

Wenn Kinder trauern – Begleitung nach einem Verlust



Passamani Luca

eingereicht bei: Dipl. Päd. Univ. Beate Knepper

Bachelor Thesis an der Hochschule für Soziale Arbeit, Fachhochschule
Nordwestschweiz, Basel,
eingereicht im Juni 2013 zum Erwerb des Bachelor of Arts in Sozialer Arbeit

Abstract

Im Zentrum dieser Thesis steht die Begleitung von Kindern, welche durch einen unvorhersehbaren Verlust einer emotional nahestehenden Bezugsperson mit der Trauer konfrontiert werden. Unter anderem wird durch Einbezug der Bindungstheorie der Frage nach einer fundierten wissenschaftlichen Grundlage für diese wichtige Aufgabe nachgegangen. Dabei werden die verhaltensspezifischen und emotionalen Trauerreaktionen beschrieben und diskutiert. Damit sich betroffene Kinder altersadäquat entwickeln können, sollten ihnen Unterstützungsmöglichkeiten wie emotionale Zuwendung, Sicherheit, Kontinuität und Stabilität geboten werden. Ein differenziertes Wahrnehmen der kindlichen Reaktionen ermöglicht empathisches Handeln und eine feinfühliges Bedürfnisbefriedigung. Infolgedessen kann das Kind in seinem Trauerprozess und seiner Individualität geachtet und begleitet werden. Für das Helfersystem können die Trauerverläufe der Kinder belastend sein. Wichtig ist, dass es einen eigenen Umgang mit dem Thema Sterben, Tod, Trauer und den damit verbundenen Emotionen findet. Die Arbeit basiert auf wissenschaftlicher Literatur und wird durch eigene Überlegungen ergänzt. Sie soll Professionelle genauso wie Laien für dieses Thema sensibilisieren und ihnen ein Bewusstsein sowie ein überschaubares Grundwissen vermitteln.

Inhaltsverzeichnis

1. EINLEITUNG	6
2. KINDLICHE BEDÜRFNISSE UND ENTWICKLUNG – ZWEI WICHTIGE MODELLE	9
2.1 BEDÜRFNISPYRAMIDE NACH MASLOW	9
2.2 PSYCHOSOZIALE ENTWICKLUNG NACH ERIKSON	11
3. BINDUNGSTHEORIE NACH BOWLBY	15
3.1 ENTWICKLUNG DER BINDUNGSTHEORIE	15
3.2 BINDUNG UND BINDUNGSVERHALTEN	16
3.3 BINDUNGSTYPEN NACH AINSWORTH	19
4. DAS PHÄNOMEN DES TODES.....	21
4.1 GESELLSCHAFTLICHER UMGANG MIT DEM TOD	21
4.2 DAS KINDLICHE TODESKONZEPT	22
5. TRAUER.....	24
5.1 DEFINITION.....	24
5.2 TRAUERANSÄTZE	24
5.3 EINFLUSSFAKTOREN AUF DAS TRAUERVERHALTEN.....	25
5.4 TRAUERPROZESS	26
6. TRAUMATA	27
6.1 TERMINOLOGIE UND KLASSIFIKATION.....	28
6.2 TRAUMAFORMEN NACH TERR	29
6.3 AUSLÖSENDE FAKTOREN.....	29
6.4 URSACHEN VON TRAUMATA.....	30
6.5 AUSWIRKUNGEN	31
7. PÄDAGOGISCHE BEGLEITUNG IM TRAUERPROZESS.....	35
7.1 BEDEUTUNG DER BINDUNGSTYPEN FÜR DIE BEGLEITUNG	35
7.2 BINDUNGSSPEZIFISCHE BEDÜRFNISSE	37
7.3 ECKPFEILER BEI DER BEGLEITUNG VON TRAUERNDEN KINDERN	38
7.4 BEGLEITUNG VON KINDERN BEI DEN VIER TRAUERAUFGABEN NACH WORDEN	41

8. KINDERLITERATUR ALS HILFSMITTEL IN DER BEGLEITUNG	49
8.1 KINDERLITERATUR IM HISTORISCHEN WANDEL	49
8.2 BEDEUTUNG	50
8.3 EMPFEHLUNGEN FÜR DIE ERARBEITUNG EINES KINDERBUCHES	50
8.4 BEZUG ZUR SOZIALEN ARBEIT	56
9. KRITISCHE DISKUSSION UND SELBSTREFLEXION	58
9.1 KRITISCHE THEORIEDISKUSSION	58
9.2 SELBSTREFLEXION IM KONTEXT DER SOZIALEN ARBEIT	59
10. LITERATUR- UND QUELLENVERZEICHNIS	61

Vorwort

Während mehrjähriger Berufstätigkeit mit Kindern als Sozialpädagoge im stationären Setting kam der Autor oft mit dem Thema Trauer und Trauma in Kontakt. Durch die Zusammenarbeit mit Fachpersonen und Laien im schulischen sowie pädagogischen Kontext wurde er häufig mit einer tabuisierenden Haltung konfrontiert. Dieser Umstand trug massgeblich dazu bei, dass sich der Verfasser in der vorliegenden Arbeit auf das Thema «trauernde Kinder und deren Begleitung» fokussiert, um damit aktiv einen Gegenpol zur Tabuisierung einzunehmen.

An dieser Stelle richte ich ein grosses Dankeschön an Beate Knepper für ihre offene, hilfsbereite und kompetente Art der Zusammenarbeit.

1. Einleitung

Unsere heutige Gesellschaft zeigt die Tendenz, Sterben, Tod und Trauer zunehmend auszublenden und die Kinder vor jeglichen belastenden Erfahrungen zu schützen (vgl. Eder Margot 1990: 58 in: Franz 2011: 47). Dadurch werden die Möglichkeiten und Chancen einer situationsgerechten sowie fachlichen Betreuung trauernder Kinder vermindert oder gar verhindert. Ein Interview mit einer Kinder- und Jugendpsychologin wurde im Vorfeld dieser Arbeit als Orientierungshilfe für den Autor durchgeführt. Es zeigt auf, dass die wesentlichen Interaktionen von trauernden Kindern nicht diejenigen mit Sozialarbeitern, Therapeuten oder anderen unterstützenden Berufsgruppen sind. Die grosse Mehrheit der Interaktionspartner dieser Kinder ist im familiären, schulischen und sozialen Umfeld anzutreffen. Aufgrund dieser Tatsache sollten gerade auch diese Bezugspersonen über ein Fachwissen bezüglich trauernden Kindern und ihren Bedürfnissen verfügen. Das Finden einer gemeinsamen Handlungsebene, welche sowohl für das Kind als auch für seinen jeweiligen Interaktionspartner stimmt, ist für die Begleitung von Betroffenen wichtig und steht darum im Mittelpunkt dieser Thesis. Durch den Einbezug der Bindungstheorie (vgl. Bowlby 2010) wird diese Handlungsebene wissenschaftlich fundiert beschrieben und diskutiert.

Ziel und Fragestellung der Arbeit

Bezüglich physischer Gefahren in unserer Gesellschaft wird Prävention und Hilfestellung für Laien zum Beispiel in Form des bekannten Nothelferkurses angeboten und wahrgenommen. Hinsichtlich psychischer Gefahren gibt es hingegen kein vergleichbares Allgemeinwissen (vgl. Krüger 2012: 17). Genau bei diesem Punkt will die vorliegende Arbeit ansetzen, um auch Laien für dieses bedeutsame Thema zu sensibilisieren und ihnen ein überschaubares Grundwissen zu vermitteln. Ein weiteres Ziel ist es, eine differenzierte und wissenschaftlich fundierte Grundlage zu schaffen für die adäquate Begleitung von trauernden Kindern, welche den unvorhersehbaren Verlust einer emotional nahestehenden Bezugsperson erlitten haben. Dabei sollen die möglichen psychischen und physischen Reaktionen der Kinder sowie die Möglichkeiten und Grenzen des jeweiligen Helfersystems berücksichtigt werden. Durch die Ausarbeitung von Empfehlungen hinsichtlich der Erarbeitung eines Kinderbuches sollen die gewonnenen Erkenntnisse zusammengefasst und praxisnah wiedergegeben werden. Dadurch soll die Einleitung und Durchführung von notwendigen Schritten in der Begleitung ermöglicht und vereinfacht werden. Eine strikte Trennung bezüglich der oben genannten Adressatengruppen – Laien aus dem familiären, schulischen und sozialen Umfeld einerseits

und professionelle Helfer wie Sozialarbeiter oder Therapeuten andererseits – wird innerhalb dieser Thesis unterlassen. Es wird gezieltes Fachwissen für eine pädagogisch fundierte Begleitung von betroffenen Kindern vermittelt. Zugleich appelliert diese Arbeit an das menschliche Verantwortungsbewusstsein, da die Emotion Trauer ein fester Bestandteil im Kinder- und Erwachsenenalter ist. Die genannten Ziele werfen zwei Fragen auf, welchen diese Thesis nachgeht:

- **Wie kann eine adäquate Begleitung von trauernden Kindern, welche einen unvorhersehbaren Verlust einer emotional nahestehenden Bezugsperson erlitten haben, anhand der Bindungstheorie beschrieben und umgesetzt werden?**
- **Wie können die verhaltensspezifischen und emotionalen kindlichen Trauerreaktionen erkannt werden?**

Diese Thesis kann als theoretisches sowie praxisnahes Werkzeug bezüglich der Begleitung trauernder Kinder angesehen werden, welche einen Verlust aufarbeiten müssen.

Gliederung der Arbeit

Im Vorfeld dieser Bachelor Thesis wurde ein Interview mit einer Kinder- und Jugendpsychologin durchgeführt. Dieses diente dazu, dem Autor Schwerpunkte innerhalb dieser komplexen Thematik aufzuzeigen. Es bestätigte die oft unklare Grenze zwischen trauernden und traumatisierten Kindern. Dies führte dazu, dass der Autor beide Themenbereiche in die Thesis einbezog. Das weitere methodische Vorgehen zur Erstellung dieser Bachelor Thesis lässt sich in zwei Teile gliedern. Der erste Teil beinhaltet Literaturrecherchen sowie die Darstellung von verschiedenen Theorien. Letzteres zeigt sich im wissenschaftlichen Diskurs zwischen den Vertretern von diversen Meinungslagern, welcher innerhalb dieser Thesis beleuchtet wird. Hinsichtlich der Begleitung von trauernden Kindern wird der hypnosystemische Ansatz von Kachler (vgl. 2012) wiedergegeben. Damit wird dem Leser ein Gegenstück zur psychoanalytisch geprägten Theorie der Trauer geboten (vgl. ebd.). Die verwendete Literatur wird zusammengefasst, verglichen und hinsichtlich des Ziels dieser Thesis bewertet. Der zweite Teil umfasst Empfehlungen für die Erstellung eines Kinderbuches. Diese berücksichtigen die erarbeiteten und im Theorieteil dargestellten Erkenntnisse bezüglich der Begleitung von trauernden Kindern, welche einen unvorhersehbaren Verlust einer emotional nahestehenden Bezugsperson erlitten haben. Der Wert des vorliegenden Kinderbuchkonzeptes liegt in der Erarbeitung von unterstützendem Material, welches sowohl

von Laien als auch von Professionellen genutzt werden könnte. Es kann in diesem Rahmen zugleich ein konkreter Bezug zur Sozialen Arbeit hergestellt werden.

In der vorliegenden Arbeit werden **fettgedruckte** Wörter und Sätze verwendet. Sie sollen die Übersichtlichkeit verbessern und wichtige Begriffe hervorheben. Der Einfachheit halber sind männliche Formen verwendet worden, selbstverständlich sind Frauen aber immer mitgemeint. Wird von Kindern gesprochen, so geht der Autor von der gesetzlichen Grundlage in der Schweiz aus. Diese definiert Kindheit als Zeitspanne zwischen der Geburt und dem 13. Lebensjahr. Am Ende der Kapitel zwei bis sechs wird jeweils in einem Kasten ein Bezug zu den Fragestellungen und ein kurzer Ausblick auf das folgende Kapitel vorgenommen. Bei den restlichen Kapiteln verzichtet der Autor auf dieses Vorgehen, da sich diese direkt mit den zwei Fragestellungen auseinandersetzen.

Die Bachelorthesis setzt im zweiten Kapitel bei den Bedürfnissen und der psychosozialen Entwicklung von Kindern an, da sich diese im Hauptfokus der Arbeit befinden. Um eine adäquate Begleitung von trauernden Kindern zu gewährleisten, bildet das Wissen hinsichtlich dieser Aspekte eine fundierte Grundlage. Im dritten Kapitel wird die Bindungstheorie eingeführt. Eine sichere Bindungsentwicklung innerhalb der Familie erweist sich in belastenden Lebenssituationen, wie sie nach einem Verlust einer emotional nahestehenden Bezugsperson gegeben sind, als Schutzfaktor und Ressource (vgl. Brisch/Hellbrügge 2012: 36). Daher werden die bindungstheoretischen Erkenntnisse kontinuierlich in die Ausführungen und Überlegungen der weiteren Kapitel mit einbezogen. Das vierte Kapitel widmet sich dem Thema Tod. Der gesellschaftliche Umgang sowie die Entwicklung des kindlichen Todeskonzepts stehen im Mittelpunkt, da diese zwei Aspekte den Trauerprozess und dessen Begleitung beeinflussen. Im fünften Kapitel wird die Emotion Trauer thematisiert. Der Umgang damit ist ausschlaggebend für die Bewältigung eines Verlustes. Innerhalb des sechsten Kapitels ist die Thematik «Traumata» Gegenstand der Betrachtung. Verschiedene Formen, auslösende Faktoren, Ursachen und Auswirkungen werden beschrieben. Dadurch soll dem Leser ein Überblick der einzelnen Themenbereiche geboten werden, sodass die Grenze zwischen trauernden und traumatisierten Kindern deutlicher wird. Das siebte Kapitel widmet sich der pädagogischen Begleitung von trauernden Kindern. Wie bereits erwähnt, geht der Autor von einem unvorhersehbaren Verlust einer emotional nahestehenden Bezugsperson als Trauerursache aus. Durch diese konkrete Ausgangslage werden einerseits einzelne Aspekte, Phänomene und Einflussfaktoren fassbarer. Andererseits kann die Fragestellung nach den verhaltensspezifischen und emotionalen Trauerreaktionen des Kindes effizienter beantwortet werden. Im achten Kapitel wird die Kinderliteratur als Hilfsmittel in der Arbeit mit trauernden

Kindern thematisiert. Neben einem theoretischen Input werden Empfehlungen hinsichtlich der Erarbeitung eines Kinderbuches beschrieben. Dadurch wird die Fragestellung nach einer aus bindungstheoretischer Sicht adäquaten Begleitung von trauernden Kindern praxisnah erläutert. Zusätzlich wird ein konkreter Bezug zur Sozialen Arbeit hergestellt, welcher Anwendungsmöglichkeiten der Kinderliteratur aufzeigt. Die Arbeit schliesst mit einer kritischen Diskussion hinsichtlich der dargestellten Theorien und einer Selbstreflexion im Kontext der Sozialen Arbeit ab.

2. Kindliche Bedürfnisse und Entwicklung – zwei wichtige Modelle

Im Folgenden werden anhand der Bedürfnispyramide nach Maslow (vgl. Ekert/Ekert 2010) die kindlichen Bedürfnisse erläutert. Durch den punktuellen Einbezug weiterer Quellen dient sie als eine fundierte Wissensgrundlage hinsichtlich der kindlichen Bedürfnisse. Darauf folgt eine Darstellung des psychosozialen¹ Stufenmodells von Erikson (vgl. Bamler/Werner/Wustmann 2010).

2.1 Bedürfnispyramide nach Maslow

Erwachsene Individuen haben altersentsprechende Bedürfnisse wie beispielsweise beruflicher Erfolg oder die Gründung einer Familie. Nicht anders ist der Sachverhalt bei Säuglingen und Kindern – auch sie spüren und äussern altersspezifische Bedürfnisse. Der Autor geht der Frage nach, was ein Kind neben dem Grundbedürfnis nach Nahrung, Trinken und Schlaf benötigt, um sich adäquat entwickeln zu können. Das Ziel dieses Kapitels ist es, diese kindlichen Bedürfnisse zu konkretisieren und differenziert darzustellen. Die Bedürfnispyramide von Maslow (vgl. Abb. 1) gibt wichtige Anhaltspunkte wieder, auch wenn sie nicht explizit für Kinder entworfen ist.

Die erste Stufe der Pyramide beinhaltet physiologische Grundbedürfnisse nach Essen, Trinken, Schlaf, Ruhe und Bewegung (vgl. Ekert/Ekert 2010: 154). Deren Befriedigung garantiert jedoch noch keine adäquate Entwicklung eines Kindes, sondern stellt «lediglich» die physischen Grundbedürfnisse sicher.

¹ Betrachtung von psychologischen Faktoren unter dem Aspekt der jeweiligen sozialen Gegebenheiten.



Abb. 1: Bedürfnispyramide nach Maslow (vgl. Ekert/Ekert 2010: 154).

Die zweite Pyramidenstufe widmet sich den Sicherheitsbedürfnissen. Der physische Aspekt beinhaltet angemessene körperliche Interaktionen mit dem Kind. Ein grober oder gar gewalttätiger Umgang bringt die Befriedigung dieses Sicherheitsbedürfnisses zum Stocken oder gar zum Erliegen. Das Kind benötigt Geborgenheit und eine sichere Umgebung, um sich adäquat entwickeln zu können.

Die dritte Pyramidenstufe beschreibt die sozialen Bedürfnisse. Während bei den untersten zwei Spalten die Quantität und Qualität der Bedürfnisbefriedigung in einem gewissen Rahmen überprüfbar ist, lässt diese Stufe einen grösseren Interpretationsraum bezüglich der Messbarkeit offen. Da es keine genauen Vorgaben und Überprüfungskriterien betreffend Freundschaft, Liebe oder Zuwendung gibt, sollte die soziale Entwicklung des Kindes im Fokus der Familie stehen. Das Kind strebt nach Zugehörigkeit und sozialen Bindungen (vgl. von Trotha 2013: 110). Durch die primäre Sozialisationsinstanz der Familie bekommt das Kind Wissen und Erfahrungen vermittelt, welches es benötigt, um sich im weiteren Verlauf des Lebens entwicklungsfördernd mit seinem Umfeld auseinanderzusetzen und sich zu integrieren.

Die vierte Stufe – das Bedürfnis nach Wertschätzung – beschreibt zwei Aspekte. Zum einen verspürt das Kind den Wunsch nach emotionaler Stärke, Unabhängigkeit und Fortschritt. Dies geschieht auf körperlicher und mentaler Ebene. Zum anderen hegt das Kind, wie auch der Erwachsene, das Verlangen nach Zuwendung durch Drittpersonen (vgl. Ekert/Ekert 2010: 155). Dieser Wunsch nach Achtung, Respekt und Bedeutsamkeit drückt sich im sozialen Umfeld des Kindes aus und fällt folglich in den Verantwortungsbereich der entsprechenden Bezugspersonen.

Die fünfte und somit letzte Stufe – die Selbstverwirklichung – beschreibt einen lebenslangen Prozess, in welchem versucht wird, dem Umfeld die «Pracht der eigenen Persönlichkeit» (von Trotha 2013: 110) zu vermitteln. Der Drang, sich selber zu verwirklichen und sein Potenzial bestmöglich auszuschöpfen, ist schon in der frühen Kindheit vorhanden. Die Befriedigung der ersten vier Stufen stellt die Basis für das Streben nach Selbstverwirklichung dar, was sich in der Umsetzung eigener Ziele, Wünsche und Sehnsüchte zeigt (vgl. Ekert/Ekert 2010: 155). Die Selbstverwirklichung bewegt und entfaltet sich im Spannungsfeld zwischen den individuellen Bedürfnissen und den sich ständig verändernden Anforderungen des familiären und sozialen Umfelds.

Die Pyramide macht gut ersichtlich, dass die Bedürfnisbefriedigung auf verschiedenen Ebenen stattfindet. Zum einen benötigt das Kind materielle Dinge wie ein Bett oder Kleidung. Es ist auf seine Bezugspersonen angewiesen, da es sich noch nicht selber ernähren, pflegen oder unterhalten kann. Zum anderen braucht es emotionale Zuwendung, welche sich mittels trösten, lieblosen, umarmen etc. realisieren lässt. Neben dem familiären und sozialen Umfeld stellt die psychische Entwicklung des Kindes den zweiten Faktor für eine adäquate Entwicklung dar. Da sich diese gegenseitig beeinflussen können, wird im nächsten Kapitel die psychosoziale Entwicklung nach Erikson aufgegriffen.

2.2 Psychosoziale Entwicklung nach Erikson

Die psychosoziale Entwicklung stellt eine wichtige Grundlage in der Begleitung dar, da das trauernde Kind je nach Verlauf auf unterschiedliche Ressourcen und Bewältigungsstrategien zurückgreifen kann. Um eine altersadäquate Entwicklung zu ermöglichen oder allfällige Verzögerungen zu beheben, sollte genügend Wissen hinsichtlich der psychosozialen Entwicklung des Kindes vorhanden sein.

Erikson verwendet als Grundlage für sein Modell die Ausführungen von Freud über die Psychosexualität des Menschen, welche er von fünf auf acht Entwicklungsaufgaben ausgebaut hat (vgl. Bamler et al. 2010: 42). Aufgrund seiner eigenen Forschungen und Erkenntnisse erweiterte er das Stufenmodell in eine «psychosoziale Dimension» (Bamler et al. 2010: 42) und ermöglicht somit ein differenzierteres Entwicklungsverständnis. Eriksons Stufenmodell ist für die Fragestellung hilfreich, da das soziale Umfeld als wichtiger Faktor in der menschlichen Entwicklung anzusehen ist. Dadurch lässt sich ebenfalls der Verantwortungsbereich der jeweiligen Bezugspersonen nachvollziehbar darstellen. Bei einem verzögerten oder gestörten Entwicklungsverlauf können Defizite im Verarbeitungsprozess entstehen, welche folglich vom jeweiligen Helfersystem bemerkt und bearbeitet werden sollten. Nach Erikson müssen die Menschen acht Aufgaben bewältigen, welche sich jeweils aufgrund ihrer Bedürfnisse und den Anforderungen der Umwelt stellen. Diese sogenannten Konflikte und die Art ihrer Bewältigung führen zu unterschiedlichen Ausgangssituationen für die folgende Entwicklungsaufgabe (vgl. ebd.). In diesem Kapitel werden lediglich jene Aufgaben und Konflikte berücksichtigt, welche für die Zielgruppe dieser Arbeit relevant sind (0–13 Jahre).

Die erste Entwicklungsaufgabe (1. Lebensjahr) des Menschen besteht darin, dass das Kind ein grundlegendes Urvertrauen in sich und seine Umwelt entwickelt (vgl. ebd.). Durch eine verlässliche Bedürfnisbefriedigung kann das Kind Vertrauen aufbauen. Dies hilft dem heranwachsenden Individuum bei der Verarbeitung von belastenden Situationen (vgl. ebd.). Eine positive Bewältigung dieser Entwicklungsaufgabe wird gemäss Erikson als Grundbaustein für die noch folgenden definiert, da das Urvertrauen die Basis der Persönlichkeit ist (vgl. Erikson 1973: 63). Wenn ein Kind im ersten Lebensjahr keine oder nur mangelhafte positive Bedürfnisbefriedigung erfahren kann, ist die Entwicklung des Urvertrauens in die eigene Person und die Welt gefährdet (vgl. Bamler et al. 2010: 43). Es können sich Ängste hinsichtlich des «Verlassenwerdens» und «Einsamseins» entwickeln, sodass das Kind seinem Umfeld eher misstrauisch gegenübersteht.

Die zweite Entwicklungsaufgabe (2./3. Lebensjahr) ist vom Autonomiebestreben des Kindes geprägt. Aufgrund des entwickelten Urvertrauens hat das Kind die benötigten Voraussetzungen, um zu explorieren und sich punktuell wieder der Bezugsperson anzunehmen. In dieser Altersspanne zeigt sich die Entwicklung des Muskelsystems als relevant. Das Kind lernt, Gegenstände bewusst loszulassen oder festzuhalten, sodass es in seiner Autonomie bestärkt wird (vgl. Erikson 1973: 77). Entwickeln sich beim Kind Gefühle des muskulären

Unvermögens, verliert es die Selbstkontrolle und es entsteht ein Gefühl von Scham und Zweifel (vgl. Erikson 1973: 79). Dieses kann ebenfalls bei unkontrollierbarem Stuhlgang entstehen und verstärkt werden. «Eine nicht gelungene Balance kann sich später in (...) Unsicherheit (...), in zwanghaften Sicherheitsritualen» (Flammer 1996: 86) und in weiteren negativ geprägten Verhaltensmustern zeigen.

Die dritte Entwicklungsaufgabe (4./5. Lebensjahr) steht im Rahmen der Initiative (vgl. Bamler et al. 2010: 43). Bei einem «normalen» Entwicklungsverlauf hat das Kind nun verinnerlicht, dass es eine eigenständige Persönlichkeit ist. Es «erlernt soziale Regeln und entwickelt einen Sinn für die soziale Gemeinschaft.» (Bamler et al. 2010: 44) In diesem Alter steht das Explorieren der Umwelt im Zentrum. Das Kind hinterfragt vieles und geht neugierig auf Erkundungstour. Als Grundsatz gilt, dass das Explorations- und das damit verbundene Lernverhalten des Kindes eigeninitiiert und interessengeleitet ist. Wird dies in der Erziehung nicht berücksichtigt, kann die Bewältigung dieser Entwicklungsaufgabe für das Kind erschwert werden. Eine ungenügende Konfliktverarbeitung kann später zu «hysterischer Verleugnung oder Selbsteinschränkung führen.» (Erikson 1968, zit. in: Flammer 1996: 87) Ein übermässiges Streben nach Initiative ist ein weiteres Phänomen, welches bei einer ungenügenden Bewältigung zum Vorschein kommen kann.

Die vierte Entwicklungsaufgabe (6. Lebensjahr bis Pubertät) beinhaltet den Konflikt zwischen Werksinn und Minderwertigkeit (vgl. Charlier 2001: 74). Diese Aufgabe ist durch den aufkommenden Fleiss gekennzeichnet. Dieser kann durch den Schuleintritt eingebracht und positiv genutzt werden. Das Kind lernt schreiben, rechnen und lesen. In diesem Entwicklungsstadium zeigt es Interesse an der «Erwachsenenwelt». Eine erfolgreiche Konfliktverarbeitung gibt dem Kind ein positives Gefühl der Bestätigung, da es gelernt hat, wie man Anerkennung erlangen kann. Ein Scheitern der Entwicklungsaufgabe kann Minderwertigkeitsgefühle aufkommen lassen (vgl. Bamler et al. 2010: 45). Diese können zugleich eine Motivation für das Kind darstellen, welches versucht, diese negativen Gefühle auszugleichen. Eine häufig auftretende Verhaltensweise ist das verstärkte Bedürfnis nach der elterlichen Zuwendung.

Welche Bedeutung hat die psychische und physische Bedürfnisbefriedigung bei der Begleitung von trauernden Kindern? In erster Linie erscheint es wichtig, dass die kindlichen Anliegen und Wünsche umfassend und differenziert überprüft und berücksichtigt werden. Findet keine angemessene Bedürfnisbefriedigung statt, kann das Kind in seinem Trauerprozess und seiner Entwicklung beeinträchtigt werden und es besteht bereits dort Handlungsbedarf. In einer Zeit von Not sollte durch die Befriedigung der hier erwähnten Bedürfnisse versucht werden, möglichst viel Struktur, Stabilität und Sicherheit in das Alltagsgeschehen des Betroffenen einzubringen. Das trauernde Kind kann sich somit «besser» auf seinen Trauerprozess einlassen, da es keinen übermässigen Aufwand in die Bedürfnisbefriedigung investieren muss. Es stellt sich die Frage, welchen Einfluss die psychosoziale Entwicklung auf den Trauerprozess des Kindes haben kann. Die positive Bewältigung der verschiedenen Aufgaben ist wichtig, um eine adäquate Entwicklung des Kindes zu ermöglichen. Deren Bedeutung zeigt sich vor allem in belastenden Lebenssituationen, da unter schwierigen Umständen Persönlichkeitseigenschaften wie Autonomie, Initiative und Werksinn (Siehe Entwicklungsaufgaben 1–4) gefordert werden. Es wäre sinnvoll, bisherige Entwicklungsauffälligkeiten und deren möglichen Einfluss auf die anstehende Trauerarbeit zu berücksichtigen und in das weitere Handeln miteinzubeziehen. Das Wissen bezüglich der psychosozialen Entwicklung kann als Ressource in der Begleitung von trauernden Kindern genutzt werden. Es ermöglicht den Bezugspersonen, sich an den Lebensaufgaben des Kindes und deren Bewältigung zu orientieren. Bei Auffälligkeiten können die kindlichen Verhaltensweisen Rückschlüsse auf nicht bewältigte Lebensaufgaben aufzeigen. Bei der Begleitung von trauernden Kindern ist wichtig, dass ihr Gegenüber einschätzen kann, von welchem psychosozialen Entwicklungsstand auszugehen ist. Diese Einschätzung unterscheidet sich je nach Art der vorliegenden Begleitung. Bei einer Zusammenarbeit im professionellen Kontext ist eine differenziertere Anamnese zu erstellen als innerhalb einer familiären Begleitung. Laien sollten gemäss dem Autor professionelle Unterstützung in Anspruch nehmen, da das psychosoziale Stufenmodell von Erikson eher erklärend ist und nur begrenzt praktische Unterstützungsmöglichkeiten bietet.

Neben der psychosozialen Entwicklung und der erfahrenen Bedürfnisbefriedigung des Kindes ist seine Bindungsentwicklung ein weiterer Aspekt, welcher beachtet werden sollte. Anhand dessen wird im nächsten Kapitel die Bindungstheorie erläutert.

3. Bindungstheorie nach Bowlby

In einem ersten Schritt wird die Entwicklung der Bindungstheorie Gegenstand der Betrachtung. Im weiteren Verlauf des Kapitels folgen dann Ausführungen über die Bindung und das Bindungsverhalten. Abschliessend erfolgt eine Darstellung der vier Bindungstypen nach Ainsworth (vgl. Jungmann/Reichenbach 2011).

3.1 Entwicklung der Bindungstheorie

Bowlby (vgl. 2010: 7) hat bereits in den Fünfzigerjahren des zwanzigsten Jahrhunderts die negativen Folgen einer längeren Trennung zwischen Mutter und Kind beschrieben und somit den Grundbaustein der Bindungstheorie gelegt. Diese geht einerseits der menschlichen Neigung nach, emotionale Beziehungen einzugehen. Andererseits untersucht sie die Auswirkungen auf die Psyche und die weitere Entwicklung, welche durch fehlende, oder nur mangelhaft vorhandene Bindungspartner ausgelöst werden (vgl. Jungmann/Reichenbach 2011: 15). Bowlby versuchte, die psychoanalytischen Annahmen von Freud durch Forschungsergebnisse empirisch zu belegen. Dieser macht die sexuellen Triebe für die Impulstehung und die daraus folgenden Interaktionen mit dem Umfeld verantwortlich (vgl. Fonagy 2009: 72). Bowlbys eigene Forschung führte jedoch dazu, dass er sich immer mehr von den Ansichten Freuds distanzierte. Er kam zur Ansicht, dass die kindlichen Bedürfnisse ausschlaggebend für das Handeln sind. Er geht davon aus, dass das Kind individuelle Bedürfnisse empfindet und versucht, diese innerhalb einer warmherzigen Beziehung zu einer Bezugsperson zu befriedigen (vgl. Bowlby 2010: 11). Des Weiteren spricht er den Bindungspartnern und der Hauptbezugsperson einen wichtigen Stellenwert für die kindliche Bedürfnisbefriedigung und Entwicklung zu. Dadurch rückt neben dem Kind das familiäre und soziale Umfeld in den Fokus. Diese Erweiterung in eine soziale Dimension ist eine Gemeinsamkeit zwischen der Bindungstheorie Bowlbys und dem psychosozialen Stufenmodell nach Erikson. Bowlby und die Vertreter der Psychoanalyse sind sich einig, dass der Verlauf der Kindheit einen bedeutenden Einfluss auf die seelische Gesundheit oder Erkrankung im Erwachsenenalter hat (vgl. ebd.: 13). Dieser Ansatz befindet sich im Widerspruch zu jenen Theorien, welche vor allem die genetische Vererbung für psychische und physische Erkrankungen verantwortlich machen (vgl. ebd.: 20).

3.2 Bindung und Bindungsverhalten

Die Bindungstheorie besagt, dass eine adäquate Bindungsentwicklung stabilisierend auf die emotionale Sicherheit und die psychische Entwicklung wirkt und dadurch als Schutzfaktor in «Situationen von äusserer oder innerer Gefahr» (Brisch/Hellbrügge 2006: 7) dient. Eine unsichere Bindungsentwicklung kann hingegen als Risikofaktor in der Bewältigung von belastenden Ereignissen gesehen werden (vgl. ebd.). Aufgrund dieser Erkenntnisse nimmt sich der Autor im folgenden Kapitel der Bindung und des Bindungsverhaltens an.

Der Mensch kommt mit zwei verschiedenen Verhaltensmustern, dem Bindungs- und dem Explorationsverhaltenssystem, ausgestattet auf die Welt (vgl. Jungmann/Reichenbach 2011: 18). Das **Bindungsverhaltenssystem** ermöglicht dem heranwachsenden Individuum das Zeigen von Bindungsverhalten gegenüber Personen. Durch dieses Verhalten kann seitens des Kindes der Wunsch nach Nähe und weiteren Bedürfnissen ausgedrückt werden. Das Kind richtet seine Signale zunächst unspezifisch an die Umwelt (vgl. ebd.: 21). Am deutlichsten kommt das Bindungsverhalten bei jenen Personen zum Ausdruck, welche sich am umfangreichsten um das Kind kümmern. Ainsworth hält fest, dass sich «Säuglinge an diejenigen Pflegepersonen binden, die ihre Bedürfnisse in einer feinfühligem Weise beantworten.» (Brisch/Hellbrügge 2006: 224) Angesichts dieser Erkenntnis erstellte sie das **Konzept der «Feinfühligkeit»** (Grossmann/Grossmann 2008: 130). Dieses berücksichtigt einerseits die Frage, ob die angestrebte Befriedigung des Bindungsverhaltens erfolgreich stattfinden konnte. Andererseits weist es darauf hin, dass dieser Erfolg durch die Bedürfnisäusserung des Kindes erreicht werden sollte und nicht durch Zufall (vgl. ebd.). Dieses Konzept wird durch die Gesetzmässigkeiten der Natur bestätigt, welche dafür gesorgt hat, dass eine adäquate Entwicklung auch dann möglich ist, wenn die erste Bindung nicht mit der leiblichen Mutter stattfindet. Wäre dies nicht der Fall, so hätten beispielsweise Adoptiv- und Waisenkinder keine Möglichkeit zu einer gesunden Entwicklung.

«Die Art und Weise, wie sich dieses Bedürfnis nach Bindung in konkretem Verhalten zeigt, wird durch sogenannte **internale Arbeitsmodelle** gesteuert.» (Jungmann/Reichenbach 2011: 16) Diese stehen in ständiger Auseinandersetzung mit den äusseren Gegebenheiten und ermöglichen dem Kind, Bindungserfahrungen zu speichern, zu verinnerlichen und situativ abzurufen. Es entwickelt sich beim Kind eine Vorstellung davon, was es von der jeweiligen Bezugsperson erwarten kann und was es selber dafür tun muss, dass seine Bedürfnisse befriedigt werden. Erhalten diese Beachtung, verinnerlicht das Kind die Vorstellung von sich, dass es eine wertvolle Person ist, welche es verdient, dass man ihr hilft (vgl. Grossmann/Grossmann 2008: 414). «Je genauer das internale Arbeitsmodell mit der externen

Realität übereinstimmt und je weniger Verzerrungen es aufweist, desto besser kann eine Person ihr Verhalten an die gegebenen Anforderungen anpassen.» (Schneider/Margraf 2009: 63)

Das Bindungsverhaltenssystem wird ausgelöst, wenn sich das Kind unwohl, ängstlich oder einsam fühlt (vgl. ebd.: 15). Situationen, in welchen das heranwachsende Individuum Bindungsverhalten zeigt, nehmen im Verlauf der Entwicklung kontinuierlich ab. Dies ist auf die Tatsache zurückzuführen, dass das Kind zunehmend unabhängiger wird. In den ersten Lebenswochen zeigt sich Bindungsverhalten hauptsächlich in Form von Weinen, da dem Neugeborenen neben dieser Art der Kommunikation «lediglich» das Engelslächeln² zur Verfügung steht. Es zeigt ein solches Verhalten am häufigsten, da es am meisten auf Hilfe und Zuwendung angewiesen ist und sich in einer grossen Abhängigkeit vom Gegenüber befindet. Sein Bindungsverhalten wird dementsprechend bei jeglichem Gefühl von Hunger, Durst, Müdigkeit, Schmerzen oder Reizüberflutungen aktiviert. Im weiteren Entwicklungsverlauf folgen Verhaltensweisen wie beispielsweise Blickkontakt, sich hochziehen und Hände ausstrecken. Bei einem grösseren Kind reicht es dann teilweise schon, wenn es die Stimme der Bezugsperson hört, welche sagt, dass sie gleich kommen wird. Der Säugling nimmt aktiv Bindung zu seiner Hauptbezugsperson auf. Mithilfe dieser lernt es die zahlreichen Facetten einer verlässlichen und belastbaren Beziehung kennen. Hat das Kind keine oder nur eine mangelhafte Beziehung zu seiner primären Bezugsperson, wird sein Bindungsverhalten nur begrenzt auf die gewünschte Reaktion treffen. Die Schwierigkeiten und die Ängste, sich der restlichen Welt zu öffnen, erleben wir als «Fremdeln». Durch fehlende Bedürfnisbefriedigung kann eine «Deprivation» (Bowlby 2010: 12) entstehen. Dieser Begriff beschreibt einen Zustand der Entbehrung. In diesem Kontext wird ebenfalls der Begriff «Mutterentbehrung» (Bowlby 2010: 12) gebraucht, welcher in dieser Arbeit jedoch lediglich der Vollständigkeit halber erwähnt wird. Die Folgen einer leichten Deprivation können Ängste, exzessive Liebesansprüche, Hass- und Schuldgefühle sowie Depressionen auslösen (vgl. ebd.). Da ein Kind noch nicht in der Lage ist, sich mit diesen Gefühlen auseinanderzusetzen, kann es zu einer charakterlichen Labilität kommen (vgl. ebd.). Schwere Deprivationszustände können die Fähigkeit zum Kontakt mit dem Umfeld beeinträchtigen oder gar zerstören (vgl. ebd.). Hat das Kind jedoch eine tragfähige Beziehung zu seiner Hauptbezugsperson aufgebaut, wird es sein Bindungsverhalten gegenüber weiteren Bezugspersonen aktiv zeigen und somit sein Netz von Beziehungen weiter ausbauen. Ainsworth verweist in ihren Forschungsergebnissen auf das Prinzip, «dass die Bindungsperson eine sichere Basis sei, von der aus das Kind die Umwelt explorieren kann.» (Grossmann/Grossmann 2009: 309) Immer dann, wenn das

² Es wird gesagt, dass das Engelslächeln kein bewusstes Lächeln ist, sondern ein Reflex.

Bindungsverhalten aktiviert wird, sei es durch Angst oder Unwohlsein, wird das Kind wieder Schutz bei seiner Hauptbezugsperson suchen (vgl. Jungmann/Reichenbach 2011: 15).

An dieser Stelle setzt das **Explorationsverhaltenssystem** ein. Diese Verhaltensweise steht für die Auseinandersetzung mit der Umwelt (vgl. ebd.: 18). Von solchen Erkundungstouren wird dann gesprochen, wenn die Kinder krabbeln oder erste Gehversuche wagen und sich somit selbstständig zu einem gewünschten Ziel fortbewegen. Das Explorationsverhalten kann schon beim Säugling festgestellt werden, beispielsweise bei der Suche nach der Mutterbrust. Durch die aktive Erkundung der Umwelt kann das Kind Gefahren, bevorzugte Orte etc. erkennen und verinnerlichen. Der menschliche Organismus ist so ausgestattet, dass das Individuum ein gestärktes explorierendes Verhalten aufzeigen kann, wenn die Anwesenheit einer sicheren Bindungsperson vor Ort gegeben ist. Manche Bezugspersonen werden seitens des Kindes bevorzugt. Diese Hierarchisierung dient als verinnerlichter Schutz bei Gefahr: das Kind weiss in einer entsprechenden Situation, dass es zur sicheren Basis zurückkehren kann (vgl. ebd.: 21). Ohne diese Sicherheit fehlt dem Kind die Grundlage, seine Umwelt aktiv zu erforschen und sich damit auseinanderzusetzen. Folglich besteht für das Kind lediglich eine eingeschränkte Möglichkeit, um sich als selbstwirksames Individuum zu erleben.

Die frühkindliche Gehirnentwicklung ist heute ein wichtiger Aspekt der Bindungstheorie. Die neurobiologischen Gehirnvorgänge werden hier aber bewusst nur kurz thematisiert. Es ist bekannt, dass das kindliche Gehirn «in den ersten Lebensjahren nicht nur ein enormes Wachstum, sondern auch eine starke Verdichtung der neuronalen Netzwerke» (Geiger/Spindler 2010: 85) erfährt. Nach neueren Erkenntnissen wird dieser Prozess massgeblich von den jeweiligen Umwelteindrücken mitbestimmt (vgl. ebd.). Es sind demnach nicht in erster Linie die Gene, welche über Gehirnentwicklung und spätere Leistungsfähigkeit des Gehirns bestimmen. Vielmehr wird dieser Prozess durch die Erfahrungen des Kindes geprägt, welche es mit seiner primären Bezugsperson und dem nahen sozialen Umfeld erlebt. Ein nachhaltiger Lerneffekt ist dann gegeben, wenn das Gelernte in der Interaktion mit Personen vermittelt wird, welche für das Kind eine verlässliche Bezugsperson darstellen. Durch diese Interaktionen lernt das Kind, mit seinen eigenen Emotionen und Verhaltensweisen umzugehen (vgl. ebd.: 82). Es lässt sich dadurch feststellen, dass beispielsweise Fernsehsendungen keinen grossen Lerneffekt in der frühkindlichen Entwicklung aufweisen können, da ein elektronisches Gerät keine emotionale Bedeutung für das Kind hat. Des Weiteren kann ein Fernseher nicht auf die situativen Bedürfnisse des Kindes eingehen.

3.3 Bindungstypen nach Ainsworth

Aufgrund des Bindungsverhaltens zwischen dem Kind und seinen Eltern oder einer anderen Hauptbezugsperson lassen sich vier verschiedene Bindungstypen beobachten und klassifizieren. Drei davon können einer mehr oder weniger gelungenen Entwicklung zugeschrieben werden (vgl. Jungmann/Reichenbach 2011: 27). An dieser Stelle ist anzufügen, dass alle vier Bindungstypen nicht mit einer diagnostizierten Bindungsstörung gleichgesetzt werden können. Die Diagnose und die weiteren Interventionen sind bei einer solchen Erkrankung im psychologischen oder psychiatrischen Setting vorzunehmen. Bei den Bindungstypen, welche in diesem Kapitel erläutert werden, kann eine Intervention schon viel bewirken. Diese werden im Kapitel 7 anhand der Ausführungen bezüglich der pädagogischen Begleitung von trauernden Kindern berücksichtigt und dargestellt. Zur Erfassung ist zu sagen, dass mit Hilfe der von Ainsworth entwickelten «fremden Situation» (Jungmann/Reichenbach 2011: 27) vier verschiedene Bindungstypen klassifiziert werden. Diese Untersuchungsmethode dient der empirischen Erforschung der Bindungstheorie von Bowlby und aktiviert das Bindungs- und Explorationsverhalten des Kindes (vgl. Posth 2007: 121). Es werden kurze Trennungs- und Wiedervereinigungssituationen zwischen dem Kind und seiner Begleitperson durchgeführt und beobachtet. Während diesen Situationen sind jeweils die Bezugsperson und/oder eine fremde Person im Raum anwesend. Bei der Durchführung der «fremden Situation» wird darauf geachtet, dass die Umstände möglichst einer «normalen» Lebenssituation entsprechen, sodass sich die Kinder wohl fühlen. Das gezeigte Verhalten wird beobachtet und anschliessend folgenden vier Bindungstypen zugeordnet.

Der sichere Bindungstyp

«Sicher gebundene Kinder» (Jungmann/Reichenbach 2011: 29) zeigten während der Trennungssituation eine sichtbare Reaktion. Sie fingen an zu weinen und/oder krabbelten zu der jeweiligen Bezugsperson. Sie versuchten aktiv den Kontakt mit dieser wieder herzustellen. Während der Wiedervereinigungsphase liessen sich diese Kinder schnell beruhigen und explorierten daraufhin erneut ihre Umgebung. Bei dieser Testgruppe konnten am wenigsten Stresshormone festgestellt werden (vgl. ebd.). Dieser Bindungstyp basiert auf der Erfahrung, dass die Bedürfnisse von den jeweiligen Bezugspersonen schnell und einfühlsam befriedigt werden. Solche Kinder zeigen ihre Gefühle und Anliegen offen, da diese bis anhin adäquat vom jeweiligen Bindungspartner reguliert werden (vgl. ebd.).

Der unsicher-vermeidende Bindungstyp

«Unsicher-vermeidend gebundene Kinder» (Jungmann/Reichenbach 2011: 28) reagierten in der «fremden Situation» kaum. Sie spielten nach der Trennung von ihren Bezugspersonen weiter mit den vorhandenen Spielsachen. Ebenfalls nach der Wiedervereinigung war keine sichtbare Reaktion zu verzeichnen. Anfangs wurde dieses Verhalten Kindern zugeordnet, welche sicher gebunden sind. Anhand von späteren Untersuchungen wurde jedoch festgestellt, dass diese Kinder den grössten Ausstoss von Stresshormonen aufzeigten (vgl. ebd.). Dieser Bindungstyp macht die Erfahrung, dass seine Bedürfnisse von den jeweiligen Bezugspersonen nicht befriedigt werden. Dies führt dazu, dass das Bindungsverhalten dieser Kinder unsicher-vermeidend wird, weil es an den Bemühungen, eine verbindliche Beziehung einzugehen, scheitert.

Der unsicher-ambivalente Bindungstyp

«Unsicher-ambivalent gebundene Kinder» (Jungmann/Reichenbach 2011: 28) reagierten während der Trennung sehr emotional und liessen sich schlecht von der jeweiligen Bezugsperson trösten. Bei der Wiedervereinigung zeigten sie verschiedene Verhaltensmuster auf. Diese ambivalenten Reaktionen, welche von Nähe suchen oder Wut gegenüber der Bezugsperson geprägt sein können, schränkten das Explorationsverhalten ein. Diese Testgruppe wies einen höheren Stresshormonausschuss auf, als die sicher gebundenen Kinder. Im Vergleich mit dem unsicher-vermeidenden Bindungstyp fielen die Werte jedoch niedriger aus (vgl. ebd.). Die Bedürfnisse dieser Kinder werden bezüglich Quantität und Qualität unterschiedlich befriedigt. Durch das starke Ausdrücken von Emotionen wollen die Kinder ihre Anliegen deutlich kommunizieren und einfordern.

Der desorganisierte/desorientierte Bindungstyp

Desorganisierte/desorientierte Kinder wiesen bei der «fremden Situation» widersprüchliches Bindungsverhalten auf (vgl. ebd.). Sie zeigten verschiedene Verhaltensweisen, welche jeweils auf einen der drei bisher erläuterten Bindungstypen zutreffen. Ihre Interaktionen wurden jedoch oft durch Konfliktverhalten gegenüber der jeweiligen Bezugsperson unterbrochen (vgl. Schneider 2009: 317). Die Bindungsstrategie war geprägt von vorübergehenden Verhaltensweisen wie das Einfrieren der Gesichtsmimik oder das übermässige Grimassieren. Diese Kinder konnten ihr Verhalten nicht mehr zusammenhängend organisieren, sodass sie die Suche nach Nähe plötzlich unterbrachen. Dieser Bindungstyp wird oft bei misshandelten

Kindern oder nach längeren Trennungen von der primären Bezugsperson diagnostiziert (vgl. Jungamann/Reichenbach 2011: 30).

Es gibt weitere Erfassungsmethoden, um den Bindungstyp des Kindes zu bestimmen wie zum Beispiel der «Separation-Anxiety-Test (SAT)³» (Fida-Taumer 2004: 86) oder das Bindungsinterview⁴. An dieser Stelle wird bewusst nicht näher auf die verschiedenen Methoden eingegangen, da dies den Rahmen der Arbeit sprengen würde.

Welche Bedeutung hat eine positive Bindungsentwicklung für den kindlichen Trauerprozess? Resümierend kann gesagt werden, dass die Erfahrung einer verlässlichen und belastbaren Beziehung einen zentralen Grundbaustein für weitere Beziehungen, Interaktionsmuster und Bewältigungsstrategien bildet. Hinsichtlich der Begleitung trauernder Kinder ist zu beachten, dass die aufgebauten Beziehungen nicht austauschbar sind. Folglich stellt der Verlust einer emotional nahestehenden Bezugsperson eine schwierige Aufgabe für die weitere Bindungsentwicklung des heranwachsenden Kindes dar. Daher ist es als sinnvoll zu betrachten, die im Kapitel 3.3 beschriebenen Bindungstypen bei der Begleitung von trauernden Kindern zu berücksichtigen. Als wichtigste Erkenntnis kann festgehalten werden, dass eine sichere Bindungsentwicklung als Schutzfaktor nach einer Verlusterfahrung dient. Das folgende Kapitel setzt an dieser Stelle an und greift das Thema Tod auf.

4. Das Phänomen des Todes

Zunächst erfolgt ein kurzer Exkurs hinsichtlich der Entwicklung der gesellschaftlichen Norm- und Wertvorstellungen über den Tod. Die Ausführungen über die Entwicklung der altersspezifischen Todesvorstellungen von Kindern schliessen das vierte Kapitel ab.

4.1 Gesellschaftlicher Umgang mit dem Tod

Der Tod stellt in der heutigen Gesellschaft ein sensibles Thema dar. Immer mehr Leute sterben in Krankenhäusern, Alterseinrichtungen oder anderen dafür vorgesehenen Institutionen und

³ Halbstandardisiertes Interviewverfahren, bei welchem dem Kind Fragen zu acht verschiedenen Bildern gestellt werden. Anschliessend erfolgt eine Auswertung mit Hilfe von verschiedenen Anhaltspunkten.

⁴ Halbstandardisierte Erfassungsmethode, welche «konkrete bindungsrelevante Erfahrungen und Erinnerungen (...), als auch die Haltung und die Gefühle des Interviewten (...) zu seinen Bindungspersonen» (Fegert/Eggers/Resch 2012: 50) erfragt.

werden auf ihrem Sterbeweg von Professionellen begleitet und unterstützt (vgl. Gross et al. 2011: 31). Der Tod wird somit aus der Öffentlichkeit und dem Bewusstsein des Einzelnen verdrängt, sodass von einer «Privatisierung des Todes» (Gross et al. 2011: 31) gesprochen wird. Gross et al. (vgl. ebd.: 32) halten fest, dass ein enger Zusammenhang zwischen der Privatisierung und der Tabuisierung des Todes besteht. Kinder, welche die Welt und deren Sinn fragend erforschen, können der trauernden Familie ein «Dorn im Auge» sein. Vertritt das betroffene Familiensystem die Haltung, Sterben, Tod und Trauer nicht umfangreich zu thematisieren, kann dies ambivalente Gefühle beim Kind auslösen. Diese können dazu führen, dass sie die Schuld bei sich selber suchen. Bei der Entwicklung der persönlichen Haltung gegenüber dem Tod orientiert sich das Kind an seinen Bezugspersonen und deren Umgang mit dieser Thematik. Ein authentisches Trauerverhalten, welches das Weinen als natürliche und angemessene Reaktion auf den Verlust würdigt, kann das Kind in seinem Trauerprozess unterstützen. Die Vorbildfunktion der Bezugspersonen erhält dadurch einen hohen Stellenwert. Diese Entwicklung wird durch die Gesellschaft, Kultur und Religion massgeblich beeinflusst und geprägt (vgl. Franz 2011: 60).

4.2 Das kindliche Todeskonzept

Der Entwicklungsstand des trauernden Kindes und insbesondere seines Todesverständnisses ist wesentlich für die Verarbeitung eines Verlustes. Dem Helfersystem sollte bewusst sein, welcher kognitive Entwicklungsstand hinsichtlich des Themas Tod beim betroffenen Kind vorauszusetzen ist. Eine hilfreiche Wissensgrundlage bildet dabei die Entwicklung der Todesvorstellungen in Anlehnung an Lueger-Schuster/Pal-Handl (vgl. 2004). Die alterstypischen Vorstellungen über den Tod entstehen durch innere und äussere Einflüsse, sowie durch Erfahrungen hinsichtlich dieser Thematik. Dieser Prozess ist durch soziale Interaktionen des Kindes mit seinem Umfeld gekennzeichnet, wodurch es seine Vorstellungen kontinuierlich revidiert und anpasst. Aufgrund der individuellen Entwicklung und Fantasie können sich bei Kindern die Vorstellungen über den Tod sehr unterschiedlich zeigen. **Kinder unter drei Jahren** beschäftigen sich noch nicht mit dem Thema des Todes, da sie sich selber im Mittelpunkt der Welt sehen und sich ihre Gedankenvorgänge ausschliesslich auf jene Dinge beziehen, mit welchen sie über ihre Sinnesorgane konfrontiert werden (vgl. Lueger-Schuster/Pal-Handl 2004: 42). **Kinder zwischen drei und fünf Jahren** befinden sich in jener Entwicklungsphase, in welcher sie die Welt durch Fragen erforschen und sich ihnen somit neues Wissen erschliesst. Kinder in diesem Alter haben den Unterschied «zwischen Belebtem

und Unbelebtem» (Lueger-Schuster/Pal-Handl 2004: 44) verinnerlicht. In ihrem Weltbild kann das Sterben als Weiterleben unter veränderten Bedingungen beschrieben werden (vgl. ebd.). Der Tod wird nicht als endgültig angesehen, sondern kann sich aus Sicht der Kinder nur auf einzelne Fähigkeiten wie beispielsweise das Laufen, Atmen oder Spielen, beziehen. **Kinder zwischen sechs und zehn Jahren** entwickeln ein konkreteres Denken, wodurch ihr Vorstellungsvermögen sich differenziert (vgl. ebd.: 48). Sie besuchen die Schule und werden mit vielen neuen Informationen konfrontiert. Diese führen dazu, dass die Kinder sich mehr und mehr an den realen Lebensanforderungen orientieren (vgl. ebd.). In dieser Alterspanne wird ihnen bewusst, dass sie keinerlei Einfluss auf das Leben und den Tod haben. Durch die differenzierte Auseinandersetzung mit dem «mystischen» Phänomen des Todes können Kinder eine starke Faszination entwickeln. Aufgrund ihres kognitiven Entwicklungsstandes wissen sie, dass sie selber, aber auch ihre Geschwister, Eltern und andere Bezugspersonen sterben werden. Die Angst vor dem Tod kann überhandnehmen, sodass in dieser Entwicklungsphase wieder vermehrt mit Trennungsängsten gerechnet werden sollte. **Kinder zwischen elf und dreizehn Jahren** weisen bereits ein ausgeprägtes Weltbild auf. Sie entwickeln ein Verständnis für diverse Zusammenhänge und können diese vor dem «inneren Auge» abspielen, ohne sie in die Tat umzusetzen (vgl. ebd.: 50). Theorien werden erschaffen, und die Kinder sind in der Lage, Erfahrungen in verschiedenste Lebensbereiche zu übertragen. Das mittlerweile ausgeprägte Sprachvermögen hilft ihnen dabei massgeblich. In diesem Alter eignen sich die Kinder häufig die gegebenen Todesvorstellungen innerhalb der jeweiligen Gesellschaft an (vgl. ebd.).

Wie können sich der gesellschaftliche Umgang mit dem Tod und die kindlichen Todesvorstellungen auf die Begleitung von trauernden Kindern auswirken? Es bestehen unterschiedliche Vorstellungen über den Tod, welche von der Kultur, Religion und Erziehung abhängig sein können. Diese Ansichten werden den Kindern von ihrem Umfeld, hauptsächlich den Eltern, vermittelt und vorgelebt. Es wäre daher empfehlenswert, den kulturellen, religiösen und biografischen Hintergrund zu berücksichtigen. Dadurch kann das jeweilige Helfersystem individuell auf das trauernde Kind eingehen, sodass es sich ernstgenommen fühlt. Das Todeskonzept von Kindern ist alters- und entwicklungsabhängig. Das kognitive Begreifen eines Verlustes stellt einen wichtigen Faktor im Verarbeitungsprozess dar. Demnach sollte in der Begleitung das bestehende Todesverständnis des trauernden Kindes erkannt und berücksichtigt werden. Die menschliche Reaktion auf einen Verlust ist Trauer. Dieser Emotion wird im nächsten Kapitel Beachtung geschenkt.

5. Trauer

Die Emotion Trauer wird anfänglich mit einer Definition eingeführt. Anschliessend erfolgt die Darstellung von verschiedenen Traueransätzen. Im dritten Unterkapitel stehen zwei wesentliche Faktoren im Mittelpunkt, welche das kindliche Trauerverhalten beeinflussen. Abschliessend erfolgen Ausführungen über den Trauerprozess.

5.1 Definition

Die Trauer ist eine Emotion, welche viele Gesichter hat. Sie zeigt sich nicht nur durch sprachliche Äusserungen, sondern ebenso in der Mimik, Gestik und am ganzen Körper. Diese Emotion hilft den Menschen, schwierige Situationen zu verkraften und in einem Prozess zu verarbeiten. Sie ist eine natürliche Reaktion auf Verlustsituationen und/oder belastende Lebensumstände, welche uns mit ihrem Einsetzen dazu veranlasst, oder gar zwingt, sich mit dem Geschehenen auseinander zu setzen. Rehberger (2004: 18) definiert Trauer wie folgt: «Trauer ist das schmerzliche Innesein und Innewerden von unterschiedlich lange anhaltenden oder endgültigen Verlusten. Sie nimmt mehr oder weniger Zeit in Anspruch. Sie geht mit der allmählichen Lösung der allgegenwärtigen Verbundenheit zum Verlorenen einher.» Die Trauer kann demnach als Werkzeug zur Bewältigung von belastenden Ereignissen verstanden werden. Hinsichtlich der zwei Fragestellungen dieser Arbeit ist die Emotion Trauer notwendig, um in die Verlust- und Trauerarbeit einzusteigen.

5.2 Traueransätze

«Die Trauer hat eine ganz bestimmte psychische Aufgabe zu erledigen, sie soll die Erinnerungen und Erwartungen der Überlebenden von den Toten ablösen.» (Freud 1913: 82, zit. in: Kachler 2012: 35) Dieses Zitat von Freud liefert einen guten Anhaltspunkt hinsichtlich seiner Trauerpsychologie. Zusammengefasst lässt sich sagen, dass die Trauer im psychoanalytisch geprägten Verständnis zuerst mit einem Loslass- und Abschiedsprozess verglichen wurde, wodurch sie einen negativen Charakter zugesprochen bekam (vgl. Kachler 2012: 36). Erst aufgrund des Todes seiner Tochter und dem damit verbundenen Trauerprozess wurde Freud bewusst, dass ihn seine eigene Auffassung von Sterben, Tod und Trauer nicht nachhaltig unterstützen konnte (vgl. ebd.). Diese Erkenntnis ist die Basis für neue Traueransätze. Sie basieren auf Bowlbys Ausführungen hinsichtlich des Bindungssystems, welches sich nach einer Verlusterfahrung verändert, reorganisiert und neu etabliert (vgl. ebd.:

128). Der hypnosystemische Ansatz versucht diese internalen Arbeitsmodelle als Ressource für den Trauerprozess zu nutzen (vgl. Kachler 2012: 128). Des Weiteren wird eine weiterbestehende internale Beziehung zum Verstorbenen angestrebt, da der Verlust neben Trauer und Schmerz ebenfalls das Suchen «nach Nähe, Gemeinsamkeiten und Erinnerungen mit dem Verstorbenen auslöst.» (Kachler 2012: 132) Auch Bowlby ist der Auffassung, dass die Bindung zum Verstorbenen weiterbestehen kann und dass dies ein wesentlicher Faktor gesunder Trauer ist (vgl. Bowlby 1983: 183).

5.3 Einflussfaktoren auf das Trauerverhalten

Der Trauerprozess kann durch verschiedene Faktoren beeinflusst werden. Zwei dieser Aspekte sind besonders relevant für diese Arbeit. Der erste bezieht sich auf die auslösenden Umstände der Trauer. Der Trauerprozess eines Kindes kann erschwert werden, wenn dieser durch ein traumatisches Ereignis ausgelöst wird (siehe dazu Kapitel 6). Der zweite Aspekt bezieht sich auf das Trauerverständnis und Trauerverhalten der engen Bezugspersonen des Kindes. Die heutige Leistungsgesellschaft befindet sich in einer Phase, in welcher die Trauer zunehmend verweigert und abgeschafft wird (vgl. Brathuhn 2006: 12). Sie erhält zwar Beachtung und weitgehende Akzeptanz durch das soziale Umfeld, wird jedoch als ein eher unangenehmes Phänomen angesehen, welchem zeitliche und örtliche Grenzen gesetzt sind (vgl. ebd.). Diese gesellschaftliche Entwicklung vermittelt den Kindern, dass die Trauer etwas ist, das so schnell wie möglich überwunden oder abgeschlossen werden soll. Dennoch nehmen sie den Verlust und den entstandenen Schmerz in ihrem Umfeld wahr. Kinder sind feinfühlig und spüren ambivalente Gefühle beim Gegenüber. Wird die Trauer unterdrückt, ist eine adäquate Begleitung des Betroffenen gefährdet (vgl. Franz 2011: 142). «Unsere Einstellungen dem Tod gegenüber hängen von unseren eigenen Erfahrungen als Kind ab, deshalb mischt das Kindheits-Ich des Erwachsenen in der Kommunikation stets mit.» (Ennulat 2012: 13)

«Ein Indianer kennt keinen Schmerz!?» (Franz 2011: 54) Dieses alte Sprichwort beschreibt treffend ein verbreitetes Phänomen in der heutigen Zeit, nämlich eine Haltung, welche Kinder animiert, ihren Schmerz zu vergessen, sodass sie wieder fröhlich sein können (vgl. ebd.). Es stellt sich die Frage, ob diese innere Haltung gegenüber Kindern hilfreich ist. Das Trauerverhalten des Kindes gegenüber sich und seinem Umfeld ist ein Abbild dessen, was ihm seine Hauptbezugspersonen spiegeln. Die Erwachsenen fungieren demnach als Vorbilder und tragen somit eine Verantwortung. Wird dem Kind in seiner Sozialisation vermittelt, dass

Trauern etwas Schlechtes ist, wird es ihm im weiteren Leben an brauchbaren Verhaltensstrategien fehlen, um angemessen auf diese Emotion zu reagieren.

5.4 Trauerprozess

Der Trauerprozess kann mit dem Entwicklungsprozess verglichen werden. Bei beiden müssen verschiedene Aufgaben bewältigt werden, welche Veränderungen sowohl auf der gedanklichen, wie auch auf der emotionalen Ebene des Kindes nach sich ziehen.

Bei einer familieninternen Begleitung wird das Appellohr⁵ des jeweiligen Umfeldes hellhörig. Die Verlustbewältigung kann mit vereinten Kräften angegangen werden, um dem Kind möglichst viel Unterstützung zu bieten. Hier stellt sich die Frage, ob eine solche einheitliche Trauerarbeit überhaupt möglich ist? Bedenkt man die Individualität der verschiedenen Verarbeitungsprozesse, Ressourcen und der persönlichen Ausgangslagen zwischen Kindern und Erwachsenen, erscheint eine einheitliche Trauerarbeit unrealistisch. Ein gemeinsames Durchleben der Trauer sollte demnach nicht das Ziel sein, da deren Verlauf und Bewältigung aufgrund von individuellen Ressourcen angegangen werden und somit nicht linear verlaufen (vgl. Lackner 2004: 62). Es gibt diverse Trauerkonzepte in Form von Phasenmodellen, welche versuchen, den emotionalen Trauerverlauf zu beschreiben (vgl. Kachler 2012: 20). Sie sollen als Werkzeug dienen, um «das Gefühlsspektrum sowie die mögliche Vielfalt an Reaktions- und Verhaltensweisen besser zu verstehen, denn oftmals gleicht gerade die kindliche Trauer einem emotionalen Wechselbad.» (Franz 2011: 89)

Die Bezeichnung «Phasenmodell» veranschaulicht, dass der Mensch verschiedene Phasen während des Verarbeitungsprozesses durchläuft. Eine solche Unterteilung kann dazu führen, dass die individuellen Einflussfaktoren des Kindes wie beispielsweise die psychische und physische Belastbarkeit übersehen werden. Aufgrund dieser Tatsache entwickelte Worden (vgl. Franz 2011: 89) ein Modell, welches sich an vier Traueraufgaben orientiert. Diese können, gegensätzlich zu Phasen, die Dynamik des Trauerprozesses berücksichtigen. An dieser Stelle wird bewusst nicht näher auf die einzelnen Trauermodelle eingegangen, da jenes von Worden im 7. Kapitel als Hilfsmittel hinsichtlich der Begleitung benützt wird.

⁵ Das allgemein bekannte Vier-Seiten-Modell von Friedemann Schulz von Thun: Der Empfänger einer Nachricht fragt sich, was er tun, machen oder fühlen soll.

Welche Funktion und Verantwortung bringt die Emotion Trauer im Verarbeitungsprozess eines Verlustes mit sich? Das Thema Trauer sollte gemeinsam mit dem Kind angegangen werden, da es aufmerksame Bezugspersonen braucht (vgl. Ennulat 2012: 18). Durch eine empathische, kongruente⁶ und wertschätzende Begleitung kann das Kind in seinem Trauerprozess aktiv unterstützt werden. Professionelle und Laien sollten sich bei der Begleitung von betroffenen Kindern über ihren eigenen Traueransatz im Klaren sein, sodass dieser authentisch kommuniziert und vorgelebt werden kann. Des Weiteren sollte dem Helfersystem die Bedeutung der Vorbildfunktion bewusst sein. Eine offene Haltung gegenüber dem Kind und seiner Trauerform erleichtert es, dessen Verhaltensweisen differenzierter zu interpretieren. Dies ist vor allem bei Reaktionen hilfreich, welche auf den ersten Blick unverständlich oder unangepasst wirken. Wichtig bei kindlicher Trauer ist, dass sie individuell aufgenommen, durchlebt und verstanden wird. Eine solche Grundhaltung ermöglicht dem Kind einen eigenen Verarbeitungsprozess, welcher nicht durch Beschleunigungsversuche seitens der Bezugspersonen geprägt wird. Resümierend kann gesagt werden, dass Professionelle und Laien eigene Verarbeitungsstrategien zur Trauerbewältigung aufgebaut und verinnerlicht haben müssten. Es empfiehlt sich, die eigene Erziehung bezüglich des Trauerverhaltens zu beachten und das Handeln in diesem Kontext kontinuierlich zu reflektieren und anzupassen.

Kinder werden nach Verlusterfahrungen einerseits mit Trauer konfrontiert. Andererseits besteht die Möglichkeit, dass trauernde Kinder aufgrund einer mangelhaften oder ausbleibenden Begleitung traumatisiert werden. Die Ausführungen im nächsten Kapitel widmen sich den Traumata. Durch diesen Einbezug können Professionelle und Laien die Grenze zwischen trauernden und traumatisierten Kindern differenzierter wahrnehmen sowie eine erste Einschätzung hinsichtlich des Risikos einer Traumatisierung vornehmen.

6. Traumata

Dieses Kapitel setzt bei der Terminologie und Klassifikation von Traumata an. Im weiteren Verlauf werden spezifische Themengebiete wie Traumaformen, auslösende Faktoren und Ursachen wiedergegeben. Abschliessend erfolgt ein Überblick hinsichtlich der möglichen Auswirkungen. Langzeitfolgen, welche hauptsächlich erst im Jugend- und Erwachsenenalter festzustellen sind, werden lediglich kurz erläutert. Der Fokus liegt auf den unmittelbaren und kurzfristigen Auswirkungen. Dabei werden punktuell Textpassagen aus «Wie Pippa wieder

⁶ Übereinstimmung der verbalen und nonverbalen Aussage.

lachen lernte» (Pal-Handl et al. 2004) wiedergegeben, um einzelne Symptome und Auswirkungen zu veranschaulichen. Die Wahl dieses Werks ist besonders angezeigt, weil dieses Kinderbuch im Zusammenhang mit zwei Ratgebern für Professionelle und Eltern entworfen wurde und sich auf fachliche Überlegungen sowie auf praxisnahe Ausführungen zur Trauerbewältigung abstützt. Dadurch erlangte dieses Kinderbuch breite Anerkennung, sowohl bei Fachleuten als auch in der Öffentlichkeit.

6.1 Terminologie und Klassifikation

Traumatische Ereignisse sind gekennzeichnet durch die existenzielle Bedrohung, die von ihnen ausgeht. «Dabei kann das Kind entweder sich selbst sowie seine körperliche und seelische Einheit oder andere Menschen als bedroht erleben.» (Krüger 2012: 19) Das ausschlaggebende Kriterium stellt das Ohnmachtsgefühl dar, welches das Kind in eine Hilflosigkeit stürzt. Die kognitive und emotionale Entwicklung des Kindes ist nicht ausreichend fortgeschritten, um eine solch belastende Situation und deren Eindrücke alleine zu verarbeiten. Es stellt sich die Frage, wo die Grenze zwischen belastenden und traumatischen Situationen liegt, also ab welchem Zeitpunkt von einem Trauma gesprochen werden kann. Zu dieser theoretischen Frage gibt es den objektiven und den subjektiven Klassifikationsansatz (vgl. Wöller 2006: 11).

Beim objektiven Ansatz wird gemäss dem medizinischen Klassifikationssystem ICD-10⁷ «eine aussergewöhnliche Bedrohung oder ein katastrophentartiges Ausmass der Belastung erfordert» (Wöller 2006: 11), damit von einem traumatischen Ereignis gesprochen werden kann. **Der subjektive Ansatz** wird von den Vertretern der Psychoanalyse geprägt (vgl. Kachler 2012: 19). Diese sehen ein traumatisches Ereignis als gegeben, wenn einem Kind «die Erfahrung der Hilflosigkeit des Ichs angesichts einer unerträglichen Erregungshäufung äusseren oder inneren Ursprungs» (Wöller 2006: 11) widerfahren ist. Diese Perspektive macht deutlich, dass schon kleinere Zwischenfälle als traumatisch erlebt werden können, auch wenn sie nicht explizit mit den Traumakriterien gemäss ICD-10 übereinstimmen. Die Grenze zwischen belastenden und traumatischen Ereignissen bleibt unscharf. Dennoch, oder vielleicht gerade deshalb, gibt es diverse definierte Einflussfaktoren, welche Situationen zum traumatischen Ereignis werden lassen. Diese sind anschliessend an die folgende Erläuterung der verschiedenen Traumaformen dargestellt.

⁷ Die Internationale statistische Klassifikation der Krankheiten und verwandten Gesundheitsprobleme.

6.2 Traumaformen nach Terr

Es lassen sich verschiedene Formen von Traumata unterscheiden. Terr (vgl. 1990, in: Lackner 2004) ist eine amerikanische Kinderpsychologin und hat aufgrund ihrer Forschungsarbeit zwei verschiedene Traumaformen postuliert, welche sie «Trauma-Typ I» und «Trauma-Typ II» nennt (vgl. ebd.: 6). **Der Trauma-Typ I** beschreibt ein Kind, welches durch ein einmaliges Ereignis traumatisiert wird, wie beispielsweise durch ein Unwetter (vgl. ebd.). **Der Trauma-Typ II** bezieht sich auf ein Kind, welches über längere Zeit traumatischen Umständen ausgesetzt ist (vgl. ebd.). Diese können stets präsent sein oder punktuell auftreten. Darunter fällt zum Beispiel jegliche Art des wiederholten sexuellen Übergriffs. Es besteht auch die Möglichkeit, dass ein Kind aufgrund eines ersten traumatischen Ereignisses weiteren Gefahren ausgesetzt ist, die zu erneuten Traumatisierungen führen können. Das Fallbeispiel eines kleinen Mädchens, welches von einem Personenwagen angefahren wurde, eignet sich an dieser Stelle gut, um dieses Risiko zu verdeutlichen. Durch den Unfall kann eine erste Traumatisierung entstehen. Bei allfälligen Operationen, einer langwierigen ärztlichen Begleitung und Genesungszeit kann ein zusätzliches Trauma oder eine Retraumatisierung entstehen.

6.3 Auslösende Faktoren

Die folgenden Ausführungen widmen sich den unterschiedlichen einander ausschliessenden Situationen, bei welchen sich eine Traumatisierung ereignen kann. Diese wird gemäss Lackner (vgl. 2004: 4–5) aufgrund von drei Faktoren ausgelöst.

Der erste Faktor ergibt sich aus der direkten Betroffenheit des Kindes durch ein traumatisches Ereignis (vgl. ebd.: 4). Das Kind ist in einer solchen Situation den Umständen ausgeliefert und hat somit keinen Einfluss auf das Geschehen. Ist es nicht in der psychischen und physischen Lage, die Sinneseindrücke zu verarbeiten, kann es zu einer Traumatisierung kommen.

Den zweiten Faktor stellt das Miterleben von traumatischen Ereignissen dar (vgl. ebd.). Demnach kann ein Kind, welches eine fremde Person in Gefahr erlebt, traumatisiert werden, auch ohne aktive Selbstbeteiligung. Bei der betroffenen Person kann es sich um einen Nachbarn, Unbekannten oder um ein Familienmitglied handeln. Beobachtet ein Kind ein traumatisches Ereignis, ist es nicht in der Lage, die erlebten Sinneseindrücke zu verarbeiten (vgl. Krüger 2012: 52). Demnach spielt es keine grosse Rolle, ob und was für eine Beziehung das Kind mit der gefährdeten Person hat. Dies ist jedoch explizit nur auf die Situation der Traumatisierung bezogen, da im folgenden Verarbeitungsprozess die Verbundenheit des Kindes mit dem Betroffenen einen wichtigen Einflussfaktor darstellt.

Der dritte Faktor beinhaltet das Erfahren einer belastenden Nachricht (vgl. Lackner 2004: 5). Die mündliche oder schriftliche Übermittlung eines traumatischen Ereignisses stellt eine abgeschwächte Form des Miterlebens dar, bei welcher die Auswirkungen jedoch ebenfalls ein grosses Ausmass annehmen können. Das eigentliche Erleben des Kindes ist stark reduziert. Dennoch können solche «Hiobsbotschaften» wie beispielsweise der Tod eines Nachbarn traumatische Auswirkungen nach sich ziehen. Das Kind ist folglich nicht vor Traumatisierungen geschützt, «nur» weil es nicht direkt anwesend ist. Es liegt nahe, dass dieses Wissen im Alltag als Ressource genutzt werden kann. Im Rahmen dieser Arbeit wird daher gefolgert, dass Laien durch ein gewisses «Knowhow» beispielsweise bei Autounfällen oder öffentlichen Gewaltdelikten – auch im emotionalen Bereich – Erste Hilfe leisten können

6.4 Ursachen von Traumata

Die Entstehungsmöglichkeiten von Traumata sind vielfältig. Es braucht keine Kindesentführung, häusliche Gewalt oder sexuelle Ausbeutung, um ein Kind langfristig zu traumatisieren. Traumatische Ereignisse treffen Kinder unerwartet. Es sind jedoch auch die vorhersehbaren Ereignisse wie beispielsweise eine tödliche Krankheit, welche sich belastend und überfordernd auf die Lebenssituation der Kinder auswirken können. Der folgende Überblick beschränkt sich auf besonders häufige Ursachen und darf nicht als vollständig betrachtet werden. Traumatische Ereignisse können, so Krüger (vgl. 2012: 57), aufgrund von drei übergeordneten Ereignisarten ausgelöst werden.

Naturkatastrophen treten in Form von Stürmen, Lawinen, Überschwemmungen und weiteren, naturbedingten Geschehnissen auf (vgl. ebd.). Zu den **technischen Unfällen** gehören beispielsweise Verkehrsunfälle, Brände oder Maschinenversagen (vgl. ebd.). Die grösste Bandbreite an potenziellen Ursachen weist jedoch die **menschliche Gewalt** auf, bei welcher zusätzlich zwischen inner- und ausserfamiliärer Gewalt unterschieden wird (vgl. ebd.). In diese Sparte fallen all jene Ursachen, welche durch «Menschenhand» verursacht werden. Die Palette möglicher Auslöser erstreckt sich von sexueller Nötigung, physischer und psychischer Gewaltausübung, bis hin zum Miterleben von Gewaltdelikten und Entführungen. Gemäss Krüger (vgl. ebd.: 57) gibt es weitere traumatisierende Situationen, welche unter dem Aspekt einer psychischen Verletzung gruppiert werden können. Chronische Erkrankungen, Scheidungen und weitere Verlustsituationen sind mögliche Verursacher. Die traumatische Wirkung auf Kinder nimmt zu, sobald Menschen, sei es direkt oder indirekt, Einfluss auf das Geschehen haben (vgl. Wöller 2006: 392). Daher ist die Wirkung bei Naturkatastrophen am

geringsten einzuschätzen, gefolgt von technischen Unfällen. Von Menschen direkt ausgeführte Gewalt birgt somit die grösste Gefahr einer Traumatisierung. Wird diese von jenen Menschen ausgelöst, welche als verlässliche Bezugspersonen fungieren, können die möglichen Auswirkungen eine komplexere Dimension annehmen. Da die bis anhin sichere Instanz für das Kind plötzlich zur Bedrohung wird, können nachhaltige psychische Verletzungen auftreten (vgl. Krüger 2012: 56).

6. 5 Auswirkungen

Die Kriterien zur Auswahl der hier wiedergegebenen Textpassagen (vgl. Pal-Handl et al. 2004) basieren auf deren Stellenwert für die hier dargestellten Auswirkungen und werden der Einfachheit halber kursiv dargestellt. Die Erkenntnisse über die akuten Auswirkungen von Traumata sind, im Vergleich zu den Langzeitfolgen, differenzierter (vgl. Wöller 2006: 21). Die unmittelbarste Auswirkung eines Traumas stellt die «seelisch-körperliche Alarmreaktion» (Krüger 2012: 33) dar, welche aufgrund der psychischen und physischen Überforderungen des Kindes einsetzt. *«Pippa ist verwirrt – alles ist wie in Zeitlupe und unecht. Ihr Mund ist trocken, die Füsse ganz schwer und sie hat Angst. Pippa zittert am ganzen Körper, ihr ist kalt. Sie hat das Gefühl, am Nordpol zu sein. Da sind andere Menschen um sie herum und Stimmen, aber alles klingt so fern. Jemand streicht ihr über den Kopf. Pippa spürt es, aber nur dumpf und wie von ganz weit weg. Sie will weinen oder schreien – aber sie ist ganz still und starr. In ihr drinnen ist es so leer.»* (Pal-Handl et al. 2004: 7) Diese seelische und körperliche Alarmreaktion wird aufgrund der belastenden Umstände ausgelöst und tritt folglich als erste Auswirkung auf ein traumatisches Ereignis ein. Es können Atemnot, Schweissausbrüche oder das Einfrieren von Körper und Mimik eintreten. Dieser Selbstschutzmechanismus setzt unmittelbar und automatisiert ein. Bei der Erläuterung der darauffolgenden Auswirkungen von Traumata wird zwischen drei Aspekten unterschieden, welche jeweils physische, neurowissenschaftliche und psychische Faktoren berücksichtigen.

Physische Auswirkungen

Traumata können, neben der ersten körperlichen Alarmreaktion, auch langfristig eine Schwächung der physischen Gesundheit und des Immunsystems zur Folge haben (vgl. Lackner 2004: 42). *«Chronische Kopf-, Nacken- und Rückenschmerzen, Müdigkeit und Erschöpfungszustände, Schlaflosigkeit, Verdauungsstörungen und Appetitlosigkeit können Auswirkungen von traumatischen Ereignissen sein.»* (Lackner 2004: 42)

Auswirkungen auf die frühkindliche Gehirnentwicklung

Neurowissenschaftliche Untersuchungen haben uns in den letzten Jahren gezeigt, dass traumatische Ereignisse einen Einfluss auf die frühkindliche Gehirnentwicklung haben können (vgl. Krüger 2012: 51). Der neurowissenschaftliche Aspekt steht aufgrund des fachlichen Kontexts dieser Thesis nicht im Fokus. Eine kurze Thematisierung ist jedoch hilfreich für das Verständnis der psychischen Auswirkungen, welche anschliessend an dieses Kapitel beschrieben werden. Traumata belasten den Körper und das Gehirn des betroffenen Kindes, sodass bisherige Lösungsstrategien versagen (vgl. ebd.: 52). Aus Selbstschutz versucht der menschliche Organismus sich innerlich von den traumatischen Erfahrungen zu distanzieren, da eine Bewältigung oder Flucht nicht mehr möglich ist. Ein Schockzustand, auch «Freeze» (Balthasar 2011: 13) genannt, setzt ein. Über den Thalamus, den Ort des Gehirns, der Wichtiges und Unwichtiges unterscheidet, werden Areale der Hirnrinde und Teile des limbischen Systems⁸ aktiviert (vgl. Krüger 2012: 52). In der Folge stösst der menschliche Organismus Stresshormone, hauptsächlich Adrenalin, aus. Der Körper befindet sich in «Hochbetrieb (...), um optimal Kampf- und Fluchtreaktionen ausführen zu können» (Krüger 2012: 52). Die Amygdala⁹ ordnet den einzelnen Sinneseindrücken die jeweilige Gefühlswahrnehmung zu und ist somit ausschlaggebend für das emotionale Empfinden und Handeln, welches auf eine traumatische Situation folgt (vgl. ebd.). Wird diese zufriedenstellend bewältigt, fährt der Körper den Hochbetrieb herunter, und es kann Normalität einkehren. Bleibt der Stressfaktor über längere Zeit erhalten, so wird über die Nebennrinde Cortisol¹⁰ ausgeschüttet. Folglich wird «der Energieumsatz im Gehirn (...) vermindert, Wachstumsprozesse der Hirnnerven werden gestört (...), und bei noch längerer Belastung sterben sogar Nervenstrukturen in der Hirnrinde sowie Nervenfasern und Nervenzellen (...) ab.» (Krüger 2012: 52)

Psychische Auswirkungen

Die Auswirkungen eines Traumas können psychische Funktionen, wie beispielsweise die «Leistungsfähigkeit, Konzentrations- oder Merkfähigkeit» (Krüger 2012: 52) beeinflussen. Ist ein Kind über einen längeren Zeitraum traumatischen Lebensumständen ausgesetzt (Trauma-

8 Funktionseinheit des Gehirns, welche der Verarbeitung von Emotionen und der Entstehung von Triebverhalten dient.

9 Teil des limbischen Systems, welcher an der Entstehung von Angst beteiligt ist. Des Weiteren spielt dieser Teil eine wichtige Rolle bei der emotionalen Bewertung und Wiedererkennung von Situationen, sowie bei der Analyse möglicher Gefahren.

10 Cortisol ist ein Hormon, das Stoffwechselfvorgänge aktiviert und so dem Körper energiereiche Verbindungen zur Verfügung stellt.

Typ II), kann ein «psychischer Anpassungsmechanismus» (Lackner 2004: 9) einsetzen. Dieser lässt aufgrund der Kontinuität der traumatischen Erfahrungen das Geschehene für das Kind erträglicher wirken (vgl. ebd.). Dieses Phänomen ist vor allem bei sexuellen Gewaltdelikten und chronischen Krankheitsverläufen anzutreffen. Reddemann und Dehner-Rau (vgl. 2004: 49) halten unter anderem folgende Langzeiterkrankungen fest: Angst-, Panik- und Persönlichkeitsstörung, Zwänge, depressive Störung, Suchterkrankung, Suizidalität, Hyperaktivitätsstörung und weitere auffällige Verhaltensweisen. In den folgenden Ausführungen werden zwei Auswirkungen genauer erläutert. Die Auswahl basiert auf dem Stellenwert, welcher der Autor ihnen zuschreibt. Die wiedergegebenen Auswirkungen können ebenfalls bei trauernden Kindern auftreten, welche einen Verlust einer emotional nahestehenden Bezugsperson zu bewältigen haben.

«Pippa weiss nicht, was mit ihr los ist. Sie kennt sich gar nicht aus. Sie ist ein komisches Kind geworden. (...) Es kommt auch vor, dass sie nicht weiss, was gerade eben geschehen ist.» (Pal-Handl et al. 2004: 9) Betroffene können Erinnerungen hinsichtlich der damaligen Gefühlslage und Gedanken oft nur in Bruchstücken wiedergeben (vgl. Balthasar 2011: 13). Durch die Abspaltung gegenüber dem traumatischen Ereignis sowie den damit verbundenen Gefühlen und Wahrnehmungen schützt sich das Kind. Dieser Zustand wird ausgelöst, da das «Bewusstsein nicht mehr in der Lage ist, die Informationen von aussen und innen sinnvoll in Einklang zu bringen.» (Weiss 2008: 224) Gedanken und Gefühle werden getrennt. Dieses sogenannte dissoziative¹¹ Verhalten wird von betroffenen oft als «neben sich stehen, nicht mehr wissen, kein Gefühl mehr haben (...)» (Eckhardt-Henn/Hoffmann 2004: 425) beschrieben. Es kann durch alltägliche Dinge wie Gerüche, Musik oder Bilder ausgelöst werden. Diese «Trigger» (Krüger 2012: 36) stehen oft im Zusammenhang mit dem erlebten Trauma, welches jeweils ein zentrales Thema aufweist (vgl. Lackner 2004: 18). Bei einem Bootsunglück wäre die Angst vor dem Wasser eine mögliche Auswirkung. Nach dem Verlust einer emotional nahestehenden Bezugsperson könnte die Angst des «Verlassenwerdens» im Zentrum stehen. Dissoziatives Verhalten hat die Funktion, dass das betroffene Kind die traumatische Situation kurzfristig bewältigen kann (vgl. Eckhardt-Henn/Hoffmann 2004: 425). Trotz dieser Abspaltung bleiben die emotional bedeutenden Informationen vorhanden und drängen sich ihm punktuell wieder auf. Das Wiederaufkommen von vergangenen Erinnerungen und Gefühlen wird häufig als «Flashbacks» (Eckhardt-Henn/Hoffmann 2004: 425) erlebt und ermöglicht deren erneute Verarbeitung. Findet kein Verarbeitungsprozess statt, werden diese Erinnerungen zunehmend als unkontrollierbar sowie störend erlebt, und dissoziative

¹¹ Trennung von Wahrnehmungs- und Gedächtnisinhalten, welche normalerweise assoziiert sind.

Verarbeitungsstrategien werden gefördert (vgl. Eckhardt-Henn/Hoffmann 2004: 425). Diese schränken die Bewältigungsmöglichkeiten ein, da intensive Emotionen verdrängt werden (vgl. ebd.). Der desorganisierte/desorientierte Bindungstyp erweist sich in Untersuchungen als Indikator für späteres dissoziatives Verhalten nach belastenden oder traumatischen Ereignissen (vgl. ebd.: 206). *«Am Abend dieses Tages fühlt Pippa sich sehr alleine. (...) Sie überlegt: 'Was werden denn die anderen Morgen in der Schule sagen, wenn sie erfahren, was passiert ist? Und was soll ich den anderen Kindern erzählen? Und was, wenn ich weinen muss?」*» (Pal-Handl et al. 2004: 9) Aufgrund der belastenden Eindrücke kann das betroffene Kind verunsichert werden. Bei einem Trauma kann das «Selbstbewusstsein bzw. Selbstvertrauen und das Vertrauen in die Welt (Urvertrauen) nachhaltig erschüttert werden oder verloren gehen.» (Krüger 2012: 19) Infolgedessen können scheinbar unbedeutende Situationen, wie das kurzzeitige «aus dem Auge verlieren» der Mutter, vom Kind als traumatisch erlebt werden (vgl. ebd.).

Welchen Stellenwert hat das Wissen über Traumata hinsichtlich der Begleitung von trauernden Kindern? In erster Linie ist festzuhalten, dass es sich empfiehlt abzuklären, ob die Verlusterfahrung traumatische Folgen für das Kind aufweist. Sind diese gegeben, sollte Hilfe im therapeutischen Setting aufgesucht werden, da in diesem Kontext die Grenzen der Sozialen Arbeit erreicht sind. Eine erste Einschätzung hinsichtlich einer Traumatisierung kann im familiären Rahmen stattfinden. Dafür benötigen die jeweiligen Bezugspersonen Kenntnisse bezüglich der drei Faktoren, welche ein Trauma auslösen können (direkte Betroffenheit, Beobachten und das schriftliche oder mündliche Erfahren). In der Folge liegt die Hauptaufgabe der Bezugspersonen darin, die Individualität des Verarbeitungsprozesses, die möglichen Auswirkungen sowie das zentrale Thema zu berücksichtigen. Entsprechendes Fachwissen kann in der pädagogischen und familiären Begleitung als Ressource genutzt werden, da es der Abgrenzung zwischen trauernden und traumatisierten Kindern dient. Zugleich ermöglicht es eine sensibilisierte Zusammenarbeit, sei es im professionellen oder familiären Kontext. Es erweist sich als ratsam, bei Vermutungen und Anzeichen einer Traumatisierung das betroffene Kind therapeutisch abzuklären. Dies fällt in den Entscheidungs- und Verantwortungsbereich der jeweiligen Bezugspersonen.

Wurden die Umstände des Verlustes auf traumatische Wirkungen abgeklärt, kann die Begleitung im jeweils dafür vorgesehenen Rahmen initiiert werden. Das nächste Kapitel widmet sich daher der pädagogischen Begleitung von trauernden Kindern.

7. Pädagogische Begleitung im Trauerprozess

Dieses Kapitel geht der Frage nach, wie sich eine angemessene Begleitung trauernder Kinder umsetzen lässt. Es ist dabei hilfreich, die vier Bindungstypen zu berücksichtigen, damit eine aus bindungstheoretischer Sicht adäquate Begleitung stattfinden kann. In einem zweiten Schritt werden drei übergeordnete Bedürfnisse von trauernden Kindern erläutert. Anschliessend sind grundlegende Eckpfeiler der Begleitung beschrieben, welche bei einer Zusammenarbeit mit Betroffenen berücksichtigt werden sollten. Abschliessend wird die Begleitung mit Hilfe des Trauerkonzepts nach Worden (vgl. Franz 2011) ausgearbeitet und beschrieben. Dadurch lassen sich mögliche Reaktionen auf den Verlust und deren Begleitung den vier «Aufgaben des Trauerns» (Franz 2011: 89) zuordnen. Das Modell von Worden empfiehlt sich, da es die Eigendynamik des Trauerprozesses berücksichtigt und sich nicht an einer strikten Aufteilung in Trauerphasen orientiert. Schliesslich sollen Erkenntnisse hinsichtlich der Fragestellung nach den verhaltensspezifischen und emotionalen Trauerreaktionen beschrieben und erklärt werden. Diese Vorgehensweise hat zum Ziel, die Begleitung von betroffenen Kindern strukturiert und praxisnah darzustellen.

7.1 Bedeutung der Bindungstypen für die Begleitung

Es ist wünschenswert, dass das jeweilige Helfersystem in der Lage ist, verschiedene Bindungssignale des trauernden Kindes zu deuten und darauf einzugehen. Dadurch könnten sich allfällige Fehlinterpretationen hinsichtlich des kindlichen Bindungsverhaltens sowie undifferenzierte Handlungen vermeiden lassen. Ein Verlust kann vor allem bei den unsicheren und desorganisiert/desorientierten Bindungstypen Auswirkungen nach sich ziehen. Diese Kinder weisen nicht zwangsläufig neue problematische Verhaltensweisen auf, da sie schon vor dem Verlust unsicheres oder desorganisiert-desorientiertes Bindungsverhalten aufzeigten.

Sicher gebundene Kinder können nach einem Verlust ungewohnte Reaktionen und Bindungssignale zeigen, da sie bis anhin funktionierende Bindungsmuster und Lösungsstrategien aufwiesen. Durch den Tod einer emotional nahestehenden Bezugsperson kann diese Sicherheit beeinträchtigt werden, sodass das Kind unsicheres oder desorientiertes-desorganisiertes Bindungsverhalten zeigt. Das jeweilige Helfersystem sollte demnach darauf bedacht sein, dass es die neuen Bindungs- und Verhaltensmuster nicht als Fehlverhalten interpretiert. Die vorhandene sichere Bindung des Kindes kann als Ressource in der Trauerarbeit genutzt werden. Das trauernde Kind sollte dabei unterstützt werden, den

Verarbeitungsprozess aus eigener Kraft und mit Hilfe seiner internalen Arbeitsmodelle zu bewältigen.

Unsicher-vermeidend gebundene Kinder können Verhaltensweisen aufzeigen, welche beim Beobachter das Gefühl entstehen lassen, dass Stress und Trauer ausgeblendet werden. Diese Kinder weisen eher eine zurückhaltende Bedürfnisäußerung auf und orientieren sich an der Umwelt. Aufgrund des vermeidenden Verhaltens versuchen sie, sich vor weiteren Verletzungen zu schützen (vgl. Streeck-Fischer 2004: 20). Demnach kann ein Verlust dieses Bindungsverhalten hervorrufen oder verstärken. Das Helfersystem sollte mittels Gesprächen in Kontakt mit dem betroffenen Kind treten, um so dessen Bedürfnisse wahrnehmen und befriedigen zu können. Dabei empfiehlt es sich gemäss dem Autor, autoritäre Interventionen zu unterlassen, da diese die vermeidende Haltung gegenüber den Emotionen verstärken können.

Unsicher-ambivalent gebundene Kinder passen sich weniger ihrer Umgebung an. Die Wahrnehmung und Interpretation der Umwelteinflüsse erfolgt aufgrund eines früheren Weltbildes und verunmöglicht, dass sich diese Kinder über ihr Verhalten und dessen Auswirkungen im Klaren sind (vgl. ebd.). Sie können ihre Bedürfnisse nur punktuell ausdrücken und einfordern. Das Annehmen von Angeboten ist bei diesem Bindungstyp erschwert. Daher sollte das Helfersystem darauf bedacht sein, dem trauernden Kind klare Orientierungshilfen anzubieten. Es benötigt eine kontinuierliche und verlässliche Bedürfnisbefriedigung, sodass es lernt, sich an der realen Umgebung zu orientieren.

Desorganisiert-desorientiert gebundene Kinder können ihre emotionalen Zustände schlecht regulieren und nehmen sich auch «fremden» Personen zur Bedürfnisbefriedigung an. Zugleich verlieren sie zeitweise ihr Vertrauen in die Hauptbezugspersonen. Durch dieses desorganisiert-desorientierte Bindungsverhalten wird dem trauernden Kind die Aufnahme und Verarbeitung von neuen Informationen erschwert oder gar verunmöglicht (vgl. Streeck-Fischer 2004: 19). Dieser Bindungstyp kann, im Gegensatz zu den anderen, die Nähe zur Bezugsperson nicht aufrecht erhalten. Diese Tatsache kann eine angemessene Bedürfnisbefriedigung und Entwicklung behindern. Die bisherigen Bindungserfahrungen des Kindes führen zu einer desorganisiert-desorientierten Bindung und zur Entstehung von mangelhaften internalen Arbeitsmodellen. Dem Kind fehlt somit die Basis, um sein Verhalten zusammenhängend und lösungsorientiert zu organisieren. Aufgrund der hier beschriebenen Defizite ist es gemäss dem Autor als empfehlenswert zu betrachten, professionelle Unterstützung ausserhalb des

pädagogischen Settings aufzusuchen, da bei diesem Kontext die Grenzen der Sozialen Arbeit erreicht sind.

7.2 Bindungsspezifische Bedürfnisse

Im folgenden Abschnitt werden das Kontroll- und Sicherheitsbedürfnis sowie das Bedürfnis nach Normalität erläutert. Diese sind vor allem bei traumatisierten Kindern verstärkt vorhanden (vgl. Lackner 2004: 62). Durch bindungstheoretische Ergänzungen soll eine fundierte Grundlage für die Begleitung von trauernden Kindern entstehen.

Das **Kontrollbedürfnis** steigert sich häufig nach einem Verlust, weil das Kind mit dem Sterben und der Vergänglichkeit konfrontiert wird (vgl. ebd.: 64). Diese Erfahrung aktiviert und verstärkt sein Bindungsverhalten. Das jeweilige Umfeld sollte darauf achten, dass keine zwanghafte Kontrolle seitens des Kindes entsteht. Es wäre empfehlenswert, eine altersentsprechende Offenheit bezüglich alltäglicher Abläufe und Entscheidungen anzustreben. Dabei kann das Kind mit einbezogen werden, sodass es sich in seinen Bedürfnissen, Gefühlen und Anliegen ernst genommen fühlt und altersentsprechend partizipieren kann. Dies ermöglicht ihm, sich an verschiedenen Bindungspartnern zu orientieren und sich sicher zu fühlen. Es ist hilfreich, wenn allfällige Interventionen im professionellen Kontext mit dem Kind vorgängig besprochen werden, da es ansonsten erneut (wie beim Todesfall) vor vollendete Tatsachen gestellt und nicht vorbereitet wird.

Das **Sicherheitsbedürfnis** eines trauernden Kindes zeigt sich nach einem Verlust verstärkt (vgl. ebd.: 62). Das erneute und verstärkte Erfahren von Sicherheit nach dem Todesfall ist eine grundlegende Voraussetzung, dass es sich wieder eine innere Stabilität aufbauen kann (vgl. Brisch 2012: 106). Es wäre daher sinnvoll, das Kind vor weiteren belastenden Ereignissen wie zum Beispiel einem örtlichen Umzug zu schützen. Eine solche Veränderung der Lebensumstände kann sich negativ auf seinen Trauerprozess auswirken, da es aus der gewohnten Umgebung «gerissen» wird. Sicherheit kann dem Kind ebenfalls durch eine verlässliche Beziehung vermittelt werden. Da sich jene zum Verstorbenen nicht mehr in der bisherigen Form weiterführen lässt, ist es wichtig für das Kind, dass es dennoch verlässliche Bindungspartner in seinem Umfeld findet. Es empfiehlt sich, dem Kind auch in belastenden Lebenssituationen Grenzen und Konsequenzen aufzuzeigen. Aufgrund dieser Verlässlichkeit in der Beziehung kann Sicherheit entstehen. Nach einer Verlusterfahrung erweist sich dies für die jeweiligen Bezugspersonen oft als schwierige Aufgabe, da man dem trauernden Kind nicht noch mehr zumuten möchte.

Der dritte Aspekt fokussiert **das Bedürfnis nach Normalität** im Leben des betroffenen Kindes (vgl. Lackner 2004: 67). Aufgrund der Verlusterfahrung und der damit verbundenen Trauerarbeit wird es mit energieaufwendigen Verarbeitungsprozessen konfrontiert. Diese können je nach Ausmass einen kleineren oder grösseren Raum einnehmen. Das Gegenstück solcher belastenden Lebensumstände stellt die gewohnte Normalität dar. Mit regelmässigen Schulbesuchen kann vermieden werden, dass das trauernde Kind ausschliesslich im familiären Kontext betreut und begleitet wird. Eine starke Abgrenzung vom «normalen» Tagesablauf kann dieses glauben lassen, dass nun, nach dem Verlust, nichts mehr so ist wie früher. Daher erscheint es sinnvoll, die Vermittlung von «Kontinuität und Beständigkeit» (Lackner 2004: 67) als Ziel des Helfersystems zu definieren, sodass sich der Betroffene wieder vermehrt in den Alltag und sein Umfeld integrieren kann. Dies sollte aus bindungstheoretischer Sicht ebenfalls auf der Beziehungsebene angestrebt werden. Durch verlässliche Bindungspartner kann dem Kind Sicherheit geboten werden. Eine kontinuierliche Begleitung und Beziehung unterstützt demnach sein Explorationsverhalten sowie den Trauerprozess. Die Wiederherstellung einer gewissen Normalität kann mittels Gesprächen stattfinden. Die Botschaft solcher Interaktionen sollte dem Kind aufzeigen, dass seine aufkommenden Gefühle und Reaktionen der Normalität entsprechen. Durch das Verstehen der Situation kann ihm ein gewisser Druck genommen werden, sodass seine Handlungsfähigkeit aktiviert und gefördert wird. Es sollten tragbare Lebensumstände und Beziehungen ermöglicht und angeboten werden, sodass sich die Selbstheilungskräfte des Betroffenen entfalten können.

7.3 Eckpfeiler bei der Begleitung von trauernden Kindern

Todesumstand

Ein erster Ansatzpunkt des Helfersystems sollte bei den Todesumständen gesetzt werden, da diese einen massgeblichen Einfluss auf die Trauerbewältigung und deren Begleitung haben. Ein Mensch kann völlig unerwartet von uns gehen oder aufgrund einer Erkrankung einen langen Sterbeprozess durchleben. Letzteres erfordert eine enge Begleitung des Kindes, in welcher die Umstände und die Wahrheit hinsichtlich des absehbaren Todes klar und offen kommuniziert werden. Es empfiehlt sich, Verharmlosungen und Lügen zu vermeiden, da das Kind nicht vor belastenden Erfahrungen geschützt werden kann.

Haltung des Helfersystems

Durch eine abwehrende Haltung gegenüber Fragen nach Sterben, Tod und Trauer wird die Konfrontation mit dem kindlichen Schmerz und der eigenen Trauer nur vermeintlich abgewehrt (vgl. Franz 2011: 50). Dies kann dazu führen, dass Kinder belogen oder falsch informiert werden. In diesem Fall ist der «Schaden» grösser als die Konfrontation mit der Wahrheit. Franz (2011: 146) hält fest, «dass unser Wunsch, dem Kind möglichst viel Schutz und Schonraum zu geben, zwangsläufig an den Geschehnissen und Erfordernissen der Realität scheitern muss.» Eine direkte und ehrliche Haltung der Bezugspersonen ist wichtig. Kinder erweitern durch Fragen ihr Wissen kontinuierlich und spüren, wenn Emotion und Sprache nicht übereinstimmen (vgl. Ennulat 2012: 15). Dies kann sie verunsichern, da sie diese Diskrepanz weder verstehen noch angemessen deuten können. Infolgedessen besteht die Gefahr, dass sie keine Fragen mehr stellen und sich einsam fühlen (vgl. ebd.). Sind sich Professionelle und Laien über ihre eigenen Gefühle hinsichtlich Sterben, Tod und Trauer im Klaren, kann das trauernde Kind pädagogisch sinnvoll unterstützt und begleitet werden.

Lebensbiografie

Je nach Schweregrad der Auswirkungen kann der Verlust einen Einschnitt oder sogar einen Unterbruch im bisher «normalen» Lebensverlauf des Kindes darstellen (vgl. Lackner 2004: 9). Das Leben besteht nun aus zwei Zeitepochen, einer vor dem Verlust und einer danach. Um die Begleitung und die Zukunftsperspektiven eines trauernden Kindes zu klären, sollten sowohl Einflussfaktoren der Gegenwart als auch jene der Vergangenheit beachtet werden. Bezüglich der bisherigen Lebensbiografie sollten Ereignisse berücksichtigt werden, welche ebenfalls durch Verlust und Trauer geprägt sind. Diese haben einen Einfluss auf die weitere Entwicklung des Kindes und können dadurch die Verarbeitung des «aktuellen» Verlustes beeinflussen. Bei allfälligen Erfahrungen mit Sterben, Tod und Trauer in der Vergangenheit des Kindes empfiehlt es sich, dass das jeweilige Umfeld folgende Aspekte beachtet: Zum einen stellt sich die Frage, ob und mit welcher Qualität eine Begleitung vorhanden war. Zum anderen ist zu berücksichtigen, ob und in welchem Ausmass ein Verarbeitungsprozess stattgefunden hat. Zusätzlich ist zu beachten, dass Lebenssituationen oder Personen, welche Ähnlichkeiten mit einem früher erlebten Verlust aufweisen, zu starken Gefühlsausbrüchen führen können. Es ist ratsam, auch in einem fortgeschrittenen Stadium des Trauerprozesses mit solchen durch Erinnerung ausgelösten Trauerreaktionen zu rechnen. Diese dürfen jedoch vom Umfeld nicht als Rückschritt interpretiert werden. Vielmehr sollten sie als aktive Auseinandersetzung mit dem Verlust und der Trauer angesehen werden. Die Entwicklung tragfähiger Bindungen stellt

einen weiteren wesentlichen Aspekt im bisherigen Lebensverlauf des Kindes dar. Konnte in den ersten Lebensjahren eine positive Bewältigung der Entwicklungsaufgaben und Bindungserfahrungen stattfinden, sind die Lösungsstrategien in schwierigen Situationen besser abrufbar (vgl. Lennertz 2011: 151). Diese internalen Arbeitsmodelle können sich als lösungsorientierte Hilfe erweisen, da sich jene Kinder in belastenden Lebensphasen schneller anpassen können und differenziertere Bewältigungsstrategien aufweisen (vgl. Brisch/Hellbrügge 2012: 67).

Betrachtet man die Gegenwart, sollte das soziale, familiäre und schulische Umfeld in den Fokus rücken. Es bietet dem Kind diverse Bindungs- und Interaktionspartner an, welche ihm auf seinem weiteren Lebensweg behilflich sein können. Das Umfeld kann sich in einer Zeit der Ängste, Albträume und Nöte als Schutz und Sicherheit für das Kind erweisen.

Resilienz

Die Ausgangslage zur Bewältigung von belastenden Situationen wird von der Resilienz des Kindes geprägt. Dieser Begriff steht für die Fähigkeit, «Entwicklungsrisiken zu mindern oder zu kompensieren, negative äussere Einflüsse zu überwinden und sich gesundheitsförderliche Kompetenzen anzueignen.» (Brisch/Hellbrügge 2012: 64) Bei der Resilienzentwicklung erhalten verschiedene Aspekte eine wichtige Bedeutung. Der eine bezieht sich auf die bisherigen positiven Erfahrungen von bewältigten Situationen. Diese können sich als günstige Voraussetzung für weitere Anforderungen erweisen (vgl. ebd.). Der andere Aspekt berücksichtigt die Bindungserfahrungen, welche der Betroffene bis zum Zeitpunkt des Verlustes gesammelt hat (vgl. Brisch/Hellbrügge 2012: 64). Kann das Kind in schwierigen Situationen auf seine internalen Arbeitsmodelle zurückgreifen, fühlt es sich sicherer, da es sich als kompetent erlebt. Das jeweilige Umfeld trägt ebenfalls zur Resilienzentwicklung bei, indem es das Kind in seinen Fähigkeiten, Anliegen und Wahrnehmungen unterstützt. Als These kann festgehalten werden, dass aufgrund der individuellen Resilienz und deren Einflussfaktoren bei jedem Kind von verschiedenen Ressourcen ausgegangen werden müsste.

Sprache

Eine offene und direkte Kommunikation ist die Basis zwischen dem trauernden Kind und seinem Umfeld, da das kindliche Verständnis der Welt auf konkreten Erfahrungen und Informationen beruht (vgl. Ennulat 2012: 14). Die Sprache schafft Sicherheit, da im Idealfall jeweils beide Interaktionspartner selber entscheiden können, wie viel und was sie preisgeben möchten. Bei einem Kleinkind, welches den Wortschatz noch nicht beherrscht, kann nur

bedingt auf dieses Werkzeug zurückgegriffen werden. Dennoch sollte mit ihm gesprochen werden. Der primäre Zugang zum Kind und seinen Gefühlen muss jedoch über Körperkontakt aufgebaut und gepflegt werden. Zudem benötigen ältere Kinder in Zeiten von Trauer ebenfalls wieder vermehrt körperliche Zuwendung. Aber auch bei ihnen fehlen der Bezugsperson oft die Worte. Die Alltagssprache versagt. Wie zeigt sich nun der sprachliche Umgang mit trauernden Kindern? Es empfiehlt sich, den Verlust und die damit verbundene Trauer ernsthaft zu thematisieren und nicht zu beschönigen. Es ist wichtig, Kindern direkte und ehrliche Antworten auf ihre Fragen zu geben. Redewendungen, dass Oma jetzt unter der Erde liegt, lassen einen Interpretationsspielraum für die Kinder offen. Da ihr Abstraktionsvermögen¹² und Todesverständnis noch nicht differenziert genug entwickelt ist, können leicht Missverständnisse entstehen. Fragen, wie beispielsweise, ob die Grossmutter noch genügend Luft unter der Erde bekomme, müssen als Anzeichen für Klärungsbedarf angesehen werden.

Trauerfreie Zonen

Unabhängig vom Schweregrad des Verlustes brauchen Kinder «trauerfreie Zonen» (Franz 2011: 141). Der Verarbeitungsprozess benötigt einen grossen Energieaufwand für das Kind und sein Umfeld. Daher ist es wichtig, dass Betroffene weiterhin auch Normalität in ihrem Alltag erfahren können. In einer Zeit von Trauer und Angst kann beispielsweise der Kindergarten die Aufgabe eines «neutralen Ortes» (Franz 2011: 141) übernehmen. Dies setzt einen regelmässigen Unterrichtsbesuch des Kindes voraus.

7.4 Begleitung von Kindern bei den vier Traueraufgaben nach Worden

In den folgenden Ausführungen werden die verhaltensspezifischen und emotionalen Trauerreaktionen des Kindes erläutert und den vier Traueraufgaben nach Worden zugeordnet. Dieser geht davon aus, dass die Trauer unter dem Aspekt der Entwicklung und dazugehörigen Aufgaben betrachtet werden sollte (vgl. ebd.). Dadurch wird ein aktiver Zugang zum Prozess und Unterstützung durch Drittpersonen ermöglicht.

Die erste Traueraufgabe: Die Realität anerkennen

Die erste Traueraufgabe besteht darin, den Tod als endgültigen Verlust zu akzeptieren und kognitiv zu begreifen (vgl. ebd.: 90). Bei deren Bewältigung stellt die Entwicklung der

¹² Abstraktionsvermögen ist die Voraussetzung dafür, dass eine Information auf ihren wesentlichen Inhalt herabgesetzt und psychisch weiter verarbeitet werden kann.

Todesvorstellungen einen zentralen Aspekt dar. Widersprüchliche Emotionen und Gefühlsausbrüche können als Zeichen angesehen werden, dass diese Aufgabe positiv bewältigt wird (vgl. Franz 2011: 90).

Der sogenannte erste Schock kann eine erstarrende Wirkung auf Kinder haben. Es sind nicht nur Gefühlserleben und Denkprozesse, welche einfrieren, sondern ebenfalls Mimik und Gestik (vgl. Krüger 2012: 34). Beispielsweise besteht nach einem Autounfall die Möglichkeit, dass das Kind in einen tranceähnlichen Zustand verfällt. Das ist auf die automatisierten Selbsterhaltungstrieb des Körpers zurückzuführen. Dieser Schutzmechanismus beugt einer psychischen und physischen Überforderung durch die Verlustsituation vor (vgl. ebd.). Die Dauer des Schockzustandes ist kaum einzuschätzen. In dieser Zeitspanne ist das «Nicht-wahrhaben-wollen» (Lueger-Schuster/Pal-Handl 2004: 60) stark präsent. Weitere Reaktionen des Kindes beinhalten oft die Verdrängung der Realität und ein «Nicht-akzeptieren-Wollen» der Situation. Kinder können den Verlust als persönlichen Angriff sehen und sich mit aller Macht gegen das Unabwendbare wehren (vgl. Voss 2012: 48).

In einem ersten Schritt geht es darum, dem Kind Sicherheit zu bieten, unabhängig davon, ob es den Todesfall miterlebt hat oder «lediglich» darüber informiert wurde. Dies kann vermittelt werden, indem ihm gesagt wird, dass es nun nicht mehr alleine ist und es keine Angst mehr haben muss. Ist es direkt betroffen, sollte es aus der Umgebung gebracht und von weiteren Sinneseindrücken (Gerüche, Geräusche, Bilder etc.) geschützt werden (vgl. Krüger 2012: 116). Die Betroffenen benötigen ebenfalls physische Unterstützung. Es sollte dafür gesorgt werden, dass das Kind genügend warm hat, da ein möglicher Schockzustand den Körper abkühlen lässt (vgl. Hilweg/Ullmann 1998: 37). Das Anbieten von körperlicher Nähe ist ein probates Vorgehen in solchen Situationen, vor allem bei Kindern, welche sich sprachlich noch nicht differenziert genug ausdrücken können. Es wäre empfehlenswert, sich hierbei auf sein Bauchgefühl zu verlassen. Bei Kindern, welche der Sprache mächtig sind, muss die anwesende Bezugsperson ihr Angebot hinsichtlich körperlicher Nähe nicht auf eigene Interpretationen abstützen, sondern kann das Kind kontinuierlich nach seinen Bedürfnissen fragen und dementsprechend handeln. Es empfiehlt sich, im Kontext der ersten Interaktion mit dem Kind keine Beschönigungen auszusprechen. Diese können den Verarbeitungsprozess erschweren, da sich das kindliche Abstraktionsvermögen und das Todesverständnis noch im Entwicklungsprozess befinden. Ein Gegenpol zur Beschönigung kann sich im übermässigen Mitleid zeigen. Das Kind braucht auch kein Gegenüber, welches ihm lediglich bestätigt, in welcher belastenden Situation es sich befindet. «Ehrlich gemeintes Mitgefühl von einer starken Position aus hilft.» (Krüger 2012: 112) Das Gegenüber des trauernden Kindes sollte sich

demnach im Klaren sein, ob es bereit ist, die Reaktionen aufzufangen oder ob es selber emotional zu stark eingebunden ist. Fühlt sich die anwesende Bezugsperson nicht in der Lage, so muss sich eine andere Person des Kindes annehmen und mit ihm zusammen die Situation «durchstehen». Eine mögliche Verhaltensweise innerhalb dieser Traueraufgabe ist das Desinteresse des Kindes. Dieses sollte nicht als Zeichen gesehen werden, dass der Verlust verstanden und akzeptiert wird, sondern als Wunsch nach Normalität und Kontinuität (vgl. Franz 2011: 92). Zugleich kann ein solches Verhalten auch als Signal gesehen werden, dass das Geschehene für das Kind noch zu schmerzhaft ist, um sich damit auseinanderzusetzen. Dies sollte vom Helfersystem nicht als Gleichgültigkeit interpretiert werden. Die «Affektumkehr» (Franz 2011:102) stellt ein mögliches Symptom dieses Desinteresses dar. Diese ist bei Kindern und Erwachsenen zu beobachten und beschreibt die Umwandlung von negativen Gefühlen in positive (vgl. ebd.). Bei älteren Menschen zeigt sich dieser Selbstschutz oft versteckter als bei Kindern. Während sich beispielsweise ein vierzigjähriger Mann nach dem Tod seiner Frau in die Organisation einer «perfekten» Beerdigung stürzt, würde ein kleines Mädchen eher ein fröhliches Lied singen, um so die negativen Gefühle auszugleichen. Die Affektumkehr kann als Fehlverhalten oder mangelnde Erziehung durch die Eltern interpretiert werden. Daher ist es als ratsam anzusehen, dass das Umfeld Kenntnisse hinsichtlich dieses Phänomens und dessen Sinn aufweist. Allfällige autoritäre Interventionen würden sich als kontraproduktiv erweisen, bedenkt man den unbewussten Prozess der Affektumkehr. Es ist wichtig, eine differenzierte und empathische Grundhaltung gegenüber dem Kind und der gegebenen Situation aufzubauen und zu bewahren. Bei Anzeichen von Desinteresse sollte dem Kind kein bewusstes/böswilliges Denken und Handeln unterstellt werden. Es wäre besser, offen und ehrlich über den Verlust zu sprechen. Dabei sollte hauptsächlich auf die Fragen und Anliegen des Kindes eingegangen werden, ohne dieses mit überflüssigen Informationen oder Einzelheiten zu überfluten.

Lebhafte Kinder können unter belastenden Umständen zunehmend ruhiger werden, sodass ihre Fröhlichkeit kaum noch wahrzunehmen ist (vgl. Franz 2011: 91). Die Hilfsbereitschaft des Kindes ist gesteigert, und es agiert altersentsprechend sehr verständnisvoll. Sein Verhalten wirkt angepasst und gibt dem Umfeld keinen Anlass zur Sorge. Die Bezugspersonen können sich folglich mit der eigenen Trauer auseinandersetzen, da sie im Glauben sind, dass momentan keine Begleitung des Kindes benötigt wird. Die Rollenübernahme durch Kinder in schwierigen Situationen ist ein Phänomen, welches häufig bei einem Familiensystem mit Suchtproblematik anzutreffen ist (vgl. Chiba 2008: 27). Nicht anders ist der Sachverhalt bei Trauer. Die sichtbare Belastung einer Hauptbezugsperson kann dazu führen, dass das Kind stellvertretend Verantwortung übernimmt. Die Angst, erneut verlassen zu werden, welche sich in das Kind

und sein Handeln eingenistet hat, zielt auf eine Entlastung der Bezugspersonen ab (vgl. Chiba 2008: 26). In einer Situation, in welcher alle mitgenommen und traurig sind, versucht das Kind, sich bestmöglich anzupassen, um negativen Bewertungen zu entgehen (vgl. ebd.). Es möchte sein Umfeld schonen, sodass seine Bedürfnisbefriedigung weiterhin sichergestellt ist und keine weiteren Veränderungen eintreten. In solchen Situationen ist ein feinfühligere Umgang wichtig, da das (über)angepasste Verhalten schnell als Selbstverständlichkeit hingenommen und somit nicht hinterfragt wird. Das Empathievermögen des Umfelds ist gefordert, sodass das Innenleben des Kindes wahrgenommen und respektiert werden kann. Hier ist vor allem aus systemtheoretischer Sicht zu beachten, dass das Kind in seiner Kinderrolle bleiben sollte. Indem das Kind widersprüchliche Emotionen und Gefühlsausbrüche auslebt, zeigt es seinem Umfeld, dass es den Verlust als endgültige Gegebenheit akzeptiert und ihn kognitiv begreift. Die erste Traueraufgabe kann zu diesem Zeitpunkt als bewältigt angesehen werden.

Die zweite Traueraufgabe: Den Abschiedsschmerz durchleben

Die zweite Traueraufgabe besteht darin, dass die Erfahrung des Verlustes gefühlsmässig durchlebt wird (vgl. Franz 2011: 92). Bei dessen Bewältigung ist das kindliche Verhalten und Dasein weiterhin von ambivalenten Gefühlen geprägt. Lässt das betroffene Kind die Trauer und den Schmerz zu, hat es diese Traueraufgabe positiv bewältigt (vgl. ebd.).

Eine der HAUPTerscheinungen in diesem Prozess ist die Enttäuschung, welche sich auf zwei Arten äussert. Zum einen kann sie sich gegen das Kind selber richten, da es weiss und/oder unterbewusst spürt, dass eine Lücke entstanden und das weitere Zusammensein mit dem Verstorbenen nicht mehr möglich ist. Infolgedessen kommt beim trauernden Kind die Frage nach der eigenen Identität auf, da seine Selbstwahrnehmung durch den Verlust beeinflusst wird. Die in einem langen Prozess verinnerlichte Erfahrung dieses «Selbstverlustes» (Voss 2012: 48) ist eine Herausforderung für das Kind. Zum anderen kann sich die Enttäuschung auf den Verstorbenen beziehen, da dieser nicht mehr wiederkommen wird. In diesem Wechselbad von Selbst- und Fremdverlust spielt der Zorn eine bedeutende Rolle. Kinder in Verlustsituationen können punktuell mit Wut und/oder Hass (re)agieren, da sie sich vom Verstorbenen ungerecht behandelt, allein gelassen oder gar verraten fühlen (vgl. Franz 2011: 94). Nehmen die von Wut geprägten Verhaltensweisen zu, spricht man von aggressivem Verhalten. Kratzen, beißen, treten oder spucken können Hinweise auf ein inneres Ungleichgewicht des Kindes sein. Es kann sich aus Selbstschutz aggressive Verhaltensweisen aneignen, um vor dem Schmerz zu flüchten (vgl. ebd.). Die Wut kann eine gewisse Ohnmacht

hervorrufen, welche zu verschiedenen Reaktionsmöglichkeiten führt. Kinder, welche aggressiv agieren, richten die scheinbar unüberwindbare Wut gegen ihr Umfeld. Es ist hilfreich, ein solches Verhalten als einen Hilferuf anzusehen. Das Kind hat in erster Linie die Hoffnung, dass seine Anliegen gehört und beachtet werden. Es ist wichtig, dass auch in schwierigen Situationen angemessen auf die Bedürfnisse des Kindes eingegangen wird. Dieses baut zu jenen Menschen ein Vertrauensverhältnis auf, welche trotz seiner negativen Gefühle und den auffälligen Verhaltensweisen kontinuierlich auf ihn zu- und eingehen (vgl. Böhnisch/Lenz/Schröer 2009: 201). Dieser Vertrauensbeweis kann in Form von aggressiv geprägten Hilferufen eingefordert werden. Wird adäquat und feinfühlig darauf eingegangen, fühlt sich das Kind ernst genommen. Es folgt eine kontinuierliche Verinnerlichung der internalen Arbeitsmodelle.

Das Kind versucht, sich alle denkbaren Ursachen, Bedingungen und Folgen des Verlustes in seiner Fantasie vorzustellen, um das Geschehene besser nachvollziehen und interpretieren zu können (vgl. Lackner 2004: 30). Unter anderem können dadurch Schuldgefühle entstehen, die bald zu einer weiteren Belastung führen. In dieser Zeit lässt sich das Kind gedanklich auf Verhandlungsprozesse ein (Voss 2012: 48). Indem es etwas Geliebtes freiwillig hergibt, hält es die Hoffnung aufrecht, dass der Verstorbene zurückkommt. Dieses Vorgehen ist aus Sicht des Kindes mit einer Tauschaktion vergleichbar, welche sich gedanklich oder aktiv in Form von kleinen Ritualen zeigen kann. Diese «Verhandlungen» verlaufen je nach Kind, dessen Fantasie und kognitivem Entwicklungsstand individuell und sollten vom jeweiligen Helfersystem nicht unterbunden werden. Es benötigt einen Prozess, bis das Kind zur kognitiven Erkenntnis gelangt, dass der Verstorbene nicht wiederkommen wird. Wie bereits erwähnt, ist auch in solchen Situationen zu berücksichtigen, dass keine Beschönigungen oder falschen Hoffnungen ausgesprochen werden sollten.

In schwierigen Lebenssituationen kann es vorkommen, dass sich das Kind allmählich immer mehr zurückzieht. Aufgrund der psychisch und physisch belastenden Trauerarbeit kann es ausserdem zu Regressionen¹³ kommen (vgl. Franz 2011: 98). Dieser Rückschritt auf einen früheren Entwicklungsstand zeigt sich anhand verschiedener Verhaltensweisen, wie beispielsweise dem erneuten Einnässen. Eine häufige Ursache ist, dass sich das Kind unter den schwierigen Lebensumständen nicht mehr ernst genommen fühlt und durch regressives Verhalten versucht, sich in den Mittelpunkt zu stellen (vgl. ebd.). Ein anderer Erklärungsansatz betont das kindliche Bedürfnis, die alten Umstände wieder herzustellen, weil dort die

¹³ Abwehrmechanismus, welcher durch den Rückzug auf eine frühere Entwicklungsstufe das psychische Gleichgewicht stabilisiert.

Sicherheit noch gegeben und «alles in Ordnung» war. Regressionsphasen sind unbewusste Selbstschutzmechanismen, welche dem Kind Stabilität und Vertrauen geben können (vgl. Franz 2011: 98). Diese «Strategie» ist jedoch nur erfolgreich, wenn die Rückschritte punktuell sind und relativ bald wieder vorübergehen. Ein Andauern hingegen kann die weitere Entwicklung des Kindes beeinträchtigen. Diese Thematik erfordert daher eine aufmerksame und differenzierte Beobachtung durch das Umfeld, sodass allfällige Interventionen rechtzeitig initiiert werden können. Es hilft, Regressionsphasen in erster Linie als solche anzusehen und zu akzeptieren, sodass sich eine angemessene Bedürfnisbefriedigung realisieren lässt. Dies ist dem Helfersystem jedoch nur möglich, wenn das gezeigte Verhalten des Kindes richtig gedeutet wird. Eine Haltung der Bezugspersonen, welche dem trauernden Kind beispielsweise Faulheit oder Trotz unterstellt, kann sich kontraproduktiv auf seinen Verarbeitungsprozess auswirken. Der Autor hält die These fest, dass vermehrt der positive Effekt hinter diesen Regressionen angenommen werden sollte, sodass es ermutigt wird, die Rückschritte aus eigener Kraft wieder «aufzuholen». Dafür benötigt es einen grossen Geduld- und Zeitaufwand. Hierbei wäre es sinnvoll, den Prozess nicht von «ausen» zu beschleunigen. Dies könnte vom Kind als Druck wahrgenommen werden und allfällige weitere Regressionen hervorrufen. Ein probates Vorgehen besteht darin, dass die Bezugspersonen aktiv und bewusst auf die Regressionsphänomene eingehen und sie nicht negativ bewerten. Dadurch fühlt sich das Kind weiterhin ernst genommen und nicht etwa kritisiert oder gar blossgestellt. In der Praxis könnte dies bedeuten, dass ein Kind auch aus dem Schoppen trinken darf, obwohl es längst aus dem Becher trinkt. Solche Interventionen können den Druck auf das Kind etwas lösen und ihm folglich Entwicklungsräume bieten.

Die dritte Traueraufgabe: Verinnerlichen dessen, was war

Bei der dritten Traueraufgabe findet eine emotionale Auseinandersetzung mit dem Verstorbenen statt (vgl. Franz 2011: 96). Dies löst beim Kind Gefühle von Sehnsucht und Abschiedsschmerz aus und zeigt sich als energieaufwendiger Schritt im Trauerprozess (vgl. ebd.). Ein erschöpftes Zurückziehen des betroffenen Kindes kann vom jeweiligen Umfeld als Zeichen gedeutet werden, dass diese Traueraufgabe positiv bewältigt wird (vgl. ebd.).

Durch das Finden von Gemeinsamkeiten und Erinnerungen – so postuliert es der hypnosystemische Ansatz – wird der Aufbau einer internalen Beziehung gefördert (vgl. Kachler 2012: 134). Dieser Vorgang spielt sich auf allen Sinnesebenen ab, sei es durch Gerüche, Bilder, Musik, Nahrungsmittel, Gegenstände oder weitere Dinge, welche mit dem Verstorbenen in Verbindung gebracht werden. In der psychoanalytisch geprägten

Trauerpsychologie hingegen wird ein Suchen nach Gemeinsamkeiten als Teil des «Loslassprozesses» verstanden (vgl. Kachler 2012: 134). Diese Suche ist eine oft zu beobachtende Reaktion bei dieser dritten Traueraufgabe und regt die Verlustverarbeitung an (vgl. Franz 2011: 96). Das Kind realisiert zunehmend, dass der Verstorbene nicht mehr zurückkehrt. Gemeinsamkeiten und Erinnerungen bleiben jedoch über den Tod hinaus erhalten. In einer Lebenssituation, welche von Verlust und Angst geprägt wird, bietet dies dem Kind Sicherheit. Die Erinnerungsarbeit kann auf verschiedene Arten erfolgen. Der mündliche Austausch ist eine Möglichkeit, den Zugang zu alten Erinnerungen und Gefühlen wieder herzustellen. Eine andere Vorgehensweise sind «symbolische Präsenz- und Näheerfahrungen.» (Kachler 2012: 134) Kinder wie auch Erwachsene haben oft bestimmte Gegenstände, welche sie an den Verstorbenen erinnern. Die Suche nach solchen symbolischen Verbindungen kann zusammen mit dem Kind erfolgen. Es können Fotocollagen, Bilderrahmen oder weitere kreative Dinge hergestellt werden, welche dem Kind Sicherheit geben. Gleichzeitig wird Trauerarbeit geleistet, da eine aktive Auseinandersetzung mit dem Verstorbenen stattfindet. Diese sollte lediglich dann initiiert werden, wenn sich das Kind in einer den Umständen entsprechend stabilen Verfassung befindet. Wird die Erinnerungsarbeit zu früh durchgeführt, kann sich diese kontraproduktiv auswirken, da der Trauerprozess noch zu wenig fortgeschritten ist. Früher oder später wird das Kind von sich aus aktiv und äussert Wünsche nach gemeinsamen Erinnerungen. Tritt dieser Fall ein, sollte das Kind in seiner individuellen Art der Trauerarbeit unterstützt werden.

Während im bisherigen Trauerprozess punktuell Wut und Enttäuschung zu verzeichnen waren, kann bei dieser Traueraufgabe eine Idealisierung mit dem Verstorbenen stattfinden (vgl. Franz 2011: 96). Oftmals werden Verhaltensweisen und/oder Rituale vom Kind übernommen und ausgelebt (vgl. ebd.). Letzteres spielt bei «einer Verlusterfahrung eine wesentliche stabilisierende und heilsame Rolle. Als ein (...) sich regelhaft wiederholendes Set von Verhaltenssequenzen gibt das Ritual Trauernden in der emotional chaotischen und destabilisierten Situation Struktur und Halt.» (Kachler 2012: 95) Kachler (vgl. ebd.: 97) definiert vier Arten von Ritualen, welche für das Kind hilfreich sein können. **Alltagsrituale** benötigen keinen grossen Aufwand und können trotzdem Stabilisierungsarbeit leisten (vgl. ebd.). Ein Beispiel dafür wäre, dass das Kind bewusst anstelle des Verstorbenen täglich die Zeitung aus dem Briefkasten holt. **Persönliche Rituale** werden nach individuellen Vorlieben, Gefühlen und Fantasien entworfen. Einem Kind könnte beispielsweise angeboten werden, dass es jeden Abend vor dem Essen eine Kerze für den Verstorbenen anzündet. Kinder, welche grössere Rituale bevorzugen, können animiert werden, einen kleinen Gedenkaltar anzufertigen.

Mit Hilfe von Fotos, Gegenständen oder Zeichnungen kann das Kind und dessen Fantasie unterstützt werden. **Familiäre Rituale** können aus der Zeit vor dem Verlust übernommen, oder neu eingeführt, werden. Ein Familienessen am Geburtstag oder ein gemeinsamer Grabbesuch können initiiert werden. **Soziale Rituale** beschreiben gemeinschaftliches Zusammensein in Gedenken an den Verstorbenen. In unserer Gesellschaft wird dies hauptsächlich in Form der Bestattung und der Grabrede praktiziert (vgl. Kachler 2012: 97). Eine regelmässige Zusammenkunft mit Gleichaltrigen, welche ebenfalls einen Verlust einer emotional nahestehenden Bezugsperson erlebt haben, könnte sich für ein betroffenes Kind beispielsweise als hilfreich erweisen.

Die vierte Traueraufgabe: Eine neue Identität entwickeln

Die vierte Traueraufgabe beschreibt den Prozess, in welchem sich das Kind von der Vergangenheit abwendet, um sich neu zu orientieren (vgl. Franz 2011: 99). Es kommt der Zeitpunkt, bei welchem es anfängt zu akzeptieren, dass der Verstorbene nicht wieder zurückkehrt. Das Kind gibt sich wieder neuen Beziehungen hin und lässt sich vermehrt auf die veränderten Lebensumstände ein. Ist eine aktive Auseinandersetzung mit der Gegenwart spürbar, so ist es im Begriff, die letzte Traueraufgabe positiv zu bewältigen (vgl. ebd.).

Bei dieser Traueraufgabe tritt die Normalität des Alltags wieder in den Vordergrund. Die Erfahrung des Selbst- und Fremdverlusts führt dazu, dass die verschiedenen Gefühlseindrücke grösstenteils verstanden, akzeptiert und als zukünftige Ressource genutzt werden können. Dem betroffenen Helfersystem sollte bewusst sein, dass beim Verstehen und Akzeptieren des Verlustes zwischen der emotionalen und kognitiven Ebene unterschieden werden muss (vgl. ebd.). Aufgrund der kognitiven Fähigkeiten von Erwachsenen stellt sich bei ihnen das Bewusstsein hinsichtlich eines Verlustes schnell ein. Für ein Kind ist dieser Prozess hingegen mit mehreren Entwicklungsschritten verbunden. Das Erlangen des emotionalen Bewusstseins bezüglich des Verlustes stellt Menschen jeglichen Alters vor eine schwierige Aufgabe. Dem Umfeld des trauernden Kindes sollte bewusst sein, dass es auch zu einem späteren Zeitpunkt erneut zu Trauerreaktionen kommen kann. Dies ist jedoch nicht als Rückschritt im Trauerprozess zu deuten. Die aufkommende Trauer bringt das Kind emotional und gedanklich wieder in Kontakt mit dem Verstorbenen und sensibilisiert es zugleich. Dadurch sieht es sich selbst und sein Umfeld nicht mehr als selbstverständlich (vgl. ebd.: 100). Durch diese Entwicklung können anfänglich vermehrt Trennungsängste auftauchen. Längerfristig wird es jedoch der Gewinn an Lebenserfahrung und Reife sein, welcher das zukünftige Zusammenleben prägt (vgl. ebd.).

8. Kinderliteratur als Hilfsmittel in der Begleitung

Dieses Kapitel widmet sich der Kinderliteratur als unterstützendes Hilfsmittel in der Begleitung von Kindern, welche durch den Verlust einer emotional nahestehenden Bezugsperson mit dem Thema Trauer konfrontiert werden. Zunächst wird auf den historischen Aspekt eingegangen. Dadurch wird dem Leser die Entwicklung der Kinderliteratur und in einem nächsten Schritt deren Bedeutung aufgezeigt. Es folgen die Empfehlungen für die Erarbeitung eines Kinderbuches. Die Ausführungen sind in drei Bereiche gegliedert: Es werden Empfehlungen für die Einleitung sowie für den Haupt- und den Schlussteil gegeben. Diese basieren auf den für diese Arbeit recherchierten und gewonnenen Erkenntnissen hinsichtlich der Fragestellung nach einer aus bindungstheoretischer Sicht adäquaten Begleitung von trauernden Kindern. Die Empfehlungen sind zugleich als Schlussfolgerungen zu betrachten. Abschliessend steht der Bezug zur Sozialen Arbeit im Fokus, sodass konkrete Anwendungsmöglichkeiten in der Praxis aufgezeigt werden können.

8.1 Kinderliteratur im historischen Wandel

Trotz der Entwicklung der Medien in den letzten Jahrzehnten stellen Bücher nach wie vor einen wichtigen Teil in der Sozialisation und Bildung dar (vgl. Hurrelmann et al. 2006: 343). Bilder und Texte ermöglichen eine Auseinandersetzung mit verschiedenen Informationen, Ereignissen oder Geschichten. Die Menschheit wurde schon immer mit Sterben, Tod und Trauer konfrontiert, sodass auch diese Themen im 19. Jahrhundert Einzug in die Kinderliteratur hielten (vgl. Mattenklott 1994: 231). In dieser Zeitepoche symbolisierte der Tod einerseits die Bestrafung für allfälliges Fehlverhalten. Andererseits wurde er verharmlost und in der damaligen Kinderliteratur oft mit dem Schlafen verglichen (vgl. ebd.: 234). In den Siebzigerjahren des zwanzigsten Jahrhunderts fand eine Debatte darüber statt, was der jüngeren Generation durch Bücher vermittelt werden sollte (vgl. Hurrelmann et. al 2006: 343). Bruno Bettelheim (zit. in: Hurrelmann et. al 2006: 343.) beendete diese Debatte vorläufig mit folgenden Erläuterungen: «Soll eine Geschichte ein Kind fesseln, so muss sie es unterhalten und seine Neugier wecken. Um aber sein Leben zu bereichern, muss sie seine Fantasie anregen und ihm helfen, seine Verstandskräfte zu entwickeln und seine Emotionen zu klären. Sie muss auf seine Ängste und Sehnsüchte abgestimmt sein, seine Schwierigkeiten aufgreifen und zugleich Lösungen für seine Probleme anbieten. Dabei darf sie die kindlichen Nöte nicht verniedlichen; sie muss sie in ihrer Schwere ernst nehmen und gleichzeitig das Vertrauen des Kindes in sich selbst und seine Zukunft stärken.» Diese Grundhaltung konnte sich im Verlauf

der Zeit durchsetzen. Der Anspruch der neuen Kinderliteratur ist eine Konfrontation mit der unverschleierte Realität (vgl. Armbröster-Groh 1997: 23). Infolgedessen wird der Tod in den heutigen Kinderbüchern, mit Ausnahmen, realistisch dargestellt.

8.2 Bedeutung

Ein unvorhersehbarer Verlust konfrontiert das trauernde Kind mit Sterben, Tod und Trauer und weiteren Gefühlen wie Angst und Wut. Unter diesen Umständen kann es sich hilflos und einsam fühlen. In einer solchen Lebenssituation können Bücher dazu beitragen, dass es Krisen und schwierige Entwicklungsstufen besser bewältigt (vgl. Finger 1998: 11, zit. in: Voss 2001: 90). Ein Buch kann mit Hilfe von Textpassagen und Bildern jene Aspekte wiedergeben, welche für ein trauerndes Kind relevant sind. Das Erzählen einer Geschichte ermöglicht die Thematisierung des Verlustes und der Trauer, ohne diese Themen direkt auf den Zuhörer zu beziehen. Dies erweist sich als hilfreich, weil ihm die Möglichkeit geboten wird, sich zu äussern und somit der eigenen Gefühlslage ein Stück näherzukommen. Die Anwendung von Kinderliteratur in der Begleitung von trauernden Kindern kann dem Helfersystem eine Orientierung bieten. Somit wird es dem Umfeld erleichtert, in der Folge dem Kind Sicherheit und Halt zu vermitteln. Wie bereits erwähnt, ist der Verlust einer Bezugsperson auch ein Selbstverlust, da die Beziehung zum Verstorbenen in der bisherigen Form nicht mehr gelebt werden kann. Die Suche nach der eigenen Persönlichkeit beginnt. Bei diesem Punkt setzt die Kinderliteratur an. Sie versucht anhand von Geschichten und Illustrationen Lebenssituationen zu schaffen, mit welchen sich trauernde Kinder identifizieren können. Dadurch kann die eigene Identität stabilisiert und deren Entwicklung gefördert werden (vgl. Plieth 2001: 142).

8.3 Empfehlungen für die Erarbeitung eines Kinderbuches

Das Kapitel gliedert sich in drei Bereiche mit Empfehlungen für die Einleitung beziehungsweise für den Haupt- und den Schlussteil eines möglichen Kinderbuches. Die Einteilung versteht sich jedoch nicht als strikte Trennung, denn einzelne Aspekte sollten in sämtlichen Teilen des Kinderbuches berücksichtigt werden. Bei den folgenden Ausführungen wird an Kinder zwischen vier und sieben Jahren gedacht. Eine Alterseingrenzung erweist sich als notwendig, denn eine grössere Altersspanne könnte bei der Thematik Sterben, Tod und Trauer die spezifischen Phasen der Entwicklung und des Todesverständnisses zu wenig berücksichtigen.

Einleitung des Kinderbuches

Pädagogische Wegleitung

Professionellen und Laien dient es, wenn die folgenden Empfehlungen in Form einer kurzen Wegleitung zusammengefasst und übersichtlich dargestellt sind. Es empfiehlt sich, dies im Anhang oder als einzelnes Dokument zu verfassen, sodass sich die Bezugsperson vor dem Erzählen einen Überblick verschaffen und sich orientieren kann.

Thematisierung von Sterben, Tod und Trauer

An dieser Stelle wäre es sinnvoll, die Geschichte möglichst identisch mit der Verlusterfahrung des Kindes zu gestalten. Ein kleiner Junge, welcher seinen Vater nach einer langen Krebserkrankung verloren hat, sollte mit einem anderen Kinderbuch begleitet werden als ein Kind, welches einen unvorhersehbaren Verlust aufarbeiten muss. Aufgrund dieser Tatsache empfiehlt es sich, bereits in der Einleitung oder im Klappentext klar ersichtlich darzustellen, ob es sich um einen vorhersehbaren oder unvorhersehbaren Todesfall handelt. Durch diese Fokussierung können sich trauernde Kinder besser mit der Geschichte identifizieren.

Text

Das Kinderbuch sollte nicht nur Illustrationen, sondern ebenfalls Texte beinhalten, da ansonsten die Botschaft der jeweiligen Bilder von den Bezugspersonen nicht angemessen vermittelt werden kann. Des Weiteren ist zu empfehlen, dass der Text in einfachen Worten und kurzen Sätzen verfasst wird, welche sich primär auf die Gefühlslage der literarischen Figuren beziehen. Ein Übermass an Informationen und schwer verständlichen Ausdrücken sollte vermieden werden, sodass sich das Kind einen eigenen Zugang zur wesentlichen Botschaft des Kinderbuches erschaffen kann.

Erinnerungen

Der Autor empfiehlt, dass bei der Einleitung verschiedene Erinnerungen aufgegriffen werden. Es ist sinnvoll, Informationen und Gefühlseindrücke bezüglich der Verlustsituation und der Zeit davor darzustellen. Dies sollte in einem Rahmen erfolgen, der vermittelt, dass Erinnerungslücken eine «normale» und gesunde Reaktion des menschlichen Organismus sind. Dadurch kann sich der Druck des «sich erinnern Wollens» beim Kind etwas lösen. Des Weiteren sollten die Erinnerungen an den Verstorbenen aufgegriffen werden. Dem Kind kann durch Bilder und Texte vermittelt werden, dass die Beziehung und Bindung zum Verstorbenen aufrechterhalten werden kann, wenn auch in einer anderen Form wie bisher. Eine Fokussierung

auf das Positive solcher Gedanken wäre ideal, sodass diese vom Kind nicht nur mit Schmerz in Verbindung gebracht werden.

Gefühle

Ein trauerndes Kind wird innerhalb seines Trauerprozesses mit ambivalenten Gefühlen konfrontiert. Nach einer Verlustsituation kann es sich zeitweise einsam fühlen. Eine Orientierung, in diesem Fall an einem Kinderbuch, ist für den Betroffenen hilfreich. Die Gefühle der literarischen Figuren sollten daher transparent und verständlich beschrieben werden. Wenn das Kind sieht, dass es mit seinem «Schicksal» nicht alleine ist, kann dies entlastend wirken. Des Weiteren wird dem Kind die Möglichkeit geboten, dass es sich über die Gefühle und Verhaltensweisen der literarischen Figuren definieren kann und so allmählich den Zugang zu seinen eigenen Gefühlen findet. Durch die bildliche Darstellung von weinenden Figuren kann dem trauernden Kind vermittelt werden, dass diese Art des Emotionsausdrucks angebracht und wichtig ist. Es ist zu empfehlen, die gesamte Bandbreite an Emotionen aufzugreifen. Neben Gefühlen wie Trauer und Schmerz erhalten Wut, Angst, Tränen und Schuldgefühle ebenfalls ihren Platz. Eine Geschichte über Sterben, Tod und Trauer sollte dem Zuhörer Trost spenden, jedoch ohne übermässiges Mitleid zu vermitteln. Der Verfasser des Kinderbuches könnte an dieser Stelle der Frage nachgehen, ob sich das Kind mit den Gefühlen der literarischen Figuren identifizieren kann und sich somit ernst genommen fühlt.

Hauptteil des Kinderbuches

Fantasie

Anders als ein Sachbuch sollte ein solches therapeutisches Kinderbuch nicht ausschliesslich Informationen vermitteln. Beim Thema Sterben, Tod und Trauer stellt das kognitive Begreifen lediglich einen Aspekt des Verarbeitungsprozesses dar. Er kann als Voraussetzung gesehen werden, dass das Kind den Verlust auch auf der emotionalen Ebene begreifen kann. Das Verstehen und die Interpretation der durch den Tod veränderten Lebensumstände werden von der kindlichen Fantasie geprägt (vgl. Lackner 2004: 30). Sie ist ein wichtiger Faktor im Verarbeitungsprozess und sollte dementsprechend im Kinderbuch berücksichtigt werden. Passende Bilder und Textpassagen eignen sich, um Reize zu vermitteln, welche die kindliche Fantasie anregen. Es ist jedoch zu empfehlen, dass in der Geschichte auf ein Übermass an Informationen und Details verzichtet wird, sodass genügend Raum für eigene Interpretationen gegeben ist.

Bilder

Es empfiehlt sich, im Kinderbuch genügend Illustrationen zu verwenden. Diese erweisen sich für Kinder im Alter zwischen vier und sieben Jahren spannender als Textpassagen, da die Lesekompetenz der Zielgruppe noch nicht vollständig entwickelt ist. Sie können sich an Bildern orientieren und so einen eigenen Zugang zum Sinn der erzählten Geschichte erschaffen. Hilfreich ist auch die Verwendung von Tieren, da diese die Fantasie anregen und im Leben der Kinder meistens eine wichtige Rolle spielen. Zudem ist es ratsam, farbenfrohe Darstellungen anzustreben. Das Kriterium bei der Bildauswahl und -anfertigung basiert auf dem Stellenwert, welche die Bilder für das Kind und seine momentane Lebenssituation aufweisen.

Hoffnung

Der geschichtliche Inhalt soll dem Zuhörer Bewältigungsstrategien sowie Zukunftsperspektiven aufzeigen. Die Aussicht auf Unterstützung und Besserung stellt für Menschen jeglichen Alters einen wichtigen Faktor im Verarbeitungsprozess eines Verlustes dar. Konkrete Ratschläge für das Kind und sein Umfeld sind wichtig, sodass sich Betroffene an konkreten Beispielen orientieren können. Andererseits sollte auf Beschönigungen verzichtet werden, da diese beim Kind «falsche» Hoffnungen wecken können.

Das zentrale Thema

Aufgrund eines Verlustes und der Konfrontation mit der Sterblichkeit entwickeln sich Gefühle des «Verlassenwerdens» und der Trauer. Wenn diese nicht zusammen mit dem Kind angegangen werden, kann es in seiner Lebensqualität eingeschränkt werden. Daher empfiehlt der Autor, solche Emotionen innerhalb des Kinderbuches zu berücksichtigen. Es ist wichtig, dass mögliche Verlustängste und Trauerzustände thematisiert, jedoch nicht fokussiert werden.

Rituale

Innerhalb des Kinderbuches sollten Rituale, deren Bedeutung und Anwendungsmöglichkeiten wiedergegeben werden. Durch diesen Einbezug kann dem Zuhörer vermittelt werden, dass Rituale der literarischen Figur Sicherheit und Halt geben. Dies dient dazu, dass sich das trauernde Kind unterstützt und wahrgenommen fühlt. Ihm wird die Möglichkeit geboten, sich eigene Gedanken über Rituale zu machen. Mit Bildern und unterstützenden Texten kann dem Kind aufgezeigt werden, dass es sich Orte des Rückzugs oder der Erinnerungen schaffen darf. Eine detaillierte Darstellung und Ausführung ist an dieser Stelle nicht notwendig. Somit wird

die kindliche Fantasie angeregt und es können ganz individuelle, situationsbezogene Rituale entstehen.

Trauerreaktionen

Im Kinderbuch sollten psychische und physische Trauerreaktionen des Kindes dargestellt sein. Eine Möglichkeit besteht etwa darin, dass die körperliche Erschöpfung anhand von Bildern und Texten dargestellt und gutgeheissen wird. Dadurch kann dem Kind aufgezeigt werden, dass es in der Natur des Menschen liegt, mit Ermüdung und Antriebslosigkeit auf belastende Ereignisse zu reagieren. Es erscheint daher sinnvoll, die Verbindung zwischen der psychischen Belastung und den körperlichen Reaktionen vereinfacht darzustellen. Dadurch wird dem Kind die Möglichkeit geboten, Zusammenhänge und deren Logik zu erkennen und zu verstehen. Gefühle von Trauer, Einsamkeit und Schmerz sollten aufgenommen und als Normalität beschrieben werden. Es ist zudem hilfreich, wenn die Geschichte eine grosse Bandbreite an möglichen Verhaltensweisen und Reaktionen wiedergibt. Einerseits kann der langsame Rückzug innerhalb der Familie und Schule thematisiert werden. Andererseits besteht auch die Möglichkeit einer literarischen Figur, welche nach einem Verlust eine erhöhte Initiative aufzeigt. Es sollten auch Verhaltensmuster aufgezeigt werden, welche von Wut, Aggression, «Nicht wahrhaben wollen» und Desinteresse geprägt sind. Solche Emotionen stellen «normale» psychische Reaktionen innerhalb eines Trauerprozesses dar. Dennoch können sie im Umfeld auf Unverständnis stossen und das Kind zusätzlich verunsichern. Das Aufgreifen dieser Thematik im Kinderbuch kann den Erwachsenen helfen, die negativ geprägten Verhaltensmuster richtig zu interpretieren. Des Weiteren können sie das Kind unterstützen, seine Gefühle offen zu zeigen. Dies vereinfacht die Zusammenarbeit im Trauerprozess.

Beziehung zum Verstorbenen

Wichtig ist, dass die Beziehung zum Verstorbenen im Kinderbuch aufgegriffen wird. Dem Kind sollte vermittelt werden, dass diese auch nach dem Verlust weiterbestehen kann, wenn auch in einer anderen Form. Es wäre ratsam, Emotionen wie Mitgefühl, Sehnsucht und Liebe anhand von Bildern oder Textpassagen widerzugeben. Diese können sich für die Gestaltung der Beziehung zum Verstorbenen als dienlich erweisen. Daher empfiehlt es sich, Aussagen von Angehörigen wie «Ich trage meinen verstorbenen Vater in meinem Herzen» mit Hilfe von Bildern kindsgerecht darzustellen und zu vermitteln.

Religiöser Standpunkt

Der «Offenheitsgrad bezüglich religiöser (...) Wertmassstäbe» (Plieth 2001: 151) sollte berücksichtigt werden, sodass keine negative Bewertung oder Überfokussierung entsteht. Beim Erzählen einer solchen Geschichte muss damit gerechnet werden, dass die Frage, was nach dem Tod passiert, aufkommt. Daher wäre es hilfreich, wenn sich der Verfasser des Kinderbuches überlegt, in welcher Form das «Jenseits» aufgegriffen wird. Kommt man nach dem Tod in den Himmel oder wird man als Mensch, vielleicht aber auch als Tier, wiedergeboren? Ist man nun ein Engel oder ein Geist? Bei der Auswahl der Darstellungsmethode könnte der Frage nachgegangen werden, ob der vermittelte Inhalt Kindern jeglicher Kultur und Religion zugänglich ist.

Schluss teil des Kinderbuches

Neuorientierung

Eine Neuorientierung stellt das Ziel der letzten Traueraufgabe nach Worden (vgl. Franz 2011) dar und sollte somit ebenfalls im Schluss teil des Kinderbuches wiedergegeben werden. Es empfiehlt sich, den literarisch festgehaltenen Verarbeitungsprozess auf das Finden einer neuorientierten Identität auszurichten, mit welcher der Betroffene das Leben nach dem Verlust zufriedenstellend gestalten kann. Es wäre sinnvoll, diesen Prozess nicht als abgeschlossen darzustellen, da er hinsichtlich seiner Dauer schlecht eingrenzbar ist. Ohne dramatisierende Bilder und Texte sollte versucht werden, dem Kind einen möglichst realistischen Einblick in die kommende Trauerarbeit zu ermöglichen. Es kann bestimmt nicht schaden, über das inhaltliche Ende hinaus am Schluss einen Ausblick in die weitere Zukunft zu formulieren. Ein abruptes Ende, ohne in die Wege geleitete Unterstützung, ist zu vermeiden. Es sollte jedoch berücksichtigt werden, dass die Zukunft der literarischen Figur nicht zu differenziert und explizit beschrieben wird. Dies würde dem Leser den Raum für Fragen, Interpretationen und Fantasie nehmen. In diesem Kontext kann auf ein «Happy-End», welches lediglich die positiven Aspekte berücksichtigt, verzichtet werden. Eine Möglichkeit besteht darin, dass das Kinderbuch zwei verschiedene Enden hat. Der eine Schluss würde einen «normalen» Trauerverlauf aufzeigen. Der andere Schluss könnte dazu dienen, dem Kind die Folgen eines schweren Verarbeitungsprozesses aufzuzeigen. Durch Einbezug beider Möglichkeiten erhält das Kind einen realistischen Einblick in die verschiedenen Verlaufsmöglichkeiten, ohne auf eine reduziert zu werden.

8.4 Bezug zur Sozialen Arbeit

Anhand der Ausführungen hinsichtlich der pädagogischen Begleitung im Trauerprozess und der Erarbeitung eines Kinderbuches wird bereits im siebten und achten Kapitel ein Bezug zur Sozialen Arbeit hergestellt. In diesem Kapitel werden nun spezifische Anhaltspunkte bezüglich der Anwendung von Kinderliteratur ausgearbeitet. Es soll an dieser Stelle darauf hingewiesen werden, dass es nicht zu jeder Verlustsituation ein passendes Kinderbuch gibt. In Fällen, wo ein passendes Buch fehlt, besteht die Möglichkeit, dass die jeweilige Bezugsperson selber eines erstellt. Unter Berücksichtigung der Empfehlungen im vorherigen Kapitel können die individuellen Umstände des Verlustes und der kindlichen Bedürfnisse in die Erarbeitung des Kinderbuches mit einbezogen werden. Die Verwendung von Kinderliteratur über Sterben, Tod und Trauer setzt eine Auseinandersetzung mit verschiedenen Aspekten des Themas voraus, um eine angemessene Begleitung des trauernden Kindes zu gewährleisten. Im Folgenden wird dabei auf die verschiedenen Faktoren eingegangen, welche jeweils für die Zeitspanne vor, während und nach dem Erzählen relevant sind.

Vor der Durchführung sollte die Bezugsperson, welche sich dieser Aufgabe annimmt, das Kinderbuch richtig kennenlernen. Das Kind muss sich später gut auf das Erzählte konzentrieren und einlassen können. Lange Pausen oder inhaltliche Orientierungsprobleme wirken störend beim Erzählen. Das Wissen um die erzählte Geschichte ermöglicht, dass punktuell auf frühere Textpassagen oder Bilder zurückgegriffen werden kann, ohne den «roten Faden» zu verlieren. Bei einem umfangreichen Kinderbuch wäre es sinnvoll, die Konzentrationsfähigkeit des Kindes und die Intensität des Inhaltes zu berücksichtigen. Es kann sich hilfreich zeigen, wenn das Buch über mehrere Tage hinweg erzählt wird. Eine solche Unterteilung sollte nicht anhand der Seitenzahlen erfolgen, sondern inhaltlich abgestimmt sein. Dadurch lässt sich vermeiden, dass das Vorlesen bei einer unpassenden Stelle beendet wird. Eine optimale Vorbereitung beinhaltet ebenfalls Überlegungen hinsichtlich der räumlichen Umstände. Ungünstige Sitzpositionen des Kindes und des Erzählers sowie störende Lichtverhältnisse können sich negativ auf die Konzentration des Kindes auswirken. Des Weiteren ist die Tageszeit zu berücksichtigen. Es wäre vernünftig, ein Kinderbuch mit diesem Inhalt nicht als Lektüre vor dem Einschlafen einzusetzen.

Während der Durchführung sollte der Erzähler darauf achten, dass er dem Kind durch langsames und einfaches Erzählen genügend Raum sowie Zeit gibt, um sich mitzuteilen. Dadurch können sich Ängste, Wünsche oder Bedenken zeigen. Es ist wichtig, beim

Gefühlserleben des Kindes anzusetzen. Die Bezugsperson kann ebenfalls Fragen an das Kind richten, sodass sie sieht, wo ihr Gegenüber momentan steht. Es empfiehlt sich, das Kinderbuch ruhig und entspannt zu erzählen. Eine unsichere Haltung kann sich auf das Gegenüber auswirken. Das ist zum Beispiel der Fall, wenn die Bezugsperson selber emotional zu stark ins Thema eingebunden ist und der Verlust noch zu schwer wiegt. Das Erzählen eines Kinderbuches sollte in der Alltagssprache stattfinden. Ein Buch, welches in Schriftsprache formuliert ist, sollte demnach in Mundart übersetzt werden. Fühlt sich der Erzähler bei dieser Übersetzungsarbeit nicht sicher genug, muss dies im Vorfeld stattfinden. Es ist als sinnvoll zu erachten, Geschichten mit dieser Thematik kongruent zu erzählen, sodass Stimme, Mimik und Gestik mit dem Inhalt des Kinderbuches übereinstimmen.

Nach der Durchführung sollte sich die Bezugsperson genügend Zeit lassen, um auf Fragen oder Wünsche des Kindes einzugehen. Dieses soll offene und wahrheitsgetreue Antworten erhalten, ohne mit Unmengen an Informationen überflutet zu werden. Es kann ebenfalls nach seiner Meinung oder Stimmung gefragt werden. Brocher (1985: 28) hält dazu fest, dass es vielmehr darauf ankommt «durch geschickte Fragen und gemeinsames Nachdenken die bereits bestehenden Vorstellungen und Fantasien des Kindes zu ertasten und das Kind von da aus zu wirklichkeitsnahen Korrekturen anzuregen». Er ist der Meinung, dass jedes Gespräch mit der Frage abgeschlossen werden sollte, ob die Erklärungen verständlich und ausreichend waren (vgl. Brocher 1985: 28). Neben Fragen und Wünschen können ebenfalls emotionale Reaktionen folgen. Diese lassen sich in ihrem Ausmass nur schwer einschätzen, da jedes Kind individuell auf die erzählte Geschichte reagiert. Aufgrund dessen ist es empfehlenswert, genügend Zeit frei zu halten, sodass es nicht in seinem Gefühlserleben alleingelassen wird.

Das erzählte Buch kann dem Kind im Anschluss zur Verfügung gestellt werden. Es wäre sinnvoll, vorgängig einzuschätzen, ob das Kind den Buchinhalt selbstständig verstehen und verarbeiten kann. Ohne ergänzende Erklärungen und den emotional unterstützenden Halt durch eine erwachsene Person können Bilder und/oder Texte das Kind verunsichern. Es empfiehlt sich, ihm am Ende mitzuteilen, dass es mit seinen Fragen und Ängsten jederzeit auf die Bezugsperson zurückgreifen darf. Zudem sollte in den nächsten Tagen das Beobachten des kindlichen Verhaltens in den Fokus rücken, sodass allfällige Reaktionen wahrgenommen und rechtzeitig aufgefangen werden können.

9. Kritische Diskussion und Selbstreflexion

Das letzte Kapitel beginnt mit einer kritischen Diskussion hinsichtlich der erörterten Theorien. Abschliessend erfolgt eine Selbstreflexion im Kontext der Sozialen Arbeit.

9.1 Kritische Theoriediskussion

Die Bedürfnispyramide nach Maslow stand schnell als geeignete Theorie fest. Sie beschreibt einleuchtend und differenziert verschiedene Bedürfnisse eines Menschen und versucht den Sinn und die Bedeutung des Lebens – nämlich die Selbstverwirklichung – aufzuzeigen. Im Vergleich zu rationalistischen Theorien wie der kognitiven Entwicklung nach Piaget stellt Maslow den Menschen und sein Leben in den Mittelpunkt. Da sein Modell nicht auf statistischen Analysen, Laboruntersuchungen oder aufwendigen Testverfahren beruht, führte es zu kritischen Bemerkungen hinsichtlich der Wissenschaftlichkeit. Maslow arbeitete nicht im eigentlichen Sinne empirisch, sondern studierte «nur» eine kleine Gruppe von aussergewöhnlichen Menschen, unter anderem Albert Einstein und Eleanor Roosevelt. Die Theorie von Maslow ist jedoch weit verbreitet und anerkannt und erwies sich für die vorliegende Arbeit als geeignet, da sie ein einleitendes Grundwissen vermittelt und nicht als theoretische Grundlage für die weitere Arbeit fungiert.

Als Modell für die kindliche Entwicklung fiel die Wahl auf Erikson und sein psychosoziales Stufenmodell. Ausschlaggebend war dabei die Tatsache, dass er das soziale Umfeld als wichtigen Faktor für eine erfolgreiche psychische Entwicklung des Kindes definiert. Diese betrachtet er als Gewinn von Autonomie und Handlungsfähigkeit, wobei frühere Abhängigkeiten aufgelöst und die fortgeschrittene Identität integriert werden sollten. Damit hat Erikson bereits in den Sechzigerjahren des zwanzigsten Jahrhunderts das heute allgemein anerkannte Sozialisationsverständnis aufgegriffen. Im Verlauf der Arbeit wurde verstärkt deutlich, dass Eriksons Theorie viele wissenschaftliche Erklärungen, jedoch wenig Unterstützungsmöglichkeiten für Professionelle oder Laien enthält. Die praktische Anwendbarkeit bei der Begleitung von trauernden Kindern ist leider kaum gegeben.

Bowlby setzt sich in seinen Schriften ausser mit der Bindungsentwicklung auch mit der Trauer auseinander. Da dies ebenfalls Thema dieser Arbeit ist, war die Darstellung seiner Theorie naheliegend. Gemäss Bowlby durchläuft der Mensch einen dynamischen Entwicklungsprozess, sodass negative Bindungserfahrungen durch Interventionen von Professionellen und/oder Laien beeinflussbar sind. Besonders relevant für die vorliegende Arbeit war der wissenschaftliche Einblick in seine Theorie und deren Bedeutung für die Bewältigung von

belastenden Ereignissen. Durch die ergänzenden Ausführungen von Ainsworth konnten wissenschaftlich fundierte und differenzierte Anhaltspunkte für eine adäquate Begleitung herausgearbeitet werden.

Eine strikte Unterteilung der Trauerarbeit in verschiedenen und aufeinander aufbauenden Phasen erscheint mir unpassend, da diese der Individualität der kindlichen Trauerverläufe nicht gerecht werden. Wordens Modell erwies sich als geeignet, da es sich an Traueraufgaben orientiert, welche sich aktiv mitgestalten lassen. Worden fokussiert die Eigenverantwortung und Handlungsmöglichkeiten des Trauernden, welche durch das soziale und kognitive Einordnen des Verlustes wahrgenommen werden können. Ausschlaggebend für die Verwendung von Wordens Literatur war, dass dieser präventiv verschiedene Risikofaktoren definiert, welche bei der Begleitung berücksichtigt werden sollten. Infolgedessen zeigt sich die praktische Anwendbarkeit seiner Theorie als grosser Gewinn für die vorliegende Arbeit.

Der Einbezug des hypnosystemischen Ansatzes nach Kachler ermöglicht es, den Anspruch vieler Trauernden, den Verstorbenen loszulassen und die Trauer abzuschliessen, zu hinterfragen. Anhand von theoretischen und praktischen Ausführungen konnte der Sinn der Trauer – nämlich die kreative Beziehungsarbeit – aufgezeigt werden. Der wiedergegebene Traueransatz konfrontiert Professionelle und Laien mit der eigenen Haltung gegenüber Sterben, Tod und Trauer. Daher konnten theoretische und praktische Anhaltspunkte für die Begleitung von trauernden Kindern ausgearbeitet werden.

Die Literatur von Terr erwies sich bei den Ausführungen hinsichtlich der verschiedenen Traumaformen als geeignet, da diese auch für Laien gut verständlich dargestellt sind.

Auf einen wichtigen Themenbereich, nämlich Nähe und Distanz bei der Begleitung von trauernden Kindern, konnte im Rahmen dieser Arbeit aufgrund nur dürftig vorhandener Literatur nicht eingegangen werden. Meines Erachtens sollte diese Thematik verstärkt untersucht werden, da in der Zusammenarbeit mit trauernden Kindern, besonders wenn eine Begleitung durch Professionelle im Vordergrund steht, zwangsläufig die Frage aufkommt, welches Ausmass an Nähe angemessen und wie viel Distanz nötig ist. Fachliteratur zu dieser Frage wäre eine wichtige Orientierungshilfe, auch für Laien.

9.2 Selbstreflexion im Kontext der Sozialen Arbeit

In meiner bisherigen beruflichen Tätigkeit stand jeweils die Klientel (Kinder im Alter von null bis acht Jahren) im Mittelpunkt der Arbeit. Daneben war mir zwar meine eigene psychische und physische Verfassung wichtig, jedoch eher aus privaten Gründen. Aufgrund der

Erarbeitung meiner Thesis wurde mir nun deutlicher vor Augen geführt, dass das eigene Wohlbefinden auch aus beruflicher Sicht bewusst anzustreben ist. Einerseits spüren Kinder, wenn ich nicht kongruent bin. Eine übermässige Orientierung an theoretischen Vorgaben hinsichtlich einer professionellen Begleitung kann sich somit als kontraproduktiv zeigen, da meine eigene Persönlichkeit nicht mehr authentisch wirkt. Andererseits bin ich «Beziehungsarbeiter» und bringe automatisch meine Person, meine Geschichte und somit auch meine Belastungen in meine Arbeit ein, was natürlich Auswirkungen auf die Klientel hat. In der Zusammenarbeit mit Kindern im stationären Setting gehören belastende Situationen zum Alltag. Zwangsläufig werde ich dadurch mit meiner eigenen Biografie und meinem Trauerverständnis konfrontiert. Ich nahm das Schreiben dieser Arbeit zum Anlass, mich und meine Rolle als Sozialpädagoge zu reflektieren. Dabei wurde mir klar, dass es keinesfalls darum gehen kann, meine Persönlichkeit abzulegen, bevor ich zur Arbeit gehe. Die Erarbeitung meiner Thesis machte mir verstärkt deutlich, dass die Auseinandersetzung und Verarbeitung der eigenen Biografie eine zentrale Grundvoraussetzung darstellt, um Kinder in belastenden Situationen adäquat, emphatisch und kongruent begleiten zu können. Nur so bin ich eine echte Hilfe, denn ich kann mich einerseits gefühlsmässig einlassen, ohne mich selbst in den Erinnerungen meiner eigenen Vergangenheit zu verlieren. Andererseits kann ich die notwendige professionelle Distanz aufrechterhalten, damit ich mich nach der Arbeit wieder vollumfänglich meinem Privatleben widmen kann. Das Verfassen meiner Arbeit und die Auseinandersetzung mit den darin reflektierten Theorien verstärkten mein Bewusstsein, dass meine Haltung gegenüber dem Kind und seiner Biografie entscheidend ist für die weitere Zusammenarbeit. Tragfähige Beziehungen, welche von Achtung, Wertschätzung und Respekt geprägt sind, ermöglichen oder erleichtern lösungsorientierte Entwicklungsschritte, in welchen das Kind in seinem Autonomiebestreben bestärkt und unterstützt wird. Ebenso wichtig erscheint mir mein Beziehungsverhalten, wenn es um die Zusammenarbeit mit den Eltern der von mir betreuten Kinder geht. Nehme ich diese als wichtigste Bezugspersonen ernst und vermittele ihnen, dass ich ergänzend und nicht ersetzend tätig bin, bleibt ein Konkurrenzieren häufig aus, und sie können eine Begleitung gutheissen und unterstützen. Zudem spürt das Kind meine innere Haltung und kommt dadurch nicht in einen Loyalitätskonflikt. Es ist notwendig, die Beziehung und Zusammenarbeit zum Klientel regelmässig zu reflektieren und wo nötig anzupassen. Stelle ich das Autonomiebestreben des Kindes in den Vordergrund, bleibt abschliessend zu sagen, dass eine Maxime von Maria Montessori, nämlich «hilf mir, es selbst zu tun» (Waldschmidt 2006: 41), mein Ziel in der Sozialen Arbeit sehr treffend beschreibt.

10. Literatur- und Quellenverzeichnis

- Armbröster-Groh, Elvira (1997). Der moderne realistische Kinderroman. Themenkreise, Erzählstrukturen, Entwicklungstendenzen, didaktische Perspektiven. Frankfurt am Main: Lang Verlag.
- Bamler, Vera/Werner, Jillian/Wustmann, Cornelia (2010). Lehrbuch Kindheitsforschung. Grundlagen. Zugänge und Methoden. Weinheim und München: Juventa Verlag.
- Böhnisch, Lothar/Lenz, Karl/Schröer, Wolfgang (2009). Sozialisation und Bewältigung. Eine Einführung in die Sozialisationstheorie der zweiten Moderne. Weinheim und München: Juventa Verlag.
- Bowlby, John (1983). Verlust, Trauer und Depression. 1. Auflage. München: Kindler Verlag.
- Bowlby, John (2010). Frühe Bindung und kindliche Entwicklung. 6. Auflage. München: Reinhardt Ernst Verlag.
- Brathuhn, Sylvia (2006). Trauer und Selbstwerdung. Eine philosophisch-pädagogische Grundlegung des Phänomens Trauer. Würzburg: Königshausen & Neumann GmbH.
- Brisch, Karl-Heinz (2012). Bindung und Trauma. Risiken und Schutzfaktoren für die Entwicklung von Kindern. 4. Auflage. Stuttgart: Klett-Cotta Verlag.
- Brisch, Karl-Heinz/Hellbrügge, Theodor (2006). Kinder ohne Bindung. Deprivation, Adoption und Psychotherapie. Stuttgart: Klett-Cotta Verlag.
- Brocher, Tobias (1985). Wenn Kinder trauern. Wie Eltern helfen können. Reinbek bei Hamburg: Rowohlt-Taschenbuch-Verlag.
- Charlier, Siegfried (2001). Grundlagen der Psychologie, Soziologie und Pädagogik für Pflegeberufe. Stuttgart: Georg Thieme Verlag.
- Chiba, Katja (2008). Zur schwierigen Situation von Kindern aus alkoholbelasteten Familien. Risiko und Chancen des Aufwachsens mit süchtigen Bezugspersonen. Hamburg: Diplomica Verlag GmbH.
- Eckhardt-Henn, Annegret/Hoffmann, Sven Olaf (2004). Dissoziative Bewusstseinsstörungen. Theorie. Symptomatik. Therapie. Stuttgart: Schattauer GmbH.
- Ekert, Bärbel/Ekert, Christiane (2010). Psychologie für Pflegeberufe. 2. Auflage. Stuttgart: Georg Thieme Verlag.
- Ennulat, Gertrud (2003). Kinder trauern anders. Wie wir sie einfühlsam und richtig begleiten. Basel, Wien, Freiburg im Breisgau: Herder GmbH Verlag.
- Erikson, Erik Homburger (1973). Jugend und Krise. Die Psychodynamik im sozialen Wandel. 5. Auflage. Freiburg im Breisgau: Suhrkamp.

Fegert, Jörg M./Eggers, Christian/Resch, Franz (2012). *Psychiatrie und Psychotherapie des Kindes- und Jugendalters*. 2. Auflage. Heidelberg: Springer Verlag.

Fida-Taumer, Andreas (2004). *Klinische Bindungsforschung an einer Sondererziehungsschule: Videogestützte Evaluation eines bindungstheoretisch orientierten Lehrtrainings*. München: Grin Verlag.

Flammer, Andreas (1996). *Entwicklungstheorien. Psychologische Theorien der menschlichen Entwicklung*. 2. Auflage. Bern: Huber.

Fonagy, Peter (2009). *Bindungstheorie und Psychoanalyse*. 3. Auflage. Stuttgart: Klett-Cotta Verlag.

Franz, Margit (2011). *Tabuthema Trauerarbeit. Erzieherinnen begleiten Kinder bei Abschied, Verlust und Tod*. 5. Auflage. München: Don Bosco.

Fürstler, Gerhard/Hausmann, Clemens (2003). *Psychologie und Sozialwissenschaft für Pflegeberufe 1*. Wien: Facultas Verlag.

Geiger, Gunter/Spindler, Anna (2010). *Frühkindliche Bildung. Von der Notwendigkeit frühkindliche Bildung zum Thema zu machen*. Farmington Hills, Mich.: Verlag Barbara Budrich.

Gross, Dominik/Tag, Brigitte/Schweikardt, Christoph (2011). *Who wants to live forever? Postmoderne Formen des Weiterwirkens nach dem Tod*. Frankfurt am Main: Campus Verlag.

Grossmann, Klaus E./Grossmann, Karin (2008). *Bindungen – das Gefüge psychischer Sicherheit*. 4. Auflage. Stuttgart: Klett-Cotta Verlag.

Grossmann, Klaus E./Grossmann, Karin (2009). *Bindung und menschliche Entwicklung. John Bowlby, Mary Ainsworth und die Grundlagen der Bindungstheorie*. 2. Auflage. Stuttgart: Klett-Cotta Verlag.

Hilweg, Wener/Ullmann, Elisabeth (1998). *Kindheit und Trauma. Trennung, Missbrauch, Krieg*. 2. Auflage. Göttingen: Vandenhoeck & Ruprecht Verlag.

Höglinger, August (2010). *Loslassen ohne zu vergessen. Zehn Schritte bei Abschied und Trennung*. 4. Auflage. Linz: August Höglinger.

Hurrelmann, Bettina/Becker, Susanne/Nickel-Bacon, Irmgard (2006). *Lesekindheiten. Familie und Lesesozialisation im historischen Wandel*. Weinheim und München: Juventa Verlag.

Jungmann, Tanja/Reichenbach, Christina (2011). *Bindungstheorie und pädagogisches Handeln. Ein Praxisleitfaden*. 2. Auflage. Dortmund: Borgmann Media.

Kachler, Roland (2012). *Hypnosystemische Trauerbegleitung. Ein Leitfaden für die Praxis*. 2. Auflage. Heidelberg: Carl-Auer-Systeme Verlag.

Krüger, Andreas (2012). *Erste Hilfe für traumatisierte Kinder*. 3. Auflage. Ostfildern: Patmos Verlag der Schwabenverlag AG.

- Lackner, Regina (2004). *Wie Pippa wieder lachen lernte. Fachliche Hilfe für traumatisierte Kinder*. Wien: SpringerWienNewYork.
- Lennertz, Ilka (2011). *Trauma und Bindung bei Flüchtlingskindern. Erfahrungsverarbeitung bosnischer Flüchtlingskinder in Deutschland*. Göttingen: Vandenhoeck & Ruprecht Verlag.
- Lueger-Schuster, Brigitte/Pal-Handl, Katharina (2004). *Wie Pippa wieder lachen lernte. Elternratgeber für traumatisierte Kinder*. Wien: SpringerWienNewYork.
- Mattenklott, Gundel (1994). *Zauberkreide. Kinderliteratur seit 1945*. Frankfurt am Main: Fischer-Taschenbuch-Verlag.
- Pal-Handl, Katharina/Lackner, Regina/Lueger-Schuster, Brigitte (2004). *Wie Pippa wieder lachen lernte. Ein Bilderbuch für Kinder*. Wien: SpringerWienNewYork.
- Plieth, Martina (2001). *Kind und Tod. Zum Umgang mit kindlichen Schreckensvorstellungen und Hoffnungsbildern*. Neukirchen-Vluyn: Neukirchener Theologie.
- Posth, Rüdiger (2007). *Vom Urvertrauen zum Selbstvertrauen. Das Bindungskonzept in der emotionalen und psychosozialen Entwicklung des Kindes*. Münster: Waxmann Verlag GmbH.
- Reddemann, Luise/Dehner-Rau, Cornelia (2004). *Trauma. Folgen erkennen, überwinden und an ihnen wachsen. Ein Übungsbuch für Körper und Seele*. Stuttgart: TRIAS Verlag.
- Rehberger, Rainer (2004). *Angst zu trauern. Trauerabwehr in Bindungstheorie und psychotherapeutischer Praxis*. Stuttgart: Klett-Cotta Verlag.
- Schanze, Christian (2007). *Psychiatrische Diagnostik und Therapie bei Menschen mit Intelligenzminderung. Ein Arbeits- und Praxisbuch für Ärzte, Psychologen und Heilerziehungshelfer- und pädagogen*. Stuttgart: Schattauer GmbH.
- Schneider, Silvia/Margraf, Jürgen (2009). *Lehrbuch der Verhaltenstherapie. Band 3. Störungen im Kindes- und Jugendalter*. Heidelberg: Springer Medizin Verlag.
- Streeck-Fischer, Annette (2004). *Adoleszenz–Bindung–Destruktivität*. Stuttgart: Klett-Cotta Verlag.
- Voss, Birgit (2012). *Kinder in Trauer. Kinder beim Abschied nehmen begleiten*. Saarbrücken: AV Akademikerverlag GmbH & Co. KG.
- Waldschmidt, Ingeborg (2006). *Maria Montessori. Leben und Werk. 2. Auflage*. München: C.H Beck Verlag.
- Weiss, Wilma (2008). *Phillip sucht sein Ich. Zum pädagogischen Umgang mit Traumata in den Erziehungshilfen*. Weinheim: Juventa Verlag.
- Wöller, Wolfgang (2006). *Trauma und Persönlichkeitsstörungen. Psychodynamisch-integrative Therapie*. Stuttgart: Schattauer GmbH.