



Hochschule Neubrandenburg
University of Applied Sciences
Fachbereich Soziale Arbeit, Bildung und Erziehung

Herausforderung Begleitung trauernder Kinder in der Kita

Bachelor-Thesis

zur Erlangung des akademischen Grades Bachelor of Arts (B.A.)

Fachbereich Soziale Arbeit, Bildung und Erziehung

Studiengang Early Education - Bildung und Erziehung im Kindesalter

vorgelegt

von:

Stöhr, Julia

Erstgutachter*in: Dipl.-Soz.-Päd.in Silke Schwartz

Zweitgutachter*in: Prof.in Dr.in Anke S. Kampmeier

URN: urn:nbn:de:gbv:519-thesis2021-0409-5

Inhaltsverzeichnis

Abkürzungsverzeichnis	II
Einleitung	1
1 Begriffsbestimmung Trauer und die Besonderheiten im Kindesalter	3
1.1 Was ist Trauer?.....	3
1.2 Besonderheiten in der Trauer von Kindern	4
1.2.1 Konfrontationssituationen mit Tod und Trauer	4
1.2.2 Todeskonzepte	10
1.2.3 Trauerreaktionen	14
1.3 Bedeutung von Trauer im Kindesalter	16
2 Herausforderungen mit trauernden Kindern in Kitas	19
2.1 Rahmenbedingungen für trauernde Kinder	19
2.1.1 Kindertageseinrichtungen	19
2.1.2 Eltern.....	21
2.1.3 Pädagogische Fachkräfte	23
2.2 Alltag und Rituale in der Trauer.....	26
2.3 Bedeutung der Kommunikation mit Kindern im Trauerkontext	30
3 Praktische Anregungen zur Begleitung für pädagogische Fachkräfte	33
3.1 Gesprächsführung mit trauernden Kindern	33
3.2 Pädagogisches Handeln im Trauerkontext	38
3.3 Kreative Angebote.....	42
4 Fazit und Ausblick	46
Anhang	48
Literaturverzeichnis	57

Abkürzungsverzeichnis

bzw.	beziehungsweise
ca.	circa
Kita	Kindertagesstätte

Einleitung

Sprachlosigkeit, Hilflosigkeit und Ohnmacht - Gefühle, die Menschen besonders dann empfinden, wenn ein Kind von einem schwerwiegenden Verlust betroffen ist. Diese Arbeit fokussiert sich deshalb speziell auf Kindertagesstätten, als Ort, an dem Kinder Verluste und Trauer erleben werden, sowie auf pädagogische Fachkräfte, als mögliche Trauerbegleiter*innen. Sollten Pädagog*innen Kinder trauern lassen? Und ist eine qualitative Begleitung dessen durch pädagogische Fachkräfte möglich bzw. wie kann sie ermöglicht werden?

Motiviert ist das Thema Abschied, Verlust und Trauer im Kindesalter durch Gespräche mit einem Trauerbegleiter. Dadurch ist das Bewusstsein dafür entstanden, dass Kinder bereits in ihrer frühesten Kindheit mit Verlusten konfrontiert werden, die Erwachsene häufig nicht als solche wahrnehmen. Die Folge ist, dass die kindliche Trauer verkannt und die damit verbundenen Gefühle nicht ernst genommen werden. Pädagog*innen in Kindertageseinrichtungen sind nahezu ständig mit kindlichen Verlusten und der daraus entstehenden Trauer konfrontiert. Diese unterscheidet sich jedoch von den Trauerreaktionen Erwachsener. Die Begleitung von Kindern durch dieses Thema beziehungsweise durch ihre Trauer stellt vermutlich eine große Herausforderung dar. Es erfordert umfangreiches, spezifisches Wissen über den Themenkomplex sowie eine Enttabuisierung dessen im pädagogischen Alltag.

Kinder sollten ein Recht darauf haben ihre Trauer individuell ausleben und erleben zu dürfen. Eine Begleitung durch pädagogische Fachkräfte ist nicht nur möglich, sondern notwendig. Kommunikation nimmt in diesem Prozess eine bedeutsame Rolle ein. Ohne gewaltfreie, wertschätzende und achtsame Kommunikation kann ein Trauerprozess nicht umfassend zustande kommen. Zusätzlich zur Begleitung in akuten Situationen sollten Kinder alltagsintegriert auf Verluste vorbereitet werden.

Diese Arbeit hat das Ziel pädagogische Fachkräfte für das Thema zu sensibilisieren und kindlicher Trauer mehr Bedeutung beizumessen. Neben der Wissensvermittlung sollen Pädagog*innen darin unterstützt werden, das Thema in den Alltag mit Kindern einfließen zu lassen.

Dazu werden die hermeneutische Vorgehensweise sowie die induktive Schreibweise verwendet. Das bedeutet, dass bereits vorhandene Quellen auf die oben genannte Fragestellung angewendet und daraus neue Antworten generiert werden.

Ausgerichtet auf die Zielsetzung ergibt sich eine Gliederung der Arbeit in drei Themenbereiche. Nachdem der Begriff Trauer erklärt wird, werden im ersten Kapitel die Besonderheiten der kindlichen Trauer dargestellt. Danach werden die Herausforderungen in der Begleitung dieser in Hinblick auf Kindertageseinrichtungen herausgearbeitet. Darauffolgend werden konkrete Anregungen und Angebote für den Trauerkontext mit Kindern aufgeführt. Abschließend soll im Fazit versucht werden die Forschungsfragen mit Hilfe der genannten Hypothesen zu beantworten. Zusätzlich erfolgt ein Ausblick auf Fragen, die in weiteren Forschungen geklärt werden könnten.

1 Begriffsbestimmung Trauer und die Besonderheiten im Kindesalter

1.1 Was ist Trauer?

„Der Trennungsangst als üblicher Reaktion auf [...] befürchtete Verluste entspricht die Trauer als übliche Reaktion auf tatsächliche Verluste.“ (Bowlby, 2014, S. 24; vgl. auch Witt-Loers, 2013, S. 43) Verluste und Abschiede sind unumgänglich, sodass Menschen im Laufe ihres Lebens immer wieder trauern werden. (vgl. Witt-Loers, 2013, S. 45) Dabei ist die Trauer keine Krankheit (ebd.), sondern eine angeborene Fähigkeit, ein (Lebens-) Gefühl, das dabei hilft, eine Verlusterfahrung zu bewältigen und ins Leben zu integrieren. (vgl. Witt-Loers, 2013, S. 45/47; Franz, 2009, S. 84) Mit Trauern wird häufig die äußerliche Bekundung von religiösen oder kulturellen Bräuchen und Riten verbunden, wie zum Beispiel das Tragen bestimmter Trauerbekleidung oder die Durchführung unterschiedlichster Zeremonien. (vgl. Franz, 2009, S. 84)

Franz beschreibt Trauer auch als eine „vorübergehende (depressive) Verstimmung im Sinne einer [...] Reaktion auf unglückliche Lebensereignisse“. (Franz, 2009, S. 85) Diese Behauptung legt nahe, dass Trauer schmerzhaft sein kann. (vgl. auch Witt-Loers, 2013, S. 37; Bibliographisches Institut, 2021) Ebenso wie negative Gefühle, können in der Trauer auch positive Gefühle auftreten. Trauer heißt nie nur traurig zu sein, sondern vereint viele verschiedene Gefühle und Verhaltensweisen. (vgl. Franz, 2009, S. 84; Witt-Loers, 2013, S. 47 f.) Diese Gefühle bleiben nicht so intensiv, wie sie anfänglich nach einem Verlust erlebt werden, denn „Trauer [...] wandelt sich.“ (Witt-Loers, 2013, S. 43) Sie entsteht dann, wenn Menschen eine Beziehung aufgeben müssen beziehungsweise etwas verlieren, mit dem sie in Beziehung standen, und was sie nicht aufgeben möchten. Auf Grund von sich verändernden Beziehungen und voranschreitender Entwicklung verändert sich je nach Alter und Entwicklungsstand um Wen bzw. um Was getrauert wird. Entsprechend wird nicht nur der Tod betrauert, sondern ebenso verschiedene andere Varianten von Verlusterfahrungen. (vgl. Witt-Loers, 2013, S. 38 f.; Franz, 2009, S. 85) Der Prozess, in dem Verluste verarbeitet werden, ist der Trauerprozess. Er beginnt mit der Erkenntnis der Realität und endet bestenfalls mit dem Eingehen neuer Beziehungen. Dabei wird unterschieden in Traueraufgaben, die die Trauernden selbst bewältigen müssen und Trauerarbeit, die andere Personen als Begleitung der Trauernden durchführen. (vgl. Franz, 2009, S. 85 ff.) Der Trauerprozess an sich kann in verschiedene Phasen aufgeteilt werden. Nach Bowlby sind diese die Betäubungsphase, die Sehnsucht und Suche, die Desorganisation und Verzweiflung sowie die Reorganisation. (vgl. 1991,

S. 114-128) Auf Grund dessen, dass Trauer subjektiv ist und individuell bearbeitet werden muss, lassen sich Verarbeitungsprozesse nicht oder nur schwer in zeitliche Abschnitte unterteilen. (vgl. Witt-Loers, 2013, S. 38/41)

Anders als bei Erwachsenen, äußert sich kindliche Trauer im Verhalten statt in verbalen Äußerungen, weswegen sie häufig übersehen oder nicht als solche anerkannt wird. Längere Trauerphasen können für Kinder lebensbedrohlich werden. (vgl. Ennulat, 1998, S. 23; Witt-Loers, 2013, S. 51) Die Zeitspannen, in denen Kinder trauern, sind kürzer und von trauerfreien Phasen unterbrochen. Aus diesem Grund dauert der Trauerprozess bei Kindern insgesamt länger. (vgl. Bowlby, 1991, S. 377) Trauerkonzepte, die für Erwachsene entwickelt wurden, sind deshalb nur selten auf Kinder anwendbar und sollten nur als Annäherung verstanden werden. (vgl. Ennulat, 1998, S. 23; Franz, 2009, S. 88) Dennoch beschreibt Bowlby, dass Kindertrauer unter gewissen Voraussetzungen durchaus ähnliche Charakteristika aufweisen kann, wie die Trauer von Erwachsenen:

„[U]nter günstigen Umständen [ist] die Trauer von Kindern gewöhnlich nicht weniger als bei Erwachsenen dadurch charakterisiert, daß Erinnerungen und Vorstellungen hinsichtlich des Verstorbenen weiterbestehen und daß Sehnsucht und Traurigkeit immer wieder auftreten, vor allem bei Familientreffen und Jahrestagen oder dann, wenn eine gegenwärtige Beziehung einen ungünstigen Verlauf nimmt.“ (Bowlby, 1991, S. 371)

1.2 Besonderheiten in der Trauer von Kindern

1.2.1 Konfrontationssituationen mit Tod und Trauer

Bereits ab den ersten Lebenswochen kann ein Kind sogenannte Basisemotionen, wie Ärger, Freude, Interesse und Trauer ausdrücken. Ab dem Ende des zweiten Lebensjahres folgen dann Scham und Schuld. (vgl. Jungmann, Koch, & Schulz, 2015, S. 13) Das bedeutet, dass bereits Kinder ab zwei Jahren, die sich in einem Trauerprozess befinden, Schuldgefühle entwickeln können. Was aber sind Situationen in denen Kinder trauern?

Vor allem jüngere Kinder können noch nicht zwischen Lebendigem und Unbelebtem differenzieren, was dazu führt, dass bereits das liebgewonnene Kuscheltuch, das verloren wurde, betrauert wird. (vgl. Franz, 2009, S. 110) Gerade diese **alltäglichen Verluste**, wie das Vergessen des Schnullers, der tägliche Abschied im Kindergarten oder das Verlegen eines Spielzeuges sind Verluste, denen von Erwachsenen oftmals kaum Bedeutung beigemessen wird. (vgl. Witt-Loers, 2013, S. 26) Auch das Schlafengehen, was Kinder im Kindergartenalter meist zweimal am Tag machen, ist eine Situation, die betrauert wird. Denn sie müssen sich zum einen von ihren Bezugspersonen und zum anderen von ihrer

gewohnten Lebenswelt verabschieden, weil diese im Schlaf und im Traum nicht existieren. (vgl. Witt-Loers, 2013, S. 30) Kinder haben kein Zeitgefühl und sind damit nicht in der Lage Trennungszeiten zu überblicken. (vgl. Ennulat, 1998, S. 14) „Wegsein heißt Totsein“ und das Vertrösten auf eine baldige Rückkehr der Bezugspersonen kann den Trennungsschmerz, den Kinder in diesem Moment erleben, nicht reduzieren. (Ennulat, 1998, S. 14) Durch die fehlenden Vorstellungen von Tod und Zeit, erleben gerade jüngere Kinder eine (längere) Abwesenheit der Bezugsperson, als wäre diese Person gestorben. Entsprechend gleichen die Gefühle bei einer Trennung dem Trauerempfinden beim Tod von Bezugspersonen. (vgl. Ennulat, 1997, o.S. ; Winter, 2019, S. 94) Zum Beispiel, wenn eine Bezugsperson krank ist und gegebenenfalls sogar ins Krankenhaus muss. Hier wird das Kind mit einer neuen Lebenssituation konfrontiert, der es sich anpassen muss, weil sich der Alltag um die kranke Person herum verändert. (vgl. Witt-Loers, 2013, S. 30) Ebenso kann die Geburt eines Gewisterkindes als Verlust erlebt werden, da auch dies eine Veränderung im alltäglichen Leben mit sich zieht. Das Kind erfährt, dass seine Eltern nun nicht mehr ausschließlich für es da sind, sondern dem Neugeborenen sehr viel Aufmerksamkeit schenken werden. (vgl. Witt-Loers, 2013, S. 31). Auf Grund dessen sind demnach Veränderungsprozesse mögliche Auslöser kindlicher Trauer, da das Kind dabei Verlust- und Trennungsängste entwickelt. (vgl. Witt-Loers, 2013, S. 33; Ennulat, 2004, o.S.) Eine einschneidende Veränderung im Leben eines Kindes stellt auch die aktuelle Covid-19 Pandemie dar. Beispielhaft dafür steht die Regelung der Notfallbetreuung, durch die im April 2021 62% aller Kinder in MecklenburgVorpommern die Kindertagesstätte nicht besuchen durften. (vgl. Ministerium für Soziales, Integration und Gleichstellung, 2021)

Auch die eigene Entwicklung bietet dem Kind immer wieder Anlass zum Trauern. Der erste Verlust, den ein Kind erlebt, ist der Abschied aus dem Mutterleib während es geboren wird. Neun Monate lang gab es für das Kind keine andere Welt als die im Mutterleib. Bei der Geburt ist es dann plötzlich in einer neuen unbekanntem Welt mit vielen unterschiedlichen Reizen. (vgl. Witt-Loers, 2013, S. 25) Das Laufenlernen ist ebenso ein **entwicklungsbedingter Abschied**. Das Kind genießt nun eine größere Mobilität, wird aber nicht mehr so häufig getragen, weswegen es sich von der gekannten Menge an Nähe zur Bezugsperson verabschieden muss. (ebd.) Zu diesen Abschieden gehören außerdem die Eingewöhnung in eine Einrichtung der Kindertagesbetreuung sowie der Übergang in die Schule. Auf der einen Seite existiert eine gewisse Neugier am Neuen, auf der anderen Seite Sehnsucht nach ihrer alten Welt. Dieses traurige Gefühl zu

benennen, sind Kinder jedoch oftmals noch nicht in der Lage. (vgl. Franz, 2009, S. 110; Witt-Loers, 2013, S. 25)

Neben entwicklungsbedingten Abschieden kommen Kinder in ihrem Alltag immer wieder mit Tod und Sterben in Berührung und erfahren zum Beispiel den **medialen Tod**. Obwohl der Tod im direkten Umgang mit Mitmenschen häufig ein Tabuthema ist, ist er in den Medien „fast omnipräsent“. (Gasper-Paetz, 2014, S. 236) Durch Medien werden nicht nur Erwachsene sondern auch Kinder tagtäglich mit Tod und Leid konfrontiert, sodass unsere Medienlandschaft durch Angst und Verunsicherung bestimmt ist. (vgl. Witt-Loers, 2013, S. 22) Gebhard beschreibt den Tod auf Grund des massenhaften Konsums durch die Medien als mittelbar, weil er „auf Knopfdruck“ wieder verschwindet. (Gebhard, 2013, S. 212) Fehlende Informationen, von Seiten der Bezugspersonen, sorgen dafür, dass beim Kind verschiedene Ängste entstehen, weil sie auf Grund ihrer kognitiven und emotionalen Entwicklung die medialen Inhalte nicht einordnen können. (vgl. Witt-Loers, 2013, S. 22/31) Kinder bekommen häufig mehr mit, als Erwachsene denken und interpretieren dann deren emotionale Reaktionen. „Informationslücken werden durch Phantasien, die häufig noch bedrohlicher und beängstigender als die Realität sind, ausgefüllt.“ (Witt-Loers, 2013, S. 22 f.) Auch auf Grund der voranschreitenden Digitalisierung gibt es kaum Möglichkeiten ein Kind vor dem medialen Tod zu schützen, sodass Erwachsene zum Beschwichtigen neigen, wenn ein Kind Fragen dazu stellt. Dadurch wird das Kind mit seinen Gedanken und Ängsten alleine gelassen und es kommt dazu, dass Kinder das Vertrauen in ihre eigene Intuition, ihr Selbstvertrauen, verlieren. Einerseits sehen sie, zum Beispiel in Filmen, sterbende und trauernde Menschen, andererseits sehen sie ihre Eltern, die den Szenen kaum Bedeutung beimessen. (vgl. Witt-Loers, 2013, S. 23 f.)

Ein weiterer Aspekt der Begegnung eines Kindes mit dem Tod ergibt sich aus seinem natürlichen Explorationsverhalten. (vgl. Ennulat, 1998, S. 13) Durch die Erforschung von **Naturphänomenen** kommt es mit Veränderung und Vergänglichkeit in Berührung und erfährt damit zum ersten Mal von der „Wirklichkeit des Sterbens und des Todes“ , beispielsweise im Wechsel der Jahreszeiten. (Franz, 2009, S. 108) Durch die Interpretation der Reaktion von Erwachsenen, wenn das Kind beispielsweise einen toten Vogel berührt und durch wiederholendes Fragen und erklären lassen, fügt es das Wort „tot“ nach und nach in seinen Wortschatz ein. Fragen, wie „Ist das Auto auch tot?“ werden dazu immer wieder und auf nahe zu alles bezogen, gestellt. (vgl. Ennulat, 1998, S. 13 f.) Über das Spiel üben Kinder dieses neue Wort, den Umstand tot zu sein, weiter ein, fallen

im Spiel tot um und stehen danach lachend wieder auf. (vgl. Ennulat, 1998, S. 14) Das magische Denken erlaubt ihnen diesen unkomplizierten schnellen Wechsel zwischen den verschiedenen Daseinsformen. (vgl. Ennulat, 1998, S. 16)

Der **Tod von Tieren** stellt für ein Kind oft die erste Erfahrung mit der Endgültigkeit des Todes dar, sei es der eben genannte tote Vogel oder das Haustier der Familie. (vgl. Schneider, 2014, S. 206; Leist in Gebhard, 2013, S. 211 f.) Besteht zum verstorbenen Tier keine persönliche Beziehung, gehen Kinder häufig offen und neugierig auf das Thema zu. (vgl. Schneider, 2014, S. 207) Sobald eine Beziehung zu einem Tier entsteht, werden auch schon vor einem ausschlaggebenden Ereignis Fragen zum Totsein und Sterben auftauchen. (vgl. Franz, 2009, S. 113) In Stresssituationen wenden Menschen sich häufig an ihre Haustiere, um emotionale Unterstützung zu erhalten, wodurch davon auszugehen ist, dass bindungsartige Beziehungen zu Tieren entstehen können. (vgl. Julius, Beetz, Kotrschal, Turner, & Uvnäs-Moberg, 2014, S. 165 f.) Das heißt, dass in Bezug auf die Bindungstheorie von Bowlby und Ainsworth, Tiere für Menschen Bindungsobjekte darstellen können. (vgl. Beetz, 2003, S. 81) Im Erleben von Kindern ist die Grenze zwischen Tier- und Menschenfreunden verschwommen bzw. nahezu aufgehoben. Stirbt das Haustier eines Kindes kann das Kind die Trauer um das Tier genauso intensiv erleben, wie die Trauer um einen Menschen. (vgl. Franz, 2009, S. 111) Eine qualitative Studie von Rohlfs bestätigt, dass der Tod von Tieren im Erleben von Grundschulkindern eine bedeutsame Erfahrung darstellt. (vgl. Rohlfs in Gebhard, 2013, S. 211) Das Kind erkennt am Beispiel des toten Tieres, dass etwas geschehen ist, was sich nicht umkehren lässt, dass der Tod irreversibel ist. (vgl. Ennulat, 1998, S. 20; Ennulat, 1997, o.S.) Das wirft beim Kind Fragen auf, was nach dem Tod ist. Beispielsweise will es wissen, wo der Hase jetzt sei, was er jetzt mache, ob ihm etwas wehtue oder ob er wiederkäme. (vgl. Ennulat, 1997, o.S.) Erwachsene neigen dazu den Tod eines geliebten Tieres zu verharmlosen und das Tier, aber beispielsweise auch ein kaputtes Lieblingsspielzeug, schnell durch etwas Neues zu ersetzen. Das zeugt häufig von eigener Verunsicherung und Hilflosigkeit, sei es in Bezug auf das tote Tier oder in Bezug auf den Umgang mit dem Kind in einer solchen Situation. (vgl. Franz, 2009, S. 112) Kinder orientieren sich emotional an den Bezugspersonen und werden dann beginnen den Vorfall zu betrauern, wenn auch die Eltern ihre Trauer zulassen und zeigen können. Verharmlosen die Eltern jedoch den Tod des Tieres werden Kinder an der Richtigkeit ihrer eigenen Gefühle zweifeln und zukünftig kein Vertrauen mehr in ihre Gefühlswelt haben. (vgl. Schneider, 2014, S. 206) „Das neue Tier soll vom Schmerz ablenken“. (Franz, 2009, S. 112) Doch damit entsteht

beim Kind eine Unfreiheit oder Unfähigkeit sich nach dem Verlust auf eine neue Beziehung einzulassen, weil es den Verlust nicht verarbeiten konnte. (vgl. ebd.) Der neue Hase ist eben nicht der Hase zu dem das Kind eine Beziehung hatte. Der Abschied darf dem Kind also nicht durch Ersetzen oder heimliches Beseitigen erspart werden! (vgl. Franz, 2009, S. 111)

Ebenso wie das Kind den Tod eines Tieres erleben kann, ist es auch möglich, dass in seinem Umfeld eine Person verstirbt. Der Tod von emotional weniger bedeutsamen Personen kann für das Kind ein Anlass sein, sich mit dem Tod auseinanderzusetzen, ohne in eine existentielle Krise zu geraten. Es können aber ebenso plötzliche Ängste auftreten, weil das Kind den Tod auf sich und seine nahen Angehörigen bezieht. (vgl. Franz, 2009, S. 114) Auch hier lässt sich die bereits genannte Verbindung zur Bindungstheorie ziehen. Trauer ist die Reaktion auf einen Beziehungs- oder Bindungsabbruch. (vgl. Winter, 2019, S. 95 f.) Dementsprechend trauern Kinder also beim **Tod einer Person**, zu der sie eine Beziehung hatten. Besonders beim Tod von älteren Menschen ist es möglich, Kinder auf ein vorhersehbares Ableben, wie zum Beispiel der Oma, vorzubereiten. Ein Kind, welches den Sterbeprozess miterleben darf, befindet sich in der vorausseilenden Trauer. Konnte es sich in Ruhe mit dem Abschiednehmen vertraut machen, wird es den Tod nicht mehr als Schock erleben, sondern als Konsequenz eines langen Lebens. (vgl. Franz, 2009, S. 114 f.) Da Eltern beim Tod der Großeltern eines Kindes oftmals selbst trauern, ist es möglich, dass die kindliche Trauer überbewertet oder sogar übersehen wird. (vgl. Schroeter-Rupieper, 2014, S. 196 f.) Beim Tod von gleichaltrigen Kindern, etwa aus der selben Kindergartengruppe, beginnen Kinder den Tod auf ihr eigenes Leben zu beziehen, nehmen sich selbst von ihren Fantasien aber aus. Sie fragen sich dann, ob der Bruder oder die Schwester ebenfalls sterben müssen, wodurch beim Kind starke Ängste hervorgerufen werden können. (vgl. Franz, 2009, S. 115) Stirbt in einer Familie mit mehreren Kindern tatsächlich ein Kind, haben die anderen Geschwister oft nicht nur einen Verlust zu bewältigen, sondern erleben eine doppelte Verlusterfahrung. „Neben dem Tod müssen sie den Verlust der Eltern, die in ihrer Trauer für sie meist unerreichbar sind, und das Auseinanderbrechen des früheren, altvertrauten Familienlebens verschmerzen.“ (Franz, 2009, S. 116) Durch Unfälle oder Krankheiten kommt es auch vor, dass ein Kind ein Elternteil oder sogar beide Eltern verliert. Auf Grund dessen, dass die Eltern für ein Kind die bedeutungsvollsten Bindungspersonen sind, stellt deren Tod für das Kind die tiefgreifendste Verlusterfahrung dar. (vgl. Franz, 2009, S. 119) Das Kind entwickelt existentielle Ängste, weil es damit einschneidende Veränderungen durchlebt und

Einschränkungen erfährt. Der Tod der Eltern stellt eine Gefahr für eine gesunde Entwicklung des Kindes dar, weil es sich in seinen Bedürfnissen nach Sicherheit, Geborgenheit und Liebe bedroht fühlt. (ebd.) „Verwitwete Mütter bleiben, im Vergleich zu Witwern, meistens über längere Zeit alleine und gehen seltener neue Beziehungen ein.“ (Franz, 2009, S. 121) Zusätzlich waren 2019 nur 42.200 von insgesamt rund 752.200 Beschäftigten im frühpädagogischen Bereich männlich, was gerade einmal 6,4% entspricht (siehe Anhang 1). (vgl. Statistisches Bundesamt, 2019, o.S.; Statistisches Bundesamt, 2020, o.S.) Kinder die ihren Vater verlieren, verlieren demnach nicht nur die eine männliche Bezugsperson, sondern wachsen auch in einer frauendominierten Welt auf, ohne männliches Vorbild oder Vergleichsobjekt. Wie ein Kind den Tod eines Elternteils bewältigt hängt davon ab, wie der hinterbliebene Elternteil in der Lage ist, sich weiterhin um das Kind zu kümmern bzw. einen geregelten Tagesablauf aufrechtzuerhalten. (vgl. Franz, 2009, S. 120 f.)

Abgesehen vom Tod kann ein Kind ein Elternteil auch auf Grund von **Trennung und Scheidung** verlieren, was Trauer, Schmerz und Angst beim Kind auslöst. (vgl. Witt-Loers, 2014, S. 208; Franz, 2009, S. 111) In Deutschland gab es 2019 rund 416.300 Eheschließungen, von denen ca. 149.000 wieder geschieden wurden. Bei etwa 50% aller geschiedenen Ehen waren insgesamt ca. 122.000 minderjährige Kinder betroffen. (siehe Anhang 2). (vgl. Statistisches Bundesamt, 2020, o.S.; Statistisches Bundesamt, 2021, o.S.)

In diesen Erhebungen sind allerdings die deutschlandweiten Trennungen zwischen unverheirateten Eltern noch nicht erfasst, was darauf schließen lässt, dass weit mehr Kinder von der Trennung ihrer Eltern betroffen sind. Durch eine Trennung lebt ein Kind in zwei verschiedenen Welten, dessen Übergänge je nach dem, wie die Eltern die Trennung vollzogen haben, durchaus krisenanfällig sein können. Erleben Kinder das Zerbrechen der Familie bereits vor der eigentlichen Trennung mit, beginnt der Trauerprozess schon ab diesem Zeitpunkt und bleibt oftmals im Verborgenen. (vgl. Witt-Loers, 2014, S. 208) Für das Kind gehen in einer solchen Situation stabile Netzwerke und verlässliche Beziehungen kaputt, wodurch sie weniger Unterstützung in dieser existentiellen Krise erhalten und weniger Möglichkeiten haben, neue Beziehungen aufzubauen. (vgl. Witt-Loers, 2014, S. 208 f.) Eine Trennung ist häufig mit schwerwiegenden sekundären Verlusten, wie einem Umzug, einem Kitawechsel, die finanzielle Situation oder dem Abschied von Haustieren verbunden, was eine Anpassung des Kindes an die aktuellen Gegebenheiten nötig macht. „Möglicherweise werden alle

verfügbaren Kräfte für diese Anpassung gebraucht und der Trauerschmerz wird zunächst auf später verschoben.“ (Witt-Loers, 2014, S. 210) Setzen sich die Kinder dann erst später mit der Trauer auseinander, die die Trennung verursacht hat, wird diese von Erwachsenen häufig nicht mehr als solche anerkannt. (vgl. ebd) Auch die geschiedenen Eltern setzen sich zu diesem Zeitpunkt mit verschiedenen Abschieden auseinander, sodass deren Kinder die Trauerreaktionen ihrer Eltern beobachten und interpretieren können. Der Umgang der Eltern mit ihrer Trauer wirkt sich auf die Trauer der Kinder aus. Gleichzeitig können trauernde Eltern, in ihrem Wunsch verstanden zu werden, dazu neigen ihre eigenen Gefühle und Wünsche auf das Kind zu projizieren. (vgl. Witt-Loers, 2013, S. 29 f.) Kinder einer Scheidungsfamilie trauern unter anderem um die nicht gelebte Beziehung zum Elternteil, bei dem sie nicht leben, weswegen es besonders wichtig ist den Kontakt zu beiden Elternteilen für das Kind zu erhalten. Das Kind hat sich nicht getrennt, es liebt immer noch beide Elternteile, hat zu Beiden eine Bindung und braucht die Gewissheit, von Beiden ebenfalls geliebt zu werden, um keine Schuldgefühle zu entwickeln. (vgl. Witt-Loers, 2013, S. 119 f.) Auch deshalb sollte die Kommunikation nach der Trennung nicht über das Kind ablaufen. Es würde sich in dem Fall in einem Loyalitätskonflikt sehen, was seinen Trauerprozess verhindern oder stagnieren lassen kann. (vgl. Witt-Loers, 2013, S. 120)

Generell können verschiedene äußere Umstände den Trauerprozess beeinflussen: der Entwicklungsstand des Kindes, die veränderte Lebenssituation, die gemachten Bindungserfahrungen, die Unterstützung aus dem Umfeld des Kindes, eigene vorhergehende Verlusterfahrungen, das bisherige Krisenmanagement in der Familie aber auch der Zugang zu Informationen sowie die Zugehörigkeit zu einem Glauben. (vgl. Witt-Loers, 2014, S. 208) „Ob es sich tatsächlich um einen Verlust, um eine als Belastung empfundene Lebensveränderung handelt [...], hängt davon ab, ob das Kind diesen Abschied für sich persönlich als schmerzlich erlebt“. (Witt-Loers, 2013, S. 26)

1.2.2 Todeskonzepte

Kinder sind dem Thema Sterben und Tod gegenüber meist aufgeschlossener als viele Erwachsene. (vgl. Gebhard, 2013, S. 220) Welches Konzept ein Kind vom Tod hat, ist abhängig von den eigenen Erfahrungen, den Sozialisationseinflüssen und in besonderer Weise auch vom Medienkonsum des Kindes. (vgl. Geuss in Gebhard, 2013, S. 225 f.) In der Forschung herrscht noch Uneinigkeit darüber, wann Kinder sich einen „realistischen“ Begriff vom „Tod“ bilden können, dennoch lassen sich einige Angaben in Bezug auf das

Todesverständnis in unterschiedlichen Alters- und Entwicklungsstufen machen. (vgl. Gebhard, 2013, S. 220)

Sicher ist, dass vor allem jüngere Kinder keine realistischen Todesvorstellungen haben. Sie haben lediglich ein Empfinden für Trennungen, welches Ängste in ihnen hervorruft. (vgl. Gebhard, 2013, S. 120 f.) So erkennen **Kinder im ersten Lebensjahr** keine Einzelheiten, die sie miteinander verknüpfen, sondern erleben Veränderungen auf emotionaler Ebene, indem sie zum Beispiel wahrnehmen, dass die vertraute emotionale Stimmung sich verändert hat oder bestimmte Rituale entfallen und dass damit schutzgebende, stabilisierende und liebevolle Sicherheiten ausbleiben. (vgl. Franz, 2009, S. 62) Säuglinge sind von ihrer Bezugsperson abhängig, weswegen sie einen Verlust dieser für sich als existentiell bedrohlich empfinden und dadurch, laut Franz, Todesangst beim Säugling ausgelöst wird. (vgl. Franz, 2009, S. 62 f.) Auch Reed spricht davon, dass 80% aller Ängste beim Kind den Tod betreffen. (vgl. Reed in Gebhard, 2013, S. 230) Gebhard führt jedoch Studien auf, die ihn vermuten ließen, dass Kinder, bis etwa fünf Jahre, keine Todesangst empfinden können. Etwa ab einem Alter von sechs Monaten, scheinen Kinder um primäre Bezugspersonen zu trauern. (vgl. Franz, 2009, S. 63) Beim bekannten Guck-Guck-Spiel üben Kinder Loslassen und Abschiednehmen sozusagen in Zeitraffer. Dabei erleben sie die Anspannung des Verlustes und die Freude über das Wiedersehen. Durch das Suchen gewinnt das Kind mit der Zeit die Erkenntnis, dass Menschen bzw. Gegenstände auch außerhalb ihres Sichtfeldes existieren. (vgl. Franz, 2009, S. 66)

Ab einem Alter von etwa 12 Monaten gewinnt die Entwicklung der kognitiven und sprachlichen Fähigkeiten eines Kindes an Bedeutung. Auch in dieser Phase haben Kinder kein Verständnis vom Tod. Ihr Erleben von Abschieden und Verlusten ist jedoch mit Trauererfahrungen vergleichbar. (vgl. Winter, 2019, S. 94 f.; Tausch & Bickel, 2012, S. 88) Prinzipiell kann alles als beseelt und damit als lebendig angesehen werden. (vgl. Gebhard, 2013, S. 220, Franz, 2009, S. 68) Mit zunehmender kognitiver Entwicklung können Kinder beginnen zwischen „tod“ und „lebendig“ zu unterscheiden. Für sie ist alles, was sich bewegt bzw. bewegen lässt oder Geräusche macht, lebendig. In diesem Alter beginnen Kinder bestimmte Handlungen immer wieder auszuführen, weil sie ihre Erfahrungen somit reflektieren und im Licht ihres vorangeschrittenen Denkvermögens erweitern oder korrigieren können. Sie greifen beispielsweise immer wieder nach sich bewegenden Käfern und Spinnen und sind verwundert, warum diese sich nun nicht mehr bewegen. (vgl. Franz, 2009, S. 67 f.) Kinder im Alter von 18 Monaten lassen sich noch

sehr von den Gefühlen Anderer anstecken. Sie sind bis zum Ende des zweiten Lebensjahres darauf angewiesen, dass Erwachsene ihre Gefühle spiegeln und regulieren. Erst mit 3 Jahren lernen sie ihre eigenen Emotionen von denen Anderer zu unterscheiden und entwickeln Strategien zu Emotionsregulation. In diesem Lebensabschnitt befinden sie sich noch in der egozentrischen Empathie, was bedeutet, dass ihre Empathie eher ihre eigenen Gefühle widerspiegelt, als die des anderen. Zum Beispiel ist das Kind nicht traurig, weil der Vater Schmerzen im verletzten Fuß hat, sondern weil der Vater nicht mehr mit ihm Fußball spielen kann. (vgl. Jungmann, Koch, & Schulz, 2015, S. 11/16; Franz, 2009, S. 62) Bereits ein Zweijähriges zeigt erste Formen prosozialen Verhaltens, indem es durch Trösten versucht, den Schmerz eines anderen zu lindern. (vgl. Franz, 2009, S. 62; Jungmann, Koch, & Schulz, 2015, S. 13) Kinder im Krippenalter haben noch kein Zeitgefühl und leben gegenwartsbezogen, außerdem befinden sie sich laut Franz im magischen Denken, wodurch sie Wissens- und Informationslücken mit ihrer Fantasie schließen. Sie sind der Überzeugung, dass sie mit ihren Gedanken und Wünschen ihre Umwelt beeinflussen können. (vgl. Franz, 2009, S. 56 ff.; Ennulat, 2004, o.S.) Auf Grund ihrer Ich-Bezogenheit, dem Egozentrismus, bezieht ein Kind alle Geschehnisse auf sich bzw. sein Leben, wodurch Schuldgefühle hervorgerufen werden, wenn sie sich selbst als Verursacher eines negativen Ereignisses sehen. (vgl. Ennulat, 2004, o.S.; Franz, 2009, S. 67/70)

Im Kindergartenalter, also **im Alter zwischen drei und sechs Jahren**, befinden Kinder sich noch immer in der Phase des magischen und egozentrischen Denkens. (vgl. Winter, 2019, S. 94 f.) Der Tod wird vorwiegend mit Bewegungslosigkeit in Verbindung gebracht, den Toten wird aber weiterhin Gefühl, Bewusstsein und die Fähigkeit ins Leben einzugreifen zugesprochen. (vgl. Franz, 2009, S. 72; Ennulat, 1998, S. 14; Gebhard, 2013, S. 221) Im Alter von 4 Jahren entwickelt sich beim Kind die Fähigkeit auf Grund der Situation und des Gesichtsausdrucks, die Gefühle eines Anderen zu erkennen. Es beginnt Perspektiven zu übernehmen, jedoch vorerst nur, wie im Abschnitt zu den Todesvorstellungen von Kindern ab dem 12. Lebensmonat erwähnt, in dem es die Situation des Anderen auf sich selbst bezieht. (vgl. Jungmann, Koch, & Schulz, 2015, S. 15 f.) Kindergartenkinder beginnen den Tod bewusst wahrzunehmen und wollen ihn erforschen. (vgl. Franz, 2009, S. 82; Tausch & Bickel, 2012, S. 89) Bis zu einem Alter von etwa sechs Jahren fällt es ihnen schwer die Endgültigkeit des Todes zu akzeptieren. Für sie ist der Tod reversibel, also eher wie ein langer Schlaf aus dem der*die Verstorbene wieder aufwacht. (vgl. Gebhard, 2013, S. 220; Franz, 2009, S. 59/80) Diese magischen

Vorstellungen machen Sterben und Leben austauschbar. Kinder beginnen deswegen sich dem Thema spielerisch anzunähern. (vgl. Franz, 2009, S. 73) In emotional aufgeladenen Situationen äußern Kindergartenkinder auch Wünsche nach dem Tod einer anderen Person. Damit ist jedoch nicht der eigentliche Tod gemeint, sondern das Kind möchte, dass die jeweilige Person vorübergehend verschwindet. (vgl. Freud in Gebhard, 2013, S. 211 f.; Ennulat, 1998, S. 17) Dieses Verständnis vom Tod hängt von der Entwicklung des Zeitbegriffs ab. „Vorschulkinder können abstrakte Konstrukte wie Zeit noch nicht begreifen“ (Franz, 2009, S. 57), entwickeln aber mit etwa fünf Jahren Interesse an der Zeit, indem sie zum Beispiel Wochentage und Jahreszeiten spannend finden und indem sie Interesse an Geschichten von Bezugspersonen und alten Kulturen zeigen. (vgl. Franz, 2009, S. 58 f.) Die Vorstellung von Zeit ist wesentlich für die Entwicklung eines realistischen Todeskonzeptes, das sie frühestens mit sechs Jahren zu entwickeln beginnen. (vgl. Winter, 2019, S. 94; Geuss in Gebhard, 2013, S. 223) Vorschulkinder denken anschaulich, verknüpfen zum Beispiel den Tod mit den äußeren Erscheinungen des Alterns und können auf Grund dessen den Tod von alten Menschen eher akzeptieren als den von Jüngeren oder Kindern. Ebenso denken sie, dass nur böse Menschen sterben müssen oder diese vor den Guten sterben werden und der Tod damit möglicherweise verhindert werden kann, wenn man „lieb und brav“ ist. (vgl. Franz, 2009, S. 77/115) In dieser Phase wird der eigene Tod noch verleugnet, es existiert jedoch Angst vor dem Tod der Angehörigen. Erst mit sechs bis sieben Jahren fangen Kinder an die Universalität, Unabänderlichkeit und Endgültigkeit des Todes zu erfassen. (ebd. S. 79; vgl. Winter, 2019, S. 94 f.) Die Unvermeidlichkeit des Todes beziehen sie jedoch erst ab etwa dem neunten Lebensjahr auf sich selbst. (vgl. Gebhard, 2013, S. 224; Winter, 2019, S. 94 f.)

Erst im **Grundschulalter, mit sieben bis zehn Jahren**, entwickelt sich eine andere Vorstellung davon, wann etwas unbelebt ist. Mit acht Jahren sind für Kinder nur noch Dinge, die sich aus eigener Kraft bewegen können, lebendig und erst ab elf Jahren wissen sie, dass nur Menschen und Tiere bzw. Pflanzen ein Bewusstsein besitzen. (vgl. Franz, 2009, S. 70). Im Grundschulalter sind die kognitiven Fähigkeiten der Kinder so weit entwickelt, dass Zusammenhänge erkannt und geordnet werden können, außerdem wird ihr Zeitempfinden detaillierter. (vgl. Piaget in Franz, 2009, S. 59) Dennoch ist die unmittelbare Wahrnehmung von großer Bedeutung, weil das logische Denken noch nicht entwickelt ist. (vgl. Franz, 2009, S. 56) Folglich wird der Tod realistischer, aber noch nicht vollkommen verstanden. (vgl. Tausch & Bickel, 2012, S. 89) Je intensiver die kindlichen Überlegungen zum Tod im Kindergarten waren, desto mehr Interesse wird das

Kind an einem Weiterleben nach dem Tod sowie an körperlich-biologischen Prozessen des Sterbens zeigen. (vgl. Franz, 2009, S. 83; Tausch & Bickel, 2012, S. 94) Erst mit 12 bis 15 Jahren ist das Todesverständnis mit dem von Erwachsenen identisch. (vgl. Winter, 2019, S. 94; Franz, 2009, S. 60; Tausch & Bickel, 2012, S. 90)

Zusammenfassend ist das Todeskonzept von Kindern also auf Grund der jeweiligen Entwicklung, der eigenen Erfahrungen und des kulturellen Umfeldes nicht starr sondern individuell. Die dargestellten Angaben sind keine Konstanten und bilden damit keine allgemeingültigen Todeskonzepte. (vgl. Franz, 2009, S. 62; Gebhard, 2013, S. 220 ff.)

1.2.3 Trauerreaktionen

Trauerreaktionen bei Kindern sind auch im ersten Lebensmonat schon sichtbar. Sie reagieren auf den Verlust der Bezugsperson unter anderem mit Unwohlsein, Schlaflosigkeit, langanhaltender Weinerlichkeit oder mit Verweigerung der Nahrungsaufnahme. (vgl. Franz, 2009, S. 63) Die kognitive Entwicklung von Kindern legt nahe, dass (vor allem jüngere) Kinder hauptsächlich durch ihr Verhalten auf einen Verlust reagieren. (vgl. Witt-Loers, 2013, S. 51/124) Auf Grund dessen, dass ein Verlust bei Kindern viele unterschiedliche Veränderungen hervorrufen kann, trauert jedes Kind auf seine eigene Weise. (vgl. Franz, 2009, S. 86) Bei den nachfolgenden Ausführungen zu kindlichen Trauerreaktionen in den unterschiedlichen Trauerphasen sind deshalb zusätzlich das Alter und der individuelle Entwicklungsstand zu beachten.

Weinen ist eine der naheliegendsten Reaktionen auf einen Verlust. Dieses Verhalten ist ab einem Alter von fünf Jahren als Reaktion immer häufiger zu beobachten. (vgl. Bowlby, 1991, S. 370) Trauerreaktionen finden aber auch auf anderen Ebenen statt. Nach Tausch und Bickel (vgl. 2012, S. 50 ff.) und Winter (vgl. 2019, S. 96 f.) lassen sich Trauerreaktionen in vier Ebenen unterteilen. Auf der körperlichen Ebene können zum Beispiel Schlafstörungen, Kopfschmerzen, Müdigkeit und Weinen sichtbar werden. Zur psychischen Ebene werden Änderungen im Bindungsverhalten, intensive Träume, Ängste, Wut, Schuldgefühle oder Minderwertigkeitsgefühle gezählt. Zusätzlich kann sich Trauer im sozialen Verhalten bemerkbar machen, indem die Trauernden sich zum Beispiel aus dem sozialen Umfeld zurückziehen oder die Schulleistungen abfallen. Wichtig sind außerdem auftretende Verhaltensweisen aus vergangenen Entwicklungsstufen, wie das Einnässen, Daumenlutschen oder die Unfähigkeit sich alleine anzuziehen, die zur Ebene der Regression gehören. Auch Franz (vgl. 2009, S. 102) und Witt-Loers (vgl. 2013, S. 54) weisen darauf hin, dass psychosomatische Symptome

auftreten können, dass die Trauer sich von der psychischen auf die physische Ebene verlagert, wenn zum Beispiel die Gefühle für einen längeren Zeitraum verdrängt werden. Diese vielfältigen Reaktionen können mehr oder weniger in verschiedene Trauerphasen eingeordnet werden. Franz beschreibt die im Kapitel 1.1 *Was ist Trauer?* bereits genannten Trauerphasen mit vier Aufgaben der Trauer. (vgl. 2009, S. 89-103) Besonders bei Kindern müssen diese aber nicht zwingend in der angegebenen Reihenfolge und mit allen Reaktionen auftreten.

Die erste Aufgabe von trauernden Kindern ist das Anerkennen der Realität. Häufig verleugnen Kinder in dieser Phase den Tod, aber es kann auch zu einer Art Gefühlsschock kommen, der keinesfalls als Desinteresse gewertet werden darf. Ebenfalls typisch ist der Selbstschutz, wenn Kinder belastende Situationen der Überforderung in fröhliche wandeln. (vgl. auch Ennulat, 1998, S. 23; Witt-Loers, 2013, S. 56) Nicht selten halten Kinder zudem ihre Trauer zurück, um die Bezugspersonen zu schonen und ihre Fürsorge nicht zu gefährden. (vgl. auch Witt-Loers, 2013, S. 60/126)

Diese Phase der Akzeptanz ist Voraussetzung für eine adäquate Verlustbewältigung und damit Voraussetzung für die zweite Aufgabe, das Durchleben des Abschiedsschmerzes. In dieser Phase folgt häufig Enttäuschung darüber, vom Toten im Stich gelassen worden zu sein, sowie heftige Gefühlsausbrüche mit oft widersprüchlichen Emotionen (vgl. auch Tausch & Bickel, 2012, S. 50; Witt-Loers, 2013, S. 52), dessen rascher Wechsel keinem Schema folgt. Damit verbunden sind Trennungs- und Verlustängste sowie Existenzängste, die das Kind am gewohnten Explorieren hindern können, weil sie auf Grund dessen beispielsweise vermehrt die Nähe von Erwachsenen suchen. (vgl. Bowlby, 1991, S. 372 ff.; Witt-Loers, 2013, S. 74; Ennulat, 2004, o.S.) Zu beobachten sind außerdem Wutausbrüche und Aggressionen, die sich gegen sich selbst, gegen den*die Tote*n oder andere Menschen, sowie gegen Tiere und Gegenstände richten können. Dieses aggressive Verhalten wird vorwiegend auf Grund von Schuldgefühlen und als Schutzreaktion vor heftigen Gefühlen hervorgerufen und ist damit Ausdruck der Ohnmacht, die das Kind verspürt. Aggressionen sollten deshalb immer auch als Hilfesignal statt nur als reine Zerstörungswut angesehen werden. (vgl. auch Ennulat, 1998, S. 20 ff.; Franz, 2009, S. 117)

In der dritten Traueraufgabe, dem Verinnerlichen dessen was war, fühlen Kinder häufig Sehnsucht. Sie setzen sich mit dem*der Toten auseinander, indem sie gewohnte Orte aufsuchen und ihre Erinnerungen auffrischen. Hier gewinnen die Besitztümer des*der Verstorbenen an Bedeutung. Außerdem kommt es zum aktiven Sich-Trennen.

Das Kind hat die Abwesenheit des*der Verstorbenen verinnerlicht und akzeptiert den Tod. Allerdings kann es auch zur Idealisierung kommen, indem es die Fähigkeiten des*der Toten höher wertet als zu Lebzeiten. Besonders Mädchen, die ihre Mutter verloren haben, überfordern sich durch ihre aktive Trauer, beispielsweise durch die Übernahme von Aufgaben der Mutter, häufig selbst. (vgl. Franz, 2009, S. 123) Durch die vorhergehenden starken Gefühle wird diese Phase aber auch mit Erschöpfung und Niedergeschlagenheit verbunden, nicht selten in Verbindung mit der Regression zu bereits abgelegten Verhaltensweisen früherer Entwicklungsstadien.

In der letzten Aufgabe, der Identitätsfindung, beginnen trauernde Kinder sich auf das veränderte Leben einzulassen und neue Beziehungen einzugehen. Der Verlust veranlasst das Kind zu einem neuen Lebens- und Weltbezug, es beginnt die Irreversibilität des Todes zu verstehen, schöpft jedoch gleichzeitig neues Vertrauen und verspürt wieder Lebensfreude. Schon kleine Anlässe können dafür ausschlaggebend sein, dass ein Kind in eine frühere Trauerphase zurückkehrt.

„In erster Linie lernt das Kind [durch die Erfahrung mit dem Tod] ein neues Gefühl kennen, das Gefühl der Verlassenheit und Leere.“ (Ennulat, 1997, o.S.) Dieses neue Gefühl und die Trauerreaktionen können für Kinder sehr beängstigend sein, weil sie ihr eigenes Verhalten nicht verstehen und sich deshalb für ihre Gefühle schämen. (vgl. Ennulat, 1997 o.S.; Witt-Loers, 2013, S. 51) Zur besseren Verarbeitung von Trauer trägt, laut Bowlby, hauptsächlich eine sichere Bindung bei, die dem Kind Sicherheit und Schutz vermittelt, wodurch es, trotz der Auseinandersetzung mit dem Verlust und den dazugehörigen Gefühlen, weiterhin explorieren kann. (vgl. 2014, S. 101)

Es ist schwer allgemeingültige Kriterien für die Kindertrauer zu finden oder genau anzuzeigen in welcher Trauerphase sich ein Kind befindet, weil jedes Kind individuell trauert. (vgl. Ennulat, 1997)

1.3 Bedeutung von Trauer im Kindesalter

Kinder, die sich sicher fühlen streben nach Entdeckungen und wollen ihre Welt erforschen, wohingegen unsichere Kinder nach der Nähe der Bezugsperson suchen. (vgl. Bowlby, 2014, S. 99) Kindertrauer ist geprägt von Unsicherheiten und Ängsten, was dazu führt, dass sie ihren Aktionsradius verkleinern und versuchen, ständig in der Nähe ihrer Bezugsperson zu sein. Damit versuchen sie sich Sicherheit zu geben. Das bedeutet in der Trauer ist der Explorationsdrang von Kindern vermindert. (vgl. Ennulat, 2004, o.S.) Wie bereits im Abschnitt 1.2.3 *Trauerreaktionen* angesprochen, versuchen trauernde Kinder

nicht selten ihre Bezugspersonen zu schonen, unter anderem aus Sorge um diese, aber auch, weil sie starke emotionale Ausbrüche der Bezugsperson verhindern wollen. (vgl. Ennulat, 2004, o.S.) Die aktuelle Gesellschaft tendiert dazu traurige Lebensabschnitte auszuklammern. (vgl. Ennulat, 1998, S. 11) Doch für Kinder bilden das eigene Durchleben und das Erleben der Trauer bei Bezugspersonen und anderen Menschen ein wichtiger Bestandteil für die soziale und emotionale Entwicklung. (vgl. Schroeter-Rupieper, 2014, S. 197) Wenn Sterben und Tod für Kinder kein Tabuthema ist, erfahren sie, dass negative Gefühle irgendwann schwächer werden und man auch positive Gefühle in Zeiten der Trauer zulassen darf. Auf Grund dessen, dass kognitive und emotionale Prozesse miteinander in Verbindung stehen, können Kinder, die auch negative und gegensätzliche Gefühle erleben dürfen, den Umgang mit diesen Emotionen erlernen und entwickeln so Strategien für zukünftige Krisen. (vgl. Ennulat, 1998, S. 11 f.; Gebhard, 2013, S. 228) „Für die seelisch gesunde Persönlichkeitsentwicklung ist das Erleben von Gefühlen eine wichtige Voraussetzung.“ (Tausch & Bickel, 2012, S. 121)

Der Tod eines Elternteils wirkt sich auf die weitere Entwicklung des Kindes aus. (vgl. Franz, 2009, S. 121) So beeinflusst der Verlauf des Trauerprozesses und verschiedene auf ihn einwirkende Faktoren, wie eine veränderte Lebenssituation, die psychische, persönliche und soziale Entwicklung. (vgl. Witt-Loers, 2014, S. 208) Wie sich ein Kind in der akuten Situation, aber auch im weiteren Verlauf seiner Entwicklung mit dem Tod auseinandersetzt, wird zu einem Teil auch durch die Reaktionen seiner Umwelt bestimmt. (vgl. Winter, 2019, S. 92) Wird nach dem Tod der Mutter, einer der wichtigsten Bindungspersonen für ein Kind, die Erinnerung an die Verstorbene idealisiert, indem nur über positive Eigenschaften geredet wird (oder werden darf), kann das Kind keine Beziehung zu seiner neuen Pflegeperson aufbauen und empfindet im schlimmsten Fall lediglich Ablehnung und negative Gefühle. (vgl. Franz, 2009, S. 123) Geschieht besonders einem kleinen Kind, im ersten Lebensjahr, im Prozess der Trauer „Unrecht“, das heißt, wird ihm* ihr zum Beispiel zu wenig Aufmerksamkeit zu Teil oder sind die Interaktionen wenig einfühlsam, wird dies, laut Franz, schwerwiegende Auswirkungen auf die Entwicklung des Kindes haben. „[S]ignifikant viele Menschen [berichten] nach einem Verlusterlebnis über Resilienz oder sogar über persönliches Wachstum.“ (Neimeyer, 2014, S. 66) Neimeyer bezieht sich mit dieser Aussage auf die Erfahrungen von erwachsenen Menschen. Dass Kinder nach Verlusterlebnissen ein Konzept vom Tod entwickeln können, welches in dieser Form eher von älteren Kindern mit weiter fortgeschrittener kognitiver Entwicklung zu erwarten wäre, und dass

Trauererfahrungen sich auf das Krisenmanagement eines Kindes auswirken können, (vgl. Witt-Loers, 2014, S. 208) weist darauf hin, dass Trauer auch bei Kindern positive Auswirkungen haben kann.

Ohne den Erwachsenen, der die kindlichen Gefühle reguliert und spiegelt, an dem ein Kind sich orientieren kann, zeigen sie kaum Reaktionen. Nach Ennulat kapseln sie ihre Trauer ein, was noch Jahrzehnte später Auswirkungen haben kann. (vgl. 1997, o.S.) Kinder orientieren sich emotional stark an ihren Bezugspersonen. Können diese ihre eigene Trauer nicht zulassen, denken Kinder ihre Empfindungen wären falsch, was langfristig in Selbstzweifeln und einem geringen Selbstwertgefühl resultieren kann. (vgl. Schneider, 2014, S. 206) Bekommen Kinder im Verarbeitungsprozess nicht genügend Unterstützung, machen sie mit dem Trauern schlechte Erfahrungen. Nachfolgend wird es ihnen schwerfallen, mit zukünftigen Verlusten umzugehen und Trauer zuzulassen. Des Weiteren wird die Entfaltung bzw. die Stabilität des Selbstwertgefühls negativ beeinflusst. (vgl. Witt-Loers, 2014, S. 208 f.) Kinder werden noch Jahre oder Jahrzehnte unter dem bloßen Verlust eines Elternteils leiden. (vgl. Senf, 2014, S. 121) Die Idealisierung des verstorbenen Vaters kann, in Kombination mit einer Mutter, die ihre eigenen Bedürfnisse nach Nähe ignoriert und sich ausschließlich um die Kinder kümmert, zu Lösungsproblemen, Schuldgefühlen und Schuldzuweisungen führen. Beim Tod der Mutter kommt es häufig dazu, dass Töchter die nun unbesetzte Mutterrolle übernehmen. Die unbewusste Verbitterung der eigenen Kindheit beraubt worden zu sein, kann zu partnerschaftlichen Beziehungsproblemen im späteren Leben des Mädchens führen. (vgl. Franz, 2009, S. 122 f.) Wahrscheinlich weisen Kinder nach dem Tod eines Elternteils langfristig ein erhöhtes Risiko auf, psychisch krank zu werden. (vgl. Senf, 2014, S. 122) Auch eine langanhaltende Trauerverdrängung kann Auswirkungen auf die weitere Entwicklung haben. Je nachdem in welcher Phase die Trauer stagniert, kann mitunter ein gestörtes Sozialverhalten mit versteckten Aggressionen daraus resultieren. (vgl. Franz, 2009, S. 101) Franz begrenzt die langfristigen psychischen bzw. psychosomatischen Erkrankungen dabei auf Kinder, die während der Trauer ihre Gefühle nicht ausdrücken durften. (vgl. Franz, 2009, S. 104)

Die aufgeführten Aussagen zu möglichen Auswirkungen von Verlusterfahrungen in der Kindheit werden durch Studienergebnisse einer Follow-Up Untersuchung von Fulton und Benediksen untermauert. Diese haben im US-Bundesstaat Minnesota 256 Personen im Alter von 33 Jahren, mittels eines Fragebogens, unter anderem zu schweren Krankheiten, extremer, emotionaler Not, Haftstrafen und Verurteilungen sowie zu

Scheidungserfahrungen, befragt. Die Teilnehmer wurden nach Trauerfällen in der Kindheit, Miterleben von Trennung und Scheidung in der Kindheit und nach dem Aufwachsen in intakten Familien gruppiert. Den Menschen die in ihrer Kindheit in intakten Familien lebten, erging es, hinsichtlich oben genannter Fragen, in ihrem bisherigen Leben besser, als denen, die Verlusterlebnisse machten. So erlitten beispielsweise 19,9 % der Menschen aus intakten familiären Verhältnissen während der Kindheit extreme emotionale Not, wohingegen es bei Menschen, die eine Scheidung erlebten 33,5% und bei Menschen, die einen Trauerfall in der frühen Kindheit erlebten, 34,8% waren. (vgl. Fulton & Benediksen in Bowlby, 1991, S. 382 f.)

Ingesamt, wird aus diesem Kapitel deutlich, dass Trauer ein Kind nicht nur in seiner kindlichen Entwicklung beeinflusst, sondern auch Auswirkungen auf sein gesamtes Leben haben kann.

2 Herausforderungen mit trauernden Kindern in Kitas

2.1 Rahmenbedingungen für trauernde Kinder

2.1.1 Kindertageseinrichtungen

Einige Menschen fühlen sich vermutlich hilflos, wenn sie mit trauernden Menschen in Berührung kommen. Sie neigen dazu das Geschehen zu ignorieren, die Trauernden zu sanktionieren oder ein trauerndes Kind für sein Verhalten auszuschimpfen, sodass dieses sich allein gelassen fühlt, mit Emotionen, die scheinbar nicht richtig sind. Laut Witt-Loers fehlt es gesamtgesellschaftlich an Wissen zum Themenkomplex Trauer. (vgl. 2013, S. 12) In Kindertagesstätten wird das Thema oftmals nur als „pädagogischer Flicker“ behandelt. Das heißt es wird über Trauer und Trauergefühle gesprochen, wenn ein akuter Fall auftritt, zum Beispiel, wenn eine angehörige Person eines Kindes stirbt. Auf diese Weise ist kein kontinuierliches Erfahrungslernen möglich. (vgl. Franz, 2009, S. 169) Für die Begleitung des trauernden Kindes ist es wichtig, dass pädagogische Fachkräfte Wissen zum Trauerprozess haben. (vgl. 2013, S. 12) Eine Herausforderung für Kindertageseinrichtungen wird es also sein, allen pädagogischen Fachkräften Weiterbildungsmöglichkeiten zu bieten, in denen vermittelt wird, durch welche Anlässe Kinder trauern, wie Kinder trauern, warum Trauererfahrungen wichtig sind und wie diese begleitet werden können.

Kinder bringen ihre Gefühle dort zum Ausdruck, wo sie sich respektiert und angenommen wissen und sich verstanden fühlen. (vgl. Franz, 2009, S. 86) Da viele

Kinder einen Großteil des Tages in der Kindertageseinrichtung verbringen, gewinnt diese in Bezug auf Trauerbewältigung an Bedeutung. (vgl. Hilgers & Ellneby, 2012, S. 51) Die Familie und der Kindergarten sind für das Kind gleichermaßen wichtige Einflussbereiche, sodass das Wohlergehen eines trauernden Kindes keine „familiäre Privatangelegenheit“ sein darf. (vgl. Franz, 2009, S. 86/ 127)

Der Kindergarten muss die Balance halten zwischen neutralem, trauerfreiem Ort, der Normalität und Ort des Verständnisses und der Annahme des Kindes mit dessen individuellen Gefühlen und Reaktionen. (vgl. Lammertz, 2014, S. 294 f.; Ennulat, 1997, o. S.; Franz, 2009, S. 141) Mit der Stabilität, die eine Kindertagesstätte durch beständige Strukturen, Regeln und Verantwortungen hervorruft, gibt sie einem verunsicherten Kind, dass sich in einer Phase der Veränderungen befindet, Halt, Orientierung und Sicherheit. Die Rituale des Alltags und die Beziehungen zu den pädagogischen Fachkräften sowie zu anderen Kindern geben dem*der Trauernden feste Bezugspunkte. Das stellt die Bedeutung der Gewohnheit, den Kindergarten zu besuchen, heraus. (vgl. Franz, 2009, S. 121/141; Winter, 2019, S. 99; Lammertz, 2014, S. 185; Ennulat, 1997, o. S.) Die Kindertageseinrichtung kann damit zum Gegenpol der Familie werden, in der auf Grund emotional belastender Situationen möglicherweise weniger verlässliche Strukturen vorzufinden sind.

Abschiede und Trauer sind Teil der kindlichen Lebenswirklichkeit. Franz fordert deswegen, im Kindergarten auf zukünftige Verluste genauso vorzubereiten, wie zum Beispiel auf den Eintritt in die Schule. (vgl. Franz, 2009, S. 169) Das erfordert ein Umdenken im pädagogischen Umgang mit diesem Thema. Statt es nur aufzugreifen, wenn es eine akute Situation erfordert, sollte das Erlernen von Trauerkultur idealerweise Bestandteil des gesamten Entwicklungs- und Erziehungsprozesses sein, dies bedeutet jedoch nicht, dass der Tod immer präsent sein muss. Viel mehr sollen Kinder die Möglichkeit bekommen, über das Jahr verteilt, immer wieder Lebens- und Grenzerfahrungen zu sammeln. Indem alltäglichen Abschieden, wie sie im Kapitel 1.2.1 *Konfrontationssituationen mit Tod und Trauer* beschrieben sind, bewusst begegnet wird, entwickeln sich Kompetenzen im Umgang mit dem Tod, die Kinder auf bevorstehende Verlustsituationen vorbereiten und sie stärken. (vgl. Franz, 2009, S. 169 f.) Wichtig ist, der emotionalen Dimension des Trauerthemas ebensoviel Bedeutung beizumessen wie der Wissensvermittlung. (ebd.)

Eine der herausforderndsten Situationen, die auf eine Kindertageseinrichtung zukommen kann, ist der plötzliche Tod eines dort angemeldeten Kindes. Kinder und

Eltern der Kindertagesstätte müssen schnell und sachlich über das Geschehen informiert werden, um keinen Raum für Spekulationen und entstehende Ängste zu lassen. (vgl. Lammertz, 2014, S. 288) Die Schwierigkeit besteht hierin, dass die pädagogischen Fachkräfte wie auch die Kitaleitung selbst von diesem Verlust betroffen sind und emotional darauf reagieren. Außerdem sind durch den Tod eines Kindes unmittelbar alle anderen Kinder betroffen, trauern, entwickeln Unsicherheiten und Ängste. Pädagog*innen werden neben ihrer eigenen Betroffenheit nicht nur mit einem sondern mit vielen trauernden Kindern konfrontiert.

2.1.2 Eltern

Obwohl die Kindertageseinrichtung für ein trauerndes Kind eine wichtige Rolle einnimmt, ist eine solche Institution nur ein Ort neben der Familie. (vgl. Ennulat, 1998, S. 49; Ennulat, 1997, o. S.) Auf Grund von Religion oder Kultur können sich die Sichtweisen der Familien von denen der pädagogischen Fachkräfte unterscheiden. Durch fehlende Kommunikationsbereitschaft zwischen den Beteiligten kann es dann zu Rivalität kommen. (vgl. Ennulat, 1998, S. 172; Franz, 2009, S. 126) Um einen Loyalitätskonflikt für das Kind zu verhindern, ist es notwendig, die Ansichten klar voneinander abzugrenzen und die individuellen Antworten des Kindes auf den Tod ohne Bewertung zu akzeptieren. (vgl. Franz, 2009, S. 127) Eine weitere Schwierigkeit besteht darin, dass Eltern oft versuchen ihre Kinder vom Geschehen „abzuschotten“, um ihnen die traurige Erfahrung zu ersparen. Dazu stellen Erwachsene ihre eigenen Gefühle zurück und reden nicht während der Anwesenheit des Kindes über die Situation. (Schroeter-Rupieper, 2014, S. 197) Zudem gehen Eltern gegenüber der Kindertagesstätte nicht immer offen mit einem Verlust um, aus eigenem Schmerz oder um ihr Kind zu schonen. Für die pädagogische Arbeit ist es jedoch wichtig, dass das soziale Umfeld des betroffenen Kindes um seinen*ihren Verlust weiß. Auf diese Weise können Pädagog*innen die Gruppe auf die Gefühle des betroffenen Kindes vorbereiten, sodass dieses mit allen Trauergefühlen angenommen wird. (vgl. Witt-Loers, 2013, S. 141)

Kinder können ihre Gefühle um den Tod eines Geschwisters häufig nicht in der Familie ausleben. Aus Sorge um die Eltern nehmen sie zum einen eigene negative Emotionen zurück und trauen sich zum anderen nicht, ausgelassene trauerfreie Phasen zuzulassen. Die Eltern können den Bedürfnissen ihrer (über-) lebenden Kinder nicht immer gerecht werden. (vgl. Franz, 2009, S. 116) Zudem haben betroffene Erwachsene ebenso das Bedürfnis über ihren Verlust zu sprechen. Neben ihren Kindern, die keine

Emotionen zulassen, erleben Eltern häufig, dass sie von ihrer Umwelt gemieden werden, weswegen sie sich ebenso ungesehen und unverstanden fühlen, wie ihre Kinder. An dieser Stelle bekommt der Kindergarten, als Ort der Trauer, auch für die Eltern eine besondere Bedeutung. Da sie auf Grund der Beziehung der pädagogischen Fachkraft zum verstorbenen Kind, eine*n Gesprächspartner*in in ihr sehen. (vgl. Franz, 2009, S. 115)

„Die Familie kann eine Ressource für den Trauerweg des Kindes darstellen, weshalb sie durch eine enge Zusammenarbeit seitens der Pädagog*innen unterstützt werden sollten.“ (Winter, 2019, S. 99 f.) Diese partnerschaftliche Beziehung erfordert von beiden Seiten Bemühung, Wertschätzung und Akzeptanz der jeweiligen Sichtweisen. Eltern sollten zum Beispiel in Themenabenden über die Relevanz von Verlusterfahrungen informiert werden und erfahren, dass es für Kinder von Wichtigkeit ist, ihre Gefühle ausleben zu dürfen. Eltern sollten jedoch auch die Möglichkeit bekommen, über ihre eigenen Unsicherheiten, Gefühle und Ängste zu reden. (vgl. Franz, 2009, S. 126/140/173) Die Schwierigkeit besteht darin, trotz der eigenen Bedürfnisse der Eltern und der Pädagog*innen, das Kind Mittelpunkt aller Interaktionen werden zu lassen. Der Wunsch der Erwachsenen nach einer „heilen Welt“ darf nicht über das Erleben und die Gefühlswelt des Kindes gestellt werden. (vgl. Franz, 2009, S. 113) Dazu sollte mit den Eltern Rücksprache gehalten werden, Beobachtungen sollten gegenseitig mitgeteilt werden und mögliche Optionen, wie psychologische Unterstützung, sollten thematisiert werden. (vgl. Franz, 2009, S. 142) Für Gespräche mangelt es den Beteiligten jedoch häufig an Zeit, wodurch eine enge Zusammenarbeit behindert werden kann.

Ist ein Kind aus der Einrichtung gestorben, könnte es wichtig werden auch die unbeteiligten Eltern, die ihr Mitgefühl ausdrücken und aktiv helfen wollen, miteinzubeziehen. Eine gute Möglichkeit ist es sie an den Überlegungen und Vorbereitungen zu Trauerritualen, wie beispielsweise einer internen Trauerfeier, mitwirken zu lassen. (vgl. Lammertz, 2014, S. 289 f.) Dies bedeutet jedoch, neben der Situation mit den trauernden Kindern, einen zusätzlichen Organisationsaufwand für die pädagogischen Fachkräfte.

Zusammengefasst geht es in der Kooperation mit den Eltern primär darum diese „zu stärken, damit sie selbst mit der schwierigen und die Kinder mit der neuen Situation zurechtkommen.“ (Franz, 2009, S. 126)

2.1.3 Pädagogische Fachkräfte

Kinder verbringen die meiste Zeit ihres Tages in einer Einrichtung, zumindest dann, wenn sie nach einem Verlust, wieder in den Kindergarten gehen. (vgl. Winter, 2019, S. 99) Dadurch gewinnen am Verlust unbeteiligte pädagogische Fachkräfte an Bedeutung für das Kind. Sie sind in der Lage, eine andere Art der Anteilnahme bzw. des Trostes zu bieten, als die ebenfalls betroffenen Eltern und Familienmitglieder des Kindes. (vgl. Franz, 2009, S. 141; Witt-Loers, 2013, S. 102) Die Erlebnisse mit einer pädagogischen Fachkraft zu teilen unterscheidet sich qualitativ vom Erleben in der Familie. (vgl. Ennulat, 1998, S. 39)

Um dem trauernden Kind diese Qualität in der Begleitung zu ermöglichen, braucht es eine innere Bereitschaft des*der Pädagog*in, sich auf das Thema Tod und Trauer einzulassen, sowie die Empathie, zu erkennen, wann Kinder sich mit dem Tod beschäftigen. (vgl. Ennulat, 1998, S. 37) Ein*e präsent*er Begleiter*in sollte in der Lage sein sich auf das kindliche Erleben und daraus resultierenden Fragen im Trauerkontext einzulassen. (vgl. Schneider, 2014, S. 207) Die eigenen Gefühle, verursacht durch unverarbeitete Trauererfahrungen der pädagogischen Fachkraft, könnten mit denen der Kinder vermischt werden. Außerdem reagieren sie unterbewusst möglicherweise nach bestimmten Mustern, die sie selbst in ihrer Kindheit erfahren haben. Daher ist es bedeutsam, dass pädagogische Fachkräfte sich mit ihren eigenen Erfahrungen sowie den Gefühlen, die ein trauerndes Kind in ihnen hervorruft, auseinandersetzen. (vgl. Franz, 2009, S. 142/151) Tausch und Bickel formulieren Reflektionsfragen, bei denen es um die eigenen Verluste und das Erleben dieser in der Kindheit, um aller bisher gemachten Erfahrungen mit Tod und Trauer, um Gedanken an den eigenen Tod und um die Sichtweise zum Einfluss von Glauben und Nichtglauben auf die Gefühle zum Sterben geht. (vgl. Tausch & Bickel, 2012, S. 28 ff.) Auch Witt-Loers betont, dass die eigenen Erfahrungen mit der Trauer, zum Beispiel, ob die Trauergefühle in der Kindheit ausgelebt werden durften, Einfluss auf die Begleitung eines trauernden Kindes haben können. (vgl. Witt-Loers, 2013, S. 12) Die Biografiearbeit hilft, eigene Muster zu verstehen und anzupassen. (vgl. Witt-Loers, 2013, S. 14) Pädagog*innen müssen eine eigene Disposition finden, eine Grundhaltung von gegenseitiger Wertschätzung, Akzeptanz und Ehrlichkeit entwickeln, um ein trauerndes Kind authentisch begleiten zu können. (vgl. Winter, 2019, S. 99; Witt-Loers, 2013, S. 32) Aufgabe von Erzieher*innen ist es außerdem sich Wissen zum Themenkomplex anzueignen, denn dieses hilft Kinder zielgerichtet zu unterstützen. (vgl. Schroeter-Rupieper, 2014, S. 198; Witt-Loers, 2013,

S. 37) Auf Grund eigener Fassungslosigkeit und Überforderung könnte es in akuten Situationen zu der Herausforderung kommen, dass pädagogische Fachkräfte nicht auf ihr Wissen zurückgreifen können oder die Theorie nicht anzuwenden in der Lage sind. (vgl. Lammertz, 2014, S. 285 f.)

Häufig haben Pädagog*innen eine Vorstellung davon, wie Kinder trauern oder sich dem Thema nähern müssen. Kritik am Verhalten des Kindes bewirkt jedoch, dass dem Kind das Gefühl vermittelt wird etwas falsch zu machen, sodass es versuchen wird Trauerreaktionen zurückzuhalten. (vgl. Ennulat, 1998, S. 45) Kinder nähern sich dem Thema spielend, indem sie Kriegsspiele bzw. Schießspiele spielen. Diese werden häufig als „frühe Vorübungen für spätere grausame oder gar mörderische Handlungen missgedeutet“ und auf Grund dessen, dass die pädagogische Fachkraft mit dieser Situation überfordert ist, unterbunden, verboten und bestraft. (Franz, 2009, S. 73 f.) Erwachsene sollten sich deshalb von einem Idealbild des trauernden Kindes verabschieden. (vgl. Franz, 2009, S. 93) Das Akzeptieren dessen, was das Kind in seiner Trauer tut, auch wenn es dem Erwachsenen falsch erscheint, erfordert eine sensible Wahrnehmung jedes Kindes mit seinen individuellen Gefühlen von der Fachkraft, sodass Gehörtes und Gesehenes in einen Zusammenhang gebracht werden können. (vgl. Gordon, 1992, S. 47) Durch die Verbindung zwischen dem, was ein Kind aussagt und dem, wie ein Kind sich verhält, eröffnet der pädagogischen Fachkraft zum Beispiel die Schuldgefühle wahrzunehmen, die Ursache für das aggressive Auftreten eines Kindes sind. (vgl. Ennulat, 1998, S. 38; Witt-Loers, 2013, S. 23) Indem eine Fachkraft das Verhalten eines (trauernden) Kindes bewusst wahrnimmt, entwickelt sie Verständnis. (vgl. Franz, 2009, S. 144) Durch das aufmerksame Beobachten ist es dem*der Pädagog*in möglich, ein fundiertes Gespräch mit den Eltern des Kindes zu führen, um die gemeinsame Zusammenarbeit zu stärken. (vgl. Franz, 2009, S. 103)

Häufig besteht für pädagogische Fachkräfte die Schwierigkeit, dass sie sich selbst im Umgang mit dem trauernden Kind überschätzen, weil sie außer Acht lassen, dass dieses nicht das Einzige in einer Kindergartengruppe ist. (vgl. Franz, 2009, S. 141) Das Interesse der Gruppe wird sich auf das trauernde Kind und auf das Thema Tod verlagern, sodass eine aufmerksame Wahrnehmung jedes einzelnen Kindes in Bezug auf Gefühle, Gedanken und Verhalten wichtig wird. Der*Die Pädagog*in hat die Aufgabe, die Erfahrungen und die Sozialisation jedes einzelnen Kindes zu reflektieren, um jedem Kind die Begleitung durch diesen Themenkomplex zu geben, die es braucht. Neben den schwierigen Themen ist es ebenso von Bedeutung, dass die Kinder wieder in spaßige

Unternehmungen übergeleitet werden. (vgl. Ennulat, 1997, o. S.; Franz, 2009, S. 172 f.) Jeder Stimmung eines Kindes muss ausreichend Raum gegeben werden, was das Zulassen von Nähe und die Fähigkeit zu Distanz von der Fachkraft fordert. (vgl. Franz, 2009, S. 142) Weinende Kinder brauchen das verbal wie nonverbal ausgedrückte Mitgefühl, während sie ihr Gefühl erleben dürfen und wütende, aggressive Kinder brauchen Verständnis statt Bestrafung. (vgl. Witt-Loers, 2013, S. 51 f.; Franz, 2009, S. 150) Die Erfahrungen, die ein Kind mit dem Tod macht, sind abhängig von den begleitenden Erwachsenen. Ein Kind kann nur Ausdrucksformen für seine Gefühle finden, wenn auch Erwachsene ihre Gefühle zulassen, statt zu verdängen. (vgl. Leyendecker & Lammers in Winter, 2019, S. 99) Franz betont, dass Pädagog*innen die eigenen Gefühle transparent machen sollten, damit das Kind erleben kann, dass Erwachsene nicht über allen Gefühlen stehen. (vgl. 2009, S. 150) „Geht ein*e Pädagog*in davon aus, dass er*sie eine Idee davon hat, mit welchen Gefühlen, Reaktionen, Handlungsweisen der Verlust einer bedeutenden Person für das Kind verbunden ist, ist dies jedoch nur eine Vermutung, die hypothetisch bleibt“, weil jeder Trauerprozess individuell ist. (Winter, 2019, S. 101) Diese „bedingungslose Wertschätzung“ des Kindes, seiner Gefühle und Verhaltensweisen ist für Erwachsene häufig nur schwer auszuhalten. (vgl. Franz, 2009, S. 145/150)

Erwachsene im Kindergarten nehmen großen Einfluss auf die Entwicklung und das Selbstbild eines Kindes. (vgl. Hilgers & Ellneby, 2012, S. 51) Das bedeutet, dass die pädagogische Fachkraft im weiteren Umgang mit dem Kind und der Gruppe eine Vorbildfunktion innehat. (vgl. Lammertz, 2014, S. 294 f.; Hilgers & Ellneby, 2012, S. 51) Das trauernde Kind ist im Alltag auf die Begleitung durch eine verlässliche Bezugsperson angewiesen. Es braucht die Sicherheit, dass die Bezugsperson, für es da ist, dass es geliebt wird und wichtig ist. (vgl. Ennulat, 1997; Gebhard, 2013, S. 236; Ennulat, 1998, S. 32) Mit der Unterstützung des*der Bezugserzieher*in kann das Kind lernen, dass Trauer sich verändert, nicht so stark bleibt, wie sie ist. (vgl. Ennulat, 1998, S. 26) Welche Auswirkungen die frühe Trauererfahrung auf die Entwicklung eines Kindes haben wird, hängt unter anderem davon ab, wie bereit die pädagogische Fachkraft dazu ist, mit dem Kinder über den Tod zu sprechen.

Was ein Kind als tiefgreifenden Verlust empfindet und wie es diesen erlebt, ist individuell unterschiedlich. Der pädagogischen Fachkraft kommt in der Begleitung die Aufgabe zu, eine achtsame Haltung zu entwickeln, dem Kind den nötigen Raum zu geben sowie es darin zu bestärken, seine Trauergefühle zu erleben und es in die Kindergartengruppe einzubeziehen, wenn es ausgegrenzt wird. Ebenso wichtig ist das

Schaffen von Rückzugsorten für das Kind. (Winter, 2019, S. 100; Witt-Loers, 2013, S. 28) Häufig bieten die Räumlichkeiten in Kindertageseinrichtungen nur bedingt Platz für solche Ruheräume. Sowohl das Umfeld als auch die Fachkraft selbst sollten bedenken, dass er*sie kein*e ausgebildete*r Trauerbegleiter*in bzw. Therapeut*in ist. Es könnte beispielsweise Hilfe durch professionelle Trauerbegleitende, wie Bestatter*innen oder Pastor*innen angenommen werden. (vgl. Franz, 2009, S. 141 f.) „Bezugspersonen sind auch nur Menschen“, die Grenzen haben, wichtig ist es diese wahrzunehmen und mitzuteilen. (Witt-Loers, 2013, S. 32)

2.2 Alltag und Rituale in der Trauer

Für ein trauerndes Kind ist eine sichere Beziehung zu einer verlässlichen Person im Alltag unerlässlich. In kritischen Situationen stellt diese für das Kind eine Rückversicherung dar, es fühlt sich nicht allein. (vgl. Bowlby, 2014, S. 21) Durch diese stabilen Beziehungen bekommt das Kind die Möglichkeit, Trauer erleben und sich selbst wieder finden zu dürfen. (Witt-Loers, 2013, S. 93) Der Tod eines nahestehenden Menschen verunsichert ein Kind, es wird daher während des Trauerprozesses ein verstärktes Bindungsverhalten zeigen und nach Nähe suchen. Weiß es, dass eine verlässliche Beziehung existiert, kann das unsichere Kind mit der Zeit wieder explorieren. (vgl. Bowlby, 2014, S. 21/99) Um die Nähe zu Bezugspersonen herzustellen, entwickeln Kinder verschiedenen Strategien, klagen zum Beispiel ständig über Bauchschmerzen, um die Nähe und die Fürsorge der Fachkraft zu bekommen. Diese Strategien müssen von den Erwachsenen erkannt werden. (vgl. Franz, 2009, S. 144 f.)

Geht das Kind nach einem Trauerfall wieder in die Kindertageseinrichtung, verlässt es das geschützte und isolierte Zuhause, wodurch das Verhalten und die Gefühle der anderen Kinder wieder auf das Kind einströmen. Das trauernde Kind wird auf Grund der Neugierde und der Fragen der anderen Kinder Mittelpunkt des Gruppengeschehens. Wichtig ist, dafür zu sorgen, dass sich das Kind nicht ausgeschlossen fühlt. (vgl. Ennulat, 1997, o. S.; Ennulat, 2004, o. S.; Lammertz, 2014, S. 295) Das macht deutlich, wie wichtig es ist Kinder einzubeziehen, teilhaben zu lassen und altersgerecht zu informieren. (vgl. Witt-Loers, 2013, S. 23) Neben der Teilhabe brauchen Kinder jedoch auch den Raum für Trauer und Erinnerungen sowie die Ruhe zur Begegnung mit den eigenen Gedanken und Gefühlen. Wichtig und hilfreich wäre ein konkreter Ort, zum Beispiel die Grabstätte des*der Verstorbenen, um die Trauer auszudrücken und einzugrenzen. (vgl. Ennulat, 1997, o. S.; Franz, 2009, S. 138) „Zum Glück zeigen jedoch Kinder in solchen

Trauersituationen auch sehr starke Selbsterhaltungs- und Selbstheilungskräfte.“ (Ennulat, 1998, S. 29 f.) Zum Beispiel nimmt ein Kind sich den emotionalen Druck in dem es malt. Gelingt es den pädagogischen Fachkräften danach, sich für eine wertschätzende Unterhaltung über das gemalte Bild Zeit zu nehmen, unterstützt es das Kind darin, seine Gefühle auszudrücken. (vgl. Ennulat, 1997, o. S.) Zusätzlich zum eigenen Selbstheilungsvermögen des trauernden Kindes wird es mitgerissen von der spielenden Gruppe, sodass das Ereignis nicht ständig präsent ist. Es nimmt sich eine Auszeit von der Trauer. (vgl. Ennulat, 1997, o. S.)

Kinder zeigen mit ihrem alltäglichen Verhalten an, in welchem Stadium ihres Trauerprozesses sie sich befinden. Die Aufgabe der Erwachsenen ist es, ihr Verhalten richtig zu deuten und dadurch den Standpunkt des Kindes zu erkennen. (vgl. Ennulat, 2004, o. S.) Wie im Kapitel 1.2.3 *Trauerreaktionen* erklärt, können vor allem jüngere Kinder ihre Gefühle noch nicht verbal ausdrücken und sind auf achtsame Beobachtung durch Bezugspersonen angewiesen. Damit es einem Kind überhaupt möglich ist, in einen Trauerprozess zu gelangen, müssen in erster Linie die Grundbedürfnisse nach Schlaf, Nahrung und einer sicheren Beziehung befriedigt sein. (vgl. Witt-Loers, 2013, S. 102) Große Schwierigkeiten werden bei trauernden Kindern im Kindergarten häufig mit den Schlafproblemen verbunden, durch welche das trauernde Kind selbst zu wenig schläft und den Schlaf der anderen Kinder stört. Besonders wichtig ist es, dem nicht mit Druck zu begegnen. (Witt-Loers, 2013, S. 92 f.) Das lässt vermuten, dass die anderen Kinder der Kindertageseinrichtung oder der Gruppe ebenfalls am Trauerprozess des einen Kindes beteiligt sein können und demnach auch Begleitung benötigen.

Erfährt ein unbeteiligtes Kind, dass Trauererfahrungen Zuwendung und Interesse hervorrufen, kann es vorkommen, dass es einen Todesfall in der Familie erfindet. Dieses Kind folgt seinem eigenen Interesse und setzt sich auf diese Weise in seiner Fantasie mit einem Ernstfall auseinander. (vgl. Ennulat, 1997, o. S.) Kinder können jedoch auch erleben, dass negative Trauergefühle und -reaktionen, die sie bei anderen Kindern sehen, auf Kritik stoßen und sanktioniert werden. Sie lernen sich für ihren Schmerz zu schämen und nicht von allein über die eigenen Gefühle reden. Kinder werden zukünftig negative Gefühle verstecken oder überspielen, wodurch die Persönlichkeitsentwicklung aller involvierten Kinder eingeschränkt wird. (vgl. Franz, 2009, S. 145; Ennulat, 2004, o. S.) Kinder, die keine Gefühle zu zeigen scheinen, haben trotzdem ein Mitteilungsbedürfnis. (vgl. Witt-Loers, 2013, S. 102)

Miteinander sprechen heißt Trauererfahrungen zu teilen. Das trauernde Kind bekommt das Gefühl vermittelt nicht allein zu sein. (vgl. Ennulat, 1997, S. o. S.) Ein Gesprächsanlass bietet der Austausch über Erlebnisse mit dem*der Verstorbenen, zum Beispiel über Fotoalben. Schöne Erinnerungen können für das Kind eine wichtige Kraftquelle darstellen, aber es besteht gleichzeitig die Gefahr, dass Verstorbene überidealisiert werden, was einen Trauerprozess unter Umständen zum stagnieren bringen kann. (vgl. Witt-Loers, 2013, S. 109; Franz, 2009, S. 138 f.) Auch für Kinder, die sich noch nicht verbal verständlich machen können, bieten Erinnerungen wie das Singen eines bestimmten Liedes oder das Spielen eines bestimmten Spiels, einen Trost. (vgl. Franz, 2009, S. 151 f.) „Durch die „Erinnerungsarbeit“ spüren Kinder, dass sie niemanden wirklich verlieren können, den sie in ihren Gedanken bewahren.“ (Franz, 2009, S. 152) Mit Hilfe von Erinnerungen wird Altes bewusst verabschiedet und Neues begrüßt. Daraus ergibt sich die Möglichkeit, Erinnerungen mit Ritualen zu kombinieren. (vgl. Witt-Loers, 2013, S. 110) Anders, als Erwachsene häufig vermuten, wird der Schmerz, den Kinder verspüren, durch Erinnerungen oder das gemeinsame Gestalten von Ritualen, nicht verstärkt. (vgl. Witt-Loers, 2013, S. 127 f.) Hilfreich sind für das Kind vor allem greifbare Erinnerungsobjekte der verstorbenen Personen, als Symbol für die gemeinsame Beziehungserfahrung, aber auch das Gestalten eigener Übergangsobjekte, wie zum Beispiel das Malen eines Bildes für den*die Verstorbene*n fördert die Verbundenheit. (vgl. Witt-Loers, 2013, S. 127 f.; Ennulat, 1997, o. S.; Franz, 2009, S. 138)

Mit dem Tod verliert das Leben eines Kindes seine Einschätzbarkeit. „[V]ertraute Abläufe erleichtern den Umgang mit Verlusten und geben dem Kind Sicherheit“, weswegen Kinder auf die Rituale des täglichen Lebens bestehen. (Witt-Loers, 2013, S. 92; vgl. auch Ennulat, 1998, S. 19) Denn wiederkehrende Tätigkeiten, wie das Lesen einer Gute-Nacht-Geschichte und regelmäßige gemeinsame Mahlzeiten, geben Kindern Orientierung und Stabilität und fördern die Entwicklung des Zeitverständnisses. (vgl. Franz, 2009, S. 58/ 140) „Das trauernde Kind ist eines unter vielen innerhalb einer Gruppe“, (Ennulat, 1998, S. 39). Im pädagogischen Alltag kann es daher zu spontanen Anpassungen kommen. Die Schwierigkeit besteht darin, dass das Kind diese Abweichungen im Tagesablauf aushalten muss.

Neben alltäglichen Ritualen im Tagesablauf gibt es spezielle Rituale, die darauf abzielen einen Abschied oder einen Neubeginn bewusst zu gestalten. Abschiede und Veränderungen durch Rituale mitzugestalten, hilft einem trauernden Kind einen Verlust

begreifbarer zu machen. Dabei wird der Anspruch an Rituale gestellt, dass diese an den Entwicklungsstand angepasst sind und verständlich erklärt werden. Ein solches Ritual ist beispielsweise die Zahnfee nach dem Verlust eines Milchzahnes oder die Abschiedsfeier im Kindergarten sowie die Einschulungsfeier beim Übergang in die Schule. (vgl. Witt-Loers, 2013, S. 110) Im Trauerkontext zählt dazu unter anderem die Trauerfeier. Dabei soll die bewusste Verbindung mit dem Verstorbenen hergestellt werden und eine Abschiednahme ermöglicht werden. Das trauernde Kind kann sich, wenn es beteiligt wird, aktiv im Trauerprozess erleben, in dem es seinen Gefühlen Ausdruck verleihen kann und die stabilisierende Sicherheit der Gemeinschaft erlebt. (vgl. Witt-Loers, 2013, S. 111) Kinder und Eltern können dazu ermutigt werden, solchen Ritualen gemeinsam beizuwohnen. Es darf sich aber keinesfalls ein Zwang entwickeln. Sollte das Kind an der Veranstaltung teilnehmen wollen, ist es wichtig, es darauf vorzubereiten, indem Abläufe, Emotionen und Verhaltensweisen erklärt werden, eine Beteiligung des Kindes gemeinsam überlegt wird und die Örtlichkeit vorher besichtigt wird. Von großer Wichtigkeit ist die Begleitung des Kindes während der Bestattung durch eine unbeteiligte Bezugsperson, die sich völlig auf das Kind konzentrieren kann. (vgl. Franz, 2009, S. 135 f.) Pflegen Eltern und pädagogische Fachkräfte eine partnerschaftliche Beziehung, kann diese die Begleitung des Kindes während der Beisetzung übernehmen und an der Vorbereitung mitwirken. Auch nach der Bestattung stellt der Besuch auf dem Friedhof für viele Menschen ein Ritual dar. Für Kinder existieren jedoch sogenannte „Friedhofsfantasien“, die durch die Filmproduktion hervorgerufen werden. Diese Fantasien lösen im Kind Angst und Sorge um den*die Verstorbene*n aus. Eine Konfrontation mit der Realität und eine verständnisvolle Begleitung können solche Zuschreibungen lösen. Auch mit der Kindergartengruppe sind Besuche auf dem Friedhof möglich. Für ein Kind, welches ein Elternteil verloren hat, könnte dies sogar ein Schritt zur Normalität bedeuten, wenn die pädagogische Fachkraft es schafft den*die Tote*n sowie das trauernde Kind miteinzubeziehen. (vgl. Ennulat, 1997, o. S.) Hier gibt es die Möglichkeit, den Friedhofbesuch zusätzlich durch ausgebildete Trauerbegleiter*innen, Pastor*innen oder Bestatter*innen begleiten zu lassen. Die Grabstätte kann für ein Kind ein Ort der Entdeckungen, Erinnerung und Verbundenheit mit der verstorbenen Person werden. Auch hier ist eine Beteiligung des Kindes wichtig, in dem es zum Beispiel bei der Grabpflege helfen darf. (vgl. Franz, 2009, S. 138) Für Erwachsene sind in diesen Situationen vor allem ihre eigenen Emotionen, zusammen mit dem Wunsch vollkommen für das Kind da sein zu können, herausfordernd.

Für Kinder haben Rituale und Erinnerungen eine wichtige und heilsame Bedeutung. So individuell, wie die Trauerreaktionen sind, können auch die Rituale und Tätigkeiten sein, die einem Kind helfen im Alltag mit der Trauer umzugehen. Wird ein trauerndes Kind darin bestätigt, so zu trauern wie es ihm gut tut, kann es eigene heilsame Rituale entwickeln. (vgl. Witt-Loers, 2013, S. 135; Franz, 2009, S. 135)

2.3 Bedeutung der Kommunikation mit Kindern im Trauerkontext

Kinder sind in Trauersituationen auf sachliche Informationen angewiesen, denn aus zufällig gehörten Einzelheiten können sie die falschen Schlüsse ziehen und durch das magische Denken, dass in Kapitel 1.2.2 *Todeskonzepte* erläutert wurde, können beängstigende Vorstellungen hervorgerufen werden. (vgl. Witt-Loers, 2013, S. 23; Schroeter-Rupieper, 2014, S. 197) „Je offener und ehrlicher wir mit den Kindern die Themen Sterben – Tod – Beerdigung ansprechen, desto eher können sich beängstigende Fantasien auflösen und konkrete Bilder entstehen.“ (Tausch & Bickel, 2012, S. 120) Kinder sollten den anstehenden Tod eines nahestehenden Menschen bzw. über anstehende Veränderungen in Kenntnis gesetzt werden. Sie brauchen sachliche Informationen zu der Abfolge der Ereignisse vor, während und nach dem Tod eines nahestehenden Menschen oder Tieres sowie Erklärungen zu biologischen Ursachen. (vgl. Ennulat, 2004, o. S.; Ennulat, 1997, o. S.; Gebhard, 2013, S. 236 f.) Kinder haben ein Recht auf Ehrlichkeit und entwicklungsgerechte Informationen. (vgl. Gordon, 2013, S. 81; Winter, 2019, S. 100 f.; Witt-Loers, 2013, S. 120) Deswegen sollten Gespräche über den Tod nicht tabuisiert werden. (vgl. Ennulat, 1998, S. 25) Schroeter-Rupieper betont, dass es kein Mindestalter für Informationen über den Tod gibt. Entscheidend sei es, zu wissen, was Kinder in welcher Entwicklungsstufe verstehen. (vgl. Schroeter-Rupieper, 2014, S. 198)

Die Erfahrungen, in den ersten Tagen nach dem Todesereignis, beeinflussen die weitere Kommunikation im Trauerprozess. (vgl. Ennulat, 2004, o. S.) Ein Kind zu informieren, auch wenn es den betroffenen Erwachsenen schwerfällt, hilft dem Kind fundierte Entscheidungen zu treffen. Nach einem Kontrollverlust, verursacht durch den Tod, geben Informationen einem Kind das Gefühl von Kontrolle. (vgl. Winter, 2019, S. 100 f.) Doch der Tod löst in einem Kind häufig lähmende Angst aus, sodass das Kind womöglich nicht von alleine über das Ereignis spricht, seine Trauer verkannt wird. Der pädagogischen Fachkraft kommt in einer solchen Situation die Aufgabe zu, Gesprächsimpulse zu geben, das Kind zu ermutigen und zu entscheiden möglicherweise

anstelle des Kindes zu sprechen. (vgl. Ennulat, 1998, S. 42) Im Gespräch werden Anteilnahme und Anerkennung deutlich, für ein trauerndes Kind sind diese nonverbalen Signale eine Hilfe im Trauerprozess. (Witt-Loers, 2013, S. 94) Kinder dürfen auch spüren, dass Erwachsene nicht auf alles eine Antwort haben. Dadurch entsteht die Möglichkeit eigene Handlungs- und Lösungsstrategien zu entwickeln. (vgl. Witt-Loers, 2013, S. 87) Obwohl der Austausch von Erfahrungen für die Verlustbewältigung für trauernde Kinder wichtig ist, reden Eltern nur wenig mit ihren Kindern über dieses Thema. (vgl. Ennulat, 1998, S. 23 ff.) Das ist ein Grund dafür, dass der Tod als Thema in Kindertageseinrichtungen präsenter werden sollte, auch wenn keine akute Situation eingetreten ist. Die Aufklärung über das Sterben und den Tod wäre für die Kinder prophylaktisch, sie würden damit auf zukünftige Verluste vorbereitet werden. (vgl. Gebhard, 2013, S. 236) Eine offene Kommunikation in der Kindertageseinrichtung in Bezug auf Trauererlebnisse und damit verbundenen Gefühle, zeigt Kindern, dass sie nicht allein sind und schwere Lebensthemen zum Leben aller gehören. (vgl. Witt-Loers, 2013, S. 86) Dass Kinder sich mit dem Thema beschäftigen, ist an der häufigen Verwendung des Wortes „tot“, sowie im Spiel zu erkennen. Im Kapitel 1.2.2 *Todeskonzepte* wurde erwähnt, dass Kinder in Momenten großer Wut oder Ohnmacht manchmal Personen tot wünschen. Das zeigt zum einen, dass dieses Kind sich mit der Thematik auseinandersetzt und das Wort versucht in seinen Wortschatz zu integrieren und auf der anderen Seite macht es deutlich, dass es die Bedeutung des Wortes noch nicht versteht. Die Schwierigkeit für Bezugspersonen besteht darin, die Aussage des Kindes nicht ernst zu nehmen. Das Kind darf in dieser Situation nicht allein gelassen werden. Bezugspersonen sollten sich Zeit für das Kind nehmen und ihm erklären, was seine Worte ausdrücken. (vgl. Ennulat, 1997, o. S.)

Häufig verbinden Kinder mit Gesprächen mit Erwachsenen negative Gefühle, besonders dann, wenn sie zum Beispiel auf aggressives Verhalten des Kindes folgen. (vgl. Delfos, 2012, S. 133) Es besteht die Gefahr, dass Worte von Erwachsenen als Machtmittel missbraucht werden, weil sie sprachlich überlegen sind und die kindlichen Ausdrucksweisen nicht ernst genug nehmen. Machen Kinder diese Erfahrung werden sie wortkarg und einsilbig. (vgl. Ennulat, 1998, S. 43 f.) Aus Fürsorge und auf Grund des Fehlens angemessener sprachlicher Mittel denken Erwachsene häufig, dass es besser wäre, das Thema Tod zu meiden oder zu tabuisieren. (vgl. Witt-Loers, 2013, S. 125; Franz, 2009, S. 115) Das Kind lernt auf Grund der Reaktionen seiner Bezugspersonen schnell, dass der Tod „totgeschwiegen“ werden soll. (vgl. Ennulat, 1997, o. S.; Gebhard,

2013, S. 212) Es kommt für das Kind zum Fehlen wichtiger Ansprechpartner. (vgl. Franz, 2009, S. 116) Es braucht die Bestätigung die eigenen Gefühle durchleben zu dürfen. Abgesehen von den fehlenden Gesprächen, wodurch eine solche Ermutigung nicht zustande kommt, wird das Durchleben häufig von unreflektierten Phrasen der Erwachsenen blockiert. (vgl. Ennulat, 1998, S. 26 ff.) Verschleierungen und Beschönigungen rufen zusätzlich irrationale Ängste hervor. (vgl. Gebhard, 2013, S. 237) Gordon führt hier das Beispiel einer kaputten Puppe an: „Es hilft nichts traurig zu sein, die Puppe ist nun mal kaputt.“. (Gordon, 2013, S. 69) Er benennt zwölf Kommunikationssperren, die ein weiteres Gespräch mit Kindern häufig unterbinden können. Diese sind das Befehlen oder Auffordern, Warnen und Drohen, Predigen und Lösungen vorgeben, Belehren, Loben, Beschimpfen und Beschämen, Interpretieren und Analysieren, Trösten, Verhören und das Zurückziehen und Ausweichen. Diese Sperren geben dem Kind das Gefühl unzulänglich, schuldig und schlecht zu sein. Es vermittelt Desinteresse und, dass die Bezugsperson ihm nicht zutraut mit der Situation umzugehen. (vgl. Gordon, 1992, S. 54 ff.; Gordon, 1993, S. 43 f.) Gordon spricht vom Prinzip des Problembesitzes. Er teilt die Interaktionen zwischen Kindern und Bezugspersonen in drei Zonen. Eine beinhaltet ausschließlich Verhaltensweisen, die das Kind vor ein Problem stellen und in einer Zweiten handelt es sich um Verhaltensweisen, die eine Bezugsperson vor ein Problem stellen. Die Zone, die sich dazwischen befindet ist kindlichen Verhaltensweisen vorbehalten, die weder für das Kind selbst noch für die Bezugspersonen ein Problem darstellen. (vgl. 1993, S. 33 ff.) In dieser problemfreien Zone müssen Kommunikationssperren nicht unbedingt die beschriebene Wirkung haben. (vgl. 1992, S. 44 f.) Als Leitsatz gilt es hier auf Hinweise zu achten, die anzeigen, dass sich ein Gespräch „aus der problemfreien Zone hinausbewegt“. (Gordon, 1992, S. 51)

Die Grundlage für ein Gespräch ist das Zuhören. Durch Mitdenken, Einfühlen, Mitsuchen und Mithandeln ist das Zuhören keine passive Aktivität. (vgl. Franz, 2009, S. 148) Aktives Zuhören kann Leid und Verstimmungen des Kindes vermindern, weil es Akzeptanz demonstriert. Es wird auch als „Sprache der Annahme“ bezeichnet. Dadurch, dass Bezugspersonen zeigen, dass sie die Gefühle des Kindes akzeptieren, fällt es den Kindern selbst leichter ihre Gefühle auszudrücken und anzunehmen. (vgl. Gordon, 2013, S. 70; Gordon, 1993, S. 64; Gordon, 1992, S. 41 ff.) Laut Gordon „verlieren wir störende Gefühle viel eher, wenn sie offen geäußert werden.“ (1993, S. 63) Die Trauergefühle, werden durch das Aussprechen vermutlich nicht weniger, es hilft dem Kind jedoch, seine Emotionen benennen zu können, sie zu verstehen und dadurch weniger Angst vor diesen

zu haben. Das aktive Zuhören soll dabei keinen aktiven Gesprächspartner einnehmen sondern Verständnis vermitteln und dem Sprecher assistieren. (vgl. Gordon, 2013, S. 72) Dadurch wird das Kind befähigt eigene Antworten und Lösungen zu finden. (vgl. Gordon, 1992, S. 71) Häufig sind Antworten, die Kinder selbst finden, für sie heilsam. Besonders in einer Trauersituation benötigen sie ein trostspendendes Weltbild. Antworten von Kindern sollten durch die pädagogischen Fachkräfte demnach nicht belächelt oder berichtigt, sondern ohne Wertung akzeptiert werden. (vgl. Franz, 2009, S. 153) Diese kindlichen Lösungen lassen sich nur im Kontakt mit dem Gegenüber finden. (Ennulat, 1997, o. S.) Es gibt jedoch auch Situationen in denen Kinder nicht bereit sind, über ein ernstes Thema zu reden, und durch Albernheit versuchen ein Gespräch zu unterbinden. Häufig verhalten sie sich, entgegen der Erwartungen von Erwachsenen, auch nach einem Gespräch albern. Diese Albernheit stellt für das Kind eine innere Distanzierung zum Thema dar, welche essentiell ist, um das Gehörte bzw. Erlebte zu verarbeiten. (vgl. Ennulat, 1998, S. 18)

Um effektive Gespräche mit Kindern zu führen, ist es wichtig sich der Art und Weise ihrer Kommunikation anzupassen, weil Kinder meist nicht systemisch sondern in Bruchstücken, verbal wie nonverbal, über ihre Gefühle informieren. Erwachsene Personen haben oft Schwierigkeiten sich auf diese Denkweise, durch die sie Sach- und Beziehungsebene gleichermaßen berücksichtigen müssen, einzustellen. (vgl. Ennulat, 1998, S. 54; Delfos, 2012, S. 41; Franz, 2009, S. 154). Zusätzlich kommt die individuelle sprachliche Entwicklung jedes Kindes für eine pädagogische Fachkraft erschwerend hinzu. Der*Die Pädagog*in muss sich nicht nur auf die Denkweise eines Kindes einstellen, sondern auf die jedes Kindes aus der Gruppe. (vgl. Delfos, 2012, S. 42)

Im pädagogischen Alltag geht es weniger darum, was gesagt oder getan wird, sondern eher darum, wie die pädagogische Fachkraft dies tut. Es hängt von der Reflexion eigener Erfahrungen und Verhaltensmuster ab, mit welcher Qualität sie das Thema Sterben und Tod vermittelt. (vgl. Hilgers & Ellneby, 2012, S. 51/ 149)

3 Praktische Anregungen zur Begleitung für pädagogische Fachkräfte

3.1 Gesprächsführung mit trauernden Kindern

Wenn es darum geht, mit Kindern ins Gespräch zu kommen, werden häufig größere Gesprächskreise genutzt, die durch Impulse der pädagogischen Fachkraft eingeleitet werden. (vgl. Ennulat, 1998, S. 40) Doch Kinder sind meist nicht in der Lage sich „auf Knopfdruck“ mitzuteilen, weswegen über den Tag verteilt verschiedene

Gesprächsgelegenheiten geschaffen werden sollten. Diese könnten zum Beispiel zu Mahlzeiten oder bei Körperhygienesituationen sein. (vgl. Witt-Loers, 2013, S. 94 f.) Neben verbalen Gesprächen, sollten vor allem jüngere Kinder zusätzlich die Möglichkeit bekommen, sich indirekt und nonverbal mitzuteilen, zum Beispiel über eine Handpuppe, über Rollenspiele oder über Zeichnungen. (vgl. Delfos, 2012, S. 78; Franz, 2009, S. 149) Ein häufiger Irrglaube von Kindern, verursacht durch das magische Denken, ist, dass Erwachsene alles über ihre Gedanken und Gefühle wissen. Um das aufzuklären, sollten Kinder schon vor Verlusterlebnissen immer wieder ermutigt werden über ihre Gefühle zu reden. Ebenso kann darauf hingewiesen werden, dass das Kind zu jeder Zeit Fragen stellen darf. Das setzt voraus, dass die pädagogische Fachkraft eine offene Haltung für die kindlichen Fragen entwickelt. (vgl. Delfos, 2012, S. 91; Witt-Loers, 2013, S. 24) Die Aufmerksamkeitsspanne von Kindern ist deutlich geringer als die von Erwachsenen. Je nach Alter und Entwicklungsstand des Kindes kann es deshalb sinnvoll sein, Gespräche in mehrere, zeitversetzte Teile zu untergliedern. (vgl. Delfos, 2012, S. 85/ 127)

Wenn ein Kind von alleine auf eine Bezugsperson zukommt, um zu reden, kann es vorkommen, dass diese in dem Moment keine Zeit für das Kind hat. Es ist wichtig das offen mitzuteilen. Unter anderem würde eine abgewandte Körperhaltung dem Kind signalisieren, dass der*die Gesprächspartner*in keine Zeit oder keine Lust zum Reden hat. Stattdessen sollte die Fachkraft möglichst authentisch bleiben und dem Kind das Angebot machen, zu einem späteren Zeitpunkt zu reden. (vgl. Delfos, 2012, S. 81; Gordon, 2013, S. 71 f.)

Aus den verschiedenen Gesprächskategorien sind für den Trauerkontext das spontane offene Fragegespräch, dessen Ziel es ist die Meinung und die Gefühle des Kindes zu erfahren und das Fürsorgegespräch, durch welches dem Kind eine Hilfe angeboten werden soll, von besonderer Bedeutung. Beide Kategorien, sind nicht immer deutlich voneinander zu trennen, weil sie durch die gleichen Gesprächsphasen gegliedert werden. Nach Delfos muss ein Gespräch vorher geplant und vorbereitet werden, bevor das eigentliche Gespräch beginnt. Anschließend gibt es eine Einführung mit einer Einstiegsfrage, darauf folgt der eigentliche Gesprächsinhalt. Die Interaktion wird dann mit der Abrundung ausgeleitet. (vgl. 2012, S. 126) Je nach Alter des Kindes, sollte die Gesprächsführung verschiedene Merkmale aufweisen.(siehe Anhang 3) (vgl. Delfos, 2012, S. 186 f.)

„Eine gute Vorbereitung erhöht die Wahrscheinlichkeit eines erfolgreichen Gesprächs.“ (Delfos, 2012, S. 128) Zu einer solchen **Vorbereitung** gehört die Aneignung

von theoretischem Wissen zum Themenkomplex. Pädagogische Fachkräfte müssen sich außerdem bewusst machen, dass im folgenden Gespräch die Gefühle und Befindlichkeiten des Kindes Ausdruck finden sollen. Sie sollten versuchen die Verhaltensweisen des*der Gesprächspartner*in nicht zu verändern, sondern Akzeptanz zu signalisieren. (vgl. Ennulat, 1998, S. 42; Gordon, 1993, S. 64) Außerdem ist der Ort, an welchem ein Gespräch stattfinden soll, von Interesse. Nach Möglichkeit sollte das Kind diesen selbst bestimmen dürfen. Dadurch wird ein Gefühl von Sicherheit und Kontrolle vermittelt. Der Gesprächsort sollte eine angenehme Atmosphäre haben, ruhig sein und für die pädagogische Fachkraft die Möglichkeit bieten, sich auf die Augenhöhe des Kindes zu begeben, um symbolische Machtunterschiede zu vermeiden. (vgl. Delfos, 2012, S. 77/ 129) Bei schwierigen Themen kann es sein, dass ein Kind freier erzählen kann, wenn es keinen Augenkontakt gibt. Daher sollte der Gesprächsort nach Möglichkeit so aufgebaut sein, dass beide Gesprächspartner nebeneinander, oder übereck zum Beispiel an einem Tisch sitzen. (vgl. Delfos, 2012, S. 80 f.)

Das Ziel einer **Gesprächseinführung** ist es, dass sich das Kind in der Situation wohl fühlt. (siehe Anhang 4) Dies kann durch Tätigkeiten, wie gemeinsames Ausmalen erreicht werden. Aktivitäten während eines Gesprächs können einerseits bewirken, dass das Kind sich länger auf das Thema konzentrieren kann, andererseits können sie aber auch einen zu hohen Einfluss haben, sodass die Konzentration sich vom Gespräch auf die Aktivität verlagert. (vgl. Delfos, 2012, S. 93) Um das zu vermeiden, kann es hilfreich sein, Motive zu wählen, die zum Gesprächsthema passen, jedoch nicht zu anspruchsvoll sind. Dadurch kann die Aktivität als Zugang für das Gespräch genutzt werden. Wärme, Respekt und Echtheit des Erwachsenen tragen ebenfalls dazu bei, dass sich ein Kind wohlfühlt. Jedoch muss darauf geachtet werden, ob das Kind überhaupt für ein Gespräch offen ist. Möchte das Kind sich nicht beteiligen, sollte die pädagogische Fachkraft ihre Machtposition nicht ausnutzen, um dennoch ein Gespräch zu initiieren, sondern das „Nein“ des Kindes akzeptieren. Wenn ein Kind bestimmte Themen dauerhaft vermeidet, könnte der Zugang zu diesem Kind über die kreative, spielerische Ebene gesucht werden. (vgl. Delfos, 2012, S. 144 f.; Witt-Loers, 2013, S. 97) Besonders wichtig ist es in der Einführung das eigene Ziel transparent zu machen. Dem Kind kann auf diese Weise Angst vor dem Gespräch genommen werden, da es weiß, warum geredet werden soll. Erkennt die pädagogische Fachkraft Angst im Ausdruck des Kindes, kann sie dies mit Hilfe von Metakommunikation benennen und dadurch eine Verbindung zum Kind aufbauen. Diese gibt dem Kind Sicherheit. (vgl. Delfos, 2012, S. 84/ 133) Eine gute **Einführungsfrage**

für ein Gespräch ist einladend, informativ und nicht zu schwierig zu beantworten. Es eignen sich vor allem offene Fragen. Im Zuge der Einführungsfrage muss verdeutlicht werden, dass es keine richtigen oder falschen Antworten gibt, sondern es frei erzählen darf, weil das Interesse auf die individuellen Gefühle und Gedanken des Kindes gerichtet ist. (siehe Anhang 5) (vgl. Delfos, 2012, S. 138)

Die passende Gesprächs- bzw. Fragetechnik, die **im Gespräch** Anwendung finden sollte, ist abhängig vom mentalen Alter des Kindes. (siehe Anhang 6) (vgl. Delfos, 2012, S. 173) Durch das Fragen besteht die Gefahr, dass der*die Sprecher*in unbewusst in eine bestimmte Richtung gedrängt wird. Generell geben vor allem beschreibende offene Fragen den Raum selbst zu entscheiden, was das Kind erzählen möchte. Zusätzlich laden sie dazu ein auch über unangenehme Aspekte zu reden. (vgl. Delfos, 2012, S. 146; Gordon, 1993, S. 53 ff.) Offene Fragen können pädagogischen Fachkräften als „Türöffner“ dienen, um Gespräche am laufen zu halten. (vgl. Gordon, 1993, S. 72 f) Jüngere Kinder neigen weniger dazu Fragen zu beantworten. Sie drücken sich hauptsächlich im Spiel oder über Geschichten aus. Deshalb wäre es hier sinnvoll geschlossene und offene Fragen abzuwechseln. (vgl. Delfos, 2012, S. 146 f./ 154) Die Aufgabe der Fachkraft ist es, eine achtsame Atmosphäre zu erzeugen, indem alle Gesprächspartner*innen ausreden dürfen. Dadurch werden Gespräche vertieft. (vgl. Ennulat, 1998, S. 40; Tausch & Bickel, 2012, S. 122) Kinder nehmen Aussagen wörtlich, weswegen keine Floskeln oder sarkastische Bemerkungen anstelle von klaren Antworten verwendet werden dürfen. (vgl. Ennulat, 1998, S. 29; Delfos, 2012, S. 53) Kleine Gesten und Berührungen zeigen Bereitschaft zum Gespräch und Verständnis. Gerade bei jüngeren Kindern haben nonverbale Signale eine bedeutsame Rolle, weil diese Kinder sich, wie im Kapitel 1.2.3 *Trauerreaktionen* beschrieben, hauptsächlich über ihr Verhalten ausdrücken. Für die pädagogische Fachkraft bedeutet dies sowohl auf das Verhalten des Kindes, als auch auf eigene nonverbale Kommunikation zu achten. (vgl. Delfos, 2012, S. 78 f.; Witt-Loers, 2013, S. 94)

Im Gespräch gibt es verschiedene Arten zuzuhören. Das passive Zuhören, also das Schweigen vermittelt zwar Interesse, das Kind wird aber mehr Resonanz erwarten. Verstehende bzw. interessierte Aufmerksamkeitsreaktionen, wie das Nicken mit dem Kopf, signalisieren dem Kind das Interesse an seinen Aussagen und die Annahme dieser. Eine gute Möglichkeit, Aufmerksamkeit und Akzeptanz zu signalisieren, ist das im Kapitel 2.3 *Bedeutung der Kommunikation im Trauerkontext* genannte, aktive Zuhören. Durch aktives Zuhören wird die Botschaft des Erzählenden von der pädagogischen

Fachkraft möglichst wertfrei und ohne Interpretation verbal gespiegelt, sodass das Kind einen anderen Zugang zu seinen Emotionen und Gedanken bekommt. Dadurch kann ein Gespräch lebendig bleiben. (vgl. Gordon, 1993, S. 57 ff./72 f.; Gordon, 1992, S. 66; Witt-Loers, 2013, S. 96 ff.; Hilgers & Ellneby, 2012, S. 147) Der Fehler des aktiven Zuhörens liegt meist darin, dass versucht wird den*die Sprecher*in zu dirigieren, indem Gefühle über- bzw. untertrieben werden, eine eigene Botschaft in Form von Ratschlägen und eigenen Gedanken gesendet wird oder Teile der Aussage weggelassen bzw. dieser vorweggegriffen wird. (vgl. Gordon, 2013, S. 72 f.)

Zum **Gesprächsinhalt** gehören unter anderem biologische und sachliche Informationen, die im Verlauf des Trauerprozesses ständig wiederholt werden. (vgl. Gebhard, 2013, S. 236; Witt-Loers, 2013, S. 23/89) Dazu gehört die deutliche Benennung „ist tot“ statt Umschreibungen wie „ist eingeschlafen“. (vgl. Witt-Loers, 2013, S. 127; Franz, 2009, S. 123) Halbwahrheiten und Unwahrheiten regen die kindliche Fantasie an, wodurch sich Ängste entwickeln können. Zudem finden Kinder mit fortschreitendem Alter heraus, dass einige Informationen verheimlicht oder geschönt wurden, worunter die Beziehung zur Bezugspersonen leidet. (vgl. Witt-Loers, 2013, S. 23) Die Kernaussage zur Todesursache sollte sich gemeinsam mit dem Kind entwickeln, das heißt mit fortschreitendem Alter differenzierter werden, und dabei dennoch keine möglicherweise verstörenden Details umfassen. Wenn Kinder mehr wissen wollen, werden sie in einer sicheren Beziehung auf die Bezugsperson zugehen und fragen. (vgl. Franz, 2009, S. 131; Witt-Loers, 2013, S. 24) Außerdem sollten im Gespräch die Ängste und Sorgen des trauernden Kindes thematisiert werden. Schuldgefühle können beseitigt werden, indem dem Kind verdeutlicht wird, dass niemand, es selbst eingeschlossen, die Fähigkeit besitzt einen Menschen totzuwünschen. (vgl. Franz, 2009, S. 76) Das Kind muss erklärt bekommen, dass alle seine Gefühle, demnach auch die Schuldgefühle, normal sind, die Trauerreaktionen sich aber mit der Zeit verändern und nicht so überwältigend bleiben, wie sie in einer akuten Situation sind. (vgl. Witt-Loers, 2013, S. 126; Tausch & Bickel, 2012, S. 121) Je nach Entwicklungsstand, kann darauf eingegangen werden, dass jedes Gefühl eine bestimmte Funktion hat. In der Natur hilft Angst beispielsweise einigen Tierarten mit Bedrohungen umzugehen, indem sie sich totstellen. (vgl. Witt-Loers, 2013, S. 58) Das Kind bekommt die Möglichkeit die Funktionen auf sich zu beziehen und selbst zu verstehen, dass jedes Gefühl wichtig ist. Das Gespräch mit einem Kind sollte einen roten Faden aufweisen. Dennoch ist es ratsam von diesem abweichen zu können, wenn das Kind ein anderes Problem bzw. Thema hat. Wenn dadurch die für den*die

Pädagog*in wichtigste Frage unbeantwortet bleibt, kann diese metakommunikativ mit einer Erklärung nachgestellt werden. (Delfos, 2012, S. 146 ff.)

Ein abruptes Gesprächsende lässt das Kind vermuten, dass es nach dem Übermitteln von Informationen keine Aufmerksamkeit mehr wert sei, weswegen die **Abrundung** besondere Bedeutung erlangt. Die pädagogische Fachkraft sollte mit Blick auf das Gesprächsziel eine kurze Zusammenfassung des Gehörten geben und auf Fragen und Emotionen achten, die aus dem Gespräch resultieren. Für das Kind ist wichtig zu erfahren, was mit den Informationen passiert, wofür sie eingesetzt werden oder wie das weitere Vorgehen ist. Ebenfalls sollte dem Kind für sein Vertrauen gedankt werden. (vgl. Delfos, 2012, S. 149 ff.) Gespräche in denen bedrückende Themen angesprochen werden sollen, sollten nicht unmittelbar vor „Pflichtveranstaltungen“, wie dem Mittagsschlaf, stattfinden, da Kinder hinterher Zeit brauchen, um im Spielen wieder aus dem schwierigen Thema herauszufinden. (vgl. Delfos, 2012, S. 97)

Trotz der vielen Möglichkeiten, Gespräche zu beeinflussen, hängt der Erfolg eines solchen nur bedingt von der Gesprächstechnik ab. Manchmal ist für Kinder das Verständnis, dass im Gespräch vermittelt wird, wichtiger, als eine Antwort oder Erklärung zu bekommen. Kann die pädagogische Fachkraft dem Kind kein Verständnis entgegenbringen, wird das Gespräch erfolglos bleiben. (vgl. Hilgers & Ellneby, 2012, S. 147; Franz, 2009, S. 149)

3.2 Pädagogisches Handeln im Trauerkontext

Nach Ennulat sollte das Thema Tod und Trauer schon bevor das Kind den Kindergarten besucht, beispielsweise im Aufnahmegespräch mit den Eltern, thematisiert werden. Wissen pädagogische Fachkräfte um bedeutende Verluste im Leben des Kindes, sind sie in der Lage das Kind besser zu verstehen und in ihrer Entwicklung individueller zu begleiten. (vgl. Ennulat, 1998, S. 26) Zu pädagogisch wertvollem Handeln gehört es neben dem Verstehen des Kindes, es für zukünftige Verlustsituationen vorzubereiten (vgl. Franz, 2009, S. 60) Das erhebt gegen viele Erwartungen nicht den Anspruch, dass Tod und Trauer ständig präsent sein müssen. Eine gute Vorbereitung ist es unter anderem, Kinder außerhalb von Trauererlebnissen ihre eigenen Erfahrungen und Fehler machen zu lassen, was für Bezugspersonen meist nicht leicht auszuhalten ist. (vgl. Witt-Loers, 2013, S. 87 f.) Innerhalb eines Kalenderjahres gibt es immer wieder Gelegenheiten Wandlungsprozesse in der Natur bewusst wahrzunehmen und zu beobachten. Beispielsweise durch das Beobachten des Lebens einer Pflanze, das Ansehen der eigenen

Entwicklung mit Bildern und Videos und das bewusste Erleben von Jahreszeitenwechseln, lernen Kinder eine offene Haltung gegenüber Veränderungen und Abschieden einzunehmen. (vgl. Witt-Loers, 2013, S. 83)

Pädagogische Fachkräfte sollten bemüht sein die Kindertagesstätte zu einem Ort zu gestalten, in welchem alle Kinder ihre Emotionen offen zeigen und ausleben dürfen. Das beinhaltet, dass ein weinendes Kind nur getröstet wird, wenn es verbal oder nonverbal anzeigt, dass es getröstet werden möchte. (vgl. Franz, 2009, S. 145) Auf Grund dessen und weil ein Kind in einer Kindertageseinrichtung Teil einer Gemeinschaft ist, wird es über den Tag mit vielen verschiedenen Emotionen anderer Personen konfrontiert. Um eine Balance zwischen seinen eigenen Gefühlen und denen Anderer herzustellen und um sich von den Gefühlen der anderen zu distanzieren, benötigen Kinder emotionale und soziale Kompetenzen. Diese sind ebenfalls Voraussetzung für die Regulation der eigenen Gefühle. Emotionale und soziale Kompetenzen alltagsintegriert zu fördern, bedeutet übertragen auf dieses Thema, Kinder im Umgang mit eigener Trauer und der Trauer Anderer zu stärken. (vgl. Jungmann, Koch, & Schulz, 2015, S. 11) Mit Gefühlen, besonders mit widersprüchlichen Gefühlen, umzugehen ist ein Lernprozess, der durch das bewusste Wahrnehmen und Spiegeln der Gefühle gefördert werden kann. Zum Beispiel könnte ein Gefühlsbarometer, das im Kapitel 3.3 *Kreative Angebote* genauer erläutert wird, eingeführt werden, aber auch das (Vor-) Lesen und Anschauen von Büchern hilft Kindern Gefühle zu erkennen und zu benennen. (Witt-Loers, 2013, S. 101 f.)

Im Kapitel 2.1.1 *Kindertageseinrichtungen* wird die Gemeinschaft genannt, die ein Kind im Kindergarten erlebt. Die Kindergruppe hilft einem trauernden Kind wieder ins Leben zu finden. Deswegen ist es wichtig, dass trauernde Kinder ins Gruppengeschehen eingebunden werden. (vgl. Ennulat, 1997, o. S.; Winter, 2019, S. 100) Damit die Fachkraft den Trauerprozess des Kindes objektiv begleiten kann, ist es nötig, dass diese regelmäßig reflektiert, welche Gefühle das trauernde Kind in ihr auslöst und nach welchem unterbewussten Mustern sie handelt. (vgl. Franz, 2009, S. 150 f.) Das trauernde Kind muss im Kindergartenalltag wahrgenommen werden und sich von der pädagogischen Fachkraft verstanden fühlen. (vgl. Witt-Loers, 2013, S. 80) Ennulat formuliert dazu folgende Fragen als Hilfestellung: „Spüre ich das Kind heute? Vermittelt es mir den Eindruck, daß es hier und jetzt im Raum ist? Hat das Kind Kontakt zu den anderen Kindern? Was lese ich in seinem Gesichtsausdruck? Was für Bilder oder Phantasien entstehen bei mir? Was bringt das Kind in seinem unsichtbaren Rucksack von zu Hause mit? Was bewirkt sein Anblick bei mir? Verändert es meine Stimmung?“ (1998,

S. 40) Ebenso spielen die Begleitumstände eine wichtige Rolle, weswegen sich aus verschiedenen Perspektiven mit der Situation auseinandergesetzt werden sollte, um die (Gefühls-) Situation des Kindes ganzheitlich zu überblicken. (vgl. Franz, 2009, S. 87)

Während eines Trauerprozesses, sollten sich Bezugspersonen vor allem dann Zeit für das Kind nehmen, wenn das Kind diese benötigt. Durch mehr gemeinsam verbrachte Zeit wird mehr in die Beziehung zum Kind investiert und es kann eine engere Bindung entstehen. (vgl. Witt-Loers, 2013, S. 81/ 86) Körperkontakt vermittelt dem Kind Geborgenheit. Trotz trostspendender Gesten ist es wichtig, dem Kind die Möglichkeit zu geben, selbst zu entscheiden, ob es ein Gefühl weiter ausleben oder getröstet werden möchte. Denn Kinder lernen, wenn sie ihre Trauer selbst erleben können (vgl. Ennulat, 1998, S. 25; Schroeter-Rupieper, 2014, S. 197) Dennoch sollte auch bedacht und akzeptiert werden, dass Kinder trauerfreie Phasen benötigen, um Überforderung zu vermeiden. (vgl. Ennulat, 1998, S. 52; Franz, 2009, S. 145)

Im Trauerprozess werden selten positive Gefühle wahrgenommen. Es ist für trauernde Kinder wichtig, auch darauf zu achten bzw. achten zu dürfen, was ihnen gut tut. Werden sie dazu ermutigt, Tätigkeiten zu machen, die ihnen Freude bereiten, hilft dies das Selbstvertrauen zu stärken, sodass das Kind sich selbst zutraut, mit schwierigen Situationen zurecht zu kommen. (vgl. Witt-Loers, 2013, S. 53/ 91) Schöne Erinnerungen mit der verstorbenen Person oder dem verstorbenen Tier können ebenso positive Gefühle hervorrufen wie beispielsweise ein Bewegungsspiel. (vgl. Witt-Loers, 2013, S. 135)

Trauernde Kinder werden im Laufe ihres Trauerprozesses weinen. Das ist ein wichtiges Zeichen dafür, dass eine Person Fürsorge und Verständnis braucht. (vgl. Witt-Loers, 2013, S. 62 f.) Einem Kind, das wegen dem Abschied von einem Elternteil im Kindergarten weint, hilft es nicht, wenn es damit getröstet wird, dass Mutter oder Vater wiederkommen werden, weil es keine Vorstellungen von Zeit hat. Nähe und einfühlsames Verstehen bieten dem Kind in dieser Situation mehr Trost. (vgl. Franz, 2009, S. 58) Eine weitere bekannte Trauerreaktion ist aggressives, wütendes Verhalten. Aggressionen sind meist Notsignale des Kindes. Statt mit Ablehnung und Bestrafungen sollte mit Verständnis, Unterstützung und wohlthuenden Gesten reagiert werden. Die pädagogische Fachkraft kann dem Kind Angebote machen, wie es seine Wut auf eine andere Weise ausleben kann. Ein gutes Ventil für die Wut des Kindes ist es beispielweise, das Kind zu ermutigen einmal laut zu brüllen, auf dem Spielplatz schnell zu rennen oder ein Kissen zu boxen. Die Grenzen, dass niemand in der Wut verletzt werden darf, sich auch das Kind selbst nicht verletzen darf, sollten dabei klar definiert sein. Kommt es zu

Autoaggressionen sollte psychologische Unterstützung angenommen werden. (vgl. Witt-Loers, 2013, S. 51 ff./ 101 ff.)

Oftmals verkennen pädagogische Fachkräfte Spiele in denen Kinder tun als würden sie sterben als aggressiv. Im Kapitel 1.2.2 *Todeskonzepte* wurde erklärt, dass Kinder sich im Spiel aktiv mit dem Sterbeprozess auseinandersetzen. Es sollte daher nicht verboten, sondern als Anlass gesehen werden, um das Thema Tod pädagogisch aufzugreifen. (vgl. Witt-Loers, 2013, S. 99; Franz, 2009, S. 74; Ennulat, 1998, S. 56 f.) Es wäre möglich einen bestimmten Bereich im Kindergarten auszuweisen, in denen Schießspiele gespielt werden dürfen, außerdem sollte dem Spiel durch Regeln und Grenzen ein kontrollierter Rahmen gegeben werden. Vor allem sollte den Kindern vermittelt werden, dass keine Menschen oder Tiere verletzt oder das Eigentum anderer zerstört werden darf. Grenzen, die dem Kind plausibel erklärt wurden, bieten dem ihm als Erziehungsrahmen Orientierung und Sicherheit. (vgl. Witt-Loers, 2013, S. 58 f.)

Kinder brauchen Möglichkeiten ihre Gefühle und Ängste zu äußern. Pädagog*innen können Möglichkeiten dazu in pädagogischen (Bildungs-) Angeboten herstellen. Rituale, die durch das Kind und die Bezugspersonen gleichermaßen gestaltet werden, können ebenfalls Ausdrucksmöglichkeiten darstellen. (Witt-Loers, 2013, S. 98/ 111f.) Wichtig ist, dass die Interventionen ressourcenorientiert sind. Hat das Kind das Bedürfnis nach Sicherheit, kann gemeinsam eine Höhle als Rückzugsort gebaut werden. Ungesagtes aufzuschreiben oder aufzumalen kann einem Kind den Druck nehmen, möchte es diese Botschaften geheimhalten, sollte das von den Bezugspersonen akzeptiert werden. Fühlt das Kind sich bedrängt, seine Bilder zeigen zu müssen, wird es diese Ausdrucksmöglichkeit zukünftig vermutlich seltener wählen. (vgl. Tausch & Bickel, 2012, S. 120; Franz, 2009, S. 144) Bilder können für das trauernde Kind Übergangsobjekte darstellen, die ihm helfen sich mit der verstorbenen Person oder dem verstorbenen Tier verbunden zu fühlen. Auch andere Gegenstände, zum Beispiel von der verstorbenen Person oder ein bestimmtes Kuscheltier, kann für das Kind ein Sicherheitsobjekt sein. (vgl. Witt-Loers, 2013, S. 107 f.; Franz, 2009, S. 148) Es besteht die Möglichkeit eigene Sicherheitsobjekte, wie ein Glücksamulett, herzustellen. Die pädagogische Fachkraft hat die Aufgabe diese Objekte immer im Blick zu haben, damit sie weiß, wo sie sich befinden, wenn sie benötigt werden. Es wäre möglich einen festen Platz für solche Gegenstände zu etablieren, sodass das Kind selbst immer weiß, wo es sein Sicherheitsobjekt finden kann. (ebd.) Übergangsobjekte bieten auch die Möglichkeit trauernden Kindern mit Einschlafproblemen mehr Sicherheit zu geben. Außerdem sollte

dem Kind mehr Nähe als gewöhnlich beim Schlafen zugestanden werden, während gleichzeitig deutlich gemacht wird, dass sich dies wieder ändern wird. Das Kind leidet selbst am meisten unter den Schlafproblemen, weswegen pädagogische Fachkräfte nicht mit zusätzlichem Druck reagieren sollten. Durch Duftöle, Tees, Massagen, Geschichten oder Atemübungen kann dem Kind das Einschlafen erleichtert werden. (vgl. Witt-Loers, 2013, S. 92 f.)

Abgesehen vom Sterben von Menschen und Haustieren, können Kinder, wie im Kapitel 1.2.1 *Konfrontationssituationen mit Tod und Trauer* beschrieben, auch durch einen toten Vogel, eine tote Schlange oder einen Käfer, der sich nicht mehr bewegt, mit dem Thema in Berührung kommen. Tritt eine solche Situation während des Aufenthaltes im Kindergarten ein, steht die pädagogische Fachkraft vor der Entscheidung den Kindern eine wichtige Erfahrung zu ermöglichen oder hygienische Vorschriften einzuhalten. Das Interesse der Kindergruppe wird innerhalb von kurzer Zeit komplett auf das tote Tier gerichtet sein. Der*Die Pädagog*in sollte zuerst Ruhe in die Situation bringen und die Kinder regulieren, indem sie das Interesse der Kinder verbal spiegelt. Gleichzeitig sollte er*sie erklären, dass beispielsweise ein toter Vogel nicht sauber ist, sondern viele Bakterien auf ihm leben und die Kinder ihn deswegen nur ganz wenig berühren sollten und sich danach die Hände waschen müssen. Die pädagogische Fachkraft kann Angebote zum weiteren Vorgehen machen. Es würde sich anbieten, einen Gesprächskreis zu eröffnen, in welchem über die Gedanken und Gefühle der Kinder zum toten Vogel geredet wird. Die Fachkraft kann auf diese Weise herausfinden, welches Verständnis die Kinder vom Tod haben. (vgl. Ennulat, 1998, S. 56 f.)

Im Umgang mit dem Themenkomplex Tod und Sterben bedarf es einer ständigen Reflexion aller Beteiligten, sowie der Möglichkeiten und Grenzen pädagogischen Handelns. Generell macht eine respektvolle, liebevolle, wertschätzende und unterstützende Haltung der pädagogischen Fachkraft Kinder für mögliche Verluste und Abschiede resilient. Wird der Trauerprozess von Kindern nicht negativ beeinflusst, können sie aus der Situation gestärkt herausgehen. (vgl. Witt-Loers, 2013, S. 79 ff.)

3.3 Kreative Angebote

Kreative Angebote schaffen Ausdrucksmöglichkeiten. Kinder erfahren beim **Malen** oder Schreiben, dass sie ihren Gefühlen nicht hilflos ausgeliefert sein müssen. (vgl. Tausch & Bickel, 2012, S. 121; Witt-Loers, 2013, S. 129) Ausmalen von Bildern hat eine gewisse Einfachheit, durch die sich ein Kind mit der Aufgabe nicht überfordert fühlt. Es kann

beim Malen bei eigenen Gedanken und Gefühlen bleiben, und fühlt sich darin bestätigt. Innere Bilder der Kinder können zu sichtbaren Bildern werden, wenn sie wissen, dass sie jederzeit spontan malen dürfen und ihre Bilder nicht kritisiert werden. Statt Bilder als „schön“ zu bezeichnen, sie zu kritisieren oder zu interpretieren, sollte mit dem Kind darüber geredet werden, was auf dem Bild dargestellt ist. (vgl. Tausch & Bickel, 2012, S. 118; Ennulat, 1998, S. 30; Franz, 2009, S. 156) Häufig hilft es dem Kind, wenn man klar ausspricht, dass auch die verstorbene Person oder das verstorbene Tier noch gemalt werden dürfen. (vgl. Ennulat, 1997, o. S.) Mögliche Motive zum Malen sind darüber hinaus Symbole. Lernen Kinder früh Symbole kennen, können sie die Bedeutung dieser in Trauersituationen abrufen. Denkbar wären unter anderem der Schmetterling als Symbol der Verwandlung, sowie Engel und Rettungsringe als Symbol der Rettung und Hilfe. Es bietet sich bei Symbolen besonders an, das Malen mit Impulsfragen zu verbinden. Malt das Kind einen Schutzengel könnte es gefragt werden, welche Unterstützung es sich wünscht, bei einem Rettungsring könnte darüber gesprochen werden, was ihm in schwierigen bzw. traurigen Situationen hilft. Unabhängig von den Symbolen können weitere Fragen beim Malen auf die gesamte Gefühlslage des Kindes abzielen, was es in schwierigen Situationen normalerweise macht oder was ihm hilft, aus einer traurigen Phase herauszufinden. (vgl. Witt-Loers, 2013, S. 100/ 132 f.; Ennulat, 1997, o. S.) Denkbar sind außerdem die Gestaltung von Kerzen, die während besonderen Ritualen angezündet werden können, oder das Gestalten von Holzscheiben oder Anhängern aus Salzteig, als Glückamulett. Bei Schlafproblemen und Ängsten kann beispielsweise gemeinsam ein Traumfänger gebastelt werden, welcher dem Kind beim Einschlafen Sicherheit vermitteln soll. Wichtig ist es, beim Basteln und Malen die Bedeutung des verwendeten Symbols zu erklären. Auch Notfalltruhen sind möglich. Es können Pappkartons vom jeweiligen Kind angemalt und dekoriert werden. In diese Truhe darf das Kind alles tun, was ihm in schwierigen Situationen hilft. Das können beispielsweise Bonbons, Bilder von den Eltern, ein Kuscheltier oder ein Glückbringer sein. Geht es dem Kind nicht gut, wird es durch diese Truhe an seine Ressourcen erinnert. Um die emotionale Kompetenz von Kindern zu stärken sollte sich schon vor akuten Situationen mit Gefühlen beschäftigt werden. Das Gefühlsbarometer, an dem jedes Kind der Gruppe, je nach dem wie es ihm geht, eine Klammer in einen bestimmten Bereich heften kann, ist eine gute Möglichkeit, um Gefühle sichtbar zu machen und darüber ins Gespräch zu kommen. Eine weitere Möglichkeit emotionale Kompetenzen zu stärken ist das gemeinsame basteln von Smileys. Beim Basteln werden die dargestellten Emotionen

benannt und darüber gesprochen. Anschließend kann damit der Tag, beispielsweise in gemeinsamen Abschlussrunden, reflektiert werden. Dem Kind wird bewusst gemacht, wann es im Tagesverlauf Veränderungen in seinem Fühlen erlebt hat. Es lernt zu erkennen, was diese Veränderungen ausgelöst hat. (vgl. Witt-Loers, 2013, S. 131 ff)

Literatur wie Märchen, Liedertexte, Bilderbücher oder Geschichtenbücher erzählen von den Verlusten und Gefühlen anderer Menschen. Bücher bieten Begegnungen mit den Lebenserfahrungen Anderer. Kinder können daraus eigene Handlungsmöglichkeiten ableiten. Die Identifikation mit einer fiktiven Figur bietet neue Perspektiven und Denkanstöße. Häufig fällt es Kindern leichter über die Gefühle einer fiktiven Figur zu reden als über die Eigenen. Welche Bücher zu empfehlen sind, hängt von der Situation wie von der persönlichen Bewertung des Buches. Die pädagogische Fachkraft muss selbst vom Inhalt überzeugt sein. Generell gilt, dass Bücher im Trauerkontext zu Naturerfahrungen ebenso wichtig sind, wie Bücher über Gefühle und den Tod. (vgl. Witt-Loers, 2013, S. 98 ff.; Franz, 2009, S. 157 f.) Literatur, in der natürliche Wandlungsprozesse thematisiert werden, kann Verborgenes für die Kinder sichtbar und Veränderungen wahrnehmbar machen. (vgl. Franz, 2009, S. 191) Solche Naturerfahrungen beschreibt das Buch „Die schnellste Bohne der Stadt. Wir pflanzen Kerne, Samen und Früchte“. Wie der Titel bereits ausdrückt wird in diesem Buch der Lebenskreislauf von Pflanzen dargestellt. (siehe Anhang 7) (vgl. Björk & Anderson, 1980) „Leb wohl, lieber Dachs“ ein Bilderbuch, das auch als Bilderserie erhältlich ist, thematisiert den Umgang der Waldbewohner mit ihrer Trauer über den Tod des Dachses. Das Buch beschreibt, wie die Tiere aus ihren Erinnerungen an Erlebnissen mit dem Dachs aus der Traurigkeit herausgefunden haben. (siehe Anhang 8) (vgl. Franz, 2009, S. 232) (vgl. Varley, 1984) Im Buch „Ach lieber Schneemann“ wird ein Schneemann thematisiert, der zu einer Geburtstagsfeier in einer Stube sitzt und schmilzt. Mit der Frage, ob ein Schneemann sterben kann, bietet diese Geschichte den Anlass mit Kindern über Belebtes und Unbelebtes zu reden. (siehe Anhang 9) (vgl. Franz, 2009, S. 181) (vgl. Janosch, 1992) Neben haptischen Büchern gibt es auch die Möglichkeit Klanggeschichten zu erzählen, bei welcher die Kinder, bei der Nennung von Gefühlen, bestimmte Geräusche machen dürfen. Es fördert die Perspektivübernahme von Kindern, indem sie Gefühle erkennen und durch Geräusche ausdrücken. (vgl. Jungmann, Koch, & Schulz, 2015, S. 90 f.)

Da Kinder sich im Spiel mit dem Tod auseinandersetzen bieten **Spiele** einen guten Ansatzpunkt für Pädagog*innen das Thema vorzubereiten oder auch direkt aufzugreifen.

Beispielhaft sei das Spiel „In unseren Fingern steckt Gefühl“ genannt. Dabei bringen Kinder mit verschiedenen Techniken ihren Handabdruck auf ein Blatt Papier und geben der Hand schließlich Gesichtsausdrücke, die im Anschluss beschreiben werden. Auf diese Weise lernen Kinder durch das bildliche Darstellen Emotionen zu erkennen. (vgl. Jungmann, Koch, & Schulz, 2015, S. 87 f.) Spiele in denen gesungen, musiziert oder sich bewegt wird, helfen Kindern Spannungen abzubauen. „Feuer, Wasser, Sturm“ ist bei Kindern oftmals bereits bekannt und beliebt. Es steht beispielhaft für die Förderung der Impulskontrolle der Kinder, die im Umgang mit Trauernden eine wichtige Rolle spielt. Die Spielregeln erfordern die Regulation ihres eigenen Verhaltens und sie erleben sich als Teil einer Gemeinschaft. (vgl. Jungmann, Koch, & Schulz, 2015, S. 107) Ein Fingerspiel, das das Thema Tod direkt aufgreift heißt „Hasenfang“ Hier werden fünf Männer mit unterschiedlichen Gefühlen in einem Vers beschrieben, die einen Hasen jagen. (siehe Anhang 10) Es kann sowohl über die Gefühle der Männer als auch über die Gefühle und die Angst des Hasen gesprochen werden. (vgl. Jungmann, Koch, & Schulz, 2015, S. 86 f.)

Projekte bieten über einen längeren Zeitraum hinweg die Möglichkeiten sich mit den Kindern zu verschiedenen Aspekten eines Themas auszutauschen und Wissen darüber zu erlangen. Für trauernde Kinder ist es häufig tröstlich, wenn sie aktiv werden können. Eine Möglichkeit dies umzusetzen, liegt in der gemeinsamen Gestaltung von Ritualen. Es können Gedenktische, Erinnerungskisten oder -bücher, oder eine interne Trauerfeier gestaltet werden. (vgl. Lammertz, 2014, S. 290) Projekte zum Thema Trauer und Abschied haben viele verschiedene Aspekte und brauchen Zeit. Der Tod sollte jedoch nicht unmittelbar bei jedem Angebot präsent sein, weil die Kinder dadurch überfordert würden. Es bieten sich unter anderem Projekte zum Wandel der Jahreszeiten an, aber auch ein Gartenprojekt, in dem eigene Beete angelegt, bestellt, gepflegt und beerntet werden ist denkbar. Diese machen den Lebenskreislauf sichtbar und bereiten Kinder somit auf Abschiede vor. Inwieweit dabei direkt auf den Tod eingegangen werden sollte, hängt von den bisherigen Verlusterfahrungen der Kinder ab. (vgl. Ennulat, 1997, o. S.; Franz, 2009, S. 109/ 176 ff.)

Um Kinder für Abschiede und Trauersituationen zu stärken und ihren Gefühlen in akuten Situationen Ausdruck zu verleihen, gibt es unzählige Möglichkeiten. Wichtig ist zu beachten, dass jedes Kind individuell ist, jede Intervention entsprechend an das Kind und seine Entwicklung angepasst werden muss. (vgl. Jungmann, Koch, & Schulz, 2015, S. 90)

4 Fazit und Ausblick

Das Ziel der Arbeit ist es, der kindlichen Trauer mehr Bedeutung beizumessen und pädagogische Fachkräfte dabei zu unterstützen, das Thema intensiver in den Alltag einfließen zu lassen. Durch die umfangreiche Wissensvermittlung zu Verlustsituationen, Trauerreaktionen, dem Todesverständnis und der Bedeutung frühkindlicher Verlusterfahrungen werden Pädagog*innen für das Thema sensibilisiert. Die Aufarbeitung dessen, was ein Kind in der Trauer benötigt und welche Herausforderungen dies mit sich bringt, macht bewusst, wo jede Kindertageseinrichtung bzw. jede*r Pädagog*in ansetzen sollte, um trauernden Kindern eine qualitativ hochwertige Vorbereitung beziehungsweise Begleitung zu bieten. Zudem wurden in der Arbeit beispielhaft durch Spiele, Malangebote und Literatur, konkrete Inspirationen gegeben, wie die Arbeit mit Trauer und Verlusten in den pädagogischen Alltag einfließen kann.

Die Forschungsfragen, ob alle kindlichen Trauergefühle zugelassen werden sollten und ob es möglich ist, diesen Prozess durch pädagogische Fachkräfte zu begleiten müssen mit "Ja" beantwortet werden. Eine Begleitung von Seiten der Erzieher*innen, Lehrer*innen und Sozialarbeiter*innen ist notwendig, damit das Kind den Trauerprozess überhaupt durchlaufen kann. Die Ausarbeitungen stellen dar, dass kein Trauerprozess einem anderen gleicht und Kinder ihre Trauerreaktionen ausleben und erleben müssen, um gestärkt aus Verlustsituationen herauszugehen. Um die negativen Folgen früher Verlusterfahrungen für die weitere Entwicklung so gering wie möglich zu halten, benötigen Kinder geschulte pädagogische Fachkräfte, die mit ihnen in Interaktion treten. Die verbale und nonverbale Kommunikation nimmt dabei eine bedeutende Rolle ein. Fühlen Kinder sich verstanden und ernst genommen, sind sie in der Lage ihre Gefühle zuzulassen. Erfahren sie in der Kommunikation jedoch, dass Erwachsene Floskeln verwenden und die Situation des Kindes nicht ernst nehmen oder werden sie ausgeschimpft, können sie ihre Gefühle nicht zulassen. Das hat Auswirkungen auf die Zukunft des Kindes. Damit Kinder nicht plötzlich von schwerwiegenden Verlusterfahrungen getroffen werden, können sie alltagsintegriert auf Verluste und Abschiede vorbereitet werden.

Diese Anforderungen umzusetzen, wird für viele Kindertageseinrichtungen und Pädagog*innen eine Herausforderung darstellen. Sie müssen sich aktiv Wissen aneignen, gegebenenfalls ihre jahrelang entwickelte Haltung anpassen und ihre eigenen Ängste und Unsicherheiten in Bezug auf dieses Thema überwinden. Zusätzlich sind sie mit den

Sichtweisen und Unsicherheiten der Eltern konfrontiert. Es erfordert von den pädagogischen Fachkräften eine achtsame und gewaltfreie Kommunikation mit allen Beteiligten, welche sie sich unter Umständen erst aneignen müssen. Es ist nicht realistisch, dass pädagogische Fachkräfte in diesem Kontext immer alles richtig machen. Gegebenenfalls Hilfe von professionellen Trauerbegleiter*innen annehmen zu können, ist eine wichtige Eigenschaft.

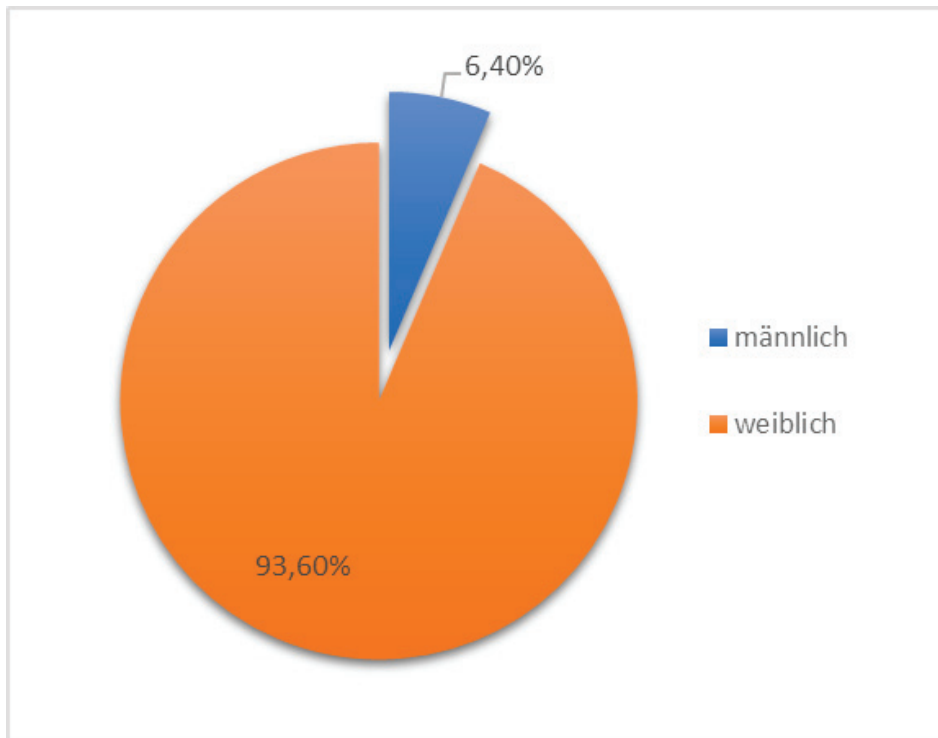
Ein Aspekt, der in dieser Arbeit auf Grund des Umfangs inhaltlich nicht näher untersucht werden konnte, ist der Einfluss und die Auswirkungen eines trauernden Kindes auf unbeteiligte Kinder in der Kindertageseinrichtung. Im Zusammenhang mit Veränderungen auf die Kinder mit Trauer reagieren, wurde die Covid-19 Pandemie genannt. In zukünftigen Forschungen sollte herausgefunden werden, welche Auswirkungen beispielsweise die zeitlich begrenzte Abwesenheit von der Kindertagesstätte auf die Entwicklung der Kinder hat. Es wurde bereits herausgestellt, dass Kommunikation einen wichtigen Teil in der Trauerarbeit übernimmt. Können vorhandene Kommunikationsmodelle speziell auf kindliche Trauer angepasst werden oder ist es sogar möglich ein eigenes Kommunikationsmodell für den Trauerkontext zu entwerfen? Ebenfalls im Trauerkontext genannt wurde die Teilnahme von Kindern an Beisetzungen und anderen feierlichen Abschiedsritualen. Durch weitere Forschungen könnte der Mehrwert, der den Kindern dadurch zu entstehen scheint, sichtbar und nachvollziehbar gemacht werden. Wie wirkt sich die Teilnahme auf den weiteren Trauerprozess und auf die Entwicklung aus? Anhand der Erkenntnisse dieser Arbeit ist es möglich neue Angebote und Projekte für den Trauerkontext zu entwerfen. Eine konkrete Erarbeitung dessen stand jedoch nicht im Fokus der Ausarbeitungen.

Diese Arbeit stellt eine wertvolle Ergänzung zur steigenden Anzahl an Forschungen im Trauerkontext dar und bietet insbesondere Institutionen der Kinder- und Jugendfürsorge sowie Fachkräften im (früh-) pädagogischen Bereich einen Mehrwert.

Anhang

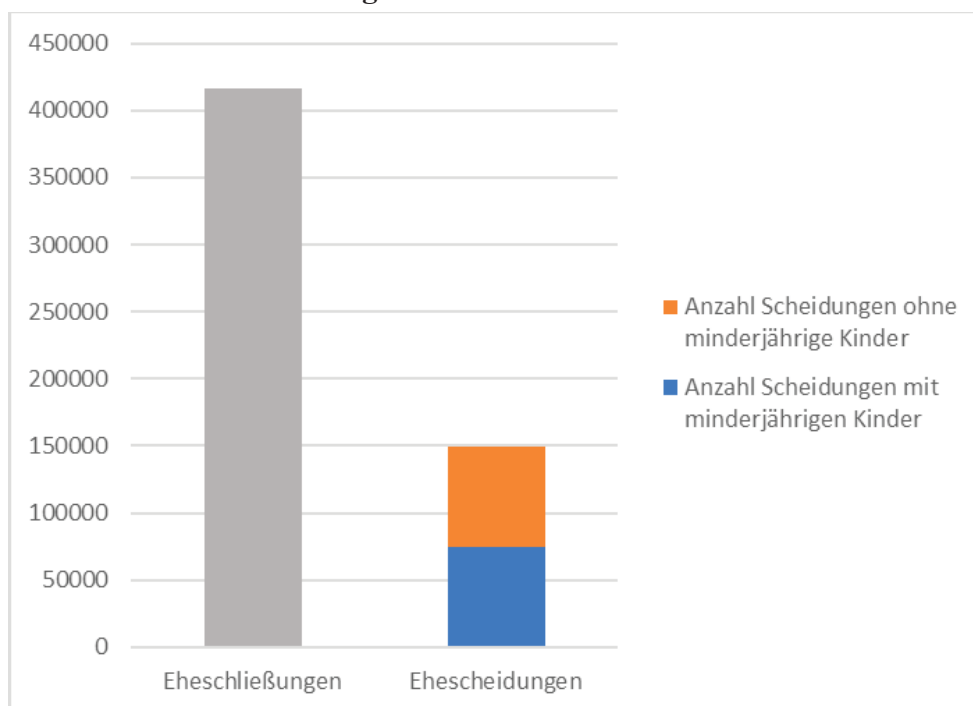
Anhang 1: Anzahl der Beschäftigten in Kindertageseinrichtungen 2019 (in Prozent) ..	49
Anhang 2: Ehescheidungen und Anzahl betroffener Kinder im Vergleich zu Eheschließungen 2019	49
Anhang 3: Merkmale der Gesprächsführung nach Alter	50
Anhang 4: Einführung in ein Gespräch	52
Anhang 5: Einführung des Gesprächsrahmens.....	52
Anhang 6: Fragetechniken.....	53
Anhang 7: Cover des Buches "Linnéa und die schnellste Bohne der Stadt"	54
Anhang 8: Cover des Buches "Leb wohl, lieber Dachs"	55
Anhang 9: Cover des Buches "Ach lieber Schneemann"	56
Anhang 10: Spielanleitung "Hasenfang"	56

Anhang 1: Anzahl der Beschäftigten in Kindertageseinrichtungen 2019 (in Prozent)



(vgl. Statistisches Bundesamt, 2020)

Anhang 2: Ehescheidungen und Anzahl betroffener Kinder im Vergleich zu Eheschließungen 2019



(vgl. Statistisches Bundesamt, 2020; Statistisches Bundesamt, 2021)

Anhang 3: Merkmale der Gesprächsführung nach Alter

	4-6 Jahre	6-8 Jahre
Metakommunikation	<ul style="list-style-type: none"> • Erklärung des Gesprächsrahmens • Wichtigkeit der Meinung betonen • viel Metakommunikation 	<ul style="list-style-type: none"> • Erklärung des Gesprächsrahmens • Wichtigkeit der Meinung betonen • viel Metakommunikation
Form	<ul style="list-style-type: none"> • spielen und reden • 10 bis 15 Minuten verbal • nonverbale Spielformen • Familienspiele verwenden • Spiel bei Müdigkeit stoppen • nicht zu lang still sitzen 	<ul style="list-style-type: none"> • reden und spielen • 15 bis 20 Minuten verbal • Verbale Spielformen • Freunde als Beispiele verwenden • Nicht zu lang still sitzen
verbaler Aspekt	<ul style="list-style-type: none"> • kurz und konkret, schwierige Worte vermeiden • Hilfe beim Formulieren 	<ul style="list-style-type: none"> • kurz und konkret • schwierige Worte vermeiden
nonverbaler Aspekt	<ul style="list-style-type: none"> • viel nonverbal 	<ul style="list-style-type: none"> • nonverbale Kommunikation
Fragetechniken	<ul style="list-style-type: none"> • offene und geschlossene Fragen • geschlossene Fragen nicht im Hauptthema • suggestive Fragen vermeiden • offene Frage zum Hauptthema, weiterfragen nach Details • Ereignisse räumlich • Fragen variiert wiederholen, nicht zusammenfassend fragen 	<ul style="list-style-type: none"> • geschlossene Fragen vermeiden • suggestive Fragen vermeiden • offene Fragen nach Hauptthema, weiterfragen nach Details • mehr räumlich als zeitlich Fragen • Fragen variiert wiederholen • nicht zusammenfassend fragen
Motivation	<ul style="list-style-type: none"> • ständig an Motiven arbeiten • materielle Belohnung • Abrundung nach Spannungsbogen 	<ul style="list-style-type: none"> • ständig an Motivation arbeiten • materielle Belohnung • Abrundung nach Thema

	8-10 Jahre	10-12 Jahre
Metakommunikation	<ul style="list-style-type: none"> • Gesprächsrahmen benennen • viel Metakommunikation 	<ul style="list-style-type: none"> • Gesprächsrahmen benennen • in Maßen Metakommunikation
Form	<ul style="list-style-type: none"> • reden, manchmal spielen • halbe bis Dreiviertelstunde verbal • beim Nachfragen Freunde verwenden 	<ul style="list-style-type: none"> • reden • eine Stunde verbal • eventuell mit Freund*innen
verbaler Aspekt	<ul style="list-style-type: none"> • konkret • schwierige Worte erklären 	<ul style="list-style-type: none"> • konkret und abstrakt • schwierige Worte erklären
nonverbaler Aspekt	<ul style="list-style-type: none"> • nonverbale Kommunikation benennen 	<ul style="list-style-type: none"> • nonverbale Kommunikation benennen
Fragetechniken	<ul style="list-style-type: none"> • offene mit geschlossenen Fragen abwechseln • suggestive Fragen vermeiden • sozial erwünschten Antworten vorbeugen • räumlich und zeitlich weiterfragen • zusammenfassen für die Struktur 	<ul style="list-style-type: none"> • offene Fragen • nachfragen • suggestive Fragen, um sozial erwünschten Antworten vorzubeugen, sonst vermeiden • räumlich und zeitlich weiterfragen • zusammenfassen für die Struktur
Motivation	<ul style="list-style-type: none"> • Motivation kontrollieren • Billigung nach sozialen Codes • Abrundung nach Thema 	<ul style="list-style-type: none"> • Motivation wiederholen, nicht ständig • Billigung im Sinne „guter Mensch“ zu sein • Abrundung nach Zeit und Thema

(Delfos, 2012, S. 186 f.)

Anhang 4: Einführung in ein Gespräch

Spontanes offenes Fragegespräch	Fürsorgegespräch
<ul style="list-style-type: none"> • Falls unbekannt: vorstellen • Wenn durch den Erwachsenen initiiert: Anlass und Ziel des Gesprächs sagen • Eventuell mögliche Dauer angeben • Eventuell Angebot, es an anderem Ort und zu anderem Zeitpunkt stattfinden zu lassen • Maß der Vertraulichkeit eines Gesprächs 	<ul style="list-style-type: none"> • Falls unbekannt: Vorstellen: Wer ist der Sozialerbeiter? • Warum dieses Gespräch? • Welchen Anlass gibt es dafür? • Welchem Ziel dient das Gespräch? • Das Maß der Vertraulichkeit: Was geschieht mit der Information, die der Klient gibt? • Das Ziel eventueller Aufzeichnungen und wozu sie verwendet werden, deutlich machen • Die Dauer: Wie lang wird das Gespräch dauern?

(vgl. Delfos, 2012, S. 136)

Anhang 5: Einführung des Gesprächsrahmens

Spontanes offenes Fragegespräch	Fürsorgegespräch
<ul style="list-style-type: none"> • Explizit machen, wer die Themen bestimmt. • Deutlich machen, dass man die Meinung des Kindes wissen möchte. • Deutlich machen, dass man nur hilft, wenn das Kind selbst keinen Ausweg sieht. • Deutlich machen, dass man je nach Bedarf helfen wird. • Das Ausmaß der Vertraulichkeit des Gesprächs erläutern. 	<ul style="list-style-type: none"> • Explizit machen, dass das Kind das Thema bestimmt • Deutlich machen, dass man gern wissen möchte, womit das Kind Probleme hat. • Deutlich machen, dass man vorhat dem Kind bei seinen Problemen zu helfen. • Deutlich machen, dass man dem Kind helfen möchte, sein Gedanken und Gefühle zu äußern, wenn das nicht leicht ist. • Das Ausmaß der Vertraulichkeit des Gesprächs erläutern.

(vgl. Delfos, 2012, S. 141)

Anhang 6: Fragetechniken

offene Fragen stellen	Fragen, auf die es eine unbegrenzte Anzahl möglicher Antworten gibt
geschlossene Fragen stellen	Fragen, auf die es eine begrenzte Anzahl möglicher Antworten gibt
nachfragen	Fragen, die auf Bemerkungen folgen
suggestiv fragen	Fragen, die eine Antwort suggerieren
komplexe Fragen stellen	Fragen, die mehr als eine Antwort gleichzeitig beinhalten
Fragen wiederholen	Wiederholung einer Frage, am besten mit anderen Worten
Fragen verdeutlichen	Erklärung der Frage
Antwort wiederholen	Eine Antwort in etwas anderen Worten wiederholen
Antwort zusammenfassen	Antwort zusammenfassend wiedergeben
zusammenfassend fragen	Frage, in der eine Zusammenfassung dessen enthalten ist, was der andere gesagt hat

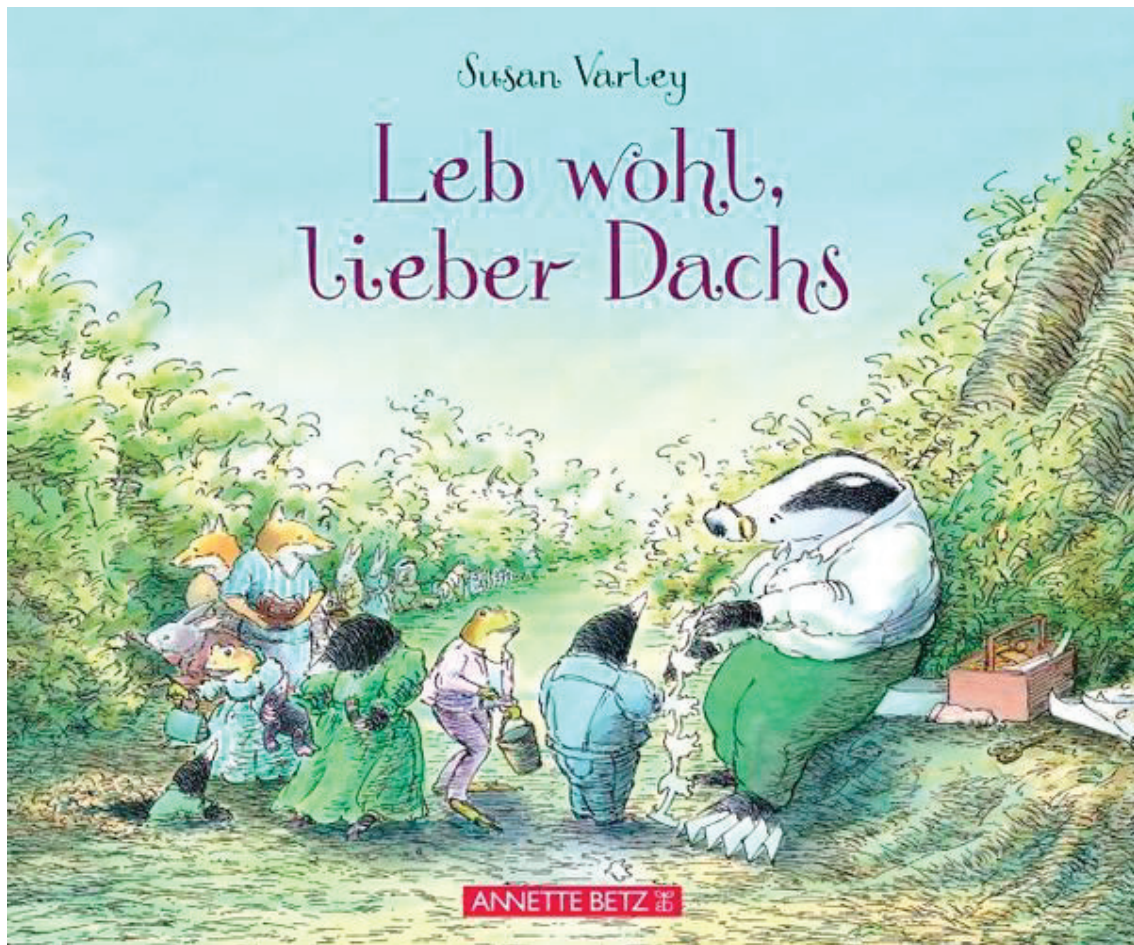
(Delfos, 2012, S. 155)

Anhang 7: Cover des Buches "Linnéa und die schnellste Bohne der Stadt"



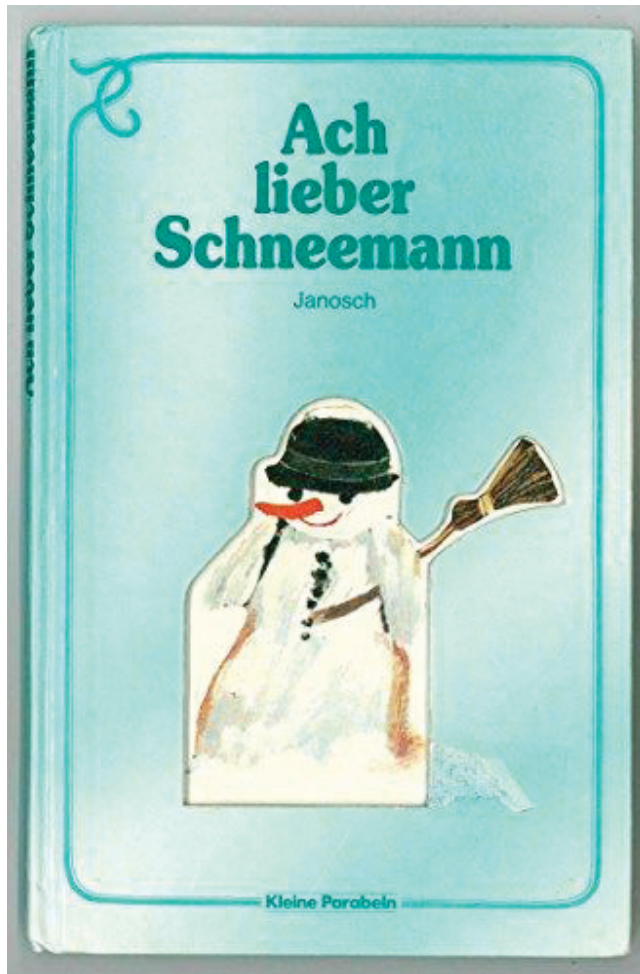
(Björk & Anderson, 1980)

Anhang 8: Cover des Buches "Leb wohl, lieber Dachs"



(Varley, 1984)

Anhang 9: Cover des Buches "Ach lieber Schneemann"



(Janosch, 1992)

Anhang 10: Spielanleitung "Hasenfang"

Fünf Männlein sind in den Wald gegangen (mit den Fingern wackeln) und wollten einen Hasen fangen. Der erste war so dick wie ein Fass (mit dem Daumen wackeln) und brummte stets: „Wo ist der Has‘?“ Der Zweite rief: „Hurra, hurra!“ (mit dem Zeigefinger wackeln) „Der Has‘ ist da! Der Has‘ ist da!“ Der Dritte war der Allerlängste (mit dem Mittelfinger wackeln) doch war er auch der Allerbängste. Er fing sofort zu weinen an, weil er den Has‘ nicht sehen kann. Der Vierte sagte: Das ist mir zu dumm!“ (mit dem Ringfinger wackeln) „Ich kehre lieber wieder um!“ Der Fünfte, der Kleinste, der hat gelacht (mit dem kleinen Finger wackeln) und den Hasen nach Hause gebracht.

(Jungmann, Koch, & Schulz, 2015, S. 86 f.)

Literaturverzeichnis

- Beetz, A. (2003). Bindung als Basis sozialer und emotionaler Kompetenzen. In O. Erhard, & C. Otterstedt (Hrsg.), *Menschen brauchen Tiere. Grundlagen und Praxis der tiergestützten Pädagogik und Therapie* (S. 76 -83). Stuttgart: Kosmos.
- Bibliographisches Institut. (2021). *Wörterbuch*. Abgerufen am 25. 05. 2021 von DUDEN: <https://www.duden.de/rechtschreibung/Trauer>
- Björk, C., & Anderson, L. (1980). *Linnéa und die schnellste Bohne der Stadt. Wir pflanzen Kerne, Samen und Früchte* (13. Ausg.). (A. Kutsch, Übers.) München: Cbj.
- Bowlby, J. (1991). *Verlust Trauer und Depression*. (E. v. Scheidt, Übers.) Frankfurt am Main: Fischer Taschenbuch Verlag.
- Bowlby, J. (2014). *Bindung als sichere Basis. Grundlagen und Anwendung der Bindungstheorie* (3. Ausg.). (A. Hillig, & H. Hanf, Übers.) München: Ernst Reinhardt Verlag.
- Delfos, M. F. (2012). *Sag mir mal... . Gesprächsführung mit Kindern* (8. Ausg.). Weinheim, Basel: Beltz Verlag.
- Ennulat, G. (1997). *Tod und Trauer im Erleben von Kindern*. (M. R. Textor, & A. Bostelmann, Herausgeber) Abgerufen am 15. 04. 2021 von Das Kita-Handbuch: <https://www.kindergartenpaedagogik.de/fachartikel/bildungsbereiche-erziehungsfelder/soziale-und-emotionale-erziehung-persoenlichkeitsbildung/835>
- Ennulat, G. (1998). *Kinder in ihrer Trauer begleiten. Ein Leitfaden für Erzieherinnen*. Freiburg: Verlag Herder.
- Ennulat, G. (2004). Eine tote Mama ist keine richtige Mama. Emotionale und soziale Auswirkungen von Angst, Scham und Schuld im Trauerprozess von Kindern. *Das Kita-Handbuch*. (M. R. Textor, & A. Bostelmann, Hrsg.) Abgerufen am 15. 04. 2021 von Das Kita-Handbuch: <https://www.kindergartenpaedagogik.de/fachartikel/psychologie/1103>
- Franz, M. (2009). *Tabuthema Trauerarbeit. Kinder begleiten bei Abschied, Verlust und Tod* (4. Ausg.). München: Don Bosco Medien.

- Gasper-Paetz, A. (2014). Den Tod zu Hause erleben - ein Tabuthema für Kinder, Jugendliche und junge Erwachsene! Oder vielleicht doch eine Chance? In F. Röseberg, & M. Müller (Hrsg.), *Handbuch Kindertrauer. Die Begleitung von Kindern, Jugendlichen und ihren Familien* (S. 236-243). Göttingen: Vandenhoeck & Ruprecht.
- Gebhard, U. (2013). Kind und Natur. Die Bedeutung der Natur für die psychische Entwicklung. Wiesbaden: Springer VS. Abgerufen am 15. 04. 2021 von <https://link.springer.com/book/10.1007/978-3-658-01805-4>
- Gordon, T. (1992). *Familienkonferenz. Die Lösung von Konflikten zwischen Eltern und Kind* (8. Ausg.). München: Heyne.
- Gordon, T. (1993). *Familienkonferenz in der Praxis. Wie Konflikte mit Kindern gelöst werden* (6. Ausg.). (H. Kober, Übers.) München: Heyne.
- Gordon, T. (2013). *Gute Beziehungen. Wie sie entstehen und stärker werden*. (H. Kober, Übers.) Stuttgart: Klett Cotta.
- Hilgers, B., & Ellneby, Y. (2012). *Die Kunst mit Kindern zu reden*. (J. Reuß, Übers.) Freiburg: Lambertus-Verlag.
- Janosch. (1992). *Ach lieber Schneemann*. München: Parabel Verlag.
- Julius, H., Beetz, A., Kotrschal, K., Turner, D. C., & Uvnäs-Moberg, K. (2014). *Bindung zu Tieren. Psychologische und neurobiologische Grundlagen tiergestützter Interventionen*. Göttingen u.a.: Hogrefe.
- Jungmann, T., Koch, K., & Schulz, A. (2015). *Überall stecken Gefühle drin. Alltagsintegrierte Förderung emotionaler und sozialer Kompetenzen für 3- bis 6jährige Kinder*. München: Ernst Reinhardt Verlag.
- Lammertz, M. (2014). Vom Umgang mit Tod und Trauer in Kindertageseinrichtungen. In F. Röseberg, & M. Müller (Hrsg.). Göttingen: Vandenhoeck & Ruprecht.
- Ministerium für Soziales, Integration und Gleichstellung. (23. 04 2021). *Nr.077. Zahlen zur Kita-Notfallbetreuung*. Abgerufen am 25. 06. 2021 von Regierungsportal M-V: <https://www.regierung-mv.de/Landesregierung/sm/Aktuell/?id=169398&processor=processor.sa.pressemitteilung>

- Neimeyer, R. A. (2014). Die Rekonstruktion von Bedeutung infolge eines Verlusts: eine Perspektive für das weitere Leben. In F. Röseberg, & M. Müller (Hrsg.), *Handbuch Kindertrauer. Begleitung von Kindern, Jugendlichen und ihren Familien* (B. Jaspers, Übers., S. 62 - 68). Göttingen: Vandenhoeck & Ruprecht.
- Schneider, M. (2014). Wenn Kinder um Tiere trauern. In F. Röseberg, & M. Müller (Hrsg.), *Handbuch Kindertrauer. Die Begleitung von Kindern, Jugendlichen und ihren Familien* (S. 205-207). Göttingen: Vandenhoeck & Ruprecht.
- Schroeter-Rupieper, M. (2014). Kinder erleben den Tod von Großeltern. In F. Röseberg, & M. Müller (Hrsg.), *Handbuch Kindertrauer. Die Begleitung von Kindern, Jugendlichen und ihren Familien* (S. 196-201). Göttingen: Vandenhoeck & Ruprecht.
- Senf, B. (2014). Die Trauer von Kindern und Jugendlichen nach dem Tod eines Elternteils am Beispiel Krebserkrankung. In M. Müller, & F. Röseberg (Hrsg.), *Handbuch Kindertrauer. Die Begleitung von Kindern, Jugendlichen und ihren Familien* (S. 119-144). Göttingen: Vandenhoeck & Ruprecht.
- Statistisches Bundesamt. (2019). *Pressemitteilung Nr. N 009*. Abgerufen am 19. 05. 2021 von https://www.destatis.de/DE/Presse/Pressemitteilungen/2019/11/PD19_N009_122.html DESTATIS:
- Statistisches Bundesamt. (2020). *Beschäftigte in Kindertageseinrichtungen*. Abgerufen am 19. 05. 2021 von <https://www.destatis.de/DE/Themen/Gesellschaft-Umwelt/Soziales/Kindertagesbetreuung/Tabellen/beschaeftigte-merkmale-2018.html> DESTATIS:
- Statistisches Bundesamt. (2020). *Ehescheidungen und betroffene minderjährige Kinder*. Abgerufen am 03. 05. 2020 von <https://www.destatis.de/DE/Themen/Gesellschaft-Umwelt/Bevoelkerung/Eheschliessungen-Ehescheidungen-Lebenspartnerschaften/Tabellen/ehescheidungen-kinder.html> Destatis:
- Statistisches Bundesamt. (2021). *Eheschließungen je 1000 Einwohner im Zeitverlauf*. Abgerufen am 03. 05. 2021 von <https://www-> Destatis:

genesis.destatis.de/genesis/online?sequenz=tabelleErgebnis&selectionname=12611-0001#abreadcrumb

- Tausch, D., & Bickel, L. (2012). *Wenn Kinder nach dem Sterben fragen. Ein Begleitbuch für Kinder, Eltern und Erziehende* (12. Ausg.). Freiburg: Verlag Herder.
- Varley, S. (1984). *Leb wohl, lieber Dachs* (33. Ausg.). (I. Weixelbaumer, Übers.) Wien, München: Annette Betz im Ueberreuter Verlag.
- Winter, S. (2019). Jeden Tag ein kleiner Abschied. Trauernde Kinder im Kontext inklusionssensibler Pädagogik. In D. Rumpf, & S. Winter (Hrsg.), *Kinderperspektiven im Unterricht. Zur Ambivalenz der Anschaulichkeit* (S. 91-102). Wiesbaden: Springer VS. Abgerufen am 15. 04. 2021 von <https://link.springer.com/book/10.1007/978-3-658-22432-5#about>
- Witt-Loers, S. (2013). *Wie Kinder Verlust erleben ... und wie wir hilfreich begleiten können*. Göttingen: Vandenhoeck & Ruprecht.
- Witt-Loers, S. (2014). Kinder erleben die Trennung ihrer Eltern. In F. Röseberg, & M. Müller (Hrsg.), *Handbuch Kindertrauer. Die Begleitung von Kindern, Jugendlichen und ihren Familien* (S. 208-214). Göttingen: Vandenhoeck & Ruprecht.

Eidesstattliche Erklärung

Hiermit erkläre ich an Eides statt, dass ich die vorliegende Arbeit selbstständig und ohne Benutzung anderer als der angegebenen Hilfsmittel angefertigt habe. Die aus fremden Quellen direkt oder indirekt übernommenen Gedanken sind als solche kenntlich gemacht. Die Arbeit wurde bisher in gleicher oder ähnlicher Form keiner anderen Prüfungsbehörde vorgelegt.

Julia Stöhr, Neubrandenburg den 30.06.2021