



**Uniwersytet im. Adama Mickiewicza w Poznaniu**

**Wydział Neofilologii**

**Instytut Filologii Germańskiej**

Małgorzata Kraśnik

**Zum Motiv des Todes in der deutschsprachigen Kinder- und  
Jugendliteratur (KJL) der Gegenwart. Zu ihrer Rolle und  
Funktion im Kontext der Erweiterung des Kulturwissens und der  
Perfektionierung der Sprachfertigkeiten der Schüler**

Praca doktorska napisana  
pod kierunkiem  
prof. zw. dr. hab. Romana Dziergwy  
w Zakładzie Polsko-Niemieckich  
Stosunków Literackich

**Poznań 2020**

## Inhaltsverzeichnis

Vorwort.....	5
1. Einführung in die Thematik.....	6
1.1. Zielsetzung und methodische Vorgehensweise .....	9
1.2. Zum Textkorpus .....	13
1.3. Begriffserklärungen .....	14
1.3.1. Kinder- und Jugendliteratur .....	14
1.3.2. Motive als Grundbaustein literarischer Werke .....	24
2. Thanatologie als Wissenschaftszweig .....	30
2.1. Interdisziplinäre Todeserkenntnisse .....	32
2.1.1. Historisch-philosophische Aspekte des Todes.....	32
2.1.2. Theologisch-christliche Aspekte des Todes.....	42
2.1.3. Psychologische Aspekte von Tod und Sterben .....	46
2.1.4. Soziologische Aspekte von Tod und Sterben.....	48
2.2. Der Umgang mit dem Tod in der modernen Gesellschaft .....	53
2.3. Zur Entstehung und Entwicklung des Todeskonzeptes bei Kindern und Jugendlichen .....	56
3. Zum Umgang mit dem Thema <i>Tod</i> in der Literatur .....	63
3.1. Weltliteratur zum Thema <i>Tod</i> in historischer Hinsicht .....	63
3.2. Kinder- und Jugendliteratur zum Thema <i>Tod</i> in historischer Hinsicht .....	70
4. Forschungsstand zum Thema <i>Tod</i> in der deutschsprachigen Kinder- und Jugendliteratur der Gegenwart.....	87

5. Kinder- und Jugendliteratur unter literarischem, pädagogischem und gesellschaftlichem Aspekt .....	94
5.1. Bilderbuch als Medium kindlicher Sozialisation.....	94
5.1.1. Begriffliche Definitionen und Gattungsmerkmale des Bilderbuches .....	94
5.1.2. Historische Entwicklung des Bilderbuches.....	96
5.1.3. Zu Bild-Text-Interdependenzen.....	108
5.1.4. Funktionen des Bilderbuches als Medium literarischer Sozialisation .....	112
5.2. Kinder- und Jugendliteratur zwischen Pädagogik und Ästhetik.....	117
5.3. Zur Sozialisation des jungen Lesers .....	124
5.3.1. Allgemeine Sozialisation .....	126
5.3.2. Lesesozialisation .....	127
5.3.3. Literarische Sozialisation .....	129
6. Zum Ziel der Kinder- und Jugendliteratur im Fremdsprachenunterricht .....	132
6.1 Literarische Texte als Zugang zur fremden Kultur.....	138
6.2 Spracherwerb als Ziel der Arbeit mit literarischen Texten.....	142
7. Das Motiv des Todes in der deutschsprachigen Kinder- und Jugendliteratur der Gegenwart – Versuch einer Analyse .....	145
7.1. Kriterien zur Auswahl der Kinder- und Jugendliteratur zum Thema <i>Tod</i> .....	145
7.2. Methoden der empirischen Literaturforschung.....	151
7.3. Sterben und Tod im Bilderbuch.....	152
7.4. Sterben und Tod in Kinderbüchern.....	169
7.5. Sterben und Tod im Jugendroman .....	182

8. Zur Rolle und Funktion der deutschen Kinder- und Jugendliteratur der Gegenwart zum Thema <i>Tod</i> im Kontext der Erweiterung des Kulturwissens und der Perfektionierung der Sprachfertigkeiten der Schüler.....	191
8.1. Eine besondere Rolle der Kinder- und Jugendliteratur.....	191
8.2. Opas Engel von Jutta Bauer als Beispiel von Zugang zum Kulturwissen.....	194
8.3. Opas Engel von Jutta Bauer als Möglichkeit des Spracherwerbs bei Schülern.....	200
9. Zusammenfassung .....	214
10. Zusammenfassung in polnischer Sprache.....	222
Abstract.....	231
Literaturverzeichnis .....	235

## Vorwort

Dank meiner hauptamtlichen Lehrerarbeit in dem 7. Allgemeinbildenden Lyzeum in Posen, insbesondere dank meinen didaktischen Aktivitäten in bilingualen Klassen konnte mein Interesse an der deutschen Kinder- und Jugendliteratur geweckt und vertieft werden, von daher wendet sich meine Doktorarbeit der deutschsprachigen Kinder- und Jugendliteratur der Gegenwart zu. Die Inspiration zu dieser Dissertation kam aber von meiner Freundin, Frau Dr. Danuta Habdas, die sich seit vielen Jahren mit der deutschen Kinder- und Jugendliteratur beschäftigt. Unsere langen Gespräche haben vor mir die Tür in eine wunderschöne geheimnisvolle Literaturwelt geöffnet.

Dank der Teilnahme an der wissenschaftlichen Konferenz *Realistisches Erzählen und aktuelle Entwicklungen in der deutschsprachigen Kinder- und Jugendliteratur*, die im Oktober 2015 von Frau Prof. Ewelina Kamińska-Ossowska und Herrn Prof. Carsten Gansel im Verein mit Frau Prof. Monika Wolting an der Universität Szczecin veranstaltet wurde, bin ich zur Einsicht gelangt, dass die deutschsprachige Kinder- und Jugendliteratur ein weites Gebiet voll von spannenden Inhalten, verschiedenen Motiven, literarischen Gattungen und unterschiedlichen Formen bildet. Die dort vorgestellten Referate, Vorträge und interessante Diskussionen waren Grundstein für meine Dissertation.

An dieser Stelle möchte ich mich ganz herzlich bei vielen Personen bedanken, die mich während des ganzen Promotionsverfahrens unterstützt und auf diese Art und Weise zur Entstehung dieser Arbeit beigetragen haben. Mein besonderer Dank gilt meinem Doktorvater, Herrn Prof. Dr. Roman Dziergwa, der die ersten Schritte meiner wissenschaftlichen Laufbahn begleitet und ermöglicht hat. Ohne seine großzügige Unterstützung, Betreuung und großes Engagement wäre diese Dissertation nicht entstanden. Vielen Dank für seine unaufhörliche Anregung zur Weiterarbeit und alle Bemerkungen, die mir halfen, Mängel zu beheben.

Einen aufrichtigen Dank schulde ich meinem Sohn, Wojtek. Wir haben stundenlang über Literatur, Philosophie und Tod diskutiert, sowie Gedanken und Meinungen ausgetauscht. Er hat mich zur Arbeit motiviert, unterstützt und auf mich konstruktiv eingewirkt.

## 1. Einführung in die Thematik

Kinder- und Jugendbücher bieten mehr als Lesestoff und Zeitvertreib: Bücher laden zum Träumen, zum Lernen, zum Schauen und Staunen ein. Gemütliche Vorlesestunden gehören zu den schönsten Erinnerungen aus der Kindheit eines jeden Menschen.

Es unterliegt keinem Zweifel, dass die Rolle der Kinder- und Jugendliteratur außerordentlich groß ist. Die Bücher lassen Kinder und Jugendliche besser die uns umgebende, oft sehr komplizierte Welt verstehen. Bei der Lektüre sammeln sie Erfahrungen und erleben Abenteuer. Aus der Sicht des aufmerksamen Beobachters der im Buch dargestellten Ereignisse kann ein Kind sehr viel über das alltägliche Leben erfahren. So steht vor den Schriftstellern(Innen), die Bücher speziell für Kinder und Jugendliche schreiben, eine besondere Aufgabe. Sie versuchen Fragen zu beantworten, wie etwa: worum geht es eigentlich im Leben, was ist richtig und was falsch, was heißt *das Gute* und *das Böse*? Dadurch können junge Leute die Gegenwart besser verstehen, ihre Gedanken selbst formen und über eigene Erlebnisse nachdenken, um daraus Schlussfolgerungen zu ziehen und lernen zu können. Kinder- und Jugendliteratur soll also nicht nur Freude bereiten und Abenteuer erleben lassen, sie soll auch eine erzieherische Rolle spielen.

Eine der berühmtesten und erfolgreichsten Kinderschriftstellerinnen der Welt, Astrid Lindgren, hat im Deutschlandfunk im Interview mit Walter Ausweger geäußert: „Die Kinderliteratur kann vielleicht den Kindern klar machen, was das Leben ist, und dass es verschiedene Leben gibt, und dass man es vielleicht, wenn man es nicht in der Wirklichkeit erleben kann, es erleben kann, wenn man ein Buch liest.“<sup>1</sup> Die Kinder- und Jugendliteratur öffnet also für kleine Leser die Türen zu verschiedenen Welten, und lässt sie Geschichten und Abenteuer erleben, die sie in der realen Welt nie erleben könnten.

Jeder kleine Leser soll ernst genommen werden, weil er bereits eine Persönlichkeit mit vielen verschiedenen Charaktereigenschaften, Wünschen, Bedürfnissen, Anschauungen, Meinungen und Blickrichtungen ist. Er braucht und verdient Respekt und Anerkennung. „(...) Man sollte einem Kind genauso wie einem Erwachsenen zuhören, mit ihm direkt

---

<sup>1</sup> In: Interview mit der berühmtesten Kinderbuchautorin der Welt (2002), abrufbar unter: [https://www.deutschlandfunk.de/interview-mit-der-beruehmtesten-kinderbuchautorin-der-welt.700.de.html?dram:article\\_id=80396](https://www.deutschlandfunk.de/interview-mit-der-beruehmtesten-kinderbuchautorin-der-welt.700.de.html?dram:article_id=80396), [2016-09-26].

sprechen und ihm in die Augen schauen. Und es vor allem als adäquaten Partner behandeln", behauptet Thomas Brezina, einer der bekanntesten österreichischen Kinder- und Jugendbuchautoren. Deshalb sprechen Schriftsteller in ihren Büchern nicht nur Themen wie Freundschaft, Liebe, Reisen, Familie, Schule an, sondern sie beschäftigen sich auch mit Problemen des täglichen Lebens und brechen thematische Tabus. Missverständnisse, Gewalt, Drogen, Sterben, Tod und Trauer sind sensible Themen, die jedoch heutzutage nicht mehr unter den Teppich gekehrt werden sollten. Davon zeugt eine Reihe von Neuerscheinungen auf dem Buchmarkt.

Einerseits rufen diese leidigen, heiklen Themen Angst hervor, andererseits sagt man, dass die Folgen des Verlustes eines geliebten Menschen eine große Rolle in unserem Leben, darunter auch im Leben eines jungen Menschen spielen können. Menschen reagieren auf schmerzliche Erfahrungen ganz unterschiedlich, sehr individuell. Alle Erlebnisse, sowohl schöne und lustige, als auch, und vor allem, traumatische und traurige, dienen der persönlichen Bereicherung, Weiterentwicklung und Selbstentfaltung.

„Der Tod ist ein natürlicher Bestandteil des Lebens. Das Verständnis vom Tod, seiner Universalität und seiner Irreversibilität entwickelt sich erst mit der Zeit und mithilfe von Erfahrungen.“<sup>2</sup> Was ist Sterben? Was passiert danach? Was bedeutet Trauer? Mit solchen Fragen löchern Kinder und Jugendliche ihre Eltern, aber leider fällt es den Erwachsenen oft schwer, mit ihnen über Themen wie Tod und Trauer zu sprechen, um ihren Wissensdurst zu stillen. Meistens sind die Eltern nicht in der Lage, auf die Fragen ihrer Kinder adäquat zu reagieren, und deshalb werden in vielen Elternhäusern die Themen Tod und Trauer ausgeklammert und verschwiegen. Doch Kinder sind neugierig und gerade durch die Weigerung der Eltern, sie behutsam an diese Thematik heranzuführen, entwickeln sie Ängste und Schreckensbilder. Früher oder später wird jeder mit dem Tod konfrontiert. Deshalb ist es so wichtig, die Themen Tod und Trauer bereits *hic et nunc* zu behandeln, um einerseits die Neugier der Kinder zu befriedigen, und sie andererseits schonend darauf vorzubereiten, dass auch sie sich irgendwann in ihrem Leben mit dem Tod eines geliebten Menschen, eines

---

<sup>2</sup> In: Tod und Trauer im Unterricht (2015), abrufbar unter: <http://www.news4teachers.de/2015/03/tod-und-trauer-im-unterricht>, [2018-09-26].

Freundes oder eines Lieblingstieres auseinandersetzen müssen.<sup>3</sup> Eine wertvolle Hilfe bieten den Erwachsenen Kinder- und Jugendbücher an.

Der Literatur kommt bei den Fragen nach dem Thema Sterben, Tod und Trauer eine bedeutende Rolle zu. Sie bereitet neben Gesprächen mit der Familie, Freunden und Psychologen eine große Hilfe beim Umgehen mit dem Tod, mit Schmerz und Verlust. Erich Kästner hat 1932 die Reise ins Ungewisse in seinem Gedicht „Das Eisenbahngleichnis“ wie folgt beschrieben:

„Wir sitzen alle im gleichen Zug  
Und reisen quer durch die Zeit.  
Wir sehen hinaus. Wir sahen genug.  
Wir fahren alle im gleichen Zug.  
Und keiner weiß, wie weit.“

Kinder- und Jugendbuchautoren unterstützen junge Menschen bei der Auseinandersetzung mit dieser schwierigen, aber wichtigen Thematik: von Bilderbüchern für die ganz Kleinen, über erzählende Kinder- und Jugendbücher bis hin zu Adoleszenzromanen für junge Erwachsene. Über den Tod, als eine der existentiellen Erfahrungen des Lebens, zu schreiben, heißt immer auch, über andere, angrenzende tiefgreifende Themen und Gefühle zu berichten. Mit dem Tod verbunden sind also auch Verlust, Trauer und Bewältigungsarbeit, Abschied, Schmerz und Sehnsucht, nicht selten aber auch Trost und Hoffnung. Man kann die Frage stellen, wovon Literatur eigentlich spricht, wenn sie vom Tod spricht, und auf welche Art und Weise sie das tut.

Die vorliegende Arbeit ist eine Einladung zur Reise in die Kinder- und Jugendliteraturwelt, in die Welt, die keine Angst vor wichtigen, ernsten, schmerzhaften Themen hat. Es soll eine wichtige Entdeckungsreise sein, eine Reise an einen Ort, den wir alle fürchten. Es soll aber eine Reise sein, die uns Mut gibt, und vor uns eine Chance eröffnet, mehr über sich selbst zu erfahren, unsere Zeit zu nutzen, bewusst zu leben und zu erkennen, was wirklich wichtig im Leben ist. Wenn wir erkennen, dass der Tod zu unserem Leben gehört, verstehen wir, dass er der Schlüssel für die Sinngebung des Lebens ist.

Im weitesten Sinne versucht diese Doktorarbeit einen Beitrag zur Annäherung der deutschsprachigen Kinder- und Jugendliteratur der Gegenwart zum Thema Tod zu liefern. Es

---

<sup>3</sup> Ebenda.



werden einige Grundtendenzen bei der Darstellung von Tod im realistischen Kinder- und Jugendroman aufgezeigt. Es stellt sich die Frage, ob und inwieweit die Kinder- und Jugendliteratur eine mögliche Erfahrungs- und Lernquelle sein kann. Wie ist ihre Herangehensweise und Darstellung des Motivs des Todes? Wie geht die Kinder- und Jugendliteratur mit dem Thema Tod um? Ob und inwieweit tragen Kinder- und Jugendbücher mit dem Todesmotiv zur Erweiterung des Kulturwissens und zur Perfektionierung der Sprachfertigkeiten der Schüler bei?

### **1.1. Zielsetzung und methodische Vorgehensweise**

Den Anhaltspunkt der vorliegenden Untersuchung bildet die Frage nach dem Tod; ob und wie man mit Kindern und jungen Leuten über den Tod sprechen soll, und schließlich, welche Aufgaben auf diesem Gebiet die Kinder- und Jugendliteratur zu erfüllen hat. Demzufolge wird in der vorliegenden Dissertation untersucht, inwiefern die besprochenen literarischen Texte das Thema des Todes aufzuarbeiten versuchen, wie sie über den Tod sprechen, aber auch, wie sich die Einstellung zu diesem Thema im Laufe der Zeit in der Kinder- und Jugendliteratur geändert hat.

Die vorliegende Dissertationsarbeit gliedert sich in zwei Teile, in einen ersten theoretischen und einen zweiten, der sich an konkreten Werken der Kinder- und Jugendliteratur orientiert. Beide Teile werden jeweils in einzelne Kapitel unterteilt, die sich mit verschiedenen Aspekten der Kinder- und Jugendliteratur zum Thema *Tod* und ihrer Rolle, sowie der Funktion im Kontext der Erweiterung des Kulturwissens und der Perfektionierung der Sprachfertigkeiten der Schüler beschäftigen.

Den ersten Schritt zur Auseinandersetzung mit der genannten Thematik bilden die Begriffserklärungen. Es handelt sich einerseits dabei um die, in der Arbeit häufig verwendeten umstrittenen, Termini. In Umrissen wird vorgestellt, wie sie in dieser Arbeit verstanden werden sollen. Andererseits kommt es darauf an, den aktuellen fachwissenschaftlichen Forschungsstand zum Thema Kinder- und Jugendliteratur darzulegen, und damit Grundlagen für die Auseinandersetzung mit den kinder- und jugendliterarischen Texten zum Thema *Tod* zu schaffen.

Im ersten Kapitel wird der Begriff der Kinder- und Jugendliteratur unter seinen unterschiedlichen Aspekten erläutert. Es werden verschiedene Klassifikationssysteme von Kinder- und Jugendliteratur vorgestellt, zu denen die historische Entwicklung, Genres, Gattungen, Themen und Motive, sowie Modelle kinder- und jugendliterarischen Erzählens gehören. In der vorliegenden Dissertation wurde auch die gewählte Entscheidung für eine Aufteilung des gesammelten Korpus begründet. Es ist zu betonen, dass hier auch die Meinungen der Schüler des 7. Lyzeums in Poznań gesammelt wurden, die eine Möglichkeit hatten, sich in einer Umfrage zu äußern und zu erläutern, was sie, die Adressaten der Literatur, unter dem Begriff der Kinder- und Jugendliteratur verstehen.

Das zweite Kapitel setzt sich mit dem Begriff der Thanatologie aus. Es wird die Herkunft der Thanatologie geklärt und die Definition sowie zentrale Bereiche dieses Begriffs angegeben. Da die Thanatologie ein interdisziplinärer Begriff ist, der zu den klassischen Themen von Wissenschaften, wie Religion, Philosophie, Psychologie und Soziologie gehört, werden dann historisch-philosophische, theologisch-christliche, psychologische und soziologische Aspekte von Tod und Sterben aufgearbeitet.

Weiter werden Erwägungen über den Umgang des Menschen mit dem Tod in der modernen Gesellschaft angestellt, und wie sich seine Einstellung zum Tod im Laufe der Zeit geändert hat. Dann wird der Begriff des kindlichen Todeskonzeptes definiert und es wird festgestellt, dass die Vorstellungen zum Tod von vielen Faktoren, wie Alter, emotionale und soziale Reife des Kindes oder seine Lebenserfahrungen abhängen. Auf dieser Grundlage haben sich in der Psychologie bestimmte Entwicklungsstufen herauskristallisiert, die im zweiten Kapitel beschrieben werden.

Das Motiv des Todes war und ist eines der beliebten Motive von bildenden Künstlern, Musikern und vieler anderer. Es war und ist die Quelle ihrer künstlerischen Inspirationen. Der Tod war selbstverständlich auch Gegenstand der literarischen Überlegungen, deshalb wird das dritte Kapitel der Auseinandersetzung der Literatur mit dem Tod gewidmet. Es wird aber dann betont, dass das Motiv des Todes seit Jahrhunderten in der Kinder- und Jugendliteratur auftaucht. Mit der Entwicklung und Veränderung der gesellschaftlichen Todeskonzepte wandelte sich jedoch die Form des Todesmotives in der Kinderliteratur. Der Tod wurde und wird auf verschiedene Art und Weise thematisiert, manchmal sanft und indirekt, manchmal sehr drastisch, manchmal wird er personifiziert, manchmal wird er als Zustand dargestellt. Die

zwei ersten Teile des dritten Kapitels bieten folglich einen historischen Überblick, zuerst über die Weltliteratur, und dann über die Kinder- und Jugendliteratur zum Motiv des Todes. Zum Schluss werden drei Werke, *Der kleine Prinz* (1943) von Antoine de Saint-Exupéry, *Die Brüder Löwenherz* (1973) von Astrid Lindgren und *Oskar und die Dame in Rosa* (2002) von Éric-Emmanuel Schmitt dargestellt, weil sie eine bedeutende Rolle in der Geschichte der Kinder- und Jugendliteratur gespielt haben, und einen wichtigen Wendepunkt in der Auseinandersetzung mit dem Thema Sterben und Tod in der Kinder- und Jugendliteratur darstellen.

In den Mittelpunkt des vierten Kapitels rückt der Forschungsstand zum Thema Tod in der deutschsprachigen Kinder- und Jugendliteratur der Gegenwart. Auf Grund der gesammelten Sekundärliteratur stellte sich jedoch heraus, dass bis jetzt keine gründlicheren, genaueren Forschungen zum Thema *Motiv des Todes in der deutschsprachigen Kinder- und Jugendliteratur der Gegenwart* vorliegen.

Als Folge kommt die Rolle von Pädagogik und Ästhetik in der Kinder- und Jugendliteratur schwerpunktmäßig mit dem Bilderbuch zu Wort. Da Bilderbücher die Mehrheit des gesammelten Textkorpus bilden, werden sie getrennt behandelt und sehr genau betrachtet. Es werden begriffliche Definitionen formuliert und Gattungsmerkmale des Bilderbuches vorgestellt. Danach wird beschrieben, wie sich das Bilderbuch im Laufe der Zeit entwickelt hat. Ein wichtiges Thema ist die Bild-Text-Interdependenz, hauptsächlich im Anbetracht des Verständnisses einer vom Schriftsteller erzählten Geschichte. Sowohl Bilderbücher als auch Bücher für Kinder und Jugendliche sind als Sozialisationsmittel, also als Hilfsmittel bei der Erziehung und Ausbildung, sowie als Erleichterung des Übergangs zum Erwachsenwerden zu verstehen. Deswegen werden auch andere Funktionen der Kinder- und Jugendliteratur berücksichtigt.

Im nächsten Kapitel wird auf die Frage nach dem Ziel der Kinder- und Jugendliteratur im Fremdsprachenunterricht eingegangen. Es werden verschiedene Aspekte angesprochen, indem zwei eine besondere Bedeutung zugewiesen bekommen: Dass literarische Texte einerseits als Fenster zur Welt konzipiert sind, was bedeutet, sie sind die Quelle der Informationen über Kulturwissen, und andererseits tragen sie zur Entwicklung der Sprachfertigkeiten des Schülers bei.

Der theoretische Teil wird mit der Angabe der Kriterien zur Wahl der Kinder- und Jugendliteratur zum Thema *Tod* und Methoden der empirischen Literaturforschung abgeschlossen.

Die Analyse von Kinder- und Jugendliteratur zum Thema *Tod* und ihre Ergebnisse werden im zweiten, empirischen Teil der vorliegenden Dissertationsarbeit geschildert, der in einige Kapitel und Unterkapitel aufgegliedert ist. Der Reihe nach werden Bilderbücher, Bücher für Kinder und Jugendromane zum Thema *Tod* anhand der quantitativen Methode analysiert. Zum Schluss werden die Rolle und Funktion der deutschen Kinder- und Jugendliteratur der Gegenwart zum Thema *Tod* im Kontext der Erweiterung des Kulturwissens und der Perfektionierung der Sprachfertigkeiten von Schülern am Beispiel des Buches *Opas Engel* von Jutta Bauer analysiert.

Die beiden Teile der Dissertationsarbeit, sowohl der theoretische als auch der empirische Teil, bilden eine kohärente, komplexe und geschlossene Einheit, die dazu dient, eine gründlichere Analyse durchzuführen, Schlussfolgerungen zu ziehen und die aufgestellten Thesen zu bestätigen.

Das Hauptziel der Untersuchung der vorliegenden Dissertation ist es also, mit den Verfahrenstechniken der empirischen Literaturforschung die deutschsprachige realistische Kinder- und Jugendliteratur der Gegenwart zum Thema *Tod* auszuwerten. Zwei andere Ziele betreffen die Rolle und Funktion dieser Literatur im Kontext der Erweiterung des Kulturwissens und der Perfektionierung der Sprachfertigkeiten der Schüler. Anhand eines ausgewählten literarischen Textes wird im Anschluss die Frage beantwortet, ob die deutschsprachige Kinder- und Jugendliteratur der Gegenwart zum Motiv des Todes bei der Erweiterung des Kulturwissens vom Zielsprachenland, dessen Sprache der Schüler lernt, eine große Rolle spielt, und ob diese Literatur einen großen Beitrag zur Perfektionierung der Sprachfertigkeiten der Schüler leistet. Aus diesem Grund, um diese beiden Fragen beantworten zu können, wurde eine sorgfältige Analyse des gesammelten Korpus vorgenommen.

## 1.2. Zum Textkorpus

Bücher, die den Tod als Thema haben, sind in literarischer und ästhetischer Hinsicht besonders aufschlussreich, weil der Tod sich für uns als eine Grenze, als *limes* darstellt, die wir nicht überschreiten können. Es geht aber nicht nur um die Grenze zwischen dem Leben und dem Tod, sondern auch zugleich um eine Differenzierung unserer Worte und Bilder.<sup>4</sup> Es lassen sich einige Fragen aufstellen, nämlich, wie der Tod dargestellt wird, auf welche Art und Weise über den Tod und die Trauer gesprochen wird, und zugleich auch die Frage nach den Möglichkeiten des literarischen Werkes, mit dem Phänomen des Todes umzugehen. Die Kinder- und Jugendliteratur steht also vor keiner einfachen Aufgabe, weil Schriftsteller ihre jungen Leser ernst nehmen sollen. Kinder und Jugendliche brauchen keine infantilen Trostworte, keine kitschigen Illusionen, aber die Literatur soll die Ängste ihrer jungen Leser durch eine uneingeschränkte realistische Darstellungsweise weder verstärken noch schüren.<sup>5</sup>

Aufgrund einer 1972 von Elisabeth L. Reed durchgeführten Studie *Kinder fragen nach dem Tod* hat sich herausgestellt, dass 80% aller Ängste von Kindern den eigenen oder den Tod von nahen Verwandten betreffen. „Vor diesem Hintergrund setzt eine kinderliterarische Aufarbeitung dieses Themas ein, die recht unterschiedliche Jenseitsvorstellungen und Erklärungsmuster entwickelt.“<sup>6</sup>

Den Stoff der vorliegenden Arbeit bildet ein literarisches Material, dem 38 Kinder- und Jugendbücher entnommen wurden. Bei der Wahl der Primärliteratur wurden drei Kriterien berücksichtigt: zum einen die Zentralität des Motivs Tod und zum anderen die Herkunft: Es wurden nämlich nur deutschsprachige Kinder- und Jugendbücher betrachtet, bei denen der Begriff *deutschsprachige Kinder- und Jugendbücher* Werke in deutscher Sprache aus dem deutschsprachigen Raum und schließlich den Zeitpunkt der Entstehung des Textes bezeichnet: es wurde dabei nur Gegenwartsliteratur untersucht.

Aufgrund der Analyse des gesammelten Korpus lassen sich viele Parallelen ausmachen. Es gibt eine ganze Reihe von Geschichten zum Thema Tod, die schon wieder in Unterabteilungen sortiert werden können: Tod von alten Menschen, vor allem Großeltern,

---

<sup>4</sup> Macho, Thomas H. (1987): *Todesmetaphern - Zur Logik der Grenzerfahrung*. 1. Auflage. Berlin: Suhrkamp Verlag, S. 172-187.

<sup>5</sup> Mattenklott, Gundel (1989): *Zauberkreide. Kinderliteratur seit 1945*. Stuttgart: J.B. Metzler Verlag, S. 251.

<sup>6</sup> Dreßing, Gabriele (2004): *Zwischen Bibel und Wörterbuch: religiöse Kinder- und Jugendliteratur im Spiegel des Katholischen Kinder- und Jugendbuchpreises*. Röhrig Universitätsverlag, Mannheim, S. 293.

Tod von Geschwistern, Eltern, Freunden und Selbstmord. Zu den häufigsten Todesursachen gehören ein hohes Alter, Krankheit oder ein Unfall. Krieg und Strafe sind im gesamten gesammelten Korpus gar kein Thema.

### **1.3. Begriffserklärungen**

Das Thema der vorliegenden Dissertation bedarf einer definatorischen Klärung, deshalb wird in diesem Kapitel ein Versuch gemacht, die wichtigsten Begriffe zu erklären. Zu ihnen gehören *Kinder- und Jugendliteratur* und *Motiv*.

#### **1.3.1. Kinder- und Jugendliteratur**

Die Kinder- und Jugendliteratur bildet einen besonderen Teil im Bereich der Kultur- und Literaturwissenschaft. Kinder- und Jugendbücher sind immer von Bedeutung, nicht nur im Rahmen von Pädagogik, Lehrerbildung, Erziehung oder Psychologie, sondern auch im Rahmen der Literaturwissenschaft. Die Kinder- und Jugendliteratur wurde somit zum Gegenstand des literaturwissenschaftlichen Studiums und der Forschung von Literaturwissenschaftlern.

Kinder- und Jugendliteratur ist als Hauptbegriff der vorliegenden Dissertation zu betrachten, deshalb ist es notwendig, die Frage zu beantworten, was überhaupt Kinder- und Jugendliteratur ist. Obwohl die Kinder- und Jugendliteratur kein neues Phänomen darstellt, und eine über 200-jährige Geschichte hinter sich hat, wird der Begriff von Göte Klingberg als „verschwommen“ bezeichnet.<sup>7</sup> Die terminologische Ausdifferenzierung resultiert aus unterschiedlichen Einstellungen der Literaturwissenschaftler dem Forschungsgegenstand gegenüber und aus der inneren Unsicherheit ihm gegenüber. Im Folgenden werden zunächst in Anlehnung an die Forschung verschiedene Definitionsansätze für den Begriff Kinder- und Jugendliteratur vorgestellt, bevor noch in einem zweiten Schritt die Ergebnisse der Umfrage, die unter Schülern des 7. Lyzeum in Poznań, durchgeführt wurde, präsentiert werden. Das

---

<sup>7</sup> Klingberg, Göte (1968): Die Kinder- und Jugendliteraturforschung. In: Zeitschrift für Jugendliteratur (2), S. 334-335.

heißt, der Begriff Kinder- und Jugendliteratur wird in der vorliegenden Dissertation in zwei Dimensionen abgebildet. Einerseits auf der Forschungsebene, andererseits auf der Ebene der Intuition und des Pragmatismus.

Hans-Heino Ewers, einer der bekanntesten und bedeutendsten deutschen Literaturwissenschaftler mit dem Schwerpunkt Kinder- und Jugendliteratur, und zugleich Direktor des Instituts für Jugendbuchforschung, findet, dass es sich mit der Kinder- und Jugendliteratur so verhält, wie mit anderen Phänomenen des kulturellen Lebens. Schon seit der Antike ist der Satz des griechischen Philosophen Sokrates bekannt, der sich zum geflügelten Wort entwickelte: „Ich weiß, dass ich nichts weiß“. In Bezug auf diese Aussage setzt Hans-Heino Ewers weiter fort:

„Je intensiver man sich mit ihnen beschäftigt, um so mehr versagt jede Definition, so plausibel und brauchbar sie anfänglich auch gewesen sein mag, und um so mehr erscheinen einem Definitionen von Kinder- und Jugendliteratur als diskursive Machtinstrumente, als mehr oder weniger verdeckte Strategien, eine bestimmte Ausprägung dieses kulturellen Phänomens als Kinder- und Jugendliteratur schlechthin auszugeben und als alternative Spielarten diskursiv erst gar nicht als Kinder- und Jugendliteratur zuzulassen.“<sup>8</sup>

Das Interesse an Kinder- und Jugendliteratur ist im 20. Jahrhundert aufgetaucht, und bis heute immens ist, und das nicht nur in der Schule oder an den Universitäten sondern auch bei einer breiten Öffentlichkeit, versuchten Literaturwissenschaftler, dieses Phänomen zu definieren. Malte Dahrendorf hält die Kinder- und Jugendliteratur für einen Literaturkomplex, der unbedingt von der Literatur für Erwachsene abgegrenzt werden soll, und diese Abgrenzbarkeit ist eines ihrer fundamentalen Probleme.<sup>9</sup> Es stellt sich also die Frage, ob man unterstellen kann, dass zwei differente Literaturen nebeneinander existieren?

Die Definitionsversuche berücksichtigten ganz unterschiedliche Aspekte. Für manche Literaturwissenschaftler sind sozio-ökonomische und sozio-kulturelle Faktoren am wichtigsten, für andere pädagogische Gesichtspunkte und ein didaktischer Aspekt. Einige sind der Meinung, dass Kinder- und Jugendbücher jene Literatur bezeichnen, die mehr oder

---

<sup>8</sup> Ewers, Hans-Heino (2000): Literatur für Kinder und Jugendliche. Eine Einführung in grundlegende Aspekte des Handlungs- und Symbolsystems Kinder- und Jugendliteratur. Mit einer Auswahlbibliographie Kinder- und Jugendliteraturwissenschaft. München: Wilhelm Fink Verlag, S. 15.

<sup>9</sup> Dahrendorf, Malte; Zimmermann, Peter (Hrsg.) (1980): Rotfuchs Taschenbücher im Unterricht. Lehrerhefte 1-10. Reinbek bei Hamburg: Rowohlt.

weniger für eine bestimmte Altersgruppe, also für junge Leser, geeignet ist, und sie auch anspricht. Ohne Zweifel ist das unbestritten, weil schon im Begriff „Kinder- und Jugendliteratur“ die Adressaten- und Rezipientengruppe benannt wird.

Theodor Storm, der von Bernd Kast in seinem Buch *Jugendliteratur im kommunikativen Deutschunterricht*<sup>10</sup> genannt wurde, wehrte sich jedoch dagegen, für eine bestimmte Altersgruppe zu schreiben, und dazu für diese Altersgruppe anders zu schreiben als für die andere. Anders? Also wie, könnte man die Frage stellen: Nicht ehrlich? Ohne gehörige Achtung? Infantil? Handelt es sich um die Sprache oder Inhalte? Sollte man wirklich junge Leser anders als erwachsene behandeln? Dies wurde auch zum Gegenstand der Überlegungen von Richard Bamberger, der sich in seinem Buch auf die Aussage von Theodor Storm beruft: „Wenn du für die Jugend schreiben willst, so darfst du nicht für die Jugend schreiben. Denn es ist unkünstlerisch, die Behandlung eines Stoffes so oder anders zu wenden, je nachdem du dir den großen Peter oder den kleinen Hans als Publikum denkst.“<sup>11</sup>

Auch Schriftsteller, unter anderem Günter Herburger, Autor von Abenteuergeschichten für Kinder, wehren sich gegen zwei unterschiedliche Literaturen: eine Literatur für junge Leser und eine andere Literatur für Erwachsene. In seinem Buch *Birne kann alles*, schrieb er, dass manche Kinderbücher gefährlicher seien als jene, die für Erwachsene bestimmt seien. Eigentlich verstellen sie nur die Stimme, aber welche große Angst das erzeugen kann und wozu das führen kann, zeigt uns das Märchen *Der Wolf und die sieben Geißlein* der Brüder Grimm.

Eine Differenzierung zwischen einer Literatur für junge Leser und einer Literatur für Erwachsene kann man also in Zweifel ziehen, zumal man Rücksicht auf die Tatsache zu nehmen hat, „dass es hauptsächlich Erwachsene sind, die als erste Bücher für ihre Kinder kaufen, sie ihnen in die Hand drücken oder gar vorlesen.“<sup>12</sup>

Karl Ernst Maier führt einen alternativen Begriff für Jugendliteratur ein, nämlich *Jugendschrifttum*, und erläutert, dass Jugendschrifttum ein Sammelname sei, „der sich auf das

---

<sup>10</sup> Kast, Bernd (1985): *Jugendliteratur im kommunikativen Deutschunterricht*. Berlin [u.a.]: Langenscheidt, S.14.

<sup>11</sup> Bamberger, Richard (1965): *Jugendlektüre: Jugendschriftenkunde, Leseunterricht, Literaturerziehung*. Gebundene Ausgabe. Wien: Verlag für Jugend und Volk, S. 67.

<sup>12</sup> Kamińska, Ewelina (2001): *Polnische Motive im deutschen Kinder- und Jugendbuch nach 1945*. Dortmund: Veröffentlichungen der Forschungsstelle Ostmitteleuropa an der Universität Dortmund, S. 9-10.



Lesegut der frühen Kindheit ebenso bezieht wie auf das der Pubertät (bis etwa 16 Jahre).<sup>13</sup> Der Begriff Jugendschrifttum „umfasst das eigentliche Kinderbuch (Bilderbücher, Märchen etc.) und das eigentliche Jugendbuch (Abenteuerbücher, Sachbücher etc.). Dem bisherigen Sprachgebrauch entsprechend meint Jugendliteratur vorwiegend eine Privatlektüre, die in der Freizeit, weitgehend aus eigenem Entschluss und in eigener Wahl, gelesen wird. Das Schulbuch gehört also nicht zum Bereich der Jugendliteratur, wengleich nicht ausgeschlossen ist, und nicht ausgeschlossen sein darf, dass Kinder- und Jugendbücher auch in der Schule neben dem herkömmlichen Unterrichtsbuch eine Rolle spielen.“<sup>14</sup>

Mit dem Begriff Kinder- und Jugendliteratur, mit seinem Verständnis und Definieren setzt sich auch Anna Krüger auseinander. Sie definiert Kinder- und Jugendliteratur als „alles Lesegut, das den Kindern und Jugendlichen bis ungefähr fünfzehn Jahren in die Hände kommt.“<sup>15</sup> Und behauptet weiter:

„Sie besteht nach der neuen Auffassung neben den schon genannten Textsorten [Volksdichtung, Bilderbücher, Vorlesestoffe, Belletristik für Kinder und Jugendliche, Sachtexte und Texte für Puppen-, Schul- und Laienspiel] aus Schulbüchern und jedwedem Druckerzeugnis, das die Schüler zum Lesen verlockt. Das sind Jugendzeitschriften, Illustrierte, die Regenbogenpresse, Zeitungen, Werbetexte, Comics und Comicstrips, Hefte aller Art und die Erzeugnisse der sogenannten Massen- wie Kaufhausverlage. Theaterstücke, die man für Kinder und Jugendliche schreibt, und die Literatur für Erwachsene, die man den jungen Lesern als Lektüre in den Schulen anbietet, zählen gleichfalls zur Kinder- und Jugendliteratur.“<sup>16</sup>

Und obwohl sich die Abgrenzung zwischen Kinder- und Jugendliteratur grundlegend im Altersunterschied zwischen beiden Lesergruppen ergibt, also Kinderliteratur für Vorschulalter und frühes Schulalter und Jugendliteratur für etwa 12- bis 18-jährige Jugendliche, macht Anna Krüger in der oben genannten Erläuterung keinen Unterschied zwischen Kinderliteratur, die inhaltlich und sprachlich für Kinder geeignet sein muss, und Jugendliteratur, die aktuelle Themenbereiche Jugendlicher und ihre Probleme ansprechen soll. Die Kriterien, nach denen sich Anna Krüger richtet, scheinen widersprüchlich zu sein. Sie

---

<sup>13</sup> Maier, Karl Ernst (1973): Jugendschrifttum. Formen, Inhalte, pädagogische Bedeutung. 7. neubearbeitete Auflage. Bad Heilbrunn: Julius Klinkhardt, S.13-14.

<sup>14</sup> Ebenda, S.13-14.

<sup>15</sup> Krüger, Anna (1980): Die erzählende Kinder- und Jugendliteratur im Wandel. Neue Inhalte und Formen im Kommunikations- und Sozialisationsmittel Jugendliteratur. 1. Auflage. Frankfurt a. Main, Berlin, München: Moritz Diesterweg, S. 1.

<sup>16</sup> Ebenda, S. 1.

spricht über Texte, die ihrerseits zum Lesen „verlocken“, und solche, die als Schullektüre angeboten werden.

Um noch einmal auf den Begriff „Jugendschrifttum“ zurückzukommen: Für solch eine Bezeichnung stimmt Richard Bamberger, der darunter „alles, was von der Jugend zwischen 4 und 16 Jahren aufgenommen wird, also auch das Schrifttum aus der Erwachsenenliteratur und die Übersetzungen aus anderen Sprachen“<sup>17</sup> versteht.

Daraus ergibt sich, dass es nicht einfach ist, den Begriff „Jugendliteratur“ zu definieren, weil er die Differenzierung oder sogar die Trennung in drei Literaturen, also Kinder-, Jugend- und Erwachsenenliteratur voraussetzt, deshalb definiert Malte Dahrendorf die Jugendliteratur als „einen Sonderfall innerhalb des Gesamtsystems“<sup>18</sup> Literatur, wobei der entscheidende Faktor für sie „die Lesergruppe, an die sich die Literatur wendet“ ist.

Nach all diesen Überlegungen scheint die Bezeichnung von Hans-Heino Ewers, der Kinder- und Jugendliteratur als „ein kulturelles Phänomen“ bezeichnet, richtig zu sein. Er führt unterschiedliche Fachtermini ein, und gibt ihre exakten Definitionen, indem er verschiedene Aspekte berücksichtigt, die sich hinter diesem Begriff verbergen. Diese Definitionen stellen auf offensichtliche Weise die Weite des Begriffs Kinder- und Jugendliteratur dar, deshalb lohnt es sich, auf sie einzugehen.

Der erste Terminus *Kinder- und Jugendlektüre* bezeichnet die Gemeinsamkeit der von Kindern und Jugendlichen freiwillig außerhalb des Unterrichts tatsächlich konsumierten Literatur. Es ist nicht wichtig, ob sie von Erwachsenen für junge Leute vorgesehen ist, oder Kinder und Jugendliche sie gegen den Willen der Erwachsenen lesen. In diesem Kontext wird zwischen erwünschter und verbotener Lektüre unterschieden, unter der vor allem das Korpus gelesener Kinder- und Jugendliteratur verstanden wird. Man soll betonen, dass für Hans-Heino Ewers Kinder- und Jugendlektüre keine Pflichtschullektüre bedeutet, sondern freiwillig gelesene Bücher.

Die zweite Definition konzentriert sich auf Erwachsene, die als Vorbild dienen, und einen entscheidenden Einfluss darauf haben, was junge Leute lesen und lesen sollen. Hans-Heino Ewers bezeichnet eine solche Literatur als intentionale Kinder- und Jugendliteratur.

---

<sup>17</sup> Bamberger, Richard (1971): *Jugendliteratur und Buchpädagogik*. Reihe Pädagogik und Gegenwart. Wien: Jugend & Volk (Nr. 901), S. 30.

<sup>18</sup> Dahrendorf, Malte; Zimmermann, Peter (Hrsg.) (1980): *Rotfuchs Taschenbücher im Unterricht*, a. a. O., S. 1.

Unter diesem Terminus wird das verstanden, „was Kindern und Jugendlichen seitens der Erwachsenen als Lektüre zgedacht und zugeteilt wird“<sup>19</sup>. Kurz gesagt versteht man unter diesem Begriff jene Texte, die junge Leser nach den Vorstellungen von Eltern, Lehrern, Erziehern, Autoren u.a. lesen oder lesen sollen.

*Intendierte* und *nicht-intendierte Kinder- und Jugendlektüre* sind Begriffe, die aus einer Unterteilung der Kinder- und Jugendlektüre entstehen. Zur *intendierten Kinder- und Jugendlektüre* gehören alle literarischen Texte, die nach den Vorstellungen der Erwachsenen für die Kinder und Jugendlichen geeignet sind, die von ihnen gelesen werden sollen und wirklich gelesen werden. Zur *nicht-intendierten Kinder- und Jugendlektüre* gehören dagegen Texte, die zwar nicht als geeignete potentielle Kinder- und Jugendlektüre gelten, aber trotzdem von jungen Lesern gelesen werden. *Nicht-intendierte Kinder- und Jugendlektüre* bleibt unbemerkt, und gilt teils als heimliche, teils als tolerierte und teils als verbotene Lektüre.

Folglich nennt Hans-Heino Ewers *sanktionierte* und *nicht-sanktionierte Kinder- und Jugendliteratur*, wo der Terminus *sanktioniert* bedeutet, dass bestimmte literarische Texte den Erwartungen von Pädagogen oder Erziehern entsprechen, von den gesellschaftlich dazu autorisierten Instanzen zur geeigneten Kinder- und Jugendliteratur erklärt worden sind, und eine entsprechende Auszeichnung haben. *Nicht-sanktionierte Kinder- und Jugendliteratur* wird nur aus kommerziellen Gründen von verschiedenen Verlegern unter Umgehung auf den Markt gebracht, weil sie ehrlich gesagt abwertend und mittelmäßig ist.

Bei der spezifischen Kinder- und Jugendliteratur handelt es sich um alle Bücher, die von Schriftstellern mit dem Gedanken an Kinder und Jugendliche verfasst wurden. Hans-Heino Ewers grenzt diese Definition noch weiter ein, indem er alle Werke ausschließt, die aus der Erwachsenenliteratur übernommen und an junge Leser angepasst wurden. Zur spezifischen Kinder- und Jugendliteratur gehören ausschließlich Texte, die genuin für Kinder hergestellt wurden. In der Vergangenheit war Kinder- und Jugendliteratur oft umgeschriebene und bearbeitete Erwachsenenliteratur. Heute besteht der Großteil der Werke für junge Leute aus spezifischer Kinder- und Jugendliteratur.

---

<sup>19</sup> Ewers, Hans-Heino (2000): *Literatur für Kinder und Jugendliche. Eine Einführung in grundlegende Aspekte des Handlungs- und Symbolsystems Kinder- und Jugendliteratur. Mit einer Auswahlbibliographie Kinder- und Jugendliteraturwissenschaft*, a. a. O., S. 17.

Bei den oben genannten Definitionen handelt es sich ohne Zweifel um eine literaturbezogene Handlung<sup>20</sup>, wobei Hans-Heino Ewers unter der „Handlung“ die Absicht des Autors, Verlegers oder Literaturpädagogen versteht. Das heißt, die Definitionen werden nicht durch den Text des Werkes an sich bestimmt, sondern durch die Handlungsintention bestimmter Personengruppen, ein Buch einordnen zu wollen. Hans-Heino Ewers achtet aber auch auf Korpusbildungen auf der Vermittlungsebene, zu deren dominanten Kriterien zum einen ein spezieller Adressatenbezug, zum anderen ein Themenbereich, gelegentlich auch ein Motivbereich, zählen.<sup>21</sup> So gibt es Bücher für eingegrenzte Altersgruppen, sowie für die so genannten Sondergruppen unter den Kindern und Jugendlichen. Man spricht also über die Literatur für Kindergarten-, Vorschul- und Grundschulkindern je nach Alter, über Bilderbuch, Erstlesebuch oder Leseanfängerliteratur oder Mädchenliteratur, zu der „etwa Erzählungen und Romane, Schauspiele, Zeitschriften, Kalender, Sachbücher, Ratgeber, Verhaltenslehren, Benimmbücher, Aufklärungsbücher und viele andere mehr zählen.“<sup>22</sup> Übrigens „vereinigt sind in diesen Gruppen eine Vielzahl unterschiedlicher Textsorten und Buchtypen (...).“<sup>23</sup>

In diesem Fall ist dann nicht nur das Alter der Rezipienten wichtig, sondern auch Themen und Motive der an sie gerichteten Texte. Man kann hier zum Beispiel religiöse, geschichtliche Kinder- und Jugendbücher, Abenteuerbücher, Tierbücher, oder Sachbücher nennen. Diese Texte werden von unterschiedlichen Textgattungen und Buchsorten repräsentiert.

Eine ganz andere Auffassung repräsentiert Winfred Kaminski. Er berücksichtigt jenen Aspekt, wo er auf die Herkunft der Literatur hinweist. Er nimmt an, dass die Kinder- und Jugendliteratur aus drei verschiedenen Quellen entsteht, nämlich aus Literatur, die nur für Kinder extra gemacht wurde, aus Erwachsenenliteratur, die kinderfreundlich ist, und aus Volksliteratur.<sup>24</sup>

Das Sachwörterbuch der Literatur definiert Jugendliteratur als

„in Problemstellung, Inhalt, Stoff und Form der Welthaltung, dem Interesse der Jugend auf verschiedenen Altersstufen angemessenes Schrifttum teils

---

<sup>20</sup> Ebenda, S. 25.

<sup>21</sup> Ebenda, S. 29.

<sup>22</sup> Ebenda, S. 29.

<sup>23</sup> Ebenda, S. 29.

<sup>24</sup> Kaminski, Winfred (1998): Einführung in die Kinder- und Jugendliteratur. Literarische Phantasie und gesellschaftliche Wirklichkeit. 4. Auflage. Weinheim und München: Juventa Verlag, S. 65.

dichterischen, unterhaltenden, belehrenden und meist indirekt erzieherischen Charakters, das gleichzeitig durch literarisch wertvolle Formgebung der künstlerischen Geschmacksbildung dienen soll. Der Umfang der Literatur reicht vom Bilderbogen und -buch übers Volks- und Kinderlied, Märchen, Schwänke, Götter- und Heldensagen, Volksbuch und speziell für die Jugend geschriebenen, frei erfundenen Erzählungen bis zu Bearbeitungen von Werken der Weltliteratur, die durch Kürzung, Erleichterung und Bereinigung anstößiger Stellen wegen ihrer künstlerischen und erzieherischen Werte schon der Jugend zugänglich gemacht werden.<sup>25</sup>

Bei dieser Definition fällt die Formulierung „literarisch wertvolle Formgebung“ auf, die sich, so wie bei Richard Bamberger und Göte Klingberg, auf die Qualität der Jugendliteratur bezieht.

Da es nicht leicht ist, die Kinder- und Jugendliteratur zu definieren und eine genaue, klare und exakte Definition dieses Begriffes zu erarbeiten, wurden die Schüler der bilingualen Klasse im 7. Lyzeum in Poznań nach ihrer Meinung befragt. Sie wurden gebeten, schriftlich auf Deutsch eine Frage zu beantworten, die lautete: *Was bedeutet für dich Kinder- und Jugendliteratur?* An dieser kleinen Umfrage haben 12 Schülerinnen und Schüler der dritten Klasse teilgenommen, darunter 9 Mädchen und 3 Jungen. Nur die Hälfte der Befragten hat versucht, eine Definition von Kinder- und Jugendliteratur zu geben. Die unten angeführten Definitionen der Schüler bestätigen, dass junge Leser unterschiedliche Assoziationen mit dem Begriff Kinder- und Jugendliteratur haben, und dass für sie verschiedene Aspekte Bedeutung haben.

„Für mich ist Kinder- und Jugendliteratur jene Literatur, die für junge Leute geschrieben wurde. Sowohl die Sprache als auch der Inhalt sollen einfach sein. Die Probleme von Hauptfiguren sollen den Problemen von Kindern und Jugendlichen ähnlich sein. Das bedeutet aber nicht, dass solche Geschichten kindlich sein sollen, und sehr oft sind sie es nicht.“

(Jacek, 18, 7. Lyzeum in Poznań)

„Für mich ist die Kinder- und Jugendliteratur eine Art von Büchern, die leicht zu lesen sind. Sie sind oft sprachlich sehr einfach und erzählen von jungen Leuten, die verschiedene Abenteuer erleben. Kinder- und Jugendbücher

---

<sup>25</sup> Wilpert, Gero von (1964): Sachwörterbuch der Literatur. 4. Auflage. Stuttgart, S. 311.

sprechen auch über die Situationen, die den jungen Leuten bekannt sind.“

(Małgorzata, 19, 7. Lyzeum in Poznań)

„Kinder- und Jugendliteratur ist vor allem Literatur für Kinder und Jugendliche, und ist auf sie fokussiert. Das heißt aber nicht, dass sie schlechter oder ohne Engagement geschrieben werden sollte. Was meiner Meinung nach charakteristisch ist, ist die Sprache; es gibt keine komplizierten Begriffe, Definitionen.“

(Zofia, 19, 7. Lyzeum in Poznań)

„Das ist jene Literatur, die für die Bedürfnisse der Kinder und Jugendlichen geschaffen wird. Sie beschäftigt sich mit Problemen junger Leute.“

(Sandra, 19, 7. Lyzeum in Poznań)

„Kinder- und Jugendbücher sind Bücher, die von Erwachsenen für kleine Kinder und Jugendliche geschrieben werden. Sie unterscheiden sich von anderen Büchern (z.B. von historischen, politischen Büchern) sowohl wenn es um das Aussehen als auch um den Inhalt geht.“

(Zuzanna, 19, 7. Lyzeum in Poznań)

„Kinderliteratur – dazu gehören Bücher für Kinder. Charakteristisch für sie ist, dass sie ohne Gewalt sind und dass sie die Phantasie der Kinder entwickeln. Jugendliteratur – dazu gehören Bücher für Jugendliche, meistens Romane, die vom Alltag und über die Probleme der jungen Leute sprechen.“

(Wiktorija, 19, 7. Lyzeum in Poznań)

Die oben genannten Definitionen der Kinder- und Jugendliteratur, die von den Schülern geliefert wurden, beweisen die Richtigkeit der Behauptung, dass es wirklich nicht leicht fällt, diesen Begriff zu definieren. Auf Grund der gesammelten Bestimmungen kann man feststellen, dass junge Leute meistens auf zwei Aspekte der Kinder- und Jugendliteratur hinweisen, nämlich auf den Inhalt und auf die Sprache. Fünf pro sechs befragte Schüler, die versucht haben, die Definition von Kinder- und Jugendliteratur zu bearbeiten, benennen den Inhalt als einen wichtigen Aspekt. Sie sind der Meinung, dass Kinder- und Jugendbücher die

Probleme der Kinder und Jugendlichen behandeln sollten. Der andere Aspekt, die Sprache, solle zwar einfach sein, ohne komplizierte Begriffe, weil die Bücher von jungen Rezipienten verstanden werden sollten, aber, wie eine Schülerin betont, Kinder- und Jugendliteratur solle mit Engagement geschrieben werden. Das bedeutet, dass die Sprache klar und verständlich sein sollte, doch auf keinen Fall infantil.

Obwohl nicht alle Schüler den Begriff Kinder- und Jugendliteratur definiert haben, haben alle in ihren Aussagen viel Platz der Rolle dieser Literatur gewidmet. 66,66% der Schüler haben festgestellt, dass Kinder- und Jugendliteratur über Probleme der Kinder und Jugendlichen sprechen sollte. Im realen Leben werden junge Leute mit vielen verschiedenen Schwierigkeiten konfrontiert, mit denen sie nicht immer umgehen können. Die Pubertät ist eine besonders schwierige Zeit, in der junge Leute viel Unterstützung brauchen. Sehr oft fühlen sie sich jedoch mit ihren Problemen einsam, und die Literatur kann ihnen Trost geben. Der Leser identifiziert sich oft mit einer Hauptfigur, besonders wenn sie ähnliche Probleme hat. Die Kinder- und Jugendliteratur kann den Rezipienten Unterstützung gewähren, beim Problemlösen helfen und eine Alternative zur Lösung der Probleme darstellen.

Genauso viele, also auch 66,66% der Schüler, weisen darauf hin, dass Kinder- und Jugendliteratur die Phantasie und Kreativität der Leser entwickeln sollte. Die gleiche Zahl der Befragten findet, dass Kinder- und Jugendbücher der Unterhaltung dienen sollten. Fast die Hälfte ist der Meinung, dass die Hauptaufgabe der Kinder- und Jugendliteratur sei, Kinder zu erziehen und ihnen richtige Werte zu vermitteln. Einige nennen diese Werte: Freundschaft, Bruderschaft, Toleranz, die bedeutet „so sein lassen, wie man ist“, Ehrlichkeit, unter der man verstehen solle, dass man immer die Wahrheit sagt, ehrlich gegenüber anderen ist, aber auch zu sich selbst. Zu den weiteren genannten Werten gehören auch Respekt, was heißt, dass man Rücksicht auf die Gefühle von anderen Menschen nimmt, Hilfsbereitschaft, die bedeutet, jemandem zu helfen, auch ohne, dass der andere um Hilfe bittet oder eine Gegenleistung bieten kann, aber auch Gerechtigkeit und Zuverlässigkeit.

Ein Viertel der Schüler weist darauf hin, dass Kinder- und Jugendliteratur die Lesefähigkeit und das Leseverstehen bei den Kindern entwickeln sollte. Nur eine Person findet, dass Kinder- und Jugendliteratur eine Quelle des Wissens sei.

Die befragten Schüler haben Bemerkenswertes geäußert; überraschend ist, dass sie verschiedene Aspekte des Begriffes von Kinder- und Jugendliteratur berücksichtigt haben,

was von der Reife der Befragten zeugt, von ihrer großen Erfahrung und ihrem Wissen, sowie davon, dass sie die Frage ernst behandelt haben.

Da es für diese Arbeit wichtig zu sein scheint, eine Definition von Kinder- und Jugendliteratur auszuarbeiten, wird hier dieser Begriff mit Ewelina Kamińska verstanden: „Die Jugendliteratur ist ein für Kinder und Jugendliche publiziertes, darüber hinaus von ihnen adaptiertes – konsumiertes oder rezipiertes – Schrifttum, ohne qualitative Einschränkungen, das zu dem Gestaltungsprinzip tendiert, für ein Thema eine adäquate ästhetische Form zu finden.“<sup>26</sup> Diese pragmatische Definition, die sie in ihrer Arbeit *Polnische Motive im deutschen Kinder- und Jugendbuch 1945* formuliert wurde, wird auch für die nachstehende Dissertation geeignet sein.

### **1.3.2. Motive als Grundbaustein literarischer Werke**

Themen, Motive und Symbole dienen in der Kunst, und so auch in der Literatur, einer Reihe von Zwecken. Einige vermitteln die im literarischen Text versteckten Bedeutungen. Andere helfen dem Leser, eine von dem Autor übermittelte Botschaft zu verstehen. Aber, was sehr wichtig ist, werden alle dank Wiederholungen der Bilder im Kopf der kleinen Leser thematisiert.

Es stellt sich die Frage, was eigentlich ein Motiv ist. Das Motiv hat im Grunde genommen zwei verschiedene Bedeutungen. Zum einen meint man mit diesem Begriff den abstrakten Beweggrund einer Handlung. Sehr oft stellt man die Frage „Warum hast du das gemacht?“, also die Frage nach dem Motiv der Tat. Zum anderen meint man mit dem Motiv auch einen konkreten, sichtbaren Gegenstand, der entweder selbst das Wichtigste ist, oder als Einzelteil für den Gesamtzusammenhang eine Bedeutung hat. Je nachdem, was im Zentrum der Betrachtung steht, kann das das Motiv sein.

Übrigens sind Motive nicht nur dargestellte Gegenstände, sondern auch Situationen, Eigenschaften oder Werte, die dank dem künstlerischen Werk die hauptsächliche Bedeutung übermitteln.

---

<sup>26</sup> Kamińska, Ewelina (2001): *Polnische Motive im deutschen Kinder- und Jugendbuch nach 1945*, a. a. O., S.11.



Obwohl die oben genannte, allgemeine, Bedeutung des Motivs klar und verständlich zu sein scheint, hat die literaturwissenschaftliche Diskussion um die Fixierung dieses Begriffs noch nicht zu einer eindeutigen Definition geführt. Am Anfang des 20. Jahrhunderts hat Oskar Katann einen Überblick über die verschiedenartigen Motivdeutungen seit der Klassik zusammengestellt<sup>27</sup>. In Bezug auf seine Überlegungen, und vor allem auf die Vieldeutigkeit dieses Terminus, ist *Motiv* von Julius Petersen „Schwammwort“<sup>28</sup> genannt worden. Elisabeth Frenzel bezieht ihre Stellung zu dieser eben berührten Vieldeutigkeit, ordnet ihre Gedanken und gibt ihre Definition: Ihrer Meinung nach „stellt das Motiv ein stoffliches, situationsmäßiges Element dar, dessen Inhalt knapp und allgemein formuliert werden kann.“<sup>29</sup> Weiter erläutert sie: „Thematischgeistig gesehen deckt eine solche Formulierung eine sehr umfassende Einheit, indem sie etwas sehr Allgemeines, Unspezifisches, Variables ausdrückt.“<sup>30</sup>

Wegen der Dehnbarkeit des Begriffs Motiv hatten Literaturwissenschaftler Probleme, den Terminus präzise zu definieren. Die von verschiedenen Standpunkten aus betriebene Forschung versuchte jedoch, ihn zu präzisieren, und gelangte zu sich einigermaßen deckenden Definitionen. Josef Körner bezeichnete das Motiv als „elementarer, in sich einheitlicher Teil des poetischen Stoffes“.<sup>31</sup> Der Märchenforscher Max Lüthi nannte es „das kleinste Element der Erzählung, das die Kraft hat, sich in der Überlieferung zu erhalten“.<sup>32</sup>

Zygmunt Czerny<sup>33</sup>, der sich mit der Theorie des Motivs in Bezug auf alle Künste beschäftigte, behauptete, dass das Motiv zwei Dimensionen hat. Dazu gehören eine geistige und eine formale Dimension. Das Motiv ist weder rein geistig, weil es einen bildhaften Charakter hat, noch rein bildhaft, weil es eine seelisch geistige Spannung besitzt.

Zusammenfassend kann man sagen, dass Motive „Grundbausteine literarischer Werke“<sup>34</sup> sind. „Ihre Position, Verteilung, Wechselbeziehung, Wiederholung, Variation

---

<sup>27</sup> Frenzel, Elisabeth (1974): Stoff- und Motivgeschichte. 2. Auflage. Berlin: Verlag Schmidt, S.12.

<sup>28</sup> Petersen, Julius (1944): Die Wissenschaft von der Dichtung. System und Methodenlehre der Literaturwissenschaft. 2. Auflage. Berlin: Junker und Dünnhaupt (Band 2), S. 169.

<sup>29</sup> Frenzel, Elisabeth (1974): Stoff- und Motivgeschichte, a. a. O., S.12.

<sup>30</sup> Ebenda, S.12.

<sup>31</sup> Ebenda, S.13.

<sup>32</sup> Lüthi, Max (1978): Das europäische Volksmärchen: Form und Wesen. München: Francke Verlag, S. 18.

<sup>33</sup> Czerny, Zygmunt (1959): Contribution à une théorie comparée du motif dans les arts. red. Paul Böckmann. Heidelberg (Stil- und Formprobleme in der Literatur), S. 41.

<sup>34</sup> Daemmrich Horst S.; Daemmrich Ingrid (1987): Themen und Motive in der Literatur. Tübingen: Francke Verlag, S. X.

formen ein weitläufiges Bezugssystem. (...) Die jeweilige Zusammenfügung befestigt nicht nur die Struktur eines Textes, sondern vermittelt auch Signale, die im Lesevorgang zur Orientierung, zur Erfassung von Bedeutungsgehalten und zur Wahrnehmung künstlerischer Eigenheiten anregen.“<sup>35</sup> Bestimmte Motive üben einen großen Einfluss auf das Schaffen sowohl einzelner Schriftsteller, Dichter und Autoren, als auch einer Epoche aus, und können das Bild der Epoche prägen.

Zu den Eigenschaften der Motive gehören vor allem ihre Wiederholbarkeit und Universalität. Die Eigenart der Motive besteht aber auch darin, dass sie in Kunstwerken verschiedener Kulturen und verschiedener Zeitalter vorkommen. Sie überkreuzen Sprach- und Zeiträume und sind in der literarischen Tradition wirksam. Autoren verschiedener Epochen haben zahlreiche Motive aufgegriffen, erweitert und hinzugefügt. Auf diese Art und Weise sind die Muster entstanden, die einzelne Werke kennzeichnen. Sie werden auch von Autoren und Künstlern bei ihrer schöpferischen Arbeit benutzt, und dadurch führen sie nicht nur die Tradition fort sondern bereichern und erneuern sie dann. In der Gestaltung von Motiven bilden die Autoren manchmal bewusst, manchmal absichtslos, Verständigungsverhältnisse der Gesellschaft und nehmen den Dialog mit der literarischen Tradition auf. Motive sind kontaktfähig, und besitzen ihre Bindungskraft, deswegen entstehen verschiedene Zusammenhänge und Bindungen mit anderen Motiven, daher erscheinen neue Motive und alte in einer gewandelten Form und in einem neuen Gewand. Es bleibt zu betonen, dass diese Veränderungen mit der gesellschaftlichen, sozialen und wirtschaftlichen Entwicklung des Lebens verbunden sind, also auch mit dem Menschen, seinen Bedürfnissen, Wünschen, Träumen, Ängsten, Leidenschaften und Gefühlen, sowie mit seiner Wahrnehmung der Welt. Das Motiv „taucht nicht nur innerhalb des gleichen dichterischen Werkes in verschiedenen Kombinationen auf, sondern auch in verschiedenen Werken des gleichen Autors und schließlich in Schöpfungen ganz verschiedener Autoren, Epochen und Völker. (...) Das gleiche Motiv kann nun aber nicht nur Bestandteil ähnlicher, sondern auch sehr verschiedener Stoffe sein.“<sup>36</sup> Ein bestimmtes Motiv, das in einem Werk mit einem anderen verbunden sein kann, baut hier einen ganz anderen Stoffkomplex auf als in einem anderen Werk, in dem es mit einem ganz anderen Motiv verbunden ist. „Die Spannkraft des einzelnen Motivs zieht

---

<sup>35</sup> Ebenda, S. X.

<sup>36</sup> Frenzel, Elisabeth (1974): Stoff- und Motivgeschichte, a. a. O., S. 14.

andere Motive an, eine Masche ist geknüpft, die nach vorwärts, rückwärts und seitwärts in andere Handlungselemente hineingreift und die Handlung weitertreibt.“<sup>37</sup>

Die Untersuchung des Motivs vergegenwärtigt unerwartete Zusammenhänge zwischen Werken. Sie beschäftigt sich mit seiner Geschichte, also damit, wie sich die Motive im Laufe der Zeit entwickelt, verändert und schließlich evaluiert haben. Sie verweist auch auf geistesgeschichtliche Beziehungen, bestimmt die Grundtendenzen, die sich sowohl in jeder literarischen Epoche als auch in jedem literarischen Werk niederschlagen.

Die Untersuchung von Motiven beschäftigt sich auch mit ihrer Klassifizierung, Differenzierung mit ihren Typen und Veränderungen. Das gleiche Motiv kann in verschiedenen Werken des gleichen Autors oder auch verschiedener Autoren und verschiedener Epochen in gewandelter Form und in neuem Gewand erscheinen.

Es gibt verschiedene Arten von Motiven. Sie können nach verschiedenen Aspekten voneinander unterschieden werden, zum Beispiel je nach Wichtigkeit, Inhalt und Genre. Nach der Wichtigkeit kann man Haupt-, Neben-, Leitmotive, sowie stumpfe und blinde Motive nennen.

Ausgehend von dem Inhalt unterscheidet man Typus-, Situations-, Raum- und Zeitmotive. Dem Genre nach kann man zum Beispiel lyrische Motive, Märchen-Motive oder Dramen-Motive unterscheiden. Man darf nicht versäumen zu erwähnen, welche Rolle Motive spielen. Horst und Ingrid Daemmrich konstatieren im Vorwort ihres Buches:

„Themen und Motive haben einen entscheidenden Einfluss auf das Netz textinterner Beziehungen: Sie koordinieren Handlungsverläufe, verknüpfen diskursive Beziehungen, in denen sich das Geschehen zuspitzt, und integrieren das Textfeld. (...) Themen und Motive bestimmen häufig wiederkehrende Grundmuster literarischer Werke, die Aufschluss geben über ein unausgesprochenes Regelsystem, das der individuellen Formgebung innerhalb einer unüberschaubaren literarischen Produktion zugrunde liegt.“<sup>38</sup>

Interpretationen suchen oft Verallgemeinerungen und versuchen „die gesamte Schicht der Bedeutungseinheiten eines Werkes zu erfassen“<sup>39</sup>. Bedeutungen einzelner Motive weichen zuweilen stark voneinander ab. Sie haben einen Verweischarakter und „ermöglichen nicht nur

---

<sup>37</sup> Ebenda, S. 14.

<sup>38</sup> Daemmrich Horst S.; Daemmrich Ingrid (1987): Themen und Motive in der Literatur, a. a. O., S. XI.

<sup>39</sup> Ebenda, S. XI.

Rückwendungen und straffen die Handlungsstränge, sondern deuten auch voraus und variieren das bereits Mitgeteilte. Darüber hinaus erfassen sie prinzipiell menschliche Verhaltensweisen. Sie vermitteln Grunderfahrungen des Daseins, erschließen die Zusammenhänge zwischen Empfindungen, Bewusstsein und Bedürfnissen; sie vergegenwärtigen sowohl Hoffnungen wie auch Angstvorstellungen und beleuchten wiederkehrende menschliche Phantasiegebilde.

Motive von übernationaler Spannweite halten daseinsbestimmende Situationen fest und erschließen die existenziale Verunsicherung als Wesensstruktur des Menschen.<sup>40</sup> Nicht zu übersehen ist also, dass Motive nicht nur auf der Ebene des Werkes oder der Literatur lebendig sind, sondern sie bestehen in der Tradition fort. „Es entsteht ein Dialog, in dem Leser und Motiv in der Artikulationssphäre der Sinnfindung und Sinngebung zusammenfinden.“<sup>41</sup> Auf diese Art und Weise öffnen Motive dem Leser die Augen für die Sichtweise auf die Welt und ihre Wahrnehmung sowie auf einen anderen Menschen. Sie erweitern den Horizont des Lesers und fordern ihn zum Nachdenken und zur kritischen Wahrnehmung der Welt auf und motivieren somit zur inneren persönlichen Entwicklung des Lesers.

Wie gesagt werden Motive einerseits von der gesellschaftlich-wirtschaftlichen Realität gebildet, andererseits sind sie ein Spiegelbild dieser Realität. Sie finden Zusammenhänge zwischen Empfindungen, Bedürfnissen und dem Bewusstsein heraus, sie rufen Hoffnungen und Ängste in Erinnerung, aber vor allem „vermitteln sie Grunderfahrungen des Daseins“<sup>42</sup> und universelle Werte, auf die der Mensch in verschiedenen Lebenssituationen aufbauen kann. Das Leben verlangt jedoch nicht nur von Erwachsenen sondern auch von Kindern ständig eine Entscheidung für oder gegen bestimmte Verhaltensweisen.

Literaturwissenschaftler, die sich mit der Untersuchung der Motive beschäftigen, haben das ganze Zeichensystem der Motive gebildet. Dieses Zeichensystem ist ein Schlüssel zur Welt, Weisheit und Erkenntnis.

Die Kinder- und Jugendliteratur bildet einen Raum für zahlreiche Themen und Motive. Reise, Freundschaft, Traum, Suche, Sorge, Außenseiter, Gewalt, diese, und viele andere

---

<sup>40</sup> Ebenda, S. XI.

<sup>41</sup> Ebenda, S. XI.

<sup>42</sup> Ebenda, S. XI.

Motive, beschäftigen seit Jahrhunderten die literarische Einbildungskraft und sind das Untersuchungsfeld für Literaturwissenschaftler. Zu den ältesten, bekanntesten und sogar interessantesten Motiven, die in den Werken für Kinder und Jugendliche vorkommen, gehört der Tod. Der Tod taucht in der Kinder- und Jugendliteratur zu verschiedenen Zeiten auf , und nimmt dabei ganz unterschiedliche Formen an.

## 2. Thanatologie als Wissenschaftszweig

Der Tod ist eine der wenigen universellen Erfahrungen des Menschen. Er hat zwar einen realen Charakter, weil niemand daran zweifelt, dass auch ihn der Tod persönlich betrifft, aber das Wesentliche dieses Ereignisses birgt gleichzeitig das bestgehütete Geheimnis. Aus diesem Grund wurde das Sterben unterschiedlich interpretiert. Mal wurde der Tod als etwas Schreckliches erlebt, hat Angst ausgelöst und den Menschen entsetzt, mal hat der Tod Entzücken des Menschen hervorgerufen. In vielen europäischen und außereuropäischen Kulturen wurde der Tod unter religiösem Aspekt beurteilt, und deshalb hat er kein Ende der menschlichen Existenz bezeichnet, sondern er sei nur der Übergang zu einer anderen Lebensform.<sup>43</sup>

Seit den sechziger Jahren des 20. Jahrhunderts kann man in der westlichen Kulturwelt eine Zunahme des Interesses am Tod und Sterben beobachten. Das bestätigen viele Publikationen, die damals in verschiedenen Ländern erschienen sind. In dieser Zeit ist sogar ein neuer Zweig der Bioethik, nämlich die Thanatologie, entstanden

Der Begriff Thanatologie leitet sich aus dem Griechischen ab:

„Thanatos ist der griechische Gott des Todes, der ältere Bruder von Hypnos, dem Gott des Schlafes. Er geleitet die Menschen in die Unterwelt, zum Hades. Die Thanatologie ist die interdisziplinäre Wissenschaft des Todes, für die jedoch nicht nur im deutschen Sprachraum bisher keine eigenständige Lehr- und Forschungsstelle geschaffen wurde. Diese nomadisierende Wissenschaft wird von Theologen, Philosophen, Medizinern, Psychologen, Historikern, Soziologen, Ethnologen und anderen Spezialisten heimgesucht – und meist wieder nach einiger Zeit verlassen.“<sup>44</sup>

Die Thanatologie bezeichnet also jene Wissenschaft, die sich mit dem Sterben, dem Tod und der Bestattung auseinandersetzt, und ist ein interdisziplinäres Forschungsgebiet, zu dem viele verschiedene wissenschaftliche Disziplinen gehören. Die Thanatologie hat es sich unter anderem zum Ziel gesetzt, das Tabuthema Tod stärker in das gesellschaftliche Leben einzubringen.

---

<sup>43</sup> Barloewen, Constantin von (2000): Der Tod in den Weltkulturen und Weltreligionen. 2. Auflage. Berlin: Insel Verlag, S.12.

<sup>44</sup> Feldmann, Klaus (2010): Tod und Gesellschaft. Sozialwissenschaftliche Thanatologie im Überblick. 2., überarbeitete Auflage. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften, S. 7.

Klaus Feldmann definiert Thanatologie in seinem Artikel *Soziologie des Sterbens und des Todes (Thanatosoziologie)* treffend, indem er schreibt: „[Die] Thanatologie ist die interdisziplinäre nomadisierende Patchwork-Wissenschaft des Sterbens und des Todes. Die drei zentralen Arbeitsbereiche sind Sterben, Tod und Postmortalität.“<sup>45</sup>

Die Thanatologie versucht Fragen zu beantworten, wie etwa der Tod verläuft, wie diese Erscheinung erlebt wird, was den Prozess des Sterbens beeinflusst, wie Teilnehmer bestimmter Gemeinschaften, verschiedener Gruppen oder Religionen, mit dem Tod und Sterben umgehen? Dabei geht es um ihre Todesvorstellung, also das Bild des Todes, und um den Umgang mit ihrem eigenen Tod, sowie mit dem Tod anderer Menschen. Es geht aber auch um verschiedene Formen des Todes, wie zum Beispiel Mord, Selbstmord, Krieg und andere.

Andreas Klug unterscheidet acht zentrale Themen, die die Thanatologie umfassen. Demnach sind das:

- Todesvorstellungen und ihre Entwicklung,
- Einstellungen zum Tod,
- Vortoderfahrungen,
- Sterbeprozess,
- Sterbebeistand,
- Interaktion mit Sterbenden,
- Sterben als psychosoziales Verhalten,
- Trauer.<sup>46</sup>

Die Thanatologie ist eine neue Wissenschaft, die, wie gesagt, als Wissenschaft erst seit dem 20. Jahrhundert existiert. Als einer der ersten Forscher auf diesem Gebiet gilt Robert Herz, ein französischer Soziologe und Ethnologe. Von großer Bedeutung für die *Thanatologie* waren seine Studien über die kollektive Repräsentation des Todes aus dem Jahr 1907.

Durch diese neue Wissenschaft hat sich der Umgang mit Tod und Trauer stark weiterentwickelt, und neue Therapieprogramme zur Todes- und Trauerbewältigung sind aufgekommen. Es entstanden und entstehen viele glaubhafte wissenschaftliche Studien. Zu

---

<sup>45</sup> Feldmann, Klaus (2010): *Soziologie des Sterbens und des Todes (Thanatosoziologie)*. In: Kneer, Georg; Schroer, Markus (Hrsg.): *Handbuch Spezielle Soziologien*. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften, S. 569.

<sup>46</sup> Klug, Andreas (1997): *Einstellungen zu Sterben, Tod und Danach*. Aachen: Verlag Mainz, S. 3-4.

den bekanntesten Werken gehört das Buch der Psychiaterin Elisabeth Kübler-Ross mit dem Titel „On Death and Dying“ aus dem Jahr 1969. In ihrem bahnbrechenden Buch setzt sich die Autorin mit dem Thema Sterben und Tod sowie mit dem Umgang mit Sterbenden, mit Trauer und Trauerarbeit auseinander. Sie stellt dort eine psychologische Theorie der Reaktion des Patienten auf eine unheilbare Krankheit oder nahe Perspektiven des Todes vor, und bildet ein Phasenmodell, mit dem sie das Erleben und Verhalten Sterbender beschreibt. Zu den von Elisabeth Kübler-Ross genannten Phasen gehören das Nicht-wahrhaben-Wollen und Isolierung, Zorn, Verhandeln, Depression und Leid, und schließlich Zustimmung. Es unterliegt wenig Zweifel, dass die Autorin mit ihrem Buch das Thema Tod in der westlichen Welt weitgehend enttabuisiert hat.

## **2.1. Interdisziplinäre Todeserkenntnisse**

Der Tod ist ein Phänomen, das die Leute seit Jahrtausenden beschäftigt. Einerseits ruft er Todesangst, andererseits Faszination hervor. Der Begriff des Todes ist ein interdisziplinärer Begriff, der zu den klassischen Themen von Religion, Philosophie, Psychologie und Soziologie gehört. Aus diesem Grund hat das Studium des Todes eine sehr große Bedeutung.

Im folgenden Kapitel werden verschiedene Überlegungen zum Tod und Sterben in der Philosophie, Religion, Psychologie und Soziologie aufgearbeitet.

### **2.1.1. Historisch-philosophische Aspekte des Todes**

Ohne Zweifel gehört der Tod zu den großen Themen der Philosophie. Der Tod, der als das Ende des Lebens verstanden wird, wie uns die metaphysische Erfahrung zeigt, ist in das Schicksal jedes Geschöpfes, jedes Wesens eingeschrieben, deshalb beschäftigt sich die Philosophie seit ihren Anfängen im antiken Griechenland zu allen Zeiten mit dem Rätsel des Sterbens und des Todes.

In der griechischen Antike gab es zu verschiedenen Zeiten unterschiedliche Antworten auf die Frage nach dem Tod. Einen großen Einfluss auf das Bild des Todes haben die



Homerischen Epen ausgeübt und die Vorstellung darüber, dass die Toten als leblose Wesen ein ruheloses Schattendasein führen müssten. Nach dem Tod sollte es keine Verbindung mehr zur Welt der Lebenden geben, und die Seelen der Toten hätten sich vor einem gnadenlosen Richter (Minos, Aikos und Rhadamanthys) zu verantworten gehabt, deshalb fürchteten viele Menschen den Tod, weil er auf keinen Fall „als friedlicher Schlaf oder als Durchgangsstufe zu einem glücklichen Leben aufgefasst wurde“<sup>47</sup>. Ganz im Gegenteil, dem Tod haftete etwas Schreckliches, aber zugleich Bedrückendes oder sogar Furchterregendes an.

In den nächstfolgenden Jahrhunderten haben sich philosophische Betrachtungen auf die Zweiteilung in Körper und Seele konzentriert, wobei der Leib als Hülle für das Diesseits dienen sollte. Pythagoras war der Meinung, dass die Seele im Kreislauf der Geburten gereinigt wird, um mit dem Göttlichen wiedervereint zu werden. Als Vertreter der Orphischen Lehre hat er an das Fortleben und die Befreiung der Seele nach dem Tod des Körpers geglaubt. Sokrates hat jedoch gemeint, dass die Seele an einen anderen, jenseitigen Ort übergeht. Ohne Rücksicht darauf, ob die Seele nach dem Tod den Körper verlässt oder der Tod gar nur ein Schlaf ist, hat Sokrates behauptet, dass es keinen Grund gebe, den Tod zu fürchten, und gehofft, dass der Tod besser als das Leben sei.

Mit dem Thema Tod haben sich auch die Vertreter der Vorsokratischen Philosophie auseinandergesetzt. Alkmaion von Kroton war der Ansicht, dass die Menschen darum vergehen, weil sie nicht die Kraft haben, den Anfang an das Ende anzuknüpfen. Für Empedokles bedeutet der Tod „Trennung des Feuers von der Erde“ und Heraklit meinte: „Für die Seelen ist es Tod, zu Wasser zu werden, für das Wasser Tod, zu Erde zu werden. Aus Erde wird Wasser, aus Wasser Seele.“<sup>48</sup>

Plato hat versucht, die unterschiedlichen Todesvorstellungen zu systematisieren. Konstitutiv für Platons Denken ist die Zweiteilung in einen vergänglichen Körper und in eine unzerstörbare Seele. Der Körper ist der Sitz einerseits des Bösen, aber andererseits der Seele, die von Gott stammt. Das Leben des Menschen sei nur eine Vorbereitung auf die Befreiung der Seele in der Welt des Göttlichen. Der Tod ist also für Plato das wichtigste Ziel, wonach man streben sollte, weil er ein Erlöser des Menschen sei.

---

<sup>47</sup> Lepper, Stephan (1997): "Du siehst nur mit dem Herzen gut..." - Von der Entwicklung des kindlichen Todeskonzeptes unter besonderer Berücksichtigung des Einflusses von Kinderliteratur, abrufbar unter: <https://www.student-online.net/Publikationen/88/>, [2017-01-29].

<sup>48</sup> Schmitz, Hermann (2007): Der Weg der europäischen Philosophie. Eine Gewissensforschung. Freiburg/München: Verlag Karl Alber (Band I: Antike Philosophie), S. 48.

Aristoteles hat dagegen solch eine Leib–Seele–Zweiteilung abgelehnt. Er hat den Menschen für ein geschlossenes Ganzes in der untrennbaren Verbindung von Körper und Seele gehalten. Daraus entsteht, dass nicht die Seele, sondern lediglich der Geist oder der reine Verstand nach dem Tod des Menschen überleben kann, und als ein göttliches, unsterbliches Element gilt. Der Tod war also für Aristoteles ein notwendiges Übel der menschlichen Existenz.

Epikur betrachtete die Angst vor dem Tod als einen grundlegenden Faktor, der die Menschen unglücklich macht. Er war ein Befürworter des Atomismus von Demokrit, indem er sich die Seele als runde Atome in der menschlichen Brust vorstellt. Der Tod ist nichts anderes als die Zersetzung von Atomen, die den Körper und die Seele bilden. Dann formen sie andere Körper und werden Bestandteile anderer Seelen. Das sollte, der Meinung von Epikur nach, dem Menschen keine Angst einjagen. Ganz im Gegenteil, wenn wir uns vergegenwärtigen, was der Tod wirklich ist, erreichen wir den Gipfel des Glücks und der Ruhe. Erstens, weil wir dann die Angst vor Strafen loswerden, die uns nach dem Tod drohen. Die Seele sei nämlich nicht unsterblich. Zweitens, weil der Tod einfach das Ende der sinnlichen Erfahrung sei, und er eine Beruhigung für all das Leid zu sein scheint, das wir im Leben erleiden. Das Wesentliche der epikureischen Wissenschaft über das Thema Tod scheint sich in den Worten auszudrücken, dass der Tod, das Schrecklichste aller Unglücksfälle, den Menschen gar nicht betrifft. Wenn der Mensch da ist, ist der Tod nicht mehr da. Wenn aber der Tod auftaucht, dann ist er nicht mehr da. Die Meinung von Epikur beruht auf der These, dass der Tod keine Existenz hat. Daraus folgt, dass der Tod nichts Böses ist, das der Mensch am eigenen Leibe erfährt oder erfahren kann. Dieses Argument wird unter zwei Bedingungen akzeptiert: Erstens, sowohl das Böse als auch das Gute seien mit dem Fühlen verbunden. Und zweitens, der Tod sei eine Gefühllosigkeit.

Der Tod wurde auch zum Gegenstand der Interessen der Stoiker, die glaubten, dass das menschliche Leben mit der Natur verbunden sein sollte. Das manifestierte sich mit einem klugen vernünftigen Leben, weil die Natur vernünftig und von der ewigen, göttlichen und vollkommenen Vernunft erfüllt sei. Solch eine Einstellung war eine Garantie für wahres Glück und Ruhe. Entscheidend war für die Stoiker die Bewältigung der Angst vor dem Tod. Sie haben alle irdischen Güter eingeteilt in jene, die man wählen sollte, und in jene, die man vermeiden sollte. Nach Meinung der Stoiker gehörte der Tod weder zur ersten noch zur

zweiten Gruppe. Je nach den Umständen müsse man den Tod vermeiden, aber es gibt Situationen, wo der kluge Mensch lieber den Tod als das Leben wählt. Im Brief, der von Seneca, einem römischen Stoiker, an Lucilius geschrieben wurde, kann man lesen, dass man nicht immer das Leben um jeden Preis verlängern sollte; das Gute sei kein Leben selbst, sondern das schöne Leben, deshalb soll der Weise so lange leben, wie er leben soll, und nicht so lange, wie er leben kann. Er denkt also darüber nach, wo er leben sollte, mit wem, und auf welche Art und Weise, und was er machen sollte. Er überlegt, wie das Leben ist, nicht aber wie lange es ist. „Sollte ich auf Folter oder Quälerei von der Krankheit oder von anderen Menschen warten, wenn ich alle Folterqualen vermeiden kann?“<sup>49</sup>, fragt Seneca im oben genannten Brief. „[...] Gefällt es dir? – Lebe. Gefällt es dir nicht? – Geh dorthin, woher du gekommen bist.“<sup>50</sup> Hier erscheint zum ersten Mal der Begriff *Selbstmord*, also das Sich-selbst-Töten. Seneca war sich dessen bewusst, dass die Angst vor dem Tod unvermeidbar sei. Und der Mensch müsse sich ins Unvermeidbare fügen. Die Angst vor dem Tod sei etwas Gewöhnliches und nicht einmal sophistisches Denken reicht, um diese Angst zu bewältigen. Jeder Mensch, nach Seneca, soll lernen, wie man mit dem Tod umgeht, deshalb soll der Mensch einen Weg gehen, auf dem er in sich Mut und Beherrschung bildet. Das hilft ihm ein richtiges Verhältnis zum Tod finden. Das richtige Verhältnis zum Tod sei demnach das Verständnis, dass der Tod weder etwas Gutes noch etwas Böses sei. Der Tod ist einfach etwas Gleichgültiges.

Die oben genannten Überlegungen von Seneca zum Thema Tod kann man in einigen Punkten formulieren. Man muss sich dabei dessen bewusst werden, dass der Tod die Quelle der Freiheit und der Befreiung von all diesen Dingen ist, die uns Schmerz bereiten und unglücklich machen; sowohl von Krankheiten, vom seelischen und körperlichen Leiden, als auch von den Todesvorstellungen. Zweitens, der Tod sei nichts Unbekanntes. Wir sterben doch mit jedem Tag und jede Weile ist eine Phase des Sterbens. Man sollte also entweder ständig den Tod fürchten, oder gar keine Angst vor ihm haben. Drittens, in der Welt, in der wir leben, wiederholt sich alles unaufhörlich. Wenn also etwas ums Leben kommt, verschwindet es nur scheinbar. Die Natur, also auch den Menschen, weil der Mensch ein Teil der Natur ist, charakterisiert eine eigentümliche Unsterblichkeit. Viertens, der Tod schreckt den Menschen nicht, wenn er das Leben nicht besonders schätzt. Aber je mehr der Mensch

---

<sup>49</sup> Legowicz, Jan (red.) (1971): *Filozofia starożytna Grecji i Rzymu. Wybrane teksty z historii filozofii*. Warszawa: Państwowe Wydawnictwo Naukowe. S. 305.

<sup>50</sup> Ebenda, S. 305.

mit dem Leben verbunden ist, desto größere Angst vor dem Tod hat er. Fünftens, der Tod ist unvermeidbar, er schreckt also den Menschen nicht. Wenn wir keinen Einfluss auf etwas haben, können wir davor keine Angst haben. Und zum Schluss, wenn der Mensch richtig mit dem Tod umgeht und ihn akzeptiert, kann er sich frei fühlen. Der Mensch, der gerne stirbt und sein Schicksal annimmt, wird kein Sklave des Lebens mehr sein.

Die Gedanken von Seneca zum Thema Tod kann man auch bei anderen Stoikern finden, die oft den religiösen Aspekt ihrer Argumente betonen. Der Römische Kaiser und Philosoph Marc Aurel war der Meinung, dass das ständige Denken an den Tod und die eigene Vergänglichkeit zu einer moralischen und vernünftigen Lebensgestaltung beiträgt. Das Wesentliche war für Marc Aurel die Vergänglichkeit aller irdischen Dinge und ihre Unbeständigkeit. Allerdings zeigt er die Notwendigkeit, sich der Weltordnung unterzuordnen.

Andere Stoiker, zum Beispiel Epiktet, beziehen sich in ihrer Philosophie auf Gott, der die Macht über die ganze Welt ausübt. Man müsse wissen, dass auch der Tod dem göttlichen Vorsehungsplan entspricht. Der Mensch muss also Gott gehorsam sein, weil Gott den Menschen ins Leben gerufen hat, aber zugleich hat er dem Menschen die Todesstunde festgelegt. Beim Sterben sollen wir uns lieber bei Gott für das uns von ihm geschenkte Leben bedanken, als sich gegen die Unausweichlichkeit des Todes auflehnen. Man kann bemerken, dass die Meinungen von Stoikern in vielen Punkten mit dem christlichen Wissen übereinstimmen. Stoiker haben einen großen Wert auf eine praktische und psychologische Dimension gelegt, christliches Denken hat dagegen eine metaphysische Dimension des Todes betont.

Eine ähnliche Herangehensweise an die Problematik des Todes tritt in der Zeit des Neuplatonismus auf. Der griechische Philosoph Plotyn ist der Einsicht, dass der Tod nichts Böses sei. Er wiederholt wie die Pythagoreer und Platoniker, dass der Tod das Gute sei, weil er die Seele aus ihrem Körper befreit. Die Seele, die mit ihrem Körper verbunden ist, verliert jedoch nicht den Einklang mit ihrer Quelle, also mit der göttlichen Vernunft. Der Tod ist aus dieser Perspektive die Rückkehr der Seele zur überirdischen Welt, weil diese Welt im Grunde genommen ihre Heimat ist.

Das Problem des Todes war auch der Gegenstand philosophischer Gedanken in der Endzeit des Altertums. Zu den wichtigsten philosophischen Richtungen gehörte die Gnosis.

Die Vertreter dieser philosophisch-religiösen Schule glaubten, dass die Welt ein Ort des Kampfes von zwei Königreichen sei, nämlich vom Königreich des Lichtes, also des Geistes, und vom Königreich der Dunkelheit, also der Materie. Die menschliche Seele sei ein Sein zwischen der geistigen und materiellen Welt. Gnostiker fanden, dass der Mensch ein geistliches Sein sei. Der Körper sei für ihn ein Gefängnis, das ihn erniedrigt. Aus dieser Perspektive sei der Tod das Gute, weil er den Menschen von den Fesseln der Materie befreit.

Eine andere Einstellung zum Tod kann man im christlichen Gedankengut finden. Diese Unterschiedlichkeit beobachtet man schon im Altertum. Von Anfang an betont man eine eschatologische Dimension des Phänomens des Todes im christlichen Denken. Obwohl der Tod das Böse ist, bedeutet er nicht das Ende des Lebens, sondern die Änderung seiner Form. Eine solche Ansicht setzt die These voraus, dass trotz der Unabwendbarkeit des Todes im Menschen ein gewisses unzerstörbares Element, also die immaterielle Seele existiert. Außerdem hält die christliche Vorstellung den Tod für einen Übergangszustand. Wir werden doch alle auferstehen und ewig leben. Der Tod ist nur eine zeitweilige Trennung der Seele vom Körper. Und hier kann man auf die Meinung des bekanntesten christlichen Denkers des Altertums, den Heiligen Augustinus, zurückgreifen. Er hat versucht zu beweisen, dass einerseits die Seele wirklich existiert, und andererseits, dass sie unsterblich ist. Einen großen Einfluss auf die Ansichten und auf den Verstand des Heiligen Augustinus hatte die griechische Philosophie. Seine Ausführungen sind authentisch, wenn er feststellt, dass er Angst vor dem Tod habe und gleichzeitig sein Leben liebe.<sup>51</sup> Gleichzeitig kommen in diesen Ausführungen neue Motive zum Vorschein, die griechische Philosophen vorher nicht genannt hatten, denn Augustinus war der Meinung, dass es sich zu leben lohnt, aber das Leben nicht am wichtigsten ist. Am wichtigsten seien göttliche Wahrheiten, die man im Leben kennen lernen sollte. Und hier bemerkt der Philosoph die Quelle der Angst. Er schreibt, dass er den Tod fürchtet, weil er ihm unmöglich mache, das kennenzulernen, was er noch kennenlernen will.<sup>52</sup> Die Haltung Augustinus' zum Tod unterschied sich von der Haltung von Epikur, Seneca oder Marc Aurel, weil er entdeckte, dass man die Trauer nach dem Tod eines Nächsten dank der abstrakten Ideen nicht lindern kann. Der Glaube reicht auch nicht. Trost könne man nur im Weinen finden, dies sei aber flüchtig.

---

<sup>51</sup> Augustyn Św. (1953): Dialogi filozoficzne. Tłumaczenie A. Świderkówna. Warszawa: PAX (Tom II). S. 24.

<sup>52</sup> Ebenda, S. 29.

Augustinus findet nach der Bibel, dass der Tod in die Welt als Folge des Sündenfalls kam. Adam und Eva beschlossen, Gott nicht zu gehorchen, und deshalb wurden sie von Gott bestraft. Der heilige Augustinus unterscheidet zwei Arten des Todes: den biologischen Tod, wenn die Seele den Körper verlässt, und den geistigen Tod, der diese nach der Auferstehung betrifft, die von Gott für ihr böses Leben verurteilt wurden. Der biologische Tod trifft alle und ist ein zeitweiliger Zustand, aber der geistige Tod betrifft nur böse Leute, und dauert bis in alle Ewigkeiten. Der ewige Tod übt auch einen Einfluss auf die Seele aus, weil er ihr Leid zufügt. Die direkte Ursache dieses Leides ist das Bewusstsein der Ablösung von Gott, der die Quelle des Lebens ist. Dieser Tod bedeute absolutes Übel.

Zusammenfassend muss man betonen, dass die Auseinandersetzung mit dem Problem des Todes für die griechischen Philosophen der Antike die Suche nach dem Sinn des Todes , und damit auch nach dem Sinn des Lebens bedeutete. Ihre Antworten reichten von der völligen Verdrängung des Todesgedankens (Epikur) über den Dualismus bei Platon, der das diesseitige Leben als Vorbereitung auf eine jenseitige Existenz sah, bis zu den Ansichten der Stoiker, die der Meinung waren, dass es nach dem Tod zur Wiedergeburt der unsterblichen Seele kommt.

Einige Bemerkungen dieser Todesvorstellungen sind später in weiteren Jahren und Jahrhunderten übernommen worden und haben noch heute eine große Bedeutung. So finden wir den Leib-Seele - Dualismus im christlichen Gedanken wieder; die Verdrängung des Todes und der Todesvorstellungen von Epikur wiederholt sich in der heutigen, rational denkenden Welt, Körper und Seele werden nicht gleich betrachtet, und vergehen nicht gleichzeitig im Tod. In der Überzeugung der Stoiker, die an das Aufsteigen der Seele in den Himmel und die spätere Vereinigung mit dem Göttlichen glaubten, ist ebenso eine deutliche Parallele zur christlichen Lehre erkennbar. Man kann somit einen großen Einfluss der philosophischen Überlegungen zum Tod in der griechischen Antike auf die gegenwärtige philosophische Lehre beobachten.

In der römischen Antike reflektierten die Einstellungen zum Problem des Todes stets die Einstellungen zum Leben. Obwohl die römische Gesellschaft auf das diesseitige Leben konzentriert war, akzeptierte sie den Tod als Teil des Lebens und der Pflege der Erinnerung an die Verstorbenen.

Auf Grund von allen oben genannten Überlegungen kann man feststellen, dass sich die Todesvorstellungen der Philosophen der Antike auf die Befreiung von der Angst davor, was unwiderruflich ist, konzentrierten. Die Angst vor dem Tod hat einen relevanten existentiellen Sinn. Sie entsteht einerseits aus dem Bewusstsein des eigenen Todes, andererseits aus dem Selbsterhaltungstrieb, der sich in der Lebenslust äußert.

Das Mittelalter war die Zeit der Dominanz der Kirche und der Kreuzzüge sowie der Pestepidemien. Bei der Auseinandersetzung mit dem Tod dominierten christliche Bilder und Vorstellungen. Das Jüngste Gericht, vor dem jeder Mensch Angst hatte, war unvermeidlich. Überraschend war, dass der Tod als etwas Alltägliches gesehen wurde. Das Sterben fand gewöhnlich daheim, unter Anwesenheit von Familie, statt. In dieser Zeit erschienen viele Sitten und Bräuche, die mit dem Tod und Sterben verbunden waren, und die sich im Laufe der Jahrhunderte leicht modifizierten. Der Tod gewann im Verlauf des Mittelalters an Bedeutung. Im Übergang zur Neuzeit wurde er zunehmend als Bruch im Leben der Menschen gesehen.

Ein typischer Vertreter des Mittelalters, Thomas von Aquin (1225-1275 n. Chr.) vertrat die spezielle Endlichkeitsauffassung des Christentums, nämlich dass „der Tod der Glückseligkeit des Menschen im Wege steht und die Hoffnung auf Glückseligkeit erst nach dem Tod existieren kann. Die Begrenzung des Menschen ist (...) ein Ausdruck des Mangels. Im Gegensatz zu Aristoteles und der freien kirchlichen Auffassung sind Endlichkeit und Tod nicht mehr Gestaltung sondern Bestimmung.“<sup>53</sup>

Im 15. Jahrhundert änderte sich die Situation: man widmete sich wieder den Zeugnissen der antiken Vergangenheit. Es gab einen wesentlichen Unterschied im Zeitverständnis antiker und mittelalterlicher Gesellschaften. Während man in der Antike von einem Kreislauf der Dinge ausging, und somit ein zirkuläres Zeitverständnis hatte, gab es im Mittelalter durch die christliche Lehre vom *Jüngsten Gericht* ein lineares Zeitverständnis. Man wendete sich den griechischen und römischen Philosophen, dem Diesseits zu, und die Einstellung zum Tod veränderte sich. Die Leute nutzten das Leben und wollten es in vollen Zügen genießen. Sie wollten die Angst vor dem Tod und Sterben loswerden, und sich nicht

---

<sup>53</sup> Bohrer, Thomas (2012): Tod und Sterben – Philosophiegeschichtliche Aspekte und die Situation im Krankenhaus heute. Vortrag anlässlich der Gründung des Oberfränkischen Ethikrates. Bamberg, 2012-02-17, abrufbar unter: [https://www.gesund-in-bamberg.de/fileadmin/downloads/T\\_Bohrer\\_-\\_Tod\\_und\\_Sterben.pdf](https://www.gesund-in-bamberg.de/fileadmin/downloads/T_Bohrer_-_Tod_und_Sterben.pdf), [2018-08-16]. Vgl.: Lutz-Bachmann, Matthias (Hrsg.) (1988): *Ontologie und Theologie Beiträge zum Problem der Metaphysik bei Aristoteles und Thomas von Aquin*. Frankfurt a. M.

auf eine Glückseligkeit im Jenseits verträsten lassen, deshalb verlor der Tod an Bedeutung, und es entwickelte sich eine, bis heute gewährte, Distanz zum Tod.

Die Aufklärung brachte eine neue Weltanschauung, und demzufolge, eine neue Einstellung zum Tod, der im Verständnis dieser Zeit allmählich seinen metaphysischen Charakter verlor. Das war in hohem Maße damit verbunden, dass die Kirche als Institution an Bedeutung verlor, und die Leute begannen, sich stärker von deren Bevormundung zu lösen. Immer wichtiger wurden die Vernunft und ihre Kraft, sowie die Überzeugung, dass Glückseligkeit schon in der irdischen Welt erreichbar sei. Die wachsende Aufmerksamkeit der Wissenschaftler, darunter auch Philosophen, erregte die Natur und die Naturwelt.

Der Begründer der modernen Philosophie, René Descartes, „war der erste Philosoph, der mechanistischen Gesetzen eine uneingeschränkte Gültigkeit innerhalb der Natur des Menschen, auch in Bezug auf Leben und Tod, zuordnete. Als einzige Ausnahme gestand er der Seele einen eigenen Gültigkeitsbereich außerhalb dieser Naturgesetze zu (ansonsten hätten ihm auch unter Umständen lebensbedrohliche Sanktionen der Kirche gedroht). Die wichtigste Erkenntnis seiner Philosophie war die Einführung des sogenannten anthropologischen Dualismus, einer Theorie, die die Bezeichnung der Trennung von Körper und Seele beinhaltet.“<sup>54</sup>

Ähnliche Ansichten äußerten auch die deutschen Philosophen: Friedrich Wilhelm Nietzsche (1844 - 1900) und Arthur Schopenhauer (1788 - 1860).

Arthur Schopenhauer vertrat die Meinung, dass das Leben Leid bedeute. Sehr überzeugend beschrieb er das Leben mit den Worten: „Klopfte man an die Gräber und fragte die Toten, ob sie wieder aufstehen wollten; sie würden mit den Köpfen schütteln.“<sup>55</sup> Davon, was er nach dem Leben erwartete, also vom Tod, äußerte er sich voller Hoffnung: „Wir schauern vor dem Tode vielleicht hauptsächlich, weil er dasteht als die Finsternis, aus der wir einst hervorgetreten und in die wir nun zurück sollen. Aber ich glaube, dass, wann der Tod unsere Augen schließt, wir in einem Licht stehen, von welchem unser Sonnenlicht nur der Schatten ist.“<sup>56</sup>

---

<sup>54</sup> Bohrer, Thomas (2012): Tod und Sterben – Philosophiegeschichtliche Aspekte und die Situation im Krankenhaus heute. Vortrag anlässlich der Gründung des Oberfränkischen Ethikrates, a. a. O., S. 2.

<sup>55</sup> Schopenhauer, Arthur (2009): Die Welt als Wille und Vorstellung. 2 Bände. Köln: Anaconda. B. 2, S.531.

<sup>56</sup> Schopenhauer, Arthur (1985): Der handschriftliche Nachlass. Hrsg. von Arthur Hübscher. 5 Bände. München: Deutscher Taschenbuch Verlag. B. 3, S. 523.



Die Gedanken von Nietzsche und Schopenhauer zur Gesellschaft und zum Tod finden sich im Roman "Buddenbrooks" von Thomas Mann wieder:

„Was war der Tod? Die Antwort darauf erschien ihm nicht in armen und wichtig-tuerischen Worten: er fühlte sie, er besaß sie zuinnerst. Der Tod war ein Glück, so tief, dass es nur in begnadeten Augenblicken, wie dieser, ganz zu ermessen war. Er war die Rückkunft von einem unsäglich peinlichen Irrgang, die Korrektur eines schweren Fehlers, die Befreiung von den widrigsten Banden und Schranken - einen beklagenswerten Unglücksfall machte er wieder gut. Ende und Auflösung? Dreimal erbarmungswürdig jeder, der diese nichtigen Begriffe als Schrecknisse empfand! Was würde enden und was sich auflösen? Dieser sein Leib...“

(aus: Thomas Mann, *Buddenbrooks* X, 5)

Martin Heidegger, einer der größten Philosophen des vergangenen Jahrhunderts, war der Meinung, dass das Sterben des anderen unmittelbar umsetzbar in die Erfahrung der eigenen Endlichkeit sei und nicht nur der Sterbeprozess sondern auch der Tod des anderen eigentlich zum Leben gehört. Er bezeichnete den Tod als die „eigenste Möglichkeit des Lebens“ und in seinem Werk führte er eine eigene Daseins- und Todesanalyse durch. Das Sterben und der Tod waren bei Martin Heidegger Verwirklichung des Menschen. Sie stellten demnach für ihn die Manifestation der Würde und Autonomie des Menschen selbst dar.<sup>57</sup>

Wenn man die oben genannten Denkrichtungen überlegt und vergleicht, kann man feststellen, dass der gegenwärtige philosophische Gedanke auf der Erbschaft von zwei Vorstellungen basiert: einerseits auf der christlichen Tradition, andererseits auf dem mathematisch-naturwissenschaftlichen Denken. Man kann hier die Frage stellen, wie man das Sterben und den Tod heutzutage beurteilt. Ist der Tod eine Katastrophe sowie eine Bedrohung, die nicht zum Leben gehört, oder hat sich der Mensch mit dem Tod vertraut gemacht?

---

<sup>57</sup> Heidegger, Martin (1967): *Sein und Zeit*. 11., unveränderte Auflage. Tübingen: Max Niemeyer Verlag, S. 253-267.

## 2.1.2. Theologisch-christliche Aspekte des Todes

„Nichts ist so sicher wie der Tod“, so lautet ein altes Sprichwort. Egal, wo die Menschen leben und egal, was sie sind, egal, woran sie denken, eines auf der ganzen Welt verbindet sie eng miteinander, und das ist der Ablauf von Geburt, Leben und Sterben. Seit Jahrtausenden machen sich die Menschen Gedanken über den Tod, das Sterben und darüber, was den Menschen nach dem Erdenleben erwartet. Was kommt nach dem Tod? Ewiges Leben im Himmel? Ewige Verdammnis in der Hölle? Oder eine Wiedergeburt als anderer Mensch – oder sogar als Tier? Manche Kultur und jede Religion haben eine feste Vorstellung davon, was der Tod eigentlich ist, und was nach dem Tod geschieht. Was glauben Christen, Juden, Muslime, Hindus und Buddhisten? Im folgenden Abschnitt werden die unterschiedlichen Todesvorstellungen der fünf großen Weltreligionen erklärt.

Im Allgemeinen lassen sich die Todesvorstellungen der Weltreligionen in zwei Grundtypen einteilen: In den Glauben, dass der Mensch nur einmal auf dieser Erde lebt, und dass der Tod als das Ende des diesseitigen Körpers mit dem Weiterleben der Seele verstanden wird, sowie der Glaube an die Wiedergeburt, nach der der Mensch eine große Anzahl vorangehender und nachfolgender Leben auf der Erde annimmt, wo der Tod als Übergang der Seele in einen neuen diesseitigen Körper verstanden wird.

Die Vorstellungen einer unsterblichen Seele, und im großen und ganzen von Unsterblichkeit, kann man in verschiedenen Religionen finden. Die Jenseitserwartungen sehen aber ganz unterschiedlich aus.

Im Christen- und Judentum sowie im Islam gibt es Ähnlichkeiten. Diese drei Religionen sprechen darüber, dass es ein Leben im Diesseits, also auf der Erde, und ein anderes, besseres Leben nach dem Tod im Jenseits, also im Paradies oder im Himmel, gibt. Der Hinduismus und der Buddhismus glauben dagegen an die Wiedergeburt.

Die Christen glauben an die Auferstehung nach dem Tod. Im Neuen Testament wird berichtet, dass der Sohn Gottes, Jesus Christus, ans Kreuz genagelt wurde, und er die Sünden aller Menschen auf sich nahm. Nach seinem Tod wurde er begraben, am dritten Tag ist er auferstanden. Durch sein Sterben und seine Auferstehung hatte also Jesus Christus den Tod überwunden. Das wurde von ihm mit seinen Worten in der Bibel bezeugt: „Ich bin die Auferstehung und das Leben. Wer an mich glaubt, wird leben, auch wenn er stirbt, und jeder,

der lebt und an mich glaubt, wird auf ewig nicht sterben.“ (Johannes, 11, 25-26) Nach dem Katechismus der Katholischen Kirche ist der Tod das Ende der irdischen Pilgerschaft des Menschen, und die Tür, die ins ewige Leben führt. Der biologische Tod trägt dazu bei, dass sich der menschliche Körper und die unsterbliche Seele voneinander lösen. Die Seele kommt dann in den Himmel, sofern der Mensch in der Zeit seines Lebens auf der Erde keine Sünden begeht. Der Seele eines sündigen Menschen droht die Hölle. Im Katechismus der Katholischen Kirche steht aber auch: „Wer in der Gnade und Freundschaft Gottes stirbt, aber noch nicht vollkommen geläutert ist, ist zwar seines ewigen Heiles sicher, macht aber nach dem Tod eine Läuterung durch, um die Heiligkeit zu erlangen, die notwendig ist, in die Freude des Himmels eingehen zu können.“ (KKK 1030) Und weiter: „Die Kirche nennt diese abschließende Läuterung der Auserwählten, die anders als Bestrafung der Verdammten ist, *Purgatorium* [Fegefeuer].“ (KKK 1031)

Am Ende aller Zeiten erwartet uns alle das Jüngste Gericht. Es folgt auf die Auferstehung aller Toten. Die Seelen werden mit ihren Körpern wieder vereinigt. Dann kommt die Stunde, „in der alle, die in den Gräbern sind, die Stimme [des Sohnes Gottes] hören und herauskommen werden: Die das Gute getan haben, werden zum Leben auferstehen, die das Böse getan haben, zum Gericht“ (Johannes 5, 28-29). Dann wird „der Menschensohn in seiner Herrlichkeit [kommen] und alle Engel mit ihm. Und alle Völker werden vor ihm zusammengerufen werden, und er wird sie voneinander scheiden, wie der Hirt die Schafe von den Böcken scheidet. Er wird die Schafe zu seiner Rechten versammeln, die Böcke aber zur Linken. Und sie werden weggehen und die ewige Strafe erhalten, die Gerechten aber das ewige Leben“. (KKK 1038) Für jeden wird also das endgültige Urteil Gottes gesprochen, das sie dem Himmel oder der Hölle zuweist.

Im Judentum bedeutet der Tod nicht das Ende. Der Tod ist der Anfang von etwas Neuem, wie ein neues Buch oder ein neues Kapitel im Buch unseres Lebens. Da Gott den Menschen schuf, und er ihn wieder zu sich aufnimmt, sei das Leben des Menschen geborgen in Gott. Das wichtigste Ziel eines jeden Juden ist das ewige Leben, deshalb strebt er danach, dieses zu erreichen. Wie sieht das ewige Leben aus? Diese Frage bleibt ohne Antwort, weil es keine konkreten Vorstellungen davon gibt. In der *Thora*, dem heiligen jüdischen Buch, befinden sich keine einheitlichen Hinweise zum Leben nach dem Tod. Früher glaubte man daran, dass der Ort der Toten die "Scheol" ist – die Unterwelt, in der die lebensspendende Gemeinschaft mit Gott erlischt. Unter dem Einfluss persischer und griechischer Vorstellungen

verbreitete sich jedoch der Glaube an die Auferstehung bei der Ankunft des Messias. Auch heute bekennen sich orthodoxe Juden zum Glauben an die Auferstehung und Reformjuden glauben an die Unsterblichkeit der Seele.

Wenn der Mensch stirbt, dann trennt sich seine Seele von seinem Körper. Sie gehe wieder nach Hause, sagt Rabbiner Steven Langnas von der Israelitischen Kultusgemeinde München und Oberbayern: „Stellen Sie sich eine Kerzenflamme vor, mit dieser einzigen Kerzenflamme kann man zwei Kerzen anzünden, oder 20, oder 200 oder 2000. Und diese Flamme wird nicht vermindert und so schenkt uns der liebe Gott einen Teil von seiner Essenz, ohne dass seine Essenz vermindert wird.“<sup>58</sup>

So wie im Christentum glaubt man auch im Judentum an die Auferstehung der Toten. Obwohl der Grundsatz schon in den frühen rabbinischen Schriften auftaucht, und Gott im täglichen Gebet die Fähigkeit zuerkannt wird, dass er die Toten auferstehen lassen kann, ist das Judentum mehr auf das Diesseits konzentriert als alle anderen Religionen. Der Tod gehört in der jüdischen Religion zum Leben wie die Nacht zum Tag.

Die Moslems glauben an das Leben nach dem Tod, an das ewige Leben, das nach dem Koran, der heiligen Schrift des Islams, am *Jüngsten Tag* beginnt. Sie hoffen nach dem Tod darauf, in Gottes Nähe zu sein. Das betrifft aber nicht alle. Der Todesengel, Izrail, trennt Körper und Seele des Verstorbenen voneinander. Die Seele eines guten Menschen bekommt ihre Belohnung, und wird vom Engel in die Sieben Himmel vor Gott gebracht. Danach gelangt sie wieder in ihren Körper. Die Seele eines schlechten und sündigen Menschen wird bestraft, und vom Engel nur bis zum ersten Himmel gebracht. Auch diese Seele kommt in ihren Körper zurück. Der Verstorbene darf also nicht verbrannt werden, sonst wäre eine Auferstehung nach dem Tod nicht möglich.

Jede Seele wird vor ein Zwischengericht gestellt, wo sie von zwei Engeln abgefragt wird. Wenn sie richtig auf die Fragen antwortet, wird sie belohnt, und bekommt nach der Auferstehung die Zusage für ein Leben im Paradies. Falls sie falsche Antworten gibt, wird sie von den Engeln gepeinigt, und bekommt eine Strafe, indem sie sofort in die Hölle geht.

Am Tag des Jüngsten Gerichts werden alle Verstorbenen auferweckt. Alle Taten jedes Menschen, sowohl die guten als auch die schlechten, werden aufgelistet und auf eine Waage

---

<sup>58</sup> In: Tod und Sterben im Judentum (2016), abrufbar unter: <https://www.br.de/themen/religion/religion-tod-weiterleben-weltreligion-judentum-100.html>, [2018-10-10].

gestellt. Danach erwartet die Verstorbenen ein Übergang über eine Brücke, die über die Hölle führt. Die Sünder stürzen in die Hölle, die Guten gelangen ins Paradies, das ein wunderbarer Ort voller materieller und geistiger Gaben ist. Das wichtigste Ziel jedes Moslems ist es also, ins Paradies kommen zu können.

Ganz unterschiedliche Vorstellungen haben die zwei Ostreligionen Buddhismus und Hinduismus. Die Buddhisten streben danach, das *Nirwana*, das heißt den Zustand des höchsten Glücks, zu erreichen. Der Weg ins Nirwana ist aber nicht leicht, sogar beschwerlich. Die Buddhisten glauben daran, dass jeder, der stirbt, irgendwo ein neues Leben beginnt. Der Tod bedeutet für sie einen Neubeginn. Sie glauben an die Wiedergeburt nach dem Tod. Das sieht so aus, dass der Geist eines Menschen nach dem Tod seinen alten Körper zurück lässt und sich einen neuen sucht. Was für ein neuer Körper das ist, bestimmt das *Karma* des Menschen, also sein Leben, und grundsätzlich das, wie der Mensch gelebt hat, also die Summe aus seinen positiven und negativen Taten, Gedanken, Absichten und Sehnsüchten. Klaus Neukirchen vom Buddhistischen Zentrum München meint: „Sowohl der Körper selbst, als auch das, was dieser Körper in diesem Leben erlebt, ist nur ein Resultat von dem, was man früher gesagt, getan und gedacht hat.“<sup>59</sup>

Der ewige Zyklus der Wiedergeburten, den man im Buddhismus *Samsara* nennt, wird als leidvoll angesehen, und kann nur durch das Erreichen des oben genannten Nirwanas durchbrochen werden. Das Nirwana ist für den Menschen wie eine Erlösung, denn nur das Nirwana kann ihn vom Leiden befreien und ihm das echte Glück bringen.

Auch im Hinduismus bedeutet der Tod kein Ende, sondern einen Neubeginn und sogar den Übergang in ein neues Leben. Ein Hindu glaubt an einen immerwährenden Kreislauf, also daran, dass seine Seele nach dem Tod in einen anderen Körper geht. Das können verschiedene Lebewesen sein, sowohl ein Mensch, ein Tier oder eine Pflanze. In welcher Gestalt die Seele wieder geboren wird, hängt von den Taten des Menschen ab, die er in seinem Leben begangen hat. Durch gute Taten kann man als Mensch wieder geboren werden, was ein sehnlicher Wunsch jedes Hindus ist. Nur dann kann die Wiedergeburt, das heißt die *Reinkarnation*, durchbrochen werden, und für den Hindu ist dies die Befreiung, also *Moksha*,

---

<sup>59</sup> In: Tod und Sterben im Buddhismus (29.02.2019), abrufbar unter: <https://www.br.de/themen/religion/tod-buddhismus-100.html>, [2019-09-06].

die das einzig erstrebenswerte menschliche Ziel des Lebens ist. Dann kommt es zu einer Vereinigung mit einer Gottheit.

### **2.1.3. Psychologische Aspekte von Tod und Sterben**

Die Psychologie ist eine Wissenschaft, deren Ziel es ist, menschliches Verhalten und Erleben, sowie menschliche Emotionen und Gefühle in verschiedenen Situationen zu erklären und zu beschreiben. Sie versucht, Fragen zu beantworten, wie sie sich im Laufe des Lebens des Menschen entwickeln, was und wie z.B. die inneren und äußeren Ursachen und Bedingungen des Verhaltens des Menschen seien. Das Interessensgebiet der Psychologie ist sehr breit und betrifft alle möglichen Aspekte des menschlichen Lebens. Zum Gegenstand des Interesses der Psychologie wurde auch der Tod.

Das Phänomen des Todes hat seit langem die Vorstellungskraft geweckt, und zu wissenschaftlichen Forschungen auf verschiedenen Gebieten geführt. Obwohl man sich seit Jahrhunderten für den Tod interessiert hat, haben erst schmerzhaft Erfahrungen des Zweiten Weltkriegs den Leuten bewusst gemacht, dass das Phänomen des Todes und seine psychologischen Aspekte zur Diskussion gestellt werden sollten. Das hat den Ursprung für eine neue psychologische Wissenschaftslehre, nämlich die Thanatopsychologie, gebildet.

1991 hat Joachim Wittkowski diesen Begriff definiert. Die Thanatopsychologie oder auch Psychothanatologie, Todespsychologie, sowie Psychologie des Todes hat nach Wittkowski „jenes Erleben und Verhalten des Menschen zum Gegenstand, das einerseits durch das Wissen um die grundsätzliche Sterblichkeit aller Lebewesen einschließlich der eigenen Person und andererseits durch die aktuelle Begegnung mit Sterben und Tod anderer Menschen ausgelöst wird“<sup>60</sup>. Die Thanatopsychologie beschäftigt sich ferner mit dem Erleben und Verhalten des unheilbar Kranken und Sterbenden, seiner Angehörigen und seiner professionellen oder ehrenamtlichen Betreuer. Indem sie das Erleben und Verhalten von Hinterbliebenen mit einbezieht, ist auch die Trauer Gegenstand der Thanatopsychologie. Die Thanatopsychologie macht sich Methoden, Konzepte und Erkenntnisse aus allen Gebieten der Psychologie zunutze, insbesondere aber aus der Persönlichkeitspsychologie, der

---

<sup>60</sup> Wittkowski, Joachim: Thanatopsychologie, abrufbar unter: <https://www.spektrum.de/lexikon/psychologie/thanatopsychologie/15519>, [2018-08-19].

Entwicklungspsychologie (der Lebensspanne), der Sozialpsychologie, der klinischen Psychologie und der Gesundheitspsychologie. Mit Blick auf die Anwendungsfelder der Thanatopsychologie besteht eine besondere Nähe zur Medizinischen Psychologie.“<sup>61</sup>

Das zentrale Forschungsinteresse der Thanatopsychologie liegt auf der Untersuchung der subjektiven Realität des Erlebens von Sterben, Tod und Trauer, sowohl mittelbar als auch unmittelbar betroffener Menschen unterschiedlichen Alters. Ina Spiegel-Rösing unterscheidet dementsprechend folgende Forschungsschwerpunkte, die sich im Laufe der Zeit herausgebildet haben:

- Einstellungen zum Tod
  - Messungen von Todeseinstellungen und ihrer Komponenten
  - Untersuchung demographischer (Alter, Geschlecht, Religions- und soziale Schichtzugehörigkeit) und biografischer Korrelate der Einstellung zum Tod sowie von Korrelaten im Persönlichkeitsbereich
- Psychogene Faktoren von Sterben und Tod
  - Einfluss psychosozialer Bedingungen auf den Todeszeitpunkt [...]
- Sterbeprozess
  - Verhalten von Sterbenden, ihre Bedürfnisse, Schwierigkeiten und Bewältigungsmechanismen
  - Umgang mit Sterbenden ([...] (Thanatotherapie))
- Suizid
  - Ätiologie, Prophylaxe, Therapie
- Trauer
  - Trauerreaktionen und -therapie
- Gesellschaftliche Aspekte des Todes sowie ethische Fragen im Zusammenhang mit Tod und Sterben (Diskussion um Euthanasie bzw. Einstellungen zu lebensverlängernden Maßnahmen, Todesstrafe, Abtreibung, Gewaltverbrechen, Darstellung des Todes in den Medien)
- Death Education
  - Entwicklung und Evaluierung von Programmen zur Vermittlung thanatologischen

---

<sup>61</sup> Ebenda.

„Wissens“.<sup>62</sup>

Der Forschungsgegenstand der Thanatologie bezieht sich nach Erika Fischer auf Einstellungen zum Tod, kognitive Deutungsmuster des Todes, affektive und emotionale Reaktionen auf den Tod, historische und kulturelle Unterschiede in der Bewältigung des Todes, soziologische Aspekte des Todes, die philosophische Anthropologie des Todes, die Bedeutung des Todes für die Menschen und die Psychodynamik des Sterbenden.<sup>63</sup>

Im Folgenden soll der Gegenstand der Überlegung auf der Diskussion von Forschungsbeiträgen in Bezug zu kindlichen Todeskonzepten liegen, um altersspezifische Einflussfaktoren auf die Ausbildung von Todesimaginationen und Trauerphasen kennenzulernen. In Bezug darauf werden die Forschungsansätze einander gegenüber gestellt. So eine Diskussion bildet wiederum die Grundlage für die entsprechenden Analyse Kriterien der nachfolgenden Untersuchung deutschsprachiger Kinder- und Jugendliteratur in Hinblick auf die Darstellung kindlicher Todeskonzepte, ihre Plausibilität sowie Realitätsnähe.

Da die Entwicklung des Todeskonzeptes von Kindern und Jugendlichen und demzufolge die kindliche Vorstellung vom Tod bei der Analyse des Korpus in der vorliegenden Arbeit eine bedeutende Rolle spielt, wird sie ausführlich im 5. Kapitel behandelt.

#### **2.1.4. Soziologische Aspekte von Tod und Sterben**

Obwohl die Problematik des Todes viele Jahrhunderte das Fachgebiet von Philosophie, Religion und Medizin darstellte, beschäftigt sich seit dem 19. Jahrhundert mit diesem Phänomen auch die Soziologie, die Wissenschaft des Zusammenlebens von Menschen, von sozialen Handlungen, Strukturen, Institutionen, Normen und Werten. Jedoch, wie Alois Hahn in seinem Buch schreibt, wird der Tod zu einem Objekt der Soziologie erst dadurch, dass sich Menschen zu diesem Ereignis verhalten, und zwar im weitesten Sinne dieses Wortes. Dabei

---

<sup>62</sup> Spiegel-Rösing, Ina (1980): Landkarten der Thanatologie: Orientierungen zur Forschung über Sterben und Tod. In: Integrative Therapie: Zeitschrift für Verfahren Humanistischer Psychologie und Pädagogik. H. 2-3, S. 106-112.

<sup>63</sup> Fischer, Erika (1990): Todesvorstellungen von Jugendlichen. Eine empirische Untersuchung zu kognitiven Todesvorstellungen und emotionalem Todeserleben jugendlicher Hauptschüler. 2. Auflage. Regensburg: S. Roderer Verlag, S 50.



kann sich dieses Verhalten sowohl auf den eigenen Tod, als auch auf das Sterben anderer Menschen beziehen.<sup>64</sup>

Zwar haben sich die ersten soziologischen Arbeiten vor allem auf die gesellschaftliche Reaktion auf den Tod und auf die Interaktion des Sterbenden mit seiner Umgebung konzentriert, doch hat sich heutzutage das Spektrum der wissenschaftlichen Interessen der Gesellschaftswissenschaftler sehr erweitert. Die Entwicklung der Gesellschaft und gesellschaftliche Veränderungen stellen Soziologen vor die Herausforderungen für den gesellschaftlichen Umgang mit Sterben und Tod. Aus diesem Grund nimmt sich die Soziologie immer mehr und mehr des Todes an, so dass eine eigene *Thanatosoziologie* entstanden ist, die sich als Wissenschaft mit dem Tod und Sterben des Menschen im Kontext der soziologischen Zusammenhänge und Eigenschaften von Individuen, dem Kollektiv und mit dem Tod selbst befasst. Im engeren Sinne beschäftigt sie sich nach der Deutschen Enzyklopädie Enzykolo.de „mit dem sozialen Handeln rund um den Sterbenden und Gestorbenen, im weiteren Sinne mit der sozialen Bedeutung des Todes und des Sterbenmüssens in einzelnen Gesellschaften“<sup>65</sup>.

„Zwar erscheint der Begriff der Thanatosoziologie zweifellos noch überzogen. Von einer Spezialdisziplin der Soziologie zu reden, die sich so intensiv mit dem Tod beschäftigte wie andere ausgebildete Spezialsoziologien, sind wir (noch?) weit entfernt. Dennoch kann nicht übersehen werden, dass sich die theoretischen und empirischen Anstrengungen auf diesem Gebiet häufen.“<sup>66</sup> – haben Hubert Knoblauch und Arnold Zingerle in ihrer Publikation gesagt. Man muss an dieser Stelle Namen soziologischer Klassiker nennen, wie Klaus Feldmann oder Werner Fuchs-Heinritz. Es wurden auch viele Artikel und Bücher veröffentlicht, die sich gründlicher mit der Thanatosoziologie befassen. Dazu gehören: *Einstellungen zum Tod und ihre soziale Bedingtheit. Eine soziologische Untersuchung* (1968) von Alois Hahn, *Tod, Modernität und Gesellschaft. Entwurf einer Theorie der Todesverdrängung* (1989) von Armin Nassehi und Georg Weber, *Die vielen Tode: Individualisierung und Privatisierung im Kontext von Sterben, Tod und Trauer in der Moderne. Wissenssoziologische Perspektiven (Studien zur interdisziplinären Thanatologie)*

---

<sup>64</sup> Hahn, Alois (1968): *Einstellungen zum Tod und ihre soziale Bedingtheit. Eine soziologische Untersuchung*. Stuttgart: Ferdinand Enke Verlag, S. 1.

<sup>65</sup> Deutsche Enzyklopädie, abrufbar unter: <http://www.enzyklo.de/Begriff/Thanatosoziologie>, [2019-08-02].

<sup>66</sup> Knoblauch, Hubert; Zingerle, Arnold Hrsg. (2005): *Thanatosoziologie: Tod, Hospiz und die Institutionalisierung des Sterbens: Einleitung*. Berlin: Duncker & Humblot (Band 27), S. 11.

(2007) von Frank Schiefer, *Sterben und Trauern in der modernen Gesellschaft* (1985) von Gehrard Schmied, *Trauer ist doch ein großes Gefühl... . Zur biographiegenerierenden Funktion von Verlusterfahrungen und der Codierung von Trauerkommunikation* (2002) von Heidemarie Winkel, oder *Den Tod überleben. Deuten und Handeln im Hinblick auf das Sterben eines Anderen* (2003) von Anja Bednarz. Es ist offensichtlich, dass diese Aufzählung nicht das Ziel hat, die gesamte soziologische Literatur aus dem Bereich Tod und Sterben zu benennen, sondern lediglich ausgewählte deutschsprachige Publikationen zusammenzufassen.

Nina Jakoby und Michaela Thönnies schreiben in ihrer Arbeit *Zur Soziologie des Sterbens: Aktuelle theoretische und empirische Beiträge*, dass sich die Soziologie des Todes mit der Untersuchung „der sozialen Dimensionen von Sterben, Verlust und Vergänglichkeit, die Grundkonstituenten der menschlichen Existenz sind und in denen sich soziale Wirklichkeiten und Zusammenhänge offenbaren“<sup>67</sup>, beschäftigt.

Ohne Zweifel ist dieses Buch eine der wichtigen Publikationen aus dem Bereich der Soziologie des Todes. Die Autorinnen haben darin aktuelle theoretische und empirische Beiträge von verschiedenen Wissenschaftlern zu unterschiedlichen Aspekten der Soziologie des Sterbens und des Todes versammelt.

Das Sterben ist nicht nur ein Forschungsgegenstand der Medizin oder Psychologie. Das Sterben ist auch eine soziale Wirklichkeit des Menschen. Man muss sich dessen bewusst sein, dass der Tod nicht nur das Ende des menschlichen Daseins, sondern auch das Ende der zwischenmenschlichen Verhältnisse ist. In diesem Sinne ist er also auch für die Soziologie interessant. Emotionen, die das Sterben und den Tod begleiten, und soziale Interaktionen, wie die Autorinnen betonen, verweisen auf die allgemeine gesellschaftliche Bedeutung der letzten Phase des menschlichen Lebens und ihrer soziologischen Untersuchung. Die von ihnen gesammelten Beiträge zeigen aus verschiedenen Perspektiven den Facettenreichtum und die soziologische Bedeutung des Sterbens und des Todes.

Die Publikation ist besonders hilfreich in Hinsicht darauf, dass es den Autorinnen wirklich gelungen ist, einen Sammelband zu schaffen, in dem unterschiedliche Aspekte, und verschiedene Perspektiven der Themen Sterben, Tod und Verlust aus soziologischer Sicht dargestellt wurden. Ein ganzes Spektrum von Wechselbeziehungen, Mechanismen,

---

<sup>67</sup> Jakoby, Nina; Thönnies, Michaela (Hrsg.) (2017): *Zur Soziologie des Sterbens: Aktuelle theoretische und empirische Beiträge*. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften, S. 2.

Zusammenhängen, Fragen und Emotionen zeigt, dass der Tod einer der wichtigsten Schwerpunkte der Soziologie ist, obwohl er nie ein zentrales Thema der deutschsprachigen Soziologie war.<sup>68</sup>

Heutzutage setzt sich die Soziologie des Sterbens und des Todes mit aktuellen Themen des Umgangs der modernen Gesellschaft mit dem Prozess des Sterbens und mit dem Ende dieses Prozesses, also mit dem Tod, auseinander. Sie versucht nach Nina Jakoby und Michaela Thönnies verschiedene Fragen zu beantworten, wie z.B.:

- Welche sozialen Herausforderungen bringt der Umgang mit dem Sterben in unserer Gesellschaft, und was bedeutet dies individuell für Sterbende?
- Welche sozial-kulturellen Deutungsmuster des Sterbens existieren? Was bedeuten die idealtypischen Portfolios eines „guten“ Todes oder „guten“ Sterbens, und deren Unterschiede zu realen Sterbeverläufen, die es mit der Diskussion um die Verbesserung des Sterbens in unserer Gesellschaft zu verändern gilt?
- Wie wird das Sterben zuhause gestaltet, und welche sozialen Praktiken üben ambulante Hospiz- und Palliativdienste aus?
- Welche sozialstrukturellen Differenzierungen von Mortalität, Sterbeverhalten und Sterbeorten bestehen?
- Wie ist die Trauer soziologisch zu verstehen? Was kennzeichnet den Umgang mit Trauer in der Gegenwartsgesellschaft?
- Welche der kollektiven Handlung zugrunde gelegten Deutungsmuster bietet unsere Gesellschaft an, mit der Sterblichkeit ihrer Mitglieder umzugehen; wie wird sie sich der Verstorbenen erinnert, und welche Formen kollektiven Gedenkens gibt es?
- Inwieweit wird die Verschränkung verschiedener Strukturkategorien wie Geschlecht, Bildung, Alter, aber auch die Wechselwirkung von beispielsweise Gesundheitsverfahren, auf das Sterben und den Tod übertragen?
- Was für eine Rolle spielen Tiere für Sterbende und ihr soziales Umfeld? Können sie, oder eher sollen sie, als Begleiter im Sterbeprozess auftreten? Inwieweit spielen sie eine Rolle in der Unterstützung für den Menschen in allen Formen des physischen, psychischen und sozialen Sterbens?
- Was ist das Ziel der Trauerbegleitung? Wie ist die Rolle verschiedener Sinnwelten?

---

<sup>68</sup> Ebenda, S. 2.

- Welche Deutungs- und Handlungsambivalenzen sind für pränatale Verluste charakteristisch?
- Was für einen Einfluss haben die Medien auf den Wandel des kollektiven Erinnerns und Totengedenkens?

Die Antworten auf diese und viele andere Fragen kann man in den von Nina Jakoby und Michaela Thönnies gesammelten Beiträgen finden.

Es ist zu beachten, dass die moderne Gesellschaft, wie schon erwähnt, vielen Veränderungen unterliegt. Früher war der Mensch zu Hause in Begleitung der nächsten Verwandten zur Welt gekommen und zu Hause in Begleitung ebensolcher gestorben. Die Geburt und der Tod haben zum Alltag gehört. Das war normal und offensichtlich. Die Leute konnten sich ruhig und langsam mit der schwierigen Situation des Todes abfinden und die Unabwendbarkeit des menschlichen Schicksals verstehen. Das bedeutet nicht, dass der Vergänglichkeit und dem Verlust die Emotionen geraubt wurden. Nein, der Tod war ein großes Erlebnis voll von Wehmut, Tränen, Schmerz und Verzweiflung. Zeugen dieser Ereignisse waren nicht nur Erwachsene, sondern auch Kinder. Und obwohl das schockierend klingt, haben die Leute den Tod gelernt.

In der modernen Gesellschaft wurden Schönheit und Jugend die wichtigsten Werte. Die Leute wollen nicht zur Kenntnis nehmen, dass sie sterblich sind, und dass das Leben seinen Anfang und sein Ende hat. Sie verdrängen den Tod offen und ganz.

„Gemeint sind dabei auf struktureller Ebene vor allem die Medikalisierung des Todes, die Auslagerung von Sterben und Tod in Institutionen, wie das Krankenhaus oder das Altersheim, und damit in Experten Hände, sowie die sogenannte Privatisierung von Sterben und Tod. Die daraus resultierende soziale Unsichtbarkeit von Sterben und Tod, von sterbenden und toten Körpern, gehe zumeist, so heißt es weiter, auf individueller Ebene damit einher, dass die Menschen sich mit den Themen Sterben und Tod nicht mehr auseinandersetzen und beschäftigen wollen; dass sie jeden Gedanken daran ablehnen und verdrängen. Seit wenigen Jahren unterliegt der gesellschaftliche Umgang mit den Themen Sterben und Tod jedoch vielfältigen Veränderungen, sowohl auf diskursiver als auch auf praktischer Ebene. Neben der mittlerweile etablierten Hospizbewegung und der Palliativmedizin sind es Phänomene wie die aktuelle Debatte um Patientenverfügungen und Sterbehilfe, die mediale Gegenwärtigkeit von Sterben, Tod und toten Körpern im Fernsehen und im Internet oder die vielbeachtete Ausstellung plastinierter

toter Körper, die die Gegenrede einer neuen Sichtbarkeit des Todes begründen.“<sup>69</sup>

Deshalb bieten viele Beiträge zum Forschungsfeld Thanatosoziologie, auch die von Hubert Knoblauch und Arnold Zingerle gesammelten Arbeiten, „(...) den Weg von einer Gesellschaft, die den Tod verdrängt, zu einer Gesellschaft, die auch wissenschaftlich mit dem Tod umzugehen lernt.“<sup>70</sup>

## **2.2. Der Umgang mit dem Tod in der modernen Gesellschaft**

In der heutigen Welt gibt es eine ganze Menge von Anweisungen und Anleitungen, eigentlich für alles und jedes: Für das Bedienen von verschiedenen Haushaltsgeräten, für das Bedienen von Handys, des Computers, für die Entkalkung der Kaffeemaschine, für den Aufbau der IKEA-Möbel, fürs Ab- und Zunehmen, für eine gesunde Lebensweise, etc.. Der Mensch macht alles nach diesen Bedienungsanweisungen, und er scheint somit immer auf alle Eventualitäten vorbereitet. Keine Eventualität soll ihn überraschen. Nur: für den Tod gibt es keine Anweisung. Zwar kennen wir ihn aus Todesanzeigen, von Verkehrsunfällen, aus Katastrophen, Kriegen, Terroranschlägen, Krimis, oder von traurigen Nachrichten aus dem Verwandtenkreis, aber er betrifft vor allem meistens andere, und nur selten uns persönlich. Wir können mit dem Tod nicht richtig umgehen, obwohl er die einzige unumstößliche Tatsache in unserem Leben ist.

„Nichts ist gewisser als der Tod, nichts ist ungewisser als seine Stunde“ – diese Worte von Anselm von Canterbury, einem der bekanntesten Philosophen des Mittelalters und dem Begründer der Scholastik, machen uns klar, dass am Tod keiner vorbeikommt. So muss der Tod zur Kenntnis genommen werden. Aber wie geht denn unsere moderne Gesellschaft damit um? Die Einstellung zum Tod und Sterben hat sich innerhalb von Jahrhunderten verändert. Der Kulturwandel, mit dem auch der Zivilisationswandel verbunden ist, hat einen bedeutenden Einfluss auf die Wahrnehmung des Todes und auf das Verständnis vom Tod.

---

<sup>69</sup> Kahl, Antje (2011): Tod und toter Körper: Die klinische Autopsie als Untersuchungsgegenstand der Soziologen. In: Soziologiemagazin, abrufbar unter: <https://soziologieblog.hypotheses.org/1390>, [2019-08-03].

<sup>70</sup> Knoblauch, Hubert; Zingerle, Arnold (Hrsg.) (2005): Thanatosoziologie: Tod, Hospiz und die Institutionalisierung des Sterbens: Einleitung. Berlin: Duncker & Humblot (Band 27), S. 12.

Bis vor kurzem war der Tod etwas Menschliches und etwas Normales. In der Gesellschaft der Gegenwart werden aber Tod, Sterben, Trauer weit weg geschoben. Niemand denkt an den Tod, der unabwendbar und endgültig ist. Wir wollen heutzutage schön, jung und fit sein. Es gibt in unserem Leben keinen Platz für den Tod und die Trauer. Es stellt sich heraus, dass uns und unser Denken im Gegensatz zur Leistung unserer Vorfahren, materielle Güter und Konsum prägen. Aus diesem Grund scheint der Tod eine der radikalsten Formen des Nicht-Funktionierens zu sein. Er löst Angst und Unruhe aus. Das hat dazu beigetragen, dass der Tod in der gegenwärtigen Gesellschaft zu einem Tabu wurde.

Schon am Anfang des 20. Jahrhundert schrieb Sigmund Freud in seiner Abhandlung „Zeitgemäßes über Krieg und Tod“ im zweiten Kapitel „Unser Verhältnis zum Tode“: „(...) im Grunde glaube niemand an seinen eigenen Tod, oder, was dasselbe ist: im Unbewussten sei jeder von uns von seiner Unsterblichkeit überzeugt. (...) Wir betonen regelmäßig die zufällige Veranlassung des Todes, den Unfall, die Erkrankung, die Infektion, das hohe Alter, und verraten so unser Bestreben, den Tod von einer Notwendigkeit zu einer Zufälligkeit herabzudrücken.“<sup>71</sup> Wir haben heute mit der Tabuisierung des Todes zu tun, insbesondere, wenn es sich um unseren eigenen Tod oder den Tod unserer Angehörigen handelt.

Seit Jahrtausenden war der Tod ein öffentliches Ereignis. Am Ende des 19. und am Anfang des 20. Jahrhunderts haben die Leute den Tod als einen Teil des Lebens wahrgenommen, sie haben sich an ihn gewöhnt und er wurde ganz normal betrachtet, obwohl er Ängste erweckt hat. Die Leute haben ihr Leben zu Hause im Familienkreis beendet.

Erst in der Zeit der Industrialisierung der westlichen Kultur hat sich die Wahrnehmung des Todes geändert. Tod und Sterben wurden aus dem Alltag isoliert. Plötzlich wird der Tod zu einem persönlichen Erlebnis. Der Tod wird vermieden, verleugnet und verdrängt. Früher haben Religion und Kirche einen bedeutenden Einfluss darauf ausgeübt, heutzutage dagegen haben die Sinnsysteme der großen Religionen an Bedeutung verloren. Säkularisierungstendenzen greifen auf die Toten- und Trauerkultur über. Es gibt in der westlichen Zivilisation immer weniger Bräuche und Rituale, die mit dem Sterben, dem Tod, und schließlich mit der Bestattung, verbunden sind. Die Konfrontation mit dem Tod ruft Angst hervor. Die Leute vermeiden Sterbende und Verstorbene. Heute, in einer Zeit, in der

---

<sup>71</sup> Spiecker-Verscharen, Ingun (1982): Kindheit und Tod. Die Konfrontation mit dem Tod in der modernen Kinderliteratur. Studien zur Kinder- und Jugendmedien-Forschung. Frankfurt a. Main: Haag & Herchen (Bd. 9), S. 1.

Jugend und ein schöner Körper die wichtigsten Werte im Leben zu sein scheinen, schämt man sich, zu altern. Die Berührung mit dem alltäglichen Tod fällt uns schwer. Das Grübeln über die Unendlichkeit, den Tod und das Sterben packen wir ordentlich in eine Truhe in den hintersten Winkel auf dem Dachboden unserer Seele. Man beobachtet die Verflachung und Kommerzialisierung des modernen Totenbrauchtums. Immer häufiger passiert es, ein Krankenhaus oder ein Pflegeheim zum wichtigsten Ort des Sterbens zu machen. Wir geben lieber die Betreuung der Sterbenden und die Versorgung der Toten in fremde professionelle Hände ab, weil wir uns völlig unvorbereitet und hilflos gegenüber dem Phänomen des Todes fühlen.

Leichter fällt uns erstaunlicherweise die Begegnung mit dem spektakulären Dahinscheiden. Der plötzliche Tod unter mysteriösen Umständen berühmter Personen, Prominenter aus der Kultur-, Medien- und Politikwelt wird gewöhnlich zum medialen Ereignis. Alle behalten z.B. die öffentliche Trauer im Jahr 1997 bei dem Unfalltod von Prinzessin Diana in Erinnerung. Ihre Beerdigungen und Trauerfeiern waren oft große Shows. Ein solcher Tod betrifft uns aber nicht persönlich. Als bloße Beobachter können wir von diesen Ereignissen aus einem sicheren Abstand teilnehmen und im Schutz der anonymen Masse unsere Trauer und Wehmut erleben.

Der Tod ist doch ein Thema, an dem man nicht gleichgültig vorbeigehen kann, das jedoch so schmerzhaft ist, dass man versucht, es aus dem Bewusstsein zu verdrängen. „Der Mensch ist das einzige Lebewesen, das weiß, dass es sterben wird. Die Verdrängung dieses Wissens ist das einzige Drama des Menschen.“ hat Friedrich Dürrenmatt geschrieben. Warum aber verdrängen wir den Tod? Die Konfrontation mit dem Tod und dem Sterben ruft Kummer, Angst und Hilfslosigkeit hervor. Das Verdrängen funktioniert auf vielen Ebenen, nicht nur auf der Ebene der Gefühle, sondern auch, wenn es um das sachliche und nüchterne Kennenlernen des Themas geht. Wir wollen weder darüber sprechen, noch uns damit befassen. Sehr oft hören wir die Worte „Ach, da habe ich doch noch Zeit“, „Da ist ja zu früh“, „Das betrifft mich noch nicht“, „Darüber will ich nicht sprechen“; einige sind sogar abergläubisch: „Ich habe das Gefühl, dass es Unglück bringt, sich darüber zu unterhalten.“, andere betrachten Kinder nicht ernst: „Das ist kein Thema für Kinder“, „Rede etwas leiser, damit es nicht hört“. Bedeutet so eine Einstellung zum Tod nicht Ignoranz?

In früheren Zeiten war es unmöglich, den Tod zu verdrängen, weil er allgegenwärtig war. Im Mittelalter rafften Hungersnöte, Kriege, die Pest, später im 19. Jahrhundert, verschiedene unheilbare Krankheiten Millionen von Menschen dahin. Der Tod war auf der Tagesordnung, begleitete den Menschen und konnte jeden Menschen zu jeder Zeit ereilen. „Media vita in morte sumus“, also „Mitten im Leben sind wir im Tod“ ist der Beginn eines gregorianischen Chorals, der Notker von St. Gallen zugeschrieben wurde, und später von Martin Luther ins Deutsche übertragen und ergänzt wurde.

Heutzutage ist es anders: unsere Lebenserwartungen hat sich verändert. Wir wollen schön, fit und langlebig sein, und deshalb verdrängen wir alles, was uns stört und wovon wir Angst haben. Dass wir aber das Wissen vom Sterben unterschätzen, ist, so meint Friedrich Dürrenmatt, unser großes Drama. Und der Tod, der auch persönliche Gefühle und Ängste des Menschen betrifft, sei doch nicht nur das Ende des Daseins, der Tod ist vor allem ein Teil unseres Lebens. Wenn wir das lernten, dann öffnete sich vor uns die Tür zum Verstehen, wozu wir leben und warum wir auf der Erde sind.

### **2.3. Zur Entstehung und Entwicklung des Todeskonzeptes bei Kindern und Jugendlichen**

Der Tod ist eines der wichtigsten und am häufigsten vorkommenden Motive in der Literatur aller Jahrhunderte, also auch in der deutschsprachigen Kinder- und Jugendliteratur der Gegenwart. In den letzten Jahren sind zahlreiche Bücher über Tod und Trauer, sowohl für ganz kleine Kinder als auch für Jugendliche erschienen. Die thematische Aufarbeitung des Todesmotivs wird auf vielfältige Weise und oft auf der Grundlage von philosophischen Überlegungen verwirklicht: Tod als Reise, Schlaf, Schicksal, Vollendung, Erlösung, Protest, Verzweiflungstat, als Unfall- oder Zufallstod, Sühne, Heldentat. Es gibt die allegorische Personifizierungen des Todes ebenso wie die Thematisierung des Todes in realistischer Darstellung. Aber das, wie der Tod in einem literarischen Werk dargestellt wird, hängt selbstverständlich vom Todeskonzept des Lesers ab.

Das Kind beobachtet die Welt, sammelt Informationen, Erfahrungen und Überlegungen, und auf Grund dessen bildet es sich seine persönliche Einstellung zum Tod.



Ingun Spiecker-Verscharen betont: „Die Art des Todesverständnisses hängt nicht nur von den entwicklungsbedingten Voraussetzungen eines Kindes ab, sondern vor allem von äußeren Faktoren, wie dem Verhalten der Eltern, der ersten Begegnung mit dem Tod, sowie von kulturellen Einflüssen, d.h. einer Vielfalt von Sozialisationsfaktoren.“<sup>72</sup> Daraus folgt, dass die kindliche Vorstellung vom Tod durch verschiedene äußere und innere Einflussfaktoren beeinflusst wird.

Unter dem Begriff Todeskonzept versteht der Psychologe Joachim Wittkowski „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.“<sup>73</sup>

Die Erforschung des kindlichen Todeskonzeptes gehört zu den Teilbereichen der Thanatopsychologie. Empirische Untersuchungen haben dabei spekulative Annahmen abgelöst. „Während Anfang der 1970er Jahre eher allgemeine und grobe Kenntnisse von dem vorherrschten, wie sich bei einem Kind Vorstellungen von Tod und Sterben entwickeln, kann man heute [Stand 1990, Anm. K. H.] auf eine vergleichsweise differenzierte Befundlage mit einer erfreulich breiten Datenbasis zurückgreifen.“<sup>74</sup>

Die Todesvorstellungen bei Kindern sind so unterschiedlich wie Kinder selbst. Äußere und innere Faktoren, deren Bedeutungsgrad individuell variabel ist, bestimmen die jeweilige Ausgangslage sowie die konkrete Formung von Grundüberzeugungen und einzelnen Anschauungselementen; sie bewirken Wandlungsprozesse, die die Einstellung dem Tod gegenüber abrupt oder auch kontinuierlich verändern können, und ermöglichen entwicklungsgemäße Reifungsvorgänge.<sup>75</sup>

Nach Wittkowski bildet sich ein sogenanntes reifes mehrdimensionales Todeskonzept mit Subkonzepten bei Kindern dank sukzessiver Entwicklungsschritte aus. Darunter sind ein Wechselspiel unterschiedlichster innerer und äußerer Einflussfaktoren, wie beispielsweise

---

<sup>72</sup> Ebenda, S. 7.

<sup>73</sup> Wittkowski, Joachim (1990): Psychologie des Todes. Darmstadt: Wissenschaftliche Buchgesellschaft. S. 44.

<sup>74</sup> Ebenda, S.43.

<sup>75</sup> Plieth, Martina (2000): Kind und Tod: Zum Umgang mit kindlichen Schreckensvorstellungen und Hoffnungsbildern. Habil. Schr. Univ. Münster. Münster, S. 38.

kognitiver Prozesse sowie Begriffsbildungen, aber auch soziokultureller, individueller und familiärer Bedingungen und Erfahrungen des Kindes gemeint.<sup>76</sup> Corr beschreibt in etwa vier relevante Faktoren für die Ausbildung eines Todeskonzeptes bei Kindern: „[...] developmental level; individual personality; life experiences; patterns of communication and support.“<sup>77</sup>

Ramachers stellt die These auf, dass das Todeskonzept vom Kind nicht entwickelt, sondern vielmehr, im Prozess der Sozialisation, erlernt wird.<sup>78</sup> Das unterstreicht noch einmal explizit die Bedeutung einerseits der Erfahrung des Kindes, die es beim Umgang mit dem Tod sammelt, und andererseits der schulischen Angebote einer Sterbeaufklärung für die Ausbildung kindlicher Todeskonzepte.<sup>79</sup>

Alle neueren Ansätze, die das altersspezifische Todesverständnis beschreiben, greifen bei Grundannahmen auf eine klassische Studie der Ungarin Marie Nagy zurück, die sie 1948 mit 378 Kindern im Alter zwischen 3 und 10 Jahren durchgeführt hat. Ihre Untersuchung zeigte, dass Kinder in dieser Zeit in ihrem Todeskonzept normalerweise drei Entwicklungsstadien durchlaufen.<sup>80</sup> Die Kinder bis 5 Jahren verstehen nicht, dass der Tod unumkehrbar und definitiv ist. Zwischen 6 und 9 finden sie, dass der Tod nur eine bedrohliche Eventualität ist, der man entkommen kann. Erst im Alter zwischen 9 und 11 Jahren akzeptieren die Kinder die Irreversibilität und Universalität des Todes.

Den von Barbara Kane Ende der 1970er Jahre entwickelten Komponentenkatalog kognitiver Dimensionen eines reifen Todeskonzeptes im Erwachsenenalter<sup>81</sup> reduzieren Sigal Ironi Hoffman und Sidney Strauss Mitte der 1980er Jahre auf fünf Komponenten.<sup>82</sup> Dank weiterer Untersuchungen entsteht daraus die heute in der Forschung kanonisierte Vierdimensionalität der kognitiven Todes-Subkonzepte, die Kinder ab dem neunten

---

<sup>76</sup> Wittkowski, Joachim (1990): Psychologie des Todes, a. a. O., S. 47.

<sup>77</sup> Corr, Charles (1984): A model syllabus for children and death courses. In: Death education 8 (H. 8), S. 16.

<sup>78</sup> Ramachers, Günter (1994): Entwicklung und Bedingungen von Todeskonzepten beim Kind. Europäische Hochschulschriften, Reihe VI. Psychologie. Bd. 489. Frankfurt a. Main: Peter Lang, S. 7.

<sup>79</sup> Iskenius-Emmler, Hildegard (1988): Psychologische Aspekte von Tod und Trauer bei Kindern und Jugendlichen. Zugl.: Köln, Univ., Diss., 1988. Frankfurt am Main: Peter Lang (Europäische Hochschulschriften: Reihe 6, Psychologie = Psychology ; 263), S. 144.

<sup>80</sup> Nagy, Marie (1948): The Child's View of Death. In: Journal of Genetic Psychology. (Volume 73), S. 3-27.

<sup>81</sup> Kane, Barbara (1979): Children's concepts of death. In: The Journal of Genetic Psychology: Research and Theory on Human Development. (Volume 134), S. 141-153.

<sup>82</sup> Hoffman, Sigal Ironi; Strauss, Sidney (1985): The development of children's concepts of death. Death studies. Issue 5-6 (Volume 9), S. 469-482.

Lebensjahr, je nach individuellem Entwicklungs- und Erfahrungsstand, ausgeprägt haben können:

Vierdimensionalität der kognitiven Subkonzepte zur Ausbildung eines `reifen` Todeskonzeptes nach Hoffmann und Strauss <sup>83</sup>	<b>Komponente</b>	<b>Bedeutung</b>
	<i><b>Komponente (1)</b></i> <i>Nonfunktionalität des Todes</i>	Tod bedeutet Stillstand aller biologischen und psychischen Lebenszeichen bzw. Körperfunktionen
	<i><b>Komponente (2)</b></i> <i>Irreversibilität des Todes</i>	nach dem Tod ist eine Rückkehr ins Leben grundsätzlich unmöglich; der Tod fungiert als Grenze der menschlichen Existenz
	<i><b>Komponente (3)</b></i> <i>Universalität des Todes</i>	Unvermeidbarkeit des biologischen Todes jedes Lebewesens
	<i><b>Komponente (4)</b></i> <i>Kausalität des Todes</i>	die Ursachen des Todes sind stets physikalischer bzw. biologischer Natur

Der individuelle Ablauf der Ausbildung von Todesvorstellungen vollzieht sich beim Kind auch in Abhängigkeit von dessen Konfrontation und Auseinandersetzung mit indirekten bzw. direkten Todeserlebnissen. „Entwicklungs-psychologisch ausgerichtete Phasenschemata mit altersspezifischer Grundorientierung können [...] durchaus hilfreich sein, sollten jedoch

---

<sup>83</sup> Ebenda, S. 469-482.

nicht als ordnendes *Regel*prinzip mit allgemeingültigem, gleichsam naturgesetzlich vorgegebenem Charakter festgeschrieben werden.<sup>84</sup>

Eine unerschöpfliche Quelle von indirekten Todeserlebnissen sind heutzutage in hohem Maße das Internet, das Fernsehen, Radio und die Presse. Zur Kategorie solcher Erlebnisse gehören vor allem die durch die Massenmedien inszenierten Begegnungen des Kindes mit dem Tod, die aufgrund der distanzierten Vermittlung todesbezogener Bilder tendenziell zu dessen Abstraktion in der kindlichen Wahrnehmung führen. Der Tod wird vom rezipierenden Kind als alltägliches Phänomen wahrgenommen, sozusagen banalisiert, und kann somit ein unrealistisches Todesvorstellungsbild begünstigen.<sup>85</sup>

Als eine weitere Erlebnissituation indirekt herannahender Todeswirklichkeit bewertet Plieth den kommunizierten Tod. In verschiedenen Alltagssituationen sprechen Erwachsene in Begleitung von Kindern bewusst oder unbewusst über den Tod. Die dabei übermittelten Informationen können sich ebenso nachteilig auf die kindlichen Vorstellungsbilder auswirken wie massenmedial vermittelte Bilder, wenn sie nicht im Dialog mit dem Kind kontextualisiert werden. Unbekannte, missverständliche Begriffe können, insbesondere wenn sie nicht geklärt werden, zu Fehlinterpretationen, sowie zur Entstehung von Ängsten führen.<sup>86</sup>

Zur Kategorie der Erlebnisse einer direkt hereinbrechenden Todeswirklichkeit gehören direkte Kontakte des Kindes zum Tod. Die Konfrontation mit einer direkten Todeserfahrung trifft Kinder, weil sie oft unvorbereitet sind, viel härter. Das Kind spürt überdies die Tabuisierung des Todes durch die erwachsenen Bezugspersonen, und übernimmt deren Sprachlosigkeit sowie Ängste, indem es eigene Sorgen, Fragen und Vorstellungen vom Tod verdrängt.<sup>87</sup> Anstatt das Kind auszuschließen, erleichtert ihm ein Besuch im Krankenhaus oder die Teilnahme am Begräbnis die Auseinandersetzung mit einem realitätsorientierten Todeskonzept, und kann so der Ausbildung ängstigender Phantasien vorbeugen. Dazu gehören auch Schuld- und Schamgefühle, die Kinder empfinden, wenn sie eigene Fantasien

---

<sup>84</sup> Plieth, Martina (2002): Kind und Tod: Zum Umgang mit kindlichen Schreckensvorstellungen und Hoffnungsbildern. Zugl.: Habil.-Schr. Univ. Münster 2000. Neukirchen-Vluyn, S. 39.

<sup>85</sup> Freese, Susanne (2001): Umgang mit Tod und Sterben als pädagogische Herausforderung. Zugl.: Diss. Univ. Bochum. Ethik in der Praxis/ Studien, Bd. 9. Bochum, S. 121.

<sup>86</sup> Plieth, Martina (2002): Kind und Tod: Zum Umgang mit kindlichen Schreckensvorstellungen und Hoffnungsbildern, a. a. O., S. 42-48.

<sup>87</sup> Cramer, Barbara (2013): Das Alter im Bilderbuch. In: Eselsohr: Fachzeitschrift für Kinder- und Jugendmedien H. 11 S. 16-17. 32. München, S. 10.

zum Tode der Eltern oder auch Geschwister, die durch Wut und Eifersucht motiviert sind, überdenken.<sup>88</sup>

Günter Ramachers fügt noch eine weitere Kategorie hinzu, nämlich das Alter.<sup>89</sup> Die Altersangaben sind jedoch als Orientierung gemeint, weil sich Kinder stets individuell, in stark variierendem Entwicklungstempo, und in Abhängigkeit von ihrer sozialen Umgebung und persönlichen Erfahrungen, entwickeln. Bestimmte Altersangaben sollten ein Gerüst bieten, um kindliches Denken bezüglich dem Tod klarzumachen und zu systematisieren.

Die Kinder entwickeln und begreifen das universelle Todeskonzept im Laufe ihres Lebens. Während im Kindergartenalter der Tod für einen reise- oder schlafähnlichen Zustand gehalten wird, der durchaus nicht endgültig erscheint, begreifen Grundschul Kinder etwa um das 6.-9. Lebensjahr den Tod als das finale, unwiderrufliche Ende des Lebens.<sup>90</sup> Die Angst richtet sich dabei vor allem auf die Erkenntnis der eigenen Sterblichkeit und der "vollständigen Vernichtung der eigenen Existenz und Identität"<sup>91</sup>. Die Ängste werden zusätzlich genährt durch den, im Alter von 8-9 Jahren beginnenden, Zweifel an den Vorstellungen von einem glücklichen jenseitigen Leben.<sup>92</sup>

Jüngeren Kindern scheint es, dass nur alte Menschen sterben. Im Alter zwischen 6 und 9 Jahren erwacht mit dem Bewusstsein der Universalität des Todes auch Faszination und Grusel.<sup>93</sup> Dann, im Alter zwischen 9 und 12 Jahren, ist das Todeskonzept vollständig entwickelt.<sup>94</sup> Ein Kind, das in diesem Alter und mit seinem Erkenntnisprozess den Verlust eines Menschen zu beklagen hat, "empfindet Verlust und Trauer in voller Tragweite".<sup>95</sup> In der Phase der frühen Adoleszenz der 12-13-Jährigen eröffnet sich dann eine weitere Dimension, die den Tod nicht allein in seiner schreckenverbreitenden, weil existenzvernichtenden, Eigenschaften sieht, sondern auch als Erlösung. Als Befreiung nicht nur von einem schweren,

---

<sup>88</sup> Brocher, Tobias (1993): Wenn Kinder trauern: wie Eltern helfen können. rororo-Sachbuch: Mit Kindern leben, Bd. 7950. Hamburg, S. 21.

<sup>89</sup> Ramachers, Günter (1994): Entwicklung und Bedingungen von Todeskonzepten beim Kind, a. a. O., S. 17.

<sup>90</sup> Hopp, Margarete (2010): Kinder fragen nach dem Tod. Kindliche Todesvorstellungen, Trauerreaktionen und religiöse Trostbilder. In: *kj&m* (4), S. 5.

<sup>91</sup> Spiecker-Verscharen, Ingun (1982): Kindheit und Tod. Die Konfrontation mit dem Tod in der modernen Kinderliteratur, a. a. O., S. 15.

<sup>92</sup> Ebenda, S. 16.

<sup>93</sup> Hopp, Margarete (2010): Kinder fragen nach dem Tod. Kindliche Todesvorstellungen, Trauerreaktionen und religiöse Trostbilder, a. a. O., S. 5.

<sup>94</sup> Ebenda, S. 6.

<sup>95</sup> Spiecker-Verscharen, Ingun (1982): Kindheit und Tod. Die Konfrontation mit dem Tod in der modernen Kinderliteratur, a. a. O., S. 15.

z.B. von Krankheit geplagten, Leben, sondern auch von den „Mängeln des irdischen Daseins“, die sie genauso wie „Weltschmerz-Stimmung“ in diesem Alter beginnen zu empfinden.<sup>96</sup>

Letztendlich lässt sich also feststellen, dass die Vorstellungen zum Tod vom Alter, von der emotionalen und sozialen Reife des Kindes, aber auch von seinen Lebenserfahrungen, also davon, ob das Kind schon direkten Kontakt mit einem Sterbenden hatte, abhängen, obwohl sie auch bei den Kindern gleichen Alters ganz unterschiedlich sein können. Auf dieser Grundlage haben sich in der Psychologie bestimmte Entwicklungsstufen herauskristallisiert, die gerade zusammenfassend genannt wurden.

Beachtenswert ist die Tatsache, dass der Einsatz von Kinder- und Jugendbüchern helfen kann, Kinder alters- und entwicklungsgerecht an das Thema Sterben und Tod heranzuführen.<sup>97</sup> Die Kinder- und Jugendliteratur kann entscheidend dazu beitragen, etwaige Redehemmungen im Bereich des Themas Tod und Sterben bei den Kindern zu überwinden. „Mit dem Auswählen eines Bilderbuchs, in dem das Lebensende in Sprache und Bildern für die Kleinen verständlich und angstfrei dargestellt wird, kann auch ein guter Tod, der zur Lebensordnung gehört, vorbereitet werden.“<sup>98</sup> Zwar schreibt Barbara Cramer in ihrem Artikel über die Rolle des Bilderbuches, aber dasselbe trifft selbstverständlich auch auf Bücher für ältere Kinder und Jugendliche zu.

---

<sup>96</sup> Ebenda, S. 19.

<sup>97</sup> Wass, Hannelore: Helping children cope with death. In: Papadatou, Danai; Papadatos, Costas (Hrsg.): Children and death: outgrowth of the international conference on children and death, held in Athens in Oct. 1989 New York u. a. 1991 Series in death education, aging, and health care, S. 11–32, S. 16.

<sup>98</sup> Cramer, Barbara (2003): Der Tod im Bilderbuch: Ist Sterben wie einschlafen? In: Friedhof und Denkmal: Zeitschrift für Sepulkralkultur H. 2. 48, S. 3.

### **3. Zum Umgang mit dem Thema *Tod* in der Literatur**

#### **3.1. Weltliteratur zum Thema *Tod* in historischer Hinsicht**

Der Tod ist ein ungeklärtes Phänomen, er war und ist ein großes Geheimnis, das viele Generationen schon seit jeher beschäftigte und bis heute beschäftigt. Obwohl viele Wissenschaftler, unter ihnen Ärzte, Philosophen, Psychologen und Theologen, im Laufe der Zeit danach gestrebt haben, dieses Phänomen zu explizieren, gibt es immer wieder viele Fragen, die keine Antwort finden. Und obwohl wir viele Fragen, die den Tod betreffen, nicht beantworten können, und obwohl er die große Unbekannte ist, sind wir uns dessen bewusst, dass unser Leben vergänglich ist. Das Motiv des Todes war und ist eines der beliebtesten Motive der Künstler, Maler, Bildhauer, Musiker und vieler anderer. Das Todesmotiv war die Quelle ihrer künstlerischen Inspirationen. Der Tod war selbstverständlich auch Gegenstand literarischer Überlegungen. Die literarische Auseinandersetzung mit dem Tod ist so alt wie das Bewusstsein von der Vergänglichkeit des Lebens, und so alt sind die Kunstwerke der Schöpfer.

Das Leben, das mit dem Tod endet, war nicht immer offensichtlich. Nach der biblischen Erzählung im Alten Testament hat der unsterbliche Gott den Menschen nach seinem Ebenbild erschaffen. Als Konsequenz bedeute das, dass auch der Mensch nicht zum Sterben geschaffen worden sei. Das wurde im Buch Genesis (Kapitel 2 bis 5) bestätigt. Der Tod gehörte also nicht zum ursprünglichen Plan Gottes. Er war die Folge der Tat im Garten Eden und gilt als Strafmaßnahme Gottes für die Ursünde von Adam und Eva. Die Sterblichkeit kann also nicht als dem Wesen des Menschen zugehörig angesehen werden, sondern sie ist die Reaktion Gottes; eine Strafe für menschliches Vergehen, für die Rebellion im Paradies.

Ursprünglich wollte Gott der Menschheit ein ewiges Leben im Paradies einräumen. Aber das Böse, die Schuld, die Sünde riefen den Tod hervor und versperrte dieses ewige Leben.<sup>99</sup> Über die Nachkommen der ersten Eltern wurde die Erbsünde verhängt und sie wurden sterblich.

---

<sup>99</sup> Léon-Dufour, Xavier (Hrsg.) (1962): Wörterbuch zur biblischen Botschaft. Freiburg, Basel, Wien 21981, zuerst Paris.S. 659-667, hier: S. 660.

Die klassischen Worte aus dem Buch Genesis: „(...) denn Staub bist du und zum Staub zurück kehrst du“ bringen nach christlicher Interpretation zum Ausdruck, dass nun der Tod in die Welt getreten ist. Diese Worte zeigen, dass die Sterblichkeit trotz allem zum Wesen des Menschen gehört.

Die Geschichte von Kain und Abel, eine Geschichte von Eifersucht, Brudermord und nachfolgender Vertreibung, ist die erste Geschichte, in der der Tod auftaucht. In der Bibel, sowohl im Alten als auch im Neuen Testament, kann man aber auch viele andere Beispiele finden, in denen das Motiv des Todes vorkommt. Zu den bekanntesten gehört das 6. Kapitel der Offenbarung des Johannes, wo die Rede von vier apokalyptischen Reitern, den Boten der nahenden Apokalypse, ist. Einer der Reiter, der Reiter des fahlen Pferdes, hat den Namen Tod.

Ein anderes Beispiel ist der Tod Jesu Christi im Neuen Testament, der am Kreuz gestorben und nach drei Tagen auferstanden ist. So ist sein Tod ein Zeichen dafür, dass der Tod nicht das Ende ist. Jesus selbst hat gesagt: „Ich bin die Auferstehung und das Leben. Wer an mich glaubt, wird leben, selbst wenn er stirbt.“ (Johannes, Kapitel 11, Vers 25). Am Kreuz hat also Jesus den Tod besiegt und ewiges Leben für die Menschen erwirkt. Der Tod von Jesu kann dem Leben des Menschen eine ganz neue Richtung geben. Jesus Christus ist gestorben, um die Menschen von ihrer Sünde und Schuld zu befreien und dass die Menschen auch nach dem Tod weiterleben können. Paulus schreibt im ersten Brief an die Korinther: „Wenn sich aber dieses Vergängliche mit Unvergänglichkeit bekleidet und dieses Sterbliche mit Unsterblichkeit, dann erfüllt sich das Wort der Schrift: Verschlungen ist der Tod vom Sieg. Tod, wo ist dein Sieg? Tod, wo ist dein Stachel?“ (der erste Brief des Paulus an die Korinther, Kapitel 15, Versus 54-55).

Im Mittelalter, insbesondere im Hochmittelalter und Spätmittelalter, war das Motiv des Todes und des Sterbens sehr populär. Der Tod ist für alle göltig. Er lauert zu jeder Zeit auf den Menschen, der vor ihm Angst hat. Der Mensch ist sich dessen bewusst, dass er sündig ist. Das Sterben ist jedoch mit der Sünde verbunden. Die erste Sünde im Garten Eden hat den Menschen sterblich gemacht. Die Leute des Mittelalters haben sich den *lieben Gott* als zornigen Vater vorgestellt. Der Tod steht dem Menschen nah. Aus dem 13. Jahrhundert kommt der in der Weltliteratur bekannte Sonnengesang über „Schwester Tod“, der nach den



spätesten Quellen in altitalienischer Sprache von Franz von Assisi, als er dem Tode nahe war, verfasst wurde:

„Gelobt seist du, mein Herr,  
durch unsere Schwester, den leiblichen Tod;  
ihm kann kein Mensch lebend entrinnen.  
Wehe jenen, die in tödlicher Sünde sterben.  
Selig jene, die er findet in deinem heiligsten Willen,  
denn der zweite Tod wird ihnen kein Leid antun.“

(*Der Sonnengesang*, Franz von Assisi, aus: *Franziskus-Quellen*, Dieter Berg, Leonhard Lehmann (Hrsg.) 2009)

Daraus folgt, dass das Todesmotiv in der Literatur des Mittelalters von der dialektischen Vorstellung von Himmel und Hölle des Neuen Testaments geprägt war. Der Tod gilt als Bestrafung, was mittelalterliche Totentänze in literarischen Texten betonen. Als eines der größten Werke der Weltliteratur wird die „Göttliche Komödie“ von Dante Alighieri angesehen. Der Dichter schildert in der Ich-Form eine Reise durch die drei Reiche des Jenseits. Begleitet vom Meister der römischen Epen, Vergil, gelangt der Dichter in die Hölle, wo sie diese getroffen haben, die für ihre Sünden zur ewigen Verdammnis verurteilt wurden. Weiter führt die Reise durch das Fegefeuer, in dem die beiden den zahllosen Seelen der Verstorbenen begegnen, die um Vergebung für ihre Sünden bitten. Durch das dritte Reich, das Paradies, führt den Dichter seine bezaubernde Jugendfreundin Beatrice. Dort genießen die geretteten Seelen im Angesicht Gottes die Freuden der ewigen Seligkeit.

Zusammenfassend kann man sagen, dass die Literatur im Mittelalter zur Hinwendung zum jenseitigen Leben und damit zu einem gottesfürchtigen Diesseits auffordert. Sehr populär ist in dieser Zeit der lateinische Sinnspruch *Memento mori*, der bedeutet: „gedenke des Todes, denke daran, dass du sterben musst“. Dieser Spruch hat einen Bezug zu einer der größten Ängste des Menschen, nämlich zur Vergänglichkeit. Der Tod ist das Ende: das Ende des Lebens, das Ende des irdischen Daseins, das Ende dessen, was bekannt und vertraut ist. Andererseits ist der Spruch *Memento mori* in der Zeit des Mittelalters eine Ermunterung zum guten Leben, zu solch einem Leben, das gottgefällig ist, so dass der Mensch keine Angst vor seinem Tod hat, keine Angst, ewig leben zu müssen.

Die Dichter der Renaissance schreiben noch auf Lateinisch, aber bereits im Barock beginnen sie, ihre Werke auf Deutsch zu verfassen. In der Barock-Literatur spielen drei große Motive eine wichtige Rolle. Das oben erwähnte *Memento mori*- Motiv, also „bedenke, dass du stirbst“, drückt das quälende Todesbewusstsein aus. Dazu zählt die häufig wiederholte Erinnerung an den Tod, der unvermeidlich ist. Dieses Motiv bezieht sich mehr auf den Tod und das Sterben als auf das Leben. Es wird im Werk *Thränen des Vaterlandes* (1636) von Andreas Gryphius behandelt.

Dem *Memento mori*-Motiv setzt die barocke Literatur das *carpe diem*-Motiv entgegen, also „Nütze den Tag“. Dieses Motiv im Gegensatz zu *Memento mori* ruft dazu auf, das Leben sinnvoll zu nutzen, es zu genießen, statt an die Vergänglichkeit des Lebens und an das Sterben oder an den Tod zu denken. Zur religiösen Todesfurcht des Mittelalters tritt die irdische Lebenslust.<sup>100</sup> In den Werken dieser Zeit geht es um Freude, Feiern, Genuss, Tanzen, Erotik und immer wieder heißt es: das Leben ist zu kurz, um sich Sorgen zu machen. Mach das Beste daraus! Dieses Motiv nutzt und beschreibt Martin Opitz in seinem namengebenden Gedicht *Carpe diem* (1624).

Das Motiv der *Vanitas* hat auch die Vergänglichkeit zum Thema. Anders aber als bei *Memento mori* steht nicht der Tod allein im Mittelpunkt. Das *Vanitas*-Motiv behandelt das Thema Verfall. Die Dichter verbinden dieses Thema mit Darstellungen von Schönheit und Eitelkeit. Hier gibt es viele Kontraste, aus denen das Bild entsteht, dass Lust am Leid empfunden wird. Schädel, Ruinen, Kerzen und ihr verlöschendes Licht, Tabak, Rauch oder verderbende Lebensmittel symbolisieren Vergänglichkeit und Verfall. Luxusgüter wie Schmuck, Delikatessen und seltene Tiere symbolisieren hingegen Eitelkeit und Schönheit. Und endlich der nackte Körper, die Rose und der Papagei, die die Eitelkeit des Menschen symbolisieren.

Völlig anders sehen die Todesvorstellungen in der nächsten Literaturepoche aus, der Aufklärung. Das lateinische Sprichwort *sapere aude*, das meist von Immanuel Kant, als einem der berühmtesten Philosophen dieser Epoche, zitiert wird, erklärt es zum Motto der Aufklärung: „Habe Mut, dich deines eigenen Verstandes zu bedienen!“. Die bedeutendste Rolle in dieser Zeit spielt die Vernunft. Genau sie übt auf viele Veränderungen auf

---

<sup>100</sup> Knöll, Stefanie (2012): Lebenslust und Todesfurcht. Durckgraphik aus der Zeit des Barock. Düsseldorf: Düsseldorf University Press (Band 4), S. 7.

philosophischer und sozialer, sowie politischer Ebene einen großen Einfluss aus. Das Denken und das Zweifeln werden zur Tugend. Der Grundgedanke der Epoche der Aufklärung ist die Emanzipation des Denkens. Und der Tod? Die Religion wird zwar toleriert, aber es soll keine Konzentration auf das Leben nach dem Tod geben. Durch die Ästhetisierung des Todes sind die Schrecken der mittelalterlichen Todesdarstellungen nicht mehr von Bedeutung<sup>101</sup> und das Bild des Sensenmannes wird als unästhetisch empfunden. Der Tod wird vielmehr als Bruder des Schlafes, oder wie in der Antike, als Genius mit verlöschender Fackel symbolisiert. Gleichzeitig entwickelt sich mit der Aufklärung eine antimystische und antireligiöse Haltung zu Tod und Sterben. Die christliche Todesvorstellung als Hoffnung auf die Auferstehung verschwindet ganz einfach.

In der darauffolgenden Romantik vermischen sich dann zwei Motive: der Tod und die Sehnsucht. In Novalis' *Hymnen an die Nacht* werden nicht nur die Sehnsucht nach einem geliebten Menschen, sondern auch die Todesthematik sehr deutlich dargestellt. In der dritten Hymne erwähnt der Dichter die Begegnung mit seiner verstorbenen Verlobten Sophie von Kühn an ihrem Grab. In seinem Werk beschäftigt sich der Dichter mit dem Konzept des Todes in einer romantisch-religiösen Weltanschauung. Die Hymnen beschreiben den Tod als den Beginn eines höheren Daseins in einer anderen Welt, in der sich der Dichter mit seiner früh verstorbenen Geliebten verbunden fühlt. Das Todesmotiv wird auch in einem anderen wichtigen Werk von Novalis thematisiert, nämlich in *Heinrich von Ofterdingen*, wo der Tod zum transzendenten Prinzip wird.

Der Tod, neben Verfall und Dekadenz, gehört zu den wichtigsten Motiven der Moderne. Die Literatur der Moderne steht unter dem Einfluss der Philosophie eines der bedeutendsten Denkers dieser Zeit, Friedrich Nietzsches. „Gott ist tot“ – sagt er in seinem Buch *Also sprach Zarathustra*. Der von ihm geprägte Nihilismus verneint sowohl einen Gott als auch damit ein Leben nach dem Tod. Der Tod wird an der Wende zum 20. Jahrhundert als Ende der Existenz begriffen, deshalb, sagt Joachim Pfeiffer in seinem Beitrag, wandelt er sich zum „Sinngheber“, der dem Leben „erst seine Einmaligkeit und Bedeutung“ verleiht.<sup>102</sup>

---

<sup>101</sup> Pfeiffer, Joachim (2002): Einleitung. Zur Geschichte literarischer Todesdarstellungen. In: Der Deutschunterricht (1), S. 6.

<sup>102</sup> Ebenda, S. 7.

Zu den wesentlichen deutschsprachigen Vertretern der literarischen Moderne zählt Rainer Maria Rilke. Schon im ersten Satz in seinen *Aufzeichnungen des Malte Laurids Brigge* treten Leben und Sterben in eine existentielle Verbindung:

„So, also hierher kommen die Leute, um zu leben, ich würde eher meinen, es stürbe sich hier.“

(*Aufzeichnungen des Malte Laurids Brigge*, Rainer Maria Rilke, 2016)

Ebenso wird ein paar Seiten später ein „fabrikmäßiger“ Tod mit einem nicht individualisierten Leben verglichen und gleichzeitig ein „eigener“, persönlicher, Tod davon abgegrenzt.

„Dieses ausgezeichnete Hotel ist sehr alt, schon zu König Chlodwigs Zeiten starb man darin in einigen Betten. Jetzt wird in 559 Betten gestorben. Natürlich fabrikmäßig. Bei so enormer Produktion ist der einzelne Tod nicht so gut ausgeführt, aber darauf kommt es auch nicht an. Die Masse macht es. Wer gibt heute noch etwas für einen gut ausgearbeiteten Tod? Niemand. Sogar die Reichen, die es sich doch leisten könnten, ausführlich zu sterben, fangen an, nachlässig und gleichgültig zu werden; der Wunsch, einen eigenen Tod zu haben, wird immer seltener. Eine Weile noch, und er wird ebenso selten sein wie ein eigenes Leben. Gott, das ist alles da. Man kommt, man findet ein Leben, fertig, man hat es nur anzuziehen. Man will gehen oder man ist dazu gezwungen: nun, keine Anstrengung: *Voilà votre mort, monsieur*. Man stirbt, wie es gerade kommt; man stirbt den Tod, der zu der Krankheit gehört, die man hat (denn seit man alle Krankheiten kennt, weiß man auch, dass die verschiedenen letalen Abschlüsse zu den Krankheiten gehören und nicht zu den Menschen; und der Kranke hat sozusagen nichts zu tun).“

(*Aufzeichnungen des Malte Laurids Brigge*, Rainer Maria Rilke, 2016)

Der Tod ist jedoch nicht fremd, nicht weit vom Menschen entfernt, er ist in ihm, im Menschen drinnen, schreibt Rainer Maria Rilke weiter:

„Wenn ich nach Hause denke, wo nun niemand mehr ist, dann glaube ich, das muss früher anders gewesen sein. Früher wusste man (oder vielleicht man ahnte es), dass man den Tod in sich hatte wie die Frucht den Kern. Die Kinder hatten einen kleinen in sich und die Erwachsenen einen großen. Die Frauen hatten ihn im Schoß und die Männer in der Brust. Den hatte man, und das gab einem eine eigentümliche Würde und einen stillen Stolz.“

(*Aufzeichnungen des Malte Laurids Brigge*, Rainer Maria Rilke, 2016)

Weiter beschreibt Rainer Maria Rilke ebenso in seinen *Aufzeichnungen des Malte Laurids Brigge* präzise wie poetisch den Tod, der immer privater wird, den Tod als Privatissimum, den der einzelne Mensch selbst erlebt:

„Christoph Detlevs Tod, der auf Ulsgaard wohnte, ließ sich nicht drängen. Er war für zehn Wochen gekommen, und die blieb er. Und während dieser Zeit war er mehr Herr, als Christoph Detlev Brigge es je gewesen war, er war wie ein König, den man den Schrecklichen nennt, später und immer.

Das war nicht der Tod irgendeines Wassersüchtigen, das war der böse, fürstliche Tod, den der Kammerherr sein ganzes Leben lang in sich getragen und aus sich genährt hatte. Alles Übermaß an Stolz, Willen und Herrenkraft, das er selbst in seinen ruhigen Tagen nicht hatte verbrauchen können, war in seinen Tod eingegangen, in den Tod, der nun auf Ulsgaard saß und vergeudete.

Wie hätte der Kammerherr Brigge den angesehen, der von ihm verlangt hätte, er solle einen anderen Tod sterben als diesen. Er starb seinen schweren Tod.“

(*Aufzeichnungen des Malte Laurids Brigge*, Rainer Maria Rilke, 2016)

Der Tod, das Sterben und das Leben sind für den Schriftsteller miteinander verbunden. In einem seiner Gedichte, im dritten Buch *Von der Armut und vom Tode* (1903) aus dem zwischen 1899 und 1903 entstandenen Gedichtzyklus *Das Stunden-Buch* setzt sich Rainer Maria Rilke mit dem Tod auseinander und bittet:

„O Herr, gib jedem seinen eigenen Tod.  
das Sterben, das aus jenem Leben geht,  
darin er Liebe hatte, Sinn und Not.

Denn wir sind nur die Schale und das Blatt.  
Der große Tod, den jeder in sich hat,  
das ist die Frucht, um sich alles dreht...

Denn dieses macht das Sterben fremd und schwer,  
dass es nicht unser Tod ist; einer der

uns endlich nimmt, nur weil wir keinen reifen.  
Drum geht ein Sturm, uns alle abzustreifen.“

(*Das Stunden-Buch*, Rainer Maria Rilke, 2017)

Und in der heutigen Zeit? Heutzutage ist der Tod omnipräsent. Nach Joachim Pfeiffer erfüllt er die Lust am Morbiden und Schrecklichen in zahlreichen Thrillern, Kriminal-, Horror- und Vampirgeschichten – nicht nur in der Literatur, sondern auch im Film und Fernsehen. Neu ist dabei die allgegenwärtige Konfrontation mit dem Tod durch Nachrichten, Fernsehen, Kino und Literatur<sup>103</sup>. Dieser „Omnipräsenz des Todes“<sup>104</sup> sind nicht nur Erwachsene, sondern auch, bzw. vor allem, Kinder ausgesetzt.

### **3.2. Kinder- und Jugendliteratur zum Thema *Tod* in historischer Hinsicht**

Das Motiv des Todes war der Kinder- und Jugendliteratur nie fremd. Schon seit ihren Anfängen tauchte das Thema des Todes und des Sterbens auf. Mit der Entwicklung und Veränderung der gesellschaftlichen Todeskonzepte wandelte sich jedoch die Form des Todesmotivs in der Kinderliteratur. Der Tod wurde auf verschiedene Art und Weise thematisiert, manchmal sanft, manchmal sehr drastisch. Manchmal wird er personifiziert, manchmal wird er als Zustand dargestellt.

Zu den bekanntesten Texten der Kinder- und Jugendliteratur, in denen Tod und Sterben thematisiert werden, sind Märchen. Zu diesen gehört *Der Gevatter Tod* der Gebrüder Grimm, wo der Tod ein Gesicht erhält. Als „Gevatter Tod“ wird er der Freund eines armen Mannes, der ihn zum Paten seines Kindes nimmt. Der Tod macht alle Menschen gleich. Das weiß der Mann, und sagt zu ihm:

„Du holst die Reichen und die Armen ohne Unterschied“

(*Der Gevatter Tod*, Brüder Grimm aus: *Kinder- und Hausmärchen*  
gesammelt durch die Brüder Grimm, 1979)

---

<sup>103</sup> Ebenda, S. 2.

<sup>104</sup> Ebenda, S. 2.

Er scheint dem Mann gerechter als Gott und der Teufel, deswegen schenkt er ihm Vertrauen, der unausweichlich ist, der alle betrifft und ausnahmslos am Ende des Lebens steht.

Viel häufiger als die Personifikation des Todes kommen in den Märchen Sterben und Totsein als Zustand vor, so wie zum Beispiel in *Schneewittchen*. Schon am Anfang dieses Märchens kommt der Tod vor, ist doch die Mutter von Schneewittchen tot. Das Leben geht aber weiter. Der Tod eines Menschen bedeutet nicht gleichzeitig auch das Ende des Lebens für andere.

Die Schlussformeln „...und wenn sie nicht gestorben sind...“, sowie „und sie lebten glücklich bis an ihr Lebensende“ sind wohl bekannt, und für viele Märchen sehr charakteristisch.

Mit dem Ausgang des 18. Jahrhunderts, und im 19. Jahrhundert, spielt das Thema des Todes in der damaligen Kinderliteratur eine sehr wichtige Rolle. Hinter dem Todesmotiv verbirgt sich die pädagogische Funktion der Aufklärung: Der Tod ist ein temporär vermeidbares Risiko, vor dem die Kinder gewarnt werden sollten.<sup>105</sup> Hier kann man das Bilderbuch von Heinrich Hoffmann mit dem Titel *Struwwelpeter* (1845) oder *Max und Moritz* (1865) von Wilhelm Busch nennen. Der Autor von *Struwwelpeter* geht vom negativen Verhalten der Kinder aus. Er stellt viele Beispiele dar, die zeigen, wie unartig, böse, unfolgsam und widerspenstig Kinder sind. Er verwendet das Prinzip der Anschaulichkeit, um den kleinen Lesern beizubringen, wie sie sich benehmen sollen. Heinrich Hoffmann moralisiert, und warnt die Kinder vor dem Schicksal des Suppen-Kaspers, der seine Suppe verweigert, weil er vermutlich etwas anderes essen will. Er schreit:

„Ich esse keine Suppe! Nein!  
Ich esse meine Suppe nicht!  
Nein, meine Suppe ess` ich nicht!“

(*Die Geschichte von Suppen-Kasper*,  
in: *Struwwelpeter*, Heinrich Hoffmann, 2009)

---

<sup>105</sup> Mattenklott, Gundel (1995): *Zauberkreide. Kinderliteratur seit 1945*. Frankfurt am Main: Fischer Verlag, S. 231.

Von Tag zu Tag wird der Suppen-Kasper schwächer und schwächer und zum Schluss am fünften Tag, einige Zeilen weiter, verhungert der Junge:

„Am vierten Tage endlich gar  
Der Kaspar wie ein Fädchen war.  
Er wog vielleicht ein halbes Lot —  
Und war am fünften Tage tot.“

(*Die Geschichte von Suppen-Kasper*,  
in: *Struwwelpeter*, Heinrich Hoffmann, 2009)

In der Sammlung *Struwwelpeter* befindet sich auch *Die gar traurige Geschichte mit dem Feuerzeug*. Die Hauptfigur, Paulinchen, bleibt alleine zu Hause und spielt mit dem Feuerzeug, obwohl sie weiß, dass der Vater es ihr verboten hat, weil das Spiel mit dem Feuerzeug gefährlich ist. Das Mädchen ist aber ungehorsam und die Geschichte endet mit dem schrecklichen Tod:

„Verbrannt ist alles ganz und gar,  
Das arme Kind mit Haut und Haar;  
Ein Häuflein Asche bleibt allein  
Und beide Schuh’, so hübsch und fein.“

(*Die gar traurige Geschichte mit dem Feuerzeug*,  
in: *Struwwelpeter*, Heinrich Hoffmann, 2009)

Max und Moritz, die Hauptfiguren des Buches von Wilhelm Busch mit demselben Titel, spielen viele Streiche, die nicht akzeptabel sind, werden jedoch im letzten Streich zu Mehl verarbeitet und von Enten gefressen. Beide Bücher sind, so wie Barbara Cramer sagt, typische Warngeschichten<sup>106</sup>, die die Kinder erziehen sollten, indem sie ihnen die Konsequenzen ihres Ungehorsams und schlechten Verhaltens in Form einer Strafe aufzeigen.

In den Geschichten vom *Suppen-Kasper*, *Paulinchen* und *Max und Moritz* „erscheint der Tod schonungslos als Androhung und auch als Strafe für unangemessenes Verhalten. Die Todeswirklichkeit wird hier verzerrt dargestellt, als wäre sie durch braves, angepasstes Verhalten zu vermeiden. Diese Warngeschichten, in denen mit dem Tod oder auch schweren

---

<sup>106</sup> Cramer, Barbara (2008): Der Tod im Bilderbuch. In: Zellfelder, Ingrid (Hrsg.): Kinder erleben den Tod, Kinder sterben, Kinder trauern, Kinder werden alt und erinnern sich. Rendsburg: 8. Nordische Hospiz- und Palliativtage. Diakonisches Werk Schleswig-Holstein, abrufbar unter: [http://www.pkgodzik.de/fileadmin/user\\_upload/Seelsorge\\_und\\_Spiritualitaet/Kinder\\_erleben\\_den\\_Tod.pdf](http://www.pkgodzik.de/fileadmin/user_upload/Seelsorge_und_Spiritualitaet/Kinder_erleben_den_Tod.pdf), S. 94, [2019-09-29].



körperlichen Behinderungen nach Ungehorsam gedroht wird, blockieren eine Annahme des Todes als eine natürliche und notwendige Gegebenheit des Lebens. Diese Geschichten machen Angst vor dem Sterben und vor dem Tod.“<sup>107</sup>

Die Darstellung der Thematik des Todes in den oben genannten Geschichten beruht auf einem pädagogischen Konzept, das einen autoritären Erziehungsstil voraussetzt. Von dieser autoritären Grundhaltung wurde der Tod, wie oben gesagt, „vor allem als Warnung vor Ungehorsam und als Strafe für Auflehnung und sonstige Vergehen und Sünden hingestellt. Er wurde so, in seiner Angst suggerierenden Wirkung, zu einem bequemen Erziehungsmittel, wobei die geforderte unterwürfige Gehorsamshaltung den Eltern gegenüber ihre Entsprechung in einem gleich strukturierten Gottesbild fand.“<sup>108</sup> Dieser pädagogische Ansatz wird heute stark kritisiert. Die Einwände richten sich nach Karl Ernst Maier gegen die Verwendung negativer Verhaltensmodelle, gegen die repressive Strafpädagogik und gegen die autoritär-dogmatische Unbedingtheit der ethischen Erziehung des Kindes.<sup>109</sup>

Dieses Todesmotiv ändert sich im 19. Jahrhundert wegen des Wandels des Denkens und der Weltwahrnehmung dahingehend. Christoph Bodarwé weist hin:

„Korrespondierend mit der zum Alltag gehörenden Erfahrung des Todes aufgrund unzureichender medizinischer Möglichkeiten und Versorgung, aufgrund von Krankheit, Hunger, Seuchen und Verelendung wurde der Tod zu einem wesentlichen Bestandteil der sich entwickelnden Kinderliteratur, freilich in einer für uns heute kaum mehr nachvollziehbar drastischen und zugleich unrealistischen und sentimental Weise.“<sup>110</sup>

Nach Gundel Mattenklopp, einer Kinder- und Jugendbuchspezialistin, ist das den Tod ruhig ertragende, schwindsüchtige Kind der besondere Typus des 19. Jahrhunderts.<sup>111</sup> „In Geschichten und Gedichten starben Kinder langsam und schmerzhaft an irgendwelchen Krankheiten, gewaltsam durch Ertrinken im Brunnen oder im Meer, sie kamen eingesperrt in

---

<sup>107</sup> Ebenda, S. 94.

<sup>108</sup> Bodarwé, Christoph (1989): Reden vom Tod ist Reden vom Leben. Neuere Kinder- und Jugendliteratur zum Thema "Tod" als Impuls für die religionspädagogische Praxis in Sonderschulen. Essen: Die Blaue Eule, S. 71.

<sup>109</sup> Maier, Karl Ernst (1973): Jugendschrifttum. Formen, Inhalte, pädagogische Bedeutung, a. a. O., S. 37.

<sup>110</sup> Bodarwé, Christoph (1989): Reden vom Tod ist Reden vom Leben. Neuere Kinder- und Jugendliteratur zum Thema "Tod" als Impuls für die religionspädagogische Praxis in Sonderschulen, a. a. O., S. 71.

<sup>111</sup> Mattenklopp, Gundel (1995): Zauberkreide. Kinderliteratur seit 1945, a. a. O., S. 231.

brennenden Häusern um, stürzten von Dächern oder Brücken oder wurden von Pferden zertrampelt.“<sup>112</sup>

Das Bild des Todes dieser Zeit unterscheidet sich von dem vorigen Bild insofern, als der Tod als Strafe für Auflehnung, Ungehorsam, Vergehen oder Sünden verstanden wurde. Dieses Bild wird „von der Vorstellung kindlicher Unschuld geprägt“<sup>113</sup>. Die oben erwähnte Gundel Mattenklott fügt hinzu: „Diese Kinder, umso unschuldiger, je schneller sie sterben, (...) sehen dem Tod ohne Angst, ja in ungeduldiger Freude entgegen. Verglichen mit ihrer edlen Lebens- und Sterbensart wirken die anderen, die rotbäckigen, derben, spring- und laulustigen Kinder trivial.“<sup>114</sup> So ein Tod wird zwar als eine Erlösung von Schmerzen und Krankheit empfunden, ist aber ungerecht und sehr schmerzlich. Dieses Bild des Todes wird „oft verbunden mit dem Hinweis auf ein glückliches Leben im Jenseits. In solchen Fällen vermag das als rein, unschuldig, Eltern und Gott gegenüber gehorsame Kind selbst bei qualvollem Sterben nicht nur sein Schicksal demütig anzunehmen, sondern auch seine Angehörigen noch mit dem Hinweis zu trösten, dass es ja bald bei Jesus in einer besseren, glücklicheren Welt leben werde.“<sup>115</sup>

Beachtung verdient diese Todesbejahung, ja Verherrlichung, in der Kinder- und Jugendliteratur dieser Zeit. In den Büchern wird somit ein affirmatives Verhältnis zum Tod dargestellt und ihre Hauptaufgabe ist die Erziehung „zur widerspruchslosen Hinnahme des Todes“<sup>116</sup>, weil der Tod damals als Seelenläuterung und Erlösung oft infolge eines Leides oder einer Krankheit verstanden wird.

In Bezug auf ein solches Konzept der Todesdarstellung betont Gundel Mattenklott, dass der Tod auch im 20. Jahrhundert nach 1945 noch als „sanfte Auszehrung“ und außerdem auch als logische Folge des Heldentums in Form des Märtyrertods auftritt. Sie macht eine bejahende Einstellung zum Tod aus, die mit einer widerspruchslosen Akzeptanz des Todes einhergeht.<sup>117</sup> Mattenklott nennt den Titel eines Romans der schwedischen Schriftstellerin

---

<sup>112</sup> Yudkin, Simon (1970): Kinder und Tod. In: Toynebee, Arnold Joseph (1970): Vor der Linie. Der moderne Mensch und der Tod. Frankfurt a. Main: Fischer Verlag, S. 62.

<sup>113</sup> Bodarwé, Christoph (1989): Reden vom Tod ist Reden vom Leben. Neuere Kinder- und Jugendliteratur zum Thema "Tod" als Impuls für die religionspädagogische Praxis in Sonderschulen, a. a. O., S. 71.

<sup>114</sup> Mattenklott, Gundel (1995): Zauberkreide. Kinderliteratur seit 1945, a.a.O., S. 231.

<sup>115</sup> Bodarwé, Christoph (1989): Reden vom Tod ist Reden vom Leben. Neuere Kinder- und Jugendliteratur zum Thema "Tod" als Impuls für die religionspädagogische Praxis in Sonderschulen, a. a. O., S. 71.

<sup>116</sup> Mattenklott, Gundel (1995): Zauberkreide. Kinderliteratur seit 1945, a. a. O., S. 233.

<sup>117</sup> Ebenda, S. 231-233.

Selma Lagerlöf, *Die Wunderbare Reise des kleinen Nils Holgersson mit den Wildgänsen* (1906) und Kriegsgeschichten nach 1945 als einzige Beispiele, in denen sie eine nicht beschönigende Auseinandersetzung mit dem Tod erkennt.

Im 20. Jahrhundert wird also auch der Tod in der Kinder- und Jugendliteratur thematisiert. Er ist aber bis zu den 1960er Jahren keines der zentralen Themen. Erst seit den 1970er Jahren taucht der Tod in den Büchern für junge Leser auf. Zweifellos wird seit dieser Zeit das Thema Tod und Sterben auf eine andere Art und Weise in der Kinder- und Jugendliteratur thematisiert. Das ist ein anderer Tod als der, der in den Märchen dargestellt wurde, wo die Bösen sterben, während den Guten ein scheinbar unendliches Leben beschieden ist. Der Tod ist weder eine Strafe als Folge von schlechtem Verhalten mit erzieherischer Absicht, noch eine Erlösung von dem Bösen dieser Welt. In dieser Zeit kommt das affirmative Verhältnis zum Tod nicht mehr in Frage. Hinter der neuen Kinder- und Jugendliteratur zum Thema Tod steht ein anderes Konzept. Christoph Bodarwé schreibt:

„Nun hat sich gerade auch in der Kinder- und Jugendliteratur seit Beginn der siebziger Jahre – parallel zu anderen Aufbrüchen der damaligen Zeit – ein bedeutender Einschnitt vollzogen: der Schritt von der `Bewahrung` zur Bewahrung`, von dem Konzept der Darstellung einer vermeintlich dem Kind angemessenen `heilen Welt` zu dem der Darstellung einer auch für das Kind konfliktvollen individuellen und gesellschaftlichen Wirklichkeit. Damit wurden aber auch Themen möglich, die bisher aus der Kinder- und Jugendliteratur ausgeklammert waren, und zugleich andere Themen von ihrer bisherigen Klischeehaftigkeit befreit und neu realisiert.“<sup>118</sup>

Das bedeutet, dass die Entwicklung der Kinder- und Jugendliteratur eine Richtung genommen hat, die man als realistische Wende bezeichnen kann. Problemkreise, mit denen sowohl Kinder als auch Jugendliche konfrontiert werden, werden von nun an auch in der Kinder- und Jugendliteratur als Hauptinhalt aufgegriffen, und nicht mehr nur angedeutet oder ganz ausgespart. Es geht aber nicht um die Hereinholung allen, was böse, gefährlich, furchterregend oder einfach negativ auf den jungen Leser auswirkt, sondern viel mehr um die Erkenntnis, dass Kinder und Jugendliche mit ihren Fragen nicht allein gelassen werden dürfen. Es geht also vor allem darum, tabuisierte Fragen der Kinder, die lange Zeit auch ein Tabu in der Literatur darstellten, aufzugreifen, und so dem konkreten Nachdenken zugänglich

---

<sup>118</sup> Bodarwé, Christoph (1989): Reden vom Tod ist Reden vom Leben. Neuere Kinder- und Jugendliteratur zum Thema "Tod" als Impuls für die religionspädagogische Praxis in Sonderschulen, a. a. O., S. 72.

zu machen. Die Literatur sollte den jungen Leser nicht mehr erziehen. Das Ziel der Literatur ist eher Hilfe zur Orientierung in einem oft unübersichtlichen Lebensalltag der Kinder und Jugendlichen zu schaffen.<sup>119</sup> Ingun Spiecker-Verscharen weist hin: „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 hatten, z.B. Sexuaufklärung und die Darstellung gesellschaftlicher Probleme wie Schwierigkeiten im familiären Zusammenleben, Scheidung, Alter und neuerdings auch Tod.“<sup>120</sup>

Seit den 1970er Jahren wird das Thema Tod immer häufiger, und aus sehr unterschiedlichen Sichtwinkeln, aufgegriffen, so dass es heute eine große Auswahl an Kinder- und Jugendliteratur gibt, die sich mit dem Thema Tod und Sterben beschäftigt.

Eine bedeutende Rolle in der Geschichte der Kinder- und Jugendliteratur im Allgemeinen spielen drei Bücher: *Der kleine Prinz* (1943) von Antoine de Saint-Exupéry, *Die Brüder Löwenherz* (1973) von Astrid Lindgren und *Oskar und die Dame in Rosa* (2002) von Éric-Emmanuel Schmitt. Sie werden als ein wichtiger Wendepunkt in der Auseinandersetzung mit dem Thema Sterben und Tod in der Kinder- und Jugendliteratur bezeichnet.

*Der kleine Prinz*, von Antoine de Saint-Exupéry geschrieben und illustriert, erschien 1943 und gehört bis heute zu den 20 meistgelesenen Büchern der Welt. Johanna Lutteroth fragt in ihrem Artikel danach, wer das Buch lesen sollte, und ob dieses Buch für Kinder oder für Erwachsene gedacht sei. Sie schreibt, dass es die Kritiker ratlos hinterlasse, weil *Der kleine Prinz* zu kindlich für Erwachsene und zu erwachsen für Kinder sei.<sup>121</sup> Eigentlich beantwortet Johanna Lutteroth sich diese Frage selbst, indem sie ihren Artikel „*Der kleine Prinz* - Märchen für alle!“ betitelt hat. Der Ich-Erzähler, ein Pilot, der eine Flugpanne in der Sahara-Wüste hat, und landen muss, begegnet einem kecken kleinen Jungen, der sich als Prinz vorstellt. Es stellt sich heraus, dass der kleine Prinz auf einem Planeten namens B 612 lebt. Dort wohnt mit ihm die stolze, eitle und böartige Rose, seine einzige Freundin. Wegen der unglücklichen Liebe einerseits und der Neugier und des Mutes andererseits verlässt der

---

<sup>119</sup> Abraham, Ulf (1994): Lesarten - Schreibarten. Formen der Wiedergabe und Besprechung literarischer Texte. Stuttgart: Klett-Schulbuchverlag, S. 4ff.

<sup>120</sup> Spiecker-Verscharen, Ingun (1982): Kindheit und Tod. Die Konfrontation mit dem Tod in der modernen Kinderliteratur, a. a. O., S. 56.

<sup>121</sup> Lutteroth, Johanna (2013): Der kleine Prinz - Märchen für alle! w: *Spiegel Online*, 2013-04-05, abrufbar unter: <https://www.spiegel.de/geschichte/antoine-de-saint-exuperys-der-kleine-prinz-a-951092.html>, [2019-10-22].

Kleine Prinz seinen Planeten und macht sich auf die Reise zu anderen Sternen. Unterwegs lernt er zunächst mehrere Archetypen einer entfremdeten, versteinerten Erwachsenenwelt kennen. Ein despotischer König will über alles herrschen, und glaubt, dass das ganze Universum ihm Gehorsam leistet. Ein Eitler will als der beste und intelligenteste Mensch auf der Welt bewundert werden. Ein Säufer trinkt, um zu vergessen, dass er sich schämt, ein Säufer zu sein. Ein Geschäftsmann ist habsüchtig und will reich sein. Er hat keine Zeit, weil er viel arbeitet, indem er alle Sterne am Himmel zählt. Er meint, die Sterne seien sein Eigentum. Ein Laternenanzünder fühlt sich für seine Arbeit verantwortlich und folgt einer irrsinnig gewordenen Arbeitsanweisung und ein Geograph bereichert sein Wissen mit fragwürdigen Methoden. Nachdem der kleine Prinz sechs Planeten besucht hat, gelangt er schließlich auf die Erde, die voller solcher Figuren ist. Dort trifft er einen Fuchs, der sich von ihm zähmen lässt und der ihm viele Weisheiten über Freundschaft, Liebe, Empathie und Verantwortung übermittelt. Auf der Erde hat der kleine Prinz verstanden, wie einzigartig seine Rose ist, und deshalb will er unbedingt zurück zu ihr. Das kann er nur, wenn er von einer Giftschlange gebissen wird und dadurch stirbt.

„Die Tiefe, die das ganze Buch durchzieht, verdichtet sich noch einmal an den Stellen, wo das Sterben des kleinen Prinzen thematisiert wird. Vor allem zwei Aspekte rücken dabei ins Blickfeld: zum einen, dass Sterben immer auch und wesentlich mit dem schmerzlichen Prozess des Abschiednehmens zu tun hat, was wiederum die Konstitution von Beziehung und das Eingegangen-Sein von Verhältnissen voraussetzt, und zum anderen, dass Sterben letztlich ein Akt bleibt, den man nur alleine vollziehen kann.“<sup>122</sup>

Den ersten Aspekt, also der Tod als Abschied, gewinnt der Leser vor allem in der Beziehung des kleinen Prinzen zum Fuchs ab, „wobei die Beziehung wesentlich als ein Prozess des gemeinsamen Wachstums, des wechselseitigen `Sich-Zähmens` und `Vertrautmachens` bestimmt wird.“<sup>123</sup>

„So zähmte der kleine Prinz den Fuchs. Und als die Stunde des Abschieds nahte:

- `Ach!` sagte der Fuchs, `ich werde weinen.`

- `Das ist deine Schuld`, sagte der kleine Prinz, `ich wünschte dir keineswegs etwas Schlechtes, aber du wolltest, dass ich dich zähme ...`

---

<sup>122</sup> Bodarwé, Christoph (1989): Reden vom Tod ist Reden vom Leben. Neuere Kinder- und Jugendliteratur zum Thema "Tod" als Impuls für die religionspädagogische Praxis in Sonderschulen, a. a. O., S. 89.

<sup>123</sup> Ebenda, S. 89.

- `Natürlich`, sagte der Fuchs.
- `Aber du wirst weinen!`, sagte der kleine Prinz.
- `Natürlich`, sagte der Fuchs.
- `Also hast du nichts gewonnen!`
- `Ich habe etwas gewonnen`, sagte der Fuchs, `wegen der Farbe des Weizens.`“

*(Der kleine Prinz, Antoine de Saint-Exupéry, 2015)*

Der Abschied ist gewöhnlich mit unguenen Gefühlen verbunden. Dort, wo zwischenmenschliche Beziehungen abgebrochen werden, insbesondere wenn diese Beziehungen gut und freundschaftlich waren, trifft der Mensch auf Tränen, Trauer und Schmerz, die Folgen des Verlusts sind. Und obwohl der Abschied Herzschmerz mit sich bringt, sollte jeder einen dicken Freund haben, weil Freundschaft etwas Wertvolles ist, und zu den wichtigsten Werten im Leben gehört. So sagt der kleine Prinz:

„- `Es ist gut, einen Freund gehabt zu haben, selbst wenn man sterben muss...  
Ich bin froh, dass ich einen Fuchs zum Freund hatte.`“

*(Der kleine Prinz, Antoine de Saint-Exupéry, 2015)*

Je enger, fester und freundschaftlicher unsere Beziehungen sind, desto stärker ist der Schmerz und das Gefühl des Verlusts.

Der andere Aspekt, also der Tod als Ende des Lebens, kommt zum ersten Mal im Gespräch des kleinen Prinzen mit der Rose zum Ausdruck. Der kleine Prinz erinnert sich:

„- `Hast du Angst vor dem Tod?`, fragte der kleine Prinz die Rose. Daraufhin antwortete sie:  
- `Aber nein. Ich habe doch gelebt, ich habe geblüht und meine Kräfte eingesetzt, soviel ich konnte. Und Liebe tausendfach verschenkt, kehrt wieder zurück zu dem, der sie gegeben. So will ich warten auf das neue Leben und ohne Angst und Verzagen verblühen.`“

*(Der kleine Prinz, Antoine de Saint-Exupéry, 2015)*

Im Gespräch mit dem Erzähler versucht der kleine Prinz zu erklären, wie man die Leute auf der Erde trösten kann:

„- `Die Menschen haben nicht die gleichen Sterne. Den einen, die reisen, dienen die Sterne als Geleit. Für andere sind es nur kleine Lichtpunkte. Für

wieder andere, für die Gelehrten, stellen sie Probleme dar. Für meinen Geschäftsmann waren sie Gold. Aber alle diese Sterne schweigen. Du wirst Sterne haben wie keiner sie hat ...`

- `Was willst du sagen?`

- `Wenn du nachts in den Himmel schaust, wird es für dich sein, als lachten alle Sterne, weil ich auf einem von ihnen wohnen werde, weil ich auf einem von ihnen lachen werde. Du wirst Sterne haben, die lachen können!`

Und wieder lachte er.

- `Und wenn du Trost gefunden hast (denn man findet immer Trost), wirst du glücklich sein, mich gekannt zu haben. Du wirst immer mein Freund sein. Du wirst Lust haben, mit mir zu lachen.(...)``

*(Der kleine Prinz, Antoine de Saint-Exupéry, 2015)*

Nachdem der kleine Prinz von der Schlange gebissen worden ist, bittet er den Erzähler, dass er in der Nacht nicht kommt, und auch bei seinem Sterben nicht dabei ist. Er möchte ihn nicht traurig machen, und ihm den Abschied erleichtern:

„- `Heute Nacht ... weißt du ... komm nicht.`

- `Ich werde dich nicht verlassen.`

- `Es wird so aussehen, als hätte ich Schmerzen ... es wird ein bisschen so aussehen, als müsste ich sterben. So ist das. Komm dir das nicht anschauen, das ist nicht nötig.``

*(Der kleine Prinz, Antoine de Saint-Exupéry, 2015)*

Der Erzähler will aber seinen Freund nicht alleine lassen, lässt man Freunde doch nicht in der Not im Stich:

„- `Ich werde dich nicht verlassen.`

Aber er war besorgt.

- `Ich sage dir das auch ... wegen der Schlange. Sie soll dich nicht beißen ... Schlangen sind böse. Die beißen auch zum Spaß ...`

- `Ich werde dich nicht verlassen.`

Etwas beruhigte ihn.

- `Sie haben nicht ausreichend Gift für einen zweiten Biss ...`

In dieser Nacht habe ich nicht gesehen, wie er sich auf den Weg machte. Er ging fort, ohne Lärm zu machen. Als ich ihn einholte, lief er entschlossen mit schnellem Schritt vorwärts. Er sagte mir nur:

- `Ah! Da bist du ...``

(*Der kleine Prinz*, Antoine de Saint-Exupéry, 2015)

Die Schlange bringt zwar dem kleinen Prinzen den Tod, dies ist aber nur der Tod des Körpers, den der Autor *die Hülle* nennt. Der Tod bedeute kein Ende, er ermögliche dem kleinen Prinzen die Rückkehr auf seinen Planeten, wo er mit seiner Rose ein neues Leben beginnen kann. Daraus folgt, dass Antoine de Saint-Exupéry davon überzeugt ist, dass der Tod nur eine Art Übergang ist, er glaubt nicht daran, dass alles mit dem körperlichen Tod endet.

„Und er nahm mich bei der Hand. Aber quälte sich noch:

- `Du hast nicht recht getan. Es wird traurig sein. Es wird aussehen, als sei ich tot ... aber das wird nicht stimmen ...`

Ich schwieg.

- `Du verstehst. Es ist zu weit. Ich kann diesen Körper hier nicht mitnehmen. Er ist zu schwer ...`

Ich schwieg.

- `Ich werde wie eine alte, übrig gebliebene Hülle sein. Das ist doch nichts Trauriges, so eine Hülle ...`

Ich schwieg.

(...)

Dann schwieg auch er, denn er weinte ...

- `Dort ist es. Lass mich allein einen Schritt machen.`

Und er setzte sich hin, denn er hatte Angst. Er sagte:

- `Weißt du ... meine Blume ... ich bin für sie verantwortlich! Und sie ist so schwach! Sie ist so leichtgläubig. Sie hat nur vier lächerliche Dornen um sich gegen die Welt zu schützen ...`

Ich setzte mich, denn ich konnte mich nicht mehr aufrecht halten. Ich sagte:

- `Hier ... Das ist alles ...`“

(*Der kleine Prinz*, Antoine de Saint-Exupéry, 2015)

„Das Wesentliche ist für die Augen unsichtbar“ (*Der kleine Prinz*, Antoine de Saint-Exupéry, 2015) – „dieses Geheimnis, das der Fuchs zum Abschied dem kleinen Prinzen anvertraute, stellt zugleich die Hoffnungsstruktur des gesamten Loslösungsprozesses zwischen dem kleinen Prinzen und dem Erzähler dar. Gerade in der Unterbrechung ihrer Beziehung, gerade in der Auflösung des Verhältnisses angesichts des Todes erschließt sich das, was diese Beziehung war und ist. Äußerlichkeiten treten in den Hintergrund,



Körperlichkeit verliert seine Bedeutung.<sup>124</sup> „Man sieht nur mit dem Herzen gut“ (*Der kleine Prinz*, Antoine de Saint-Exupéry, 2015) – „diese Wahrheit erschließt auch über den Tod hinaus das, was den Kern dieser Beziehung ausmachte, das, was man in und durch die Beziehung an Wirklichkeitserfahrung dazugewonnen hat, und was die Sichtweise auf die Welt und auf das eigene Selbst erweitert, bereichert und verändert hat. Dieser Kern der im Eingehen von Verhältnissen konstituierten Identität wird im Verhalten und Handeln des kleinen Prinzen als auch angesichts des Todes unzerstörbar behauptet und so als tröstliche Tiefendimension erschlossen.“<sup>125</sup>

Hier muss eine Überleitung kommen zu einem weiteren Buch. So ist es nur eine Aneinanderreihung, kein sinnvoller Zusammenhang.

Das Buch *Die Brüder Löwenherz* (1973) von Astrid Lindgren sprengt zwar den Rahmen der realistischen Kinder- und Jugendliteratur, es thematisiert aber erstmals die Endlichkeit und die Angst vor dem Tod unverblümt. Außerdem macht die Schriftstellerin das Vergehen der eigenen Existenz und die Frage nach einem Dasein nach dem Tod zum Thema, indem sie, und das muss man betonen, die jenseitige Welt als eine fantastische Welt darstellt<sup>126</sup>. Die Hauptpersonen sind die beiden Brüder Karl, „Krümel“ genannt, und Jonathan Löwe. Der neunjährige Karl ist schwer krank und weiß, dass er bald sterben wird, obwohl es ihm keiner sagen möchte. Jonathan, sein älterer Bruder, versucht, ihm die Angst vor dem Tod zu nehmen, deshalb erzählt er ihm vom Land Nangijala, in das man nach dem Tod kommt. Dort würde er völlig gesund sein und den ganzen Tag Abenteuer erleben. Allerdings kommt sein Bruder Jonathan zuerst um, als er Karl aus einem brennenden Haus retten will, und mit ihm auf dem Rücken aus dem brennenden Haus springt. Der Gedanke, dass Jonathan nun in Nangijala lebt, tröstet Karl. Kurz danach stirbt er, und die beiden Brüder treffen sich in Nangijala wieder und erleben dort gemeinsam verschiedene Abenteuer. Sie heißen nun „Löwenherz“, wie Jonathan von seiner Lehrerin in ihrem Nachruf angesichts seiner Tapferkeit genannt worden ist. Klaus Ensberg betont, dass Astrid Lindgren in ihrem Buch in schlichter Form die Gefühle, vor allem die Angst des Kindes vor seinem herannahenden Tod, geschildert hat. Neuartig ist nicht die Thematisierung des Todes, schreibt Ensberg, sondern

---

<sup>124</sup> Bodarwé, Christoph (1989): Reden vom Tod ist Reden vom Leben. Neuere Kinder- und Jugendliteratur zum Thema "Tod" als Impuls für die religionspädagogische Praxis in Sonderschulen, a. a. O., S. 92.

<sup>125</sup> Ebenda, S. 92.

<sup>126</sup> Gierke, Alina (2012): Der Tod. In: KinderundJugendmedien.de, abrufbar unter: <http://www.kinderundjugendmedien.de/index.php/stoffe-und-motive/358-tod>, [2019-10-13].

das, dass ein Kind seine Verzweiflung über den eigenen Tod zum Ausdruck bringt. Eine solche Artikulation der Verzweiflung angesichts seines eigenen baldigen Todes ist zu dieser Zeit etwas ganz Neues in der Kinder- und Jugendliteratur.<sup>127</sup> Ab den 1970er Jahren kann man über die „Enttabuisierung des Todes in der Kinderliteratur“<sup>128</sup> sprechen, die mit dem Phänomen der neuen Subjektivität der 1970er Jahre verbunden ist. Astrid Lindgren fand ihre Nachfolger. In der Tradition der schwedischen Schriftstellerin, und infolge der Veränderungen, die sie herbeiführte, erschienen verschiedene Bücher zum Thema Sterben und Tod. Zu den bekanntesten gehörten *Servus Opa, sagte ich leise* (1978) von Elfie Donnelly und *Erzähl mir von Oma* (1982) von Guus Kuijer, die zur Verdeutlichung der Thematik des Todes sowie ihrer Bedeutung und Akzeptanz beigetragen haben, und sogar mit dem deutschen Jugendbuchpreis ausgezeichnet worden sind.

2002 erschien auf dem Buchmarkt das Buch *Oskar und die Dame in Rosa* von Éric-Emmanuel Schmitt, eine wahrlich wunderbare und feinsinnige Geschichte zum Thema Sterben und Tod, die aber vor allem auf eine realistische Art und Weise über das Leben spricht. Die Hauptfigur ist der zehnjährige Oskar, der unheilbar an Leukämie erkrankt ist. Chemotherapie und Knochenmarktransplantation schlugen fehl. Nachdem er seine Eltern bei dem Gespräch mit dem Arzt belauscht hat und ihm klar wird, dass er nur noch kurze Zeit zu leben hat, versteckt er sich in einer Besenkammer und beschließt, mit niemandem mehr zu sprechen. Seine Eltern sind mit der Diagnose überfordert und deshalb nicht in der Lage, mit Oskar offen darüber zu sprechen, ihm die bittere Wahrheit zu sagen, ihn in die Arme zu nehmen und zu trösten.

„Und da habe ich verstanden, dass meine Eltern Feiglinge sind. Schlimmer: Zwei Feiglinge, die mich für einen Feigling halten!“

(*Oskar und die Dame in Rosa*, Éric-Emmanuel Schmitt, 2005)

Der Junge spürt, dass es für ihn keine Heilung gibt, und dass er nur noch kurze Zeit zu leben hat. Im Gegensatz zu seinen Eltern, von denen sich Oskar verraten und verlassen fühlt, verbringt Oma Rosa mit Oskar die Zeit. Sie besucht den Jungen täglich und spricht mit ihm,

---

<sup>127</sup> Ensberg, Klaus (1995): Tod und Sterben in der erzählenden Kinder- und Jugendliteratur. In: Franz, Kurt (Hrsg.): Kinder- und Jugendliteratur. Ein Lexikon. Loseblattsammlung Teil 6. Meitingen: Corian-Verlag, S. 1.

<sup>128</sup> Spiecker-Verscharen, Ingun (1982): Kindheit und Tod. Die Konfrontation mit dem Tod in der modernen Kinderliteratur, a. a. O., S. 55.

um mit der schrecklichen Wahrheit zurechtzukommen. Während sich alle taub stellen, wenn die Rede vom Sterben ist, sprechen die beiden ehrlich über Oskars Krankheit und den Tod.

„-`Oma Rosa, ich hab das Gefühl, dass niemand mir sagen will, dass ich sterben muss.`

Sie schaut mich an. Wird sie das Gleiche tun wie alle anderen? Bitte, Würgerin des Languedoc, werde bloß nicht weich und klapp die Ohren zu.

-`Warum willst du, dass man es dir sagt, Oskar, wo du es doch weißt!`

Uff, sie hat zugehört.“

*(Oskar und die Dame in Rosa, Éric-Emmanuel Schmitt, 2005)*

Schließlich überredet ihn Oma Rosa, seine Gefühle, Ängste, Wünsche und Hoffnungen in Briefe an Gott zu formulieren. Außerdem solle er sich vorstellen, dass jeder noch gelebte Tag zehn Jahre seines Lebens bedeute. So durchlebt Oskar im Krankenhaus sein ganzes Leben und akzeptiert somit langsam seinen nahenden Tod. Zwar hat Oskar Schwierigkeiten, an Gott zu glauben, aber er lässt sich auf das Experiment ein. In zwölf Briefen an Gott erzählt der Junge von seiner Pubertät, der ersten Liebe, Ehe, seinem Streit, seiner Midlifecrisis, seinem Alter und schließlich von seiner Vorbereitung auf den Tod. Obwohl Oskar erst zehn Jahre alt ist, fühlt er sich so, als ob er bereits sein ganzes Leben hinter sich hätte und 120 Jahre alt wäre. Am zwölften Tag schreibt Oma Rosa statt Oskar an den lieben Gott, und teilt ihm mit, dass Oskar am Morgen verstorben ist, was in der halben Stunde, in der sie und seine Eltern eine Tasse Kaffee tranken passierte.

„Als wolle er uns den Schrecken ersparen, ihn gehen zu sehen.“

*(Oskar und die Dame in Rosa, Éric-Emmanuel Schmitt, 2005)*

Neben dem Tod gehört zu den wichtigsten Motiven des Romans von Éric-Emmanuel Schmitt das Motiv des christlichen Glaubens, der dem Hauptprotagonisten hilft, die letzten Tage seines Lebens zu durchleben. Oskar macht es sich zum Ziel, die ihm verbleibende Zeit einerseits für seine persönliche Entwicklung zu nutzen, andererseits sich zu einem Glauben und zu einem Gott zu bekennen, nicht aber sich mit dem Jenseits auseinanderzusetzen. Der

Junge bleibt völlig in der Gegenwart. Erst der im Brief von der Dame in Rosa erwähnte Zettel legt dem Leser Oskars Jenseitsgewissheit nahe:<sup>129</sup>

„Nur der liebe Gott darf mich wecken.“

(*Oskar und die Dame in Rosa*, Éric-Emmanuel Schmitt, 2005)

Alina Gierke gelangt in ihrem Artikel zum folgenden Schluss: „Schmitt verwandelt den Tod eines Kindes als Folge einer schrecklichen Krankheit in einen Alterstod nach einem erfüllten Leben. Diesem wird damit die Grausamkeit genommen. Nicht nur für den Protagonisten, der Geborgenheit und Zuversicht im christlichen Glauben mit seinen Jenseitshoffnungen findet, sondern auch für die Zurückbleibenden, die sich mit dem Tod und der Krankheit ihres Kindes und Freundes aussöhnen können.“<sup>130</sup>

*Oskar und die Dame in Rosa* ist ohne Zweifel eine atemberaubende und berührende Geschichte. Sie thematisiert zwar das Sterben und den Tod, die auf jeden Fall die beiden Hauptmotive des Buches sind, man muss sich aber dessen bewusst sein, dass sich in diesem Buch Mentalitäten ausmachen lassen, also nach Volker Sellin<sup>131</sup>, überzeitliche Werte, Normen und Wirklichkeitsvorstellungen innerhalb einer Gruppe oder Gesellschaft. Das Buch lehrt den Leser, was wahre Freundschaft ausmacht, wie er mit der Wahrheit, insbesondere im Angesichts seiner eigenen Sterblichkeit, umgehen sollte, was wirklich Vertrauen bedeutet, dass es sich lohnt, über seine Gefühle zu sprechen, und dass sich niemand seiner Gefühle schämen sollte. Das Buch zeigt, wie wichtig der Sinn des Lebens ist. Es spricht über menschliche Ängste, Schwächen, über Vorurteile, es spricht aber auch über die Liebe. Das Leben ist eine Gottesgabe, deshalb sind die Worte von Oma Rose wichtig:

„Und ich glaube, dass wir beim Leben den gleichen Fehler machen. Wir vergessen, dass das Leben zerbrechlich ist, verletzlich und vergänglich, und tun so als wären wir unsterblich.“

(*Oskar und die Dame in Rosa*, Éric-Emmanuel Schmitt, 2005)

Der Inhalt der Kinder- oder Jugendbücher ist eng mit dem Alter und der Reife des jungen Lesers verbunden, also hängt zum großen Teil vom Kindheitsverständnis ab. Florinne

---

<sup>129</sup> Gierke, Alina (2012): Der Tod. Universität Duisburg-Essen, abrufbar unter: <http://www.kinderundjugendmedien.de/index.php/stoffe-und-motive/358-tod>, [2019-10-13].

<sup>130</sup> Ebenda.

<sup>131</sup> Sellin, Volker (1985): Mentalität und Mentalitätsgeschichte. In: Historische Zeitschrift (241), S. 555–598.

Egli nennt zwei wichtige, sehr unterschiedliche Ansätze, nämlich „den aufklärerischen sowie den romantischen, die sich von 1770 bis 1820 entwickelten und noch heute maßgeblichen Einfluss auf die Kinder- und Jugendliteratur ausüben.“<sup>132</sup> In der Zeit der Aufklärung wurde das Kind „erstmalig als ein selbständiges Wesen (und nicht bloß als kleiner Erwachsener) erkannt“.<sup>133</sup> Eine aufklärerische Vorstellung vom Kind zeigt sich in Büchern mit kindlichen oder jugendlichen Hauptfiguren<sup>134</sup>, die sich für ihr Alter meistens sehr besonnen verhalten. Sehr oft werden sie von einem Erwachsenen durch verschiedene Etappen der Entwicklung geleitet, und das macht sie zu einem selbstständigen Wesen in der Gesellschaft.<sup>135</sup> Die romantische Vorstellung vom Kind verzichtet dagegen auf didaktische Vorhaben, weil im Zentrum das „unverbildete“ Kind steht.<sup>136</sup> Vor diesem Hintergrund ist der Tod nicht als ein Ende zu sehen, sondern als Übergang<sup>137</sup>, ergänzt Florinne Egli. Und weiter erklärt sie, dass die gegenwärtige Kinderliteratur auch unter dem Einfluss der oben erwähnten, sowohl romantischen als auch aufklärerischen Tendenzen steht. „Liegt dem Buch eine romantische Vorstellung zugrunde, sind oft anthropomorphisierte Tiere die Hauptfiguren. Der Tod wird als Übergang und Teil eines Kreislaufs gezeigt. Er gehört somit zum normalen, natürlichen und sinnhaften Lebensverlauf. Die verfremdete Darstellung von Sterben und Tod entfernt sich stark von realen Gegebenheiten.“<sup>138</sup> Anders sieht die Situation bei der aufklärerischen Vorstellung aus, die dem Kind traut, das meistens von einem Erwachsenen geleitet wird.<sup>139</sup> Ein Bedürfnis nach Erleichterung und Bewältigung führt oft zu einer ironischen Auseinandersetzung mit dem Tod und somit zu seiner Entschärfung<sup>140</sup>. Zusammenfassend verweist Florinne Egli darauf, dass sich nicht alle Bücher einem dieser beiden Ansätze zuordnen lassen. Sie haben weder einen eindeutig didaktisch-aufklärerischen noch einen

---

<sup>132</sup> Egli, Florinne (2013): Was ist denn das für eine Stille da draußen? Sterben und Tod in Bilderbüchern der Gegenwart. In: kids + media Zeitschrift für Kinder- und Jugendmedienforschung (1/13: Angst und ihre Überwindung), S. 27.

<sup>133</sup> Eichmann-Leutenegger, Beatrice (2000): So steht das Kind allein in der Welt, umgeben von seinen Sternen... Das Kind in der jüngeren Literatur der deutschsprachigen Schweiz. In: Schweizer Monatshefte (80/2), S. 34.

<sup>134</sup> Ensberg, Klaus (1995): Tod und Sterben in der erzählenden Kinder- und Jugendliteratur, a. a. O., S. 3.

<sup>135</sup> Ebenda, S. 3.

<sup>136</sup> Ebenda, S. 4.

<sup>137</sup> Egli, Florinne (2013): Was ist denn das für eine Stille da draußen? Sterben und Tod in Bilderbüchern der Gegenwart, a. a. O., S. 27.

<sup>138</sup> Ebenda, S. 27.

<sup>139</sup> Ebenda, S. 27.

<sup>140</sup> Ensberg, Klaus (1995): Tod und Sterben in der erzählenden Kinder- und Jugendliteratur, a. a. O., S. 13.

verklärend-romantischen Grundton, sondern sind Mischformen und kommentieren somit ihre Beschaffenheit kritisch.<sup>141</sup>

---

<sup>141</sup> Nix, Angelika (2009): Viele tausend Jahre ist man tot. In: JuLit – Arbeitskreis für Jugendliteratur (Heft 1: Tod und Trauer in der Kinder- und Jugendliteratur), S. 22.

#### 4. Forschungsstand zum Thema *Tod* in der deutschsprachigen Kinder- und Jugendliteratur der Gegenwart

Obwohl das Thema Tod in der deutschsprachigen Kinder- und Jugendliteratur eine lange Tradition hat, die bis ins 18. Jahrhundert zurückreicht, nahmen sich erst um 1970 vermehrt Autoren und Autorinnen dieses Themas an. In den letzten Jahren ist ein großer Anstieg an Titeln auf dem Buchmarkt zu verzeichnen. Sowohl Kinder- als auch Jugendbücher kommen den Erwachsenen in bestimmten Lebenssituationen zu Hilfe, und sind ein geeignetes Medium, um im Gespräch mit Kindern die eigene Sprach- und Hilfslosigkeit zu überwinden.

Einer Untersuchung bedarf die Frage, in welchem Maße das Thema Tod und Trauer seine Widerspiegelung in der deutschsprachigen Kinder- und Jugendliteratur der Gegenwart gefunden hat.

Es gibt bisher keine umfassende Studie, die sich auf das Thema Tod und Trauer in der deutschsprachigen Kinder- und Jugendliteratur der Gegenwart konzentrieren würde. Es sind aber einige Arbeiten und Artikel vorhanden, in denen verschiedene, also psychologische, pädagogische, religiöse und soziologische, Aspekte dieses Problems angesprochen werden.

Besondere Beachtung verdient die Arbeit von Katharina Duhr *Tod und Sterben in der modernen Kinder- und Jugendliteratur*<sup>142</sup>, in der die Autorin 30 Titel von ausgewählten bekannten Kinder- und Jugendbüchern aus dem Zeitraum von 1969-2007, die sich mit dem Themenfeld von Tod und Sterben beschäftigen, berücksichtigt hat. Die Sammlung beinhaltet nicht nur deutschsprachige Werke. Es wurden hier auch Bücher wie *Die Brüder Löwenherz* von Astrid Lindgren, oder der Bestseller von Eric-Emmanuel Schmitt *Oskar und die Dame in Rosa* vorgestellt und untersucht. Katharina Duhr konzentriert sich vor allem auf die Inhaltsanalyse der vorgestellten Bücher, und sie ordnet sie nach folgenden Kriterien an: Bücher, in denen ein Haustier stirbt, in denen ein Freund stirbt, in denen ein Verwandter stirbt, in denen ein Geschwisterkind stirbt, und schließlich die, in denen ein oder beide Elternteile sterben, zum Schluss auch Bücher, in denen das Kind selbst stirbt.

---

<sup>142</sup> Duhr, Katharina Betina (2010): *Tod und Sterben in der modernen Kinder- und Jugendliteratur*. Herzogenrath: Murken-Altrogge (Studien zur Medizin-, Kunst- und Literaturgeschichte, Band 65).

Die Arbeit von Katharina Duhr wurde heftig und öffentlich vom Professor Georg Langenhorst<sup>143</sup> von der Universität in Augsburg kritisiert, weil sie das Thema zu oberflächlich betrachtet. Sie leistet jedoch bestimmt einen wesentlichen Beitrag zum Thema Tod und Trauer in der Kinder- und Jugendliteratur.

Rezensionen von Kinder- und Jugendbüchern findet man in den Tages- und Wochenzeitungen: Die „Frankfurter Allgemeine Zeitung“, „Die Zeit“, die „Süddeutsche Zeitung“, die „Frankfurter Rundschau“, die „Frankfurter Neue Presse“ ([www.fnp.de](http://www.fnp.de)), die „Welt der Literatur“, die „Neue Zürcher Zeitung“ (*Wie Bilderbücher sich einem Tabu-Thema zu nähern versuchen. Kindern den Tod erklären*, 01.03.2006), die „Südwest Presse“ (*Umgang mit Trauer – Literaturempfehlungen*, 22.01.2010), die vor allem Neuerscheinungen auf dem aktuellen Kinder- und Jugendbuchmarkt präsentieren und sich mit ihrer Analyse beschäftigen.

Außerdem gibt es eine Reihe von Jugendbuchverlagen, die die Arbeitsgemeinschaft von Jugendbuchverlagen ([www.avj-online.de](http://www.avj-online.de)) vertritt, die im Jahre 1950 gegründet wurde, und der heute bereits 95 Verlage aus Deutschland, Österreich und der Schweiz angehören.

Als Informationsgrundlage für die wissenschaftliche Forschung in den Bereichen Kinder- und Jugendliteratur sowie Kinder- und Jugendmedien im deutschsprachigen Raum dienen auch Internetportale, wie z.B. [KinderundJugendmedien.de](http://KinderundJugendmedien.de) und Onlinemagazine, wie z.B. Alliteratus. Sie stellen wissenschaftlich fundierte und verständlich formulierte Informationen über aktuelle Entwicklungen und Neuerscheinungen im Kinderliteratur- und Jugendliteraturbereich bereit. Sowohl auf den Internetseiten als auch in den Onlinemagazinen werden Rezensionen und Artikel zu aktueller Kinder- und Jugendliteratur, zu Buchreihen, Autoren und Verlagen sowie Sach- und Fachpublikationen veröffentlicht. Zur Verfügung der Interessenten stehen auch viele Artikel zum Thema Tod und Trauer in der Kinder- und Jugendliteratur. Zu den interessantesten gehören der Artikel von Alina Gierke mit dem Titel *Der Tod*<sup>144</sup>, sowie die Publikationen von Bernhard Hubner im Onlinemagazin Alliteratus, z.B. *Abschied, Tod, Trauer in der Kinder- und Jugendliteratur*<sup>145</sup> (2008), *Abschied, Trauer und*

---

<sup>143</sup> Langenhorst, Georg (2012): Rezension der Publikation von Katharina Betina Duhr: Tod und Sterben in der modernen Kinder- und Jugendliteratur. Augsburg, abrufbar unter: [http://www.religion-im-kinderbuch.de/fileadmin/user\\_upload/kinderbuch/Rezension\\_Duhr.pdf](http://www.religion-im-kinderbuch.de/fileadmin/user_upload/kinderbuch/Rezension_Duhr.pdf), [2016-06-05].

<sup>144</sup> Gierke, Alina (2012): *Der Tod*, a. a. O., [2019-10-13].

<sup>145</sup> Hubner, Bernhard (2008): *Abschied, Tod, Trauer in der Kinder- und Jugendliteratur*. In: Alliteratus - Onlinemagazin rund um Literatur & Medien, abrufbar unter: [http://www.alliteratus.com/pdf/tb\\_lb\\_abschied-tod.pdf](http://www.alliteratus.com/pdf/tb_lb_abschied-tod.pdf), [26.05.2019].



*Tod in der Kinder- und Jugendliteratur*<sup>146</sup> (2009), *Abschied, Trauer und Tod in der Kinder- und Jugendliteratur*<sup>147</sup> (2010), *Michaela Holzinger: Abschied von Anna*<sup>148</sup> (2011), *Trauer und Tod in der Kinder- und Jugendliteratur*<sup>149</sup> (2014).

Einige zentrale Aspekte des Themas wurden in Form eines Wissenschaftsdiskurses in der Zeitschrift *kjl&m – forschung.schule.bibliothek* aufgegriffen, die von der AG *Jugendliteratur und Medien (AJuM) der GEW*<sup>150</sup> herausgegeben wird. Zum Themenschwerpunkt im Heft Nummer 4 aus dem Jahr 2010, das den Titel „Du fehlst mir, du fehlst mir ...! Tod in der KJL“ trägt, zählt eben die Komplexität des Themas Tod und Sterben.

Das Heft eröffnet Margarete Hopp mit ihrem Artikel „Kinder fragen nach dem Tod. Kindliche Todesvorstellungen, Trauerreaktionen und religiöse Trostbilder“. Die Autorin betrachtet Neuerscheinungen im Bereich der Bilderbücher aus der religionspädagogischen Perspektive, und zeigt, dass Begräbnisrituale zwar häufig eine große Rolle spielen, es fehlen aber Bezeugungen christlichen Glaubens an ein Weiterleben bei Gott. Die Bewältigung von Trauer hängt von einer Erinnerungskultur ab, die natürlich ein Weiterleben nach dem Tod voraussetzen kann.

Darauf folgt der Artikel „Der Tod und das Mädchen. Ein zeitloses Modell in bildender Kunst, Literatur und Film“ von Claudia Maria Pecher, in dem die Autorin untersucht, wie sich das Motiv *Tod und Mädchen* vom Mittelalter bis in die Gegenwart in den verschiedenen Künsten entwickelt hat.

Der nächste Artikel „Die neuen Bilderbücher über Sterben, Tod und Trauer“ leistet den Eltern Hilfe für ihre kleinen Kinder. Die Autorin, Margarete Hopp, stellt aktuelle Neuerscheinungen im Bereich des Bilderbuches vor, und untersucht sie auf der Text- und Bildebene. Die Bilderbücher erzählen vom Leben und seinem Vergehen, von Verlust und

---

<sup>146</sup> Hubner, Bernhard (Hrsg.) (2009): *Abschied, Trauer und Tod in der Kinder- und Jugendliteratur*. In: Alliteratus - Onlinemagazin rund um Literatur & Medien, abrufbar unter: [http://www.alliteratus.com/pdf/tb\\_lb\\_abschied\\_update.pdf](http://www.alliteratus.com/pdf/tb_lb_abschied_update.pdf), [26.05.2019].

<sup>147</sup> Hubner, Bernhard (Hrsg.) (2010): *Abschied, Trauer und Tod in der Kinder- und Jugendliteratur*. In: Alliteratus - Onlinemagazin rund um Literatur & Medien, abrufbar unter: [http://www.alliteratus.com/pdf/th\\_abschied\\_update\\_2.pdf](http://www.alliteratus.com/pdf/th_abschied_update_2.pdf), [2019-05-26].

<sup>148</sup> Hubner, Bernhard (2011): *Abschied von Anna* von Michaela Holzinger. In: Alliteratus - Onlinemagazin rund um Literatur & Medien, abrufbar unter: [http://www.alliteratus.com/pdf/tb\\_absch\\_abschied-anna.pdf](http://www.alliteratus.com/pdf/tb_absch_abschied-anna.pdf), [2019-05-26].

<sup>149</sup> Hubner, Bernhard; Nahl van, Ruth (Hrsg.) (2014): *Trauer und Tod in der Kinder- und Jugendliteratur*. In: Alliteratus - Onlinemagazin rund um Literatur & Medien, abrufbar unter: [http://www.alliteratus.com/pdf/tb\\_absch\\_trauer3.pdf](http://www.alliteratus.com/pdf/tb_absch_trauer3.pdf), [2019-05-26].

<sup>150</sup> *kjl&m - forschung.schule.bibliothek*, abrufbar unter: [http://www.kopaed.de/kopaedshop/index.php?pg=3\\_29](http://www.kopaed.de/kopaedshop/index.php?pg=3_29).

Trauer und der Unausweichlichkeit des Todes. Wenn jemand aus individuellem Anlass Trostbilder und Gesprächshilfen sucht, kann auf dem Buchmarkt wirklich etwas für sich auswählen. Die Bilderbücher handeln vom Tod von Haustieren bis zum Elternverlust. Gerade für Kinder sind solche Gesprächsangebote von großer Bedeutung für die Entwicklung eines gesunden Todes- und Trauerkonzepts.

Lea Grimm beschäftigt sich mit dem Thema Krankheit und Tod, aber, was besonders interessant ist, in Bezug auf die Situation in Asien. Ihr Artikel mit dem Titel „Krankheit und Tod in Texten mit Bezug zu Asien“ ist also wichtig nicht nur aus Rücksicht auf das Thema sondern auch auf landeskundliche Aspekte.

Einen Überblick über verfilmte Kinder- und Jugendliteratur zum oben genannten Thema vermittelt Horst Schäfer, der sich in seiner Untersuchung „Fantastische Reisen. Sterben, Tod und Trauer im Kinder- und Jugendfilm“ unter anderem mit der Adaption von Werken wie *Die Brüder Löwenherz*, *Mondscheinkinder*, *Kalle und die Engel* sowie vom japanischen Manga *Die letzten Glühwürmchen* intensiver auseinandersetzt.

Jeanette Hoffmann erstellt in ihrem Artikel mit dem Titel „Vom Schweigen über den Tod. Die Graphic Novel „Meine Mutter ist in Amerika und hat Buffalo Bill getroffen“ eine gründliche Analyse des Bildes und des Textes des Comic-Romans und zeigt verschiedene Rezeptionseindrücke von Kindern. Außerdem konzentriert sie sich auf das Lernpotenzial literarischer Texte und liefert didaktische Anregungen für den Einsatz im Deutschunterricht.

Den Abschluss des Thementeils bildet die Sammelrezension zu neueren Kinder- und Jugendbüchern unter dem Titel „Nach-Erzählen. Erzählerische Annäherungen an das Thema Tod in neueren Kinder- und Jugendbüchern“ von Kathrin Wexberg. Die Autorin analysiert in ihrem Artikel einige bekannte Jugendbuchtitel der Weltliteratur. Dazu gehören u.a.: *Tote Mädchen lügen nicht* (2009) von Jay Asher, *Tote Maus für Papas Leben* (2008) von Marjolijn Hof, *Klaras Kiste* (2008) von Rachel von Kooij, *Mich gibt's auch noch!* (2009) von Suzanne Lafleur, *Wie man unsterblich wird* (2008) von Sally Nicholls, *Nach dem Unglück schwang ich mich auf, breitete meine Flügel aus und flog davon* (2008) von Joyce Carol Oates, *Kaputte Suppe* (2010) von Jenny Valentine, das Bilderbuch *Hannah und ich* (2008) von einer schweizerischen Schriftstellerin, Bettina Wegenast und *Wer ich bin* (2009) von einer deutschen Schriftstellerin, Sigrid Zeevaert .

Beachtung verdient die Sammlung von Rezensionen von Heike Brandt mit dem Titel „Der Tod gehört zum Leben. Kinder- und Jugendbücher zum Thema Sterben“. Die Autorin betont, dass es große Unterschiede zwischen der Einstellung zum Tod im Dorf und in der Stadt, in einer Industriegesellschaft, gibt. In der kleinen ländlichen Gemeinschaft gehört der Tod zum Leben, was nicht nur Erwachsene, sondern auch Kinder betrifft. In der städtischen Gesellschaft ist der Tod dagegen „ausgelagert, in Krankenhäuser, Altersheime, wer zu Hause stirbt, wird schnellstens abgeholt, der Tod wird ausgegrenzt, als könnte er so ferngehalten werden oder wäre klinisch sauber erträglicher.“<sup>151</sup> Die Kinder kennen den Tod vor allem vom Fernsehbildschirm, schreibt sie weiter, dazu könnte man aber heutzutage hinzufügen: vom Computerspielen, vom Internet oder einfach von digitalen Medien, so oder so kennen die Kinder den Tod nicht persönlich. Das trägt dazu bei, dass sie unrealistische Todesvorstellungen haben, insbesondere, wenn die gleiche, schon getötete oder gestorbene Figur plötzlich in einer anderen Folge oder in einer anderen Serie wieder auftaucht. Heike Brandt erwähnt, dass man einmal in Schweden eine Umfrage gemacht hat, und es sich herausgestellt hat, dass „ein Großteil aller Kinder der felsenfesten Überzeugung war, jeder Mensch würde in irgendeiner Form gewaltsam sterben. Tod im Bett, als Folge von Krankheit oder schlicht Alter, als Schlusspunkt des Lebens, war jenseits ihres Vorstellungsvermögens.“<sup>152</sup> Die Autorin stellt fest, dass nur eigene Erfahrungen den Kindern helfen können, kennen zu lernen, was eigentlich der Tod ist und was er bedeutet. „Solange sie noch keine eigenen Erfahrungen mit dem Verlust eines Menschen durch Tod gemacht haben, bleibt das Problem für sie recht abstrakt, auch wenn sie es zum Gesprächsthema machen.“<sup>153</sup>

Einerseits ist das Thema des Todes ein Tabu, andererseits ist der Tod im Leben jedes Menschen, auch des Kindes präsent. „Die Kinder erleben doch den Tod von Eltern, Geschwistern, Großeltern oder auch Freunden. Dann brauchen sie unbedingt die Hilfe von anderen.“<sup>154</sup> Sie wollen nicht schweigen, sie „wollen und können sich mit dem Tod auseinandersetzen – jeweils in der ihrem Alter angemessenen Form.“<sup>155</sup> Die Kinder vom Tod fernzuhalten, schreibt Heike Brandt weiter, „bedeutet, ihnen Hilfe zu versagen.“<sup>156</sup> Eine große Unterstützung können Kinder in der Literatur finden. Sie bietet sowohl den Kindern, als auch

---

<sup>151</sup> Brandt, Heike (1989): Der Tod gehört zum Leben. Kinder- und Jugendbücher zum Thema Sterben. Berlin: Pädagogisches Zentrum Berlin, S. 1.

<sup>152</sup> Ebenda, S. 1.

<sup>153</sup> Ebenda, S. 2.

<sup>154</sup> Ebenda, S. 2.

<sup>155</sup> Ebenda, S. 2.

<sup>156</sup> Ebenda, S. 2.

den Jugendlichen eine Möglichkeit der Auseinandersetzung mit den schwierigsten Problemen. „Das Faszinierende und Wesentliche an Literatur ist es ja, dass sie teilhaben lässt an der Gefühls- und Erlebniswelt, den Lebensentwürfen und Lebensinterpretationen anderer, erlaubt, anderen Wegen als den bekannten auf die Spur zu kommen, eigene Werte zu überprüfen, Neues zu denken, Emotionen zuzulassen, die möglicherweise als unangemessen gelten (...).“<sup>157</sup>

Die Autorin hat sich in ihrer Sammlung bewusst nur auf realistische Bücher konzentriert. Sie hat festgestellt, dass „das Feld der Märchen und Mythen eine grundsätzlich andere Auseinandersetzung erfordert.“<sup>158</sup> Bei der Auswahl der Titel für ihre Sammlung hat sie zwei Kriterien berücksichtigt, nämlich, wie offen und aufrichtig das Thema Tod in bestimmten Büchern besprochen wurde, und wie viel Raum für eigene oder abweichende Vorstellungen der Kinder gelassen wurde. Alle versammelten Werke wurden nicht nach Altersstufe des Lesers, sondern thematisch angeordnet, wobei die Autorin fünf Themen unterschieden hat. Im ersten Kapitel sind das allgemeine Darstellungen, dann kommt das Thema Tod alter Menschen, meist der Großeltern, der Tod von Geschwistern oder Eltern, Unfalltod oder Selbstmord eines Freundes, und zum Schluss, im fünften Kapitel, Tod durch Gewalt, durch Umweltverschmutzung, durch Krieg. Die Rezension jeder Lektüre wurde von der Autorin mit einem Kommentar versehen.

Ebenso darf das Buch „Reden vom Tod ist Reden vom Leben. Neuere Kinder- und Jugendliteratur zum Thema „Tod“ als Impuls für die religionspädagogische Praxis in Sonderschulen“ von Christoph Bodarwé nicht außer Acht gelassen werden. Der Ausgangspunkt dieser Publikation ist zwar die Frage nach pädagogischen Handlungsmöglichkeiten im Rahmen des Unterrichts, besonders des Religionsunterrichts an Sonderschulen angesichts der Grenzerfahrung fortschreitender, auf den Tod zulaufender Erkrankung und Behinderung, aber „im zentralen Teil dieser Arbeit wird auf neuere Kinder- und Jugendliteratur zum Thema Tod zurückgegriffen in der Absicht, in ihr Impulse für eigenes Sprechen und Handeln zu finden, sie als Sprech- und Kommunikationshilfe zu

---

<sup>157</sup> Ebenda, S. 3.

<sup>158</sup> Ebenda, S. 3.

erschließen und für die gemeinsame Suche nach Sinn- und Hoffnungsspuren fruchtbar zu machen.“<sup>159</sup>

Der Autor bemüht sich darum, den Themenkomplex Sterben, Tod und Trauer in der versammelten und untersuchten Kinder- und Jugendliteratur auf vielfältige und überzeugende Art und Weise vorzustellen, so dass diese Literatur „als Medium geeignet ist, die Mauer wechselseitigen Schweigens ein Stück weit aufzubrechen und ein gemeinsames Gespräch einzuleiten“<sup>160</sup>. Christoph Bodarwé steckt den Kopf nicht in den Sand, er hat keine Angst, schwierige Themen anzuschneiden. Das dritte Kapitel seiner Publikation hat er verschiedenen Aspekten des Todes in der neueren Kinder- und Jugendliteratur gewidmet. Zu diesen gehören der Tod als Prozess des Sterbens, der Tod als Tod eines anderen, und der Tod in Verbindung mit dem Prozess des Trauerns. Etwas zu verschweigen kommt nicht in Frage, er provoziert zum Denken, indem er sich um realistische und wirksame Perspektiven der religiösen Erziehung in Bezug auf die Kinder- und Jugendliteratur zum Thema Tod bemüht. Die Erfahrung des Todes rettet Identität und gibt Hoffnung,<sup>161</sup> und Reden über den Tod ist gleichzeitig Reden übers Leben.

Andererseits „weist diese Arbeit über sich hinaus auf die konkrete schulische Praxis, durch deren Erfahrung sie unterbrochen, revidiert, mit neuen Impulsen versehen und weitergeführt werden wird. Diese Arbeit verweist auf den Prozess fortlaufender Selbsterkenntnis und Selbsterziehung, in dem es gilt, den Tod – kognitiv und emotional – mehr und in das eigene Leben zu integrieren – in der Überzeugung, dass das Leben stärker ist als der Tod.“<sup>162</sup> So befasst sich der Autor im fünften Kapitel mit der Korrelation von Literatur und Theologie und betrachtet die neuere Kinder- und Jugendliteratur als Impuls für die religionspädagogische Praxis in der Sonderschule.

Aus dem Obigen geht hervor, dass weitere Sekundärliteratur zum Thema Tod nicht vorhanden ist. Man kann die Frage stellen, woraus dies resultiert? Es mag deswegen sein, weil in Deutschland noch keine gründlichen, genaueren Forschungen zum Thema *Motiv des Todes in der deutschsprachigen Kinder- und Jugendliteratur der Gegenwart* durchgeführt worden sind.

---

<sup>159</sup> Bodarwé, Christoph (1989): Reden vom Tod ist Reden vom Leben. Neuere Kinder- und Jugendliteratur zum Thema "Tod" als Impuls für die religionspädagogische Praxis in Sonderschulen, a. a. O., S. 149.

<sup>160</sup> Ebenda, S. 149.

<sup>161</sup> Ebenda, S. 149.

<sup>162</sup> Ebenda, S. 150.

## **5. Kinder- und Jugendliteratur unter literarischem, pädagogischem und gesellschaftlichem Aspekt**

### **5.1. Bilderbuch als Medium kindlicher Sozialisation**

#### **5.1.1. Begriffliche Definitionen und Gattungsmerkmale des Bilderbuches**

Als Grundlage für die Analyse gesammelter Bilderbücher zum Thema *Tod* im nachfolgenden Abschnitt ist es erforderlich, entscheidende funktionale sowie literaturästhetische Aspekte von Bilderbüchern einer genaueren kritischen Betrachtung zu unterziehen.

Es gibt eine Reihe von Definitionen des Bilderbuches, die man in verschiedenen Wörter- und Sachwörterbüchern finden kann, die man jedoch auf einen gemeinsamen Nenner bringen kann. Erstens wird das Bilderbuch in die Gattung der Kinder- und Jugendliteratur eingeordnet. Zweitens sehen alle Begriffserklärungen eine überwiegend visuelle Vermittlung von handlungsbezogenen Inhalten vor, und drittens betreffen sie die Ebene der Rezipienten: das Bilderbuch ist speziell für Kinder bestimmt, obwohl man sich dessen bewusst sein kann, dass eine differenzierte Herstellung von Büchern für Erwachsene und für Kinder erst Mitte des 19. Jahrhunderts begann.

Jens Thiele definiert das Bilderbuch als ein Phänomen, „das im Kontext kultureller, ökonomischer und ästhetischer Entwicklungen, speziell des Buchdrucks und der Bildverbreitung im Verlauf des 19. Jahrhunderts, zu einer eigenen Buchgattung führte. Aufgrund seiner spezifischen Erzählweise ist es von literarischen und bildnerischen Einflüssen gleichermaßen geprägt worden. Diese Doppelrolle charakterisiert das Bilderbuch bis heute.“<sup>163</sup> Obwohl der Autor findet, dass das Bilderbuch mehr als Literatur plus Bild ist, weist er gleichzeitig darauf hin, „dass das Bilderbuch in der literarischen Reputation nur eine Marginalie der Kinder- und Jugendliteratur ist“<sup>164</sup>. Er begründet seine Meinung indem er behauptet, dass das sich einerseits in einer sporadischen Wahrnehmung durch die

---

<sup>163</sup> Thiele, Jens (2003): Das Bilderbuch. Ästhetik - Theorie - Analyse - Didaktik - Rezeption. Bremen - Oldenburg: Universitätsverlag Aschenbeck & Isensee, S. 12.

<sup>164</sup> Ebenda, S. 13.

Literaturkritik spiegelt, andererseits auch in den unzulänglichen und zum Teil unbeholfenen Formen der Erschließung.<sup>165</sup>

Es ist nicht zu übersehen, dass sich in der Forschungsliteratur vielfältige definitorische Ansätze gattungsspezifischer Merkmale des Bilderbuches finden. Diese unterscheiden sich nicht selten grundlegend. Während sich literaturwissenschaftliche Überlegungen seit der Mitte der 1990er Jahre in der Mehrheit vor allem auf die literaturästhetisch-strukturelle Mehrdimensionalität des Bilderbuches konzentrieren, nehmen die Systematiken von Verfassern aus dem Wirkungsfeld der Literaturvermittlung und -didaktik auf thematisch-motivische oder funktionale Bewertungs- und Analysekriterien Bezug.

Dietrich Grünewald<sup>166</sup> nennt fünf Kriterien zur Definition der Gattung Bilderbuch, zu denen gehören:

- spezielle Untergattung der Kinderliteratur,
- konstituierendes Merkmal: Bilddominanz,
- in der Regel überschreitet das Textvolumen nicht 30 Seiten,
- erzählerisch funktionale Einheit von Bild und Text in Abgrenzung zu illustriertem Buch,
- Zielgruppe: Kinder ohne eigene Lesekompetenz oder im Anfängerstadium.

Weiterführende Kriterien zur Definition der Gattung Bilderbuch führt in seiner Publikation Jens Thiele<sup>167</sup> ein. Er berücksichtigt auch andere Aspekte, indem er insgesamt sogar acht Kriterien nennt:

- Bilderbuch als primär narratives Medium,
- Bild-Text-Interdependenzen als komplexes Konstrukt aus Bedeutungs- und Symbolebenen,
- formal-quantitatives Charakteristikum einer Dominanz der Bildebene problematisch, wenn man prinzipielle Offenheit zwischen Bild und Text als konstitutives Merkmal versteht,

---

<sup>165</sup> Ebenda, S. 13.

<sup>166</sup> Grünewald, Dietrich: Kongruenz von Wort und Bild: Rafik Schami und Peter Knorr: „Der Wunderkasten“. In: Thiele, Jens (Hrsg.) (1991): Neue Erzählformen im Bilderbuch: Untersuchungen zu einer veränderten Bild-Text-Sprache. Oldenburg: Isensee Verlag, S. 17–49.

<sup>167</sup> Thiele, Jens: Das Bilderbuch. In: Lange, Günter (Hrsg.) (2000): Taschenbuch der Kinder- und Jugendliteratur. Baltmannsweiler: Schneider-Verlag Hohengehren (Grundlagen - Gattungen, Bd. 1), S. 228-245.

- Bezugnahme auf kulturellen Rahmen, in dem das Bilderbuch produziert und rezipiert wird,
- Bilderbuch als Bestandteil einer veränderten, vor allem durch die audiovisuellen Medien geprägten Kultur,
- Bilderbuch als Spiegel neuer medialer Bildsprachen und offener Erzählkonzepte,
- Integration einer sich verändernden Zielgruppe: Erwachsene als Adressaten des Bilderbuchs,
- zunehmende Komplexität in Bezug auf Format, Ausstattung, Seitenumfang, Thema, Erzähl- und Bildstil.

Die oben genannten Kriterien beweisen, dass das Bilderbuch ein besonderes Phänomen auf der Ebene der Literatur, und eigentlich auf der Ebene der Kinder- und Jugendliteratur sowie ein vielschichtiges Medium mit inhaltlicher, gestalterischer, ästhetischer und kultureller Vielfalt an verschiedenen Stilen und Themen ist.

### **5.1.2. Historische Entwicklung des Bilderbuches**

Für die Untersuchung des Motivs des Todes bietet ein literaturgeschichtlicher Abriss des deutschsprachigen Bilderbuches einen die medienspezifische Betrachtung erweiternden historischen geistigen Hintergrund. Dabei soll vor allem verschiedenen Aspekten einer Funktionalisierung des Bilderbuches als Medium kindlicher Sozialisation und deren Einfluss auf epochenspezifische Erscheinungsformen, sowie Rolle und Funktion in verschiedenen Kontexten nachgegangen werden. Im Laufe der Zeit ändern sich selbstverständlich die Bilderbuchkonzepte, was mit der Veränderung der gesellschaftlichen Vorstellungen zu kindlicher Erziehung sowie der Kindheit verbunden ist.

„Eigenständige Bilderbücher, in denen das Bild vorherrschte, der Text bestenfalls den roten Faden in Form eines Kommentars und Überleitung von Seite zu Seite bildet, finden sich erst verstärkt im 19. Jahrhundert.“<sup>168</sup> Horst Künnemann schreibt aber, dass es frühe Vorformen und Vorbilder gebe. „An den Beginn der Geschichte des Bilderbuches wird vielfach der *Orbis pictus*, *Die sichtbare Welt / Das ist Aller Welt-Dinge und*

---

<sup>168</sup> Künnemann, Horst: Das Bilderbuch. In: Haas, Gerhard (Hrsg.) (1984): Kinder- und Jugendliteratur. Ein Handbuch. 3., völlig neubearbeitete Auflage. Ditzingen: Philipp Reclam jun. Stuttgart, S. 154.



*Lebensvorrichtungen / Vorbildungen und Benahmung* des Jan Amos Comenius (Koménsky) von 1658 gestellt.<sup>169</sup> Und obwohl dieses Werk aus dem engen mittelalterlichen, durch religiöse Zwänge geformten Leben in das ganze Wissen seiner damaligen Zeit hinausführte, stand das Werk in der ersten Hälfte des 17. Jahrhunderts doch ganz in der Ordnung, die dem Gläubigen als Weltbild zugänglich war.<sup>170</sup> Comenius stellt in seinem Buch in Bild und Text auf 310 Seiten auf Holzschnitten mit nummerierten Bildern und der entsprechenden mehrsprachigen Legende die Welt; unbelebte Natur, Botanik, Zoologie, Religion, bis zu den Menschen und ihren Aktivitäten dar. Der *Orbis pictus* gehört zu den bedeutendsten Werken aus der Entstehungsphase des Bilderbuches als eigenständige Gattung. Das Werk regt als erster Long- und Bestseller der Kinder- und Jugendliteratur zahlreiche Nachahmungen an<sup>171</sup> und besitzt bis heute den Rang eines modellbildenden Vorläufertextes.

„Der *Orbis pictus* setzt (...) insofern einen Markstein, als von ihm aus gleich mehrere Gattungen der nachfolgenden Kinderliteratur ihren Ausgang nehmen: mehrsprachige Bilderbücher, ABC-Bilderbücher und Bildtafeln, das Sachbilderbuch und unterschiedliche enzyklopädische Werke des 17. Bis 19. Jahrhunderts, die zum Teil sehr bewusst an das Vorbild des Comenius anknüpfen, um in Worten und Bildern eine Kindern zugängliche Weltanschauung zu vermitteln.“<sup>172</sup>

Eine wichtige Rolle in der Geschichte der Bilderbücher spielen Bilderbibeln und die oben genannten ABC-Bilderbücher, die seit dem 16. bis zum 20. Jahrhundert das Kind beim Erlernen des Lesens unterstützen und für es Schlüssel zur Erkenntnis der Welt und ihrer Wesen bedeutet. Am Anfang dominieren in den Bilderbüchern vor allem Inhalte aus der Bibel, später sind es wissenschaftliche und naturwissenschaftliche Themen. Das Bild übernimmt dabei die Funktion der Visualisierung und Unterstützung. „Früh erkannte man, dass die Kombination von Buchstaben und Bild viel zum besseren Lesenlernen der Kinder beitrug. Das neben den Buchstaben gesetzte Bild sollte dem Kind die schwere Kunst des

---

<sup>169</sup> Ebenda, S. 154.

<sup>170</sup> Müller, Helmut: Vorläufer. In: Doderer, Klaus; Müller, Helmut (Hrsg.) (1975): *Das Bilderbuch: Geschichte und Entwicklung des Bilderbuchs in Deutschland von den Anfängen bis zur Gegenwart*. Weinheim, Basel: Beltz Verlag, S. 43.

<sup>171</sup> Ebenda, S. 43.

<sup>172</sup> Künnemann, Horst: *Das Bilderbuch*. In: Haas, Gerhard (Hrsg.) (1984): *Kinder- und Jugendliteratur*, a. a. O., S. 154.

Buchstabierens etwas versüßen und gleichzeitig sollte das Bild Hilfestellung für das Erraten des zugehörigen Buchstabens leisten.<sup>173</sup>

„Traditionsbildend wirken für das Bilderbuch daneben vor allem auch die zahlreichen Fabelbücher, die im 16., 17. und 18. Jahrhundert auf den Markt kommen. (...) Die Fabelsammlungen sind weithin als Literatur für Erwachsene gedacht, werden aber den vorliegenden Zeugnissen nach schon früh als moralische Exempel im Unterricht verwendet. Das Fabelbuch *Esopi Leben und auserlesene Fabeln mit deutlichen Erklärungen, nützlichen Tugend-Lehren, und hierzu dienlichen sauberen Kupfern, alles nach dem Begriff der lieben Jugend eingerichtet* von 1747 wendet sich ausdrücklich an den jungen Leser und gibt eine didaktische Begründung für den Zusammenhang von Bild und Text.<sup>174</sup>

Man muss an dieser Stelle auch das 12 Bände umfassende *Bilderbuch für Kinder* von Friedrich Justin Bertuch erwähnen, das zwischen 1792 und 1830 erschien und von einem 24 bändigen *Wissenschaftlichen Commentare* des Pädagogen Karl Philipp Funke begleitet wird. Die Qualität des Buches und der formale Reichtum der Abbildungen überzeugen auch heute noch.<sup>175</sup> Das „(...) auf Weltschau konzipierte Werk mit enzyklopädischem Anspruch war nur wenigen erschwinglich. Es drückt in Wort und Bild wie kaum ein anderes Kinderbuchbeispiel das zunehmende Selbstbewusstsein des aufsteigenden Bürgertums aus. Zugleich enthält es eine noch heute diskutabile Theorie des Bildes für Kinder und ist als Beleg für den Aufstieg einer mittel- bis oberständischen Klasse und für ihren Drang nach Emanzipation zu werten.“<sup>176</sup> Und weiter zitiert Horst Künnemann:

„Ein Kinderbuch ist für die Kinderstube ein ebenso wesentliches und doch unentbehrliches Meuble als die Wiege, die Puppe oder das Steckenpferd. Diese Wahrheit kennt jeder Vater, jede Mutter, jeder, der Kinder erzogen hat, und von Locke ab bis auf Basedow, Campe und Salzmann empfiehlt jeder vernünftige Pädagoge, den frühesten Unterricht des Kindes durch's Auge

---

<sup>173</sup> Wülfing, Isabella (1986): *Alter und Tod in den Grimmschen Märchen und im Kinder- und Jugendbuch*. Herzogenrath: Murken-Altrogge Verlag (Studien zur Medien-, Kunst- und Literaturgeschichte, Bd. 11), S. 24-25.

<sup>174</sup> Künnemann, Horst: *Das Bilderbuch*. In: Haas, Gerhard (Hrsg.) (1984): *Kinder- und Jugendliteratur*, a. a. O., S. 155.

<sup>175</sup> Ebenda, S. 155.

<sup>176</sup> Ebenda, S. 156.

anzufangen, und ihm soviel gute und richtige Bilder und Figuren, als man nur kann, vor das Gesicht zu bringen.“<sup>177</sup>

Bis zur Mitte des 18. Jahrhunderts sind die Illustrationen in den Bilderbüchern auf keinen Fall eine Abbildung individueller Phänomene, sie provozieren Fragen, die der Text beantwortet. In den Epochen der Aufklärung und Romantik ändern sich gesellschaftliche Beziehungen und das Selbstbewusstsein der Gesellschaft nimmt zu. Die zunehmende gesellschaftliche Akzeptanz einer Vorstellung von Kindheit als eigenständige Lebensphase, in der Deutung als Übergangszeit vor dem Erwachsensein, fördert die Ausbildung einer spezifischen, altersbezogenen Literatur, nämlich einer Kinderliteratur, was auch einen Einfluss auf die Veränderungen des funktionellen Rahmens der Gattung Bilderbuch ausübt.<sup>178</sup>

1762 wird der Erziehungsroman von Jean Jacques Rousseau „Émile oder über die Erziehung“ veröffentlicht. Das in diesem Werk vorgestellte Erziehungskonzept setzt eine „natürliche“ Erziehung und die Behauptung der Eigenständigkeit des Kindes, mit der Kindheit als einer von eigenen Bedingungen und Gesetzmäßigkeiten bestimmten Lebensphase, die sich vom Erwachsensein unterscheidet, voraus.<sup>179</sup> Die Wegbereiter dieser Entwicklung, wie Pestalozzi und später Fröbel, haben den Grundstein zum Verständnis des Kleinkindes als vorschulpflichtiges Kind zum einen und dieser frühen Lebensphase als „Bilderbuchalter“ bis ins 20. Jahrhundert zum anderen gelegt.<sup>180</sup>

„Das 19. Jahrhundert, in dem das „eigentliche“, nicht nur zur Belehrung entworfene, sondern auf Wesen und Eigenart des Kindes ausgerichtete, und immer wieder auch künstlerischen Selbstwert besitzende, Bilderbuch entsteht, zeitigt drei Ansätze, die intensiv bis ins 20. Jahrhundert hereinwirken.

Da ist zunächst die reiche Bilderbogenproduktion, die vor allem für Erwachsene und Kinder der unteren Schichten in Form der Bildkolportage „Welt“ ins Haus brachte. Ulrich Baumgärtner spricht geradezu von einem

---

<sup>177</sup> Ebenda, S. 156.

<sup>178</sup> Wild, Reiner: Aufklärung. In: Wild, Reiner (Hrsg.) (2008): Geschichte der deutschen Kinder- und Jugendliteratur. 3., vollständige überarbeitete und erweiterte Auflage. Stuttgart- Weimar: Verlag J. B. Metzler, S. 44-46.

<sup>179</sup> Ebenda, S. 50.

<sup>180</sup> Doderer, Klaus: Das Poetische Bilderbuch im 19. Jahrhundert. In: Doderer, Klaus; Müller, Helmut (Hrsg.) (1975): Das Bilderbuch: Geschichte und Entwicklung des Bilderbuchs in Deutschland von den Anfängen bis zur Gegenwart. Weinheim, Basel: Beltz Verlag, S. 102.

„Jahrhundert des Kinderbilderbogens“, dass dann über vielfältige Traditionswege verbunden im Jahrhundert der Comics für Kinder mündet.“<sup>181</sup>

Nach Horst Künnemann spielten die Bilderbogen damals eine große Rolle, sie befriedigten ein vielfältiges Bedürfnis nach Bildern, Unterhaltung und Information, aber wenn sich andere Medien in den Vordergrund schoben, verloren sie an Bedeutung.<sup>182</sup>

Klaus Doderer unterscheidet zwei Arten von Bilderbüchern im 19. Jahrhundert. Er unterscheidet das *Poetische Bilderbuch* und das *Bürgerliche Bilderbuch*. „Das *Poetische Bilderbuch* ist in diesem Verständnis nach geprägt durch das ‘romantische Erbe’, durch die häufige Umsetzung von Märchenstoffen und Liedertexten“<sup>183</sup> und Poesie. Es hat sich „vor allem drei Themen gewidmet: der illustrierten Darstellung des lyrischen Potenzials an Volksliedern, Kinderreimen und erzählenden Gedichten; der Wiedergabe der Märchen und der dem Kinde verständlichen und sichtbaren Darstellung von großen epischen Stoffen wie dem Reineke Fuchs, dem Till Eulenspiegel, dem Münchhausen, aber auch dem Robinson Crusoe, dem Don Quichotte und, nicht zu vergessen, den Äsopischen Fabeln.“<sup>184</sup>

Dem *Bürgerlichen Bilderbuch*, das Doderer „realistisches Bilderbuch“ nennt, liegen „eine direkte Darstellung des Faktischen und eine stärkere Berücksichtigung der zeitgenössischen zivilisatorischen Prozesse [zugrunde], ohne dass dabei allerdings je die ganze, d.h. auch die nichtbürgerliche Wirklichkeit in den Blick käme.“<sup>185</sup> Das Kind lebt doch nicht in einer weltfremden Wirklichkeit. Seine Welt ist durch seine Familienangehörigen, sein Haus, Spielzeug, seine Schule gekennzeichnet. Doderer merkt hier jedoch einen eigentümlichen Konflikt. Themen wie Armut, Krankheit, Kriegsfolgen werden zwar in den Bilderbüchern dargestellt, aber diese Darstellung weicht von der Wirklichkeit ab, ist eher romantisiert und verniedlicht. Dies war mit einem pädagogischen Konzept derzeit verbunden, nach dem die Kinder vor der „richtigen“ Welt geschützt werden sollten. Man spricht von „Schonraumpädagogik“ und „Bewahrpädagogik“. Doderer schreibt: „Herausgeber,

---

<sup>181</sup> Künnemann, Horst: Das Bilderbuch. In: Haas, Gerhard (Hrsg.) (1984): Kinder- und Jugendliteratur, a. a. O., S. 156.

<sup>182</sup> Ebenda, S. 157.

<sup>183</sup> Ebenda, S. 157.

<sup>184</sup> Doderer, Klaus: Das Poetische Bilderbuch im 19. Jahrhundert. In: Doderer, Klaus; Müller, Helmut (Hrsg.) (1975): Das Bilderbuch: Geschichte und Entwicklung des Bilderbuchs in Deutschland von den Anfängen bis zur Gegenwart, a. a. O., S. 101.

<sup>185</sup> Künnemann, Horst: Das Bilderbuch. In: Haas, Gerhard (Hrsg.) (1984): Kinder- und Jugendliteratur, a. a. O., S. 158.

Illustratoren und Texter wollen gemeinsam eine gemütvolle, schöne Bilderwelt vor Augen führen, in der des Kindes innerer Sinn gebildet wird.<sup>186</sup> Feiner fügt hinzu: „Alles Belastende, Ernste, Schwere wird aus dem Bilderbuch verbannt und macht einer utopisch anmutenden Idylle Platz.“<sup>187</sup>

Einer der erfolgreichsten und produktivsten Zeichner von Kindern im illustrierten Buch, und demzufolge einer der führenden Illustratoren des 19. Jahrhunderts, war Oskar Pletsch. Seine Holzstiche zeigen den friedlichen, harmonischen Umgang mit der Welt, und bis heute prägen sie die Vorstellung einer Buchillustration für Kinder.<sup>188</sup> Es wird behauptet, dass Pletsch Autor einer Bilderbuchlandschaft ist, wo es keinen Platz für Themen wie Krankheiten und Tod gibt.

In der Zeit des Übergangs von der Romantik zum Biedermeier differenziert man nach Bettina Hurrelmann die Bilderbuchproduktion in drei Formate: die größte Gruppierung bilden dabei Bilderbücher, deren Bildangebot sich an der zeitgenössischen populären Kinderkultur und dem Bilderbogen orientiert. Dann kommt die andere Textgruppe, nämlich die romantisch-biedermeierliche Kleinkindliteratur, die sich mit Blick auf die kunstvolle Gestaltung von Text und Bild davon abgrenzen lässt. Zu der dritten Textgruppe gehört schließlich die Volksliteratur, die Sagen, Märchen und Legenden.<sup>189</sup>

Im 19. Jahrhundert blieb die Illustration in einer dienenden Rolle gegenüber dem Text verhaftet<sup>190</sup>, sie war also dem Text untergeordnet, sollte den Text im Bilderbuch illustrieren. „Die Buchillustration war überwiegend Beigabe und Ergänzung zum Text, der den Weg vorgab.“<sup>191</sup> Das damalige Bilderbuch wird nach und nach zum Massenmedium.<sup>192</sup> „Die Funktion des Buches (zu belehren, zu unterhalten) zwingt die Illustratoren in eine dienende

---

<sup>186</sup> Doderer, Klaus: Das Bürgerliche Bilderbuch im 19. Jahrhundert. In: Doderer, Klaus; Müller, Helmut (Hrsg.) (1975): Das Bilderbuch: Geschichte und Entwicklung des Bilderbuchs in Deutschland von den Anfängen bis zur Gegenwart. Weinheim, Basel: Beltz Verlag, S. 183.

<sup>187</sup> Feiner, Katrin (2009): Bilderbuch. Wien: STUBE – Studien- und Beratungsstelle, S. 9.

<sup>188</sup> Thiele, Jens (2003): Das Bilderbuch. Ästhetik - Theorie - Analyse - Didaktik – Rezeption, a. a. O., S. 19.

<sup>189</sup> Hurrelmann, Bettina: Literatur zur Poetisierung von Kindheit: Überblick. In: Brunken, Otto; Hurrelmann, Bettina; Pech, Klaus-Ulrich (Hrsg.) (1997): Handbuch zur Kinder- und Jugendliteratur: Von 1800 bis 1850. Stuttgart: J.B. Metzler, S. 829.

<sup>190</sup> Thiele, Jens (2003): Das Bilderbuch. Ästhetik - Theorie - Analyse - Didaktik - Rezeption, a. a. O., S. 18.

<sup>191</sup> Ebenda, S. 18.

<sup>192</sup> Thiele, Jens: Wurzelkinder und Honigpumpe. In: Ewes, Hans-Heino; Lypp, Maria; Nassen, Ulrich (Hrsg.) (1990): Kinderliteratur und Moderne. Ästhetische Herausforderungen für die Kinderliteratur im 20. Jahrhundert. Weinheim und München: Juventa Verlag, S. 147.

Rolle und entfernt sie von der autonomen Kunstszene.“<sup>193</sup> Das Kind als Leser sollte im genauen Sehen geschult werden, wodurch Klarheit und Eindeutigkeit gegenüber Diffusem und Mehrdeutigem bevorzugt wurden<sup>194</sup>, weil alle Inhalte dem Kind als Leser auf einem silbernen Tablett serviert werden sollten.

Die Jahrhundertwende bringt neue Konzepte mit sich: Die Kunst öffnete sich dem Alltag und zeigte sich als übergreifendes künstlerisches Prinzip. Kunst und alltägliches Leben suchen eine Verbindung.<sup>195</sup> Eben dann ergibt sich die Annäherung zwischen Kunst und Kinderbuchillustration.

Verschiedene Künstler versuchten, die Idee des Gesamtkunstwerks auch im Bilderbuch zu verwirklichen. Jens Thiele schreibt:

„Der Anspruch künstlerischer Gestaltung der Kinderbücher ging im Jugendstil bekanntlich über das Einzelbild hinaus: Künstler wie (...) Lefel und Urban suchten die Idee des Gesamtkunstwerks auch im Bilderbuch durch die Einheit von Illustration, Typografie und Layout zu realisieren. In diesen Versuchen deutete sich die Möglichkeit und Chance einer pädagogisch weitgehend unbelasteten Beziehung zwischen Kunst und Kind an“<sup>196</sup>

Sie wurde aber nach Thiel nicht weitergeführt.

Das Ziel der Bilderbücher, die Idee des Jugendstils auch Kindern vertraut zu machen, wird auch im Aussehen der Bücher sichtbar: ein leichtes Querformat und wenige ganzseitige farbige Illustrationen schaffen einen neuen Typus des Bilderbuchs. Die Veränderungen betreffen aber nicht nur die ästhetische Seite, sondern auch das Schreiben und Illustrieren; der Text wird nämlich zurückgenommen, und dadurch das Bild in den Vordergrund gerückt.<sup>197</sup> Zudem wird das Bilderbuch im Jugendstil erstmals als Gesamtkunstwerk im Sinne des Zusammenspiels von Bild und Text gesehen.<sup>198</sup>

---

<sup>193</sup> Ebenda, S. 151.

<sup>194</sup> Feiner, Katrin (2009): Bilderbuch, a. a. O., S. 10.

<sup>195</sup> Thiele, Jens (2003): Das Bilderbuch. Ästhetik - Theorie - Analyse - Didaktik – Rezeption, a. a. O., S. 20.

<sup>196</sup> Ebenda, S. 21.

<sup>197</sup> Thiele, Jens: Wurzelkinder und Honigpumpe. In: Ewes, Hans-Heino; Lypp, Maria; Nassen, Ulrich (Hrsg.) (1990): Kinderliteratur und Moderne. Ästhetische Herausforderungen für die Kinderliteratur im 20. Jahrhundert, a. a. O., S. 154.

<sup>198</sup> Thiele, Jens (2003): Das Bilderbuch. Ästhetik - Theorie - Analyse - Didaktik – Rezeption, a. a. O., S. 21.

Es unterliegt keinem Zweifel, dass das Bilderbuch für Kinder sich vor allem dann verändert, wenn es in Zusammenhang mit gesellschaftspolitischen Ideen und Strömungen erschien. Keine andere Epoche verdeutlicht das besser als die 1920er Jahre. „Die revolutionären Ideen kommunistischer Künstler sollten durch eine sozialkritische, parteiiche Kunst gegen die Herrschaft des Kapitalismus sichtbar gemacht werden.“<sup>199</sup> Deutsche Künstler suchten eine unmittelbare, appellative Bildsprache, in der Pinsel und Stift als Waffe galten. Kein Wunder, dass sie ein Zeichen auch im Bilderbuch setzten - so lässt sich neben der sozialdemokratischen, auch eine proletarisch-revolutionäre Kinderliteratur feststellen.<sup>200</sup> Man spricht zu dieser Zeit von einer politisch engagierten Kunst, die ihr Spiegelbild im Bilderbuch fand, was zu seiner Entpädagogisierung beitrug.<sup>201</sup> Eine pointierte Bemerkung macht in seiner Publikation Jens Thiele: „Das Kinderbuch und mit ihm die Illustration wurde in Zeiten großer sozialer Spannungen und in politisch unsicherer Lage als agitatorisches Medium genutzt, das keine prinzipielle Differenz zwischen einer Kunst für Erwachsene und der für Kinder aufwies.“<sup>202</sup>

Die Nationalsozialisten wollten Einfluss auf die materielle und geistige Kultur ausüben, deshalb versuchten sie alle vergänglichen Kulturgüter, demnach auch das Bilderbuch, für eigene Propagandazwecke zu instrumentalisieren. Dieser Versuch gelang nur eingeschränkt, und führte zu ihrer Konzentration auf das Format der Fibel.<sup>203</sup> „Die Ästhetikdiskussion, die Kunstpädagogen wie Wolgast um die Jahrhundertwende geführt haben, spielte für die nationalsozialistische Propagandaliteratur keine Rolle mehr, die Reformbemühungen und ästhetischen Experimente kamen mehr oder weniger zum Erliegen.“<sup>204</sup> Die nach 1933 publizierten Bilderbücher spielen oft die Rolle der

---

<sup>199</sup> Ebenda, S. 23.

<sup>200</sup> Ebenda, S. 23-24.

<sup>201</sup> Ebenda, S. 24.

<sup>202</sup> Ebenda, S. 24.

<sup>203</sup> Aley, Peter: Das Bilderbuch im Dritten Reich. In: Doderer, Klaus; Müller, Helmut (Hrsg.) (1975): Das Bilderbuch: Geschichte und Entwicklung des Bilderbuchs in Deutschland von den Anfängen bis zur Gegenwart. Weinheim, Basel: Eine Veröffentlichung d. Inst. f. Jugendbuchforschung d. Goethe-Universität Frankfurt am Main, S. 353.

<sup>204</sup> Oetken, Mareile (2008): Bilderbücher der 1990er Jahre. Kontinuität und Diskontinuität in Produktion und Rezeption. Dissertation. Carl von Ossietzky Universität, Oldenburg. Fakultät III Sprach- und Kulturwissenschaften, abrufbar unter: <http://oops.uni-oldenburg.de/747/1/oetbil08.pdf>, [2019-09-20], S. 50.

Propagandaliteratur. Peter Aley spricht in diesem Kontext über „Nationalsozialistischen Realismus“<sup>205</sup>.

Die Nachkriegszeit war eine besondere Zeit in der Geschichte des Bilderbuchs. „Mehr oder weniger war es die alte Welt, die wieder aufgebaut werden sollte, die alte Welt mit den alten Tabus. Aber auch mindestens *einem* neuen: der Erinnerung an das Geschehene.“<sup>206</sup> Doderer vergleicht sogar die Bilderbücher der Nachkriegsjahre mit einem „Weg in die Stille“<sup>207</sup>. Die Schriftsteller konzentrieren sich vor allem auf zeitlose Themen und Probleme.

In der DDR wird das Bilderbuch von Anfang an kulturpolitisch sowohl subventioniert als auch zensiert. „Die Kinder- und Jugendliteratur befand sich – wie Literatur überhaupt – in der DDR in einem völlig anderen Kommunikations- und Funktionszusammenhang [...]. Künstlerische Literatur wurde als wesentlicher Teil des gesellschaftlichen Bewusstseins begriffen, als Organ einer kollektiven Selbstverständigung über gesellschaftliche Prozesse und individuelle Befindlichkeit.“<sup>208</sup> Zu den wichtigsten Zielsetzungen in der DDR, in dem neuen Land, das 1949 entstanden ist, war die Suche nach Identität. Das hatte selbstverständlich einen großen Einfluss auf die Kinder- und Jugendliteratur. Zu den zentralen Hauptaufgaben der Bilderbücher gehörten damals auf inhaltlicher Ebene die sozialistische Erziehung zu einem gesellschaftskonformen Verhalten sowie auf künstlerisch-ästhetischer Ebene die idealisierende Abbildung der sozialistischen Wirklichkeit ohne Verzerrung oder Abstraktion.<sup>209</sup>

Ganz andere Tendenzen kann man in den westdeutschen Bilderbüchern in den 1950er Jahren beobachten: „Speziell im Bilderbuch wurde der Exkurs in erträumte oder imaginierte Welten zum Ventil, zur Ersatzhandlung für nicht erzählte oder nicht erlebte

---

<sup>205</sup> Aley, Peter: Das Bilderbuch im Dritten Reich. In: Doderer, Klaus; Müller, Helmut (Hrsg.) (1975): Das Bilderbuch: Geschichte und Entwicklung des Bilderbuchs in Deutschland von den Anfängen bis zur Gegenwart, a. a. O., S. 325.

<sup>206</sup> Liebs, Elke: Das Tabu der Erinnerung: Krieg und Holocaust in der Kinder- und Jugendliteratur. In: Raecke, Renate; Baumann, Ute D. (Hrsg.) (1995): Zwischen Bullerbü und Schwenborn. Auf Spurensuche in 40 Jahren deutschsprachiger Kinder- und Jugendliteratur. München: Arbeitskreis für Jugendliteratur e.V., S. 187.

<sup>207</sup> Doderer, Klaus (1993): Jugendliteratur zwischen Trümmern und Wohlstand 1945-1960. Ein Handbuch. Erarbeitet von Martin Hussong, Petra Jäschke und Winfried Kaminski unter Mitwirkung von Hildegard Schindler-Frankel u. a. Weinheim: Julius Beltz GmbH & Co.KG, S. 53.

<sup>208</sup> Richter, Karin: Kinderliteratur und Kinderliteraturforschung in der DDR. In: Dolle-Weinkauff, Bernd; Ewers, Hans-Heino (Hrsg.) (1996): Theorien der Jugendlektüre. Beiträge zur Kinder- und Jugendliteraturkritik seit Heinrich Wolgast. Weinheim und München: Juventa Verlag, S. 192.

<sup>209</sup> Oetken, Mareile (2008): Bilderbücher der 1990er Jahre. Kontinuität und Diskontinuität in Produktion und Rezeption, a. a. O., S. 73.



Alltagserfahrungen.<sup>210</sup> Jens Thiele schreibt: „(...) bildhafte Abstraktion traf sich mit dem psychologisch-pädagogischen Motiv der Fantasie, das seit der Jahrhundertwende in der Kinder- und Jugendliteratur als besonders kindgemäß und wichtig galt.“<sup>211</sup>

In der Mitte der 1960er Jahre kommt die Zeit, in der die Kunst das Bilderbuch in den Alltag einbettet. „Pop-Art-Einflüsse auf das Bilderbuch rückten die Bücher weg von der Idee einer fantasierten Kunstwelt und stellten sie, wenn auch verfremdet, mitten in den Alltag.“<sup>212</sup>

Seit den 60er Jahren des 20. Jahrhunderts öffnet sich die Pop-art für die Alltagskultur und dadurch drängen auch mediale Bildstile und Bildauffassungen verstärkt in das Bilderbuch. Kein Wunder, dass es zur Verknüpfung von Alltag und Medien, aber auch von Medien und Kunst gekommen ist.<sup>213</sup> „Mediale Sichtweisen im Sinne fotografisch-filmischer Bildinszenierungen gehören aber erst seit den späten 60er Jahren zum festen Repertoire von Bildgestaltung im Bilderbuch.“<sup>214</sup> *Medial* bedeutet hier „ein bewusster Wechsel von „Einstellungsgrößen“ der Bilder, extreme Auf- bzw. Untersichten, perspektivische Dehnung oder Stauchung oder eine filmische Bildmontage“<sup>215</sup>, die vertraute Momente bildnerischer Erzählform geworden sind. *Medial* bedeutet aber auch, nach Thiele, Illustrationen, die wie aus einem Spielfilm, wie aus dem Fernsehen oder dem Computerspiel wirken.<sup>216</sup>

Ende der 1960er Jahre und dann in den 1970er Jahren steht das Bilderbuch unter dem Einfluss der „kinderliterarischen Reformbewegung“. „Diese Neuorientierung stellt eine Diskontinuität in der Tradition des Kindheitsbildes in der Bilderbuchliteraturgeschichte dar, deren umfassende Wirkkraft das Bild von Kindheit (...), etwa im Konzept der partnerschaftlichen Erziehung oder im Interesse an der kindlichen psychologischen Binnensicht, bis heute kennzeichnet.“<sup>217</sup> Man glaubt, das Kind müsse der Konfrontation mit allen Bereichen des Lebens ausgesetzt, es müsse sich mit der Welt messen können, mit der Welt, die nicht immer positiv und gut ist, aber manchmal viele Schattenseiten hat und

---

<sup>210</sup> Thiele, Jens: Theoretische Positionen zum Bilderbuch in der Nachkriegszeit und Gegenwart. In: Dolle-Weinkauff, Bernd; Ewers, Hans-Heino (Hrsg.) (1996): Theorien der Jugendlektüre. Beiträge zur Kinder- und Jugendliteraturkritik seit Heinrich Wolgast. Weinheim und München: Juventa Verlag, S. 269.

<sup>211</sup> Thiele, Jens (2003): Das Bilderbuch. Ästhetik - Theorie - Analyse - Didaktik – Rezeption, a. a. O., S. 26.

<sup>212</sup> Ebenda, S. 28.

<sup>213</sup> Ebenda, S. 30.

<sup>214</sup> Ebenda, S. 30.

<sup>215</sup> Ebenda, S. 30.

<sup>216</sup> Ebenda, S. 31.

<sup>217</sup> Oetken, Mareile (2008): Bilderbücher der 1990er Jahre. Kontinuität und Diskontinuität in Produktion und Rezeption, a. a. O., S. 109.

Probleme mit sich bringt. Das trägt zu inhaltlichen und formalen Neuerungen im Bilderbuch bei. Die im Bilderbuch dargestellte Welt soll so gezeigt werden, wie sie wirklich ist, ohne Beschönigung. Ingrun Spiecker-Verscharen beschreibt diese Veränderungen des Bilderbuchs auf diese Weise:

„[hin] zum „Gebrauchsbilderbuch“, in dem Kinder ihre alltägliche Umgebung wiedererkannten. Die alten Bilderbuch-Helden, Fabelwesen aus der heilen Welt wurden abgelöst durch „normale“ Kinder, mit denen sich der junge Leser identifizieren und deren Erfahrungen er auf seine eigene Situation übertragen konnte. Ausgehend von der Einsicht, dass Kinder nicht in einem Vakuum leben, bemühte man sich gleichzeitig, bestehende Tabus abzubauen (...).“<sup>218</sup>

Von 1976 an bis Ende der 1980er Jahre bestimmen den Bilderbuchmarkt pluralistische Formen des literarischen Realismus.<sup>219</sup> Es stellt sich heraus, dass soziale und politische Themen im Bilderbuch erforderlich und wichtig werden. Schriftsteller und Illustratoren reagieren wie Wächter auf die zeitgenössischen umwälzenden gesellschaftspolitischen und pädagogischen Entwicklungen mit genrekritischen Anti-Märchenbüchern und Parodien.<sup>220</sup> Oetken unterstreicht dessen Grenzgängertum mit Blick auf seine medialen Erzählstrategien, u. a. in Auseinandersetzung mit dem Stilmittel des Comics, der Adressatenspezifika sowie der Funktionalisierung des Bilderbuches als Projektionsfläche pädagogischer Zielsetzungen.<sup>221</sup> In derselben Zeit, die Andreas Bode als „das Goldene Zeitalter der Kinderbuchillustration in der DDR“<sup>222</sup> bezeichnet, erfährt der ostdeutsche Bilderbuchmarkt durch die Bildsprache der Groteske, Karikatur sowie ausgewählter Spielarten des Surrealismus ästhetische Erweiterungen und eine thematische Öffnung.<sup>223</sup>

---

<sup>218</sup> Spiecker-Verscharen, Ingun (1982): Kindheit und Tod. Die Konfrontation mit dem Tod in der modernen Kinderliteratur. Studien zur Kinder- und Jugendmedien-Forschung, a. a. O., S. 56.

<sup>219</sup> Bode, Andreas: Tendenzen im Bilderbuch von 1950 bis zu Gegenwart. In: Franz, Kurt; Lange, Günter (2005): Bilderbuch und Illustration in der Kinder- und Jugendliteratur, a. a. O. S. 26.

<sup>220</sup> Ewers, Hans-Heino: Alte Helden im neuen Gewand: Überlegungen zum Stellenwert parodistischer Verfahren in der Kinderliteratur. In: Doderer, Klaus (Hrsg.) (1986): Neue Helden in der Kinder- und Jugendliteratur. Ergebnisse einer Tagung (Jugendliteratur Theorie und Praxis). Weinheim und München: Juventa-Verlag, S. 78.

<sup>221</sup> Oetken, Mareile (2008): Bilderbücher der 1990er Jahre. Kontinuität und Diskontinuität in Produktion und Rezeption, a. a. O., S. 104.

<sup>222</sup> Bode, Andreas, a. a. O., S. 27.

<sup>223</sup> Bosse, Hannes; Tiede, Hans-Otto: Zur Bilderbucherzählung. In: Emmrich, Christian (Hrsg.) (1981): Literatur für Kinder und Jugendliche in der DDR. Von einem Autorenkollektiv unter Leitung von Christian Emmrich. Berlin: Kinderbuchverlag, S. 156.

Die 1980er Jahre bringen Veränderungen, und phantastische Inhalte kommen wieder zu Wort. Ingun Spiecker-Verscharen schreibt in ihrem Buch: „Inzwischen ist das realistische Kinderbuch selbst jedoch auch ins Kreuzfeuer der Kritik geraten, da man sich inzwischen an die Existenzberechtigung der kindlichen Phantasie erinnerte. Der „kaputten Welt um jeden Preis“ überdrüssig, propagieren nunmehr namhafte Koryphäen das Recht des Kindes auf Phantasie und ziehen gegen den permanenten Realismus zu Felde. Die Überbetonung der kognitiv-rationalen Dimension wird mittlerweile mit Recht als schädlich und kreativitätshemmend erachtet. Phantastisch-utopische Elemente werden nicht länger aus der Kinderliteratur verbannt, sondern man strebt vermittelnde Lösungen an: Bücher die einen Lernprozess anstreben, ohne dass Spaß und Phantasie dabei auf der Strecke bleiben. Es gibt bereits Versuche, Kindern auch den Tod mit dieser Methode zu präsentieren.“<sup>224</sup>

In den 1990er Jahren kommt es zu weiteren Veränderungen. Mareile Oetken stellt fest: „Viele der DDR-Illustratoren und Illustratorinnen schaffen den Sprung in den gesamtdeutschen Bilderbuchmarkt unmittelbar nach der Wende nicht (...).“<sup>225</sup> Kathrin Wexberg schenkt ihre Aufmerksamkeit den Themen und Inhalten der Bilderbücher der 1990er Jahre und betont:

„Kindheit wird in der Literatur etwa ab den 1990er Jahren nicht mehr als eigenständige Welt oder verklärter Mythos dargestellt, das Augenmerk vieler Bücher liegt vielmehr auf dem prosaischen kindlichen Alltag in einer brüchig gewordenen, postmodernen Welt. Themen wie Scheidung, Tod, Patchwork-Familien oder Mobbing fanden Eingang in die Literatur für Kinder und Jugendliche, eine enorme stilistische und thematische Erweiterung dieses literarischen Systems, die oft als Kindern nicht zumutbar in Frage gestellt wurde.“<sup>226</sup>

„Mit diesem Kindheitsbild verändern Figuren, Räume, Perspektiven sich weiter, der ästhetische Ausdruck wird vielfältiger, farbiger. [...] Tabus sind aufgebrochen, Kinderfragen

---

<sup>224</sup> Spiecker-Verscharen, Ingun (1982): Kindheit und Tod. Die Konfrontation mit dem Tod in der modernen Kinderliteratur, a. a. O., S. 58.

<sup>225</sup> Oetken, Mareile (2008): Bilderbücher der 1990er Jahre. Kontinuität und Diskontinuität in Produktion und Rezeption, a. a. O., S. 139.

<sup>226</sup> Wexberg, Kathrin: Von Pippi zur Patchwork-Familie. Der Wandel der Kindheit im Spiegel der Literatur für Kinder und Jugendliche. In: Kalteis, Nicole; Lisa Kollmer (Hrsg.) (2007): Transformierte Kindheit. Kindheitsbilder Kindheitsabbilder Kindheitskonstruktionen. Linz: StifterHaus – Zentrum für Literatur und Sprache, S. 182.

werden neu gestellt.<sup>227</sup> Themen wie Sexualität, Lust, Missbrauch, Gewalt und Tod halten Einzug in das Bilderbuch.

Seit der Jahrtausendwende kann man neue Tendenzen beobachten, die einen großen Einfluss auf die Kinder- und Jugendliteratur, demnächst auch auf das Bilderbuch ausüben. Ist es doch die Zeit der digitalen Medien - Computer, Smartphones und Tablets. Die mediale Sozialisation findet bei den heutigen Kindern, die bestimmte Fähigkeiten besitzen und selbstbewusst sind, unter ganz anderen Voraussetzungen statt als früher.<sup>228</sup> Die heutige Vielschichtigkeit des Bilderbuchs liegt einerseits an den verschiedenartigen Stilrichtungen und literarischen Traditionen, die auch im Bilderbuch aufgenommen wurden, sowie auch an den nationalen Bildungstraditionen und gesellschaftlichen Verhaltensmustern, die sich im Bilderbuch widerspiegeln.<sup>229</sup> Es zeigt sich doch, „dass das Bilderbuch durchaus von kulturellen, politischen, ideologischen, pädagogischen, medialen, künstlerischen und technischen Strömungen berührt wurde und wird.“ Jens Thiele fasst zusammen: „Blickt man auf das Bilderbuch als kulturelles Produkt der jeweiligen Zeit und Gesellschaft, so wird die Geschichte eines Kindermediums zwischen Abwehr und Öffnung sichtbar, auch eine Geschichte der verpassten Chancen und der einer potentiellen Kraft des Mediums. Entscheidend für Inhalt und Ästhetik der Spezialkunst Bilderbuch wurde im Verlauf der Entwicklungsgeschichte der Adressat mit seinen z.T. nachweislichen, z.T. vermuteten besonderen Erlebnisformen und Sehbedürfnissen.“<sup>230</sup>

### 5.1.3. Zu Bild-Text-Interdependenzen

Es scheint relevant zu sein, die Frage nach den Formen und Eigenarten der Verknüpfungen, Verhältnissen und Durchdringungen von Bild und Text zu stellen. Welche Bedeutung und welchen Part übernehmen der Text und das Bild? In welchen Interdependenzen wirken sie zusammen? Wie verhalten sie sich im Prozess der Aneignung und Wahrnehmung zueinander?

---

<sup>227</sup> Hohmeister, Elisabeth: Wie im Bilderbuch...?: Inhalte und Tendenzen im Bilderbuch der 90er Jahre. In: Raecke, Renate (Hrsg.) (1999): Kinder- und Jugendliteratur in Deutschland. München: Arbeitskreis für Jugendliteratur e.V., S. 172.

<sup>228</sup> Feiner, Katrin (2009): Bilderbuch, a. a. O., S. 11.

<sup>229</sup> Doderer, Klaus: Das bürgerliche Bilderbuch im 19. Jahrhundert. In: Doderer, Klaus; Müller, Helmut (Hrsg.) (1975): Das Bilderbuch: Geschichte und Entwicklung des Bilderbuchs in Deutschland von den Anfängen bis zur Gegenwart, a. a. O., S. 5.

<sup>230</sup> Thiele, Jens (2003): Das Bilderbuch. Ästhetik - Theorie - Analyse - Didaktik – Rezeption, a. a. O., S. 35.

Es gibt zahlreiche Antworten auf diese Fragen, und Versuche der Systematisierung von Bild-Text-Verhältnissen. Gunter Otto weist auf die Ähnlichkeiten und Unterschiede zwischen Bild und Text hin und differenziert, wie Text und Bild informieren, erzählen, beeinflussen, und wie sie zu verstehen sind.<sup>231</sup> Jens Thiele betont, dass sich Schwierigkeiten bei der allgemeinen Formulierung spezifischer Wirkungen Bild und Text ergeben. „Es scheint, dass die Versuche, Bild und Text je spezifische Wirkungen zuzuschreiben, an der prinzipiellen Durchlässigkeit und Komplexität textlicher und bildnerischer Äußerungen in der gemeinsamen Wahrnehmung scheitern.“<sup>232</sup> Und weiter konstatiert er, dass das Problem der unterschiedlichen Wirkung von Text- und Bildmaterial aus verschiedenen wissenschaftlichen Blickwinkeln ganz unterschiedlich bewertet wird.<sup>233</sup>

„Die Annahme, dass etwa Wörter konkreter und Bilder abstrakter erzählen könnten, kann nur für einen begrenzten Ausschnitt von Wort-Bild-Interdependenzen gelten. Die Aussage ließe sich im Prinzip auch umkehren: Bilder können sehr direkt und anschaulich erzählen, während ein dazu geschriebener Text allgemein oder verschlüsselt bleibt.“<sup>234</sup> Aus diesem Grund stellt Jens Thiele fest, dass die verbreitete Zuweisung affektiver Qualitäten an das Bild und einer rationaleren Rolle an den Text empirischer Grundlagen entbehrt.<sup>235</sup> Klaus-Jürgen Maiwald, der sich in seinem Artikel mit dem Titel *Wörter und Bilder, Bilder und Wörter* mit der Frage des Verhältnisses von Bild und Text beschäftigt hat, geht weiter und konstatiert wie folgt:

„Wörter leisten, was Bilder in ihrer Mehrdeutigkeit offen lassen müssen – Bilder sprechen anschaulich, wo das Wort überfordert ist und versagt. Wer sich auf das eine konzentriert, versäumt das andere. Das Begrifflich-Abstrakte wie das Sinnlich-Konkrete, das Lineare wie das Simultane, das Rationale wie das Emotionale erbringen im Erkenntnisprozess eigenständige, ‚medienspezifische‘ Leistungen.“<sup>236</sup>

Daraus folgt, dass Text und Bild ein untrennbares Ganzes bilden und einander ergänzen.

---

<sup>231</sup> Otto, Gunter (1978): Text und Bild. Bild und Text. In: Kunst+Unterricht/ Praxis Deutsch (Sonderheft), S. 4–16.

<sup>232</sup> Thiele, Jens (2003): Das Bilderbuch. Ästhetik - Theorie - Analyse - Didaktik – Rezeption, a.a.O., S. 43.

<sup>233</sup> Ebenda, S. 43.

<sup>234</sup> Ebenda, S. 43.

<sup>235</sup> Ebenda, S. 43.

<sup>236</sup> Maiwald, Klaus-Jürgen (1994): Wörter und Bilder, Bilder und Wörter. In: Kunst+Unterricht (Mai 182), S. 36.

Gottfried Willems akzentuiert die Bedeutung von Bild-Text-Verhältnissen sowohl in der Literatur-, als auch in der Kunstgeschichte. Das Bilderbuch ist seiner Meinung nach ein Phänomen, weil Text und Bild in diesem Buch zusammenfallen. In jedem illustrierten Buch „wird zwischen Text und Illustration eine innere Wort-Bild-Beziehung angenommen, da der Illustrator Gedanken und Wirkungen des Autors im Bild aufgreift und auf seine Weise umsetzt.“<sup>237</sup> Es ist zu beachten, dass Integrationsformen und Wechselbeziehungen zwischen Bild und Text sowie Text und Bild einen großen Einfluss auf die Rezeption ausüben. Es werden drei Formen der Integration genannt, die in einem Gesamtkontext betrachtet werden, nämlich die äußere Faktur, der Inhalt und die innere Faktur. „Die äußere Integrationsebene bezieht sich auf Layout, Satzspiegel und formale Bildplatzierung, auf das gesamte formalästhetische Setting der Seitengestaltung.“<sup>238</sup>

Die zweite Ebene der Bild-Text-Integration im illustrierten Buch betrifft den Inhalt. Man kann die Frage stellen, „ob Wort und Bild mit ihren je eigenen Mitteln Inhalte aus demselben stofflichen Zusammenhang gestalten und, wenn ja, auf welche Art und Weise (...).“<sup>239</sup> Interessant ist es auch, „welcher Anteil dabei jeweils dem Wort und welcher dem Bild zufällt; welche Ausschnitte des Stoffs in den einzelnen Bild- und Textteilen gestaltet werden und wie sie sich gegenseitig ergänzen“<sup>240</sup> und was selbstverständlich am wichtigsten ist, „wie daraus ein inhaltliches Ganzes zusammenwächst.“<sup>241</sup>

Auf der dritten Ebene der Bild-Text-Integration, die die innere Faktur des Bilderbuchs betrifft, „werden Probleme der Gestaltung angesprochen“<sup>242</sup>. Die Frage ist, ob sich der Stoff für eine Darstellung in Form von Text oder Bild eignet, eventuell welche Aspekte des Stoffes sich für eine textliche und welche für eine bildnerische Darstellung eignen, und wie dies realisiert wird.<sup>243</sup>

Es lässt sich in diesem Moment die Frage stellen, was wichtiger ist: Bild oder Text. Wird dem Bild eine Dominanz gegenüber dem Text zugeschrieben oder umgekehrt? In

---

<sup>237</sup> Willems, Gottfried: Kunst und Literatur als Gegenstand einer Theorie der Wort-Bild-Beziehungen. Skizze der methodischen Grundlagen und Perspektiven. In: Harms, Wolfgang (Hrsg.) (1990): Text und Bild: Bild und Text (Germanistische Symposien-Berichtsbände, Bd. 11). Stuttgart, S. 414–429.

<sup>238</sup> Thiele, Jens (2003): Das Bilderbuch. Ästhetik - Theorie - Analyse - Didaktik – Rezeption, a.a.O., S. 44.

<sup>239</sup> Ebenda, S. 44.

<sup>240</sup> Willems, Gottfried: Kunst und Literatur als Gegenstand einer Theorie der Wort-Bild-Beziehungen. Skizze der methodischen Grundlagen und Perspektiven, a.a.O. S. 419.

<sup>241</sup> Ebenda, S. 419.

<sup>242</sup> Thiele, Jens (2003): Das Bilderbuch. Ästhetik - Theorie - Analyse - Didaktik – Rezeption, a.a.O., S. 44.

<sup>243</sup> Ebenda, S. 44.

manchen Bilderbüchern kann man eine Gleichrangigkeit von Text und Bild bemerken. Manchmal ist aber eine Dominanz des Bildes über das Wort zu erkennen, so dass das Bild sogar den Text ergänzt und den Gedankengang beendet. Auf die Wichtigkeit des Bildanteils im Bilderbuch verweist auch Geralde Schmidt-Dumont, die der Meinung ist, dass es oft vorkomme, dass Kinder Bilderbücher betrachten, ohne dass der Text dabei vorgelesen wird. Manchmal wird der Text erst später vorgelesen, oder sogar selbst gelesen, während die Bilder bereits auf den Rezipienten gewirkt haben. „Auch Textinhalte werden bei späterer Erinnerung häufig erst über die wiedergesehenen Bilder erneut mobilisiert.“<sup>244</sup>

Auch Karl Ernst Maier setzt sich in seinem Buch mit dem Bilderbuch auseinander. Er betont seinen Standpunkt, dass sich das erste Wesensmerkmal des Bilderbuches aus der Feststellung ergibt, dass nicht das Wort, sondern das Bild die dominierende Stelle einnimmt. Das Wesentliche, das mitzuteilen ist, geschieht vorwiegend oder ausschließlich durch Bilder.<sup>245</sup> Maier nennt drei Möglichkeiten der Koexistenz von Bild und Text:

Das textfreie Bilderbuch beschränke sich ausschließlich auf die bildliche Darstellung des Inhalts und verzichte auf das gedruckte Wort. Dieser Verzicht lässt die Aussagekraft des Bildes zur vollen Wirkung kommen. So eine „reine“ Form des Bilderbuches, in dem Bilder eine vorrangige Rolle spielen und die ganze Geschichte erzählen, sind relativ selten, konstatiert Karl Ernst Maier.

„Im Bilderbuch mit kleinen Textbeigaben bleibt das Bild erstrangig, das gedruckte Wort ist nur beigeordnetes Hilfsmittel. (...) Die gedruckte Sprache übernimmt eine Hilfsfunktion. Sie besteht darin, dass Dargestellte zu benennen, näher zu beschreiben oder zu ergänzen, die Atmosphäre des Bildes zu unterstreichen oder den abgebildeten Geschehenszusammenhang zu verdeutlichen. In jedem Falle will aber der Text beitragen, dem Kunde zu helfen, die visuelle Bildersprache in gesprochene Sprache umzusetzen.“<sup>246</sup>

Es gibt aber viele Bilderbücher, in denen Bild und Text „gleichbedeutend nebeneinander stehen und miteinander das originelle Werk ausmachen“<sup>247</sup>. Bild und Text sind

---

<sup>244</sup> Schmidt-Dumont, Geralde: Ästhetische Kommunikation am Beispiel von Bildgestaltung und Bildrezeption im Bilderbuch. In: Peltsch, Steffen (Hrsg.) (1997): Beiträge Jugendliteratur und Medien. Auch Bilder erzählen Geschichten... Beziehungen zwischen Text und Bild im Kinder- und Jugendbuch. 8. Beiheft 1997. Juventa Verlag GmbH: Weinheim, S. 75.

<sup>245</sup> Maier, Karl Ernst (1973): Jugendschrifttum. Formen, Inhalte, pädagogische Bedeutung, a. a. O., S. 15.

<sup>246</sup> Ebenda, S. 15.

<sup>247</sup> Ebenda, S. 15.

genauso wichtig, sie ergänzen sich einander und das eine kann nicht auf das andere verzichten. Beide sind „zu einer Einheit verschmolzen“<sup>248</sup>. Illustration und Sprache wirken zusammen am gleichen Gegenstand, „verweilen bei der gleichen Situation und schreiten gemeinsam im Handlungsablauf voran.“<sup>249</sup>

Auf Grund der oben genannten Überlegungen sollte man die Frage stellen, was für eine Rolle für die Rezeption des Bilderbuches überhaupt sein Text spielt. Das hängt natürlich von der Form des Bilderbuches ab, also davon, ob die Rezipienten mit einem textfreien Bilderbuch oder mit einem Bilderbuch mit einem gleichrangigen Text zu tun haben. Das Besondere und zugleich das Wichtigste an Bilderbüchern ist ihre inhaltliche und ästhetische Gestaltung, die das Interesse bei dem Rezipienten wecken, ihn fesseln und bei ihm zur Entwicklung der Lesefreude führen sollte. Das Bilderbuch ist ein Medium, das jedoch nebenbei viele andere Funktionen zu erfüllen hat, die von großer Bedeutung für die kindliche Sozialisation sind oder sein können.

#### **5.1.4. Funktionen des Bilderbuches als Medium literarischer Sozialisation**

Jens Thiele und Jörg Steitz-Kallenbach konstatieren in ihrer Publikation, dass Literatur keine isolierte Gattung und kein separates Bildungssegment ist, das man für sich betrachten könnte. Sie lebe nicht nur in ihrem eigenen Leben. Literatur und insbesondere Kinder- und Jugendliteratur ist in die vielfältigen medialen Kontexte sowie in unterschiedliche Lebenssituationen der Kinder eingewoben.<sup>250</sup>

Bilderbücher wirken ohne Zweifel auf verschiedene Bereiche der Persönlichkeit des Kindes und auf seine vielseitige Entwicklung.

Laut Gina Weinkauff und Gabriele von Glasenapp dienen Bilderbücher zu allen Zeiten vor allem der moralischen Erziehung. „In den explizit formulierten didaktischen Konzepten, die dazu beitragen, dass sich diese Buchgattung innerhalb der Kinderliteratur überhaupt etablierte, stand (...) zunächst die Vermittlung von Sachwissen im

---

<sup>248</sup> Ebenda, S. 15.

<sup>249</sup> Ebenda, S. 16.

<sup>250</sup> Thiele, Jens; Steitz-Kallenbach, Jörg: Zugänge zur Literatur öffnen. In: Thiele, Jens; Steitz-Kallenbach, Jörg (Hrsg.) (2003): Handbuch Kinderliteratur: Grundwissen für Ausbildung und Praxis. Freiburg im Breisgau: Verlag Herder, S. 9-17.



Vordergrund.<sup>251</sup> Daher wurden schon früher kunsterzieherische Ziele mit dem Bilderbuch verknüpft. Mit dem Medium Buch vermitteln Bilderbücher eigentlich schon Jahre vor dem Schriftspracherwerb verschiedene Erfahrungen. „In der Vorlesesituation und beim gemeinsamen Betrachten der Bilderbücher mit Eltern und anderen ‚Bezugspersonen‘ entwickeln Kinder ihre mündliche Sprachkompetenz und ein Bewusstsein für die Schrift als Bedeutungsträger. Schließlich vermitteln Bilderbücher elementare Erfahrungen sowohl im Umgang mit ikonischen Zeichen als auch im Umgang mit Literatur.“<sup>252</sup> Die beiden Literaturwissenschaftlerinnen konstatieren, dass zu diesem Erfahrungspotenzial des Bilderbuches nicht nur seine mediale Form, sondern auch sein Inhalt gehören. Die Bilder zeigen verschiedene Gegenstände und Situationen, die zuerst als Abbilder erkannt werden. Dann aber werden sie ihren Signifikanten aus der materiellen Erfahrungswelt der Kinder oder vergleichbaren Signifikanten aus der Medioumwelt zugeordnet.<sup>253</sup> Das trägt dazu bei, dass „die Bilder zumeist benannt und vielfach auch lautmalerisch entsprechend inszeniert werden.“<sup>254</sup>

Ohne Zweifel ist das Betrachten eines Bilderbuchs nicht nur eine Art und Weise von Zeitvertreib oder Unterhaltung, es bietet dem Kind die Möglichkeit „der Habitualisierung und zunehmenden Kultivierung der Buch-Rezeption“<sup>255</sup>.

Ein wichtiger Aspekt, den Gina Weinkauff und Gabriele von Glasenapp ansprechen, ist mit der Rezeption von Bilderbüchern verbunden. Sie weisen auf kognitive und emotionale Kompetenzen hin, indem sie erwähnen, dass Bilderbücher einen unschätzbaren Einfluss auf die Konzentrationsfähigkeit und auf die Sprachentwicklung des Kindes ausüben, und dass die Bilderbücher, und grundsätzlich ihr in der Grundschule oder in der Familie gemeinsames Lesen und Betrachten, eine emotionale Dimension haben. Indem die beiden Literaturwissenschaftlerinnen über die Aufgaben der Bilderbücher diskutieren, haben sie nicht versäumt, anzusprechen, dass sie bedeutsame kulturelle Prägungen vermitteln.<sup>256</sup> „Die Rezeption von Bilderbüchern setzt elementare kindliche Bildungsprozesse in Gang, deren Ausbleiben (...) zur Chancenungleichheit beiträgt.“

---

<sup>251</sup> Weinkauff, Gina; Glasenapp, Gabriele v. (2014): Kinder- und Jugendliteratur. 2., aktualisierte Auflage. Paderborn: Verlag Ferdinand Schöningh, S. 182.

<sup>252</sup> Ebenda, S. 183.

<sup>253</sup> Ebenda, S. 183.

<sup>254</sup> Ebenda, S. 183.

<sup>255</sup> Ebenda, S. 183.

<sup>256</sup> Ebenda, S. 183.

Sehr wichtig ist das literarische Erfahrungspotential von Bilderbüchern, weil die Kinder bei ihrer Rezeption einfache narrative Muster kennen lernen. Dieses elementare literarische Erfahrungspotential realisiert sich nach Gina Weinkauff und Gabriele von Glasenapp „in der Einfachheit und Regelmäßigkeit der Strukturen auf der Ebene von Text und Bild sowie in der wechselseitigen Entsprechung der beiden Ebenen.“<sup>257</sup>

Außerdem werden Bilderbücher vorrangig als Medium der Leseförderung im Anfangsunterricht eingesetzt. Gina Weinkauff und Gabriele von Glasenapp konstatieren aber auch, dass sich ein großer „Schwerpunkt der schulischen Rezeption des Bilderbuches mit der Einführung des frühen Fremdsprachenunterrichts etabliert“<sup>258</sup>.

Die oben genannten Überlegungen zur Funktion des Mediums Bilderbuch resümierend, muss man feststellen:

- Bilderbücher vermitteln Kindern grundlegende kulturelle Erfahrungen und Impulse zum Erwerb elementarer literarischer Kompetenzen,
- Bilderbücher erfüllen eine bedeutsame Sozialisationsfunktion,
- Bilderbücher bringen mit sich das literarische und ästhetische Erfahrungspotential,
- Bilderbücher sind als Gegenstände des Unterrichts von großem didaktischem Interesse.

Karl Ernst Maier konzentriert sich auf die pädagogische Bedeutung des Bilderbuches und analysiert sie sehr genau, indem er betont, dass die bildnerischen, entwicklungsformenden, erzieherischen und literaturpädagogischen Einflüsse nicht in jedem Falle eintreten müssen<sup>259</sup>. Er unterscheidet fünf Hauptaufgaben des Bilderbuches:

Zunächst besteht die Bedeutung des Bilderbuches „in seiner umweltzeigenden und umwelterklärenden Funktion“<sup>260</sup>. Der kleine Rezipient „nimmt mit dem Bilderbuch ein Stückchen Welt in seine Hände, kann mit ihm nach eigenem Ermessen umgehen, es mit seiner Phantasie umspielen und kurz oder lang bei ihm verweilen“<sup>261</sup>. Karl Ernst Maier richtet seine Aufmerksamkeit darauf, dass Bilder in Anbetracht ihrer Klarheit und ihres Verständnisses bei Kindern besonders beliebt sind. Die Vorliebe für Bilder geht darauf zurück, dass ihr

---

<sup>257</sup> Ebenda, S. 183.

<sup>258</sup> Ebenda, S. 186-187.

<sup>259</sup> Maier, Karl Ernst (1973): Jugendschrifttum. Formen, Inhalte, pädagogische Bedeutung, a.a.O., S. 33.

<sup>260</sup> Ebenda, S. 33.

<sup>261</sup> Ebenda, S. 33.

Verständnis, und demzufolge das Verständnis des Inhalts des Buches, nicht von der Sprache, oder nur bedingt von der Sprache abhängig ist. Man muss sich dessen bewusst sein, dass die Fähigkeit, sich sprachlich zu artikulieren, im Umgang mit dem Bilderbuch gebraucht und gefördert werden soll. Jedoch nicht das Wort, sondern eben das Bild sei das primäre Medium.<sup>262</sup> „Das Wort tritt hinzu, um die Aussage des Bildes zu klären und zu ergänzen.“<sup>263</sup>

Die zweite Aufgabe des Bilderbuches, die Karl Ernst Maier erwähnt, ist „ein Prozess geistigen Trainings und geistiger Anregung“<sup>264</sup>, der sich vollzieht, während sich das Kind mit dem Bilderbuch auseinandersetzt und seinen material-stofflichen Gehalt sich anzueignen versucht<sup>265</sup>.

Neben der umweltklärenden und der formalbildenden Rolle nennt Karl Ernst Maier die nächste Funktion des Bilderbuches, das auch eine erzieherische Funktion erfüllt. „Gemeint ist damit der Einfluss auf das sittlich-moralische Denken und Werten auf die Strebungen und willentlichen Vorgänge, auf Haltung und Verhaltensweise des Kindes bis hin zum äußerlichen Benehmen.“<sup>266</sup> In den ersten Bilderbüchern in der Zeit der Aufklärung und dann im 19. Jahrhundert spielt der erzieherisch-moralische Faktor die bedeutendste Rolle, deshalb spricht man mit Recht vom „moralischen Bilderbuch“<sup>267</sup>. Das gegenwärtige moderne Bilderbuch greift nicht nur traditionelle Erziehungsanliegen, sondern auch und immer häufiger aktuelle Themen und alltägliche Probleme auf.

Und schließlich, das Bilderbuch erfüllt nach Karl Ernst Maier als erstes Buch des Kindes auch wichtige „literarpädagogische Funktion“<sup>268</sup>. Er weist darauf hin, dass der Weg zur Literatur eben unter anderem über das Bilderbuch führt. Das Bilderbuch ermöglicht dem Kind literarische Ersterlebnisse, und öffnet ihm die Tür zur wunderschönen Literaturwelt. Andererseits muss man sich dessen bewusst sein, dass neben der grundsätzlichen literarpädagogischen Bedeutung eine wichtige Aufgabe dem Bilderbuch zukommt, nämlich die Aufgabe für die Entwicklung des Sprachverständnisses und der Sprachbefähigung.<sup>269</sup>

---

<sup>262</sup> Ebenda, S. 33.

<sup>263</sup> Ebenda, S. 33.

<sup>264</sup> Ebenda, S. 34.

<sup>265</sup> Ebenda, S. 34.

<sup>266</sup> Ebenda, S. 36.

<sup>267</sup> Ebenda, S. 36.

<sup>268</sup> Ebenda, S. 45.

<sup>269</sup> Ebenda, S. 46.

Außerdem, „eine frühzeitige sprachliche und literarpädagogische Förderung schließt nicht ohne weiteres auch ein frühzeitiges Lesenlernen ein.“<sup>270</sup>

Die letzte Funktion, die von Karl Ernst Maier genannt wird, ist die „ästhetische Seite“<sup>271</sup> des Bilderbuchs. Karl Ernst Maier ist der Meinung, dass Kinder nicht taub und blind für die ästhetische Seite der Bilderbücher seien. Er behauptet sogar, dass sich ästhetische Qualitäten schon beim Kleinkind zeigen. Zwar sei das Kind unfähig, über das Ästhetische zu reflektieren, aber dem Umgang mit geschmackvollen und qualitätsvollen Bilderbüchern komme eine wichtige kunstpropädeutische Bedeutung zu. Das Bilderbuch sollte nicht zum Anlass genommen werden, die Fähigkeit, sich über ästhetische Erlebnisse auszudrücken, einzüben, weil der Vorgang der ästhetischen Formung dem Kind notwendigerweise unbewusst bleibt.<sup>272</sup>

Michael Sahr schenkt seine Aufmerksamkeit der psychologischen und gesellschaftlichen Funktion von Bilderbüchern im Kontext der individuellen Entwicklung des Kindes. Er behauptet, dass die Rezipienten dank der Bilderbücher, die verschiedene, oft auch wichtige Themen ansprechen, eine Distanz zu ihren persönlichen Auseinandersetzungen gewinnen und Lösungswege für eigene Probleme finden könnten. Dank der Bilderbücher komme der kleine Rezipient zur Erkenntnis, dass auch andere Kinder Probleme hätten, er könne daran Anteil nehmen und sich in deren Lage versetzen.<sup>273</sup> Diesen Gedanken setzt Winfried Kain fort, indem er der Meinung ist, dass die Kinder durch Bilderbücher mehr über sich selbst, also über ihre Gefühle, Emotionen, Freundschaften sowie über schwierige Lebensthemen, sogar Tabuthemen, erfahren könnten. Bilderbücher gewährten den kleinen Rezipienten einen Einblick in das Leben der Hauptfiguren, dadurch könnten sie das Wissen der Kinder über ihre Umgebung erweitern und ihnen helfen, Vorurteile abzubauen, indem sie aus anderen Perspektiven die Welt kennen lernen könnten. Winfried Kain versäumt nicht, die Rolle der Sachbilderbücher zu erwähnen. Er konstatiert, dass sie Erklärungen über Natur, Technik sowie über verschiedene Kulturen oder Umweltereignisse liefern, und helfen, Zusammenhänge zu erkennen und das Wissen zu erweitern. In Bilderbüchern werden, schreibt Winfried Kain, gesellschaftskritische Fragen in einer für Kinder aufbereiteten

---

<sup>270</sup> Ebenda, S. 46.

<sup>271</sup> Ebenda, S. 46.

<sup>272</sup> Ebenda, S. 47.

<sup>273</sup> Sahr, Michael (1987): Problemlorientierte Kinderbücher im Unterricht der Grundschule. Baltmannsweiler: Schneider Verlag Hohengehren GmbH, S. 3f.

einfachen und für die Kinder verständlichen Form behandelt. Zum Schluss betont er, dass Bilderbücher die Phantasie der Kinder entwickeln und sie zum Denken anregen sowie Stimmungen und Gefühle hervorrufen und eine positive Einstellung zu Büchern und zur Literatur auslösen.<sup>274</sup>

## 5.2. Kinder- und Jugendliteratur zwischen Pädagogik und Ästhetik

Nach Ewelina Kamińska sind Kinder- und Jugendbücher ohne Zweifel ein Teil der literarischen Wirklichkeit. Peter Scheiner geht weiter, und stellt fest, dass Literatur immer auf die Wirklichkeit bezogen sei. Es lohne sich demnach, darüber nachzudenken, welche Wirkung literarische Texte auf junge Leser haben und haben könnten. Aus diesem Grund muss man drei wichtige Aspekte der Kinder- und Jugendliteratur andeuten, nämlich den *literarischen Aspekt*, den *pädagogischen* oder „*pädagogisch-funktionalen*“<sup>275</sup> *Aspekt* sowie den *leserkundlichen Aspekt*.

Im Kontext des *literarischen Aspekts* sind die literarische Erziehung, für die sowohl das Elternhaus als auch die Schule verantwortlich sind, und der Zusammenhang zwischen dem Jugendbuch und der literarischen Erziehung wichtig. Karl Ernst Maier erklärt:

„Es besteht weitgehend Übereinstimmung, dass die Ergebnisse des Literaturunterrichts unbefriedigend sind. Sobald der junge Mensch außerhalb der Einflussphäre der Schule allein entscheidet, handelt er allzu oft gegen ihre Grundsätze. Obwohl er sich Jahre hindurch als guter oder befriedigender Schüler zeigt, versagt er – auf eigene Füße gestellt – als Privatleser. Schon während der Schulzeit liest er auf zwei Ebenen und entwickelt die virtuose Fähigkeit, ein literarisches Doppelleben zu führen. Als Schulleser akzeptiert er die unterrichtlichen Argumente und zeigt ein lehrerkonformes Verhalten, das keineswegs unwahrhaftig ist, denn die meisten Kinder haben Freude an Lese- und Literaturstunden, sie beteiligen sich aufgeschlossen am Gespräch und auch an kritischen Auseinandersetzungen. Dennoch wird ihre Haltung als Freizeitleser davon oft kaum berührt. Es gelingt also nicht, Schullese- und Freizeitlesen miteinander derart in eine Verbindung zu bringen, dass Lernerfahrungen und Interessenzuwachs bei beiden gleichermaßen wirksam

---

<sup>274</sup> Kain, Winfried (2006): Die positive Kraft der Bilderbücher. Bilderbücher in Kindertageseinrichtungen pädagogisch einsetzen. 3. Auflage. Berlin: Cornelsen Scriptor, S. 16ff.

<sup>275</sup> Maier, Karl Ernst (1993): Jugendliteratur. Formen, Inhalte, pädagogische Bedeutung. 10. überarbeitete und erweiterte Auflage. Bad Heilbrunn: Julius Klinkhardt, S. 242.

werden. Solche Feststellungen lassen erkennen, dass die Primärbeeinflussung im außerschulischen Bereich, insbesondere in der Familie, eine nachhaltigere Wirkung hervorbringt als der Unterricht in der Schule. Manche Literaturdidaktiker setzen die Bedeutung der Primärsozialisation so hoch, und die Möglichkeit der intentionalen Erziehung so niedrig an, dass sie fast nur noch zu pessimistischen Äußerungen bezüglich der schulischen Leserbeeinflussung fähig sind.<sup>276</sup>

Das bedeutet, dass sowohl Schule als auch Haus und Milieu einen Anteil an der literarischen Erziehung des jungen Menschen haben und sie sollen miteinander verbunden werden, um die didaktische Aufgabe erfüllen zu können. Karl Ernst Maier findet, dass das Interesse, und vielmehr die Spannung, das Phänomen ist, das man nicht übergehen dürfe. Für ihn spielt das erhöhte Interesse immer in jeder Literatur eine wichtige Rolle, aber im Kinder- und Jugendbuch wird dieser Faktor zu einem entscheidenden Merkmal. Ob der junge Leser das Buch in die Hand nimmt, hängt zum großen Teil davon ab, ob es interessant und spannend ist. Dieser Faktor, also

„die wertvolle Spannung erfüllt zwei Funktionen: Sie befriedigt den menschlichen Drang nach gesteigerten innerseelischen Erlebnissen, der mit dem Begriff Erlebnisdrang eine weitgefasste Formulierung findet. Im Zustand der Spannung aktualisiert sich der Erlebnisdrang in Gefühlsregungen wie Erwartung, Ungeduld, Unruhe, Befürchtung, Zweifel, Hoffnung, Überraschung, Enttäuschung. Die Begegnung mit spannungshaltigen Geschehnissen ist willkommene Gelegenheit, seiner selbst in innerseelischen Vorgängen und Zuständen inne zu werden und sich ihnen genießerisch hinzugeben. Das ist die subjektive, die reflexive Seite der Spannung. Die andere Funktion erfüllt sich dadurch, dass kein Spannungserlebnis ohne Objektbezug möglich ist. Das Spannungsbedürfnis veranlasst den Menschen, mit der Umwelt Kontakt zu suchen, sie in den Erlebnishorizont herein und auf sich wirken zu lassen. Ein Stück Wirklichkeit wird zum Erlebnis und auf diese Weise vom Individuum ganz intensiv erfasst und mit uneingeschränkter Aufmerksamkeit aufgenommen. Das ist die objektive, die stoffliche und transitive Seite des Spannungsvorganges.“<sup>277</sup>

Es stellt sich heraus, dass die beiden Funktionen sehr wichtig sind. Eine gute Erzählung, ein gutes Buch, befriedigt doch einerseits „das Bedürfnis nach gesteigertem Innenwerden des

---

<sup>276</sup> Ebenda, S. 223.

<sup>277</sup> Maier, Karl Ernst (1973): Jugendschrifttum. Formen, Inhalte, pädagogische Bedeutung, a. a. O., S. 197.

eigenen Selbst<sup>278</sup>, andererseits stellt es sich „in den Dienst der Weltbegegnung und wird zum Mittel der Lebens- und Wirklichkeitserkenntnis und Lebenserhellung.“<sup>279</sup> Neben der Spannung ist die Echtheit ein sehr wichtiger Faktor, der zum wesentlichen Kennzeichen literarischer Qualität des Textes wird. Man muss deutlich betonen, dass die beiden Faktoren, nämlich Spannung und Echtheit, und insbesondere ihre Verbindung, die Steigerung des Leseinteresses garantieren. Es lässt sich die Frage stellen, was eigentlich der Begriff Echtheit bedeutet. Nach Karl Ernst Maier muss man zwei Aspekte in Anspruch nehmen. Unter dem Begriff *Echtheit* wird das Verhältnis des Autors als Träger der Äußerung zu seiner literarischen Aussage verstanden und zugleich das Verhältnis des Inhalts der Äußerung zur Wirklichkeit. Es besteht jedoch eine gewisse Gefahr, dass sich der Autor an den konkreten Publikumskreis und an seinen Geschmack richtet. In einem solchen Fall könnten unechte Inhalte entstehen. Sie sind jedoch oft schwer „durchschaubar“<sup>280</sup>. Wichtig für junge Leser sind Ursprünglichkeit und Originalität und der Mangel an ihnen „lässt das Buch scheitern“<sup>281</sup>. Man sollte die Frage nach echt und unecht stellen. Hier wäre es gut, auf das Verhältnis zwischen literarischer Aussage und der Wirklichkeit des Lebens und der Welt hinzuweisen.

„Ein Buch kann sich, wenn es nicht den Anspruch erhebt, als realistische Literatur gewertet zu werden, über die äußere Wahrheit hinwegsetzen, niemals aber über die innere. Diese beweist sich vor allem in der Darstellung menschlicher Charaktere und Geschehnisse. Was die nachgebildeten Menschen denken, reden, fühlen und tun, muss einer inneren Folgerichtigkeit entwachsen. Gesinnungsänderungen, überraschende Verhaltensweisen dürfen nicht mit dem Wesen der geschilderten Person in Widerstreit stehen. Wahr bedeutet in diesem Sinne so viel wie psychologisch wahr.“<sup>282</sup>

Daraus folgt, dass man über zwei Dimensionen der Wahrheit der gezeigten Erscheinungen eines Buches sprechen kann: Über die innere Wahrheit, also die Wahrheit auf der psychologischen Ebene, die ebenso wichtig, oder sogar wichtiger, als die äußere Wahrheit, also die Wahrheit auf der Ebene des Inhalts, ist.

Der pädagogische oder, wie bereits erwähnt, pädagogisch-funktionale Aspekt „konzentriert sich auf den Themen- und Problembereich, der sich mit Einfluss und Wirkung des

---

<sup>278</sup> Ebenda, S. 197.

<sup>279</sup> Ebenda, S. 197.

<sup>280</sup> Kamińska, Ewelina (2001): Polnische Motive im deutschen Kinder- und Jugendbuch nach 1945, a. a. O., S. 60.

<sup>281</sup> Ebenda, S. 60.

<sup>282</sup> Maier, Karl Ernst (1973): Jugendschrifttum. Formen, Inhalte, pädagogische Bedeutung, a. a. O., S. 195.

Textes auf den Leser befasst.“<sup>283</sup> Kinder- und Jugendliteratur ist ein Fenster zur Welt: der Weg zur wahren Erkenntnis der Wirklichkeit. Über die Sprache gibt das Lesen dem Leser als sprachbegabtem Individuum eine Möglichkeit, mit Realitäten und Sinngehalten in Verbindung zu treten, weil die Sprache zum Medium zwischen Mensch und Welt wird.<sup>284</sup> Helmut Gipper misst der Sprache eine ungemeine Bedeutung bei und nennt sie „Schlüssel zur Welt“. Die Sprache erhält ihre unschätzbare Rolle für die Welterfahrung und Weltbemächtigung einerseits dadurch, dass der Mensch die Dinge an- und ausspricht, und selbst eine Ausdruckskraft besitzt, andererseits dadurch, dass er als Glied einer Sprachgemeinschaft eine Befähigung besitzt, die von anderen benannte Wirklichkeit zu akzeptieren und aufzunehmen. Und damit hat er die Möglichkeit am Denken, Vorstellen und Fühlen der Sprachgemeinschaft teilzuhaben und sich auseinanderzusetzen.<sup>285</sup> Dank der Kinder- und Jugendliteratur wird Weltanschauung und Welterfahrung in geschriebener Sprache weitergegeben. Bevor jedoch der kleine Leser die Wirklichkeit aufnehmen kann, muss er viele Schwierigkeiten bewältigen, die der kommunikative Prozess mit sich bringt. Der erste Schritt ist die Entschlüsselung der Sprache. Damit sind für den Leser zwei Aufgaben verbunden. Es geht sowohl um den „technischen Vorgang, der in der Umsetzung der Schriftzeichen in Sprache besteht“<sup>286</sup>, als auch um einen „geistigen Vorgang, der auf die Erfassung des Sinngehalts, der in der Sprache verborgen ist, hinzielt.“<sup>287</sup>

Karl Ernst Maier weist jedoch darauf hin, dass die Sprache der subjektiven Beschreibung der Welt dient, deshalb kann das Buch den Weg zur wahren Erkenntnis der Wirklichkeit auch verstellen und irreleiten. Um das zu beweisen, beruft er sich auf Jean-Jacques Rousseau und sein pädagogisches Hauptwerk mit dem Titel *Emil oder über die Erziehung*. Jean-Jacques Rousseau drückt in seinem Buch eine gewisse Skepsis gegenüber dem Lesen aus, indem er schreibt: „Ich hasse Bücher, sie lehren uns von Dingen reden, von denen man nichts weiß (...).“ Und tatsächlich unterliegt es keinem Zweifel, dass das Medium Buch, was natürlich auch das Kinder- und Jugendbuch betrifft, die Wirklichkeit in einer

---

<sup>283</sup> Kamińska, Ewelina (2001): Polnische Motive im deutschen Kinder- und Jugendbuch nach 1945, a. a. O., S. 61.

<sup>284</sup> Maier, Karl Ernst (1973): Jugendschrifttum. Formen, Inhalte, pädagogische Bedeutung, a. a. O., S. 226.

<sup>285</sup> Ebenda, S. 226.

<sup>286</sup> Ebenda, S. 227.

<sup>287</sup> Ebenda, S. 227.



bestimmten Fassung „mit der absichtlichen oder unabsichtlichen Intention des Autors wiedergibt.“<sup>288</sup>

Karl Ernst Maier erklärt, worin das Problem liegt. Der Mensch kann einerseits durch mediale Weltvermittlung in hohem Masse Freiheit verwirklichen, andererseits ist er, während er sich der medialen Möglichkeiten bedient, der Gefahr der Unfreiheit ausgesetzt.<sup>289</sup> Hier muss man die Rolle der Leseerziehung erwähnen, deren wichtigste Aufgabe es ist, dass sie bestimmte Haltungen des Lesers bildet. Es geht hier um eine kritische Betrachtung der in der Kinder- und Jugendliteratur dargestellten Welt. Ohne die Fähigkeit, kritisch denken zu können, bei voller Akzeptanz der vor dem Autor beschriebenen Wirklichkeit, besteht das Risiko, dass Kinder und Jugendliche Gefährdungen ungeschützt ausgesetzt sind. Das bedeutet, sie machen sich ein falsches Bild von der wirklichen Welt. Kritisches und reflektierendes Denken und dazu noch erlebnishaftes Lesen führen zu realistischem Erkennen des Dargestellten.

Das Lesen ist aber nicht nur ein Zugang zur Welt, das Lesen ist nach Karl Ernst Maier auch ein Weg zum eigenen Ich.

„Lesen ist Welt- und Ichfindung zugleich. In der Intention des Lesers, wissend und erlebend an der Vielfalt der Wirklichkeit teilzuhaben, ist immer auch das unbewusste Sterben enthalten, sich selbst näher zu kommen. Das in der Außenwelt Wahrgenommene wird zur Eigenwelt in Beziehung gesetzt. Die Einsicht in fremde Verhältnisse gibt die Möglichkeit des Vergleichs, weitet und verändert die Maßstäbe und trägt zur Klärung und Konturierung des eigenen Standorts bei. Im Nach- und Miterleben menschlicher Geschehnisse, vor allem in dem Versuch der Identifikation und Imitation, vollzieht sich eine enge Berührung von Fremdmenschlichem und Eigenmenschlichem. (...) Mit der Ichfindung eng verbunden sind Impulse der Selbstgestaltung. Wunschbilder und Vorbilder entstehen, denen der junge Mensch nacheifert, aber auch negative Bilder, die er in seinem Dasein nicht verwirklicht sehen möchte. So strahlen die Lektürestoffe hinein in die Bereiche der Strebungen und Antriebe, des Wollens und Wünschens, von

---

<sup>288</sup> Ebenda, S. 228.

<sup>289</sup> Ebenda, S. 229.

denen aus Lebenserwartung, Lebensplanung, Lebensbewältigung, künftige Verhaltensweisen und Entscheidungen beeinflusst werden.<sup>290</sup>

Karl Ernst Maier weist auf den vielfältigen Einfluss des literarischen Textes auf den Leser hin. Das Buch hat zwar die sekundäre Bedeutung im Weltorientierungs- und Sozialisationssystem, kann aber zum wichtigen Mittel beim Aufbau der eigenen Wertewelt des jungen Menschen werden. „Selbstverständlich weisen die Jugendbuchthemen noch manche offenen Stellen auf, lange Zeit sind einige Probleme tabuisiert worden. Deswegen sollen in den Kinder- und Jugendbüchern dringende Fragen der Gegenwart thematisiert werden, so dass keine Lücke in den Wertungsmaßstäben der Leser entsteht.“<sup>291</sup> Einen wichtigen Faktor bildet die ästhetische Qualität der Kinder- und Jugendliteratur. Dieter Arendt, auf dessen Aussage Ewelina Kamińska Bezug nimmt, ist der Meinung, „dass die Jugendliteratur – historisch gesehen – gewiss weniger ein literarisches denn ein pädagogisches Phänomen sei, weil sie ihren Ursprung nicht nach literarästhetischen Gesetzen, sondern als Postulat – Jugendliteratur sollte nützlich für die Erziehung der Jugend sein – vollzogen habe.“<sup>292</sup>

Ewelina Kamińska zitiert Dieter Arendt: „Die Geschichte der Jugendliteratur aber krankt an ihrem pädagogischen Trauma: einerseits glaubt sie sich bekennen zu sollen zu ihrem pädagogischen Ursprung und didaktischen Auftrag, andererseits weiß sie sich verpflichtet der ästhetischen Norm klassischer Erzählkunst.“<sup>293</sup> Und weiter – konstatiert Ewelina Kamińska – der Kampf zwischen den beiden konkurrierenden Strömungen sei bis heute unentschieden. Die Trennung von dem Pädagogischen erfolgte Anfang 1970er Jahre, als die ökonomischen Verhältnisse an Bedeutung gewannen, und trug dies dazu bei, dass es das Ästhetische schwächer werden ließ. Es ist selbstverständlich unbestritten, dass alle Aspekte in einem Kinder- und Jugendliteraturbuch in Einklang gebracht werden sollten.<sup>294</sup>

---

<sup>290</sup> Ebenda, S. 234-235. Vgl. auch: Schliebe-Lippert, Elisabeth: Der Mensch als Leser. Entwicklungsverlauf der literaturästhetischen Erlebnisfähigkeit. In: Schmücker, Else (Hrsg.) (1950): Begegnung mit dem Buch. Ratingen: Henn, S. 47-59.

<sup>291</sup> Kamińska, Ewelina (2001): Polnische Motive im deutschen Kinder- und Jugendbuch nach 1945, a. a. O., S. 62.

<sup>292</sup> Ebenda, S. 63.

<sup>293</sup> Arendt, Dieter: Jugendliteratur zwischen Ästhetik und Didaktik. In: Doder, Klaus (Hrsg.) (1981): Ästhetik der Kinderliteratur. Weinheim, Basel: Beltz-Verlag, S. 76-77.

<sup>294</sup> Kamińska, Ewelina (2001): Polnische Motive im deutschen Kinder- und Jugendbuch nach 1945, a. a. O., S. 63.

Der dritte, nämlich der leserkundliche Aspekt ist laut Karl Ernst Maier mit dem Prinzip der *Kindgemäßheit* und der Forderung nach *Adaption* verbunden. Mit dem Begriff „kindertümlich“ beschäftigen sich verschiedene Literaturwissenschaftler, u.a. auch Ewelina Kamińska, indem sie sich auf Karl Ernst Maier sowie Georg Kerschensteiner beruft, und sie gibt wieder, dass das Individuum nur durch jene Kulturgüter gebildet wird, „deren geistige Struktur ganz oder teilweise der Struktur der jeweiligen Entwicklungsstufe der individuellen Lebensform adäquat ist.“<sup>295</sup> „Demnach ist alles,“ – setzt Ewelina Kamińska fort – „was zur kindlichen Eigenwelt in Beziehung gesetzt werden kann, kindgemäß, alles, was als neue Erkenntnis an vorhandene Vorstellungen und Erfahrungen angeschlossen werden kann.“<sup>296</sup> Bei der Bewertung eines Textes müsse man demnach drei Komponente berücksichtigen:

- Buch (Inhalt und Form, sprachliche Darstellung),
- Leser (individuelle Verfassung, Lebensalter, Reifestand, soziokulturelle Umwelt),
- Leseprozess ( Begegnung oder Vermittlung, Annäherung zwischen Text und Leser).<sup>297</sup>

Wenn es um den Begriff *Adaption* geht, wird darunter die Zubereitung eines Inhalts als Lernstoff verstanden, der den psychischen Dispositionen und oder Fähigkeiten des Leserkreises entspricht.<sup>298</sup> Ewelina Kamińska schlägt nach Karl Ernst Maier und Maria Lypp folgende drei *Adaptionsstrategien* vor:

- Die bei der Literatur ansetzende Anpassung des Objekts an das Subjekt: Der Text soll dem Lesekreis, für den er geschaffen ist, entsprechen, was aber nicht bedeutet, dass man gleich auf das Niveau der Kindersprache hinuntersteigen und eine vollständige Anpassung an die Ausdrucksweise der Kinder üben sollte,
- Angleichung beim Subjekt: Kinder und Jugendliteratur sei ein Prozess, in dem die Kinder beeinflusst, geformt werden,

---

<sup>295</sup> Kerschensteiner, Georg (1964): Das Grundaxiom des Bildungsprozesses. 10., unveränd. Auflage. München: R. Oldenbourg-Verlag, S. 71.

<sup>296</sup> Kamińska, Ewelina (2001): Polnische Motive im deutschen Kinder- und Jugendbuch nach 1945, a. a. O., S. 64.

<sup>297</sup> Ebenda, S. 64. Vgl. auch: Maier, Karl Ernst (1993): Jugendliteratur. Formen, Inhalte, pädagogische Bedeutung, a. a. O., S. 262-263.

<sup>298</sup> Kamińska, Ewelina (2001): Polnische Motive im deutschen Kinder- und Jugendbuch nach 1945, a. a. O., S. 64.

- Die Sicherstellung eines optimalen Kommunikationsprozesses (Atmosphäre, innere Momente der Aufmerksamkeit, Konzentration, ...) begünstigt die Art und Weise des Aufeinanderkommens und der Begegnung von Text und Leser.<sup>299</sup>

Die oben vorgestellten Überlegungen resümierend: Der literarische Aspekt setzt sich unter anderem mit Fragen nach dem Themenkreis, dem Inhalt, der Form und dem Aufbau des Buches, aber auch nach der sprachlichen Beurteilung und soziologisch bedingten Fakten auseinander. Der pädagogisch-funktionale Aspekt gilt für die erzieherische Bedeutung des Textes aber auch seine Wirkungen auf den Leser sowie seinen Einfluss auf den Lernprozess. Und zum Schluss der dritte nämlich, der leserkundliche Aspekt: er beschäftigt sich mit dem Buch-Leser-Verhältnis, wo der Leser als Ansprechpartner des Autors betrachtet wird.

### **5.3. Zur Sozialisation des jungen Lesers**

Wenn man sich mit der Kinder- und Jugendliteratur auseinandersetzt und sie erforscht, sowie wenn man die Kinder- und Jugendliteratur der Gegenwart mit der Kinder- und Jugendliteratur der Vergangenheit, insbesondere mit ihren Anfängen, vergleicht, kann man zum Schluss kommen, dass sie sich im Laufe der Zeit emanzipiert hat. Dieser Emanzipationsprozess betrifft pädagogisch-didaktische Handlungszusammenhänge, die die Grundlage für Entstehung der Kinder- und Jugendliteratur gelegt haben. Der Anteil der Pädagogik an den Kinderliteraturkonzepten und ihre Rolle haben sich aber je nach Epoche und Zeit geändert. Bereits „in der Kinderliteratur der Romantik wird das Primat der Erziehung durch das Primat der Ästhetik ersetzt (...).“<sup>300</sup> Heutzutage scheint die Kinder- und Jugendliteratur noch weniger denn je zuvor durch pädagogische Normen bestimmt. Die Kinder- und Jugendliteratur erfüllt zu jeder Zeit bestimmte Sozialisationsfunktionen, unabhängig davon, wie wichtig pädagogische Konzepte in einer bestimmten Epoche waren, und welche Rolle sie gespielt haben.

---

<sup>299</sup> Ebenda, S. 64. Vgl. auch: Maier, Karl Ernst (1993): Jugendliteratur. Formen, Inhalte, pädagogische Bedeutung, a. a. O., S. 263-265. Vgl. auch: Lypp, Maria: Asymmetrische Kommunikation als Problem moderner Kinderliteratur. In: Hurrelmann, Bettina (Hrsg.) (1980): Kinderliteratur und Rezeption. Baltmannsweiler: Schneider Verlag, S. 319–327, hier S. 320.

<sup>300</sup> Weinkauff, Gina; Glasenapp, Gabriele v. (2014): Kinder- und Jugendliteratur, a. a. O., S. 218.

Reinbert Tabbert schreibt über drei Grundfunktionen von Kinder- und Jugendliteratur im Allgemeinen. Er unterscheidet:

- Wunschbefriedigung, die in die Auseinandersetzung mit Erinnerungen an die eigene Kindheit sowie eine Anpassung an angenommene Vorstellungen von Kindern (außengeleitete Literatur) differenziert,
- Wirklichkeitsdeutung,
- Orientierung an Traditionen.<sup>301</sup>

Sprache, Texte und Bilder sind nicht nur Bestandteile der alltäglichen Kommunikation, sondern sie spielen auch in großem Maße die Rolle der Reize, Stimuli und vielschichtigen Bezugsquellen der kindlichen Sozialisation, die Klaus Hurrelmann als ein Prozess definiert, „durch den in wechselseitiger Interdependenz zwischen der biopsychischen Grundstruktur individueller Akteure und ihrer sozialen und physischen Umwelt relativ dauerhafte Wahrnehmungs-, Bewertungs- und Handlungsdispositionen entstehen.“<sup>302</sup> Gina Weinkauff und Gabriele von Glasenapp gehen weiter, und definieren den Begriff *Sozialisation* viel detaillierter, indem sie auch ihre anderen Aspekte berücksichtigen:

„Mit Sozialisation ist die Aneignung von Kompetenzen, Wertorientierungen und Wissensbeständen einer Gesellschaft oder Kultur durch die jeweils nachwachsenden Generationen gemeint. Sozialisation findet sowohl innerhalb als auch außerhalb von Bildungsinstitutionen, sowohl im Rahmen pädagogisch-didaktischer Arrangements als auch ungeplant und spontan statt. Gegenüber den Begriffen `Bildung` und `Erziehung` zielt der Begriff `Sozialisation` allerdings weniger auf den Aspekt der Lenkung und der normativen Bestimmung von Zielen und Inhalten ab, als auf den Anteil der lernenden Subjekte an der Traditionsbildung. Im Prozess der Aneignung verändert sich auch das Angeeignete; Sozialisation meint nicht die passive Übernahme von Bildungsgütern, sondern deren Transformation. Daher besteht ein enger Zusammenhang zwischen Theorien des gesellschaftlich-kulturellen Wandels.“<sup>303</sup>

---

<sup>301</sup> Tabbert, Reinbert: Was macht erfolgreiche Kinderliteratur erfolgreich? Vorläufige Ergebnisse einer Untersuchung. In: Ewers, Hans-Heino (Hrsg.) (1994): Kinderliteratur im interkulturellen Prozess: Studien zur allgemeinen und vergleichenden Kinderliteraturwissenschaft. Stuttgart, Weimar: J.B. Metzler, S. 45f.

<sup>302</sup> Hurrelmann, Klaus; Bauer, Ullrich; Grundmann, Matthias; Walper, Sabine (Hrsg.) (2015): Handbuch Sozialisationsforschung. 8. Auflage. Weinheim, Basel: Beltz Verlag, S. 11.

<sup>303</sup> Weinkauff, Gina; Glasenapp, Gabriele v. (2014): Kinder- und Jugendliteratur, a. a. O., S. 218-219.

Bei der Sozialisation geht es also im Allgemeinen um die Anpassung an gesellschaftliche Muster durch das Sich Aneignen von gesellschaftlichen Werten, Sitten und Normen, deshalb wird in diesem Zusammenhang nach Bettina Hurrelmann unter Sozialisation der dialektische Prozess der Auseinandersetzung des Individuums mit seiner gesellschaftlichen und kulturellen Umwelt verstanden, in dessen Verlauf sich die Person (...) zu einem `gesellschaftlich handlungsfähigen Subjekt` entwickelt (...). Dabei ist der Entwicklungsbegriff, der das Sozialisationskonzept bestimmt, `doppelperspektivisch` strukturiert. Zum einen wird mit ihm die Integration des Individuums in Verhaltensweisen, Fähigkeiten und normative Orientierungen bezeichnet, die zur Erhaltung der Gesellschaft nötig sind. Zum anderen wird das Faktum berücksichtigt, dass Entwicklung grundsätzlich einen eigenaktiven und konstruktiven Prozess darstellt, der notwendig subjektive Aneignung und damit auch Umgestaltung des Vorgefundenen umfasse, und gerade die ungezielten, unbeabsichtigten kulturellen Erwerbsprozesse berücksichtige.<sup>304</sup>

### 5.3.1. Allgemeine Sozialisation

Nach Gina Weinkauff und Gabriele von Glasenapp lassen sich mit Blick auf die Kinder- und Jugendliteratur drei Bereiche von Sozialisation unterscheiden, die im Kontext unterschiedlicher Bildungskonzepte verschieden bewertet worden sind: die *literarische Sozialisation*, die *Lesesozialisation* und ein Bereich, der als *allgemeine Sozialisation* bezeichnet werden soll.<sup>305</sup>

Unter dem Begriff „allgemeine Sozialisation“ „ist die Aneignung von religiösen, moralischen und ethischen Normen, politischen Einstellungen und ideologischen Denkmustern, von geschlechtsspezifischen Rollenentwürfen und Vorstellungen vom Eigenen und Fremden einer Kultur sowie die Aneignung von literaturspezifischen Wissensbeständen gemeint.“<sup>306</sup> Als Hauptaufgabe der Kinder- und Jugendliteratur nennen Gina Weinkauff und Gabriele von Glasenapp die Vermittlung von Werten und Wissen. Ulf Abraham konstatiert,

---

<sup>304</sup> Hurrelmann, Bettina: Kinder- und Jugendliteratur in der literarischen Sozialisation. In: Lange, Günter (Hrsg.) (2000): Taschenbuch der Kinder- und Jugendliteratur. (Medien und Sachbuch, ausgewählte thematische Aspekte, Produktion und Rezeption, KJL im Unterricht, Bd. 2). Baltmannsweiler: Schneider-Verlag Hohengehren, S. 903.

<sup>305</sup> Weinkauff, Gina; Glasenapp, Gabriele v. (2014): Kinder- und Jugendliteratur, a. a. O., S. 219.

<sup>306</sup> Ebenda, S. 219.

dass Literatur „ein in der Menschheitsgeschichte uraltes Medium der Reflexion und der Kommunikation über Sach- und Wertfragen, über Fremd- und Selbstverstehen, über Außen- und Innenwelt“<sup>307</sup> ist. Dennoch, und das muss man deutlich betonen, veränderten und verändern sich ständig die Inhalte im Laufe der Geschichte und die traditionelle pädagogische Ausrichtung dieser Literatur wurde schon konterkariert. Man spricht sogar über die Emanzipation der Kinder- und Jugendliteratur. Und wirklich verbreitet sich seit den 1970er Jahren ein neues, explizit pädagogisches Konzept, nämlich die problemorientierte Kinder- und Jugendliteratur, deren Ziel die Vermittlung von Wissen über aktuelle, gesellschaftlich bedeutende Themen und von Werten ist. Gemeint sind hier aber auch schwierige Themen, oft Tabuthemen, die früher in der Kinder- und Jugendliteratur nicht angesprochen wurden. Resümierend kann man mit Gina Weinkauff und Gabriele von Glasenapp sagen, dass die Kinder- und Jugendliteratur zu allen Zeiten ein Reservoir von Weltwissen bildete und auch heutzutage als ein Medium der Aneignung von Wissen und Werten fungiert.

### **5.3.2. Lesesozialisation**

Die Betrachtungsweise des Lesens veränderte sich auch im Laufe der Zeit. Jean-Jacques Rousseau war der Meinung, dass Kinder unter zwölf Jahren vor den Gefahren des Lesens bewahrt werden sollten, und Pädagogen der Aufklärungszeit behaupteten, dass das Lesen keine Tugend, sondern eher ein Laster sei. Für Heinrich Wolgast galt dieser Bereich der Sozialisation sogar als „Pest“. Später, an der Jahrhundertwende vom 18. zum 19. und dann vom 19. zum 20. Jahrhundert, in der Zeit der Expansion der Buch- und Druckschriftenproduktion, kam es mit Blick auf die Lesekultur zum Umbruch, und man kann über die Popularisierung des Lesens sprechen. Am Ende des 18. Jahrhunderts, als ein literarischer Markt entstand, verlor das Lesen seinen elitären Charakter. Es stellte sich heraus, dass die Kinder- und Jugendliteratur, die die Verbreitung des Lesens als kulturelle Praxis beförderte, eine lesefördernde Maßnahme war. Schon am Ende des 19. Jahrhunderts, dank der drucktechnischen Entwicklung und der Herstellung billiger Ausgaben in hohen Auflagen, entwickelte sich die Massensliteratur für Kinder und Jugendliche. Es ist zu betonen, dass

---

<sup>307</sup> Abraham, Ulf: Lernen - Wissen - Lesen. Fächerverbindender Literaturunterricht und Lesekompetenz. In: Härle, Gerhard; Rank, Bernhard (Hrsg.) (2004): Wege zum Lesen und zur Literatur. Baltmannsweiler: Schneider-Verlag Hohengehren, S. 218.

heutzutage nicht nur die Lektüre eines Buches, sondern auch die Rezeption der elektronischen Medien schriftsprachliche Fähigkeiten erfordert, zu deren Erwerb die Kinder- und Jugendliteratur einen wichtigen Beitrag leisten kann.<sup>308</sup> Ohne Zweifel ist das Lesen eine der wichtigsten Fähigkeiten und zugleich eine Schlüsselkompetenz.

Bettina Hurrelmann zieht verschiedene Aspekte in Betracht, und definiert die Lesesozialisation wie folgt:

„Es handelt sich um den Prozess der Aneignung der Kompetenz zum Umgang mit Schriftlichkeit in Medienangeboten durchaus unterschiedlicher technischer Provenienz (Printmedien, audiovisuelle Medien, Computermedien) und unterschiedlicher Modalität (fiktional-ästhetische und pragmatische Texte). Dabei geht es nicht nur um den Erwerb der Fähigkeit zur Dekodierung schriftlicher Texte, sondern zugleich um den Erwerb von Kommunikationsinteressen und kulturellen Haltungen, die in einer linearen Kultur die Möglichkeit der Teilhabe am sozialen und kulturellen Leben in starkem Masse beeinflussen.“<sup>309</sup>

Es geht aber nicht nur „um das `Hineinwachsen` des Menschen in gesellschaftliche Struktur- und Interaktionszusammenhänge, sondern auch um den Erwerb von Kompetenzen, die es ermöglichen, diese zielbewusst mitzugestalten und zu verändern.“<sup>310</sup> Kurz und bündig kann man also zusammenfassen, dass die Lesesozialisation ein Prozess des Erwerbs von Lesekompetenz und zugleich eine Wechselwirkung mit der historisch-kulturellen und sozialen Umwelt ist.

Die Lesesozialisation ist eng mit der literarischen Sozialisation verbunden. Es geht darum, dass sich eine stabile Lesemotivation einstellt, wenn literarische Interessen und Bedürfnisse entwickelt werden.<sup>311</sup> Dennoch lassen sich nach Gina Weinkauff und Gabriele von Glasenapp die beiden Begriffe unterscheiden, und die Autorinnen berufen sich auf die Aussage von Bettina Hurrelmann, die erklärt, worin dieser Unterschied liegt. Unter dem Begriff Lesesozialisation versteht man die Begegnung mit schriftsprachlich kodifizierten, und

---

<sup>308</sup> Weinkauff, Gina; Glasenapp, Gabriele v. (2014): Kinder- und Jugendliteratur, a. a. O., S. 223ff.

<sup>309</sup> Hurrelmann, Bettina: Kinder- und Jugendliteratur in der literarischen Sozialisation. In: Lange, Günter (Hrsg.) (2000): Taschenbuch der Kinder- und Jugendliteratur, a. a. O., S. 904.

<sup>310</sup> Hurrelmann, Bettina: Sozialisation: (individuelle) Entwicklung, Sozialisationstheorien, Enkulturation, Mediensozialisation, Lesesozialisation (-erziehung), literarische Sozialisation. In: Groeben, Norbert (Hrsg.) (1999): Lesesozialisation in der Mediengesellschaft: Zentrale Begriffsexplikationen. Köln: Kölner Psychologische Studien. Heft 1., S. 105.

<sup>311</sup> Weinkauff, Gina; Glasenapp, Gabriele v. (2014): Kinder- und Jugendliteratur, a. a. O., S. 227.



üblicherweise in Printmedien publizierten, Texten, einerseits sowohl fiktionalen als auch faktualen, andererseits sowohl ästhetischen als auch pragmatischen Texten. Literarische Sozialisation meint die Begegnung mit ästhetisch-fiktionalen Texten in jeder denkbaren medialen Form.<sup>312</sup> Bettina Hurrelmann stellt fest, dass die literarische Sozialisation den „prototypischen Kern“ der Lesesozialisation bildet.

### 5.3.3. Literarische Sozialisation

Das Phänomen der literarischen Sozialisation wurde in der Kinder- und Jugendliteraturtheorie früher als das der Lesesozialisation thematisiert. Aus dem historischen Blickwinkel evaluierten theoretische Kenntnisse zur literarischen Sozialisation. Die aktuelle Forschung „geht (...) von einem wechselseitigen Zusammenhang soziokultureller und innerpsychischer Faktoren und der Möglichkeit unterschiedlicher Entwicklungsverläufe aus. Der Prozess der literarischen Sozialisation wird weniger aus der Perspektive entwicklungsabhängiger Vorlieben für bestimmte Textsorten betrachtet als aus der Perspektive unterschiedlicher Rezeptionsweisen oder -kompetenzen. Dazu zählen Gina Weinkauff und Gabriele von Glasenapp „die Fähigkeit zur Unterscheidung von Fiktion und empirischer Realität und von metrisch gebundener und prosaischer Sprache, das Verständnis von Metaphern und von Ironie sowie die Vertrautheit mit Gattungs- und Textsortenmerkmalen.“<sup>313</sup> Mit dem Thema der literarischen Sozialisation beschäftigte sich insbesondere Maria Lypp, eine deutsche Germanistin, deren Forschungsschwerpunkt die Kinderliteratur war. Sie formulierte ihre Überlegungen in ihrer Publikation *Literarische Bildung durch Kinderliteratur*:

„Im Umgang mit Kinderliteratur eignet sich das Kind Regeln des literarischen Systems an. Bereits vor Schulantritt haben Kinder in unserem Kulturkreis ein bestimmtes literarisches Wissen. Es wird durch das Bilderbuch, Märchenhören, Comics, Kassetten, Fernsehen, Kasperletheater, Spielverse erworben, und wird dann durch eigenes Lesen im Schulalter vorwiegend auf außerschulischem Wege erweitert. So scheint sich literarische Bildung durch Kinderliteratur von selbst zu vollziehen, wenn nur das Angebot sichergestellt ist. Ein Vergleich mit dem Spracherwerb liegt nahe. Auch der Erwerb der Sprache vollzieht sich durch die Teilnahme am System, durch das Leben in

---

<sup>312</sup> Hurrelmann, Bettina: Kinder- und Jugendliteratur in der literarischen Sozialisation. In: Lange, Günter (Hrsg.) (2000): Taschenbuch der Kinder- und Jugendliteratur, a. a. O., S. 904.

<sup>313</sup> Weinkauff, Gina; Glasenapp, Gabriele v. (2014): Kinder- und Jugendliteratur, a. a. O., S. 229.

der Sprachgemeinschaft. Doch führt dieser Vergleich auf einen wesentlichen Unterschied zwischen Sprach- und Literaturerwerb. Das sprachlernende Kind ist vornherein mit dem gesamten Sprachsystem konfrontiert. Denn es nimmt ja auch an der Kommunikation der Erwachsenen untereinander – wenn auch zunächst noch passiv – teil. Demgegenüber wird Literatur von Kindern an einem Teilbereich des Systems erworben: an der speziell an sie gerichteten Kinderliteratur.<sup>314</sup>

Zwar setzt sich Maria Lypp mit Genres auseinander, dank denen die Kinder schon vor dem Schriftspracherwerb über literarische Erfahrungen verfügen, nun ist aber die Kinder- und Jugendliteratur der Gegenwart sehr vielfältig, und umfasst verschiedene Genres, deren vielfältige Potentiale zum Erwerb literarischer Kompetenzen beitragen.

Da die vorliegende Arbeit den Tod in der deutschsprachigen Kinder- und Jugendliteratur thematisiert, scheint es sinnvoll zu sein, die Überlegungen zur Sozialisation auf die problemorientierte Kinder- und Jugendliteratur zu beschränken. Karl Ernst Maier stellt fest, dass es bei Kindern allmählich zum Nachlassen des Märcheninteresses kommt. Stattdessen wächst bei ihnen die Vorliebe für wirklichkeitsnahe Darstellungen und für so genannte wahre Geschichten. Überraschend ist es, dass die realistische Neigung auch in früheren Phasen der Entwicklung des Kindes vorhanden ist. Ihr entsprechen die wirklichkeitsnahen Inhalte der Bilderbücher. „Das Kind tritt in die *realistische Phase* ein, zeigt eine auffallend extravertierte Haltung, und versucht, die Erscheinungen der Umwelt sachgerecht zu erfassen.“<sup>315</sup> Karl Ernst Maier weist weiter auf ein bevorzugtes Themenfeld realistischer Geschichten hin und konstatiert, dass zum beliebten Themenkreis das Kinderleben selbst gehöre: „Erlebnisse in Haus und Familie, unter Geschwistern, Spielkameraden und Erwachsenen, auf der Straße und in der Schule kehren in vielen Variationen wieder. Alltagserlebnisse, heitere und ernste Begebenheiten, wie sie jedem Kind geläufig sind, (...) können den Inhalt dieser Geschichten ausmachen.“<sup>316</sup> Man muss aber nach Karl Ernst Maier explizit betonen, dass die realistischen Inhalte auch die, die Familie und Familienleben betreffen, „nicht in einem idealistisch-romantischen Licht gezeigt werden sollten, als sei jeden Tag Weihnachten.“<sup>317</sup> Da Kinder und Jugendliche nicht unter einer Glasglocke gehalten werden sollten, beschütze man sie nicht vor ihrem Leben voller

---

<sup>314</sup> Lypp, Maria: Literarische Bildung durch Kinderliteratur. In: Conrady, Peter (Hrsg.) (1989): Literatur-Erwerb. Kinder lesen Texte und Bilder. Frankfurt am Main: dipa-Verlag, S. 70f.

<sup>315</sup> Maier, Karl Ernst (1973): Jugendschrifttum. Formen, Inhalte, pädagogische Bedeutung, a. a. O., S. 98.

<sup>316</sup> Ebenda, S. 98.

<sup>317</sup> Ebenda, S. 99.

Probleme, Konflikte und Spannungen. Schwierige Situationen, Schmerz und Wehmut kommen in jeder Familie vor, sie gehören zum untrennbaren Ganzen, deshalb sollen sie in der realistischen Kinder- und Jugendliteratur nicht verschwiegen werden. Das betrifft selbstverständlich auch das Thema *Tod* und *Sterben*.

Zusammenfassend lässt sich sagen, dass das Ziel der Kinder- und Jugendliteratur zum Thema *Tod* darin besteht, den Kindern und Jugendlichen bewusst zu machen, dass sie von den Schriftstellern als ernstzunehmend betrachtet werden. Die Bücher, die heutzutage an junge Leser gerichtet sind, brechen alle Tabus, deshalb berühren sie auch schwierige und schmerzliche Themen, zu denen eben der Tod gehört. Wichtig ist aber die therapeutische Rolle dieser Literatur, die in den Extremsituationen ihre Leser tröstet und sogar unterstützt. Die Kinder- und Jugendliteratur zum Thema *Tod* lehrt den jungen Menschen Empfindlichkeit und Empathie, weil der Tod doch zum Leben gehört. Zum Schluss muss hinzugefügt werden, dass diese Literatur die eigene Kultur bereichert, weil sie die Quelle von Wissen allgemein und von Kulturwissen über die Welt darstellt, und zur Erweiterung der Sprachfertigkeiten beitragen kann, insbesondere im Kontext der Verwendung im Fremdsprachenunterricht.

Daher soll im Mittelpunkt der vorliegenden Überlegungen der Zusammenhang zwischen den Funktionen, die das Medium Bilderbuch erfüllt, und dem Einsatz der Gattung als Hilfsmedium der literarischen sowie bildnerisch medialen und pädagogischen Sozialisation der Kinder stehen.

## 6. Zum Ziel der Kinder- und Jugendliteratur im Fremdsprachenunterricht

Kinder- und Jugendliteratur hat in den letzten Jahren eine immer größere Bedeutung im Deutschunterricht gewonnen. Das betrifft vor allem bilinguale Klassen mit deutscher Sprache. Aber die deutsche Kinder- und Jugendliteratur wird von vielen Institutionen, wie zum Beispiel vom Goethe-Institut Polen, dem Polnischen Deutschlehrerverband, der Philologischen Bibliothek NOVUM (Adam-Mickiewicz-Universität in Posen), dem Lehrerbildungszentrum oder dem Schulamt in Posen erworben. Seit vielen Jahren erfreuen sich unter den Schülern in ganz Polen Wettbewerbe wie der Wettbewerb des schönen Lesens *Lesen gehen...*, der Gesamtpolnische Wettbewerb *Lust auf Lesen?* oder der Wojewodschaftswettbewerb der deutschen Sprache sowie der Rezitationswettbewerb der deutschen Poesie großer Popularität. Um an diesen Wettbewerben teilnehmen zu können, müssen die Schüler mit der deutschen Literatur umgehen, bestimmte literarische Werke recherchieren, lesen, interpretieren, bearbeiten und über sie reflektieren können. Die deutsche Kinder- und Jugendliteratur ist also im Schulleben in Polen präsent und man kann sogar die Behauptung wagen, dass sie beliebt und populär ist. Davon zeugt die Tatsache, dass zahlreiche Schüler jedes Jahr gerne und mit großem Interesse an diesen Wettbewerben teilnehmen.

Es stellt sich die Frage auf, welche Ziele der Literatur im Allgemeinen zukommen können. Es stellt sich aber heraus, dass die Antwort auf diese Frage nicht leicht ist. In der Didaktik wird kein Konsens erzielt. Es geht darum, wie sich Spracherwerb und Literatur zueinander verhalten sollten. Didaktiker vertreten zwei völlig verschiedene Standpunkte.

Die einen sind der Meinung, dass die Literatur im Fremdsprachenunterricht „die saubere Erfassung der grammatischen Strukturen und der semantischen Nuancen eines Textes“<sup>318</sup> zum Ziel hat. Sie finden also, dass die Literatur ein Ansporn ist, sich um den Spracherwerb, im Speziellen um den Wortschatzerwerb und den Erwerb grammatischer Strukturen, zu bemühen. Die anderen sind der Auffassung, dass Literaturunterricht kein Sprachunterricht ist. Liesel Hermes findet einen gemeinsamen Nenner, indem sie feststellt,

---

<sup>318</sup> Erzgräber, Willi: Englische Literatur auf der Universität und in der Schule. In: Mainusch, Herbert (Hrsg.) (1979): Literatur im Unterricht. (Kritische Information Bd. 74). München: Wilhelm Fink Verlag, S. 83.

dass die Behandlung literarischer Texte „unter anderem, aber nicht ausschließlich, der Erweiterung der Sprachkenntnisse“<sup>319</sup> dient.

Lernziele werden von Benjamin Bloom in drei Bereiche gesetzt:

- kognitive Lernziele, die sich auf Kenntnisse, Denken, Wissen, zu entwickelnde intellektuelle Fähigkeiten und Fertigkeiten beziehen;
- psychomotorische Lernziele, die sich auf praktisches Tun, nämlich auf manuelle und motorische Fertigkeiten beziehen;
- affektive Lernziele, die sich auf die Veränderung von Interesse, Einstellungen und Werten sowie auf die Entwicklung von Wertschätzungen und geeignetem Anpassungsvermögen beziehen.<sup>320</sup>

Nach Ewa Turkowska unterscheiden sich die Lehrziele in ihrem Abstraktionsgrad. Sie stellt fest, dass sie ein Kriterium für die Unterscheidung bestimmter Lehrzielstufen seien, welche sie wie folgt benennt:

- „Die Leitziele bringen sehr allgemeine und weitgehend zeitlose pädagogische Ziele der Gesellschaft zum Ausdruck (z.B. Lebenstüchtigkeit, Mündigkeit, Selbstbestimmung). Es sind die abstrakten Zielangaben, die die Erziehungswissenschaft aus der allgemeinen gesellschaftlichen Situation ableitet. (...)
- Die Richtziele beziehen sich auf bestimmte Unterrichtsfächer. Sie stellen die erste fachlich-inhaltliche Konkretisierung der allgemeinen pädagogischen Leitziele dar, nennen die inhaltlichen Schwerpunkte, und benennen die zentralen Aufgabenbereiche eines Faches. Es wird durch sie spezifiziert, welche Kompetenzen langfristig in einem bestimmten Ausbildungsbereich entwickelt werden müssen.
- Die Grobziele sind eine Konkretisierung der Richtziele innerhalb eines Faches und entsprechen seinen inhaltlichen Schwerpunkten. (...)

---

<sup>319</sup> Hermes, Liesel (1975): Literarische Lernziele im Englischunterricht der Sekundarstufe II am Beispiel der Romanbehandlung im Leistungskurs. In: FU (36), S. 30.

<sup>320</sup> Kast, Bernd (1985): Jugendliteratur im kommunikativen Deutschunterricht, a. a. O., S. 28. Vgl. auch: Turkowska, Ewa (2006): Literaturvermittlung in der Deutschlehrausbildung. Praxis und Theorie. Radom: Wydawnictwo Instytutu Technologii Eksploatacji - Państwowy Instytut Badawczy, S. 93. Vgl. auch: Turkowska, Ewa (2006): Literarische Texte im Deutschunterricht. Theorie und Praxis. Radom: Wydawnictwo Instytutu Technologii Eksploatacji - Państwowy Instytut Badawczy, S. 65.

- Die weitere Konkretisierung der Grobziele erfolgt durch Adressatenbezug und Zeitfaktor – Grobziele werden zu Unterrichtszielen für die einzelnen Unterrichtsstunden in den einzelnen Klassen. (...)
- Mit Hilfe von Feinzielen lässt sich genau angeben, was die Lernenden nach einer oder wenigen Unterrichtsstunden tun oder sagen können. Feinziele sind in der Regel operationalisierte Ziele (...).<sup>321</sup>

Literarische Texte spielen eine bedeutende Rolle im Fremdsprachenunterricht. Bernd Kast hat nach Kurt Franz und Bernhard Meier einen „Entwurf eines Lernzielkatalogs“, der sich speziell auf Kinder- und Jugendliteratur bezieht, vorbereitet. Dieser Lernzielkatalog besteht aus sechs folgenden Punkten:

1. Attitüdenbildung als Lernziel
2. Landeskunde als Lernziel
3. Spracherwerb als Lernziel
4. „Literatur“ als Lernziel
5. Umgang mit Literatur als Lernziel
6. „Genussfähigkeit“ als Lernziel<sup>322</sup>.

Ewa Turkowska gibt dagegen drei Hauptfunktionen der literarischen Texte im Fremdsprachenunterricht an:

1. Fremdsprachenerwerb als Lernziel
2. Literatur als Lernziel
3. Landeskunde als Lernziel.<sup>323</sup>

Ewa Turkowska erwähnt aber auch die Persönlichkeitsentwicklung als eines der Lernziele literarischer Texte im Fremdsprachenunterricht, weil sie den Standpunkt vertritt, dass die Schüler im Kontakt mit Literatur ihr Weltverständnis, ihren Erfahrungshorizont und ihre Urteilsfähigkeit erweitern und sie entdeckten Weltvorstellungen und Sinnorientierungen, die

---

<sup>321</sup> Turkowska, Ewa (2006): Literaturvermittlung in der Deutschlehrerausbildung. Praxis und Theorie. Radom: Wydawnictwo Instytutu Technologii Eksploatacji - Państwowy Instytut Badawczy, S. 93-94. Vgl. auch: Turkowska, Ewa (2006): Literarische Texte im Deutschunterricht. Theorie und Praxis. Radom: Wydawnictwo Instytutu Technologii Eksploatacji - Państwowy Instytut Badawczy, S. 66.

<sup>322</sup> Kast, Bernd (1985): Jugendliteratur im kommunikativen Deutschunterricht, a. a. O., S. 28-40. Siehe auch: Franz, Kurt; Meier, Bernhard (1980): Was Kinder alles lesen. Kinder- und Jugendliteratur im Unterricht. München: Franz Ehrenwirth Verlag, S. 21-25.

<sup>323</sup> Turkowska, Ewa (2006): Literarische Texte im Deutschunterricht. Theorie und Praxis, a. a. O., S. 61-62.

ihnen bei der Bewältigung von gegenwärtigen und künftigen Lebenssituationen helfen würden. Die Autorin weist in ihrer Publikation noch hin, dass die fremdsprachige Literatur und der Umgang mit dem fremdsprachigen literarischen Text zum Erreichen eines wesentlichen affektiven Leitziels beiträgt. Es geht nämlich um „Erziehung zur Toleranz und dem friedlichen Zusammenleben von verschiedenen Kulturen und Nationen“<sup>324</sup>.

Ewa Turkowska hat in ihrer Publikation eine aufschlussreiche zusammenfassende Übersicht über die Lernziele der fremdsprachigen Literatur im Unterricht dargestellt; sie betont, dass der Kontakt mit literarischen Texten für einen Schüler vor allem einen Kontakt mit der fremden Sprache bedeutet. Zwar ist sie der Meinung, dass bei der Arbeit an literarischen Texten noch literatur- und landeskundebezogene Ziele gesetzt werden, aber sie hält diese für Lernziele zweiten Ranges.

#### Richtziele für die Arbeit mit literarischen Texten im Deutschunterricht<sup>325</sup>

	<b>Kognitive Richtziele</b>	<b>Pragmatische Richtziele</b>	<b>Affektive Richtziele</b>
	Folgende Kenntnisse können vermittelt werden:	Folgende Fertigkeiten können geschult werden:	Folgende Haltungen können entwickelt werden:

---

<sup>324</sup> Ebenda, S. 74.

<sup>325</sup> Ebenda, S. 75.

<b>Sprache</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>-Informationen über Stilmerkmale der literarischen Hochsprache z.B. bei einzelnen Autoren</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>-Entwicklung des freien Sprechens</li> <li>-Entwicklung des kreativen Schreibens</li> <li>-Schulung des Leseverstehens</li> <li>-Entwicklung des Hörverstehens</li> <li>-Entwicklung der lexikalischen Kompetenz</li> <li>-Festigung der grammatischen Kenntnisse</li> <li>-Einüben von kommunikativen Intentionen, z.B. diskutieren, den eigenen Standpunkt mitteilen und verteidigen, Begründen, Argumentieren usw.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>-Sensibilisierung auf die ästhetische Komponente der Sprache, Schönheit des Ausdrucks, Genussfähigkeit</li> </ul>
<b>Literatur</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>Vermitteln von ausgewählten Informationen über</li> <li>-Autoren</li> <li>-Epochen</li> <li>-literarische Gattungen</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>-Erkennen von wichtigen Momenten der Handlung , Plots</li> <li>-Erfassen von typischen Kennzeichen einer literarischen Gattung, z.B. Märchen, Fabel, Kurzgeschichte</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>-Bereitschaft Literatur zu genießen</li> <li>-Hochachtung für Literatur als Bestandteil der Kultur der Zielspracheländer</li> <li>-Wecken von Interesse an der Literatur der Zielspracheländer</li> </ul>



<b>Landeskunde</b>	Vermitteln von ausgewählten Informationen über -Geschichte -gesellschaftliche Situation -kulturelle Phänomene der Zielspracheländer	-Erkennen und ggf. Anwenden von kulturellen Kodes der Zielspracheländer (Sitten, Bräuche, Verhaltensweisen)	-Relativierung der eigenen Wertvorstellungen -Abneigung gegen Stereotype und Vorurteile -Verständnis für fremdkulturelle Phänomene und Werte -Toleranz
--------------------	--	---	---

Ohne Zweifel vermitteln literarische Texte dem Schüler ein (literarisches) Sprachgefühl, das man ohne das Lesen fremdsprachlicher Literatur nicht bekommen kann.

Kinder- und Jugendliteratur kann, wie gesagt, vielfältige Aufgaben übernehmen, die schon beschrieben wurden. Außerdem muss man an dieser Stelle auch bemerken, dass der Schüler durch den Einsatz der Lektüre von fremdkultureller Literatur über seine eigene Kultur reflektiert.

Die vorliegende Arbeit hat das Ziel, die Rolle und Funktion der deutschsprachigen Kinder- und Jugendliteratur der Gegenwart im Kontext einerseits der Erweiterung des Kulturwissens und andererseits der Perfektionierung der Sprachfertigkeiten der Schüler zu analysieren. Aus diesem Grund konzentriert sie sich auf zwei Lernziele des fremdsprachigen literarischen Textes, nämlich auf:

- Vermittlung von landeskundlichen Kenntnissen durch literarische Texte und
- Vermittlung von Sprache durch literarische Texte.

Diese beiden Aspekte werden im folgenden Kapitel beschrieben.

## 6.1 Literarische Texte als Zugang zur fremden Kultur

Sprachenlernen bedeutet, dass man einerseits Wortschatz und Grammatik, andererseits auch andere Kulturen kennen lernt. Fremdsprachendidaktiker nennen viele Möglichkeiten, wie man Sprache und Kultur im Unterricht zueinander in Beziehung setzen kann.

Eine Sprache versprachlicht ihre Kultur. Sie sollte sie durch ihre Formulierungen deutlicher und zugänglicher machen. Beim Fremdsprachenlernen entsteht eine besondere Beziehung zwischen Sprache und Kultur. Es lässt sich die Frage stellen, wie die Schüler die Kultur des Zielsprachenlandes im Fremdsprachenunterricht erfahren sollten? Eine große Hilfe kann die Kinder- und Jugendliteratur leisten, die ohne Zweifel Träger von Kulturwissen ist. Die Vermittlung der neuen, für den Schüler interessanten landeskundlichen, Inhalte führt zur Steigerung der Aufmerksamkeit, der Aktivität und des Interesses, sowohl am einzelnen Thema als auch im Allgemeinen an der Sprache, und stellt den Bezug zum fremden Land her. Was heißt aber *Kultur*? Dieser Begriff lässt sich auf verschiedene Art und Weise definieren. Alexander Thomas formuliert folgende Definition:

„Kultur ist ein universelles, für eine Gesellschaft, Organisation und Gruppe aber sehr typisches Orientierungssystem. Dieses Orientierungssystem wird aus spezifischen Symbolen gebildet und in der jeweiligen Gesellschaft usw. tradiert. Es beeinflusst das Wahrnehmen, Denken, Werten und Handeln aller ihrer Mitglieder und definiert somit deren Zugehörigkeit zur Gesellschaft. Kultur als Orientierungssystem strukturiert ein für die sich der Gesellschaft zugehörig fühlenden Individuen spezifisches Handlungsfeld und schafft damit die Voraussetzung zur Entwicklung eigenständiger Formen der Umweltbewältigung.(...) Zentrale Merkmale des kulturspezifischen Orientierungssystems lassen sich als sogenannte ‘Kulturstandards’ definieren. Unter Kulturstandards werden alle Arten des Wahrnehmens, Denkens, Wertens und Handelns verstanden, die von der Mehrzahl der Mitglieder einer bestimmten Kultur für sich persönlich und andere als normal, selbstverständlich, typisch und verbindlich angesehen werden. Eigenes und fremdes Verhalten wird auf der Grundlage dieser Kulturstandards beurteilt und reguliert.(...) Zentrale Kulturstandards einer Kultur können in einer anderen Kultur völlig fehlen oder nur von peripherer Bedeutung sein. Verschiedene Kulturen können ähnliche Kulturstandards aufweisen, die aber von unterschiedlicher Bedeutung sind und unterschiedlich weite Toleranzbereiche aufweisen. Kulturstandards und ihre handlungsregulierende

Funktion werden nach erfolgreicher Sozialisation vom Individuum innerhalb der eigenen Kultur nicht mehr bewusst erfahren (...).<sup>326</sup>

Ähnlich begreift Ulrike Litters den Begriff *Kultur*. Sie konstatiert: Kultur kann (...) „als ein für eine Gruppe – hier die Sprachgemeinschaft – relevantes Orientierungssystem“<sup>327</sup> betrachtet werden, „bestehend aus erworbenen Wissens- und Symbolbeständen, welches die Wahrnehmung, das Denken, Bewerten und Handeln der Gruppenmitglieder beeinflusst und durch letztere konstituiert wird.“<sup>328</sup>

In manchen Publikationen bezeichnet man Kultur als ein mentales Programm, das von der sozialen Umgebung wie z.B. Familie, Schule, Arbeitsplatz geprägt wird. Dazu nennt man zwei Betrachtungsweisen von Kultur: Die erste versteht unter dem Begriff *Kultur* eine Zivilisation, zu der unter anderem Kunst, Literatur, Musik und Bildung gehören. Die zweite Betrachtungsweise deutet auf das mentale Programm hin, und verbindet mit dem Begriff *Kultur* alle alltäglichen gewöhnlichen Phänomene des Lebens, wie Begrüßen, Essen, Alltagsaktivitäten und der Ausdruck von Gefühlen. Die zweite Betrachtungsweise ist direkt auf den Menschen bezogen und konkreter als die erste. Claus Altmayer<sup>329</sup> und Waldemar Pfeiffer<sup>330</sup> sprechen auch von zwei Auffassungen des Begriffs *Kultur*. Es geht um:

- den traditionellen Kulturbegriff, wo Kultur als Wissenschaft und vor allem Kunst einer gegebenen Gesellschaft verstanden wird und
- den erweiterten Kulturbegriff, wo Kultur alle menschlichen Arbeits- und Lebensformen umfasst.

Daraus folgt, dass es nicht nur eine Kultur gibt. Wenn man mit den Schülern über unterschiedliche regionale, soziale, alters-, geschlechtsspezifische, familiäre, alltägliche Aspekte spricht, dann übermittelt man im weiteren Sinne die Kultur des Landes, dessen Sprache der Lernende lernt.

---

<sup>326</sup> Thomas, Alexander (Hrsg.): Psychologie interkulturellen Lernens und Handelns. In: Thomas, Alexander (Hrsg.) (1993): Kulturvergleichende Psychologie. Göttingen: Hogrefe Verlag für Psychologie, S. 380-381.

<sup>327</sup> Litters, Ulrike: Manifestationen von Kulturunterschieden und ihre Auswirkungen auf die interpersonale Kommunikation. In: Bredella, Lothar; Christ, Herbert (Hrsg.) (1995): Didaktik des Fremdverstehens. Tübingen: Gunter Narr Verlag, S. 70.

<sup>328</sup> Ebenda, S. 70.

<sup>329</sup> Altmayer, Claus (1997): Zum Kulturbegriff des Faches Deutsch als Fremdsprache. In: Zeitschrift für Interkulturellen Fremdsprachenunterricht 2. Jahrgang (2), abrufbar unter: [http://www.spz.tu-darmstadt.de/projekt\\_ejournal/jg\\_02\\_2/](http://www.spz.tu-darmstadt.de/projekt_ejournal/jg_02_2/), [2020-01-07], S. 2ff.

<sup>330</sup> Pfeiffer, Waldemar (2001): Nauka języków obcych. Od praktyki do praktyki. Poznań: Wagros, S. 157.

Waldemar Pfeiffer ist der Meinung, dass der Fremdsprachenunterricht möglichst viele Bereiche berücksichtigen sollte, die die erweiterte Auffassung des Kulturbegriffs konstituieren. In seiner Publikation nennt er in diesem Zusammenhang folgende Bereiche:

- Realienkunde (Präsentation fremder Briefmarken, Postkarten),
- Landeskunde (Wissen über Geschichte und Geographie, politische Institutionen des Zielsprachenlandes),
- Sozialkunde (insbesondere Wissen über Sitten und Bräuche sowie Verhaltensweisen),
- Kulturkunde *sensu stricto* (Kenntnisse aus den Bereichen der Kunst, Musik oder Literatur).<sup>331</sup>

Die Einbeziehung der vier oben genannten Bereiche in den Fremdsprachenunterricht ermöglicht es, andere Länder und deren Bewohner nicht nur besser kennen zu lernen, sondern auch zu verstehen, die eigene Kultur zu relativieren und für andere Kulturen zu sensibilisieren, und trägt damit zur Erreichung des Lernziels der *Interkulturellen Kommunikation* und damit zur Erreichung der höchsten Kompetenzstufe der „interkulturellen Handlungskompetenz“<sup>332</sup> wesentlich bei. Aus diesem Grund sollte keiner der Bereiche im Fremdsprachenunterricht außer Acht gelassen werden. Wichtig zu betonen ist, dass das landeskundliche Wissen konsequent von Lernbeginn an, wenn auch am Anfang unter Zuhilfenahme der Ausgangssprache, vermittelt wird.<sup>333</sup>

Kinder- und Jugendliteratur und ihr Einsatz im DaF-Unterricht kann das Interesse für die Kultur des Zielsprachenlandes wecken. Eine Sprache ist eng mit der Kultur der Zielsprachengemeinschaft verbunden. Fast jedes Wort einer Sprache ist „kulturell konnotiert, manche stärker, andere schwächer“<sup>334</sup>.

Es ist unmöglich, eine Sprache zu lernen, ohne etwas über die Menschen, die diese Sprache sprechen, ihre Kultur, ihr Land, ihr Leben, ihre Denkweise zu erfahren. Wenn man die Neugier der Schüler ernst nimmt, schafft das gemeinsame Lesen vielfältige Entfaltungsmöglichkeiten für die jungen Leute. „Im Gespräch über Bilder und Gehörtes“

---

<sup>331</sup> Ebenda, S. 157. Vgl. auch: Cieplewska-Kaczmarek, Luiza (2016): Möglichkeiten und Grenzen interkulturellen Lernens im institutionalisierten DaF-Unterricht. Poznań: Wydział Neofilologii UAM, S. 52.

<sup>332</sup> Pfeiffer, Waldemar (1992): Eine Sprache für alle oder für jeden eine? Sprachenvielfalt und „Interkulturalität“ als Basis einer europäischen Integration. Ein Essay aus der Sicht eines Polen. In: Die Neueren Sprachen, S. 371.

<sup>333</sup> Cieplewska-Kaczmarek, Luiza (2016): Möglichkeiten und Grenzen interkulturellen Lernens im institutionalisierten DaF-Unterricht. Poznań: Wydział Neofilologii UAM, S. 52.

<sup>334</sup> Huneke, Hans Werner; Steinig, Wolfgang (2005): Deutsch als Fremdsprache. Eine Einführung. Berlin: Erich Schmidt Verlag, S. 68.

sowie über Gelesenes „wird das Kind je nach Entwicklungsstufe aktiv: Es kann benennen und nachfragen, gemeinsam wird in der Kleingruppe ein Begriff umschrieben, neu gedeutet, Assoziationen aus dem individuellen Leben der Kinder werden angeregt und geäußert, es wird vermutet, spekuliert, fortgeführt, zurückgeblättert und phantasiert.“<sup>335</sup>

Es ist heutzutage sehr schwer, sich den Fremdsprachenunterricht ohne Kulturwissen und im weiteren Sinne des Wortes *Landeskunde* vorzustellen. Die Landeskunde befasst sich mit einer Gesellschaft in ihrer aktuellen Entwicklung, und umfasst eine ganze Menge von verschiedenen Aspekten des Lebens, die mit dieser Gesellschaft und mit dem von ihr bewohnten Land eng verbunden sind. Zu den behandelten Themen gehören z.B. Familie, Politik, Wirtschaft, Ökonomie, Geschichte und Kultur. Gertraude Heyd stellt fest, dass „die Sprache als Kommunikationsmittel nicht ohne Bezug zu der Gesellschaft, in der die Sprecher dieser Sprache leben, vermittelt und erlernt werden kann, dass der Lerner Informationen über die natürlichen Bedingungen und das Leben der Bewohner eines Landes, seine politischen, wirtschaftlichen, kulturellen Gegebenheiten und Entwicklungen benötigt“<sup>336</sup>.

Um besser die Zielsprachenkultur kennen zu lernen, ist ein kontrastives Vorgehen geeignet. Der Vergleich kann sich natürlich auf Bestandteile von Ausgangs- und Zielkultur beziehen. Dazu gehören verschiedene Aspekte des Lebens, wie z.B. Wochenende, Familienleben, Interessen, Alltag, Schule, Arbeit, Rituale hier und dort, Feste, Religion, Konflikte, Verhaltensweisen, Mentalität sowie Wertvorstellungen. Es geht nicht nur um Vermittlung von Fakten. Ein Kulturwissen ist eine Grundlage, um eine andere Kultur und ihre Menschen zu verstehen, Missverständnisse zu beseitigen und sich in der anderen Kultur bewegen und verständigen zu können.

Ohne Zweifel eignet sich die Kinder- und Jugendliteratur zum Thema *Tod* dafür, dem Leser eine fremde Kultur näherzubringen. Der Schüler kann aus literarischen Texten Informationen über eine andere Welt gewinnen. Mit Hilfe von dieser Literatur können die Unterschiede von eigener und fremder Wirklichkeit und subjektiver Einstellungen bewusst gemacht werden. Sie baut Brücken zwischen den Kulturen, zwischen der eigenen Kultur und

---

<sup>335</sup> Vogl, Ingrid (2006): Lese-Paten. Lesen vor dem Lesen - ein Angebot für Kinder mit Migrationshintergrund, die im letzten Kindergartenjahr sind. In: Frühes Deutsch (Heft 6), S. 19.

<sup>336</sup> Heyd, Gertraude (1991): Deutsch lehren. Grundwissen für den Unterricht in Deutsch als Fremdsprache. Frankfurt am Main: Verlag Moritz Diesterweg, S. 47.

der Kultur des Zielsprachenlandes. Gerade dadurch motivieren literarische Texte den Schüler zum Lesen.

## 6.2 Spracherwerb als Ziel der Arbeit mit literarischen Texten

„Der Kontakt mit fremdsprachiger Literatur bedeutet für einen Fremdsprachenlerner zunächst den Kontakt mit der fremden Sprache. Deswegen bildet die Spracharbeit den Schwerpunkt des Umgangs mit literarischen Texten im Fremdsprachenunterricht. Die spezifischen Eigenschaften literarischer Texte machen die Arbeit an Entwicklung aller Sprachfertigkeiten: Sprechen, Schreiben, Lesen und Hören besonders effektiv. Die Erwähnung der einzelnen Sprachfertigkeiten bedeutet nicht, dass bei Behandlung literarischer Texte die Arbeit an isolierten Fertigkeiten vorgeschlagen wird. Ganz im Gegenteil: Als ein besonderer Vorzug gilt, dass die Spracharbeit an einem literarischen Text eine harmonische Entwicklung aller Fertigkeiten auf eine integrierte Weise erlaubt, so wie es in der natürlichen Kommunikation geschieht.“<sup>337</sup>

Der Umgang mit fremdsprachiger Literatur bedeutet für den Schüler also den Umgang mit der fremden Sprache dieser Literatur, und der Literaturunterricht ist ein Sprachunterricht, betont Ewa Turkowska, für die sprachbezogene Lernziele bei der Arbeit an literarischen Texten im DaF-Unterricht erstrangig sind. Die fremdsprachige Literatur ermöglicht den Schülern die Arbeit an allen oben genannten Sprachfertigkeiten: Sprechen, Schreiben, Lesen und Hören, und leisten einen Beitrag zu ihrer Entwicklung, die im Unterricht integriert werden sollen. Die Entwicklung der produktiven Fertigkeiten, nämlich des Sprechens und Schreibens, gehören zu den wichtigsten Zielen des Fremdsprachenunterrichts, die nicht selten, aus verschiedenen Gründen, vernachlässigt werden. Der Kontakt mit literarischen Texten ermöglicht dank verschiedener Techniken und Übungen die Arbeit an diesen Fertigkeiten.

Der Entwicklung der rezeptiven Fertigkeiten, nämlich des Hörens und Lesens wird „bei der Arbeit an literarischen Texten eine geringere Bedeutung beigemessen“<sup>338</sup>, behauptet Ewa Turkowska.

---

<sup>337</sup> Turkowska, Ewa (2006): Literarische Texte im Deutschunterricht. Theorie und Praxis, a. a. O., S. 67.

<sup>338</sup> Ebenda, S. 68.

Es ist aber nicht zu übersehen, dass das Lesen, obwohl es eine rezeptive Fertigkeit ist, eine besondere Bedeutung im FSU hat. Das Lesen der fremdsprachigen Literatur trägt zur Erweiterung von Wortschatz sowie Grammatik bei. Auf der Basis eines literarischen Textes können neue lexikalische und grammatische Strukturen eingeführt, erklärt, geübt oder automatisiert werden.

Bei der qualitativen Analyse, inwieweit die deutschsprachige Kinder- und Jugendliteratur der Gegenwart zum Motiv des Todes zur Entwicklung und Perfektionierung der Sprachfertigkeiten der Schüler beiträgt, stehen im Mittelpunkt des Interesses in der vorliegenden Arbeit eben neue lexikalische und grammatische Strukturen, auf die sich jene Analyse konzentriert.

In der vorliegenden Arbeit wurden drei Ziele formuliert; eines der Hauptziele der Arbeit besteht darin, die deutschsprachige Kinder- und Jugendliteratur der Gegenwart in Bezug auf das Motiv des Todes hin zu analysieren. Die zwei anderen Hauptziele betreffen die Rolle und Funktion dieser Literatur im Kontext, einerseits der Erweiterung des Kulturwissens, und andererseits der Perfektionierung der Sprachfertigkeiten der Schüler. Aus diesem Grund wurde eine sorgfältige Analyse des gesammelten Korpus durchgeführt.

Die deutschsprachige Kinder- und Jugendliteratur der Gegenwart in Bezug auf das Motiv des Todes wurde mit Hilfe der quantitativen Methode analysiert. Die wichtigsten objektiven Daten wurden erhoben und durch Zahlen ausgedrückt. Die Rolle und Funktion der Kinder- und Jugendliteratur im Kontext sowohl der Erweiterung des Kulturwissens als auch der Perfektionierung der Sprachfertigkeiten der Schüler wurden mit Hilfe der qualitativen Methode vorgenommen. Auf Grund der durchgeführten Analyse wurde der Versuch unternommen, aufzuzeigen, dass die deutschsprachige Kinder- und Jugendliteratur der Gegenwart in Verbindung mit dem Motiv des Todes eine Quelle des Wissens von Kultur im weiteren Sinne des Wortes ist, und dass sie zur Entwicklung der Sprachfertigkeiten der Schüler beiträgt. Es wurden folgende Thesen aufgestellt, die bei der empirischen Analyse ausführlich geprüft wurden:

1. Die deutschsprachige Kinder- und Jugendliteratur der Gegenwart in Bezug auf das Motiv des Todes spielt bei der Erweiterung des Kulturwissens des Landes, dessen Sprache der Schüler lernt, eine große Rolle

2. Das Motiv des Todes in der deutschsprachigen Kinder- und Jugendliteratur der Gegenwart leistet einen großen Beitrag zur Perfektionierung der Sprachfertigkeiten der Schüler.



## **7. Das Motiv des Todes in der deutschsprachigen Kinder- und Jugendliteratur der Gegenwart – Versuch einer Analyse**

### **7.1. Kriterien zur Auswahl der Kinder- und Jugendliteratur zum Thema *Tod***

Der Tod ist ein Phänomen, das jeden Menschen betrifft, und das jedes Leben beschließt. Der Tod gehört zum Leben.

Mit dem Tod ist das Gefühl der Trauer sehr eng verbunden. Trauer ist Ausdruck eines Verlustes. Der Begriff der Trauer wird oft mit der Gefühlsreaktion von einer Person auf den Tod eines Tieres oder einer nahestehenden Person in Verbindung gebracht. Doch Trauer ist nicht nur da, wenn Menschen einen anderen Menschen durch den Tod verlieren, sondern sie ist immer dann vorhanden, sobald Menschen Verluste ertragen. Es geht also auch um Situationen, wenn die Menschen ihre Arbeit verlieren, wenn sie ihre Heimat verlassen müssen, wenn sie ihre Zukunftspläne aufgeben müssen, wenn sie Anerkennung verlieren oder auch wenn sie wegen der Krankheit von nahestehenden Personen verlassen werden. Deshalb ist Trauer kein Ausnahmefall, sondern ein Bestandteil des Lebens. Sie ist eine Fähigkeit, die es Menschen ermöglicht, mit einem Verlust umzugehen. Doch die Trauer nach einem Todesfall ist ganz sicher eine der gravierendsten Gefühlserfahrungen, die ein Mensch durchleben kann.<sup>339</sup>

Der Tod, wie schon früher angeführt, ist eins der wichtigsten und am häufigsten vorkommenden Motive in der Literatur aller Jahrhunderte, auch in der deutschsprachigen Kinder- und Jugendliteratur der Gegenwart. In den letzten Jahren sind zahlreiche Bücher über Tod und Trauer sowohl für ganz kleine Kinder als auch für Jugendliche erschienen. Die thematische Aufarbeitung des Todesmotivs ist auf vielfältige Weise verwirklicht worden: Tod als Reise, Schlaf, Schicksal, Vollendung, Erlösung, Protest, Verzweiflungstat, als Unfall- oder Zufallstod, Sühne, Heldentat. Es gibt sowohl allegorische Personifizierungen des Todes, als auch die Thematisierung des Todes in realistischer Darstellung.

---

<sup>339</sup> Müller, Monika u. Schnegg, Mathias. Der Weg der Trauer- Hilfen bei Verlust und Trauer. Freiburg im Breisgau 2004, S. 15.

Extreme Situationen und aufregende Dramen faszinieren den jungen Leser und sind für ihn viel spannender als alltägliche Geschichten aus dem Alltag, „solange der Alltag durch Tabus bestimmt wird, die ja eigentlich zum Alltag gehören.“<sup>340</sup>

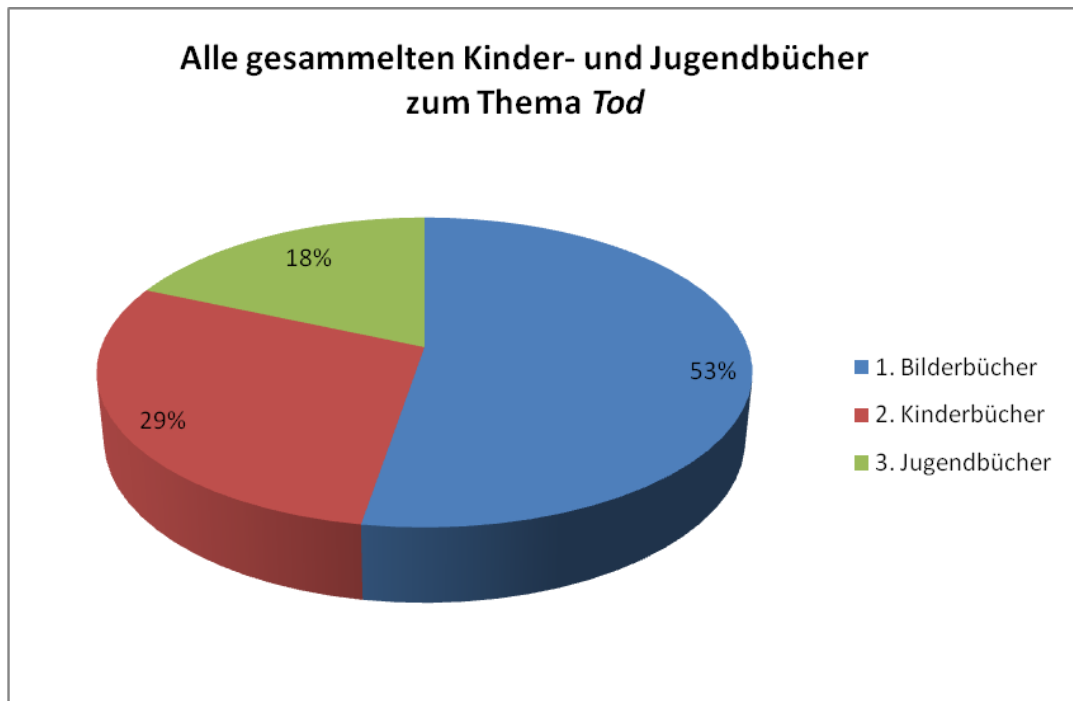
Ohne Zweifel gehört der Tod zu diesen faszinierenden, aber wie oben erwähnt, zu den wichtigsten, Themen der Kinder- und Jugendliteratur. „Der Tod ist in der Literatur eine nicht wegzudenkende Dimension, denn Sterben provoziert immer wieder die Frage nach dem Leben. Insofern unterscheidet sich Kinderliteratur nicht von der Literatur für Erwachsene.“<sup>341</sup>

Das Motiv des Todes in der deutschsprachigen Kinder- und Jugendliteratur der Gegenwart nimmt einen wichtigen Platz auf der Ebene der Kinder- und Jugendliteratur im Allgemeinen ein. Den gesammelten Stoff der vorliegenden Arbeit bilden 38 Kinder- und Jugendbücher, darunter stellen die größte Gruppe Bilderbücher für kleine Kinder dar, zu dieser Gruppe gehören 20 Bücher. Darauf folgt die Gruppe der Kinderbücher. Diese Gruppe ist kleiner und sie umfasst 11 Bücher. Die letzte Gruppe bilden jene Bücher, die an Jugendliche gerichtet sind. Diese Gruppe wird von 7 Büchern vertreten. Bei der Wahl der Primärliteratur wurden vier Kriterien berücksichtigt: zum einen die Zentralität des Todesmotivs, zum anderen die Herkunft: Es wurden nämlich nur deutschsprachige Kinder- und Jugendbücher untersucht (wobei der Begriff deutschsprachige Kinder- und Jugendbücher literarische Werke in deutscher Sprache aus dem deutschen Sprachraum betrifft); dann den Zeitpunkt der Entstehung des Textes: es wurde nur Gegenwartsliteratur untersucht, und schließlich: es wurden nur realistische Kinder- und Jugendbücher in Betracht gezogen.

---

<sup>340</sup> Brandt, Heike (1989): Der Tod gehört zum Leben. Kinder- und Jugendbücher zum Thema Sterben, a. a. O., S. 3.

<sup>341</sup> Ebenda, S. 3.



In der zweiten Hälfte des 20. Jahrhunderts überwiegen in der Kinder- und Jugendliteratur auf dem deutschsprachigen Büchermarkt Inhalte und Themen, die ein harmonisches Leseerlebnis hervorrufen. Das bedeutet aber nicht, dass das Leben frei von Problemen bleibt. Negative Erscheinungen und schmerzliche Erfahrungen gelten für Kinder- und Jugendbücher als Tabus. Mit der Zeit erscheint jedoch die Forderung nach der Begegnung und Auseinandersetzung mit negativen und schwierigen Situationen. Kinder- und Jugendbüchern, die nur die „Schokoladenseite“ des Lebens darstellen, sind nicht nur unglaublich, sie stellen auch die Welt verzerrt dar, und dadurch erweisen sie auf die Dauer dem jungen Leser einen schlechten Dienst für Wertefindung und Persönlichkeitsbildung. Das Böse, menschliche Schwächen, Fehler, Not und Unglück, Gefährdung und Probleme, ebenso sowie der Tod sind ein Teil des menschlichen Lebens, und sie sollten nicht unter den Teppich gekehrt werden. Jeder Leser, auch der kleine, begegnet ihnen, was zu seiner Beunruhigung und Unsicherheit beiträgt, und dass er sich aufgewühlt, erschüttert, traurig, aufgeregt oder anderweitig gestresst fühlt. Hier lässt sich also die Frage stellen, wie ein gutes Kinder- oder Jugendbuch sein sollte. Karl Ernst Maier gibt die Antwort: „Es zielt letzten Endes auf Lösung, Ausgleich, Beruhigung: die aufgeworfenen Fragen finden Antwort, Gegensätze werden ausgeglichen, Schwierigkeiten und Not werden überwunden, zumindest Auswege

angedeutet.<sup>342</sup> Und hier ist die Rolle des Kinderbuch- und Jugendbuchautors sehr wichtig. Einerseits ist er der Lebenswahrheit verpflichtet, andererseits ist er aber für seine Leser verantwortlich. Das betrifft selbstverständlich auch die Kinder- und Jugendliteratur zum Thema Tod und Sterben.

Da der Forschungsgegenstand der vorliegenden Arbeit realistische Kinder- und Jugendliteraturwerke darstellt, scheint es sinnvoll, zu erklären, was als *realistisches Erzählen* bezeichnet wird. „Diese Geschichten sind wahr, darum sind sie unbequem: Sie erzählen von den Schwierigkeiten der Menschen, miteinander zu leben (...). Wahre Geschichten haben nicht immer ein gutes Ende. Sie stellen viele Fragen, und jeder soll Antworten selbst finden. Diese Geschichten zeigen eine Welt, die nicht immer gut ist, aber veränderbar“ – sagt Ursula Wölfel. Und obwohl diese Worte verständlich sind, stellt sich heraus, dass die Suche nach einer adäquaten Definition Schwierigkeiten bereiten kann. Man könnte kurz und bündig sagen, dass man als realistisch alle Texte benennen könnte, die nicht phantastisch sind. So eine Definition wäre nicht präzise, sie wäre zu allgemein. Bis heute wird der Begriff des realistischen Erzählens als Bezeichnung für Texte verwendet, die in der Epoche des literarischen Realismus, das bedeutet in der Zeit zwischen Romantik und Naturalismus, also zwischen den 30er und 80er Jahren des 19. Jahrhunderts entstanden sind. Nach Meinung der Literaturwissenschaftler unterlag der Begriff realistische Erzählen im Laufe der Zeit historischen Wandlungen. Jede Epoche hatte ihre eigene Auffassung davon, was unter diesem Begriff zu verstehen sei. „Heute versteht man Realismus bzw. realistische Erzählen“ – definieren Gina Weinkauff und Gabriele von Glasenapp – „als einen historisch variablen Bedeutungseffekt, der daraus entsteht, dass ein literarischer Text der jeweiligen Realitätsauffassung des Publikums entspricht und diese zugleich mitbestimmt.“<sup>343</sup> Es lässt sich laut den beiden Literaturforscherinnen betonen, dass realistische Erzählen nicht die Abbildung der Welt ist, wie sie ist, sondern immer ein mit künstlerischen Mitteln erzielter Effekt. „Dieser Effekt der Wirklichkeitsnähe bzw. Lebensechtheit ist im Laufe der Literaturgeschichte durch sehr unterschiedliche Stilmerkmale bestimmt worden – durch den Gegenstand, die Erzählverfahren, die sprachlichen Mittel.“<sup>344</sup> Diese Definition bezieht sich auch auf die Kinder- und Jugendliteratur. Problematisch ist jedoch die Tatsache, dass dieser Bedeutungseffekt an keine der existierenden Gattungen gebunden ist. „Natürlich gibt es

---

<sup>342</sup> Maier, Karl Ernst (1973): Jugendschrifttum. Formen, Inhalte, pädagogische Bedeutung, a. a. O., S. 233.

<sup>343</sup> Weinkauff, Gina; Glasenapp, Gabriele v. (2014): Kinder- und Jugendliteratur, a. a. O., S. 75.

<sup>344</sup> Ebenda, S. 75.

Textsorten, für die das realistische Erzählen gleichsam gattungskonstruierend ist. Dazu zählen an erster Stelle alle Formen des geschichtserzählenden Romans, Reiseerzählungen, Kriminalerzählungen, Mädchen- und Familienromane, psychologische Romane und als moderne Varianten die sogenannte Kinderumweltgeschichte sowie alle Varianten des Adoleszenzromans und des problemorientierten Romans.<sup>345</sup> Allerdings scheint klar zu sein, was auch Gina Weinkauff und Gabriele von Glasenapp feststellen, dass sich die Realismuskonzepte der gerade genannten Gattungen und Genres beträchtlich voneinander unterscheiden.

Das realistische Erzählen für Kinder und Jugendliche hat im Laufe der Zeit evaluiert und das Realismuskonzept hat sich grundlegend geändert. Früher war die Aufgabe der Kinder- und Jugendliteratur, ein ideales Bild vom menschlichen Leben zu zeichnen, dann aber wurde es durch ein reales Bild ersetzt, das zur Bildung des kleinen Lesers beitragen sollte.

„An diese Realismuskonzepte knüpfte der sozialdemokratische Pädagoge Heinrich Wolgast an, indem er an der Wende vom 19. zum 20. Jahrhundert von der aktuellen Kinderliteratur eine kritische und zugleich scharf beobachtende Wirklichkeitserkundung forderte. An die Stelle einer vorrangig normenkonformen Darstellung der Welt sollte nun eine von Normen weitgehend freie Abbildung der gesellschaftlichen Verhältnisse treten.“<sup>346</sup>

Die Realismuskonzepte geben sich auf verschiedenen Ebenen zu erkennen, sowohl auf der Ebene der Gattung, auf der Handlungsebene, Figurenebene, als auch auf der sprachlichen sowie auf der narratologischen Ebene. Zu Beginn der 1970er Jahre kam es im Zuge politischer, gesellschaftlicher und kultureller Veränderungen zu einem Wandel auf dem Gebiet der Kindererziehung, was auch großen Einfluss auf die Kinder- und Jugendliteratur ausübte. Es kommt also auf dieser Ebene zum Themen-, Formen- und Funktionswandel. Seit dieser Zeit, also in der Epoche der sogenannten Zweiten Moderne, und dann im Zuge dieser Epoche, unterliegt auch der Realismus-Begriff der Kinder- und Jugendliteratur bedeutenden Veränderungen. Kinder werden zum subjektiven Wesen, sie werden als ein Teil der gesellschaftspolitischen Wirklichkeit angesehen und nicht mehr als Bewohner abgeschlossener Kinderwelten. Seit den 1970er Jahren ist Kinder- und Jugendliteratur durch zwei Merkmale gekennzeichnet: Zum einen durch ihre explizite Orientierung an

---

<sup>345</sup> Ebenda, S. 75-76.

<sup>346</sup> Ebenda, S. 79.

außerliterarischen Verhältnissen, zum anderen durch ihre aufklärerische, das heißt didaktische Attitüde.<sup>347</sup> Es entsteht eine neue Ausprägung realistischen Erzählens, die von Carsten Gansel als „problemorientierter bzw. sozialkritischer“<sup>348</sup> Kinderroman bezeichnet wird. Diese „emanzipatorisch gemeinte“ Kinder- und Jugendliteratur, wiederholt er nach Dahrendorf, „hat in der Ent-Tabuisierung eines ihrer Charakteristika.“<sup>349</sup> Es gibt viele enttabuisierte Themen, die mit den 1970er Jahren in der Kinder- und Jugendliteratur auftauchten. Carsten Gansel gibt Bereiche wie Politik, Herrschaft, Krieg, Faschismus, Arbeit, Arbeitslosigkeit, Ausbeutung, Liebe, Sexualität, Tod, Behinderung, Dritte Welt, Unterdrückung. Das bedeutete zunächst eine stofflich-thematische Erweiterung der Kinder- und Jugendliteratur. Kinder- und Jugendbücher, die auf dem Büchermarkt erscheinen, beginnen „die Verhältnisse einer Gesellschaft, in der Erwachsene und Kinder leben, einer kritischen Prüfung zu unterziehen. Nicht (phantastische) Schonräume oder spannungsreiche Abenteuer waren daher die Darstellungsgegenstände, sondern jene ‚wirkliche Wirklichkeit‘, mit der Kinder wie Erwachsene tagtäglich konfrontiert wurden.“<sup>350</sup>

Daran anschließend stellt Carsten Gansel fest:

„Im Vergleich zu den Kindergeschichten und -erzählungen der 50er- und frühen 60er-Jahre kam es zu einem Austausch der Schauplätze, an die Stelle der exotischen Freiräume traten normale Alltagswelten. Das führte zu weiteren Veränderungen auf der Ebene der *story*: Die Handlungen, die Episoden und mit ihnen die Figuren mussten der auf soziale Erkundung ausgerichteten Darstellung angepasst werden.“<sup>351</sup>

Man kann aber auch Veränderungen in den Figurenbezeichnungen beobachten, insbesondere im Verhältnis von Kindern zu Erwachsenen.

„In den problemorientierten Kinderromanen wurde von einem prinzipiell gleichberechtigten Verhältnis ausgegangen. Entsprechend fanden sich in der Darstellung kindliche Figuren, die emanzipiert-engagiert auftreten und ihre Rechte einfordern, oder aber solche, die an den dargestellten Verhältnissen leiden. In den beiden Fällen zielt die Wirkungsintention der Texte darauf,

---

<sup>347</sup> Ebenda, S. 83.

<sup>348</sup> Gansel, Carsten (2010): Moderne Kinder- und Jugendliteratur. Vorschläge für einen kompetenzorientierten Unterricht. 4., überarbeitete Auflage. Berlin: Cornelsen Verlag Scriptor, S. 111.

<sup>349</sup> Dahrendorf, Malte (1988): Aufklärung und Kinderliteratur. Was ist aus der sozialkritisch-emanzipatorischen Kinderliteratur der 70er-Jahre geworden? In: 1000 und 1 Buch. Heft 6, 41 ff.

<sup>350</sup> Gansel, Carsten (2010): Moderne Kinder- und Jugendliteratur. Vorschläge für einen kompetenzorientierten Unterricht, a. a. O., S. 111.

<sup>351</sup> Ebenda, S. 111.

dem kindlichen Leser einen Blick auf die Gesellschaft zu vermitteln, hinter die Kulisse zu schauen, ihm die sozialen Mechanismen durchschaubar zu machen, um ihn aufzuklären und damit seine Mündigkeit zu befördern. Wenn es dem problemorientierten Kinderroman vor allem darum geht, `Einsichten in die Konflikte, Strukturen und Verharschungen des gegenwärtigen Gesellschaftssystems zu liefern, also eine Art Gesellschaftsanalyse zu betreiben, hat das Konsequenzen für die Art und Weise der Darstellung.<sup>352</sup>

Zum Schluss muss man nachdrücklich erwähnen, dass bei der Wahl der Primärliteratur vier Kriterien in Betracht gezogen wurden: Thema, Gattung, Herkunft und Zeitraum. Somit umfasst der Forschungsgegenstand der vorliegenden Überlegungen das Motiv des Todes in der realistischen deutschsprachigen Kinder- und Jugendliteratur der Gegenwart.

## 7.2. Methoden der empirischen Literaturforschung

Die führenden Vertreter der empirischen Literaturforschung sind Norbert Groeben und Siegfried Johannes Schmidt. Norbert Groeben konzentriert sich auf die kommunikative Funktion des Textes und auf seine Rezeption als Informationsverarbeitung. Die im Text enthaltene Information wird mit Weltwissen verbunden, und sollte in anderen wissenschaftlichen Disziplinen, gar außerhalb der Literaturwissenschaft, verwendbar sein oder sogar zur Lösung gesellschaftlicher Probleme taugen können. Siegfried Johannes Schmidt definiert die empirische Literaturwissenschaft als jene, die sich drei bestimmte Aufgaben zum Ziel setzt. Erstens: ihre Theoriestruktur sollte explizit sein. Zweitens, die Aussagen der Theorie sollten empirisch überprüfbar sein, und sich auf den gesellschaftlichen Handlungsbereich Literatur beziehen. Und drittens, die Theorie sollte durch Anwendbarkeit gesellschaftliche Relevanz erhalten.

Die empirische Literaturwissenschaft bietet zwei Forschungsmethoden, die ihren Gegenstand, also literarische Texte, empirisch zu beschreiben ermöglichen: Die quantitative und qualitative Forschungsmethode. Unter dem Begriff *Quantitative Forschungsmethode* versteht man alle Vorgehensweisen, die zur numerischen Darlegung empirischer Sachverhalte führen. Die quantitative Methode beruht auf dem Erheben von Daten und ihrer Analyse. Bei

---

<sup>352</sup> Ebenda, S. 111-112.

der quantitativen Forschung müssen Methoden im Voraus geplant und messbar gemacht werden. Zu diesen gehören z.B. die Umfrage, systematische Beobachtung und Experiment. Mit der Anwendung quantitativer Methoden werden numerische Daten erhoben. Diese lassen sich zum Schluss statistisch verarbeiten, um Hypothesen überprüfen oder neue Erkenntnisse gewinnen zu können.

Die qualitative Forschung beschreibt eine Methode, die nicht standardisierte Daten erhebt und auswertet. Das erfolgt in Form von offenen Interviews, Leitfadeninterviews, von Gruppengesprächen, von Fallstudien, von Feldprotokollen oder von Dokumenten, wie z.B. Tagebüchern sowie von qualitativer Beobachtung. Diese Methode macht möglich, Phänomene zu untersuchen, die durch standardisierte Methoden wie z.B. den Fragebogen nicht erfasst werden könnten.

Zur Kategorie des Leitfadeninterviews gehört das problemzentrierte Interview, das sowohl aus Fragen als auch aus Erzählanreizen besteht. Im Mittelpunkt dieser Methode, die 1982 von Andreas Witzel in Deutschland eingeführt wurde, stehen die Erfahrungen, Wahrnehmungen und Reflexionen der Befragten. Sie haben die Möglichkeit, frei zu einem bestimmten Thema zu antworten. Während des Interviews werden die Daten von einer interviewenden Person erhoben und analysiert. Beim problemzentrierten Interview ist es sehr wichtig, dass die Befragung auf eine bestimmte Problemstellung zentriert ist. Mithilfe des problemzentrierten Interviews kann ein bestimmtes Problem thematisiert werden.

Die Analyse des in der vorliegenden Arbeit gesammelten Korpus wurde sowohl mit Hilfe der quantitativen als auch der qualitativen Methode durchgeführt.

### **7.3. Sterben und Tod im Bilderbuch**

Wie aus dem vorangegangenen Kapitel ersichtlich ist, hat sich die Rolle des Bilderbuchs im Laufe der Jahrhunderte nicht nur durch künstlerische Einflüsse verändert. Das Schreiben und das Illustrieren für Kinder stehen die ganze Zeit in Zusammenhang mit gesellschaftspolitischen Ideen und ideologisch-kulturellen sowie pädagogischen Strömungen, die einen großen Einfluss auf die Entwicklung des Bilderbuchs ausüben. Eine erhebliche



Rolle auf die Inhalte und die ästhetische Form der Bilderbücher spielen gesellschaftliche Bedürfnisse und vor allem die Bedürfnisse der Rezipienten, also der Kinder.

Muss man wirklich sterben, wenn man alt ist? Muss man sterben, wenn man krank ist? Tut Sterben weh? Was passiert nach dem Tod? Es ist nicht leicht, solche und ähnliche Fragen zu beantworten, allgemein verständliche, aber sanfte Worte zu finden, um mit kleinen Kindern über Sterben und Tod sprechen zu können. Seit 1984 sind viele deutsche Bilderbücher erschienen, bei denen Sterben und Tod nicht ein Thema neben vielen anderen, sondern das zentrale, das Hauptthema, ist. Dieses Thema wird auf verschiedene Art und Weise behandelt. In manchen Bilderbüchern wird der Tod personifiziert, manche liefern symbolträchtige Bilder, in anderen gibt es phantastische Konzepte, die auf verschiedenen Ebenen zu erkennen sind, sowohl auf der Ebene der Gattung, auf der Handlungsebene, Figurenebene, als auch auf der sprachlichen sowie auf der narratologischen Ebene. Es gibt aber auch realistische Bilderbücher, die Forschungsgegenstand der vorliegenden Arbeit sind.

Der gesammelte Stoff umfasst 20 realistische Bilderbücher mit der Thematik des Todes, die in den Jahren 1984-2019 auf dem deutschsprachigen Buchmarkt erschienen sind. Bewusst wurden nur realistische Darstellungen gewählt. Aus der untenstehenden Tabelle geht hervor, welche Titel dies, nach dem Erscheinungsjahr eingestuft, sind:

Nr.	Erscheinungsjahr	Titel	Autor	Illustrator
1	1984	Mein Opa und ich	Irina Korschunow	John Burningham
2	1997	Hat Opa einen Anzug an?	Amelie Fried	Jacky Gleich
3	1999	Du wirst immer bei mir sein	Inger Hermann	Carme Solé Vendrell
4	2001	Opas Engel	Jutta Bauer	Jutta Bauer
5	2001	Die Blumen der Engel	Jutta Treiber	Maria Blazejovky
6	2003	Auf Wiedersehen, Oma	Birte Müller	Birte Müller

7	2005	Und was kommt nach tausend? Eine Bilderbuchgeschichte vom Tod	Anette Bley	Anette Bley
8	2005	Papa, wo bist Du? Ein Kinderbuch zu Tod und Trauer für Kinder	Uwe Saegner	Uwe Saegner
9	2005	Nie mehr Oma-Lina-Tag?	Hermien Stellmacher	Jan Lieffering
10	2006	Abschied von Rosetta	Sylvia Schopf	Manfred Tophoven
11	2008	Opa Meume und ich	Maggie Schneider	Jacky Gleich
12	2009	Sarahs Mama. Wenn die Mutter stirbt – ein Kinderbuch	Uwe Saegner	Uwe Saegner
13	2010	Wenn Oma nicht mehr da ist	Lucy Scharenberg	Verena Ballhaus
14	2010	Schmetterlingspost. Eine Geschichte von Trost und Erinnerung	Ursel Scheffler	Jutta Timm
15	2010	Ein Himmel für Oma. Ein Bilderbuch über das Sterben und den Tod	Antonie Schneider	Betina Gotzen-Beek
16	2011	Ohne Oma	Claudia Gliemann	Patrick Tritschler
17	2013	Für immer	Kai Lüftner, Katja Gehrman	Katja Gehrman
18	2014	Nie mehr Wolkengucken mit Opa?	Martina Baumbach	Verena Körting

19	2014	Opas Reise zu den Sternen. Ein Kinderbuch zu Tod und Trauer	Anja Kieffer	Katja Pagel
20	2019	Omas Reise zu den Sternen	Anja Kieffer	Katja Pagel

Die gesammelten Texte, die sich an jüngere Kinder richten, also die Kinder im Alter bis 5-6 Jahren, sind sehr vielfältig und berücksichtigen verschiedene Aspekte des Todes. Einige machen keine Umschweife und sprechen über den Tod direkt, andere berühren das Thema sehr sanft, mit einer Behutsamkeit und Schüchternheit, um den kleinen Leser nicht zu verletzen. In manchen dieser Bücher ist das Lebensende nur zu erahnen, weil Wörter wie Sterben oder Tod schlicht und einfach fehlen. Sie besprechen alltägliche Probleme, die mit dem Tod und Sterben verbunden sind, durch die Blume, und thematisieren sie auf eine poetische Art und Weise. Auf Grund der Ähnlichkeiten und Unterschiede dieser Bücher lassen sich viele Parallelen ausmachen. Aus den gesammelten Bilderbüchern geht eine ganze Reihe von Geschichten zum Thema Tod hervor, die schon wieder in Unterabteilungen sortiert werden können.

Aus Rücksicht darauf, wen der Tod betrifft, kann man vier Gruppen der Bilderbücher unterscheiden.

Tod von Nächsten – alten Menschen, vor allem Großeltern oder Nachbarn, ist das Hauptthema in 13 Büchern, was fast 70% aller gesammelten Bücher ausmacht. Dazu gehören folgende Texte:

- *Mein Opa und ich* (1984) von Irina Korschunow,
- *Hat Opa einen Anzug an?* (1997) von Amelie Fried,
- *Opas Engel* (2001) von Jutta Bauer,
- *Auf Wiedersehen, Oma* (2003) von Birte Müller,
- *Und was kommt nach tausend? Eine Bilderbuchgeschichte vom Tod* (2005) von Anette Bley,
- *Nie mehr Oma-Lina-Tag?* (2005) von Hermine Stellmacher,
- *Opa Meume und ich* (2008) von Maggi Schneider,

- *Wenn Oma nicht mehr da ist* (2010) von Lucy Scharenberg,
- *Schmetterlingspost. Eine Geschichte von Trost und Erinnerung* (2010) von Ursel Scheffler,
- *Ohne Oma* (2011) von Claudia Gliemann,
- *Nie mehr Wolkengucken mit Opa?* (2014) von Martina Baumbach,
- *Opas Reise zu den Sternen. Ein Kinderbuch zu Tod und Trauer* (2014) von Anja Kieffer,
- *Omas Reise zu den Sternen.* (2019) von Anja Kieffer.

In einem Fünftel aller gesammelten Bilderbücher, also in 4 Geschichten, kommt der Tod von Eltern vor. Dazu gehören:

- *Du wirst immer bei mir sein* (1999) von Inger Hermann,
- *Papa, wo bist Du? Ein Kinderbuch zu Tod und Trauer für Kinder* (2005) von Uwe Saegner,
- *Sarahs Mama. Wenn die Mutter stirbt – ein Kinderbuch* (2009) von Uwe Saegner,
- *Für immer* (2013) von Kai Lüftner und Katja Gehrmann.

Der Tod von Geschwistern, genauer der Schwester, ist das Hauptthema in einem Bilderbuch, was 5% aller gesammelten Büchern macht:

- *Die Blumen der Engel* (2001) von Jutta Treiber.

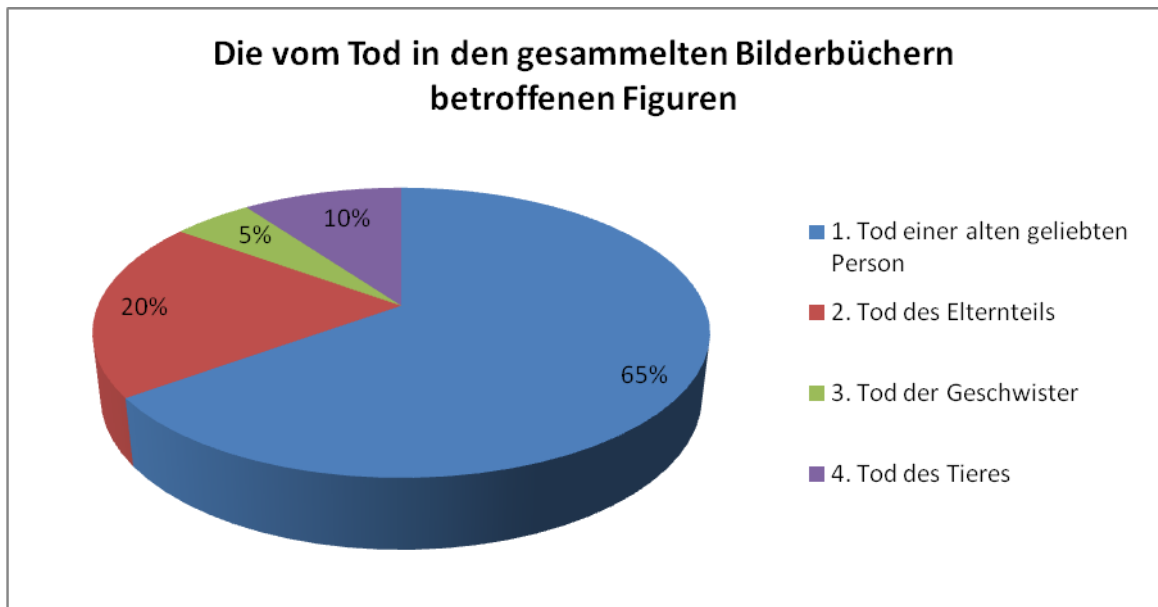
Der Tod von Tieren taucht nur in 2 Büchern auf, was 10% aller Bilderbücher macht. Zu nennen sind dabei folgende Titel:

- *Abschied von Rosetta* (2006) von Sylvia Schopf,
- *Ein Himmel für Oma* (2010) von Antonie Schneider.

Zum Schluss muss hinzugefügt werden, dass die Sterbenden und Verstorbenen vor allem Personen oder Tiere aus dem nahen Umfeld der Hauptfigur, die immer Kind bleibt, sind. Eines aller gesammelten Bilderbücher, das Buch mit dem Titel *Ein Himmel für Oma* von Antonie Schneider betrifft den Tod sowohl des Tieres als auch des Großelternanteils. Man muss jedoch betonen, dass das Leitthema dieser Geschichte der Tod eines kleinen gelben Vogels namens Chaja ist, der Valentins und Lenas Oma gehörte, deshalb wurde dieses Buch zur

dritten Gruppe, der kleinsten gezählt, die von Büchern gebildet wird, in denen der Tod von Tieren auftaucht.

Die unten angeführte Grafik stellt in Prozenten dar, welche Figuren in den gesammelten Bilderbüchern vom Tod betroffen werden.



Knapp drei Viertel aller gesammelten Bilderbücher, nämlich 13, die sich an jüngere Kinder richten, befassen sich mit dem Thema Tod alter Menschen, zumeist der Großeltern. Für viele Kinder ist der Tod der Großeltern ihre erste Begegnung mit dem Gefühl des Verlustes. Diese erste Erfahrung mit dem Tod zeigt und verdeutlicht den Kindern, dass das Leben eine begrenzte Zeitspanne umfasst, dass es irgendwann einmal zu Ende geht. Für alte Menschen, die sterben, mag dies noch nicht einmal so schlimm sein. Der Tod kann für sie, besonders für jene, die schwer krank sind, eine Erlösung sein. Hier geht es um eine Erlösung von Schmerzen, von geistiger Verwirrung, aber auch manchmal von liebloser Behandlung von nahen Verwandten. Der Tod von Großeltern kann aber auch den Blick in die Vergangenheit auslösen und Erinnerungen wecken. Geburt, Kindheit, Großwerden, Pubertät, Erwachsensein, Altern – solche Erinnerungen bringen den kleinen Leser auf einen Gedanken, wie verschiedene Lebenssituationen, Erlebnisse, andere Leute, den Menschen prägen. Zu den

gesammelten Bilderbüchern, die Aspekte des Todes zu ihrem Gegenstand anhand eines sanften Alterstodes einer geliebten alten Person machen, gehören:

- *Mein Opa und ich* (1984) von Irina Korschunow,
- *Hat Opa einen Anzug an?* (1997) von Amelie Fried,
- *Opas Engel* (2001) von Jutta Bauer,
- *Auf Wiedersehen, Oma* (2003) von Birte Müller,
- *Und was kommt nach tausend? Eine Bilderbuchgeschichte vom Tod* (2005) von Anette Bley,
- *Nie mehr Oma-Lina-Tag?* (2005) von Hermine Stellmacher,
- *Opa Meume und ich* (2008) von Maggi Schneider,
- *Wenn Oma nicht mehr da ist* (2010) von Lucy Scharenberg,
- *Schmetterlingspost. Eine Geschichte von Trost und Erinnerung* (2010) von Ursel Scheffler,
- *Ohne Oma* (2011) von Claudia Gliemann,
- *Nie mehr Wolkengucken mit Opa?* (2014) von Martina Baumbach,
- *Opas Reise zu den Sternen* (2014) von Anja Kieffer,
- *Omas Reise zu den Sternen* (2019) von Anja Kieffer.

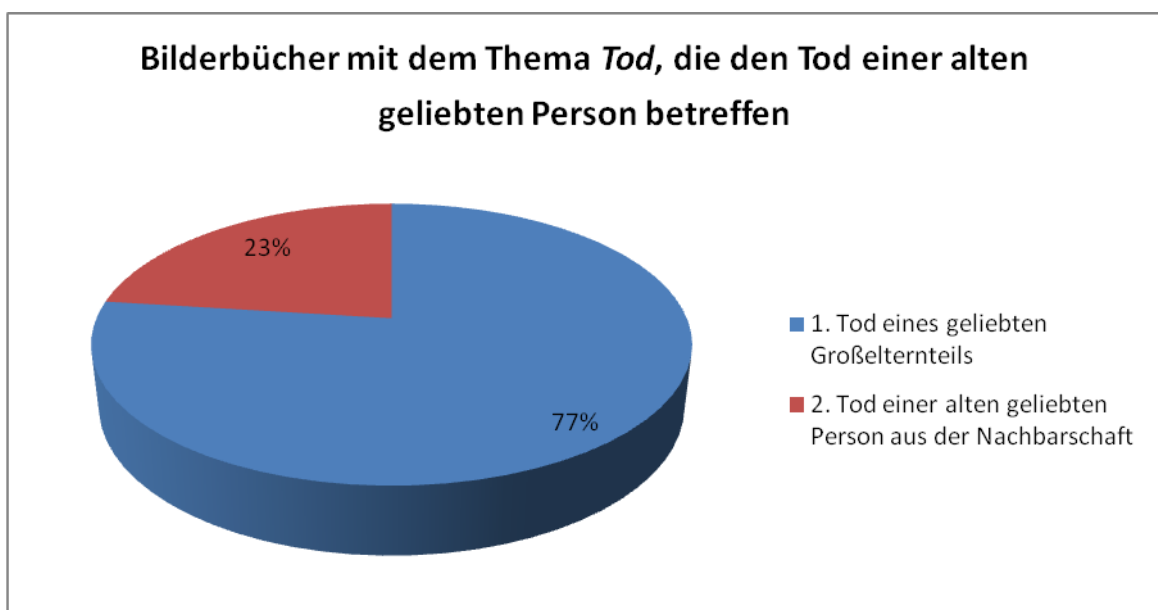
Von diesen 13 Bilderbüchern betreffen 10 den Tod eines geliebten Großelternteils:

- *Mein Opa und ich* (1984) von Irina Korschunow,
- *Hat Opa einen Anzug an?* (1997) von Amelie Fried,
- *Opas Engel* (2001) von Jutta Bauer,
- *Auf Wiedersehen, Oma* (2003) von Birte Müller,
- *Wenn Oma nicht mehr da ist* (2010) von Lucy Scharenberg,
- *Schmetterlingspost. Eine Geschichte von Trost und Erinnerung* (2010) von Ursel Scheffler,
- *Ohne Oma* (2011) von Claudia Gliemann,
- *Nie mehr Wolkengucken mit Opa?* (2014) von Martina Baumbach,
- *Opas Reise zu den Sternen* (2014) von Anja Kieffer,
- *Omas Reise zu den Sternen* (2019) von Anja Kieffer.

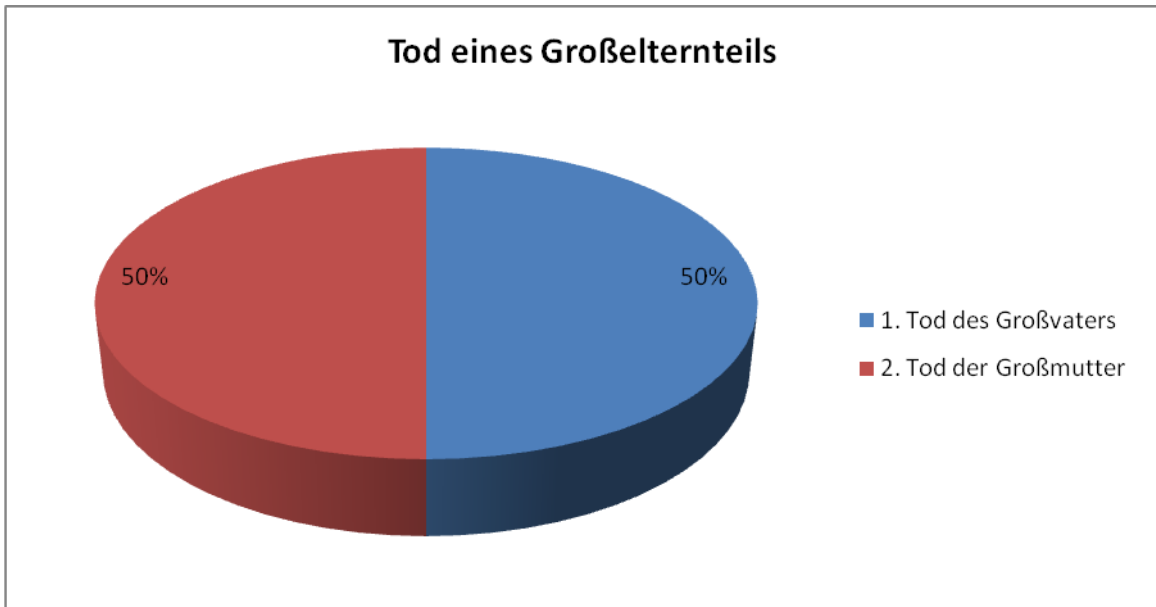
3 Bilderbücher aus dieser Gruppe betreffen den Tod einer geliebten alten Person aus der Nachbarschaft:

- *Nie mehr Oma-Lina-Tag?* (2005) von Hermine Stellmacher,
- *Und was kommt nach tausend? Eine Bilderbuchgeschichte vom Tod* (2005) von Anette Bley,
- *Opa Meume und ich* (2008) von Maggi Schneider.

Die unten angeführte Grafik zeigt, dass sich fast 80 % der Bilderbücher in dieser Gruppe, also die entschiedene Mehrheit, auf den Tod eines geliebten Großelternteils konzentriert.



Innerhalb der Gruppe der Bilderbücher zum Thema *Tod*, die den Tod eines geliebten Großelternteils betreffen, kann man jene Geschichten unterscheiden, die über den Tod des Opas und die, die über den Tod der Oma sprechen. Die Zahlen in Prozent zeigt das unten dargestellte Kreisdiagramm:



Aus dem oben dargestellten Diagramm geht hervor, dass 5 aller Bilderbücher, die den Tod eines Großelternteils betreffen, dem Tod des Großvaters, und ebenso viel, auch 5 Texte, dem Tod der Großmutter gewidmet werden. Das bildet 50% zu 50%.

In Bezug auf die Bilderbücher, die den Tod einer alten geliebten Person aus der Nachbarschaft betreffen, ist eine ähnliche Tendenz ersichtlich. In zwei Fällen kommt es zum Tod eines alten Mannes und in zwei Fällen zum Tod einer alten Frau aus der Nachbarschaft. Aus 3 Geschichten, die diese Gruppe bilden, erzählt eine mit dem Titel *Und was kommt nach tausend? Eine Bilderbuchgeschichte vom Tod* von Anette Bley über den Tod des alten Ottos, der für ein kleines Mädchen namens Lisa wie ein echter Großvater ist. Die beiden verbinden eine dicke Freundschaft und die Faszination für Zahlen. Die andere Geschichte *Nie mehr Oma-Lina-Tag?* von Hermine Stellmacher beschreibt den Tod der Nachbarin, Oma Lina. Jeden Mittwoch holt Oma Lina den kleinen Jasper von der Schule ab. Dann haben sie den so genannten Oma-Lina-Tag, an dem sie zusammen Zeit verbringen, indem sie nach alten Rezepten Pfannkuchen backen. Eines Tages erkrankt Oma Lina und muss ins Krankenhaus. Jasper muss von Oma Lina Abschied nehmen und obwohl der Junge noch klein ist, und nicht alles gut versteht, wird er mit dem Sterben und Tod konfrontiert:

„Wie ist das eigentlich“, fragt Jasper, „wenn man stirbt?“  
 Darauf haben seine Eltern erst einmal keine Antwort.  
 „Vielleicht kann man es so erklären“, sagt sein Vater schließlich.

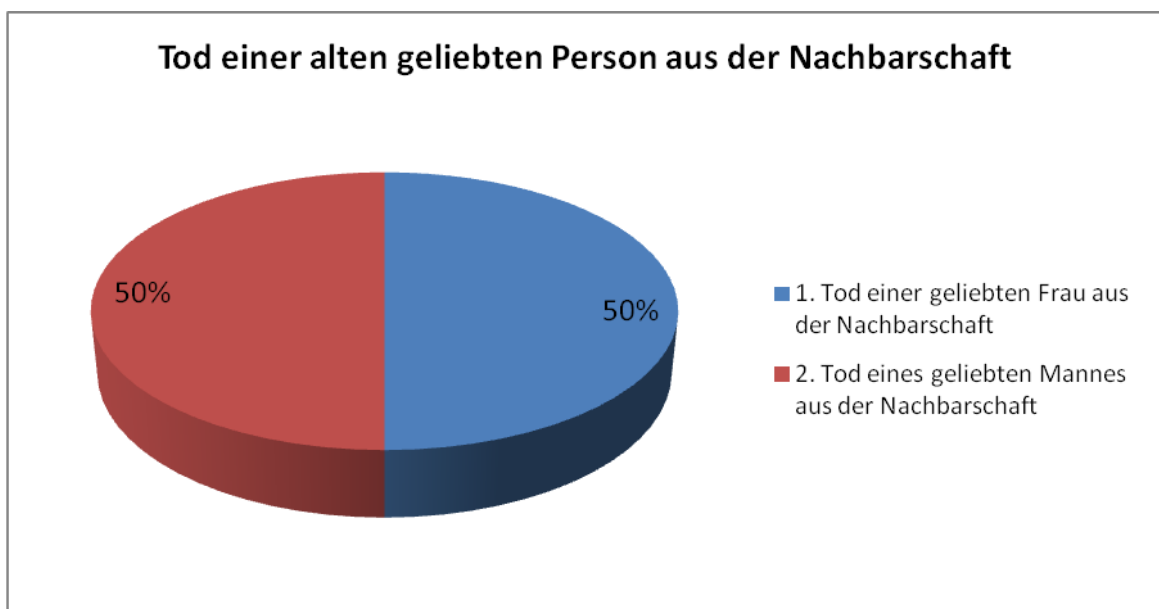


‘Es gibt große und kleine Abschiede: Wenn du morgens früh zur Schule gehst, ist das nur ein kleiner Abschied. Du kommst ja mittags wieder nach Hause. Aber wenn man stirbt, ist das ein großer Abschied, denn es ist ein Abschied für immer!’“

(*Nie mehr Oma-Lina-Tag?*, Hermine Stellmacher, 2005)

Das dritte Buch in dieser Gruppe, *Opa Meume und ich* von Maggi Schneider, erzählt vom Tod der Oma Meume und dann des Opas Meume. Die Meumes sind alte Leute aus der Nachbarschaft, die einen Stock über der neunjährigen Emma wohnen. Zwar sind Oma und Opa Meume nicht die Großeltern von dem kleinen Mädchen, sondern Nachbarn, sie sind aber alle miteinander eng verbunden. Zweimal in der Woche geht Emma zu Oma und Opa Meume und bekommt altmodische Speisen zum Mittagessen. Zu dritt verbringen sie zusammen die Zeit. Die Meumes helfen dem Mädchen bei den Hausaufgaben, Opa Meume liest Emma vor und Oma Meume geht mit ihr in den Park. Doch dann stirbt Oma Meume und die kleine Emma kümmert sich um den alten Mann. Das Mädchen versucht, seinen alten Freund aufzuheitern, und schenkt ihm ein Kuscheltier gegen seine Einsamkeit. Nach einiger Zeit, als Emma aus den Sommerferien zurückkommt, ist Opa Meume im Krankenhaus. Bald, nachdem das Mädchen den alten Mann im Krankenhaus besucht hat, stirbt er.

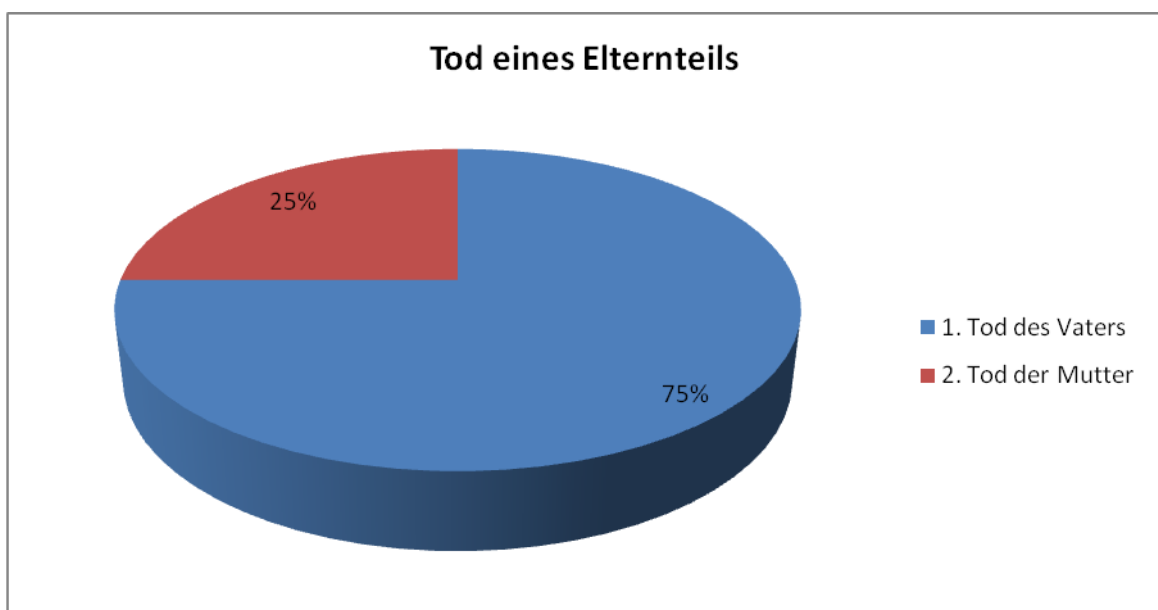
Die oben beschriebene Tendenz zeigt eine gewisse Richtigkeit: der Tod betrifft genauso alte geliebte Frauen wie alte geliebte Männer aus der Nachbarschaft, was die folgende Grafik darstellt.



Eine andere Gruppe bilden Bilderbücher, die den Tod eines Elternteils behandeln. Die Vorstellung, dass die Eltern sterben könnten, wird von kleinen Kindern als besonders schmerzlich und sogar bedrohlich empfunden. Der Tod des Vaters oder der Mutter bzw. nächster Angehöriger, stellt alles in Frage, deshalb sollten die Bilderbücher den Einstieg in ein Gespräch über Sterben und Tod, über das Leben und seinen Sinn, erleichtern. Einerseits haben diese Bücher eine erklärende Funktion, andererseits regen sie zum Erzählen und zu Gesprächen an, was helfen kann, die Sprachlosigkeit zu durchbrechen. Der Tod geht hier mit Gefühlen wie Verlust, Angst, Schmerz und auch mit Einsamkeit einher. Diese Gruppe wird nur von vier Büchern repräsentiert, nämlich:

- *Du wirst immer bei mir sein* (1999) von Inger Hermann,
- *Papa, wo bist Du? Ein Kinderbuch zu Tod und Trauer für Kinder* (2005) von Uwe Saegner,
- *Sarahs Mama* (2009) von Uwe Saegner,
- *Für immer* (2013) von Kai Lüftner und Katja Gehrman.

Bemerkenswert ist, dass die oben genannten Bücher vor allem den Tod des Vaters betreffen, nur in einem Bilderbuch, nämlich in *Sarahs Mama*, tritt der Tod der Mutter in Erscheinung.



Die letzte und kleinste Gruppe, die nur von zwei Bilderbüchern repräsentiert wird, sind Geschichten, die den Tod eines beliebten Haustieres behandeln:

- *Abschied von Rosetta* (2006) Sylvia Schopf,
- *Ein Himmel für Oma* (2010) Antonie Schneider.

Es stellt sich heraus, dass ein Lieblingstier zu verlieren genauso schmerzlich wie der Tod eines nahen Angehörigen sein kann. Tiere sind oft die besten Freunde der Kinder. Kinder können zu ihrem Lieblingstier eine sehr enge Beziehung aufbauen. Eine solche Beziehung hat auch Felix, ein kleiner Junge, der die Hauptfigur aus dem Buch *Abschied von Rosetta* ist, zu seinem Zwergkaninchen aufbaut. Eines Tages findet Felix sein Lieblingstier leblos im Käfig; seine Mutter will ihm helfen und ihn trösten, indem sie ihrem Sohn ein neues Tier anbietet. Freunde sind aber keine Objekte, die man einfach ersetzt. Felix hat Rosetta so geliebt, dass er nichts davon hören will. Es fällt dem Kind schwer, aber nach dem Gespräch mit seiner Oma akzeptiert er, dass er sein Kaninchen gehen lassen muss. Daher bereitet Felix ein Grab für Rosetta und organisiert eine Beerdigung. Im Bilderbuch *Ein Himmel für Oma* stirbt ein kleiner gelber Vogel, Chaja, der der Oma von Valentin und Lena gehört. Eines Tages sitzt er nicht mehr auf seiner Stange im Käfig. Die Oma erklärt den Kindern und sagt: „*Aber wisst ihr, Chaja lebt in unseren Herzen weiter, weil wir sie so lieb haben.*“ Auch im Buch *Abschied von Rosetta* ist die Oma dem Kind eine Trösterin, die Felix erklärt, dass das Leben vergänglich ist, und sowohl für einen Mensch als auch für ein Tier irgendwann die Zeit zum Sterben kommt. Die Zeit heilt angeblich alle Wunden, trotzdem ist der Tod eines Haustieres schmerzhaft für Kinder. In beiden Büchern betrachten die Kinder die Tiere nicht als Waren, sondern als kleine Wesen mit Gefühlen und als wertvollen Freund. Beide Omas sind nicht nur Trösterinnen, sondern auch Lehrerinnen des Lebens. Ihre Enkelkinder sollten ihre beliebten Haustiere nicht vergessen, und ihre kleinen Freunde sollten in Valentins und Lenas sowie in Felix Erinnerung fortleben.

Zu den häufigsten Todesursachen in den gesammelten Bilderbüchern gehören hohes Alter, Krankheit oder Unfall, wobei der Unfall nur in einem Buch vorkommt. Der kleine Protagonist der Geschichte *Du wirst immer bei mir sein* von Inger Hermann, der fünfjährige Peter, hat seinen Vater eben bei einem Autounfall verloren. Krieg und Strafe sowie Selbstmord sind in den gesammelten Bilderbüchern gar kein Thema.

In den genannten Bilderbüchern handelt es sich ausnahmslos um den Verlust einer geliebten Person. Sie thematisieren traurige Ereignisse in einem Kinderleben. Zentrale Elemente der meisten Bücher sind Verlusterfahrungen und Trauer. Der Schwerpunkt liegt auf dem Umgang mit dem erfahrenen Verlust, der als Aufgabe für die Hauptfigur gezeigt wird, weil nur aktive Trauerarbeit zu einer erfolgreichen Verarbeitung führt.

Obwohl kindliche Todesvorstellungen in den Bilderbüchern deutlich thematisiert werden, ist Angst kein Thema in diesen Büchern. Der Tod wird als eine normale, natürliche Erscheinung gezeigt, als Teil eines Kreislaufes, oder als sinnvoller Übergang zu einem neuen schönen Leben, dem Leben nach dem Tod. In den meisten gesammelten Bilderbüchern wird der Tod genau benannt, es gibt aber auch solche wie zum Beispiel *Sahras Mama* (Uwe Saegner, 2009) und *Opas Engel* (Jutta Bauer, 2001), in denen der Tod nicht explizit benannt wird. Die Angehörigen der kleinen Protagonisten, die Mutter in *Sahras Mama* und der Opa in *Opas Engel*, sind verstorben, trotzdem fehlen in diesen Büchern die wichtigsten Wörter wie *Sterben* und *Tod*.

Die Geschichte *Sahras Mama* erzählt von einem lernwilligen und klugen Mädchen namens Sahra, das sich in einem inneren Zwiespalt befindet. Das Buch behandelt den Verlust der Sahras Mutter. Es wird hier auch ein Problem des Glaubens angesprochen. Sahra stellt die Fragen danach, wo ihre Mutter ist, aber bekommt keine klaren Antworten:

„Was glaubst Du, wo Mama jetzt ist?“  
„Ich weiß es nicht“, sage ich.  
„Manche Menschen sagen, man kommt in den Himmel. Andere sagen, dass man wiedergeboren wird und ein neues Leben lebt. Ich weiß es nicht.“  
„Nicht, was du weißt – was du glaubst!“, sagt Sarah und guckt mich ganz vorwurfsvoll an.“

(*Sarahs Mama*, Uwe Saegner, 2009)

In *Opas Engel* besucht ein kleiner Junge seinen Großvater, der ihm von seinem Leben und von seinen Abenteuern erzählt. Aus den Bildern ergibt sich, dass er einem Engel zu verdanken hatte, dass ihm nie etwas Schlimmes passierte. Dabei werden auch zeitgeschichtliche Ereignisse thematisiert. In wenigen Bildern erschließen sich die Stationen eines Lebens von der Kindheit bis ins Alter. Am Ende wird gesagt:

„Großvater wurde müde und schloss die Augen.“

Der Junge spielt in der Sonne und der Engel des Großvaters wacht nun über ihn.“

(*Opas Engel*, Jutta Bauer, 2001)

An dieser Stelle muss man darauf aufmerksam machen, dass das Bilderbuch zugleich Text und Bild vermittelt. Die Illustration dient der Verstärkung oder der Ergänzung des Textes. Die Bilder korrespondieren jedoch nicht immer mit dem Text. Es passiert in manchen Fällen, dass explizite Nennungen im Text vorkommen, aber dazu keine Darstellung in den Illustrationen, oder umgekehrt. In manchen Fällen begleiten und bereichern die Bilder den Text ausgezeichnet. Eine sehr wichtige Rolle spielen die Farben. Manchmal sind die Illustrationen bunt, manchmal sind sie in warmen Tönen gehalten, ein anderes Mal nur schwarz weiß. Jedoch immer kreieren sie eine bestimmte Stimmung. Die enge Wechselwirkung von Text und Bild spielt eine besondere Rolle, sie verfügt über sinnlich-ästhetische Qualitäten, die pädagogisch gut eingesetzt werden können. Alle Bilderbücher erzählen den Kindern eine relativ kurze und einfache Geschichte, die eben auf den Wort-Bild-Beziehungen aufgebaut sind.

Zum Schluss soll hinzugefügt werden, dass alle gesammelten Bilderbücher beeindruckend sind, und obwohl ihr Hauptthema Tod ist, sind es Geschichten über die Freundschaft, oft zwischen kleinen Kindern und alten Menschen, über die Liebe, über das Altwerden und Krankheit, und endlich über Verantwortung und die Macht der Erinnerungen. Sie haben aber keine Unterhaltungs- sondern vor allem eine Aufklärungsfunktion. Oft erteilen sie die Lehre, dass niemand ganz von dieser Welt verschwunden ist, solange er in unseren Herzen weiterlebt.

Viele von den in der vorliegenden Arbeit gesammelten Bilderbüchern wurden mit verschiedenen Preisen ausgezeichnet, was die folgende Tabelle darstellt:

Nr.	Erscheinungsjahr	Titel	Autor	Preise Auszeichnungen
1	1984	Mein Opa und ich	Irina Korschunow	Deutscher Jugendliteraturpreis, Nominierung 1985*
<p>* Jurybegründung:  <i>„Mein Opa und ich, das war schön“, beginnt die kleine Enkelin ihre Erzählung vom Leben mit ihrem Großvater. Präzise und unsentimental erzählt Irina Korschunow Kindern von Tod und Fortleben geliebter Menschen. Altmeister Burningham gibt mit einfarbig kolorierten Kreidezeichnungen die Situationen dieser einzigartigen Zweisamkeit liebevoll wieder.</i></p>				
2	1997	Hat Opa einen Anzug an?	Amelie Fried	Preis der Stiftung Buchkunst 1997
				Deutscher Jugendliteraturpreis, Preisträger 1998**
				Schönste Bücher aus aller Welt 1998
				Auf der Empfehlungsliste der Buchhandlung <i>Rote Zora</i>

**\*\* Jurybegründung:**

*Zu begreifen, dass Opa tot ist, fällt Bruno schwer. Er hat viele Fragen: "Ist die Seele das, was ich an Opa lieb habe?" Vielleicht. Die Erwachsenen wissen auch nicht alles. Bruno muss mit seiner Wut und seiner Trauer allein fertig werden. Erst als Bruno merkt, dass Opa in seiner Erinnerung weiterlebt, kann er wieder fröhlich sein. Amelie Fried erzählt diese Geschichte aus der Perspektive des Kindes. Jacky Gleich trägt dem mit einer Mischung aus Naivität und Grotteske Rechnung. Sie wählt als Farbe der Trauer Sepiatöne in vielfältigen Schattierungen. Nur die wenigen Tupfer Rot von Brunos Haar und Kleidung kämpfen dagegen an. Mit der allmählichen Überwindung der Trauer treten andere Farben hinzu und das Sepiadunkel lichtet sich. Zu dem unter die Haut gehenden Text hat die Illustratorin mit der grotesk überzeichneten Erwachsenenwelt und verzerrten Räumen und Perspektiven, verbunden mit einer eindrucksvollen Farbregie die kongeniale Bildform gefunden.*

<b>3</b>	1999	Du wirst immer bei mir sein	Inger Hermann	Auf der Empfehlungsliste der Buchhandlung <i>Rote Zora</i>
<b>4</b>	2001	Opas Engel	Jutta Bauer	Eule des Monats 11/2001
				Luchs 176 September 2001
				Katholischer Kinder- und Jugendliteraturpreis 2002
<b>5</b>	2001	Die Blumen der Engel	Jutta Treiber	Ehrenliste zum Österreichischen Kinder- und Jugendbuchpreis 2002
<b>6</b>	2003	Auf Wiedersehen, Oma	Birte Müller	Auf der Empfehlungsliste der Buchhandlung <i>Rote Zora</i>

7	2005	Und was kommt nach tausend? Eine Bilderbuchgeschichte vom Tod	Anette Bley	Auf der Empfehlungsliste der <i>Silbernen Feder Feder</i> – der Kinder- und Jugendbuchpreis des Deutschen Ärztinnenbundes 2005
				Ein Buchtipp aus „weiterfliegen. Empfehlenswerte Kinder- und Jugendbücher“, einem 2008 abgeschlossenen Projekt der Fachstelle für Gleichstellung der Stadt Zürich und des SIKJM
				Auf der Empfehlungsliste der Buchhandlung <i>Rote Zora</i>
8	2005	Nie mehr Oma-Lina-Tag?	Hermien Stellmacher	Auf der Empfehlungsliste der Buchhandlung <i>Rote Zora</i>
9	2010	Ein Himmel für Oma. Ein Bilderbuch über das Sterben und den Tod	Antonie Schneider	Auf der Empfehlungsliste der Buchhandlung <i>Rote Zora</i>
10	2011	Ohne Oma	Claudia Gliemann	<i>100 Besten</i> der 52. Münchner Bücherschau 2011
				Auf der Empfehlungsliste der <i>Silbernen Feder Feder</i> – der Kinder- und Jugendbuchpreis des Deutschen Ärztinnenbundes 2013



11	2013	Für immer	Kai Lüftner und Katja Gehrmann	Die besten 7 Bücher für junge Leser (Deutschlandfunk), September 2013
				Ausgezeichnet von der Stiftung Lesen mit dem Leipziger Lesekompass 2014 (Kategorie 2-6 Jahre)
				Auf der Empfehlungsliste der <i>Silbernen Feder</i> – der Kinder- und Jugendbuchpreis des Deutschen Ärztinnenbundes 2015
				Auf der Empfehlungsliste der Buchhandlung <i>Rote Zora</i>
12	2014	Nie mehr Wolkengucken mit Opa?	Martina Baumbach	Auf der Empfehlungsliste der Buchhandlung <i>Rote Zora</i>
13	2014	Opas Reise zu den Sternen. Ein Kinderbuch zu Tod und Trauer	Anja Kieffer	Auf der Empfehlungsliste der Buchhandlung <i>Rote Zora</i>

#### 7.4. Sterben und Tod in Kinderbüchern

Der gesammelte Stoff umfasst 11 realistische Kinderbücher mit der Thematik des Todes, die seit 1975 auf dem deutschsprachigen Buchmarkt erschienen. Die folgende Tabelle stuft alle Titel nach dem Erscheinungsjahr ein:

Nr.	Erscheinungs-jahr	Titel	Autor
1	1975	<i>Oma</i>	Peter Härtling
2	1981	<i>Alter John</i>	Peter Härtling
3	1982	<i>Brigit. Eine Geschichte vom Sterben</i>	Gudrun Mebs
4	1986	<i>Max, mein Bruder</i>	Sigrid Zeevaerts
5	1986	<i>Oma und ich</i>	Achim Bröger
6	1998	<i>Ein Meer voller Sterne</i>	Sigrid Zeevaert
7	1999	<i>Ein Stern namens Mama</i>	Karen-Susan Fessel
8	2000	<i>Fee</i>	Monika Feth
9	2004	<i>Mama ist gegangen</i>	Christoph Hein
10	2004	<i>Hechtsommer</i>	Jutta Richter
11	2008	<i>Hannah und ich</i>	Bettina Wegenast

Diese Kinderbücher setzen sich eher mit dem Verständnis des Todes auseinander, das bedeutet mit dem endgültigen Fehlen eines Menschen und mit dem damit einhergehenden Verhalten der Erwachsenen. Sie beschreiben kultureigene Rituale, konzentrieren sich auf die Antworten der Erwachsenen auf die ernststen Fragen der Kinder, betrachten aber auch den Verfallsprozess. Die erzählende Kinderliteratur geht dagegen häufiger auf die Probleme ein, die mit dem Verlust eines Familienmitgliedes oder einer nahen Person entstehen, und mitunter das Familienleben beeinflussen und sogar die Familie fast auseinanderreißen, zumindest aber auf die Probe stellen.

Es werden Gefühle und innere Erfahrungen und Reaktionen wie eindringlicher, persönlicher und direkter Schmerz, Trauer, Einsamkeit, Angst und Verlust, häufig anhand eines Ich-Erzählers, geschildert. Auf Grund der gesammelten Kinderbücher ist es bemerkenswert, dass der Tod eines Familienmitgliedes oder Freundes dann entweder mit dem Verlauf einer tödlichen und schrecklichen Krankheit oder mit einem Unfalltod hereingeht.

Es lässt sich die Frage stellen, wessen Tod die gesammelten Texte betreffen. Aus Rücksicht darauf kann man fünf Gruppen der Kinderbücher unterscheiden:

Der Tod von Nächsten – alten Menschen, nämlich von den Großeltern, ist das Hauptthema in 2 Büchern, das macht über 18% aller gesammelten Bücher für Kinder aus. Es ist bemerkenswert, dass einer von diesen Texten den Tod des Großvaters und einer den Tod der Großmutter thematisiert. Zu dieser Gruppe gehören folgende Texte:

- *Alter John* (1981) von Peter Härtling,
- *Oma und ich* (1986) von Achim Bröger.

3 Kinderbücher des gesammelten Korpus, also über 27%, machen jene Bücher aus, deren Leitmotiv der Tod eines Elternteils ist. Es fällt auf, dass der Tod die Mutter betrifft. Diese Gruppe wird von folgenden Büchern repräsentiert:

- *Ein Stern namens Mama* (1999) von Karen-Susan Fessel,
- *Mama ist gegangen* (2004) von Christoph Hein,
- *Hechtsommer* (2004) von Jutta Richter.

Hier muss unbedingt hinzugefügt werden, dass eins der gesammelten Kinderbücher eine besondere Beachtung verdient. Es geht um:

- *Oma* (1975) von Peter Härtling.

Das Buch endet mit dem gleichen Thema mit dem es beginnt, das bedeutet mit Tod und Verlust. Schon am Anfang des Buches erfährt der Leser, dass die Eltern des fünfjährigen Protagonisten, Kalle, bei einem Autounfall umgekommen sind. Der kleine Junge kann es gar nicht begreifen. Seine Oma nimmt ihn zu sich, und versucht ihm sowohl die Mutter als auch den Vater zu ersetzen. Nach fünf Jahren, als Kalle den Tod seiner Eltern überwunden und realisiert hat, dass sich sein Leben zu Hause bei seiner Oma, trotz vieler Probleme, zum Positiven verändert hat, stellt sich heraus, dass seine Großmutter krank wird. So will sie, dass ihr Enkel weiß, was irgendwann geschehen wird, und wie es dann für ihn weiter geht. Aus diesem Grund wird *Oma* getrennt betrachtet als ein Buch, in dem das Thema des Todes sowohl die Eltern als auch die Großmutter betrifft.

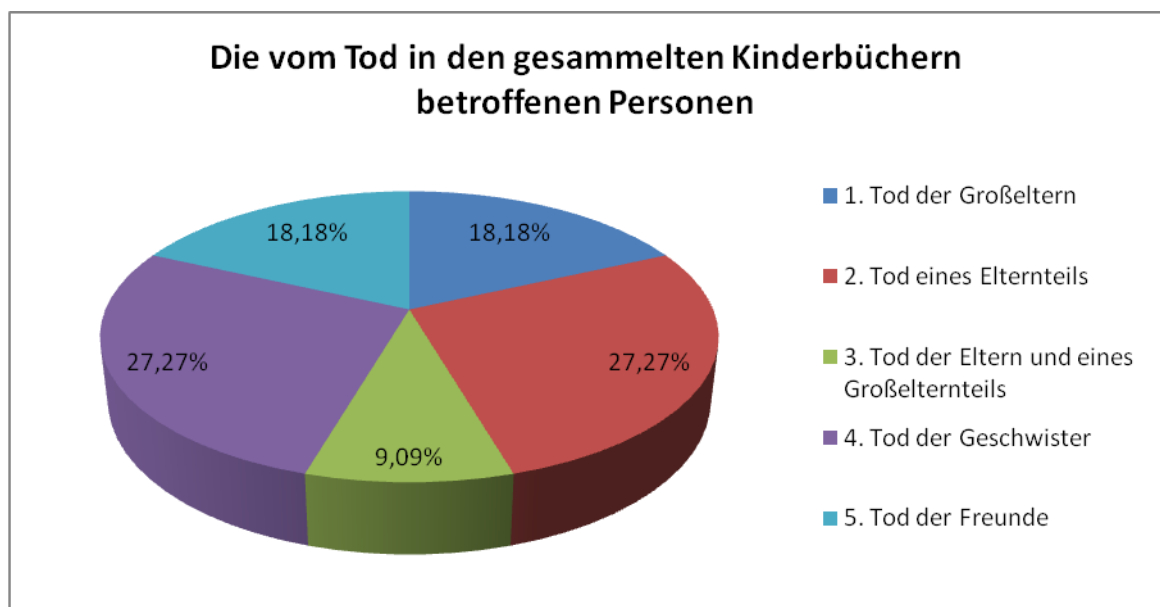
Die nächste Gruppe aus allen Kinderbüchern zum Thema *Tod* bilden 3 Texte, deren Hauptthema der Tod der Geschwister ist. Sie machten über 27% aller gesammelten Bücher für Kinder aus:

- *Brigit. Eine Geschichte vom Sterben* (1982) von Gudrun Mebs,
- *Max, mein Bruder* (1986) von Sigrid Zeevaerts,
- *Fee* (2000) von Monika Feth.

Es ist zu betonen, dass der Tod in zwei von diesen Büchern, in *Brigit. Eine Geschichte vom Sterben* und in *Fee* die Schwester, in einem dagegen in *Max, mein Bruder* den Bruder der Hauptfigur betrifft.

Aus der Gruppe der Kinderbücher mit dem Thema *Tod* kann man noch 2 Geschichten, also über 18% unterscheiden, die vom Tod der Freunde, eigentlich der Freundinnen, erzählen.

Die unten angeführte Grafik stellt in Prozenten dar, welche Figuren in den gesammelten Kinderbüchern vom Tod betroffen sind:



Die meisten dieser Werke sind aus der Perspektive eines Geschwisterkindes oder Freundes geschrieben, die Krebserkrankung oder Unfalltod in ihrer unmittelbaren Umgebung erlebt haben.

Der Tod wegen der Krankheit eines Elternteils, der Großeltern oder einer Freundin, die im Zeichen von Ungewissheit, Angst, aber auch Hoffnung, steht, und oft mit einem Trauma und einer Trauer der Zurückgebliebenen einhergeht, wird in 9 folgenden Büchern dargestellt, was fast 82% aller gesammelten Kinderbücher zum Thema *Tod* ausmacht:

- *Alter John* (1981) von Peter Härtling,
- *Brigit. Eine Geschichte vom Sterben* (1982) von Gudrun Mebs,
- *Max, mein Bruder* (1986) von Sigrid Zeevaerts,
- *Oma und ich* (1986) von Achim Bröger,
- *Ein Meer voller Sterne* (1998) von Sigrid Zeevaert,
- *Ein Stern namens Mama* (1999) von Karen-Susan Fessel,
- *Fee* (2000) von Monika Feth,
- *Mama ist gegangen* (2004) von Christoph Hein,
- *Hechtsommer* (2004) von Jutta Richter.

Tod wegen eines Unfalles, für den sich oftmals die Hauptcharaktere verantwortlich fühlen, erscheint als Hauptthema in einem Buch:

- *Hannah und ich* (2008) von Bettina Wegenast.

Ein besonderes Phänomen ist das Kinderbuch mit dem Titel:

- *Oma* (1975) von Peter Härtling.

Wie schon erwähnt, beginnt das Buch mit dem Tod der Eltern des Protagonisten, die bei einem Autounfall ums Leben gekommen sind, und endet mit der Krankheit der Großmutter von Kalle, die ihren Enkel darauf vorbereitet, dass er einmal alleine bleibt.

„Sagen wir, ich habe noch acht Jahre, und das ist eine ganze Menge, dann wirst du achtzehn sein, dann wirst du alles schaffen. Aber sagen wir, ich habe nur noch vier ...

Das glaube ich nicht!, fiel ihr Kalle ins Wort.

Es ist gut, wenn du es nicht glaubst; ich glaube es auch nicht, nur wissen musst du es. Verstehst du? Da ist noch diese Tante in Bottrop. Ich habe ihren

Namen vergessen. Sie hat sich nie um dich gekümmert, die Schwester deiner Mutter. Sie könnte dich aufnehmen. Oder du müsstest in ein Heim, Kalle.

Nein, sagte Kalle entschieden.

Dir bleibt gar nichts anderes übrig, sagte Oma.

Kalle antwortete: Dann haue ich ab.

Das ist Unsinn, sagte sie, nicht alle Heime sind schlecht.

Zögernd fragte Kalle: Meinst du denn, dass du bald stirbst, Oma?

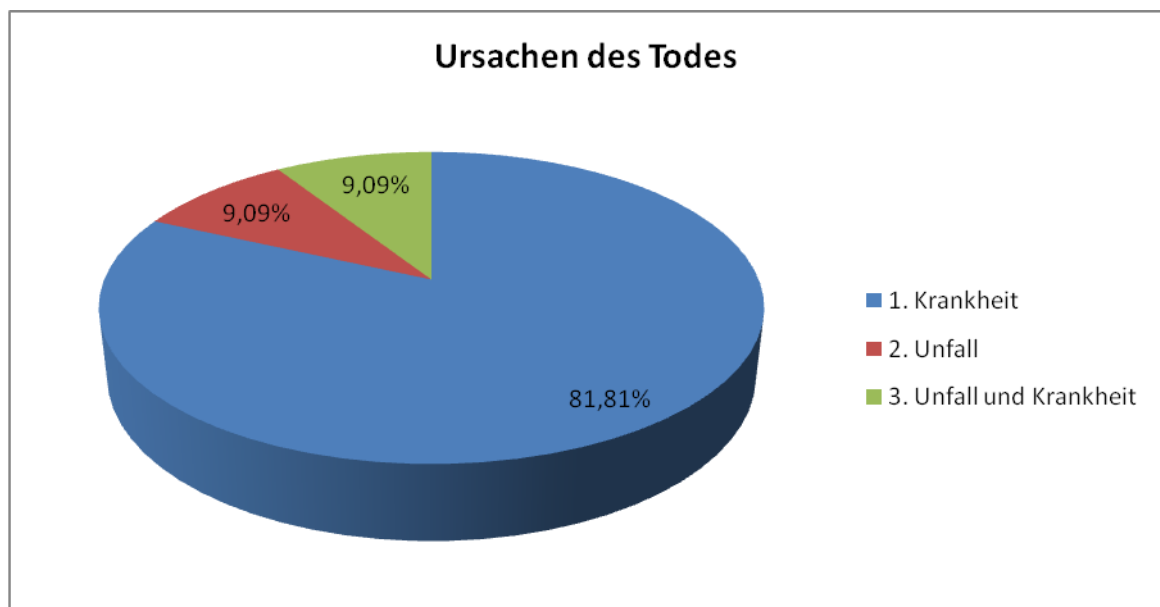
Oma erwiderte: Ich habe mir vorgenommen, so lange wie möglich zu leben, Kalle. Aber es genügt nicht, dass man es sich vornimmt, es hilft nur.

Sie zog ihn an sich, was sie selten tat. Sie roch nach Küche und nach altem Stoff. Kalle hätte beinahe geheult, vor Angst und auch, weil er merkte, dass er von Oma gar nicht viel wusste und sie dennoch sehr gern hatte.

Wir werden schon aufpassen, sagte Oma. Aber klargemacht habe ich es dir. Das ist mir wichtig.“

(*Oma*, Peter Härtling, 1975)

Die oben beschriebenen Tendenzen, die die Ursachen des Todes im gesammelten Textkorpus betreffen, zeigt in Prozenten die unten angeführte Grafik.



In einigen Büchern sind Protagonisten indirekt betroffen, durch die Trauer des besten Freundes oder der besten Freundin, die es gilt zu begleiten, so wie im Buch von Jutta Richter,

*Hechtsommer* (2004). Anna und ihre Freunde, die Geschwister Daniel und Lukas, erleben gemeinsam einen langen, heißen, aber sehr traurigen, Sommer. Die Mutter von Daniel und Lukas hat Krebs und muss die ganze Zeit im Bett liegen. Den Kindern kann sie nur noch durch einen Spiegel in ihrem Zimmer beim Spielen draußen zusehen. Und obwohl die Kinder hoffen, den Hechtgott zu angeln, und damit den Tod der Mutter zu bannen, stirbt sie am Ende. Doch Geschwisterliebe und Freundschaft helfen den Jungen, die Hoffnung nicht zu verlieren und ein bisschen Trost zu finden.

Das Infragestellen der eigenen Existenz und Identität wird besonders eindringlich in Büchern, in denen der Protagonist ein Geschwisterkind verliert; dies gilt vor allem, wenn es sich um ein Zwillingsgeschwisterkind handelt, so wie in den Büchern *Max, mein Bruder* (1986) von Sigrid Zeevaerts.

Über den Tod wird in den oben genannten Büchern sehr realistisch, sogar drastisch berichtet. Ein gutes Beispiel ist das Buch von Gudrun Mebs unter dem Titel *Birgit. Eine Geschichte vom Sterben*. Die Titelprotagonistin Birgit wird krank, sehr krank und muss ins Krankenhaus. Die Krankheit des Mädchens bringt einerseits Hoffnung, aber andererseits Angst und Trauer. Die extremen Gefühle stellen das ganze Haus auf den Kopf und verändern das Leben der Familie. Aus der Sicht der kleinen Schwester von Birgit erfährt der Leser in drastischem Realismus, wie sie die Tage bis Birgits Tod erlebt hat. Sie erzählt detailliert von stundenlangen Gehirntumoroperationen, künstlicher Ernährung und Atemnot. Die Schriftstellerin, Gudrun Mebs, bewegt mit ihrem Buch, indem sie die Leser in die Welt tiefer Gefühle transportiert. Mitleid, Trauer, Anteilnahme begleiten alle Familienmitglieder. Gudrun Mebs zeigt den Lesern wahre Gefühle, und hilft den Kindern sie verstehen. Sie entwickelt somit bei den kleinen Lesern Einfühlungsvermögen.

Eine besondere literarische Form der Aussage hat das Buch von Sigrid Zeevaert *Ein Meer voller Sterne*. Die Autorin folgt streng dem formalen Konzept eines Briefromans. Der Leser lernt die ganze Geschichte aufgrund der Briefe von zwei zehnjährigen Mädchen kennen, Katharina, die per Anzeige eine Brieffreundin sucht, und Nele, die sich daraufhin meldet. Am Anfang ist dies eine gewöhnliche Brieffreundschaft. Die Mädchen stellen sich vor, schreiben über ihr Aussehen, ihre Hobbys und Interessen, dann auch über ihre Erlebnisse. Bald stellt sich heraus, dass Katharina krank ist. Alles fängt mit harmlosen Kopfschmerzen

an, aber nach einiger Zeit ergibt sich aus der Korrespondenz, dass die Diagnose lautet: Gehirntumor.

Die typischen alltäglichen Probleme junger Mädchen weichen immer häufiger den Sorgen und Ängsten eines schwerkranken Kindes und seiner Brieffreundin.

Die Mädchen fühlen sich besonders durch die Sterne am Abendhimmel, die sie beide beobachten, verbunden. Katharina liebt Sterne, weil sie immer bleiben, auch wenn sie vieles andere verliert. Auf jeden Brief malt sie acht Sterne, auch ganz zum Schluss, als das Schreiben immer schwieriger wird. Im Herbst schreibt sie:

„Jetzt sind die Blätter alle weg, aber dafür habe ich nachts meine Sterne.  
Auch hier kann ich sie sehen.“

(*Ein Meer voller Sterne*, Sigrid Zeevaert, 1998)

Man kann ganz unterschiedliche Reaktionen von Katharina auf ihre Krankheit beobachten. Einerseits kann sie sich in der Zeit nach der ersten Operation ihren Tod gar nicht vorstellen; obwohl sie unter Selbstentfremdungsgefühl und nachts unter Angst leidet, sehnt sie sich nach dem Wieder-Normal-Sein und hegt große Hoffnung auf alles Schöne nach dem Ende der Bestrahlungstherapie. Andererseits ist sie manchmal traurig *einfach so*, ohne Grund und grübelt oft über Fragen wie: *Warum ist es ausgerechnet mir passiert?* oder *Wie ist es, wenn man stirbt?*

Gleichzeitig weist Nele zwei divergente Arten von Reaktionen auf. Einerseits macht sie einzelne Trauerstufen mit Katharina aktiv mit. Oder genauer ausgedrückt: Nele ergänzt Katharinas Auseinandersetzung mit dem Krebs und Tod um diverse Emotionen wie Weinen, Mitleid, Trost und Zorn.

„Weil es so total gemein ist, wenn einem so was passiert. Ganz plötzlich und ohne dass man etwas dafür kann.“

(*Ein Meer voller Sterne*, Sigrid Zeevaert, 1998)

Andererseits reagiert Nele auf die ihr anvertrauten Mitteilungen der krebserkrankten Brieffreundin oft mit Bagatellisierung und überschwänglichem Optimismus. Mit all dem



verhüllen eher Erwachsene als Kinder ihre Verlegenheit, Angst und Hilflosigkeit angesichts des Todes.

Als es sich nach dem Kuraufenthalt herausstellt, dass der Tumor in einer nicht mehr operierbaren Form in Katharinas Kopf zurückgekehrt ist, nimmt der Trauerprozess bei beiden Mädchen einen erneuten Verlauf, in einer noch intensiveren Form.

Allmählich entwickelt sich das Einverständnis mit dem bevorstehenden Tod. Dabei ändert sich das Schema der Trauerarbeit aber nicht. Auch die Gemütszustände und Gefühlsregungen bleiben dieselben, sie nehmen nur an Stärke zu. Die Autorin führt den Leser durch alle Phasen des Schmerzes: die anfängliche Phase des Nicht-wahrhaben-Wollens, dann kommt die zweite Phase, nämlich Zorn, die dritte Phase, Verhandeln mit Ärzten, Pflegepersonal und Gott, die vierte Phase mit Müdigkeit und Traurigkeit, und schließlich die fünfte Phase, also Akzeptanz.

„Aber ich kann mir noch nicht vorstellen, dass es einfach so passiert. Klar, sterben muss jeder, aber doch nicht so schnell. Und ich will es nicht! Vielleicht passiert ja doch noch irgendwas Gutes. Wenn man mich noch mal operiert zum Beispiel! Sag du doch mal: Gut gehen kann es doch immer noch und ich werde geheilt, oder? Ich weiß es nicht, ich weiß nur, dass ich traurig bin. So traurig wie vorher noch nie.“

*(Ein Meer voller Sterne, Sigrid Zeevaert, 1998)*

Nele ergänzt die Reaktionen ihrer sterbenden Brieffreundin mit eigenen mächtig ausbrechenden Emotionen. Darunter tritt Zorn und Niedergeschlagenheit am stärksten hervor. Sie schreibt an Katharina:

„Und ich finde es ungerecht, so hundsgemein ungerecht. ... Du darfst nicht sterben, bitte nicht. Es klingt komisch und ich muss schon wieder heulen.“

*(Ein Meer voller Sterne, Sigrid Zeevaert, 1998)*

Nele hofft immer noch auf eine neue Wunderheilungsmethode und sie verhandelt um das Überleben (3. Phase). Während Katharina depressiv und verzweifelt ist, um schließlich die Phase der Akzeptanz zu erreichen, bleibt ihre Brieffreundin eher weinerlich und zornig und trotz aller Bemühung ist ihr manches unverständlich. Solches Reagieren kann man nicht nur

bei kindlichen Trauernden, sondern auch bei Erwachsenen unter diesen Umständen für völlig natürlich und normal halten.

Die Brieffreundschaft macht es dem Leser möglich, ein krebskrankes Kind gedanklich bis zum Tod zu begleiten. Zurück bleibt Nele, einsam und traurig, weil es Katharina nicht mehr gibt. Doch da ist abends das Meer voller Sterne, das jetzt erst recht verbindet.

So wie die oben genannten Bilderbücher wurden auch viele von den in der vorliegenden Arbeit gesammelten Kinderbüchern mit verschiedenen Preisen ausgezeichnet, was die folgende Tabelle darstellt:

Nr.	Erscheinungsjahr	Titel	Autor	Preise Auszeichnungen
1	1975	<i>Oma</i>	Peter Härtling	Deutscher Jugendliteraturpreis Preisträger 1976

Jurybegründung:

*Peter Härtling erzählt vom Zusammenleben einer alten Frau mit ihrem Enkel. Welche Probleme und Spannungen sich dabei für den Jungen und für die Großmutter ergeben, welche Lösungen sich anbieten, abgelehnt oder aufgegriffen werden, wird glaubwürdig beschrieben. Weil sich beide Menschen aber trotz der vielen immer wieder aufbrechenden Gegensätze achten und lieben, bildet sich ein Vertrauensverhältnis zwischen ihnen, auf dessen Grundlage es gelingt, auch ständig wiederkehrende Ärgernisse und störende Schwächen zwar bewusst aufzunehmen, aber doch letztlich zu akzeptieren und zu verzeihen, weil sie eben zu dem Persönlichkeitsbild des Gegenübers gehören. Peter Härtling ist mit diesem Kinderroman ein Werk gelungen, das in überzeugender Weise junge Leser mit den Problemen des Alterns, aber auch mit den Konsequenzen bekannt macht, die sich durch das Zusammenleben junger und alter Menschen ergeben. Ganz besonders hervorzuheben ist, dass diese Probleme durch die gefühlsmäßige Identifikation des Lesers mit der jungen Hauptperson des Buches nahegebracht werden können.*

2	1982	<i>Brigit. Eine Geschichte vom Sterben</i>	Gudrun Mebs	Deutscher Jugendliteraturpreis Auswahlliste 1983 – Nominierung
---	------	--	-------------	--

Jurybegründung:

*Ein kleines Mädchen erzählt, wie seine ältere Schwester mit Gehirntumor ins Krankenhaus kommt. Das Leben in der Familie geht weiter; es bringt sogar Vergünstigungen für das Kind. Aber Ungewissheit, Angst und schließlich der Tod verändern Menschen und gewohnte Umgebung auf beunruhigende Weise. – Kinder sollten das Buch mit vertrauten Erwachsenen lesen.*

3	1986	<i>Max, mein Bruder</i>	Sigrid Zeevaerts	Förderpreis des Landes Nordrhein-Westfalen
				Buch des Monats der <i>Ju-Bu-Crew</i> Göttingen

				Nominiert für den Österreichischen Staatspreis
				Oldenburger Jugendbuchpreis, Ehrenliste
				<i>Hans-im-Glück</i> -Preis, 2. Platz
4	1986	<i>Oma und ich</i>	Achim Bröger	Deutscher Jugendliteraturpreis Preisträger 1987
<p>Jurybegründung:</p> <p><i>Der Autor erzählt eine realistische Kindergeschichte von großer Eindrücklichkeit. Es geht um die Beziehung eines Mädchens zu seiner Großmutter, vor allem um die Angst des Kindes, die Großmutter könne gestorben sein. Es geht aber zugleich um eine Beziehung unter Kindern. Als Jutta von der Schule nach Hause kommt, ist Oma nicht, wie sonst immer, am Küchenfenster. Jutta findet sie in ihrem Schlafzimmer. Sie liegt ganz still da, sieht fremd und bleich aus, hat die Augen geschlossen. Jutta ist tief erschrocken, läuft aus dem Haus, versucht, vor ihren Ängsten zu fliehen. Den ganzen Nachmittag über traut sie sich nicht zurück. Sie trifft Dirk, den sie eigentlich nicht mag. Sie möchte aber mit ihrer Angst nicht allein sein und so wehrt sie seine Gesellschaft nicht ab. Dirk ist mehr als ein gewöhnlicher Freund. Er hat die Fähigkeit zuzuhören und zu fragen. Und so erfährt er von Juttas Angst, aber auch, wie sehr sie ihre Großmutter liebt. Am Ende dieses Nachmittags wagt sich Jutta wieder nach Hause. Dirk begleitet sie und die Kinder sehen, daß die Oma lebt. Der Autor erzählt von einem einzigen Nachmittag. Er lässt die Kinder miteinander sprechen, sich erzählen, sich erinnern. So entfaltet sich ein lebendiges Portrait der Großmutter, ohne daß der Erzähler die Kinderperspektive durch die eigene Zutat überschreiten müsste. Die fotorealistischen Zeichnungen von Nell Graber bilden mit der Erzählung eine stilistische Einheit.</i></p>				
5	1998	<i>Ein Meer voller Sterne</i>	Sigrid Zeevaert	1998 – Zürcher Kinderbuchpreis <i>La vache qui lit</i>

				1998 – <i>Die besten 7 für junge Leser</i>
6	1999	<i>Ein Stern namens Mama</i>	Karen-Susan Fessel	auf der Bestenliste des Zürcher Kinderbuchpreises <i>La vache qui lit</i>
				auf die Empfehlungsliste des Evangelischen Buchpreises
7	2000	<i>Fee</i>	Monika Feth	Empfehlungsliste <i>Silberne Feder</i> 2001
8	2004	<i>Mama ist gegangen</i>	Christoph Hein	Ein Buchtipp aus „weiterfliegen. Empfehlenswerte Kinder- und Jugendbücher“, einem 2008 abgeschlossenen Projekt der Fachstelle für Gleichstellung der Stadt Zürich und des SIKJM
9	2004	<i>Hechtsommer</i>	Jutta Richter	LUCHS 210 August 2004
				Katholischer Kinder- und Jugendbuchpreis 2005
				LesePeter Kinderbuch – September 2004

10	2008	<i>Hannah und ich</i>	Bettina Wegenast	Ein Buchtipp aus „weiterfliegen. Empfehlenswerte Kinder- und Jugendbücher“, einem 2008 abgeschlossenen Projekt der Fachstelle für Gleichstellung der Stadt Zürich und des SIKJM
----	------	-----------------------	------------------	---

## 7.5. Sterben und Tod im Jugendroman

Das gesammelte Textkorpus umfasst 7 realistische Bücher für Jugendliche mit der Thematik des Todes. Die unten dargestellte Tabelle stuft alle Titel nach dem Erscheinungsjahr ein:

Nr.	Erscheinungsjahr	Titel	Autor
1	1978	<i>Die Sache mit Christoph</i>	Irina Korschunow
2	1981	<i>Stolperschritte</i>	Mirjam Pressler
3	1996	Auf einer Harley Davidson möchte ich sterben	Lothar Semper
4	1997	Alles Bolero	Helene Kynast
5	1997	Wildwasser	Paulus Hochgatterer
6	2000	Abschied vom roten Haus	Marjaleena Lembcke
7	2004	Pille	Uwe Britten

Seit den 1970er Jahren zeichnet sich die aktuelle Jugendliteratur durch Problemnähe aus. Die gesammelte Literatur bleibt nahe an der Wirklichkeit, an den Problemen der jungen Menschen und an ihren Gefühlen.

Dazu gehört auch der Verlust eines Familienmitgliedes oder einer nahen Person: einer Freundin oder eines Freundes, was eine Gelegenheit zur Rückschau, zu Reflexionen, sowie zur Auseinandersetzung mit extremen Problemen und Gefühlen bietet.

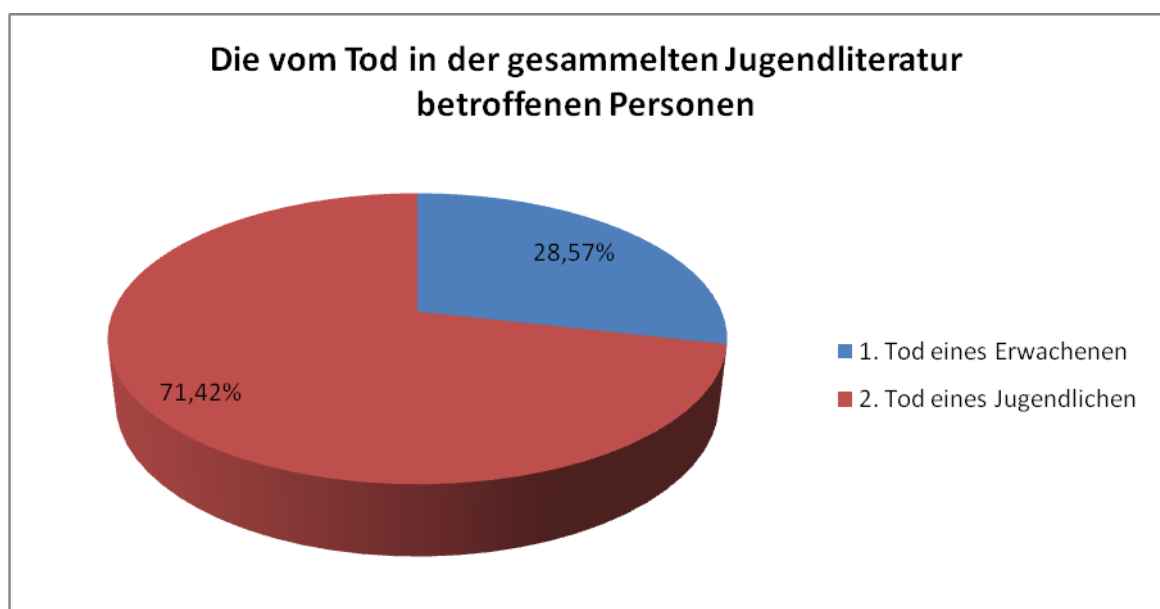
Auf Grund der gesammelten Jugendbücher ist es bemerkenswert, dass die Mehrheit der Todesfälle, das heißt 5, junge Leute betrifft, was über 71% des ganzen Korpus ausmacht. Zu solchen Titeln gehören:

- *Die Sache mit Christoph* (1978) von Irina Korschunow,
- *Stolperschritte* (1981) von Mirjam Pressler,
- *Auf einer Harley Davidson möchte ich sterben* (1996) von Lothar Semper,
- *Alles Bolero* (1997) von Helene Kynast,
- *Pille* (2004) von Uwe Britten.

Nur 2 Texte betreffen den Tod der Erwachsenen. Das macht über 28% aller gewählten Jugendromane aus:

- *Wildwasser* (1997) von Paulus Hochgatterer,
- *Abschied vom roten Haus* (2000) von Marjaleena Lembcke.

Die unten angeführte Grafik stellt in Prozenten dar, welche Figuren in den gesammelten Jugendromanen vom Tod betroffen sind:



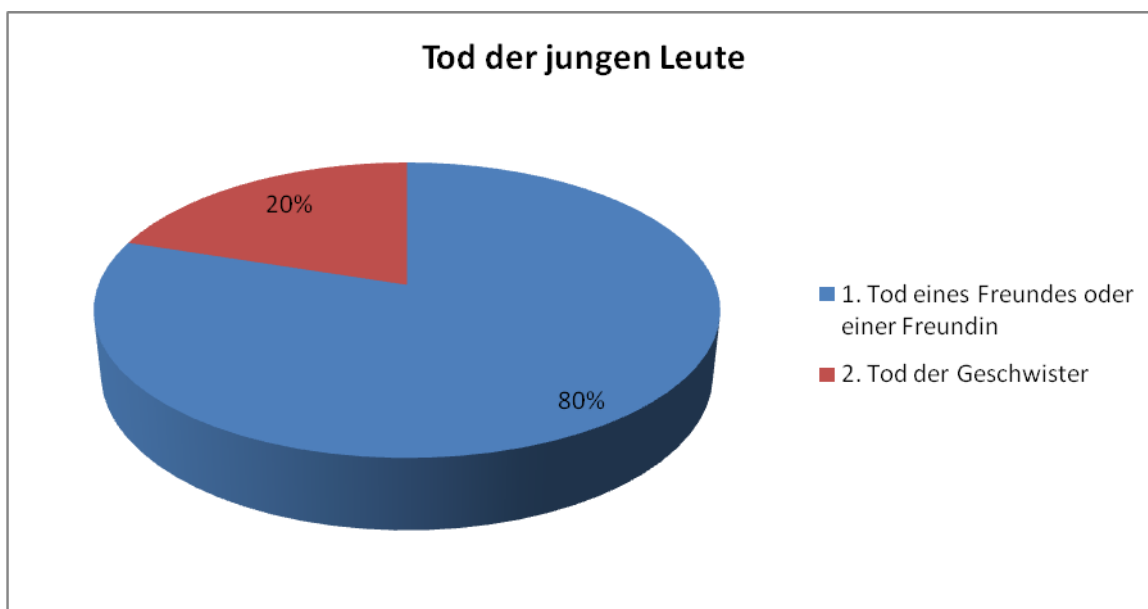
Jugendliche, über deren Tod in den Jugendromanen gesprochen wird, sind vor allem Freunde der Hauptfigur. Zu dieser Gruppe gehören 4 von 5 Texten:

- *Die Sache mit Christoph* (1978) von Irina Korschunow,
- *Auf einer Harley Davidson möchte ich sterben* (1996) von Lothar Semper,
- *Alles Bolero* (1997) von Helene Kynast,
- *Pille* (2004) von Uwe Britten.

Es ist zu betonen, dass der Tod eines Freundes oder einer Freundin kein Thema in den Bilderbüchern ist. Nur eine Autorin hat ihr Buch dem Tod eines Bruders des Protagonisten gewidmet:

- *Stolperschritte* (1981) von Mirjam Pressler.

Die unten angeführte Grafik stellt in Prozenten dar, wie sich der Tod unter den jungen Leuten in den gesammelten Jugendromanen aufteilt:



Wenn es um Erwachsene geht, die der Tod in dieser Gruppe der Texte betrifft, sind dies die Eltern. In einem Fall, im Buch *Wildwasser* (1997) von Paulus Hochgatterer hat der Leser mit dem unerklärlichen Verschwinden des Vaters von Jakob, einem 17-jährigen Jungen,



zu tun. In einem anderen Fall, im Buch *Abschied vom roten Haus* (2000) von Marjaleena Lembcke, verunglücken die Eltern.

Auf Grund der Analyse des gesammelten Korpus ist zu bemerken, dass sich die Ursachen des Todes in den Büchern, die für Jugendliche geeignet sind, von denen unterscheiden, die in den Bilderbüchern sowie in den Büchern für Kinder vorkommen. Die Ursache des Todes ist nicht mehr ein hohes Alter oder eine tödliche und schreckliche Krankheit. Ein neues Phänomen in den gewählten Texten ist der Selbstmord des jungen Menschen, den die täglichen Probleme ganz einfach überfordern. Zahlreiche Konflikte in der Schule und im Familienhaus machen den jungen Menschen ratlos. Wegen hoher Erwartungen der Eltern und des Unverständnisses in der Schule, auch unter den Gleichaltrigen, fühlt sich der junge Mensch verlassen und ist machtlos gegen die Probleme der äußeren Welt. Der junge Mensch kann oft nicht die Halbwahrheiten und die faulen Kompromisse der Erwachsenenwelt ertragen. Andererseits muss man sich dessen bewusst sein, dass Adoleszenz eine besondere Phase im Leben des jungen Menschen ist.

Carsten Gansel meint: „Als Adoleszenz gilt jene Phase, die den *Abschied von der Kindheit* und den Eintritt in das Erwachsenenalter bezeichnet. Die Besonderheit dieser lebensgeschichtlichen Phase besteht im Mit- und Gegeneinander von körperlichen, psychischen und sozialen Prozessen. Es geht sozusagen um *Neuprogrammierung* der physiologischen, psychologischen und psychosozialen Systeme.“<sup>353</sup> Aus diesem Grund wird die Adoleszenz im Leben des jungen Menschen einerseits zu einem Zeitraum der Erprobung und bietet eine Chance, individuelle Bildungsprozesse zu durchlaufen. Andererseits ist sie eine schwierige Phase, in der der junge Mensch auf der Suche nach der eigenen Identität ist.

Die Texte für Jugendliche weisen eine thematische und inhaltliche Vielfalt auf, die sich auf verschiedene Todesarten bezieht: Autounfall, unerklärliches Verschwinden, Drogen und Selbstmord.

Den Adoleszenzromanen bleibt das Thema Selbstmord vorbehalten, wobei der Tod häufig durch die Ursachen für den Selbstmord nachvollziehbar und dadurch begreifbar gemacht wird. Manchmal ist der junge Mensch ganz einfach nicht im Stande, seine Probleme

---

<sup>353</sup> Ebenda, S. 167.

zu ertragen, deshalb scheint es ihm, dass Selbstmord eine gute Lösung ist. Das Thema des Selbstmords wird in den folgenden Büchern angesprochen:

- *Stolperschritte* (1981) von Mirjam Pressler,
- *Auf einer Harley Davidson möchte ich sterben* (1996) von Lothar Semper,
- *Pille* (2004) von Uwe Britten.

In dem Jugendroman *Stolperschritte* von Mirjam Pressler spielt der 15-jährige Thomas die Hauptrolle. Er ist gehbehindert. Er wächst in einer Wohlstandsfamilie auf, mit vier Geschwistern, einer ehrgeizigen Mutter und einem beruflich erfolgreichen Vater. Das Verhältnis zwischen Thomas und seiner Mutter ist schlecht, der Vater ist kaum zu Hause. Die ganze Familie ist mit dem Behindertenproblem beschäftigt und belastet. Dabei bleibt der elfjährige Frieder, der jüngere Bruder von Thomas unbeachtet. Niemand erkennt die verzweifelte Lage von Frieder, niemand erkennt, dass sich der Junge total einsam fühlt und hilflos ist. Eines Tages begeht er Selbstmord. Die Beziehung zwischen Thomas und seiner Mutter wird auf eine harte Probe gestellt. Die zerrüttete Familie steht aber vor einem Neuanfang.

„Papa ist jetzt jeden Abend zu Hause, so wie Frieder sich das gewünscht hätte.

‘Es wird alles wieder gut werden’, hatte ich zu ihm gesagt.

‘Meinst du, sie lassen sich scheiden?’

‘Man lässt sich nicht so schnell scheiden, wenn man fünf Kinder hat.’

Jetzt sind es nur noch vier.

Und jetzt wäre es mir egal, wenn sie sich scheiden ließen. Aber es sieht so aus, als blieben sie zusammen. Frieder hätte sich darüber gefreut.“

(*Stolperschritte*, Mirjam Pressler, 1981)

*Stolperschritte* ist vor allem ein Buch über Gefühle, ohne viel Spannung. Dafür berichtet das Buch sehr realitätsnah: so oder ähnlich hätte eine solche Geschichte durchaus passieren können.

In dem Buch mit dem Titel *Alles Bolero* (1997) von Helene Kynast hat der Leser mit dem Drogentod der ersten großen Liebe des Protagonisten, Jan, der ein Jahr zuvor mit einem Dealer nach Spanien verschwindet und dort tot am Strand aufgefunden wird. In diesem Text

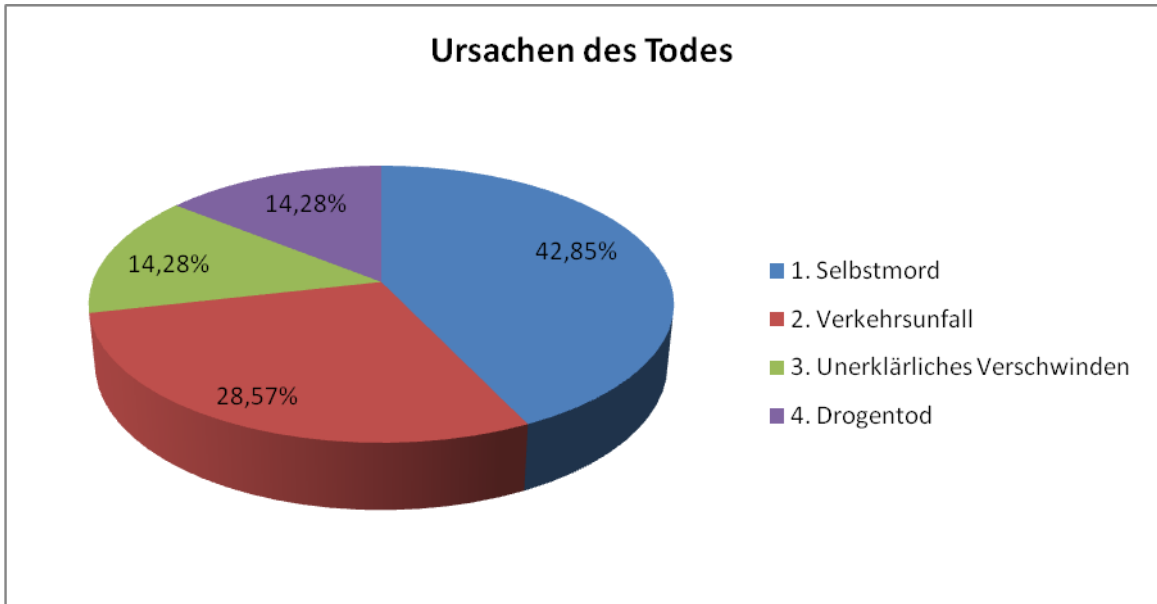
setzt man sich unter anderem mit dem Problem unterdrückter und verschleppter Trauer auseinander.

Eine besondere Beachtung verdient das Buch *Die Sache mit Christoph* (1978) von Irina Korschunow. Der Roman ist aus der Sicht des 17-jährigen Martin geschrieben, der sich mit dem Tod seines Freundes nicht abfinden kann. Zwar stürzt Christoph auf einer abschüssigen Straße vom Fahrrad, aber der Gedanke, wie es dazu gekommen ist, lässt Martin keine Ruhe. Er denkt darüber nach, ob Christoph wirklich Opfer eines Verkehrsunfalls geworden ist oder ob er sich selbst umgebracht hat.

Ein Verkehrsunfall ist auch die Ursache des Todes der Eltern von Leena, die sich zum ersten Mal auf eine gemeinsame Urlaubsreise machen. Diese Geschichte wird von Marjaleena Lembcke in ihrem Buch *Abschied vom roten Haus* (2000) beschrieben. Die Schriftstellerin ist zwar in Finnland geboren, jedoch lebt sie seit 1967 in Deutschland und schreibt ihre Bücher in deutscher Sprache. Ohne viele Worte macht die Schriftstellerin deutlich, wie eng Glück und Unglück beieinander liegen.

Und schließlich, in einem der Jugendbücher, hat der Leser es mit noch einem anderen Phänomen zu tun: unerklärlichem Verschwinden. Dies betrifft den Roman *Wildwasser* (1997) von Paulus Hochgatterer, in dem der Vater des Protagonisten, Jakob, unter unbekanntem Umständen verschwindet. Dieses Verschwinden und das Fehlen des Vaters gibt Jakob einen Impuls, die Entscheidung zu treffen, sich auf den Weg zu machen. Jakob begibt sich auf die Suche nach dem offenbar in den Wildwasserfluten umgekommenen Vater. Der Junge, der gerade in der Pubertät steckt, und den Vater jetzt so sehr gebraucht hätte, will die Tatsache des Todes einfach nicht akzeptieren - kann und sogar muss es aber letztlich doch.

Die oben beschriebenen Tendenzen, die die Ursachen des Todes in dem gesammelten Korpus betreffen, zeigt in Prozenten die unten angeführte Grafik.



Am Ende des 20. Jahrhunderts setzt sich die Jugendliteratur zu Tod und Trauer mit diesem Thema oft auf der realistischen Ebene auseinander. Die meisten Texte sind so konzipiert, dass sie den adoleszenten Protagonisten aus ihrer Identitätskrise effektiv herausfinden helfen wollen.

Die dargestellten jugendlichen Figuren verarbeiten das Todeserlebnis alleine, ohne irgendeine Hilfe der Erwachsenen. Und diese Tatsache, zusammen mit der Authentizität der meisten Texte, kann den jungen Lesern Anregungen dazu geben, ihre Gedanken zu ordnen und sich in ihrem inneren emotionalen Chaos besser zu orientieren. Der Tod löst bei dem zurückbleibenden Jugendlichen eine zugespitzte Identitätskrise aus, an derer Ende sich ein positiv verändertes Bewusstsein für die Qualität und den Wert des Lebens entfaltet hat. In allen Texten wird ein erfolgreicher, konstruktiver Umgang mit Sterben und Trauer gezeigt.

Es stellt sich heraus, dass nicht nur Bilderbücher sowie Bücher für Kinder zum Thema Tod, sondern auch Jugendromane mit diesem Motiv viele Preise und Auszeichnungen erhalten haben, wie die folgende Tabelle zeigt:

Nr.	Erscheinungsjahr	Titel	Autor	Preise Auszeichnungen
1	1978	<i>Die Sache mit Christoph</i>	Irina Korschunow	Deutscher Jugendliteraturpreis Auswahlliste 1979 – Nominierung
<p>Jurybegründung:</p> <p><i>Christoph kommt durch einen Verkehrsunfall ums Leben. Sein einziger Schulfreund Martin reflektiert nach Christophs Tod dessen und sein eigenes Leben, das Christoph als sinnleer in einer ihm brutal und gleichgültig erscheinenden Welt empfunden hatte.</i></p>				
2	1981	<i>Stolperschritte</i>	Mirjam Pressler	Zürcher Kinderbuchpreis <i>La vache qui lit</i> 1981
				Deutscher Jugendliteraturpreis Auswahlliste 1982 – Nominierung
				prämiert mit einer der drei Medaillen im Rahmen des Junusz-Korczak-Preises 1983

Jurybegründung:

*Thomas, 15 Jahre alt, ist gehbehindert. Er wächst in einer Wohlstandsfamilie auf, mit vier Geschwistern, einer ehrgeizigen Mutter und einem beruflich erfolgreichen Vater. Alle sind mit dem Behindertenproblem beschäftigt und belastet. Dabei bleibt der elfjährige lernschwache Frieder, den Thomas liebt, unbeachtet, bis Frieder – einsamer und hilfloser als Thomas – Selbstmord begeht. Die zerrüttete Familie steht vor einem Neuanfang.*

<b>3</b>	1997	Alles Bolero	Helene Kynast	Oldenburger Jugendbuchpreis 1997
<b>4</b>	1997	Wildwasser	Paulus Hochgatterer	Jugendbuchpreis 1998 der Jury DER JUNGEN LESER des Literaturhauses Wien
<b>5</b>	2000	Abschied vom roten Haus	Marjaleena Lembcke	2000 – Empfehlungsliste <i>Die Besten 7</i>

## **8. Zur Rolle und Funktion der deutschen Kinder- und Jugendliteratur der Gegenwart zum Thema *Tod* im Kontext der Erweiterung des Kulturwissens und der Perfektionierung der Sprachfertigkeiten der Schüler**

### **8.1. Eine besondere Rolle der Kinder- und Jugendliteratur**

Kinder- und Jugendliteratur zum Thema Tod spielt eine besondere Rolle. Christoph Bodarwé schreibt über vier Dimensionen:

- Die Literatur bemüht sich um die Aufrechterhaltung bzw. Wiedergewinnung von Sprache da, wo die Erfahrung des Todes kaum noch zur Sprache kommt und Sprache zu seiner Deutung mehr und mehr schwindet.
- Die Literatur versucht, einen Prozess kommunikativer Auseinandersetzung zu initiieren da, wo die existentielle Auseinandersetzung mit dem Tod kaum vorhanden ist.
- Die Literatur sucht konkrete Erfahrungen anzubieten da, wo sie fehlen.
- Die Literatur sucht, Identität zu stabilisieren und zu entwickeln da, wo angesichts der Grenzsituation des bevorstehenden Todes die Aufrechterhaltung von Identität gefährdet ist.<sup>354</sup>

Zu den vier grundlegenden Aspekten der Literatur gehören also Sprache, Kommunikation, Erfahrung und Identität.

Die Sprache wird „zum Identifikator für den Zustand gesellschaftlichen Bewusstseins: Entweder wird sie von einer Sprachgemeinschaft so gebraucht, dass die Wirklichkeit immer wieder neu und differenziert zu fassen und gerade darin den Menschen zu ihrer Identität zu verfehlen sucht, oder aber so, dass durch die Tatsachen verschleiert, Bewusstsein manipuliert und Beziehungen nivelliert werden. Entweder wird sie gebraucht, um die Erfahrungen von Sterben und Tod zu beschönigen und zu vertuschen und Trauerprozesse so zu kanalisieren,

---

<sup>354</sup> Bodarwé, Christoph (1989): Reden vom Tod ist Reden vom Leben. Neuere Kinder- und Jugendliteratur zum Thema "Tod" als Impuls für die religionspädagogische Praxis in Sonderschulen, a. a. O., S. 57.

dass sie nicht allzu sehr auffallen und stören, oder Sprache wird so genutzt, dass der Prozess des Sterbens, die Erfahrung des Todes und die Gefühle der Trauer kommunikabel werden.“<sup>355</sup>

Der Text als Medium der Kommunikation wird auf drei Ebenen betrachtet: Auf der ersten Ebene entdeckt der Autor die Problematik des Sterbens und des Todes für sich als existentielle Anfrage und holt sie aus der allgemein gängigen Tabuzone heraus.

Auf der zweiten Ebene wird durch die Veröffentlichung des Textes der innere Verständigungsvorgang des Autors auf den äußeren Kommunikationsprozess hin erweitert. Der innere Kommunikations- und Reflexionsvorgang tragen dazu bei, dass vorhandene Einstellungen überdacht, Vorurteile revidiert, Einsicht aufgebaut und alternative Handlungsmuster angebahnt werden.<sup>356</sup>

Auf der dritten Ebene beinhaltet der kommunikative Aspekt von Literatur schließlich die Chance, miteinander ins Gespräch zu kommen. Kinder- und Jugendliteratur als ein kommunikatives Medium bringt Gefühle, Ängste und Hoffnungen zum Ausdruck.

Die Literatur ist auch ein Muster der Erfahrung. In der Gesellschaft, insbesondere unter den Kindern und Jugendlichen, wird der Verlust an eigener, wirklich durchlebter, Erfahrung in vielen Bereichen, vor allem in den Grenzbereichen von Sterben, Tod und Trauer, deutlich. Der literarische Text wird oft als Erfahrungsspeicher genutzt, deshalb bietet er die Chance, die eigene Erfahrungsfähigkeit anzubahnen und zu entwickeln.

Die Literatur ermöglicht Identität zu vermitteln. „Das Erzählen von eigenen Geschichten hat dabei die Funktion, dem einzelnen Menschen seine Identität zu vermitteln und zu sichern.“<sup>357</sup> Wenn sich die Menschen in verschiedenen Krisensituationen befinden, stellt sich heraus, dass sie mit sich selbst konfrontiert werden, und es fehlt häufig an Worten, um das Erlebte zu verbalisieren. Durch verschiedene Grenzerfahrungen, auch solche wie Sterben und Tod, wird Identität etabliert.

Es unterliegt keinem Zweifel, dass die Kinder- und Jugendliteratur zum Thema Tod auch eine große pädagogische Bedeutung hat. Es geht darum, Kommunikation und Beziehung, auch unter schulischen Rahmenbedingungen, aufrechtzuerhalten und weiterzuentwickeln.

---

<sup>355</sup> Ebenda, S. 59.

<sup>356</sup> Ebenda, S. 62-63.

<sup>357</sup> Ebenda, S. 66.



„Lernen zielt dabei nicht in erster Linie auf Wissenszuwachs im herkömmlichen Sinne ab, sondern darauf“<sup>358</sup>, dass der junge Leser zu einer Handlungsgemeinschaft wächst, „in der die Erfahrung des Todes nicht ausgeklammert wird.“<sup>359</sup>

Zum Schluss soll betont werden, dass die Kinder- und Jugendliteratur zum Thema Tod eine therapeutische Funktion für Leser hat. Sie lässt Problemsituationen von Menschen zur Sprache kommen, sie schildert die Schattenseiten, die Schwierigkeiten, Nöte und Ängste von Menschen, oft von Altersgenossen der jungen Leser, und gleichzeitig verschweigt sie ihre Träume, Hoffnungen und Freuden nicht, und ermutigt letztendlich ihre Leser, diejenigen Erfahrungen aufzugreifen, die sie vorher nicht gemacht haben, und in ihr Selbst zu integrieren, für die sie bisher keine Sprache hatten und die nicht zu ihrem Selbstkonzept passten.<sup>360</sup>

Das Ziel der vorliegenden Dissertation besteht darin, auf Grund von ausgewählten literarischen Texten, zu bestätigen, dass das Todesmotiv in der deutschsprachigen Kinder- und Jugendliteratur der Gegenwart bei der Erweiterung des Kulturwissens über das Land, dessen Sprache der Schüler lernt, im Speziellen, und über die Welt im Allgemeinen, eine große Rolle spielt, und dass diese Literatur einen großen Beitrag zur Perfektionierung der Sprachfertigkeiten der Schüler leistet.

Im vorliegenden Kapitel wird mit Hilfe der qualitativen Methode eine Analyse zum Todesmotiv in der ausgewählten deutschsprachigen Kinder- und Jugendliteratur der Gegenwart durchgeführt, und es wird ein Versuch unternommen, aufzuzeigen, dass diese Literatur die Quelle des Wissens von der Kultur im weiteren Sinne des Wortes ist, und sie zur Entwicklung der Sprachfertigkeiten der Schüler beiträgt. Es werden folgende Thesen aufgestellt:

1. Das Todesmotiv in der deutschsprachigen Kinder- und Jugendliteratur der Gegenwart spielt bei der Erweiterung des Kulturwissens über das Zielsprachenland eine relevante Rolle

---

<sup>358</sup> Ebenda, S. 68.

<sup>359</sup> Ebenda, S. 68.

<sup>360</sup> Ebenda, S. 66.

2. Das Todesmotiv in der deutschsprachigen Kinder- und Jugendliteratur der Gegenwart leistet einen erheblichen Beitrag zur Perfektionierung der Sprachfertigkeiten der Schüler.

## **8.2. Opas Engel von Jutta Bauer als Beispiel von Zugang zum Kulturwissen**

Die qualitative Analyse der Rolle und Funktion der deutschen Bilderbücher zum Thema Tod im Kontext der Erweiterung von Kulturwissen und der Perfektionierung der Sprachfertigkeiten in einer Fremdsprache wird am Beispiel eines der gesammelten literarischen Texte für kleine Kinder durchgeführt: *Opas Engel* von Jutta Bauer.

*Opas Engel* von Jutta Bauer ist ein Bilderbuch, das 2001 erschienen ist. Das Buch erzählt von einem kleinen Jungen, der seinen Großvater im Hospiz besucht. Bei jedem Besuch erzählt er seinem Enkelkind von seinem Leben und seinen Abenteuern. Dadurch lernt der Schüler der Reihe nach die wichtigsten Stationen des Lebens des Großvaters kennen. Der Großvater beginnt mit seiner Kindheit, wo er jeden Morgen mit seinem schweren Rucksack auf dem Rücken über einen großen Platz zur Schule läuft. Er beschreibt, wie das damalige Leben und die damaligen Bedingungen ausgesehen haben. Er erzählt von schwierigen Zeiten, und dabei werden zeitgeschichtliche Ereignisse thematisiert: Das Dritte Reich, die Judenverfolgung, der Krieg und die Entbehrung der Nachkriegszeit. Er erzählt von Josef, einem seiner Freunde, der während des Krieges verschwunden ist. Es gibt Krieg, Hunger und harte Zeiten. Der Großvater erledigt alle möglichen verschiedenen Arbeiten. Dann verliebt er sich, wird Vater und Großvater. Am Ende wird der Großvater müde und schläft ein. Der Junge verlässt das Krankenhaus, geht hinaus in den schönen hellen Tag, überquert den Platz und spielt dabei mit einem Stein.

In *Opas Engel* verwebt die Autorin drei Erzählstränge : Der eine, wie ein kleiner Junge seinen Großvater besucht, der andere, was der Großvater alles in seinem Leben erlebt hat, und letztendlich ein dritter, wie dem Großvater immer ein Engel hilft.

Parallel zum Text gibt es Bilder, die eine singuläre Rolle spielen. Sie ergänzen den Text und erzählen sogar eine weitere Geschichte. Man kann auf den Bildern viele Details erkennen. Die von der Autorin dargestellten Illustrationen: die Kleidung des jungen

Großvaters, sein Rucksack, der wenige Verkehr auf der Straße, Gänse, Uniformen von Figuren, der Judenstern seines Freundes; all dies zeichnet ein genaues Bild dessen, in welchen Zeiten der Großvater gelebt hat. In der persönlichen Lebensgeschichte des Großvaters werden die Stationen einer typischen Biografie heutiger Urgroßväter vorgestellt. Von der Kindheit in der Vorkriegszeit über die Jugend im Krieg, dem Wiederaufbau und den klassischen Werten der 1950er Jahre: Frau, Sohn, Haus, Auto.

Ohne Zweifel ist *Opas Engel* eine Quelle von deutschsprachigem Kulturwissen, was die folgende Tabelle darstellt:

<b>Kulturwissen</b>	1	Deutsche Geschichte	- „Ich wurde langsam erwachsen ... das Leben wurde deshalb nicht einfacher. Es gab Krieg ... Hunger ...“
	2	Schule	- „(...) mein Ränzel war schwer.“ - „Mein Schulweg war lang. Es gab viele Löcher... einsame Gegenden ... gefährliche Gänse“
	3	Freunde	- „(...) Mein Freund Josef wusste es. Er hatte viel mehr Angst. Irgendwann verschwand er plötzlich. Ich sah ihn nie wieder und war sehr traurig.“
	4	Freizeit	- „Ich (...) kletterte auf die höchsten Bäume... sprang in die tiefsten Seen.“ - „Ich hatte auch Feinde. Mit denen prügelte ich mich.“
	5	Arbeit	- „Ich machte so viele verschiedene Arbeiten... egal, ob ich sie konnte.“

	6	Lebensbedingungen	<p>-„Jeden Morgen lief ich über den großen Platz zur Schule.“</p> <p>-„(...) obwohl es damals wenig Verkehr gab.“</p> <p>-„Es gab Krieg ... Hunger ...“</p> <p>-„Ich verliebte mich ... wurde Vater, baute ein Haus ... kaufte ein Auto, wurde Großvater ...“</p>
	7	Tod	<p>-„Großvater wurde müde und schloss die Augen.“</p> <p>-im Hospiz</p>

Die in der Tabelle gesammelten Aspekte sind deutsche Geschichte, Schule, Freunde, Freizeit, Arbeit, Lebensbedingungen, und zum Schluss Tod, gehören zum deutschsprachigen Kulturwissen. Die Autorin erzählt mit wenig Text und humorvollen berührenden Illustrationen eine Geschichte, die als Quelle von Kulturwissen über verschiedene Aspekte des Lebens in Deutschland zu betrachten ist.

### 1. Deutsche Geschichte

In Worten und Bildern spiegelt sich eine Welt, die für den Schüler weithin unbekannt ist. Der Schüler lernt leicht verdauliche Informationen über die deutsche Geschichte von der Vorkriegszeit über den 2. Weltkrieg bis zur Nachkriegszeit und den Wiederaufbau der 1950er Jahre kennen. Die Zeit des Krieges war nicht einfach, die Leute litten Hunger, es war gefährlich, die Leute hatten Angst, besonders viel Angst hatte Josef, der Freund des Großvaters, der irgendwann plötzlich verschwand.

Es ist zu betonen, dass die Autorin, die zugleich auch die Illustratorin des Buches ist, sich viele Mühe gegeben hat, die Geschichte möglichst verständlich zu erzählen. Die doppelte Erzählstruktur des Bilderbuchs mit Text und Bild, die sich genial ergänzen, leistet den Beitrag, dass der Schüler eine authentische Geschichte kennen lernt. Das, was der Text nicht

sagt, stellen die Illustrationen dar. Nazizeit und Krieg, Judenverfolgung und Elend, die Uniformen, das Hakenkreuz, der Freund Josef mit dem Judenstern, der, wie der Text besagt, „verschwindet“, und im Hintergrund Menschen, die abtransportiert werden. Der Krieg wird in seiner ganzen Grausamkeit, in einem auf ein Minimum reduziertes, Bild dargestellt.

## 2. Schule

Der nächste Aspekt, der in der Tabelle genannt wurde, ist die Schule. Als der Großvater klein war, musste er alleine zu Fuß zur Schule laufen, obwohl er auf dem Rücken einen großen Rucksack hatte und der Weg zur Schule lang und sehr gefährlich war. Unterwegs haben auf den Großvater viele Gefahren gelauert. Zwar gab es „damals wenig Verkehr“, aber einmal hätte ihn fast „ein Bus erwischt“. Der Großvater musste auf dem Schulweg immer aufpassen, weil es unterwegs „Löcher“ gab, wo er sich sein Bein brechen konnte und „einsame Gegenden“, wo Räuber ihm ein Leid antun konnten und schließlich „gefährliche Gänse“, die ihn angreifen konnten. Die kurzen Texte werden von einfallsreichen Bildern unterstützt.

## 3. Freunde

Der nächste Aspekt betrifft die Freundschaft und die Freunde, eigentlich Josef, den Freund des Großvaters. Er war erschrocken und hatte große Angst, weil er sich dessen bewusst war, dass es in der Nazizeit für ihn sehr gefährlich war. Josef „verschwand plötzlich“ Seite, sagt kurz der Text. Dank der Illustration, die hier eine wesentliche Rolle spielt, versteht der Leser, worum es eigentlich geht. Im Vordergrund ist auf dem Bild an Josefs Jacke der Judenstern zu sehen, und im Hintergrund werden Menschen abtransportiert. Die Illustration macht dem Schüler klar, warum es zu diesem Verschwinden gekommen ist. In diesem Kontext erscheint das Thema *Holocaust*.

Die beiden Freunde haben sich leider nie wieder gesehen, sie mussten aber dicke Freunde sein, weil der Großvater, nachdem er den Freund verloren hatte, „sehr traurig“ war.

## 4. Freizeit

Auf Grund des Bilderbuches kann der Schüler erfahren, wie Kinder damals lebten, und wie sie die Freizeit verbrachten, als der Großvater noch ein Kind war. Der Großvater fürchtete sich vor nichts, so dass große Hunde vor ihm gezittert haben, und er war „der Mutigste von

allen“. Er ist „auf die höchsten Bäume“ geklettert, „in die tiefsten Seen“ gesprungen und hat sich mit seinen Feinden geprügelt. Man versteht, dass Kinder damals vor allem die Freizeit draußen verbracht haben.

## 5. Arbeit

Der nächste Aspekt betrifft das Thema der Arbeit. Der Großvater musste sehr schwer arbeiten, und er hat „viele verschiedene Arbeiten“ erledigt, egal ob er sie konnte oder nicht-hauptsächlich waren dies körperliche Arbeiten. Der Text geht mit diesem Thema sehr sparsam um:

„Ich machte so viele verschiedene Arbeiten ... egal, ob ich sie konnte.“

Die Illustrationen zeigen jedoch, dass der Großvater schwere Säcke mit Kartoffeln trug, er molk Kühe, er half beim Wiederaufbau der Stadt nach dem Krieg, wo er schwere Ziegelsteine tragen musste. Diese Arbeiten waren anscheinend sehr anstrengend, und der Großvater war völlig erschöpft. Auf den Bildern sieht der Schüler, dass dem Großvater unter großer Anstrengung der Schweiß von der Stirn tropfte. Er hat sich aber auch mit vielen anderen Tätigkeiten beschäftigt: Z.B. in einem Biergarten Geige gespielt, obwohl es ihm nicht besonders gut gelungen ist. Dann kam die Zeit, wo der Großvater betteln musste, um überleben zu können. Später arbeitete er bei einer Baufirma, zum Schluss hat er selbst ein Haus für seine Familie gebaut.

## 6. Lebensbedingungen

Mit Hilfe von Text und Bild skizziert die Autorin/Illustratorin das Leben und die Lebensbedingungen des Großvaters, indem sie typische Lebenssituationen darstellt, von der Kindheit über die Jugend, das Erwachsenenleben bis ins Alter und in den Tod. Dank des engen Wort-Bild-Verhältnisses erfährt der Schüler von den Lebensbedingungen des Großvaters in verschiedenen Lebensetappen und von den Werten der Nachkriegszeit: Frau, Sohn, Haus, Auto. Auf diese Art und Weise lernt er die Wirklichkeit der damaligen Zeiten kennen.

Es ist zu betonen, dass Jutta Bauer am Beispiel des Großvaters die Stationen einer typischen Biografie heutiger Urgroßväter beschreibt, und es gelingt ihr, das Leben einer ganzen Generation zu skizzieren.

## 7. Tod

Die Retrospektive lässt das Leben des Großvaters kennen lernen, das am Ende des Buches endet:

Der Großvater war müde und schloss die Augen.

Also stirbt der Großvater, jedoch wird sein Tod nicht direkt vorgestellt. Der Tod des Großvaters ist eine natürliche Folge des Lebens. Auf dem Bild sieht der Leser den Großvater auf dem Bett liegen. Er sieht so aus, als ob er lächeln würde. Er stirbt nicht zu Hause, nicht im Familienkreis, sondern im Hospiz, was Jutta Bauer auf dem letzten Bild dargestellt hat.

Zusammenfassend muss unbedingt betont werden, dass die Stärke des Buches *Opas Engel* die Authentizität der Geschichte ist. Die Authentizität des Textes, das realistische Erzählen und den ernsthaften Umgang mit dem Leser schätzt Jens Thiele:

Kinder haben ein Recht, etwas über die jüngste deutsche Geschichte und ihre impliziten Ausstrahlungen in die Gegenwart zu erfahren. Ein Medium wie das Bilderbuch hätte aufgrund seiner spezifischen ästhetischen Erzählform das Potential, ihnen dazu Worte, Texte, Bilder, Fragen, Ängste, Gedanken, Mut und Entschlossenheit, die ganze Skala der Gefühle zu zeigen, nicht im Sinne einer Überforderung des Mediums und der Kinder, sondern einer ständigen Anstrengung von Autoren und Illustratoren.<sup>361</sup>

Auf Grund einer durchgeführten Analyse des Buches lässt sich feststellen, dass das Buch *Opas Engel* von Jutta Bauer mit absoluter Sicherheit für den Schüler eine Quelle des Kulturwissens über Deutschland ist, was die oben gestellte These bestätigt, dass das Todemotiv in der deutschsprachigen Kinder- und Jugendliteratur der Gegenwart bei der Erweiterung des Kulturwissens vom Land, dessen Sprache der Schüler lernt, eine große Rolle spielt.

---

<sup>361</sup> Thiele, Jens (2003): Das Bilderbuch. Ästhetik - Theorie - Analyse - Didaktik – Rezeption, a. a. O., S. 175-176.

### 8.3. Opas Engel von Jutta Bauer als Möglichkeit des Spracherwerbs bei Schülern

Im folgenden Kapitel stellt sich die Frage, ob das Buch *Opas Engel* zur Entwicklung des Spracherwerbs beitragen kann.

Bei der tiefgründigen qualitativen Analyse, inwieweit das Todesmotiv in der deutschsprachigen Kinder- und Jugendliteratur der Gegenwart zur Entwicklung und Perfektionierung der Sprachfertigkeiten der Schüler beiträgt, stehen im Mittelpunkt des Interesses neue lexikalische und grammatische Strukturen, auf die sich die vorliegende Analyse konzentriert.

Die wichtigsten grammatischen und lexikalischen Strukturen werden in der folgenden Tabelle gesammelt:

<b>Sprache</b>	1	Trennbare Verben		Ich <b>ging</b> leise <b>raus</b> .
	2	Präteritum	Regelmäßige Verben	<b>erzählte</b> (2) <b>besuchte</b> (1) <b>beachtete</b> (1) <b>fürchtete sich</b> (1) <b>kletterte</b> (1) <b>zitterte</b> (1) <b>prügelte</b> (1) <b>machte</b> (1) <b>verliebte sich</b> (1) <b>baute</b> (1) <b>kaufte</b> (1)



			Unregelmäßige und starke Verben	<b>lief (1)</b> <b>stand (1)</b> <b>hatte (4)</b> <b>war (9)</b> <b>gab (3)</b> <b>sprang (1)</b> <b>verlor (1)</b> <b>verschwand (1)</b> <b>sah (1)</b> <b>wurde (5)</b> <b>schloss (1)</b> <b>ging raus (1)</b> <b>wusste (2)</b>
			Modalverben	<b>konnte (2)</b>
3	Adjektivdeklinaton	Jeden Morgen lief ich über <b>den großen Platz</b> zur Schule.		
		In der Mitte stand <b>eine große Engelsstatue</b> .		
		Es gab (...) <b>einsame Gegenden</b> und <b>gefährliche Gänse</b> .		
		Ich (...) kletterte auf <b>die höchsten Bäume</b> .		
		Ich (...) sprang auf <b>die tiefsten Seen</b> .		

			Ich machte so <b>viele verschiedene Arbeiten</b> (...).
			Was für <b>ein schöner Tag</b> es war.
	4	Komparation der Adjektive	der <b>Mutigste</b> von allen
			die <b>höchsten</b> Bäume
			die <b>tiefsten</b> Seen
			<b>stärker</b>
			<b>mehr</b>
			<b>einfacher</b>
	5	Temporalsatz mit <i>wenn</i>	Er erzählte immer, <b>wenn</b> ich ihn besuchte ...
	6	Konzessivsatz	Einmal hätte mich fast ein Bus erwischt ... <b>obwohl</b> es damals wenig Verkehr gab.
7	Der Objektsatz und der indirekte Fragesatz	Damals wusste ich nicht, <b>wie</b> gefährlich das sein konnte.	

			Ich machte so viele verschiedene Aufgaben ...egal, <b>ob</b> ich sie konnte.
	8	Konjunktiv II	Einmal <b>hätte</b> mich fast ein Bus <b>erwischt</b> ... obwohl es damals wenig Verkehr gab.
	9	Wortschatz	<b>der/das Ränzel</b>
<b>die Augen schließen</b>			

Der literarische Text kann ein Ausgangstext für grammatische Einheiten sein. Er kann zur Einführung, Festigung, Aktivierung, Wiederholung, oder Systematisierung einer grammatischen Struktur dienen.

Auf Grund der Analyse der oben dargestellten Tabelle stellt sich heraus, dass der Text des Bilderbuches *Opas Engel* ein ideales Material zur Entwicklung der Sprache und sprachlichen Fähigkeiten des Schülers ist. Zu den im Text vorkommenden grammatischen Strukturen gehören:

- trennbare Verben,
- Präteritum,
- Adjektivdeklination,
- Komparation der Adjektive,
- Temporalsatz mit wenn,
- Konzessivsatz,
- der Objektsatz und der indirekte Fragesatz,
- Konjunktiv II.

## 1. Trennbare Verben

In der deutschen Sprache gibt es die Möglichkeit, Verben *Präfixe* anzufügen, die dem Verb eine völlig neue Bedeutung geben und als neue Vokabel in den Wortschatz eingehen. Trennbare Verben sind für den polnischen Schüler ein besonderes Phänomen, weil sie in der polnischen Sprache nicht existieren, deshalb können trennbare Verben dem polnischen Schüler Schwierigkeiten bereiten. Zwar erscheint im Text nur ein solches Verb, aber es kann zum Impuls zur Vermittlung dieser Struktur werden.

## 2. Präteritum

Eine sehr große Gruppe bilden im Bilderbuch *Opas Engel* die Verben im *Präteritum*, in jener Zeitform, die für Handlungen in der Vergangenheit, hauptsächlich in schriftlichen Erzählungen und Berichten, verwendet wird. Im ganzen Text gibt es insgesamt 48 Verben, daraus werden 45 im Präteritum verwendet:

- 11 regelmäßige Verben, wobei eins der regelmäßigen Verben (*erzählte*) zweimal auftaucht,
- 13 unregelmäßige und starke Verben. 8 von ihnen erscheinen im Text nur einmal, 5 von ihnen kommen häufiger vor. Die Angaben zur Worthäufigkeit, die in der oben dargestellten Tabelle gesammelt wurden, wurden selbstverständlich auf Basis des Textkorpus erstellt, und zeigen, dass am häufigsten das Verb *war* verwendet wird, sogar 9-mal, darauf folgen der Reihe nach *wurde*, *das* 5-mal verwendet wird, *hatte* 4-mal, *gab* 3-mal und *wusste* 2-mal.
- Das Modalverb *konnte* taucht im Text zweimal auf.

Daraus ergibt sich, dass der Text der Lektüre dem Schüler die Möglichkeit gibt, das Präteritum kennen zu lernen.

Bei der Vermittlung dieser grammatischen Form kann der Lehrer das induktive Verfahren verwenden, das im Fremdsprachenunterricht besonders erwünscht ist, weil es den Schüler zum Denken veranlasst, und auch dazu, dass er selbst auf Grund von vielen Beispielen und Mustersätzen die Regel erschließt. So kann der Schüler selbst entdecken, dass man das Präteritum der *regelmäßigen Verben* wie folgt bildet:

## Verbstamm + Präteritumendung -te

z.B. *erzählte, besuchte, kletterte, zitterte, prügelte, machte, verliebte sich, baute, kaufte.*

Gelegentlich kommt es vor, dass der Verbstamm mit *-t, -d, -m* oder *-n* endet, dann wird beim Präteritum ein *-e-* zwischen Verbstamm und der Endung eingeschoben. Solche Beispiele sind im Text:

*beachtēte, fürchtēte.*

Auf Grund von den im Buch erscheinenden Beispielen hat der Schüler auch die Möglichkeit, das Präteritum der unregelmäßigen Verben kennen zu lernen. Er bemerkt bestimmt, dass die unregelmäßigen Verben im Präteritum sehr oft eine andere Stammform als im Infinitiv aufweisen. Das bestätigen folgende Beispiele:

*lief, stand, hatte, war, gab, sprang, verlor, verschwand, sah, wurde, schloss, ging raus, wusste.*

Die letzte Gruppe der Verben, die nur von einem Wort repräsentiert wird, sind die Modalverben. Auf Grund des angegebenen Beispiels *konnte* kann der Schüler die Regeln der Bildung der Präteritumformen von Modalverben kennen lernen.

Das induktive Verfahren aktiviert und motiviert den Schüler und trägt dazu bei, dass er das Präteritum für eine längere Zeit und sogar für immer im Gedächtnis behält. Der Schüler lernt die Regel, wie man diese Zeitform bildet, wie man die Verben im Präteritum konjugiert, wann diese grammatische Struktur verwendet wird, und letztendlich, worin der Unterschied zwischen Präteritum und Perfekt liegt.

### 3. Adjektivdeklinaton

Die nächste grammatische Struktur, die mit Hilfe des Textes *Opas Engel* eingeführt oder geübt und gefestigt werden kann, ist die Deklination des Adjektivs. Wenn das Adjektiv vor dem Nomen steht, ist das Adjektiv Teil einer Nomengruppe und muss dekliniert werden. Das Adjektiv hat dann eine attributive Funktion. Adjektive als Nomenattribute charakterisieren oder definieren ein Nomen. Wie das Adjektiv dekliniert wird, hängt von 4 Faktoren ab:

1. Form des Artikels (bestimmt, unbestimmt, Nullartikel),
2. Numerus (Singular /Plural),

3. Genus (maskulin, feminin, neutral),
4. Kasus (Nominativ, Akkusativ, Dativ, Genitiv).

Man unterscheidet drei Typen der Adjektivdeklinations:

#### Adjektivdeklinations Typ 1

Wenn das Adjektiv nach dem bestimmten Artikel dekliniert wird, spricht man von einer schwachen Deklination. Bei der schwachen Deklination sind nur zwei Endungen möglich: *-e* und *-en*.

Darüber hinaus werden Adjektive im Singular nach folgenden Begleitern schwach dekliniert: *dieser, jeder, jener, mancher, welcher*, ebenso nur im Plural : *alle, diese, jene, manche, solche, welche?, keine*, Possessivpronomen.

#### Adjektivdeklinations Typ 2

Die Adjektivdeklinations mit dem unbestimmten Artikel ist schon etwas schwieriger. Singular und Plural werden hier getrennt betrachtet. Im Nominativ erhält die Adjektivendung die Endung des bestimmten Artikels:

*der – guter // die – gute // das – gutes.*

Die feminine und neutrale Adjektivendung bleibt im Akkusativ bestehen. Die maskuline Adjektivendung ändert sich im Akkusativ auf *-en*. Im Dativ sowie im Genitiv ist die Adjektivendung immer *-en*. Darüber hinaus werden Adjektive im Singular nach folgenden Begleitern ebenso dekliniert:

- Possessivpronomen,
- Negationsartikel *kein – keine – kein*.

Im Plural wird der unbestimmte Artikel nicht verwendet, er fällt weg. Wenn der unbestimmte Artikel im Plural wegfällt (Nullartikel), wird das Adjektiv nach der Nullartikeldeklinations dekliniert. Wenn der Negativartikel oder ein Possessivpronomen (*mein, dein, sein, ihr, unser, euer, ihr, Ihr*) benutzt wird, wird das Adjektiv nach der Adjektivdeklinations mit dem bestimmten Artikel im Plural dekliniert (Adjektivendung immer *-en*).

Darüber hinaus werden Adjektive im Plural nach folgenden Begleitern dekliniert:

- nach **Grundzahlen** *zwei, drei, zehn, hundert, ...*
- nach *einige, viele, etliche, einzelne, mehrere, wenige.*

### Adjektivdeklinaton Typ 3

Wenn das Adjektiv nach dem Nullartikel dekliniert wird, spricht man von einer starken Deklination. Das Artikelwort hat die Aufgabe, den Kasus anzuzeigen. Bei der Verwendung eines Nullartikels fehlt das Artikelwort und somit ein Kasussignal. Dieses Kasussignal übernimmt die Adjektivdeklinaton. Die Endung des Adjektivs zeigt Kasus und Genus an.

Die Adjektivendung erhält bei der Nullartikeldeklinaton die Endung des bestimmten Artikels:

*der – guter // den – guten // dem – gutem // die – gute // ...*

Ausnahmen bilden der maskuline und der neutrale Genitiv. Die Adjektivendung lautet dann

**-en**. Darüber hinaus werden Adjektive mit Nullartikeldeklinaton nach folgenden Begleitern stark dekliniert:

- nach *etwas* und *mehr*
- nach den endungslosen Indefinite *manch, solch, viel, welch, wenig.*

In der oben dargestellten Tabelle wurden acht Beispiele vorgestellt, die im Buch *Opas Engel* auftreten. Sie betreffen die Deklination des Adjektivs sowohl mit dem bestimmten als auch mit dem unbestimmten Artikel in der Singularform, und die Deklination des Adjektivs sowohl mit dem bestimmten Artikel als auch ohne Artikel in der Pluralform. Darunter gibt es folgende Varianten:

- Deklination der Adjektive mit dem bestimmten Artikel (Singular)
  - *über **den großen Platz*** (laufen)
- Deklination der Adjektive mit dem unbestimmten Artikel (Singular)
  - ***eine große Engelsstatue***

- *ein schöner Tag*
- Deklination der Adjektive mit dem bestimmten Artikel (Plural)
  - *auf die höchsten Bäume* (klettern)
  - *auf die tiefsten Seen* (springen)
- Deklination der Adjektive ohne Artikel (Plural)
  - *einsame Gegenden* (es gibt)
  - *gefährliche Gänse* (es gibt)
- Deklination der Adjektive mit *viele* (Plural)
  - *viele verschiedene Arbeiten* (machen).

Obwohl Adjektive in der polnischen Sprache auch dekliniert werden, bereitet die Adjektivdeklination dem Schüler im Deutschen wegen dieser vielen verschiedenen Varianten viele Probleme.

#### 4. Komparation der Adjektive

Außer der Deklination bietet der Ausgangstext auch Beispiele, die es dem Lehrer ermöglichen, die Komparation der Adjektive zu vermitteln. So wie in der polnischen Sprache können Adjektive in der deutschen Sprache gesteigert werden. Die Grundform eines Adjektivs nennt man *Positiv*, die nächst höhere Stufe *Komparativ* und die höchste Steigerungsstufe *Superlativ*. Der Komparativ vergleicht zwei Personen oder Dinge und zeigt einen Unterschied an. Der Superlativ vergleicht mindestens drei oder mehr oder eine Gesamtheit von Personen oder Dingen und bezeichnet davon die einmalig höchste Stufe. Die Steigerungsformen eines Adjektivs können vor dem Nomen stehen, dann spricht man von einem *attributiven Gebrauch* des Adjektivs. Die Steigerungsformen können sich auf ein Verb im Satz beziehen, dann spricht man von einer *adverbialen Verwendung* des Adjektivs.

Beim Komparativ erhalten die Adjektive die Endung *-er*. Den Superlativ bildet man mit *am ...-(e)sten* oder mit dem bestimmten Artikel + *-(e)ste*. Wenn der Superlativ mit dem bestimmten Artikel gebildet wird, zeigt der Artikel den Genus an. Die Adjektive, die mit *-d*,



-ß, -sch, -t, -tz, -x oder -z enden, bekommen ein -(e)- eingeschoben, das als Aussprachehilfe dient. Einige Adjektive bilden ihre Steigerungsformen mit einem Umlaut. Einige wenige Adjektive sind unregelmäßig. Die Steigerungsformen eines Adjektivs können auch als *Attribut* Verwendung finden. Das Adjektiv als Attribut steht dann vor dem Nomen und muss entsprechend dekliniert (siehe oben) werden. Durch die Steigerungsmöglichkeit der Adjektive kann man Personen und Dinge miteinander vergleichen. Ein Vergleich lässt zwei Möglichkeiten zu:

- Gleichheit, die man durch *so + Adjektiv + wie* ausdrückt. Alternativen zu *so ... wie* sind: *gleich ... wie, ebenso ... wie, genau so ... wie, doppelt so ... wie, ...*,
- Ungleichheit, die man durch den *Komparativ + als* ausdrückt.

Im Bilderbuch *Opas Engel* kann man fünf Adjektivbeispiele finden:

- drei in der Form vom Komparativ
  - **einfacher** von *einfach* – erhält die Adjektivendung **-er**
  - **stärker** von *stark* – bildet den Komparativ mit der Endung **-er** und mit einem Umlaut zugleich
  - **mehr** von *viel* – ist unregelmäßig,
- zwei in der Form vom Superlativ
  - die **höchsten** Bäume – bildet den Superlativ unregelmäßig
  - die **tiefsten** Seen – bildet mit dem bestimmten Artikel + **-(e)ste**.

In den zwei letzten Beispielen wird das Adjektiv als Attribut verwendet und steht vor dem Nomen, deshalb wird es entsprechend dekliniert und hat eine bestimmte Endung. Eines der genannten Beispielen ist besonders interessant. Es geht nämlich um den Ausdruck

- der **Mutigste** von allen.

Einerseits zeigt das letzte Beispiel, wie man Substantive von Adjektiven bilden kann, und dass die von Adjektiven gebildeten Substantive wie richtige Adjektive dekliniert und

gesteigert werden. Andererseits zeigt das Beispiel, dass bei dem Vergleich der Adjektive im Superlativ die Präposition *von* verwendet wird.

#### 5. Temporalsatz mit *wenn*

Temporalsätze mit *wenn* drücken eine Gleichzeitigkeit zweier Handlungen zu einem Zeitpunkt aus. Das passende Fragewort lautet *wann*. Die Konjunktion *wenn* benutzt man für eine gleichzeitige Handlung in der Zukunft und in der Gegenwart sowie für eine wiederholte Handlung in der Vergangenheit. Die Alternative für Temporalsätze mit *wenn* bieten die Sätze mit *als*. Die Konjunktion *als* wird jedoch nur für eine einmalige Handlung in der Vergangenheit benutzt.

Das im Buch *Opas Engel* auftauchende Beispiel

*Er erzählte immer, **wenn** ich ihn besuchte ...*

kann ein Ausgangspunkt zur Einführung der Temporalsätze mit *wenn* werden. Dieses Beispiel kann auch eine Voraussetzung für die Erklärung sein, in welchen Situationen man die Konjunktion *wenn* benutzt und worin der Unterschied zwischen den Temporalsätzen mit *wenn* und *als* liegt. Der oben zitierte Satz drückt eine wiederholte Handlung in der Vergangenheit aus, das bedeutet, der Großvater dem Enkelkind seine Geschichten erzählte, jedes Mal, wenn der Junge zum ihm kam.

#### 6. Konzessivsatz

*Einmal hätte mich fast ein Bus erwischt ... **obwohl** es damals wenig Verkehr gab.*

Auf Grund dieses Beispiels kann der Schüler die nächste grammatische Struktur kennen lernen, nämlich den Konzessivsatz. Konzessivsätze geben einen Gegengrund, eine Einschränkung oder eine Einräumung an. Der Nebensatz formuliert eine Bedingung, der Hauptsatz eine Folge, die aber nicht oder anders als erwartet eintritt, weil dies, im Gegensatz zu einem Kausalsatz, keine logische Folge ist. Ein konzessiver Nebensatz wird mit den Konjunktionen *obwohl*, so wie in dem oben genannten Beispiel, das aus dem Bilderbuch *Opas Engel* kommt, *obgleich* und mit der schon veralteten Konjunktion *obschon* eingeleitet.

Also kann der Ausgangssatz:

*Einmal hätte mich fast ein Bus erwischt ... obwohl es damals wenig Verkehr gab.*

als Voraussetzung zu Umformulierungen gelten. Es gibt nämlich die *konzessiven Adverbien* *trotzdem*, *dennoch* und *allerdings*, die die Sätze auch verknüpfen können, die aber eine inverse Struktur der beiden Sätze verlangen. So bekommt der Schüler die Möglichkeit, zu lernen, dass die Sprache sehr flexibel ist und dass man den gegebenen Satz umformulieren kann:

*Es gab damals wenig Verkehr, **trotzdem** hätte mich einmal fast ein Bus erwischt.*

## 7. Der Objektsatz und der indirekte Fragesatz

Der Text der Lektüre *Opas Engel* gibt die Möglichkeit der syntaktischen Analyse der deutschen Sprache. Außer den oben beschriebenen Beispielen des Temporalsatzes mit *wenn* und des Konzessivsatzes gibt es im Text dieses Bilderbuches noch zwei Sätze:

*Damals wusste ich nicht, **wie** gefährlich das sein konnte.*

*Ich machte so viele verschiedene Aufgaben ...egal, **ob** ich sie konnte.*

Bei den gezeigten Beispielen handelt es sich um indirekte Fragesätze. Fragen können in der deutschen Sprache selbständig sein. Es werden zwei Arten von Fragesätzen unterschieden, nämlich *Entscheidungsfragen* und *Ergänzungsfragen*. In einer Entscheidungsfrage möchte die fragende Person von ihrem Gesprächspartner eine Zustimmung oder eine Ablehnung zu ihrer Frage erhalten. Die Antwort lautet entweder *ja*, *doch* oder *nein*. Die Ergänzungsfrage ist eine offene Frage, das heißt, dass die fragende Person Informationen zu einem Sachverhalt wünscht. Jede W-Frage fragt nach einem bestimmten Zweck. So können sie auf einer Ergänzung, einen Ort, einen Zeitpunkt, eine Zeitdauer, einen Zweck usw. abzielen. Diese Fragen können aber auch in Nebensätzen stehen. Wenn eine Frage im Nebensatz steht, spricht man von einer *indirekten Frage*. Indirekte Fragen wirken höflicher.

Bei Ja-/Nein- Fragen benutzt man die Konjunktion *ob*, die einen Nebensatz einleitet, wie im folgenden Beispiel:

*Ich machte so viele verschiedene Aufgaben ...egal, **ob** ich sie konnte.*

Zu den W-Fragen kommen noch W-Fragen, die zum Nebensatz werden, wie im folgenden Beispiel:

*Damals wusste ich nicht, wie gefährlich das sein konnte.*

## 8. Konjunktiv II

Mit dem *Konjunktiv II* verlassen wir die reale Welt und widmen uns der irrealen Welt. Die irrealen Welt ist das Reich der Phantasien, der Vorstellungen, der Wünsche, der Träume, der irrealen Bedingungen und Vergleiche, aber auch der Höflichkeit. Diese gedachten, angenommenen oder möglichen Sachverhalte, die nicht real sind und nicht existieren, werden mit dem Konjunktiv II gebildet. Man unterscheidet zwei Formen des Konjunktivs II, nämlich *Konjunktiv Imperfekt*, den man bildet, um Gegenwart oder Zukunft auszudrücken und *Konjunktiv Plusquamperfekt*, der zum Ausdrücken der Vergangenheit geeignet wird. Als Basis zum Bilden des Konjunktivs Plusquamperfekt dient die Perfektform: *haben* oder *sein* + Partizip II, wobei die Hilfsverben die Konjunktiv II-Formen *hätten* bzw. *wären* erhalten. Den Konjunktiv II Plusquamperfekt kann man mit Hilfe des Textes im Buch besprechen:

*Einmal hätte mich fast ein Bus erwischt, ... obwohl es damals wenig Verkehr gab.*

Zum Schluss muss unbedingt betont werden, dass der Einsatz von *Opas Engel* im DaF-Unterricht nicht nur zur zum Kennenlernen und zur Festigung der grammatischen Kenntnisse, sondern auch zur Entwicklung der lexikalischen Kompetenz beiträgt. Interessant ist es, wie die Autorin über den Tod spricht. Ihr Buch ist an kleine Kinder gerichtet, deshalb umschreibt sie den Tod, indem sie keine direkten Wendungen, wie *sterben*, *aufhören zu leben*, *sein Leben beschließen* oder *verlieren*, benutzt. Jutta Bauer schreibt: *Großvater wurde müde und schloss die Augen*. Die Wendung *Augen schließen* hat in diesem Kontext eine besondere Bedeutung. Der Großvater *schloss die Augen* und *öffnet sie nicht mehr* also: er *starb*. Der Schüler lernt eine neue Wendung, die verschiedene Bedeutungen hat. Falls er aber die Wendung kennt, hat er eine Möglichkeit, die neue Bedeutung dieser *Kollokation* kennen zu lernen.

Der Text der Lektüre ermöglicht dem Schüler auch, anderen Wörtern zu begegnen. Fünfmal taucht im Text das Verb *werden* auf, das in Bezug auf seine Bedeutungen dem Schüler Schwierigkeiten bereiten kann.

Interessant für den Schüler kann das Wort *Ränzel* sein. Erstens wegen des Artikels, denn das Deutsche Wörterbuch *DUDEEN* gestattet zwei Möglichkeiten sowohl *der* als auch *das Ränzel*. Zweitens, wenn es um die Häufigkeitsklasse geht, ist das Wort *der/das Ränzel* nur

selten im Dudenkorpus belegt. Und drittens, in Bezug auf die Bedeutung, denn das Wort *der/das Ränzel* bedeutet *der Ranzen*, also *der Rucksack* oder *der Tornister*.

Auf Grund der durchgeführten Analyse, kann man feststellen, dass der Text *Opas Engel*, dessen Thema ohne Zweifel der Tod ist, eine Quelle von Kulturwissen ist. Jutta Bauer beschäftigt sich in ihrem Bilderbuch mit der Deutschen Geschichte, konkret mit der Vorkriegszeit, mit dem 2. Weltkrieg und dem Holocaust ,sowie mit der Nachkriegszeit bis zum Wiederaufbau in den 50-er Jahren des 20. Jahrhunderts. Der Schüler kann die Lebensgeschichte einer ganzen Generation, der Generation seiner Groß- oder Urgroßeltern kennen lernen. Einerseits dank dem Text, andererseits dank der Illustration, bietet das Buch dem Schüler viele Informationen, die verschiedene Aspekte des Lebens betreffen, dazu gehören Freude, Freizeit, Arbeit, Lebensbedingungen des Menschen und zum Schluss der Tod. Alle diese Aspekte sind natürlich Teil von Kulturwissen. Die erste These, dass das Todesmotiv in der deutschsprachigen Kinder- und Jugendliteratur der Gegenwart bei der Erweiterung des Kulturwissens des Zielsprachenlandes für den Schüler eine große Rolle spielt, wurde dadurch bestätigt.

*Opas Engel* ist aber auch die Quelle neuer grammatischer und lexikalischer Strukturen. Bei der tiefgründigen qualitativen Analyse wurden viele genannt und besprochen. Zu den grammatischen Strukturen gehören trennbare Verben, das Präteritum, die Adjektivdeklination, die Komparation der Adjektive, der Temporalsatz mit *wenn*, der Konzessivsatz, der Objektsatz, der indirekte Fragesatz und der Konjunktiv II. Wenn es um die lexikalischen Strukturen geht, wurden der These entsprechende Wendungen genannt und analysiert. Zum Schluss muss man hinzufügen, dass die Geschichte des Großvaters viel Redeanlass bietet, und damit zur Entwicklung der wichtigsten sprachlichen Fertigkeit, nämlich des Sprechens, führt. Die durchgeführte Analyse bestätigt mit Sicherheit die zweite gestellte These, dass die deutschsprachige Kinder- und Jugendliteratur der Gegenwart mit dem Motiv des Todes einen großen Beitrag zur Perfektionierung der Sprachfertigkeiten der Schüler leistet.

## 9. Zusammenfassung

Das Ziel des empirischen Teils der vorliegenden Arbeit war die Sammlung, Systematisierung und Untersuchung realistischer deutschsprachiger Kinder- und Jugendliteratur der Gegenwart in Bezug zum Motiv des Todes. Der Tod gehört zum Leben und ist dessen Teil, trotzdem beschäftigt er seit Jahrtausenden den Menschen, der bis heute viele Fragen stellt, die ihm helfen sollten, dieses Phänomen besser zu verstehen. Der Tod bewegt viele unterschiedliche Gemüter; einerseits ruft er Angst, andererseits Faszination hervor. Da der Tod ein interdisziplinärer Begriff ist, gehört er zu den klassischen Themen vieler Wissenschaften. Philosophie, Religion, Psychologie und Soziologie setzen sich immer wieder mit verschiedenen Aspekten des Todes auseinander.

Das Motiv des Todes war und ist auch heute eines der häufigsten Motive und die Quelle künstlerischer Inspirationen für Maler, Bildhauer, Musiker und selbstverständlich Dichter und Schriftsteller. Von Anfang an war der Tod Gegenstand der literarischen Überlegungen. Das Motiv des Todes ist in der Literatur so alt wie die literarischen Werke. Im Laufe der Zeit wurde es jedoch auf verschiedene Art und Weise realisiert. Der Tod hat den Menschen immer fasziniert, weil er als ein unergründbares Geheimnis gilt. Aus diesem Grund hatten weder Schriftsteller, Dichter noch Leser ein unbeteiligtes Verhältnis zum Tod. Das Motiv des Todes tauchte und taucht weiterhin nicht nur in der Erwachsenenliteratur, sondern auch in der Kinder- und Jugendliteratur auf. So ist die Kinder- und Jugendliteratur mit dem Motiv des Todes eben der Gegenstand der Untersuchung der vorliegenden Arbeit.

Die Form des Todesmotivs in den Büchern für Kinder und Jugendliche hat sich mit der Entwicklung und Veränderung der gesellschaftlichen Todeskonzepte gewandelt. So wie in der Erwachsenenliteratur hat sich die Beschäftigung mit dem Tod auch in der Kinder- und Jugendliteratur gewandelt. Dieses Motiv wurde und wird von den Schriftstellern ganz unterschiedlich thematisiert.

In manchen Märchen wird der Tod personifiziert, erhält ein lebendiges Gesicht, begleitet den Menschen, hilft ihm, befreundet sich sogar mit ihm, aber andererseits stellt er auch konkrete Ansprüche und behandelt alle gleich, abgesehen davon, ob ein Mensch sein Freund oder Feind ist, oder ob er reich oder arm ist. Märchen haben einen didaktisch-moralisierenden Charakter und übermitteln die Botschaft, dass der Tod alle Menschen gleich

macht. Er ist sehr gerecht, aber auch vor allem unausweichlich. Der Tod betrifft alle und steht ausnahmslos am Ende des Lebens jedes Menschen.

In anderen Märchen kommt der Tod als Zustand vor. Und sogar, wenn jemand stirbt oder von jemandem umgebracht wird, geht das Leben weiter.

Mit dem Ausgang des 18. Jahrhunderts und im 19. Jahrhundert wird der Tod sehr oft drastisch dargestellt. Das Motiv des Todes, das eine sehr wichtige Rolle in der damaligen Kinderliteratur spielt, erfüllt eine pädagogische Funktion und die Werke *Struwwelpeter* von Heinrich Hoffmann und *Max und Moritz* von Wilhelm Busch stellen viele Beispiele dar, die zeigen, wie unartig, böse, widerspenstig, böseartig und sogar spöttisch Kinder sein können. Für ihr negatives Verhalten bekommen sie ihre verdiente Strafe, die sehr drastisch und leider irreversibel ist. Beide Autoren bringen den kleinen Lesern bei, wie sie sich benehmen sollen, indem sie das Prinzip der Anschaulichkeit verwenden. Die dargestellten Beispiele sind Warnungen für den kleinen Leser: Bist du ungehorsam, dann musst du streng bestraft werden! Die Darstellung der Thematik des Todes in den oben genannten Werken beruht auf einem Konzept, das eine autoritäre Erziehung voraussetzt.

Dieser pädagogische Ansatz und die repressive Strafpädagogik wurden mit der Zeit stark kritisiert und deshalb noch im 19. Jahrhundert wegen des Denkwandels und der Einstellung zum Tod ändert sich die Darstellung des Todes in den literarischen Werken für Kinder und Jugendliche. Das neue Bild des Todes und Sterbens weckt Mitgefühl und Bedauern und wird von der Vorstellung des unschuldigen Kindes geprägt. Die Hauptfiguren der Geschichten und Gedichte sterben langsam und schmerzhaft an unterschiedlichen schweren Krankheiten, kommen durch Ertrinken im Brunnen oder im Meer um, eingesperrt in brennenden Häusern, oder stürzen von Mauern, Brücken und Leitern. So ein Tod ist ungerecht und sehr schmerzlich, manchmal wird er jedoch als Erlösung von Schmerzen und Krankheit empfunden. Solch ein Bild des Todes wird mit der Vorstellung von einem glücklichen Leben und der Hoffnung auf ein solches Leben im Jenseits verbunden. Man kann sogar das Phänomen der Todesbejahung in der Kinder- und Jugendliteratur dieser Zeit beobachten, da die Hauptaufgabe der Lektüre nach Gundel Mattenklott die Erziehung zur Hinnahme des Todes ist.

Auch im 20. Jahrhundert nach 1945 tritt der Tod in der Kinder- und Jugendliteratur entweder als Auszehrung oder als Folge eines Heldentums in Form eines Märtyrertods auf,

obwohl es, was man unbedingt betonen muss, Beispiele wie Selma Lagerlöfs *Die wunderbare Reise des kleinen Nils Holgersson mit den Wildgänsen* oder Kriegsgeschichten nach 1945 gibt, in denen man eine nicht beschönigende Auseinandersetzung mit dem Tod und Sterben erkennt. Bis zu den 1960er Jahren ist der Tod kein zentrales Thema in der Kinder- und Jugendliteratur. Erst seit den 1970er Jahren taucht er wieder auf, wird aber auf eine total neue Art und Weise thematisiert. Man kann in den Kinder- und Jugendbüchern die Entwicklung einer neuen Richtung beobachten, die man als realistische Wende bezeichnen kann. Astrid Lindgren, eine der bekanntesten Schriftstellerinnen der Welt, war der Meinung, dass man junge Leser ernsthaft behandeln muss und durch Tabus nicht schützen soll. Dazu fügt Ingun Spiecker-Verscharen hinzu, dass die Kinder doch nicht in einem Vakuum lebten. Sowohl kleine Kinder als auch junge Jugendliche sind zwangsläufig von verschiedenen Schwierigkeiten und Problemen der realen Welt betroffen. So sollen sich alle Schriftsteller bemühen, bestehende Tabus abzubauen, insbesondere wenn sie glaubwürdig sein wollen.

Seit den 1970er Jahren wird das Thema *Tod* in der deutschsprachigen Kinder- und Jugendliteratur immer häufiger und mit unterschiedlichen Schwerpunkten aufgegriffen. Dieses Thema taucht nicht nur in den Jugendromanen sondern auch in der Kinderliteratur und sogar in Bilderbüchern für ganz kleine Kinder auf.

Eine gründliche Analyse ließ folgende Schlussfolgerungen ziehen: In den letzten Jahrzehnten, genauer gesagt seit 1975, ist ein großer Anstieg an Kinder- und Jugendbüchern mit dem Thema *Tod* und *Sterben* auf dem deutschsprachigen Buchmarkt zu beobachten. Der gesammelte Stoff der vorliegenden Arbeit umfasst 38 Werke. Darunter bilden Bilderbücher für kleine Kinder die größte Gruppe, zu der 20 Titel gehören. Gefolgt von Kinderbüchern mit 11 Titeln und jener Gruppe der Bücher, die an Jugendliche gerichtet sind, die von 7 Titeln vertreten wird. Es lohnt sich, in Erinnerung zu bringen, dass bei der Wahl der Primärliteratur vier Kriterien berücksichtigt wurden: zum einen die Zentralität des Todesmotivs, zum anderen die Herkunft: es wurden nämlich nur deutschsprachige Kinder- und Jugendbücher betrachtet, wobei der Begriff deutschsprachige Kinder- und Jugendbücher literarische Werke in deutscher Sprache aus dem deutschen Sprachraum betrifft, dann den Zeitpunkt der Entstehung des Textes: es wurde nur Gegenwartsliteratur untersucht und schließlich, es wurden nur realistische Kinder- und Jugendbücher in Betracht gezogen.



Eine gründliche Analyse der gesammelten Texte, die sich an jüngere Kinder richten, hat gezeigt, dass sie sehr vielfältig sind und dass sie verschiedene Aspekte des Todes berücksichtigen. Einige sprechen über den Tod direkt, ohne Umschweife, andere berühren das Thema *Tod* und *Sterben* sehr sanft. Der Tod wird in den Bilderbüchern nicht welt- oder wirklichkeitsfremd dargestellt. Er ist stark in der Realität angesiedelt, die mit sich viele verschiedene alltägliche Probleme mitbringt. Auf Grund der Analyse des gesammelten Stoffes von den Ähnlichkeiten und Unterschieden lassen sich viele Parallelen ausmachen. Aus Rücksicht darauf, wen der Tod betrifft, wurden vier Gruppen bei den Bilderbüchern unterschieden:

- Tod von den Nächsten – alten Menschen, vor allem Großeltern oder Nachbarn,
- Tod von Eltern,
- Tod von den Geschwistern,
- Tod von Tieren.

Es muss hinzugefügt werden, dass die Sterbenden und Verstorbenen, vor allem Personen und Tiere aus dem nahen Umfeld der Hauptfigur, die immer Kind bleibt, sind. Zu den häufigsten Todesursachen in den gesammelten Bilderbüchern gehören ein hohes Alter, Krankheit oder in einem Text auch Unfall. Ohne Zweifel handelt es sich in allen Texten für kleine Kinder um den Verlust einer geliebten Person oder eines geliebten Tieres. Zentrale Elemente der meisten Texte sind Verlusterfahrungen und Trauer. Der Schwerpunkt liegt eindeutig auf dem Umgang mit dem erfahrenen Verlust, mit dem die Hauptfigur zurechtkommen muss. Bemerkenswert ist aber, dass Gefühle wie z. B. Angst kein Thema in diesen Büchern ist. Der Tod wird als eine normale, natürliche Erscheinung gezeigt, als Teil eines Kreislaufes, oder als sinnvoller Übergang zum neuen Leben nach dem Tod. Man muss sich dessen bewusst sein, dass das Bilderbuch zugleich Text und Bild übermittelt. Die Illustration verstärkt und ergänzt den Text. Manchmal korrespondieren die Bilder mit dem Text, aber nicht immer. Es passiert in manchen Fällen, dass explizite Nennungen im Text vorkommen, aber dazu keine Darstellung in den Illustrationen, oder ganz umgekehrt. In manchen Fällen begleiten die Bilder den Text und bereichern ihn. Eine bedeutende Rolle spielen die Farben, die eine bestimmte Stimmung bilden. Sie sind manchmal bunt und in warmen Tönen gehalten, ein anderes Mal dagegen sind sie nur schwarz - weiß. Die enge Wechselwirkung von Text und Bild spielt eine besondere Rolle, sie verfügt über sinnlich-ästhetische Qualitäten, die pädagogisch gut eingesetzt werden sollen. Alle gesammelten

Bilderbücher erzählen den kleinen Lesern relativ kurze und einfache Geschichten, die auf den Wort-Bild-Beziehungen aufgebaut sind.

Man muss auch betonen, dass die gesammelten Texte mit dem Motiv des Todes für die jüngeren Kinder zugleich Geschichten über die Freundschaft, Liebe, über das Altwerden, über die Krankheit, sowie über die Verantwortung und die Macht der Erinnerungen sind. Sie erfüllen eigentlich keine Unterhaltungsfunktion, sie haben vor allem eine Aufklärungsfunktion. Oft erteilen sie die Lehre, dass niemand ganz von der Welt verschwunden ist, solange er in unserem Herz weiterlebt.

Eine weitere Gruppe bilden Kinderbücher, die sich eher mit dem Verständnis des Todes auseinandersetzen, das bedeutet mit dem endgültigen Fehlen eines Menschen und mit dem damit einhergehenden Verhalten der Erwachsenen. Sie beschreiben die kulturellen Rituale, konzentrieren sich auf die Antworten der Erwachsenen auf die ernstesten Fragen der Kinder, betrachten aber auch den Verfallsprozess. Die erzählende Kinderliteratur geht dagegen häufiger auf die Probleme ein, die mit dem Verlust eines Familienmitgliedes oder einer nahen Person entstehen und mitunter das Familienleben beeinflussen und sogar die Familie auseinanderreißen, zumindest aber auf die Probe stellen.

Darin werden solche Gefühle, inneren Erfahrungen und Reaktionen, wie Schmerz, Trauer, Einsamkeit, Angst und Verlust eindringlicher, persönlicher und direkter, häufig anhand eines Ich-Erzählers, geschildert. Auf Grund der gesammelten Kinderbücher ist es bemerkenswert, dass der Tod eines Familienmitgliedes oder Freundes dann entweder mit dem Verlauf einer tödlichen und schrecklichen Krankheit oder mit einem Unfalltod hereingeht.

Aus Rücksicht darauf, wen der Tod betrifft, wurden fünf Gruppen der Kinderbücher unterschieden:

- Tod der Großeltern,
- Tod eines Elternteils,
- Tod der Eltern und eines Großelternteils,
- Tod der Geschwister,
- Tod der Freunde.

Zu den häufigsten Todesursachen in den gesammelten Kinderbüchern gehören entweder Krankheit oder Unfall. Über den Tod wird in diesen Texten nicht durch die Blume

gesprachen, sondern direkt, sehr realistisch und sogar drastisch. Die Hauptfiguren kämpfen gegen verschiedene Emotionen und Gefühle und im Angesicht der kritischen Lage und extremen Probleme suchen sie nach ihrer Identität.

Die dritte und zugleich die kleinste Gruppe der Bücher mit der Todesthematik bilden Jugendromane. Die gesammelten Werke bleiben nahe an der Wirklichkeit, an den Problemen der Jugendlichen und an ihren Gefühlen.

Aus Rücksicht darauf, wen der Tod betrifft, wurden zwei Gruppen der Jugendbücher unterschieden:

- Tod eines Jugendlichen,
- Tod eines Erwachsenen.

Wobei, in den Romanen, in denen der Tod einen jungen Menschen betrifft, geht es in vier Fällen um den Tod eines Freundes oder einer Freundin, was kein Thema in den Bilderbüchern ist, und in einem Fall um den Tod eines Geschwisterkindes.

Auf Grund der sorgfältigen Analyse des gesammelten Korpus ist es bemerkenswert, dass die Texte für Jugendliche eine thematische und inhaltliche Vielfalt aufweisen. Sie unterscheiden sich in dieser Hinsicht total von den Bilderbüchern sowie den Büchern für Kinder. Die Ursachen des Todes in den gewählten Jugendromanen sind nicht mehr ein hohes Alter oder eine tödliche Krankheit. Die Texte für Jugendliche beziehen sich auf andere Todesursachen, zu denen Autounfall, unerklärliches Verschwinden, Drogen und Selbstmord gehören. Eine besondere Beachtung verdient der Selbstmord eines jungen Menschen, der sich wegen zahlreicher Konflikte in der Schule, in der Familie sowie im Freundeskreis verlassen, ratlos und sehr einsam fühlt. Hohe Erwartungen der Eltern, Unverständnis in der Schule und Missverständnisse unter den Gleichaltrigen übersteigen die Kraft des jungen Menschen. Die Adoleszenz ist eine besonders schwierige Lebensphase. Zwar bietet sie dem jungen Menschen eine große Chance, individuelle Bildungsprozesse zu durchlaufen, und öffnet vor ihm viele Möglichkeiten, ist aber gleichzeitig die Zeit der Suche nach seiner eigenen Identität. Die Empfindlichkeit und oft auch Überempfindlichkeit des jungen Menschen fordern von den Erwachsenen viel Geduld, Verständnis und Hilfsbereitschaft. Ohne Unterstützung ist er nicht im Stande, seine Probleme zu ertragen, deshalb scheint ihm der Selbstmord eine einzige gute Lösung.

Das Ziel der vorliegenden Dissertation war es, auch auf Grund eines gewählten literarischen Textes zu bestätigen, dass Motiv des Todes in der deutschsprachigen Kinder- und Jugendliteratur der Gegenwart bei der Erweiterung des Kulturwissens über das Land, dessen Sprache der Schüler lernt aber auch über andere Länder, eine große Rolle spielt, und dass diese Literatur einen großen Beitrag zur Perfektionierung der Sprachfertigkeiten der Schüler leistet.

Im Forschungsstand hat man dadurch viel Raum der Rolle und Funktion der deutschsprachigen Kinder- und Jugendliteratur zum Thema Tod im Kontext der Erweiterung des Kulturwissens und der Perfektionierung der Sprachfertigkeiten der Schüler gewidmet. Anhand des Bilderbuches mit dem Titel *Opas Engel* von Jutta Bauer wurde eine qualitative Analyse durchgeführt, die zwei Aspekte betroffen hat:

- Zugang zum Kulturwissen,
- Möglichkeiten des Spracherwerbs des Schülers.

Die gründliche Analyse hat feststellen lassen, dass das Bilderbuch *Opas Engel* eine Quelle von Kulturwissen über Deutschland seit der Vorkriegszeit bis heute ist. Mit wenig Text und humorvollen berührenden Illustrationen spricht die Autorin über die deutsche Geschichte, Schule, Freunde, Freizeit, Arbeit, Lebensbedingungen und über den Tod des Großvaters von der Hauptfigur, also über verschiedene Aspekte des Lebens, die ohne Zweifel zum Kulturwissen gehören. Damit hat diese Analyse auch die in der vorliegenden Arbeit gestellte These bestätigt, dass das Motiv des Todes in der deutschsprachigen Kinder- und Jugendliteratur der Gegenwart zur Erweiterung des Kulturwissens vom Land, dessen Sprache der Schüler lernt, beiträgt.

Wenn es um die Möglichkeiten des Spracherwerbs des Schülers geht, muss man hervorheben, dass bei der tiefgründigen qualitativen Analyse im Mittelpunkt des Interesses in der vorliegenden Dissertation vor allem neue lexikalische und grammatische Strukturen gestanden haben. Eben auf diese Strukturen hat sich diese Analyse konzentriert.

Im Forschungsstand hat sich herausgestellt, dass der literarische Text zum Thema Tod für einen kleinen Leser ein Ausgangstext für lexikalischen und grammatischen Stoff sein kann. Er kann zur Einführung, Festigung, Aktivierung, Wiederholung oder Systematisierung einer bestimmten Struktur dienen. Auf Grund der gründlichen Analyse stellt es sich heraus, dass der Text des Bilderbuches *Opas Engel* ein ideales Material zur Entwicklung der Sprache

und sprachlichen Fähigkeiten des Schülers ist. Zu den im Text vorkommenden grammatischen Strukturen gehören trennbare Verben, Präteritum, Adjektivdeklination, Komparation der Adjektive, Temporalsatz mit *wenn*, Konzessivsatz, der Objektsatz und der indirekte Fragesatz und Konjunktiv II. Wenn es um die lexikalischen Strukturen geht, wurden auch einige Wendungen genannt und analysiert. Zum Schluss muss man hinzufügen, dass die Geschichte des Großvaters viel Anlass für Gespräche und Diskussionen bietet und damit zur Entwicklung der wichtigsten sprachlichen Fertigkeit, des Sprechens, führt. Die durchgeführte Analyse bestätigt mit Sicherheit die zweite gestellte These, dass das Todesmotiv in der deutschsprachigen Kinder- und Jugendliteratur der Gegenwart einen großen Beitrag zur Perfektionierung der Sprachfertigkeiten der Schüler leistet.

Zusammenfassend muss man darauf aufmerksam machen, dass die deutschsprachige Kinder- und Jugendliteratur der Gegenwart zum Thema Tod eine bedeutende Rolle für den jungen Leser spielt. Sie nimmt ihn ernst, indem sie über den Tod und verschiedene Aspekte des Todes und Sterbens, nicht durch die Blume, sondern direkt, erzählt. Sie bricht Tabuthemen, zu denen der Tod gehört, und hat keine Angst und keine Hemmungen, über Gefühle und Emotionen, die den Tod begleiten, zu sprechen. Diese Literatur hat auch eine Aufklärungsaufgabe und erfüllt eine therapeutische Funktion. Sie lehrt den jungen Leser Empfindlichkeit und Empathie. Dazu muss, auf Grund der durchgeführten Analyse, unbedingt hinzugefügt werden, dass diese Literatur sowohl zur Erweiterung des Kulturwissens vom Land, dessen Sprache der Schüler lernt, beiträgt, als auch einen großen Beitrag zur Perfektionierung der Sprachfertigkeiten der Schüler leistet.

Es bleibt zu hoffen, dass die vorliegende Dissertationsschrift eine inspirierende Auswirkung für weitere literaturwissenschaftliche Forschung der deutschsprachigen Kinder- und Jugendliteratur zum Motiv des Todes einerseits, und ihrer Rolle und Funktion, insbesondere im Kontext der Erweiterung des Kulturwissens und der Perfektionierung der Sprachfertigkeiten der Schüler andererseits, bewerkstelligen könnte. Da in dieser Literatur ein enormes kulturwissenschaftliches Potenzial steckt, und sie sich zur Entwicklung aller Sprachfertigkeiten eignet sowie der Erweiterung und Festigung des lexikalischen und grammatischen Stoffes dient, könnte die Arbeit einen Ansporn geben, diese Literatur den Schülern im Fremdsprachenunterricht nahezu legen.

## 10. Zusammenfassung in polnischer Sprache

Tytuł przedłożonej rozprawy doktorskiej brzmi: *Motyw śmierci we współczesnej niemieckojęzycznej literaturze dla dzieci i młodzieży. Jej rola w kontekście poszerzania wiedzy o kulturze i doskonalenia sprawności językowych ucznia*. Celem dysertacji jest zebranie, systematyzacja i analiza realistycznych współczesnych niemieckojęzycznych utworów dla dzieci i młodzieży, których motywem przewodnim jest *śmierć* i *umieranie*, a także analiza wybranego utworu w celu wykazania, że ten typ literatury przyczynia się do poszerzania wiedzy o kulturze w szerokim tego słowa znaczeniu oraz stanowi istotny wkład w rozwijanie i doskonalenie sprawności językowych ucznia na lekcji języka niemieckiego jako obcego.

Niniejsza praca stanowi zaproszenie do poznania świata literatury dla dzieci i młodzieży, świata, który nie boi się trudnych, a nawet bolesnych tematów. To ma być odkrywczą wyprawą do miejsca, którego się obawiamy, jednocześnie czując przed nim respekt, ale i ekspedycja dająca siłę i szansę na lepsze poznanie siebie i zrozumienie tego, co w życiu jest naprawdę ważne. Kiedy pojmimy, że śmierć jest częścią życia, uświadomimy sobie, że jest kluczem do zrozumienia sensu naszego istnienia.

Przedłożona praca doktorska składa się z dwóch części: teoretycznej i empirycznej. Każda z nich podzielona została na kilka rozdziałów, które zajmują się różnymi aspektami literatury dla dzieci i młodzieży wykorzystującej motywy śmierci oraz umierania i badają rolę, jaką ona pełni w zakresie poszerzania wiedzy o kulturze i doskonalenia sprawności językowych ucznia.

Część teoretyczna rozpoczyna się od wyjaśnienia głównych pojęć. W pierwszym rozdziale przedstawiono różne systemy klasyfikacji literatury dla dzieci i młodzieży uwzględniające szereg aspektów, takich jak: rozwój historyczny, rodzaj i gatunek literacki, temat i motyw oraz sposób narracji, a następnie podjęto próbę jej zdefiniowania. Należy podkreślić, że uwzględniono wypowiedzi uczniów VII Liceum Ogólnokształcącego w Poznaniu, którzy jako adresaci tej właśnie literatury mieli możliwość wypowiedzenia się, co rozumieją przez pojęcie literatury dziecięcej i młodzieżowej. Ankieta, w której uczniowie brali udział, była wprowadzeniem do tematu związanego z twórczością Cornellii Funke.

Następnie podjęto próbę zdefiniowania pojęcia *motywu*. W tym celu przywołano definicję Elisabeth Frenzel, która twierdzi, że *motyw* reprezentuje istotny element związany z sytuacją, a jego treść powinna być sformułowana krótko i bardzo ogólnie, oraz Horsta i Ingrid Daemmrich, literaturoznawców, którzy uważali, że *motyw* jest podstawowym elementem dzieła literackiego, dokonali podziału oraz klasyfikacji motywów i zwrócili uwagę na ich wpływ na twórczość poszczególnych poetów i pisarzy oraz na kształtowanie obrazu całej epoki. Odwołano się również do Zygmunta Czernego, który wskazuje na dwa wymiary motywu: duchowy, intelektualny oraz formalny. Wreszcie zwrócono uwagę na to, że literatura dla dzieci i młodzieży tworzy przestrzeń dla wielu tematów i motywów. *Podróż, przyjaźń, outsider, przemoc* to tylko niektóre z nich. Jednym z najstarszych, najbardziej znanych i fascynujących motywów jest motyw *śmierci*.

Śmierć obok narodzin jest najważniejszym wydarzeniem, do którego człowiek dojrzeva każdego dnia. Jest fenomenem, który zajmuje człowieka od tysiącleci, a mimo to ciągle niezrozumiałym i nieodgadnionym. Z jednej strony wzbudza przerażenie i strach, z drugiej fascynuje. Drugi rozdział niniejszej pracy poświęcono tanatologii jako nauce o śmierci człowieka, jej pochodzeniu, zdefiniowaniu i różnym aspektom. Interdyscyplinarny charakter śmierci sprawia, że należy ona do klasycznych tematów wielu nauk, takich jak: filozofia, religia, psychologia czy socjologia, i one są również przedmiotem rozważań tego rozdziału. Zwrócono również uwagę na to, jaki jest stosunek do śmierci i umierania we współczesnym społeczeństwie, na to, jak bardzo chcemy odsunąć ją od siebie, a najlepiej wyprzec z naszych myśli i naszego życia.

Friedrich Dürrenmatt powiedział, że człowiek jest jedyną istotą, która zdaje sobie sprawę ze skończoności swojego życia, a wypieranie tej wiedzy jest jego jedynym dramatem. Często boimy się poruszać temat śmierci i nie chcemy o nim rozmawiać, zwłaszcza z dziećmi, zakładając, że to problem dla nich zbyt poważny, że są za małe i mogą nie zrozumieć. Drugi rozdział kończy się rozważaniami na temat powstania i rozwoju koncepcji śmierci wśród dzieci i młodzieży, obejmującej ogół kognitywnych pojęć, wyobrażeń i obrazów, które służą do opisu i wyjaśnienia zjawiska śmierci. Okazuje się, że wyobrażenia młodego człowieka o śmierci zależą od jego wieku, dojrzałości emocjonalnej i społecznej oraz doświadczeń życiowych. Na tej podstawie w psychologii wykrystalizowały się określone poziomy rozwoju dojrzałości wobec śmierci.

Motyw śmierci był i jest obecnie jednym z najbardziej ulubionych motywów i źródeł inspiracji wielu artystów: malarzy, rzeźbiarzy, muzyków oraz oczywiście poetów i pisarzy. Trzeci rozdział poświęcony został realizacji motywu śmierci w literaturze powszechnej oraz w literaturze dla dzieci i młodzieży.

Od początku cywilizacji śmierć była przedmiotem literackich rozważań poetów i pisarzy. I chociaż śmierć w literaturze należy do najstarszych motywów i sięga jej początków, to jednak temat śmierci w dziele literackim na przestrzeni wieków był realizowany w bardzo różny sposób. I to głównie za sprawą zmieniającego się podejścia do śmierci i umierania. Warto jednak wspomnieć, że życie, które kończy się śmiercią, nie zawsze było oczywiste. Przecież w *Starym Testamencie* w *Księdze Rodzaju* (rozd. 2-5) nieśmiertelny Bóg stworzył człowieka na swój obraz i podobieństwo, zatem w pierwotnym planie bożym człowiek miał cieszyć się życiem wiecznym. Śmierć stała się konsekwencją czynu Adama i Ewy w Edenie. Była reakcją Boga na złamanie zakazu i karą za wykroczenie, jakiego dopuścili się pierwsi ludzie w biblijnym raju. Temat śmierci zawsze był obecny w literaturze, jednak w różny sposób realizowany, w zależności od epoki, filozofii, zrozumienia czy podejścia do samego życia.

Motyw śmierci pojawiał się i pojawia nie tylko w literaturze skierowanej do dorosłego czytelnika, ale również w literaturze dla dzieci i młodzieży, która jest przedmiotem badań niniejszej pracy. W książkach dla młodego czytelnika, tak jak i w literaturze dla dorosłych zmieniał się wraz z rozwojem myśli i zmianami społecznymi.

W niektórych baśniach, np. w *Gevatter Tod* braci Grimm, śmierć jest spersonifikowana, otrzymuje żywą twarz, towarzyszy człowiekowi, pomaga mu, a nawet się z nim zaprzyjaźnia. Warto jednak zwrócić uwagę na to, że śmierć traktuje wszystkich jednakowo, abstrahując od tego, czy ktoś jest jej przyjacielem czy wrogiem, czy jest bogaty czy biedny. Baśnie mają charakter dydaktyczno-moralizatorski i zawierają przesłanie, że śmierć jest sprawiedliwa wobec wszystkich i nieunikniona.

W innych baśniach śmierć przedstawiona jest jako stan. Co ważne: nawet jeśli ktoś umiera, życie biegnie dalej.

U schyłku XVIII i w XIX wieku śmierć była przedstawiana w literaturze dziecięcej w sposób bardzo drastyczny. Motyw śmierci, który wówczas odgrywał ważną rolę



w utworach dla dzieci, pełnił funkcję pedagogiczno-wychowawczą. Bohaterami utworów *Struwwelpeter* Heinricha Hoffmanna i *Max und Moritz* Wilhelma Buscha są niesforne, niegrzeczne, krnąbrne, przekorne, uparte, złośliwe, a nawet drwiące z innych dzieci, które za swoje psoty i złe zachowanie otrzymują zasłużoną karę. Ta jest nieunikniona, bowiem każde dziecko musi być odpowiedzialne za swoje czyny, bardzo sroga i drastyczna, ale przede wszystkim nieodwracalna. Historie Heinricha Hoffmanna, jak i Wilhelma Buscha są przestrogą dla młodego czytelnika. Pokazują, jak nie należy się zachowywać. Jeśli jesteś nieposłuszny, musisz ponieść karę! Takie podejście do tematyki śmierci w obydwu utworach opierało się na koncepcji, która zakładała wychowanie w duchu autorytarnym.

Z czasem ta koncepcja pedagogiczna została poddana ostrej krytyce i dlatego jeszcze w XIX wieku z powodu zmiany myślenia i podejścia do śmierci zmienił się sposób przedstawienia jej w literaturze dziecięcej i młodzieżowej. Nowy obraz śmierci wywoływał uczucie współczucia i żalu, bowiem bohaterami utworów tego okresu były niewinne dzieci, które albo powoli, w cierpieniu odchodziły dotknięte ciężką chorobą, albo traciły życie na skutek nieszczęśliwego wypadku. Utonięcia w studni, śmierć w płomieniach bądź upadek z wysokości były udziałem bohaterów książek dla dzieci tego okresu. Taka śmierć zdawała się być wprawdzie niesprawiedliwa i dotkliwa, była jednak uwolnieniem od choroby czy cierpienia. Wyobrażenie o szczęśliwym życiu po śmierci i nadzieja na nie przyczyniły się do zgody na śmierć i jej akceptacji w literaturze. Gundel Mattenklott uważa nawet, że głównym zadaniem książek dla dzieci i młodzieży tego okresu było przygotowanie się młodego czytelnika na pogodzenie się ze śmiercią.

W XX wieku po II wojnie światowej pojawia się w utworach literackich śmierć męczeńska. Gundel Mattenklott wymienia powieść autorstwa Selmy Lagerlöf: *Cudowna podróż* (1906) i historie wojenne jako jedyne przykłady, w których czytelnik ma do czynienia ze śmiercią nieupiększoną.

Wprawdzie temat śmierci w literaturze dla dzieci i młodzieży był obecny w XX wieku, jednak do lat 60. nie był istotny. Sytuacja zmienia się dopiero w latach 70., kiedy w tej właśnie literaturze pojawia się tendencja do realistycznego przedstawiania świata. Ważne dla autorów są problemy młodego czytelnika i to one stają się istotą ich twórczości. Celem nie jest ujawnianie tego, co złe, niebezpieczne, ale podmiotowe traktowanie młodego czytelnika, zwrócenie uwagi na jego problemy oraz na to, że nie wolno pozostawiać go z wątpliwościami

i pytaniami samemu sobie. Literatura miała nie tyle wychowywać, ile przełamywać temat tabu. Ingun Spiecker-Verscharen podkreślała, że dzieci nie żyją pod kloszem, w próżni, a wręcz przeciwnie – na co dzień spotykają się z przeróżnymi problemami, dlatego była zwolenniczką mówienia wprost na tematy związane z seksualnością człowieka, dojrzewaniem, nieumiejętnością odnalezienia się w grupie rówieśniczej, trudnościami i kłopotami życia rodzinnego, z rozstaniem rodziców i rozpadem rodziny, starością i śmiercią.

Znaczącą rolę w historii literatury dla dzieci i młodzieży zajmują trzy książki: *Mały książkę* (1943) Antoine de Saint-Exupéry, *Bracia Lwie Serce* (1973) Astrid Lindgren oraz *Oskar i Pani Róża* (2002) Érica-Emmanuela Schmitta. Wyznaczają one punkt zwrotny w dyskusji o śmierci i jako klasyki stały się przedmiotem rozważań w trzecim rozdziale.

W rozdziale czwartym przedstawiono dotychczasowe opracowania dotyczące motywu śmierci w niemieckojęzycznej literaturze dla dzieci i młodzieży. Wprawdzie są dostępne różne monografie, artykuły czy studia dotyczące różnych aspektów tematu: pedagogicznego, religijnego, socjologicznego, ale brakuje szczegółowych, kompleksowych badań i opracowań, zwłaszcza jeśli chodzi o literaturę współczesną.

Rozdział piąty jest refleksją na temat literatury dziecięcej i młodzieżowej w aspekcie literackim, pedagogicznym i społecznym. Ponieważ większą część, to jest 53% zebranego materiału badawczego, stanowią książki obrazkowe dla najmłodszych dzieci, są one ważnym punktem zainteresowań tego rozdziału. Przedstawiono tu pojęcie oraz cechy gatunkowe książki obrazkowej dla dzieci. Omówiono, jak rozwijała się i zmieniała książka obrazkowa na przestrzeni lat. Scharakteryzowano współzależność tekstu i ilustracji. Istotnym punktem rozważań w rozdziale piątym jest ukazanie funkcji książki obrazkowej dla najmłodszych dzieci, książki dla dzieci i powieści dla młodzieży jako medium socjalizacji, czyli procesu rozwoju społecznego młodego człowieka, polegającego na kształtowaniu jego osobowości, przekazywaniu mu systemu wartości, norm i wzorów zachowań obowiązujących w społeczeństwie. Zdefiniowano pojęcie socjalizacji, wyróżniono różne jej typy oraz zwrócono uwagę na to, że literatura jest narzędziem uspołecznienia młodego czytelnika, idealnym środkiem wychowawczym, wsparciem w jego edukacji, jak i pomocą we wchodzeniu w dorosłość.

W rozdziale szóstym podjęto próbę odpowiedzi na pytanie o cel pracy z literaturą dla dzieci i młodzieży na lekcji języka obcego. Powołano się na badania Benjamina Blooma, który przyporządkował cele nauczania do trzech obszarów i wyróżnił:

- kognitywne cele nauczania, które odnoszą się do wiedzy, myślenia, rozwijających się umiejętności i sprawności intelektualnych i obejmują obok prostych operacji, takich jak reprodukcja materiału, również skomplikowane zadania intelektualne, takie jak produkcja, a więc nadanie materiałowi właściwości nauczania „nowego życia”,
- psychomotoryczne cele nauczania, które kładą nacisk na sprawności motoryczne, na działanie praktyczne,
- afektywne cele nauczania, które odnoszą się do uczuć i emocji. Zakładają one zmianę zainteresowań, wartości, rozwijanie zdolności adaptacyjnych.

Odwołano się również do Ewy Turkowskiej, która proponuje nieco inny podział celów nauczania i wymienia ich pięć. Wśród nich na uwagę zasługują odnoszące się do celów operacyjnych, odpowiedzialnych za zamierzone konkretne osiągnięcia uczniów i opisujące konkretne umiejętności, jakie uczeń powinien nabyć na danej lekcji.

Tekst literacki odgrywa bardzo ważną rolę na lekcji języka obcego. Bernd Kast, w ślad za Kurtem Franzem i Bernhardem Meierem, w publikacji *Jugendliteratur im kommunikativen Deutschunterricht* podaje sześciopunktowy katalog celów nauczania odnoszący się właśnie do pracy z literaturą dziecięcą i młodzieżową na lekcji języka obcego, który uwzględnia:

- postawę jako cel (lektura stanowi formę komunikowania się między tekstem literackim a czytelnikiem, i opiera się, czy też powinna się opierać, na krytycznym stosunku czytelnika do tekstu, co buduje jego postawę, rozwija osobowość, stanowi pomoc w samorealizacji, wychowuje do odpowiedzialności i samostanowienia);
- wiedzę krajoznawczą jako cel (tekst literacki nie funkcjonuje w próżni, jest osadzony w konkretnych realiach społecznych, tak więc jest dla ucznia źródłem informacji o kraju, w którym powstał, o jego historii, kulturze, geografii, społeczeństwie, mentalności ludzi, języku itd.);
- nabywanie umiejętności językowych jako cel (tekst literacki daje uczniowi możliwość obcowania z językiem, jest bogatym źródłem struktur leksykalnych i gramatycznych,

pomaga w rozwijaniu czterech najważniejszych sprawności językowych: słuchania, mówienia, czytania i pisanie);

- literaturę samą w sobie jako cel (uczeń jest konfrontowany z różnymi gatunkami, rodzajami i formami tekstu literackiego, typami narracji, ze środkami stylistycznymi, figurami retorycznymi, takimi jak np. metafora czy symbol itd.);
- obchodzenie się z literaturą jako cel (uczeń jest aktywnym czytelnikiem, który krytycznie podchodzi do tekstu literackiego, analizuje, porównuje, komentuje itp.);
- umiejętność czerpania przyjemności (tekst literacki powinien odpowiadać potrzebom i zainteresowaniom ucznia, a obcowanie z nim powinno sprawiać mu przyjemność).

Omówiono różne podejścia do zadań, jakie pełni literatura na lekcji języka obcego, ale szczególną uwagę zwrócono na dwa z nich. Literatura dla dzieci i młodzieży jest bez wątpienia oknem na świat, jest jak tajemnicza podróż w nieznaną, dlatego też tekst literacki dla ucznia jest źródłem wiedzy o świecie, zatem również o kulturze. Przy czym poddane refleksji zostało również pojęcie *kultury*. Oprócz tego literatura dla dzieci i młodzieży niesie ze sobą ogromny potencjał struktur leksykalnych i gramatycznych i przyczynia się do rozwijania sprawności językowych na lekcji języka obcego.

Część empiryczna niniejszej pracy rozpoczyna się od omówienia kryteriów wyboru literatury podmiotu. Niemieckojęzyczna literatura dla dzieci i młodzieży, której motywem jest *śmierć*, zajmuje ważne miejsce wśród książek dla młodego czytelnika. Do analizy wybrano 38 pozycji, wśród których największą grupę, to znaczy 20, stanowią książki obrazkowe dla najmłodszych dzieci. Grupa książek dla dzieci obejmuje 11, natomiast powieści dla młodzieży 7 utworów. Przy wyborze literatury podmiotu uwzględniono cztery kryteria: kryterium motywu, pochodzenia, czasu powstania oraz rodzaju. Po pierwsze wybrano wyłącznie teksty z motywem *śmierci*, po drugie książki niemieckojęzyczne pochodzące z niemieckiego obszaru językowego, po trzecie literaturę współczesną, to znaczy od 1975 roku, i utwory realistyczne.

Analiza zebranego materiału dokonana została za pomocą metod empirycznych stosowanych w literaturoznawstwie, jakimi są metoda ilościowa i jakościowa. Metoda ilościowa pomogła w uporządkowaniu i posegregowaniu literatury podmiotu, która została podzielona na trzy grupy, z których pierwszą stanowią książki obrazkowe dla najmłodszych dzieci, drugą książki dla dzieci i trzecią powieści dla młodzieży. Uzyskane dane

przedstawione zostały w skali procentowej w formie wykresów. Dzięki wnikliwej analizie wszystkich utworów udało się porównać podobieństwa i różnice oraz wyciągnąć wnioski.

Ważnym celem przedłożonej dysertacji było dokonanie analizy jakościowej zebranej współczesnej niemieckojęzycznej literatury dla dzieci i młodzieży. Zostały postawione dwie tezy, których potwierdzenie lub wykluczenie możliwe było właśnie dzięki analizie jakościowej. Pierwsza teza zakłada, że współczesna niemieckojęzyczna literatura dla dzieci i młodzieży z motywem *śmierci* odgrywa bardzo ważną rolę w poszerzaniu wiedzy o kulturze kraju, którego języka uczeń się uczy. Według drugiej tezy literatura ta przyczynia się do doskonalenia sprawności językowej ucznia na lekcji języka obcego.

Analizę jakościową przeprowadzono w oparciu o książkę obrazkową dla dzieci Jutty Bauer pt. *Opas Engel*. Książka pojawiła się w 2001 roku i opowiada, zdawałoby się nieskomplikowaną historię, o małym chłopcu, który odwiedza swojego dziadka w hospicjum. Przy okazji każdej wizyty dziadek opowiada wnuczce historie ze swojego życia i przygody, których doświadczył. Z jednej strony opowiada o radosnych chwilach, a z drugiej o problemach i sytuacjach bardzo trudnych. Historia życia dziadka osadzona jest w konkretnych ramach czasoprzestrzennych. Przez jej pryzmat uczeń ma możliwość poznania historii Niemiec. III Rzesza, prześladowanie Żydów, II wojna światowa, czasy niedostatku i biedy w okresie powojennym jak kadry z filmu wizualizują historię, przez pryzmat której autorka opowiada o losach starszego człowieka.

Książka zaskakuje, ponieważ Jutta Bauer ukryła w niej w zasadzie nie jedną, lecz trzy historie. Opowiada przy pomocy zarówno słowa, jak i obrazu po pierwsze o chłopcu, który odwiedza swojego dziadka w hospicjum, po drugie o losach dziadka osadzonych na tle ważnych wydarzeń historycznych i wreszcie o tym, jak to anioł przez całe życie czuwa nad dziadkiem, pomaga mu i towarzyszy w różnych sytuacjach życiowych.

Równolegle do tekstu uczeń widzi ilustracje, które odgrywają bardzo ważną rolę, ponieważ uzupełniają tekst. To, czego autorka nie wyraziła słowem, dopowiada obrazem.

Staranna analiza jakościowa wybranej książki miała na celu potwierdzenie tezy, według której współczesna niemieckojęzyczna literatura dla dzieci i młodzieży z motywem *śmierci* przyczynia się do poszerzania wiedzy o kulturze. Pojęcie kultury obejmuje tu wiele aspektów życia, mianowicie historię Niemiec, szkołę, przyjaciół, czas wolny i sposoby

spędzania czasu wolnego, pracę, warunki życia oraz śmierć. Kolejnym dążeniem badawczym było sprawdzenie, w jakim stopniu owa literatura przyczynia się do doskonalenia sprawności i umiejętności językowych ucznia. Okazuje się, że niesie ona ze sobą ogromny potencjał struktur leksykalnych i gramatycznych, które zostały zebrane w formie tabelarycznej i wnikliwie przeanalizowane.

Przeprowadzone analizy całkowicie potwierdziły obie postawione tezy, dlatego też wato wykorzystywać literaturę z motywem śmierci na lekcji języka niemieckiego jako obcego.

Podsumowując, należy podkreślić, że współczesna niemieckojęzyczna literatura dla dzieci i młodzieży z występującym w niej motywem śmierci odgrywa ważną rolę w dorastaniu i rozwoju młodego czytelnika. Poruszając różne aspekty śmierci czy też umierania i mówiąc o śmierci wprost, traktuje czytelnika poważnie, z należyтым mu szacunkiem. Łamie tematy tabu i nie boi się mówić o emocjach i uczuciach związanych ze śmiercią. Pełni rolę poznawczą, ale i ważną dla dotkniętego w jakiś sposób śmiercią czytelnika rolę terapeutyczną. Uczy wrażliwości i empatii. Do tego na podstawie przeprowadzonej wnikliwie analizy należy dodać, że przyczynia się do poszerzania wiedzy o kulturze kraju, którego języka uczeń się uczy, jak również do doskonalenia sprawności i umiejętności ucznia.

Niniejsza rozprawa doktorska stara się wnieść istotny wkład do badań dotyczących współczesnej niemieckojęzycznej literatury dla dzieci i młodzieży, w której pojawia się motyw śmierci. Zwraca również uwagę na potencjał, jaki owa literatura ze sobą niesie w kontekście poszerzania wiedzy o kulturze i doskonalenia sprawności językowych ucznia i możliwości wykorzystania jej na zajęciach języka niemieckiego jako obcego. Dane zebrane w trakcie badań z wykorzystaniem metod ilościowych i jakościowych można potraktować jako punkt wyjścia do kolejnych poszukiwań i jeszcze bardziej wnikliwych analiz. Przedłożona dysertacja stanowi przyczynek do dalszych badań w zakresie współczesnej niemieckojęzycznej literatury dla dzieci i młodzieży z motywem *śmierci* i jej wykorzystania na lekcji języka niemieckiego jako obcego.

## **Abstract**

The title of the presented PhD thesis is: The motif of death in contemporary German language literature for children and young adults. Its role in the context of extending the knowledge of culture and improving language skills of a student. The aim of the dissertation is to collect, structure and analyse contemporary realist German language works for children and young adults the leading motif in which is death and dying, as well as the analysis of a selected work in order to demonstrate that this type of literature contributes to extending the knowledge of widely-defined culture and is a significant contribution to the development and improvement of student's language skills during lessons of German as a foreign language.

The presented PhD thesis consists of two parts: a theoretical one and an empirical one. Each of them is divided into a number of chapters which are concerned with various aspect of literature for children and young adults using the motifs of death and dying and study the role played by it in extending the knowledge of culture and improving student's language skills.

The theoretical part starts with the explanation of the main concepts. Chapter one presents various systems of classification of literature for children and young adults taking into consideration a number of aspects such as: historical development, literary genre and subgenre, subject, motif, and type of narrative, which was followed by an attempt to define it. Then an attempt to define the concept of motif was made

Chapter two of the thesis was devoted to thanatology as the study of death, its origin, definitions, and various aspect; attention was paid to its interdisciplinary character and the changing attitude of people to death was presented. The chapter ends with a discussion on the origin and development of the concept of death in children and young adults, comprising the total of cognitive concepts, notions, and images used for the description and explanation of the phenomenon of death. It turns out that a young person's notion of death depends on his or her age, emotional and social maturity, and life experience. On this basis certain levels of development of maturity towards death were crystallised in psychology.

Chapter three was devoted to the motif of death in general literature and in literature of children and young adults.

In chapter four earlier studies concerning the motif of death in German language literature for children and young adults were presented. Although various monographs, articles, and studies concerning different aspects of the subject such as pedagogical, religious, and sociological aspects are available, there are no detailed, comprehensive studies, in particular in the area of contemporary literature.

Chapter five is a reflection on literature for children and young adults in the literary, pedagogical, and social aspects. Since the majority, that is 53%, of the collected study material are picture books for the youngest children, they are an important point of interest for this chapter. The concept of socialisation was defined, its various types were distinguished and it was noted that literature is a tool for socialising a young reader, an ideal educational measure, support in his or her learning, and assistance in entering the adult age.

Chapter six attempts to answer the question about the objective of work with literature for children and young adults during a foreign language lesson. Various approaches to the goals of literature during a foreign language lesson were discussed, and particular attention was paid to two of them. Literature for children and young adults is undoubtedly a window on the world, it is like a mysterious voyage into the unknown, therefore for a student a literary text is a source of knowledge about the world, hence also about the culture. Also the concept of culture was reflected upon. Apart from this, literature for children and young adults has a large potential of lexical and grammar structures, and contributes to the development of language skills during a foreign language lesson.

The empirical part of this study begins with the discussion of the criteria for the selection of literature on the subject. German language literature for children and young adults the motif of which is death, takes an important place among books for a young reader. Thirty eight titles were selected for the analysis, among which the largest group, that is twenty titles, consists of picture books for the youngest children. Books for children include eleven titles and novels for young adults include seven works. In the selection of literature on the subject four criteria were taken into consideration: the criterion of motif, origin, time of writing, and genre. Firstly, only texts with the motif of death were selected, secondly – German language books from the German language area, thirdly – contemporary literature, that is since 1975 and realist works.



The analysis of the collected material was performed using empirical methods applied in literary studies, namely quantitative and qualitative methods. The quantitative method helped to order and sort of the literature on the subject, which was divided into three groups: picture books for the youngest children, books for children, and novels for young adults. The data were presented in the percentage scale in the form of diagrams. Thanks to a detailed analysis of all works similarities and differences were compared and conclusions were drawn.

An important objective of the dissertation was a qualitative analysis of the collected contemporary German language literature for children and young adults. Two theses were proposed, the confirming or refuting of which was possible thanks to the qualitative analysis. The first thesis assumes that contemporary German language literature for children and young adults containing the motif of death plays a very important role in extending knowledge about the culture of the country whose language a student studies. According to the other thesis this literatures contributes to improving language skills of a student during a foreign language lesson.

The qualitative analysis was carried out on the basis of a picture book for children *Opas Engel* by Jutta Bauer (2001).

The analyses entirely confirmed both proposed theses, therefore it is worth using literature with the motif of death during lessons of German as a foreign language.

To summarise, it should be emphasised that contemporary German language literature for children and young adults containing the motif of death plays an important role in growing up and development of a young reader. By touching upon various aspects of death and dying and talking directly about death it treats the reader seriously, with due respect. It breaks taboos and is not afraid of talking about emotions and feelings related to death. It plays a cognitive role, but also a therapeutic role important for a reader affected by death in one way or another. It teaches sensitivity and empathy. Additionally, on the basis of the detailed analysis it should be stated that it contributes to extending the knowledge about the culture of the country the language of which a student learns and to improvement of student's skills and abilities.

This PhD thesis attempts to make a significant contribution to the studies of contemporary German language literature for children and young adults in which the motif of

death appears. It also draws attention to the potential of this literature in the context of extending knowledge about the culture and improving language skills of students and the possibility of using it during classes of German as a foreign language. The data collected during the study using quantitative and qualitative methods could be treated as a starting point for further research and even more detailed analyses. The presented dissertation is a contribution to further studies in the area of contemporary German literature for children and young adults with a motif of death and its use during lessons of German as a foreign language.

## Literaturverzeichnis

### Primärliteratur

Bauer, Jutta (2001): Opas Engel. Hamburg: Carlsen.

Baumbach, Martina (Text); Körting, Verena (Ill.) (2014): Nie mehr Wolkengucken mit Opa?  
Stuttgart: Gabriel Verlag.

Bley, Anette (2005): Und was kommt nach tausend? Eine Bilderbuchgeschichte vom Tod.  
Ravensburg: Ravensburger Buchverlag.

Britten, Uwe (2004): Pille. Stuttgart: Thienemann-Esslinger Verlag GmbH.

Bröger, Achim (1995): Oma und ich. Zürich: Verlag Nagel & Kimche AG.

Burningham, John; Korschunow, Irina (1984): Mein Opa und ich. Zürich, Schwäbisch Hall:  
Parabel Verlag.

Fessel, Karen-Susan (1999): Ein Stern namens Mama. Hamburg: Oetinger Verlag.

Feth, Monika (2002): Fee. München: Bertelsmann.

Fried, Amelie (Text); Gleich, Jacky (Ill.) (1997): Hat Opa einen Anzug an? München: Carl  
Hanser Verlag GmbH & Co. KG.

Gliemann, Claudia (Text); Tritschler, Patrick (Ill.) (2011): Ohne Oma. Karlsruhe: Monterosa  
Verlag.

Härtling, Peter (2019): Alter John. Neuausgabe: Gulliver von Beltz & Gelberg.

Härtling, Peter (2019): Oma. 15. Auflage. Weinheim: Gulliver von Beltz & Gelberg.

Hein, Christoph (2005): Mama ist gegangen. Berlin: Insel Verlag.

Hermann, Inger (Text); Carme, Solé Vendrell (Ill.) (2005): Du wirst immer bei mir sein.  
Düsseldorf: Sauerländer Verlag.

Hochgatterer, Paulus (2009): Wildwasser. München: dtv Verlagsgesellschaft.

- Kieffer, Anja (Text); Pagel, Katja (Ill.) (2014): Opas Reise zu den Sternen. Ein Kinderbuch zu Tod und Trauer. Gütersloh: Gütersloher Verlagshaus.
- Kieffer, Anja (Text); Pagel, Katja (Ill.) (2019): Omas Reise zu den Sternen. Gütersloh: Gütersloher Verlagshaus.
- Korschunow, Irina (1980): Die Sache mit Christoph. München: Deutscher Taschenbuch Verlag.
- Kynast, Helene (1997): Alles Bolero. Ravensburg: Ravensburger Verlag.
- Lembcke, Marjaleena (2000): Abschied vom roten Haus. Zürich: Nagel & Kimche.
- Lüftner, Kai; Gehrman, Katja (2017): Für immer. Weinheim: Beltz & Gelberg.
- Mebis, Gudrun (1992): Brigit. Eine Geschichte vom Sterben. Aarau: Sauerländer Verlag.
- Müller, Birte (2003): Auf Wiedersehen, Oma. Gossau: Neugebauer Michael Verlag.
- Pressler, Mirjam (1997): Stolperschritte. Ravensburg: Ravensburger Verlag GmbH.
- Richter, Jutta (2006): Hechtsommer. München: dtv Verlagsgesellschaft.
- Saegner, Uwe (2005): Papa, wo bist Du? Ein Kinderbuch zu Tod und Trauer für Kinder. Stuttgart: Gabriel Verlag.
- Saegner, Uwe (2008): Sarahs Mama. Wenn die Mutter stirbt – ein Kinderbuch. Wuppertal: Hospiz Verlag.
- Scharenberg, Lucy (Text); Ballhaus, Verena (Ill.) (2010): Wenn Oma nicht mehr da ist. Wien: Annette Betz ein Imprint von Ueberreuter Verlag.
- Scheffler, Ursel (Text); Timm, Jutta (Ill.) (2010): Schmetterlingspost. Eine Geschichte von Trost und Erinnerung. München: arsEdition GmbH.
- Schneider, Antonie (Text); Gotzen-Beek, Betina (Ill.) (2010): Ein Himmel für Oma. Ein Bilderbuch über das Sterben und den Tod. Münster: Coppenrath Verlag GmbH & Co KG.

Schneider, Maggie (Text); Gleich, Jacky (Ill.) (2008): Opa Meume und ich. Berlin: Tulipan Verlag.

Schopf, Sylvia (Text); Tophoven, Manfred (Ill.) (2006): Abschied von Rosetta. München: Annette Betz Verlag.

Semper, Lothar (1996): Auf einer Harley Davidson möchte ich sterben. Weinheim: Beltz.

Stellmacher, Hermien (Text); Lieffering, Jan (Ill.) (2005): Nie mehr Oma-Lina-Tag? Stuttgart: Gabriel in der Thienemann-Esslinger Verlag GmbH.

Treiber, Jutta (Text); Blazejovsky, Maria (Ill.) (2008): Die Blumen der Engel. Wien: Betz.

Wegenast, Bettina (2008): Hannah und ich. Aarau: Sauerländer GmbH Verlag und Verlagsvertretungen.

Zeevaerts, Sigrid (1990): Max, mein Bruder. Würzburg: Arena Verlag.

Zeevaerts, Sigrid (2009): Ein Meer voller Sterne. Frankfurt am M.: Razamba Verlag.

## **Sekundärliteratur**

Abraham, Ulf: Lernen - Wissen - Lesen. Fächerverbindender Literaturunterricht und Lesekompetenz. In: Härle, Gerhard; Rank, Bernhard (Hrsg.) (2004): Wege zum Lesen und zur Literatur. Baltmannsweiler: Schneider-Verlag Hohengehren, S. 215–230.

Abraham, Ulf (1994): Lesarten - Schreibarten. Formen der Wiedergabe und Besprechung literarischer Texte. Stuttgart: Klett-Schulbuchverlag.

Aley, Peter: Das Bilderbuch im Dritten Reich. In: Doderer, Klaus; Müller, Helmut (Hrsg.) (1975): Das Bilderbuch: Geschichte und Entwicklung des Bilderbuchs in Deutschland von den Anfängen bis zur Gegenwart. Weinheim, Basel: Eine Veröffentlichung d. Inst. f. Jugendbuchforschung d. Goethe-Universität Frankfurt am Main.

- Altmayer, Claus (1997): Zum Kulturbegriff des Faches Deutsch als Fremdsprache. In: Zeitschrift für Interkulturellen Fremdsprachenunterricht 2. Jahrgang (2), abrufbar unter: [http://www.spz.tu-darmstadt.de/projekt\\_ejournal/jg\\_02\\_2/](http://www.spz.tu-darmstadt.de/projekt_ejournal/jg_02_2/), [2020-01-07].
- Arendt, Dieter: Jugendliteratur zwischen Ästhetik und Didaktik. In: Doder, Klaus (Hrsg.) (1981): Ästhetik der Kinderliteratur. Weinheim, Basel: Beltz-Verlag, S. 64–83.
- Augustyn Św. (1953): Dialogi filozoficzne. Tłumaczenie A. Świderkówna. Warszawa: PAX (Tom II).
- Ballis, Anja; Burkard, Mirjam (2014): Kinderliteratur im Medienzeitalter. Grundlagen und Perspektiven für den Unterricht in der Grundschule. Berlin: Erich Schmidt Verlag.
- Baluch, Alicja (1993): Archeotypy literatury dziecięcej. Wrocław: Wydawnictwo Waclaw Bagiński i Synowie.
- Baluch, Alicja (1994): Dziecko i świat przedstawiony, czyli tajemnice dziecięcej lektury. wydanie drugie poszerzone. Wrocław: Wydawnictwo Waclaw Bagiński i Synowie.
- Bamberger, Richard (1965): Jugendlektüre: Jugendschriftenkunde, Leseunterricht, Literaturerziehung. Gebundene Ausgabe. Wien: Verlag für Jugend und Volk.
- Bamberger, Richard (1971): Jugendliteratur und Buchpädagogik. Reihe Pädagogik und Gegenwart. Wien: Jugend & Volk (Nr. 901).
- Barloewen, Constantin von (2000): Der Tod in den Weltkulturen und Weltreligionen. 2. Auflage. Berlin: Insel Verlag.
- Berg, Dieter; Lehmann, Leonhard (Hrsg.) (2009): Franziskus-Quellen. Die Schriften des Heiligen Franziskus, Lebensbeschreibungen, Chroniken und Zeugnisse über ihn und seinen Orden. Kevelaer: Butzon & Bercker Verlag.
- Bettelheim, Bruno (1985): Cudowne i pożyteczne. O znaczeniach i wartościach baśni. Warszawa: W.A.B.
- Bischof, Monika; Kessling, Viola; Krechel, Rüdiger (1999): Landeskunde und Literaturdidaktik. Berlin [u.a.]: Langenscheidt.

- Bloom, Benjamin (Hrsg.) (1972): Taxonomie von Lernzielen im kognitiven Bereich. Weinheim-Basel: Beltz Verlag.
- Bodarwé, Christoph (1989): Reden vom Tod ist Reden vom Leben. Neuere Kinder- und Jugendliteratur zum Thema "Tod" als Impuls für die religionspädagogische Praxis in Sonderschulen. Essen: Die Blaue Eule.
- Bode, Andreas: Tendenzen im Bilderbuch von 1950 bis zu Gegenwart. In: Franz, Kurt; Lange, Günter (2005): Bilderbuch und Illustration in der Kinder- und Jugendliteratur. Baltmannsweiler: Schneider Verlag.
- Bohrer, Thomas (2012): Tod und Sterben – Philosophiegeschichtliche Aspekte und die Situation im Krankenhaus heute. Vortrag anlässlich der Gründung des Oberfränkischen Ethikrates. Bamberg, 2012-02-17, abrufbar unter: [https://www.gesund-in-bamberg.de/fileadmin/downloads/T\\_Bohrer\\_-\\_Tod\\_und\\_Sterben.pdf](https://www.gesund-in-bamberg.de/fileadmin/downloads/T_Bohrer_-_Tod_und_Sterben.pdf), [2018-08-16].
- Bosse, Hannes; Tiede, Hans-Otto: Zur Bilderbucherzählung. In: Emmrich, Christian (Hrsg.) (1981): Literatur für Kinder und Jugendliche in der DDR. Von einem Autorenkollektiv unter Leitung von Christian Emmrich. Berlin: Kinderbuchverlag.
- Brandt, Heike (1989): Der Tod gehört zum Leben. Kinder- und Jugendbücher zum Thema Sterben. Berlin: Pädagogisches Zentrum Berlin.
- Bredella, Lothar; Delanoy, Werner (Hrsg.) (1999): Interkultureller Fremdsprachenunterricht. Tübingen: Gunter Narr Verlag.
- Brocher, Tobias (1993): Wenn Kinder trauern: wie Eltern helfen können. rororo-Sachbuch: Mit Kindern leben, Bd. 7950. Hamburg.
- Brunken, Otto; Hurrelmann, Bettina; Pech, Klaus-Ulrich (Hrsg.) (1997): Handbuch zur Kinder- und Jugendliteratur: Von 1800 bis 1850. Stuttgart: J.B. Metzler.
- Cieplewska-Kaczmarek, Luiza (2016): Möglichkeiten und Grenzen interkulturellen Lernens im institutionalisierten DaF-Unterricht. Poznań: Wydział Neofilologii UAM.
- Corr, Charles (1984): A model syllabus for children and death courses. In: Death education 8 (H. 8), S. 11-28.

- Cramer, Barbara (2003): Der Tod im Bilderbuch: Ist Sterben wie einschlafen? In: Friedhof und Denkmal: Zeitschrift für Sepulkralkultur H. 2. 48.
- Cramer, Barbara (2003): Der Tod im Bilderbuch: Tut Sterben weh? In: Deutsches Ärzteblatt PP (H. 10), abrufbar unter: <http://www.aerzteblatt.de/archiv/38784/Der-Tod-im-Bilderbuch-Tut-sterben-weh>, [2019-09-30].
- Cramer, Barbara (2008): Der Tod im Bilderbuch. In: Zellfelder, Ingrid (Hrsg.): Kinder erleben den Tod, Kinder sterben, Kinder trauern, Kinder werden alt und erinnern sich. Rendsburg: 8. Nordische Hospiz- und Palliativtage. Diakonisches Werk Schleswig-Holstein, abrufbar unter : [http://www.pkgodzik.de/fileadmin/user\\_upload/Seelsorge\\_und\\_Spiritualitaet/Kinder\\_erleben\\_den\\_Tod.pdf](http://www.pkgodzik.de/fileadmin/user_upload/Seelsorge_und_Spiritualitaet/Kinder_erleben_den_Tod.pdf), [2019-09-29].
- Cramer, Barbara (2013): Das Alter im Bilderbuch. In: Eselsohr: Fachzeitschrift für Kinder- und Jugendmedien H. 11 S. 6-17. 32. München.
- Czerny, Zygmunt (1959): Contribution à une théorie comparée du motif dans les arts. red. Paul Böckmann. Heidelberg (Stil- und Formprobleme in der Literatur).
- Daemmrich Horst S.; Daemmrich Ingrid (1987): Themen und Motive in der Literatur. Tübingen: Francke Verlag.
- Dahrendorf, Malte (1988): Aufklärung und Kinderliteratur. Was ist aus der sozialkritisch-emanzipatorischen Kinderliteratur der 70er-Jahre geworden? In: 1000 und 1 Buch. Heft 6, 41 ff.
- Dahrendorf, Malte; Zimmermann, Peter (Hrsg.) (1980): Rotfuchs Taschenbücher im Unterricht. Lehrerhefte 1-10. Reinbek bei Hamburg: Rowohlt.
- Dettmar, Ute (2013): Angst: Lust und Schrecken in der Kinder- und Jugendliteratur. In: kids + media Zeitschrift für Kinder- und Jugendmedienforschung (1/13: Angst und ihre Überwindung), S. 50–63.
- Deutsche Enzyklopädie, abrufbar unter: <http://www.enzyklo.de/Begriff/Thanatosoziologie>, [2019-08-02].



- Diduszko, Hanna: Dziecko i śmierć. In: Ryms 2007 (2), S. 2–5, abrufbar unter: [http://ryms.pl/artykul\\_szczegoly/32/dziecko-i-smierc.html](http://ryms.pl/artykul_szczegoly/32/dziecko-i-smierc.html), [2019-09-07].
- Doderer, Klaus: Das Bürgerliche Bilderbuch im 19. Jahrhundert. In: Doderer, Klaus; Müller, Helmut (Hrsg.) (1975): Das Bilderbuch: Geschichte und Entwicklung des Bilderbuchs in Deutschland von den Anfängen bis zur Gegenwart. Weinheim, Basel: Beltz Verlag.
- Doderer, Klaus: Das Poetische Bilderbuch im 19. Jahrhundert. In: Doderer, Klaus; Müller, Helmut (Hrsg.) (1975): Das Bilderbuch: Geschichte und Entwicklung des Bilderbuchs in Deutschland von den Anfängen bis zur Gegenwart. Weinheim, Basel: Beltz Verlag.
- Doderer, Klaus (1993): Jugendliteratur zwischen Trümmern und Wohlstand 1945-1960. Ein Handbuch. Erarbeitet von Martin Hussong, Petra Jäschke und Winfred Kaminski unter Mitwirkung von Hildegard Schindler-Frankerl u. a. Weinheim: Julius Beltz GmbH & Co.KG.
- Doderer, Klaus; Müller, Helmut (Hrsg.) (1975): Das Bilderbuch: Geschichte und Entwicklung des Bilderbuchs in Deutschland von den Anfängen bis zur Gegenwart. Weinheim, Basel: Beltz Verlag.
- Doderer, Klaus (Hrsg.) (1986): Neue Helden in der Kinder- und Jugendliteratur. Ergebnisse einer Tagung (Jugendliteratur Theorie und Praxis). Weinheim und München: Juventa-Verlag.
- Dolle-Weinkauff, Bernd; Ewers, Hans-Heino (Hrsg.) (1996): Theorien der Jugendlektüre. Beiträge zur Kinder- und Jugendliteraturkritik seit Heinrich Wolgast. Weinheim und München: Juventa Verlag.
- Dolle-Weinkauff, Bernd; Pohlmann, Carola; Ewers, Hans-Heino (Hrsg.) (2015): Kinder- und Jugendliteraturforschung- 2014/2015. Mit einer Gesamtbibliografie der Veröffentlichungen des Jahres 2014 (Jahrbuch der Kinder- und Jugendliteraturforschung). Frankfurt am Main: Peter Lang GmbH.
- Dreßing, Gabriele (2004): Zwischen Bibel und Wörterbuch: religiöse Kinder- und Jugendliteratur im Spiegel des Katholischen Kinder- und Jugendbuchpreises. Röhrig Universitätsverlag, Mannheim.

- Duhr, Katharina Betina (2010): Tod und Sterben in der modernen Kinder- und Jugendliteratur. Herzogenrath: Murken-Altrogge (Studien zur Medizin-, Kunst- und Literaturgeschichte, Band 65).
- Edelhoff, Christoph (Hrsg.) (1985): Authentische Texte im Deutschunterricht. Einführung und Unterrichtsmodelle. München: Max Hueber Verlag.
- Eggert, Hartmut; Garbe, Christine (2003): Literarische Sozialisation. 2. Auflage. Stuttgart: J.B. Metzler.
- Egli, Florinne (2013): Was ist denn das für eine Stille da draußen? Sterben und Tod in Bilderbüchern der Gegenwart. In: kids + media Zeitschrift für Kinder- und Jugendmedienforschung (1/13: Angst und ihre Überwindung), S. 24–49.
- Ehlers, Swantje (1992): Literarische Texte lesen lernen. München: Klett Edition Deutsch.
- Eichmann-Leutenegger, Beatrice (2000): So steht das Kind allein in der Welt, umgeben von seinen Sternen... Das Kind in der jüngeren Literatur der deutschsprachigen Schweiz. In: Schweizer Monatshefte (80/2), S. 34–38.
- Emmrich, Christian (Hrsg.) (1981): Literatur für Kinder und Jugendliche in der DDR. Von einem Autorenkollektiv unter Leitung von Christian Emmrich. Berlin: Kinderbuchverlag.
- Ensberg, Klaus (1995): Tod und Sterben in der erzählenden Kinder- und Jugendliteratur. In: Franz, Kurt (Hrsg.): Kinder- und Jugendliteratur. Ein Lexikon. Loseblattsammlung Teil 6, S. 1–27.
- Erenz, Benedikt (2007): Etwas war geschehen. Ein Kinderbuch? Kein Kinderbuch? Philosophie? Ein Totentanz? Wolf Erlbruchs Band „Ente, Tod und Tulpe“ spielt mit dem Nichts. In: Zeit Online (Nr. 12), abrufbar unter: <http://www.zeit.de/index>, [2016-07-06].
- Erzgräber, Willi: Englische Literatur auf der Universität und in der Schule. In: Mainusch, Herbert (Hrsg.) (1979): Literatur im Unterricht. (Kritische Information Bd. 74). München: Wilhelm Fink Verlag, S. 81–94.
- Ewers, Hans-Heino: Alte Helden im neuen Gewand: Überlegungen zum Stellenwert parodistischer Verfahren in der Kinderliteratur. In: Doderer, Klaus (Hrsg.) (1986): Neue

Helden in der Kinder- und Jugendliteratur. Ergebnisse einer Tagung (Jugendliteratur Theorie und Praxis). Weinheim und München: Juventa-Verlag.

Ewers, Hans-Heino (2000): Literatur für Kinder und Jugendliche. Eine Einführung in grundlegende Aspekte des Handlungs- und Symbolsystems Kinder- und Jugendliteratur. Mit einer Auswahlbibliographie Kinder- und Jugendliteraturwissenschaft. München: Wilhelm Fink Verlag.

Ewers, Hans-Heino; Lehnert, Gertrud; O Sullivan, Emer (Hrsg.) (1994): Kinderliteratur im interkulturellen Prozess. Studien zur allgemeinen und vergleichenden. Stuttgart, Weimar: J.B. Metzler.

Ewers, Hans-Heino; Nassen, Ulrich; Pohlmann, Carola; Richter, Karin; Steinlein, Rüdiger (Hrsg.) (2001): Kinder- und Jugendliteraturforschung 2000/2001. Mit einer Gesamtbibliographie der Veröffentlichungen des Jahres 2000. Stuttgart: J.B. Metzler.

Ewers, Hans-Heino; Nassen, Ulrich; Richter, Karin; Steinlein, Rüdiger (Hrsg.) (1999): Kinder- und Jugendliteraturforschung 1997/98. Mit einer Gesamtbibliographie der Veröffentlichungen des Jahres 1997. Stuttgart: J.B. Metzler.

Ewers, Hans-Heino (Hrsg.) (2002): Lesen zwischen Neuen Medien und Pop-Kultur. Kinder- und Jugendliteratur im Zeitalter multimedialen Entertainments. Weinheim und München: Juventa Verlag.

Ewers, Hans-Heino; Lypp, Maria; Nassen, Ulrich (Hrsg.) (1990): Kinderliteratur und Moderne. Ästhetische Herausforderungen für die Kinderliteratur im 20. Jahrhundert. Weinheim und München: Juventa Verlag.

Faber, Astrid (1991): Krankheit im Kinder- und Jugendbuch von 1845 bis 1985. Herzogenrath: Murken-Altrogge Verlag.

Feiner, Katrin (2009): Bilderbuch. Wien: STUBE – Studien- und Beratungsstelle.

Feldmann, Klaus (2010): Soziologie des Sterbens und des Todes (Thanatosoziologie). In: Kneer, Georg; Schroer, Markus (Hrsg.): Handbuch Spezielle Soziologien. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften, S. 569–586.

- Feldmann, Klaus (2010): Tod und Gesellschaft. Sozialwissenschaftliche Thanatologie im Überblick. 2., überarbeitete Auflage. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften.
- Fischer, Erika (1990): Todesvorstellungen von Jugendlichen. Eine empirische Untersuchung zu kognitiven Todesvorstellungen und emotionalem Todeserleben jugendlicher Hauptschüler. 2. Auflage. Regensburg: S. Roderer Verlag.
- Franz, Kurt; Lange, Günter (2005): Bilderbuch und Illustration in der Kinder- und Jugendliteratur. Baltmannsweiler: Schneider Verlag.
- Franz, Kurt; Meier, Bernhard (1980): Was Kinder alles lesen. Kinder- und Jugendliteratur im Unterricht. München: Franz Ehrenwirth Verlag.
- Freese, Susanne (2001): Umgang mit Tod und Sterben als pädagogische Herausforderung. Zugl.: Diss. Univ. Bochum. Ethik in der Praxis/ Studien, Bd. 9. Bochum.
- Frenzel, Elisabeth (1966): Stoff-, Motiv- und Symbolforschung. 2. Auflage. Stuttgart: J. B. Metzlersche Verlagsbuchhandlung.
- Frenzel, Elisabeth (1974): Stoff- und Motivgeschichte. 2. Auflage. Berlin: Verlag Schmidt.
- Freund, Winfried (1982): Das zeitgenössische Kinder- und Jugendbuch. Paderborn: Schöningh Verlag.
- Gansel, Carsten (2010): Moderne Kinder- und Jugendliteratur. Vorschläge für einen kompetenzorientierten Unterricht. 4., überarbeitete Auflage. Berlin: Cornelsen Verlag Scriptor.
- Gierke, Alina (2012): Der Tod. Universität Duisburg-Essen, abrufbar unter: <http://www.kinderundjugendmedien.de/index.php/stoffe-und-motive/358-tod>, [2019-10-13].
- Grimm Gebrüder (1979): Kinder- und Hausmärchen gesammelt durch die Brüder Grimm. Frankfurt a. Main: Insel Verlag.
- Gripper, Helmut (Hrsg.) (1959): Sprache - Schlüssel zur Welt. Festschrift für Leo Weisgerber. Düsseldorf: Pädagogischer Verlag Schwann.

- Groß, Dominik; Schweikardt Christoph (Hg.) (2010): Die Realität des Todes. Zum gegenwärtigen Wandel von Totenbildern und Erinnerungskulturen. Frankfurt a. Main: Campus Verlag.
- Grünewald, Dietrich: Kongruenz von Wort und Bild: Rafik Schami und Peter Knorr: „Der Wunderkasten“. In: Thiele, Jens (Hrsg.) (1991): Neue Erzählformen im Bilderbuch: Untersuchungen zu einer veränderten Bild-Text-Sprache. Oldenburg: Isensee Verlag, S. 17–49.
- Guthke, Karl (1998): Ist der Tod eine Frau? Geschlecht und Tod in Kunst und Literatur. München: C.H. Beck Verlag.
- Haas, Gerhard (Hrsg.) (1984): Kinder- und Jugendliteratur. Ein Handbuch. 3., völlig neubearbeitete Auflage. Ditzingen: Philipp Reclam jun. Stuttgart.
- Hahn, Alois (1968): Einstellungen zum Tod und ihre soziale Bedingtheit. Eine soziologische Untersuchung. Stuttgart: Ferdinand Enke Verlag.
- Härle, Gerhard; Weinkauff, Gina (Hrsg.) (2005): Am Anfang war das Staunen. Wirklichkeitsentwürfe in der Kinder- und Jugendliteratur. Baltmannsweiler: Schneider Verlag Hohengehren GmbH.
- Hartmann, Ina (2009): Das Thema Tod in der heutigen Kinder- und Jugendliteratur - Wie Literatur versucht einen Beitrag zur Bewältigung von Angst und Trauer zu leisten. München: GRIN Verlag GmbH.
- Heidegger, Martin (1967): Sein und Zeit. 11., unveränderte Auflage. Tübingen: Max Niemeyer Verlag.
- Hermann, Iris (2006): Schmerzarten. Prolegomena einer Ästhetik des Schmerzes in Literatur, Musik und Psychoanalyse. Heidelberg: Universitätsverlag WINTER.
- Hermes, Liesel (1975): Literarische Lernziele im Englischunterricht der Sekundarstufe II am Beispiel der Romanbehandlung im Leistungskurs. In: FU (36), S. 28–37.
- Heyd, Gertraude (1991): Deutsch lehren. Grundwissen für den Unterricht in Deutsch als Fremdsprache. Frankfurt am Main: Verlag Moritz Diesterweg.

- Hoffman, Sigal Ironi; Strauss, Sidney (1985): The development of children`s concepts of death. *Death studies*. Issue 5-6 (Volume 9).
- Hoffmann, Heinrich (2009): *Struwelpeter*. Ditzingen: Reclam.
- Hohmeister, Elisabeth: Wie im Bilderbuch...?: Inhalte und Tendenzen im Bilderbuch der 90er Jahre. In: Raecke, Renate (Hrsg.) (1999): *Kinder- und Jugendliteratur in Deutschland*. München: Arbeitskreis für Jugendliteratur e.V.
- Hopp, Margarete (2010): Die neuen Bilderbücher über Sterben, Tod und Trauer. In: *Kjl&m – Kinder-/Jugendliteratur und Medien in Forschung, Schule und Bibliothek*. Du fehlst mir, Du fehlst mir...! Tod in der KJL. *Kopaed* (4 Vj.), S. 23–30.
- Hopp, Margarete (2010): Kinder fragen nach dem Tod. Kindliche Todesvorstellungen, Trauerreaktionen und religiöse Trostbilder. In: *kjl&m* (4).
- Hubner, Bernhard (2008): Abschied, Tod, Trauer in der Kinder- und Jugendliteratur. In: *Alliteratus - Onlinemagazin rund um Literatur & Medien*, abrufbar unter: [http://www.alliteratus.com/pdf/tb\\_lb\\_abschied-tod.pdf](http://www.alliteratus.com/pdf/tb_lb_abschied-tod.pdf), [2019-05-26].
- Hubner, Bernhard (Hrsg.) (2009): Abschied, Trauer und Tod in der Kinder- und Jugendliteratur. In: *Alliteratus - Onlinemagazin rund um Literatur & Medien*, abrufbar unter: [http://www.alliteratus.com/pdf/tb\\_lb\\_abschied\\_update.pdf](http://www.alliteratus.com/pdf/tb_lb_abschied_update.pdf), [2019-05-26].
- Hubner, Bernhard (Hrsg.) (2010): Abschied, Trauer und Tod in der Kinder- und Jugendliteratur. In: *Alliteratus - Onlinemagazin rund um Lieratur & Medien*, abrufbar unter: [http://www.alliteratus.com/pdf/th\\_abschied\\_update\\_2.pdf](http://www.alliteratus.com/pdf/th_abschied_update_2.pdf), [2019-05-26].
- Hubner, Bernhard (2011): Abschied von Anna von Michaela Holzinger. In: *Alliteratus - Onlinemagazin rund um Lieratur & Medien*, abrufbar unter: [http://www.alliteratus.com/pdf/tb\\_absch\\_abschied-anna.pdf](http://www.alliteratus.com/pdf/tb_absch_abschied-anna.pdf), [2019-05-26].
- Hubner, Bernhard; Nahl van, Ruth (Hrsg.) (2014): Trauer und Tod in der Kinder- und Jugendliteratur. In: *Alliteratus - Onlinemagazin rund um Lieratur & Medien*, abrufbar unter: [http://www.alliteratus.com/pdf/tb\\_absch\\_trauer3.pdf](http://www.alliteratus.com/pdf/tb_absch_trauer3.pdf), [2019-05-26].

- Huneke, Hans Werner; Steinig, Wolfgang (2005): Deutsch als Fremdsprache. Eine Einführung. Berlin: Erich Schmidt Verlag.
- Hurrelmann, Bettina: Kinder- und Jugendliteratur in der literarischen Sozialisation. In: Lange, Günter (Hrsg.) (2000): Taschenbuch der Kinder- und Jugendliteratur. (Medien und Sachbuch, ausgewählte thematische Aspekte, Produktion und Rezeption, KJL im Unterricht, Bd. 2). Baltmannsweiler: Schneider-Verlag Hohengehren, S. 901–920.
- Hurrelmann, Bettina: Literatur zur Poetisierung von Kindheit: Überblick. In: Brunken, Otto; Hurrelmann, Bettina; Pech, Klaus-Ulrich (Hrsg.) (1997): Handbuch zur Kinder- und Jugendliteratur: Von 1800 bis 1850. Stuttgart: J.B. Metzler.
- Hurrelmann, Bettina: Sozialisation: (individuelle) Entwicklung, Sozialisationstheorien, Enkulturation, Mediensozialisation, Lesesesozialisation (-erziehung), literarische Sozialisation. In: Groeben, Norbert (Hrsg.) (1999): Lesesozialisation in der Mediengesellschaft: Zentrale Begriffsexplikationen. Köln: Kölner Psychologische Studien. Heft 1., S. 105–115.
- Hurrelmann, Klaus; Bauer, Ullrich; Grundmann, Matthias; Walper, Sabine (Hrsg.) (2015): Handbuch Sozialisationsforschung. 8. Auflage. Weinheim, Basel: Beltz Verlag.
- Interview mit der berühmtesten Kinderbuchautorin der Welt (2002), abrufbar unter: [https://www.deutschlandfunk.de/interview-mit-der-beruehmtesten-kinderbuchautorin-der-welt.700.de.html?dram:article\\_id=80396](https://www.deutschlandfunk.de/interview-mit-der-beruehmtesten-kinderbuchautorin-der-welt.700.de.html?dram:article_id=80396), [2016-09-26].
- Iskenius-Emmler, Hildegard (1988): Psychologische Aspekte von Tod und Trauer bei Kindern und Jugendlichen. Zugl.: Köln, Univ., Diss., 1988. Frankfurt am Main: Peter Lang (Europäische Hochschulschriften : Reihe 6, Psychologie = Psychology ; 263).
- Jakoby, Nina; Thönnies, Michaela (Hrsg.) (2017): Zur Soziologie des Sterbens: Aktuelle theoretische und empirische Beiträge. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften.
- Jank, Wrener; Meyer, Hilbert (1994): Didaktische Modelle. Berlin: Cornelsen Scriptor.
- Jansen, Hans-Helmut (Hrsg.) (1989): Der Tod in Dichtung, Philosophie und Kunst. Darmstadt: Dr. Steinkopff Verlag.

- Józefowicz, Anna: Oswajanie z przemijaniem – temat śmierci we współczesnej literaturze dla dzieci. Terapeutyczne walory wybranych powieści. In: Dziecko Krzywdzone. Badania, teoria, praktyka 2016 (15(3)), S. 152–169, abrufbar unter: <http://cejsh.icm.edu.pl/cejsh/element/bwmeta1.element.desklight-10c442a9-c53c-4ce2-9781-e198696c4679>, [2019-09-07].
- Kahl, Antje (2011): Tod und toter Körper: Die klinische Autopsie als Untersuchungsgegenstand der Soziologen. In: Soziologiemagazin, abrufbar unter: <https://soziologieblog.hypotheses.org/1390>, [2019-08-03].
- Kain, Winfried (2006): Die positive Kraft der Bilderbücher. Bilderbücher in Kindertageseinrichtungen pädagogisch einsetzen. 3. Auflage. Berlin: Cornelsen Scriptor.
- Kalteis, Nicole; Lisa Kollmer (Hrsg.) (2007): Transformierte Kindheit. Kindheitsbilder Kindheitsabbilder Kindheitskonstruktionen. Linz: StifterHaus – Zentrum für Literatur und Sprache.
- Kaminski, Winfred (1998): Einführung in die Kinder- und Jugendliteratur. Literarische Phantasie und gesellschaftliche Wirklichkeit. 4. Auflage. Weinheim und München: Juventa Verlag.
- Kamińska, Ewelina (2001): Polnische Motive im deutschen Kinder- und Jugendbuch nach 1945. Dortmund: Veröffentlichungen der Forschungsstelle Ostmitteleuropa an der Universität Dortmund.
- Kamińska-Ossowska, Ewelina; Hendryk Ewa (red.) (2016): Oswoić rzeczywistość. Wokół niemieckojęzycznej literatury dla dzieci i młodzieży. Szczecin: volumina.pl Daniel Krzanowski (Tom I).
- Kamińska-Ossowska, Ewelina; Hendryk Ewa (red.) (2017): Oswoić rzeczywistość. Wokół niemieckojęzycznej literatury dla dzieci i młodzieży. Szczecin: volumina.pl Daniel Krzanowski (Tom II).
- Kane, Barbara (1979): Children`s concepts of death. In: The Journal of Genetic Psychology: Research and Theory on Human Development. (Volume 134).



- Kast, Bernd (1985): Jugendliteratur im kommunikativen Deutschunterricht. Berlin [u.a.]: Langenscheidt.
- Kerschensteiner, Georg (1964): Das Grundaxiom des Bildungsprozesses. 10., unveränd. Auflage. München: R. Oldenbourg-Verlag.
- kjl&m - forschung.schule.bibliothek, abrufbar unter:  
[http://www.kopaed.de/kopaedshop/index.php?pg=3\\_29](http://www.kopaed.de/kopaedshop/index.php?pg=3_29).
- Klingberg, Göte (1968): Die Kinder- und Jugendliteraturforschung. In: Zeitschrift für Jugendliteratur (2), S. 334–335.
- Klug, Andreas (1997): Einstellungen zu Sterben, Tod und Danach. Aachen: Verlag Mainz.
- Kneer, Georg; Schroer, Markus Hrsg. (2010): Handbuch Spezielle Soziologien. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften.
- Knoblauch, Hubert; Zingerle, Arnold (Hrsg.) (2005): Thanatosoziologie: Tod, Hospiz und die Institutionalisierung des Sterbens: Einleitung. Berlin: Duncker & Humblot (Band 27).
- Knöll, Stefanie (2012): Lebenslust und Todesfurcht. Druckgraphik aus der Zeit des Barock. Düsseldorf: Düsseldorf University Press (Band 4).
- Korff Schmising, Barbara von (2009): Die letzte Reise. In: Julit – Arbeitskreis für Jugendliteratur: Tod und Trauer (1), S. 24–29.
- Körner, Josef (1954): Wortkunst ohne Namen. Übungstexte zur Gehalt-, Motiv- und Formanalyse. Bern: Francke Verlag (Heft 1: Gegenstücke).
- Krathwohl, Dawid; Bloom, Benjamin; Masia, Benjamin (1975): Taxonomie von Lernzielen im affektiven Bereich. Weinheim-Basel: Beltz Verlag.
- Krois, Jasmin (2007): Der Tod und das Mädchen. Analyse ausgewählter Aspekte des Phänomens Totentanz zwischen Spätmittelalter und Neuzeit. Studienarbeit. München: Grin Verlag.

- Krüger, Anna (1980): Die erzählende Kinder- und Jugendliteratur im Wandel. Neue Inhalte und Formen im Kommunikations- und Sozialisationsmittel Jugendliteratur. 1. Auflage. Frankfurt a. Main, Berlin, München: Moritz Diesterweg.
- Kümmerling-Meibauer, Bettina (2012): Kinder- und Jugendliteratur: Eine Einführung. Darmstadt: Wissenschaftliche Buchgesellschaft.
- Künemann, Horst: Das Bilderbuch. In: Haas, Gerhard (Hrsg.) (1984): Kinder- und Jugendliteratur. Ein Handbuch. 3., völlig neubearbeitete Auflage. Ditzingen: Philipp Reclam jun. Stuttgart, S. 153–176.
- Langenhorst, Georg (2012): Rezension der Publikation von Katharina Betina Duhr: Tod und Sterben in der modernen Kinder- und Jugendliteratur. Augsburg, abrufbar unter: [http://www.religion-im-kinderbuch.de/fileadmin/user\\_upload/kinderbuch/Rezension\\_Duhr.pdf](http://www.religion-im-kinderbuch.de/fileadmin/user_upload/kinderbuch/Rezension_Duhr.pdf), [2016-06-05].
- Legowicz, Jan (red.) (1971): Filozofia starożytna Grecji i Rzymu. Wybrane teksty z historii filozofii. Warszawa: Państwowe Wydawnictwo Naukowe.
- Lêon-Dufour, Xavier (Hrsg.) (1962): Wörterbuch zur biblischen Botschaft. Freiburg, Basel, Wien 21981, zuerst Paris.
- Lepper, Stephan (1997): "Du siehst nur mit dem Herzen gut..." - Von der Entwicklung des kindlichen Todeskonzeptes unter besonderer Berücksichtigung des Einflusses von Kinderliteratur, abrufbar unter: <https://www.student-online.net/Publikationen/88/>, [2017-01-29].
- Leubner, Martin; Saupe, Anja; Richter, Matthias (2012): Literaturdidaktik. 2., aktualisierte Auflage. Berlin: Akademie Verlag.
- Liebs, Elke: Das Tabu der Erinnerung: Krieg und Holocaust in der Kinder- und Jugendliteratur. In: Raecke, Renate; Baumann, Ute D. (Hrsg.) (1995): Zwischen Bullerbü und Schwenborn. Auf Spurensuche in 40 Jahren deutschsprachiger Kinder- und Jugendliteratur. München: Arbeitskreis für Jugendliteratur e.V.

- Link, Franz (Hrsg.) (1993): *Tanz und Tod in Kunst und Literatur*. Berlin: Dunker und Humblot Verlag.
- Litters, Ulrike: *Manifestationen von Kulturunterschieden und ihre Auswirkungen auf die interpersonale Kommunikation*. In: Bredella, Lothar; Christ, Herbert (Hrsg.) (1995): *Didaktik des Fremdverstehens*. Tübingen: Gunter Narr Verlag, S. 68–80.
- Lüthi, Max (1978): *Das europäische Volksmärchen: Form und Wesen*. München: Francke Verlag.
- Lutteroth, Johanna (2013): *Der kleine Prinz - Märchen für alle!* In: Spiegel Online, 2013-04-05, abrufbar unter: <https://www.spiegel.de/geschichte/antoine-de-saint-exuperys-der-kleine-prinz-a-951092.html>, [2019-10-22].
- Lutz-Bachmann, Matthias (Hrsg.) (1988): *Ontologie und Theologie Beiträge zum Problem der Metaphysik bei Aristoteles und Thomas von Aquin*. Frankfurt a. M.
- Lypp, Maria: *Literarische Bildung durch Kinderliteratur*. In: Conrady, Peter (Hrsg.) (1989): *Literatur-Erwerb. Kinder lesen Texte und Bilder*. Frankfurt am Main: dipa-Verlag, S. 70–79.
- Lypp, Maria (1980): *Asymmetrische Kommunikation als Problem moderner Kinderliteratur*. In: Hurrelmann, Bettina (Hrsg.): *Kinderliteratur und Rezeption*. Baltmannsweiler: Schneider Verlag, S. 319–327.
- Macho, Thomas H. (1987): *Todesmetaphern - Zur Logik der Grenzerfahrung*. 1. Auflage. Berlin: Suhrkamp Verlag.
- Maier, Karl Ernst (1973): *Jugendschrifttum. Formen, Inhalte, pädagogische Bedeutung*. 7. neubearbeitete Auflage. Bad Heilbrunn: Julius Klinkhardt.
- Maier, Karl Ernst (1993): *Jugendliteratur. Formen, Inhalte, pädagogische Bedeutung*. 10. überarbeitete und erweiterte Auflage. Bad Heilbrunn: Julius Klinkhardt.
- Maiwald, Klaus-Jürgen (1994): *Wörter und Bilder, Bilder und Wörter*. In: *Kunst+Unterricht* (Mai 182), S. 36.

- Makowski, Matthias (1996): Standortfragen der Literaturdidaktik im Unterricht Deutsch als Fremdsprache. In: Zielsprache Deutsch (27, 3), S. 140–143.
- Marquardt, Manfred (1995): Einführung in die Kinder- und Jugendliteratur. 9. Auflage. Köln: Stamm Verlag.
- Marquardt, Manfred (2010): Handbuch Kinder- und Jugendliteratur. Troisdorf: Bildungsverlag EINS GmbH.
- Mattenklott, Gundel (1989): Zauberkreide. Kinderliteratur seit 1945. Stuttgart: J.B. Metzler Verlag.
- Mattenklott, Gundel (1995): Zauberkreide. Kinderliteratur seit 1945. Frankfurt am Main: Fischer Verlag.
- Müller, Helmut: Vorläufer. In: Doderer, Klaus; Müller, Helmut (Hrsg.) (1975): Das Bilderbuch: Geschichte und Entwicklung des Bilderbuchs in Deutschland von den Anfängen bis zur Gegenwart. Weinheim, Basel: Beltz Verlag.
- Müller, Monika; Schnegg, Mathias (2004): Der Weg der Trauer - Hilfen bei Verlust und Trauer. Freiburg im Breisgau: Herder-Verlag.
- Nagy, Marie (1948): The Child's View of Death. In: Journal of Genetic Psychology. (Volume 73).
- Neuhaus, Beate (1972): Moderne Kindergeschichten für das Vorschulalter. Analyse. Berlin: Basis Verlag.
- Nix, Angelika (2009): Viele tausend Jahre ist man tot. In: JuLit – Arbeitskreis für Jugendliteratur (Heft 1: Tod und Trauer in der Kinder- und Jugendliteratur), S. 19–23.
- Oetken, Mareile (2008): Bilderbücher der 1990er Jahre. Kontinuität und Diskontinuität in Produktion und Rezeption. Dissertation. Carl von Ossietzky Universität, Oldenburg. Fakultät III Sprach- und Kulturwissenschaften, abrufbar unter: <http://oops.uni-oldenburg.de/747/1/oetbil08.pdf>, [2019-09-20].

- Ostrowska, Antonina (2016): Przemiany postaw wobec śmierci. In: *Medycyna Paliatywna w Praktyce* (10, 2), S. 41–47, abrufbar unter:  
[www.journals.viamedica.pl/medycyna\\_paliatywna\\_w\\_praktyce](http://www.journals.viamedica.pl/medycyna_paliatywna_w_praktyce).
- Otto, Gunter (1978): Text und Bild. Bild und Text. In: *Kunst+Unterricht/ Praxis Deutsch* (Sonderheft), S. 4–16.
- Pesel, Denise: Die Thematisierung von Tod und Trauer: Möglichkeiten und Grenzen des Konzepts „death education“ im Kontext sachunterrichtlicher Bildung, abrufbar unter:  
<https://www2.hu-berlin.de/ws/ebeneI/superworte/unterricht/tod.pdf>, [2019-10-15].
- Petersen, Julius (1944): *Die Wissenschaft von der Dichtung. System und Methodenlehre der Literaturwissenschaft*. 2. Auflage. Berlin: Junker und Dünnhaupt (Band 2).
- Pfeiffer, Joachim (2002): Einleitung. Zur Geschichte literarischer Todesdarstellungen. In: *Der Deutschunterricht* (1), S. 2–8.
- Pfeiffer, Waldemar (1992): Eine Sprache für alle oder für jeden eine? Sprachenvielfalt und „Interkulturalität“ als Basis einer europäischen Integration. Ein Essay aus der Sicht eines Polen. In: *Die Neueren Sprachen*, S. 369–374.
- Pfeiffer, Waldemar (2001): *Nauka języków obcych. Od praktyki do praktyki*. Poznań: Wagros.
- Plieth, Martina (2000): *Kind und Tod: Zum Umgang mit kindlichen Schreckensvorstellungen und Hoffnungsbildern*. Habil. Schr. Univ. Münster. Münster.
- Plieth, Martina (2002): *Kind und Tod: Zum Umgang mit kindlichen Schreckensvorstellungen und Hoffnungsbildern*. Zugl.: Habil.-Schr. Univ. Münster 2000. Neukirchen-Vluyn.
- Raecke, Renate; Baumann, Ute D. (Hrsg.) (1995): *Zwischen Bullerbü und Schwenborn. Auf Spurensuche in 40 Jahren deutschsprachiger Kinder- und Jugendliteratur*. München: Arbeitskreis für Jugendliteratur e.V.
- Raecke, Renate (Hrsg.) (1999): *Kinder- und Jugendliteratur in Deutschland*. München: Arbeitskreis für Jugendliteratur e.V.

- Ramachers, Günter (1994): Entwicklung und Bedingungen von Todeskonzepten beim Kind. Europäische Hochschulschriften, Reihe VI. Psychologie. Bd. 489. Frankfurt a. Main: Peter Lang.
- Rauch, Marja (2012): Jugendliteratur der Gegenwart. Grundlagen, Methoden, Unterrichtsvorschläge. 1. Auflage. Seelze: Friedrich Verlag.
- Richter, Karin: Kinderliteratur und Kinderliteraturforschung in der DDR. In: Dolle-Weinkauff, Bernd; Ewers, Hans-Heino (Hrsg.) (1996): Theorien der Jugendlektüre. Beiträge zur Kinder- und Jugendliteraturkritik seit Heinrich Wolgast. Weinheim und München: Juventa Verlag.
- Rilke, Rainer Maria (2016): Aufzeichnungen des Malte Laurids Brigge. Prenzlau: Ka&Jott Verlag.
- Rilke, Rainer Maria (2017): Das Stundenbuch. Berlin: Insel Verlag.
- Sahr, Michael (1987): Problemorientierte Kinderbücher im Unterricht der Grundschule. Baltmannsweiler: Pädagogischer Verlag Burgbücherei Schneider.
- Sahr, Michael (1987): Problemorientierte Kinderbücher im Unterricht der Grundschule. Baltmannsweiler: Schneider Verlag Hohengehren GmbH.
- Sahr, Michael; Born, Monika (1996): Kinderbücher im Unterricht der Grundschule. 4. Auflage. Hohengehren: Schneider Verlag.
- Saint-Exupéry, Antoine de (2015): Der kleine Prinz. Leipzig: BUCHFUNK Verlag.
- Schliebe-Lippert, Elisabeth: Der Mensch als Leser. Entwicklungsverlauf der literaturästhetischen Erlebnisfähigkeit. In: Schmücker, Else (Hrsg.) (1950): Begegnung mit dem Buch. Ratingen: Henn, S. 47–59.
- Schmidt-Dumont, Geralde: Ästhetische Kommunikation am Beispiel von Bildgestaltung und Bildrezeption im Bilderbuch. In: Peltsch, Steffen (Hrsg.) (1997): Beiträge Jugendliteratur und Medien. Auch Bilder erzählen Geschichten... Beziehungen zwischen Text und Bild im Kinder- und Jugendbuch. 8. Beiheft 1997. Juventa Verlag GmbH: Weinheim, S. 73–97.

- Schmitt, Éric-Emmanuel (2005): Oskar und die Dame in Rosa. Berlin: Fischer Verlag.
- Schmitt, Franz Anselm (1976): Stoff- und Motivgeschichte der deutschen Literatur: Eine Bibliographie. 3., völlig neu bearb. u. erw. Aufl. Berlin, New York: Walter de Gruyter.
- Schmitz, Hermann (2007): Der Weg der europäischen Philosophie. Eine Gewissenserforschung. Freiburg/München: Verlag Karl Alber (Band I: Antike Philosophie).
- Schopenhauer, Arthur (1985): Der handschriftliche Nachlass. Hrsg. von Arthur Hübscher. 5 Bände. München: Deutscher Taschenbuch Verlag.
- Schopenhauer, Arthur (2009): Die Welt als Wille und Vorstellung. 2 Bände. Köln: Anaconda.
- Seibert, Ernst (2008): Themen, Stoffe und Motive in der Literatur für Kinder und Jugendliche. Auflage: 1 (21. Mai 2008). Stuttgart: UTB GmbH.
- Sellin, Volker (1985): Mentalität und Mentalitätsgeschichte. In: Historische Zeitschrift (241), S. 555–598.
- Spiecker-Verscharen, Ingun (1982): Kindheit und Tod. Die Konfrontation mit dem Tod in der modernen Kinderliteratur. Studien zur Kinder- und Jugendmedien-Forschung. Frankfurt a. Main: Haag & Herchen (Bd. 9).
- Spiegel-Rösing, Ina (1980): Landkarten der Thanatologie: Orientierungen zur Forschung über Sterben und Tod. In: Integrative Therapie: Zeitschrift für Verfahren Humanistischer Psychologie und Pädagogik H. 2-3, S. 95-122.
- Stecker, Dieter (1991): Lyrik im Kindergarten und in der Grundschule. Fellbach-Oeffingen: Bonz Verlag.
- Steinlein, Rüdiger; Strobel, Heidi; Kramer, Thomas (Hrsg.) (2006): Handbuch zur Kinder- und Jugendliteratur: SBZ/DDR von 1945-1990. Stuttgart, Weimar: J.B. Metzler.
- Tabbert, Reinbert: Was macht erfolgreiche Kinderliteratur erfolgreich? Vorläufige Ergebnisse einer Untersuchung. In: Ewers, Hans-Heino (Hrsg.) (1994): Kinderliteratur im

interkulturellen Prozess: Studien zur allgemeinen und vergleichenden Kinderliteraturwissenschaft. Stuttgart, Weimar: J.B. Metzler, S. 45–62.

Thiele, Jens: Das Bilderbuch. In: Lange, Günter (Hrsg.) (2000): Taschenbuch der Kinder- und Jugendliteratur. Baltmannsweiler: Schneider-Verlag Hohengehren (Grundlagen - Gattungen, Bd. 1), S. 228–245.

Thiele, Jens: Theoretische Positionen zum Bilderbuch in der Nachkriegszeit und Gegenwart. In: Dolle-Weinkauff, Bernd; Ewers, Hans-Heino (Hrsg.) (1996): Theorien der Jugendliteratur. Beiträge zur Kinder- und Jugendliteraturkritik seit Heinrich Wolgast. Weinheim und München: Juventa Verlag.

Thiele, Jens: Wurzelkinder und Honigpumpe. In: Ewes, Hans-Heino; Lypp, Maria; Nassen, Ulrich (Hrsg.) (1990): Kinderliteratur und Moderne. Ästhetische Herausforderungen für die Kinderliteratur im 20. Jahrhundert. Weinheim und München: Juventa Verlag.

Thiele, Jens (2003): Das Bilderbuch. Ästhetik - Theorie - Analyse - Didaktik - Rezeption. Bremen - Oldenburg: Universitätsverlag Aschenbeck & Isensee.

Thiele, Jens; Steitz-Kallenbach, Jörg: Zugänge zur Literatur öffnen. In: Thiele, Jens; Steitz-Kallenbach, Jörg (Hrsg.) (2003): Handbuch Kinderliteratur: Grundwissen für Ausbildung und Praxis. Freiburg im Breisgau: Verlag Herder, S. 9–17.

Thomas, Alexander (Hrsg.): Psychologie interkulturellen Lernens und Handelns. In: Thomas, Alexander (Hrsg.) (1993): Kulturvergleichende Psychologie. Göttingen: Hogrefe Verlag für Psychologie.

Tod und Sterben im Buddhismus (29.02.2019), abrufbar unter: <https://www.br.de/themen/religion/tod-buddhismus-100.html>, [2019-09-06].

Tod und Sterben im Judentum (2016), abrufbar unter: <https://www.br.de/themen/religion/religion-tod-weiterleben-weltreligion-judentum-100.html>, [2018-10-10].

Tod und Trauer im Unterricht (2015), abrufbar unter: <http://www.news4teachers.de/2015/03/tod-und-trauer-im-unterricht/>, [2018-09-26].



- Toynbee, Arnold Joseph (1970): Vor der Linie. Der moderne Mensch und der Tod. Frankfurt a. Main: Fischer Verlag.
- Turkowska, Ewa (2006): Literarische Texte im Deutschunterricht. Theorie und Praxis. Radom: Wydawnictwo Instytutu Technologii Eksploatacji - Państwowy Instytut Badawczy.
- Turkowska, Ewa (2006): Literaturvermittlung in der Deutschlehrerausbildung. Praxis und Theorie. Radom: Wydawnictwo Instytutu Technologii Eksploatacji - Państwowy Instytut Badawczy.
- Ulfig, Alexander (1997): Lexikon der Philosophischen Begriffe. Wiesbaden: Fourier Verlag.
- Vogl, Ingrid (2006): Lese-Paten. Lesen vor dem Lesen - ein Angebot für Kinder mit Migrationshintergrund, die im letzten Kindergartenjahr sind. In: Frühes Deutsch (Heft 6), S. 19–21.
- Wass, Hannelore: Helping children cope with death. In: Papadatou, Danai; Papadatos, Costas (Hrsg.): Children and death: outgrowth of the international conference on children and death, held in Athens in Oct. 1989 New York u. a. 1991 Series in death education, aging, and health care, S. 11–32.
- Wawzyniak, Anika (2013): Mädchen spielen mit Puppen - Jungen auch? Hamburg: Bachelor + Master Publishing.
- Weinkauff, Gina; Glasenapp, Gabriele v. (2014): Kinder- und Jugendliteratur. 2., aktualisierte Auflage. Paderborn: Verlag Ferdinand Schöningh.
- Wexberg, Kathrin: Von Pippi zur Patchwork-Familie. Der Wandel der Kindheit im Spiegel der Literatur für Kinder und Jugendliche. In: Kalteis, Nicole; Lisa Kollmer (Hrsg.) (2007): Transformierte Kindheit. Kindheitsbilder Kindheitsabbilder Kindheitskonstruktionen. Linz: StifterHaus – Zentrum für Literatur und Sprache.
- Wild, Reiner: Aufklärung. In: Wild, Reiner (Hrsg.) (2008): Geschichte der deutschen Kinder- und Jugendliteratur. 3., vollständige überarbeitete und erweiterte Auflage. Stuttgart-Weimar: Verlag J. B. Metzler.

- Wild, Reiner (Hrsg.) (2008): Geschichte der deutschen Kinder- und Jugendliteratur. 3., vollständige überarbeitete und erweiterte Auflage. Stuttgart- Weimar: Verlag J. B. Metzler.
- Willems, Gottfried: Kunst und Literatur als Gegenstand einer Theorie der Wort-Bild-Beziehungen. Skizze der methodischen Grundlagen und Perspektiven. In: Harms, Wolfgang (Hrsg.) (1990): Text und Bild: Bild und Text (Germanistische Symposien-Berichtsbände, Bd. 11). Stuttgart, S. 414–429.
- Wilpert, Gero von (1964): Sachwörterbuch der Literatur. 4. Auflage. Stuttgart.
- Wittkowski, Joachim: Thanatopsychologie, abrufbar unter: <https://www.spektrum.de/lexikon/psychologie/thanatopsychologie/15519>, [2018-08-19].
- Wittkowski, Joachim (1990): Psychologie des Todes. Darmstadt: Wissenschaftliche Buchgesellschaft.
- Wittwer, Hector (2014): Sterben und Tod als Themen der Philosophie - eine kurze Darstellung mit einem Blick auf die Begleitung Sterbender. w: EthikJournal (2), abrufbar unter:[http://www.ethikjournal.de/fileadmin/user\\_upload/ethikjournal/Texte\\_Ausgabe\\_4\\_10\\_2014/Wittwer\\_Sterben\\_und\\_Tod\\_als\\_Themen\\_der\\_Philosophie\\_EthikJournal2\\_2014\\_2.pdf](http://www.ethikjournal.de/fileadmin/user_upload/ethikjournal/Texte_Ausgabe_4_10_2014/Wittwer_Sterben_und_Tod_als_Themen_der_Philosophie_EthikJournal2_2014_2.pdf), [2017-08-07].
- Wolting, Monika (2005): Motyw studni w literaturze i sztuce niemieckiej. Studium kulturoznawcze. Wrocław: Oficyna Wydawnicza ATUT. Wrocławskie Wydawnictwo Oświatowe.
- Wülfing, Isabella (1986): Alter und Tod in den Grimmschen Märchen und im Kinderund Jugendbuch. Herzogenrath: Murken-Altrogge Verlag (Studien zur Medien-, Kunst- und Literaturgeschichte, Bd. 11).
- Yudkin, Simon (1970): Kinder und Tod. In: Toynbee, Arnold Joseph (1970): Vor der Linie. Der moderne Mensch und der Tod. Frankfurt a. Main: Fischer Verlag.
- Zellfelder, Ingrid (Hrsg.) (2008): Kinder erleben den Tod. Kinder sterben, Kinder trauern, Kinder werden alt und erinnern sich. 8. Nordische Hospiz- und Palliativtage. Rendsburg: Diakonisches Werk Schleswig-Holstein, abrufbar unter:

[http://www.pkgodzik.de/fileadmin/user\\_upload/Seelsorge\\_und\\_Spiritualitaet/Kinder\\_erleben\\_den\\_Tod.pdf](http://www.pkgodzik.de/fileadmin/user_upload/Seelsorge_und_Spiritualitaet/Kinder_erleben_den_Tod.pdf), [2019-09-29].