörigkeit für das Selbstkonzept sowie bei der Negativbewertung von Kindern, die sich nicht entsprechend den gängigen Rollenerwartungen verhalten.²⁷ Erst mit dem Jugendalter kommt es auch hier zu Veränderungen, z. B. durch eine Erweiterung der identitätsrelevanten Konzepte im Blick auf Musik, Kleidungsstil etc.²⁸

23 Vgl. Trautner, *Entwicklung*, 632.635.

24 Vgl. Trautner, *Entwicklung*, 635f.

25 Vgl. ebd.

26 Vgl. Trautner, *Entwicklung*, 636.

27 Vgl. Trautner, *Entwicklung*, 638.

28 Vgl. Trautner, *Entwicklung*, 640.

Ein weiterer wichtiger Aspekt für die unten geführte Diskussion ist die Beobachtung, dass zumindest Jugendliche bei der Beschreibung von persönlich nicht bekannten Personen zumeist auf Geschlechtsstereotype zurückgreifen, während die persönliche Bekanntschaft diese in den Hintergrund treten lässt.²⁹ Hier zeichnet sich eine Parallele zu der wichtigen Unterscheidung von indirekter (ferner) und direkter (naher) Todeserfahrung ab: Die Wahrnehmung von Phänomenen aus dem sozialen Nahbereich erscheint also in beiden Feldern weit weniger an Stereotypen orientiert.

3.3 Hypothesen zum möglichen Zusammenspiel von Todes- und Geschlechtskonzepten

Die Unterschiedlichkeit der beiden Forschungsbereiche macht es schwer, gemeinsame Entwicklungslinien festzustellen, die über allgemeine Tendenzen hinausgehen: So kann man zwar beobachten, dass sowohl Todes- wie auch Geschlechtskonzepte in der frühen Kindheit noch unsicher sind und aus der egozentrischen Perspektive heraus auch als beeinflussbar gelten; die dann folgenden Phasen sind aber doch insofern divergierend, als man beispielsweise in der Vorschulzeit nicht von „rigiden“ Todeskonzepten sprechen kann, wie dies im Fall der Geschlechtsidentität möglich ist. Unter Umständen wirkt sich hier die tiefe kulturelle Verankerung und damit einhergehende Alltagsrelevanz bipolarer Geschlechtskonzepte aus, während Todesvorstellungen nur hin und wieder in den Vordergrund kindlicher Wahrnehmung treten.

Für den weiteren Verlauf der Untersuchung ist wichtig, dass die Ferne und Nähe der Wahrnehmung Folgen hat für den Umgang mit dem Phänomen: Direkte Erfahrungen mit dem Tod führen vermutlich zu emotional intensiveren Auseinandersetzungen, nahe Bekanntschaften mit Personen zu differenzierteren, weniger von Gender-Stereotypen abhängigen Einschätzungen des Gegenübers. Für den Überschneidungsbereich von Todes- und Geschlechtskonzepten können damit folgende Hypothesen abgeleitet werden:

- Aufgrund der hohen Bedeutung und positiven Bewertung des eigenen Geschlechts im Kindesalter und den damit verbundenen, stark wirksamen Stereotypen ist damit zu rechnen, dass „männlich“ attribuierte Aspekte des Todes (Aggression, Stärke, Macht) eher von Jungen aufgegriffen werden, während „weibliche“ Perspektiven auf den Tod (also: Weichheit, Zartheit, Freundlichkeit) eher von Mädchen präferiert werden. Während Jungen eher femininen Darstellungen ablehnend gegenüberstehen könnten, scheint es für Mädchen eher

29 Vgl. Trautner, Entwicklung, 639f.

- möglich, auch auf männliche oder geschlechtsneutrale Aspekte zurückzugreifen – wenn auch vielleicht in anderer Form als Jungen. Als Tendenz ist dies auch noch bei Kindern im späteren Grundschulalter anzunehmen, auch wenn diese schon die Fähigkeit zur Differenzierung und Flexibilisierung erworben haben.
- Wenn geschlechtsbezogene Stereotype oder starre Schemata besonders bei distanzierten Wahrnehmungen herangezogen werden, ist es wahrscheinlich, dass die geschlechtsstereotypen Aspekte des Todes sich besonders dann zeigen, wenn es um indirekte, medial vermittelte Todeserfahrungen geht, während direkte Todeserfahrungen solche Stereotypisierungen überlagern könnten.
 - Je weniger ausgeprägt die Unterkonzepte der Irreversibilität, Non-Funktionalität und Universalität des Todes sind, desto eher erscheint der Tod nicht als Endpunkt, sondern als Unterbrechung der lebensweltlichen Ordnung. Wenn also in der kindlichen Vorstellung mit einem „Danach“ gerechnet wird, das auf den vorhandenen lebensweltlichen Ordnungen aufbaut, dann dürften auch die damit verbundenen geschlechtstypischen Orientierungen auffindbar sein und vor dem Jugendalter kaum in Frage gestellt werden.

Blickt man nun auf die eingangs diskutierte Frage, in welchen Fällen es angebracht ist, die Kategorie Geschlecht zu „dramatisieren“, dann könnte es sein, dass der distanziert wahrgenommene, evtl. medial vermittelte Tod in der Kindheit ebenso wie Vorstellungen zum „Danach“ Gelegenheit bieten, pädagogisch gendersensibel zu agieren, indem „nahe“ Todeserfahrungen und damit korrespondierende Jenseitsvorstellungen, ggf. unterlegt mit entsprechenden biblischen Hoffnungsbildern, eingespielt werden. Bevor solche Möglichkeiten jedoch näher entfaltet werden können, soll im Folgenden einigen Hinweisen aus der empirischen religionspädagogischen Forschung nachgegangen werden, die geschlechtstypische Differenzierungen der Todesthematik einerseits nahelegen, andererseits aber auch wieder unterlaufen.

4. Empirische Hinweise auf geschlechtsbezogene Hetero- und Homogenität von Todesvorstellungen im Grundschulalter

Wenn es darum geht, Vorstellungen von Kindern zu bestimmten thematischen Bereichen auf den Grund zu gehen, bietet es sich an, Bilder zeichnen und deuten zu lassen:³⁰ Zum einen umgeht man damit die Schwierigkeit, dass Kinder zumeist nicht im gleichen Maße wie Erwachsene in der Lage sind, sich verbal zu komplexen Themen zu äußern, zum anderen erhält man Material, das es unter bestimmten

³⁰ Vgl. grundlegend Fischer, Einleitung, 8.

Umständen erlaubt, über eben diese verbale Ebene hinauszukommen und – entsprechende interpretative Zugänge vorausgesetzt – auch emotionale Tönungen herauszulesen. Martina Plieth hat im Rahmen ihrer Forschungen zu kindlichen Todesvorstellungen in verschiedensten Kontexten Bilder von Kindern gesammelt und kommentieren lassen.³¹ Eher nebenbei geht sie in ihren Interpretationen auch auf die Geschlechterfrage ein. Das von ihr veröffentlichte Material³² dient mir daher in diesem Beitrag als Ausgangspunkt, um die oben formulierten, aus der Theorie gewonnenen Hypothesen zu plausibilisieren und damit weiter zu erhärten. Von einer empirischen Überprüfung im Sinne einer Sekundäranalyse kann man angesichts der fehlenden bzw. unbekanntenen Systematik in der primären Datenerhebung allerdings nicht sprechen.³³

4.1 „Typisch Mädchen, typisch Junge“: Kinderbilder vom „fernen“ Tod

Grob gesagt, weisen Plieths Beobachtungen und Interpretationen der von ihr zusammengestellten Kinderbilder darauf hin, dass Jungen ein stärkeres Interesse am Ausphantasieren spektakulärer oder brutaler Todesformen haben, während Mädchen eher an harmonischen, auch ästhetisch schönen Bildern interessiert sind. Das betrifft zum Beispiel symbolische Darstellungen des Todes in Naturbildern: „Sie kreieren häufig filigrane Blütengebilde und verwenden dabei überwiegend zarte Pastellfarben, die mit großer Sorgfalt aufs Blatt gebracht werden. Es geht ihnen dabei insbesondere darum, schön und ästhetisch zu gestalten. Der herannahende und hereinbrechende Tod soll nicht brutal und erschreckend in Szene gesetzt, sondern vorsichtig und behutsam gezeigt werden.“³⁴

Beispielhaft für diese Tendenz steht das Bild der 10-jährigen Ariane, nach Plieth „ein insgesamt eher introvertiertes Mädchen, das durch ein besonders hohes Empathievermögen auffällt“.³⁵ Ariane erklärt das Bild folgendermaßen: „So wie die Blütenblätter fallen, stirbt man; und der Regen zeigt die Trauer.“³⁶

Als Kontrastbeispiel für diese mit weiblichen Merkmalen belegte Art und Weise, Todesvorstellungen zum Ausdruck zu bringen, dienen hier die Bilder von Sergej,

31 Vgl. Plieth, Tote essen, 7.

32 Ich stütze mich hier u. a. auf Plieths populärwissenschaftliche Veröffentlichungen – v. a. Plieth, Auch Tote –, die deutlich mehr Bildmaterial enthalten als die Habilitation Plieth, Tod und Kind, aus der auch einige der aufgeführten Beispiele samt Charakterisierungen der Kinder stammen.

33 Insbesondere ist bei dem Material meist unklar, wie genau der Erhebungskontext gestaltet war und inwiefern pädagogische Interventionen vorausgingen.

34 Plieth, Tote essen, 30.

35 So charakterisiert in Plieth, Kind und Tod, 86.

36 Vgl. Plieth, Auch Tote, 17. Deutlich wird hier auch, dass die 10-Jährige über die Fähigkeit des symbolischen Ausdrucks verfügt. Vgl. dazu auch die Ausführungen zum Bild in Plieth, Kind und Tod, 86.



Abb. 1

10 Jahre, und von Dennis, 11 Jahre. Sergej malt eine „klassische“ Personifikation des Todes als skelettartigen Sensenmann und stellt bei seiner Erklärung dessen Männlichkeit explizit heraus: „Der Tod ist stark, sehr stark. Er ist ja auch ein Mann.“³⁷

Dennis' Bild mit dem Titel „Fahrerflucht“ steht für das spektakuläre Moment des männlich attribuierten Todes: „Manchmal macht auch einer einen Unfall und geht dann weg. Der Tote bleibt liegen. Da liegt er dann und blutet, und seine Arme und Beine sind nicht mehr dran – weggeschleudert von dem Aufprall.“³⁸

Insbesondere bei den beiden Jungenbildern liegt die Vermutung nahe, dass medial vermittelte Bilder im Hintergrund stehen. Es ist kaum anzunehmen, dass Dennis selbst einen solchen Unfall erlebt oder gar verursacht hat. Und auch die Personifikation nimmt Bezug auf entsprechende kulturelle Traditionen. Plieth fasst zusammen:

37 Vgl. das Bild samt Kommentar in Plieth, *Auch Tote*, 96. Plieth, *Auch Tote*, 155f, beschreibt Plieth diese Art der Personifikation als typisch für Jungen. „Mädchen hingegen nehmen den Tod eher als Neutrum wahr und stellen ihn dementsprechend ohne ausgeprägte Geschlechtsmerkmale dar. – Die Vorstellung von einer ‚Frau Tod‘ oder ‚Tödin‘ ist bei Jungen und Mädchen gleichermaßen selten anzutreffen. Wo sie vorkommt, wirkt sie jedoch meistens besonders eindrucksvoll; dies nicht zuletzt deshalb, weil die weibliche Entsprechung zu ‚Gevatter Tod‘ entweder erotisch-sexualisiert oder aber treusorgend-mütterlich daherkommt und – so oder so – starke, dem Leben zugewandte Gefühle auslöst.“ (Plieth, *Auch Tote*, 156)

38 Vgl. Plieth, *Auch Tote*, 104.

„Besonders Jungen malen Bilder, auf denen brutales Sterben im Zentrum steht. Sie zeigen sich von Mord und Totschlag oder schrecklichen Unfällen fasziniert und steigern die Nichtungsenergie des Todes durch minutiöse Schilderungen qualvoller Augenblicke. Dabei greifen sie häufig auf massenmedial vermittelte Eindrücke zurück und verbinden diese mit ihren persönlichen Phantasien. Das dabei sichtbar werdende Aggressionspotenzial ist erfahrungsgemäß ziemlich hoch; das Einfühlungsvermögen in Bezug auf die vom Tod Betroffenen hingegen scheint eher gering.“³⁹ Zwar gebe es auch Mädchen, die „Schlimme Tode“ malen, allerdings zeigen sie nach Plieth ein deutlich stärkeres Interesse an den Gefühlen der Beteiligten und Möglichkeiten der Hilfe.⁴⁰

Abb. 2



Plieth deutet beide Arten von Bildern als Ausdruck bzw. Verarbeitung von Ängsten, die offenbar auch mit der Darstellung des Todes in den Medien zu tun haben. Jungen scheinen hierauf eher mit offenen Aggressionen zu reagieren als Mädchen, die stärker empathische Reaktionen zeigten. Diese gendertypischen Unterschiede, die Plieth aus den gesammelten Kinderbildern ableitet, werden durch quantitative Studien gestützt, die hinsichtlich der Angst vor dem Tod ebenfalls geschlechtsbezogene Differenzen feststellen: „Was den qualitativen Aspekt betrifft, haben Mädchen mehr

39 Plieth, Auch Tote, 156.

40 Vgl. ebd.



Abb. 3

Angst vor Unfällen, vor dem Tod eines Familienangehörigen durch Krankheit und hohes Alter, und sie machen sich Sorgen über das Leiden im Zusammenhang mit Trauern; Jungen beschäftigen sich gedanklich mehr mit gewaltsamen Todesformen und mit Waffen.⁴¹

Vergleichbare Beobachtungen zeigen sich, wenn man religionspädagogische Forschungen zu Jenseitsvorstellungen von Kindern heranzieht. Auch hier scheint sich eine geschlechtsbezogene Differenz aufzutun – oder, mit Elisabeth Naurath formuliert: „Mädchen und Jungen träumen sich einen anderen Himmel!“⁴² Sehr treffend kommt dies in folgender zusammenfassender Charakterisierung zum Ausdruck: „Jungs malen ewige Fußballspiele, in der [sic!] die Fans begeistert Tor rufen, Mädchen malen eher Badeseen oder wie sie auf einer Wolke gemütlich lesen. Nicht selten finden sich auf Zeichnungen von Schülern technische Gegenstände [...], während Schülerinnen Tiere [...] und eher weiblich-attraktive Engel [...] zeichnen.“⁴³ Naurath erklärt diese Tendenz damit, dass die kindlichen Jenseitsvorstellungen sich generell als Fortschreibung kindlicher Lebenswelten charakterisieren ließen. Die damit verbundene geschlechtstypische Tönung „im Sinne einer kulturell vorgegebenen Zweigeschlechtlichkeit“ spiegle sich dann auch in den kindlichen Fantasien zum Himmel wider.⁴⁴

Zwischenfazit: Es gibt fundierte empirische Hinweise, dass die Todes- und Jenseitsvorstellungen von Kindern durch geschlechtstypische Unterschiede geprägt sind. Die Art dieser Unterschiede weist in Richtung von Gender-Stereotypen, wie sie auch in der entwicklungspsychologischen Forschung zur Geschlechtsidentität herausgestellt werden:⁴⁵ Für Mädchen stehen Harmonie, Schönheit, Fragilität und Beziehung im Vordergrund, während Jungen sich stärker mit den offensiv-aggressiven, aber auch mit den technischen Aspekten von Tod und Jenseits befassen.

41 Wass, *Begegnungen*, 91.

42 Naurath, „Um Himmels willen ...!“, 222.

43 Ebd.

44 Ebd.

45 Vgl. oben, Abschnitt 3.2, bzw. Trautner, *Entwicklung*, 635.

Die oben geschilderte geschlechtstypische Prägung der kindlichen Lebenswelt und Lebensphase färbt also wahrscheinlich auch auf die Todes- und Jenseitsvorstellungen ab.

Dieses Ergebnis führt nun zu einer weiteren Hypothese: Vermutlich ist die lebensweltliche Prägung – und damit auch die gendertypische Differenzierung – gerade dort besonders stark, wo der Tod *nicht* als existenzieller Einschnitt erfahren wurde und deswegen lebensweltliche Fortschreibungen, insbesondere auf der Grundlage medialer Eindrücke, besonders naheliegen. Umgekehrt könnte man nun daraus schließen, dass Erfahrungen des „nahen“ Todes mit massiveren lebensweltlichen „Einbrüchen“ und anders gearteten emotionalen Erfahrungen verbunden sind, die geschlechtstypische Rollenmuster vielleicht unterlaufen bzw. in den Hintergrund treten lassen. Wenn dem so ist, böte es sich aus der Perspektive einer gendersensiblen Religionspädagogik an, eben diese unterminierende Tendenz „naher“ Todeserfahrungen gegenüber potenziell hemmenden Geschlechtsstereotypen gezielt ins Spiel zu bringen – selbstredend neben der Möglichkeit, auch die stereotyp „männlichen“ und „weiblichen“ Darstellungen bewusster aufzunehmen.

4.2 „Typisch Tod“: homogenisierende Tendenzen angesichts des „nahen“ Todes

Bei diesem zweiten Interpretationsgang interessiert vor allem, wie Kinder Todeserfahrungen aus ihrem näheren sozialen Umfeld bildlich wiedergeben. Soll es von Seiten der gendersensiblen Religionspädagogik besonders darum gehen, Alternativen zu einengenden Stereotypen herauszuarbeiten, betont eine religionspädagogisch akzentuierte Thanatagogik – durchaus nicht gegensätzlich – die lebensförderlichen, Trost spendenden Aspekte rund um den Tod. Der Untersuchungsfokus liegt im Folgenden also auf der Frage, inwiefern sich für beide Richtungen im Blick auf die Bilder vom „nahen Tod“ produktive Überschneidungen finden lassen.

4.2.1 Mädchen und Jungen nehmen sich als Trauernde wahr – Weinen als Möglichkeit der Dekonstruktion von geschlechtstypischen Rollenbildern

Angesichts des Verlustes nahestehender Menschen oder Tiere erinnern Mädchen und Jungen in ihren Bildern tiefe Traurigkeit, die sie meist durch Tränen ausdrücken.⁴⁶ Interessant ist, wie diese Traurigkeit von den Kindern im Gespräch beschrieben wird. Eugen, 10 Jahre, erzählt: „Als mein Stiefvater gestorben ist, da

46 Vgl. Plieth, Tote essen, 80. Sie verweist ebd. darauf, dass insbesondere jüngere Kinder noch kein Gespür dafür haben, dass Traurigkeit, v. a. bei Erwachsenen, auch anders als durch Weinen oder Klagen ausgedrückt werden kann.



Abb. 4



Abb. 5

war ich auch ganz traurig. Und die Sonne hat gescheit (!); das war gar nicht schön ... Da haben wir Blumen hingestellt. Wir waren alle da so bei dem Loch und haben da Sand drauf getan. Das war ganz traurig ... Wenn jemand stirbt, den du mögst (!), dann bist du sehr verletzt.“⁴⁷

Elsas Bild, das nach dem Tod ihres geliebten Dackels entstanden ist, zeigt die Trauer auch in der „geknickten“ Körperhaltung, die ihr gleichzeitig als Metapher dient: „Da war unser Dackel gestorben. Das war schlimm. Da habe ich immer nur geweint. Da wollte ich auch nicht mehr raus zum Spielen. Ich war doch so geknickt.“⁴⁸

Sehr eindrücklich ist auch die Zeichnung des achtjährigen Michael, der seinen kleinen Bruder bei einem Autounfall verloren hat. Er fokussiert in seinem Bild auf das Schreien nach Erhalt der Todesnachricht und beschreibt den dabei empfundenen Schmerz: „Ich habe geschreit (!), so sehr geschreit (!). Das tat richtig weh.“⁴⁹

Angesichts dieser Beispiele lässt sich zunächst einmal konstatieren: Sowohl Mädchen als auch Jungen ist es in der Erinnerung an „nahe“ Todeserfahrungen an-

47 Plieth, Auch Tote, 70.

48 Plieth, Auch Tote, 64.

49 Plieth, Auch Tote, 76. Plieth, Tote essen, 89f, deutet das Bild als Ausdruck regressiver Tendenzen in Reaktion auf den Verlust.

Abb. 6



scheinend ein Anliegen, ihre Trauer und die damit verbundenen Gefühle und Verhaltensweisen zu thematisieren. Es geht also vor allem darum, sprachliche, körperliche und verhaltensbezogene Ausdrucksmöglichkeiten für dieses Gefühl kennenzulernen. Plieth weist überdies darauf hin, dass es insbesondere für Kinder in Trauerfamilien wichtig sei, auch von solchen Formen „erwachsener“ Trauer zu erfahren, die sich nicht in Weinen äußerten und daher für sie nicht auf den ersten Blick als Trauer erkennbar seien.⁵⁰

Allerdings verbinden sich gerade mit dem Weinen starke geschlechtsbezogene Rollenbilder, die die Kinder nicht unbeeinflusst lassen. Sie treten z. B. in den Vordergrund, wenn die Kinder erleben, wie Männer auf Beerdigungen weinen. Weinen wird in unserem Kulturkreis gemeinhin mit Weichheit assoziiert. Während es Kindern (in gewissen Grenzen) durchaus gestattet ist, zu weinen, erleben sie dies bei Erwachsenen eher selten – insbesondere bei Männern. Umso eindrücklicher – vielleicht auch: verstörender – ist dann die Erfahrung, dass auch Männer bei Todesfällen weinen können.

Die Bilder, die dieses Phänomen in Martina Plieths Sammlung thematisieren, stammen von Mädchen und Jungen und sind teilweise offenbar nach Gesprächsrunden entstanden, in denen die Theologin diese Frage mit den Kindern diskutiert hatte.⁵¹

Plieth zitiert Katrin, 11 Jahre, mit folgender Erklärung zu ihrem Bild: „Die Männer, die weinen, weil einer gestorben ist. Und die stehen jetzt da, und alles ist nass. Und der (Pfarrer; MP), der sagt ihnen, dass sie ruhig weinen sollen, weil das doch so traurig ist. Und darum tun sie das auch. Das finde ich gut.“⁵²

50 Vgl. Plieth, *Tote essen*, 80f.

51 Vgl. Plieth, *Tote essen*, 82–86.

52 Vgl. Plieth, *Auch Tote*, 78. Die Beschreibung des Bildes in Plieth, *Kind und Tod*, 86, erfolgt noch ohne diese Kommentierung und gibt als Alter von Katrin 10 Jahre an.

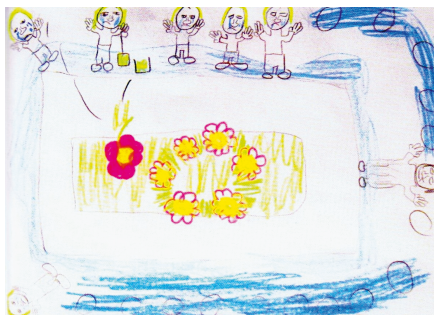


Abb. 7

Die Kinder werten das Weinen der Männer – zumindest nach der pädagogischen Intervention – also positiv: als etwas Außergewöhnliches, was angesichts des Todes explizit sein darf bzw. soll. Diese Beispiele weisen daher eine Richtung, in der eine gendersensible Religionspädagogik das Thema Tod mit Kindern angehen sollte: Es gilt, zu zeigen, dass und wie der „nahe“ Tod vorhandene Geschlechterrollen einerseits untergräbt, andererseits aber auch ans Licht bringt und damit dekonstruiert. Auf einer normativen Ebene kann dies dazu führen, entsprechende Stereotype – im Sinne von „Starke Männer weinen nicht“ – kritisch zu hinterfragen, gerade auch bei anderen, vielleicht alltäglicheren Verlusterfahrungen als dem Tod nahestehender Menschen.

Aus dem Traditionsstrom christlicher Eschatologie scheinen hier insbesondere solche Vorstellungen anschlussfähig, die die Rolle Gottes als Tröster im Angesicht von Tod und Verzweiflung thematisieren – beispielhaft sei auf das Bild des Tränen-Abwischens in Apk 21,4 verwiesen. Aber auch die religionsdidaktisch lang erprobte Arbeit mit Psalmversen, wie z. B. Ps 6,9 oder Ps 71,12, liegt auf der Hand.

4.2.2 Als Mädchen und Jungen einen guten Ort für die Toten finden – Fürsorge als geschlechtsübergreifende Trauerreaktion

Betrachtet man die Kinderbilder vom „nahen“ Tod, fällt noch ein weiterer Aspekt auf, der sowohl bei Mädchen wie auch bei Jungen ausgeprägt erscheint: das Bedürfnis, die Toten an einem guten Ort versorgt zu wissen. Diese Beobachtung entspricht der „Trauer-Aufgabe“, ein inneres Bild des oder der Toten zu entwickeln, um damit einen eigenen „Ort“ für die Verstorbenen zu haben, die auf diese Weise weiter präsent sein können.⁵³

Das Bild des zehnjährigen Daniel, das im Blick auf seine Ästhetik vielleicht auf den ersten Blick eher mädchenhaft wirkt, zeigt genau diese Hoffnung für die verstorbenen Haustiere, die Meerschweinchen „Schali und Strobel auf der Wolke“;

⁵³ Vgl. z. B. Günther, Jugendseelsorge, 52–54.

Abb. 8



Abb. 9



die mit reichlich Futter und Wasser unter dem schützenden Regenbogen geborgen sind.⁵⁴

Diese inneren Bilder, die der mentalen und emotionalen Verortung der Toten dienen, ermöglichen es den Kindern, weiter mit ihnen in Beziehung zu bleiben. Typisch sind hier die Vorstellungen von den Toten als persönlichen Schutzengeln, die auf die Kinder aufpassen. Die zehnjährige Jenni malt z. B. ihre Oma in Engelsgestalt auf einer Wolke: Von dort aus passe sie auf sie auf. Interessant an diesem Bild sind auch die Schmetterlinge, mit denen die Oma laut Jenni zusammen in den Himmel geflogen ist.⁵⁵

Dass es sich hierbei um ein Symbol handelt, das im christlichen Kontext für die Auferstehung Verwendung findet, dürfte dem Mädchen nicht bewusst sein. Es zeigt aber, dass sich gerade über diese imaginativen Verortungen der Toten Bezüge zum christlichen Auferstehungsverständnis herstellen ließen – sei es durch die Arbeit mit solchen Symbolen, sei es durch biblische Geschichten zu den „Verortungen“ Jesu, die die frühen Christen für den Auferstandenen vorgenommen haben. Zu

⁵⁴ Vgl. Plieth, Auch Tote, 122.

⁵⁵ Vgl. Plieth, Auch Tote, 130.

denken wäre hier etwa an die Himmelfahrtserzählungen (Lk 24,50–53 bzw. Apg 1,1–14).

Gerade dies letzte Kinderbild lädt natürlich auch zum Widerspruch ein: Zeigen sich nicht gerade hier die oben erwähnten Gender-Stereotype der engelhaft-schönen Wesen, die vor allem bei Mädchen zu beobachten sind? Werden sie hier also auch nicht durch den „nahen“ Tod, anders als beim Weinen, untergraben? Diese berechnete Anfrage zeigt, dass gendertypisches Verständnis von Schönheit auch beim „nahen“ Tod durchschlagen kann. Allerdings macht wiederum das Bild von Daniel deutlich, dass auch Jungen ästhetisch ansprechende Orte für Verstorbene imaginieren, die die Eigenheiten der Verstorbenen berücksichtigen und daher fürsorglichen Charakter besitzen. Eben diese Fürsorglichkeit für die Verstorbenen, die Mädchen und Jungen angesichts des „nahen“ Todes zeigen, macht Hoffnungsperspektiven deutlich, die primär konstruktiv ausgerichtet sind und die oben dargestellten aggressiven Stereotype eben darin hinter sich lassen.

5. Fazit: „Erinnern und Hoffen“ als Eckpfeiler religionspädagogischer Begleitung

Die Ausführungen konnten zeigen, dass kindliche Todes- und Jenseitsvorstellungen insbesondere im Grundschulalter geschlechtstypische Ausprägungen aufweisen können: Diese scheinen besonders dann in den Vordergrund zu treten, wenn Kinder auf massenmediale, also erfahrungsferne Thematisierungen des Todes rekurrieren, die oftmals Ängste auslösen, jedenfalls einer intensiven Auseinandersetzung mit dem Tod eher hinderlich erscheinen.

Dagegen weisen diejenigen Bilder, in denen die Kinder persönliche Erfahrungen mit dem Tod darstellen, andere Tendenzen auf, die für eine pädagogisch konstruktive Arbeit förderlich sein könnten und teilweise auch geeignet sind, Geschlechterstereotype zu dekonstruieren, jedenfalls aber in den Hintergrund treten zu lassen. Hier gilt es, die aus der Trauerforschung bekannten Strategien stark zu machen. Zwei davon wurden in diesem Beitrag angesprochen: zum einen das bewusste Ausdrücken der eigenen Trauer jenseits bekannter Geschlechterstereotype; zum anderen die Arbeit an inneren, imaginativen „Verortungen“ der Verstorbenen und der damit verbundenen Möglichkeit, weiterhin in Beziehung mit ihnen zu bleiben. Auch hier können die geschlechtstypischen Vorstellungen – seien es verharmlosend-ästhetisierende oder verzerrend-brutale – durch Hoffnungsbilder überlagert werden, die den Tod nicht negieren und dennoch Wege des Trostes und der Hoffnung aufzeigen. Gerade die Tradition biblischer Bilder zu Tod und Auferstehung erweist sich hierbei als anschlussfähige Ressource für eine gendersensible christliche Religionspädagogik.

Literatur

- Arzt, Silvia u. a., Gender und Religionspädagogik der Vielfalt. Einleitung, in: Annabelle Pithan u. a. (Hg.): Gender, Religion, Bildung. Beiträge zu einer Religionspädagogik der Vielfalt, Gütersloh 2009, 9–28.
- Fischer, Dietlind, Einleitung, in: dies./Albrecht Schöll (Hg.), Religiöse Vorstellungen bilden. Erkundungen zur Religion von Kindern über Bilder, Münster 2000, 6–15.
- Günther, Matthias, Jugendseelsorge. Grundlagen und Impulse für die Praxis, Göttingen 2018.
- Jakobs, Monika, Feminismus, Geschlechtergerechtigkeit und Gender in der Religionspädagogik, in: Theo-Web. Zeitschrift für Religionspädagogik 2 (2/2003), 73–93.
- Kessler, Andreas, Tod und Gender. Zum Stand der Forschung. Abschnitt Religionspädagogik, in: Silvia Schroer (Hg.), Sensenfrau und Klagemann. Sterben und Tod mit Gendervorzeichen, Zürich 2014, 104–106.
- Mette, Norbert, Vorstellungen von Kindern über den Tod und ein Leben nach dem Tod. Eine Durchsicht neuerer Forschungsberichte, in: Jahrbuch der Religionspädagogik, Bd. 26: Was letztlich zählt – Eschatologie, Neukirchen-Vluyn 2012, 43–49.
- Naurath, Elisabeth, „Um Himmels willen ...!“ Mit Kindern im Religionsunterricht über das irdische Leben und Sterben hinausfragen, in: Jahrbuch der Religionspädagogik, Bd. 26 (2010), 215–224.
- Plieth, Martina, Kind und Tod. Zum Umgang mit kindlichen Schreckensvorstellungen und Hoffnungsbildern, Neukirchen-Vluyn ⁵2011.
- , Tote essen auch Nutella. Die tröstende Kraft kindlicher Todesvorstellungen, Freiburg i.Br. 2013.
- , Auch Tote sind nicht gern allein. Kinderzeichnungen von Sterben, Tod und dem Leben danach, Freiburg i.Br. 2014.
- Reuter, Stephanie, Herausbildung des Todeskonzepts bei Kindern, in: Héctor Wittwer u. a. (Hg.), Sterben und Tod. Ein interdisziplinäres Handbuch, Stuttgart 2010, 137–141.
- Streib, Heinz/Klein, Constantin, Todesvorstellungen von Jugendlichen und ihre Entwicklung. Ein empirischer Beitrag, in: Jahrbuch der Religionspädagogik, Bd. 26: Was letztlich zählt – Eschatologie, Neukirchen-Vlyun 2012, 50–75.
- Trautner, Hans Martin, Entwicklung der Geschlechtsidentität, in: Rolf Oerter/Leo Montada (Hg.), Entwicklungspsychologie, Weinheim 2008, 625–651.
- Tuider, Elisabeth/Sielert, Uwe, Diversity statt Gender? Die Bedeutung von Gender im erziehungswissenschaftlichen Vielfaltdiskurs, in: Andrea Qualbrink u. a. (Hg.), Geschlechter bilden. Perspektiven für einen genderbewussten Religionsunterricht, Gütersloh 2011, 20–38.
- Wass, Hannelore, Die Begegnung von Kindern mit dem Tod, in: Joachim Wittkowski (Hg.), Sterben, Tod und Trauer. Grundlagen – Methoden – Anwendungsfelder, Stuttgart 2003, 87–107.

Wittkowski, Joachim, *Ars moriendi durch Erziehung? Zur Unterrichtung über Sterben, Tod und Trauer*, in: Daniel Schäfer u. a. (Hg.), *Perspektiven zum Sterben. Auf dem Weg zu einer Ars moriendi nova?* Stuttgart 2012, 63–75.

—, *Psychologie des Todes*, Darmstadt 1990.

Abbildungsnachweis

Abb. 1 Plieth, Martina, *Auch Tote sind nicht gern allein. Kinderzeichnungen von Sterben, Tod und dem Leben danach*. Freiburg i.Br. 2014, 17.

Abb. 2 Plieth, Martina, *Auch Tote sind nicht gern allein. Kinderzeichnungen von Sterben, Tod und dem Leben danach*. Freiburg i.Br. 2014, 96.

Abb. 3 Plieth, Martina, *Auch Tote sind nicht gern allein. Kinderzeichnungen von Sterben, Tod und dem Leben danach*. Freiburg i.Br. 2014, 105.

Abb. 4 Plieth, Martina, *Auch Tote sind nicht gern allein. Kinderzeichnungen von Sterben, Tod und dem Leben danach*. Freiburg i.Br. 2014, 71.

Abb. 5 Plieth, Martina, *Auch Tote sind nicht gern allein. Kinderzeichnungen von Sterben, Tod und dem Leben danach*. Freiburg i.Br. 2014, 65.

Abb. 6 Plieth, Martina, *Auch Tote sind nicht gern allein. Kinderzeichnungen von Sterben, Tod und dem Leben danach*. Freiburg i.Br. 2014, 65.

Abb. 7 Plieth, Martina, *Auch Tote sind nicht gern allein. Kinderzeichnungen von Sterben, Tod und dem Leben danach*. Freiburg i.Br. 2014, 79.

Abb. 8 Plieth, Martina, *Auch Tote sind nicht gern allein. Kinderzeichnungen von Sterben, Tod und dem Leben danach*. Freiburg i.Br. 2014, 123.

Abb. 9 Plieth, Martina, *Auch Tote sind nicht gern allein. Kinderzeichnungen von Sterben, Tod und dem Leben danach*. Freiburg i.Br. 2014, 79.